

نقش برنامه درسی پنهان در دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-

۱۳۹۷

^۱ خسرو نظری، استادیار دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

^۲ پروانه صالحی، کارشناسی ارشد علوم تربیتی، مسجدسلیمان، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش برنامه درسی پنهان در دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ انجام شده است. پژوهش از نوع کاربردی و از لحاظ روش توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری به تعداد ۳۷۲ و ۲۱۵ نفر برای نمونه آماری به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شد. پرسشنامه‌های استاندارد برنامه درسی پنهان تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸) و دینداری خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۸) با ضریب پایایی ۰/۹۱ و ۰/۹۵ به ترتیب برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. در خصوص روایی پرسشنامه‌ها از نظر متخصصان و برای تحلیل داده‌ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان (ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی مدرسه، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و سازکار تشویق و تنبیه) با دینداری رابطه مثبت و معنادار دارند. نتایج همچنین نشان می‌دهد ۳۵/۷ درصد از تغییرات دینداری ناشی از تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی پنهان، دینداری، ساختار فیزیکی، جو اجتماعی، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و سازکار تشویق و تنبیه.

مقدمه

برنامه درسی^۳، یک حوزه مطالعاتی^۴ (بوشامپ^۵، ۱۹۸۱) بوده که برخوردار از ماهیت میان‌رشته‌ای^۶ و داشتن نقش منحصر به فرد در عملکردهای تربیتی در صدد است همه اتفاق‌های آموزشی آشکار و پنهان جریان یادگیری را از آغاز تا

1. nazarikey@gmail.com (Corresponding Author)

2. pegah.ghasemi92@gmail.com

3. Curriculum

4. Curriculum as Field of Study

5. Beauchamp

6. Interdisciplinary

پایان به هم پیوند دهد (اسکندری، 1390). با این حال، گودلد⁷ (۱۹۸۵) می‌گوید حوزه برنامه‌داری به اندازه کافی ساختارمند نیست و آنچه با عنوان نظریه‌های برنامه‌داری مطرح می‌شود، بیانگر واقعیت‌های عملی کلاس درس نیست، درحالی‌که کلاین⁸ (۱۹۹۲) اظهار می‌کند که برنامه‌داری اساساً یک قلمرو عملی است و مهرمحمدی (۱۳۸۱)، به نقل از هامی بر⁹ (۱۹۹۴) معتقد است درگیر شدن در این گونه مباحث موجب سلب هویت از رشته‌داری و متخصصان آن می‌شود. با وجود این دیدگاه‌های متفاوت، راگا و لیویتش¹⁰ (۲۰۰۳)، به نقل از مهرمحمدی و امین خندقی (۱۳۸۸) از وقوع رنسانس در نظریه‌پردازی برنامه‌داری و قالب‌شکنی در فهم مبانی نظری و تکرار آن خبر می‌دهند و از میلر و آیزنر¹¹ دو دگراندیش نوظهور در دنیای معاصر نام می‌برند که سهم عمده‌ای در این زمینه ایفاء کرده‌اند. میلر (۱۹۸۳) معتقد است که جهت‌گیری‌های برنامه‌داری دربرگیرنده هم ابعاد عملی و هم نظری است و در قالب طیف هفت‌گانه دیدگاه تربیتی رفتاری، موضوعی/دیسپلینی، اجتماعی، رشدگرا، فرایندشناختی، انسان‌گرایانه و ماورای فردی متجلی می‌شوند و بیانگر دو بعد درونی (افکار، احساسات و انگاره‌ها) و بیرونی (رفتار دانش‌آموزان) هستند (مهرمحمدی، ۱۳۹۶). مهرمحمدی و امین خندقی (۱۳۸۸) علاوه بر این، می‌گویند میلر (۱۹۸۳) در معرفی دیدگاه‌های تربیتی خود تلاش کرده است تا در قالب برنامه‌داری معنوی¹² به معنوی کردن آموزش و پرورش بپردازد که نویدبخش احیای ارزش‌های معنوی است.

آیزنر¹³ (۱۹۹۴) در برداشت خود از برنامه‌داری به منزله تجربه کمال و تعالی¹⁴، نگرش جدیدی را مطرح می‌کند که حاوی دیدگاه ماورای فردی است. او در نقش یک اندیشمند پست‌مدرن غربی در حوزه برنامه‌داری، در نظریه کثرت‌گرایی شناختی¹⁵ با تأکید بر تفاوت در استعدادها، کودکان، مدارس را ملزم به ایجاد برنامه‌های درسی متنوع و متناسب با ظرفیت‌های هوشی و استعدادهای گوناگون آنان می‌داند. مهرمحمدی و امین خندقی (۱۳۸۸) معتقدند آنچه تا به امروز در تفاوت نگاه میلر و آیزنر مهجور و مغفول مانده است، مشروعیت‌بخشی به معرفت و اندیشه دینی و وحیانی در عرصه تعلیم و تربیت و برنامه‌داری، با تأکید بر مراقبت از گرفتارنشدن در دام ایدئولوژی‌های غربی و لزوم تدوین برنامه‌های درسی متناسب با آموزه‌های دینی و باورهای فرهنگی است که این امر می‌تواند راهنما و راهگشای تدوین برنامه‌های درسی با توجه به الزامات فرهنگی، دینی و اجتماعی کشور باشد. در این زمینه، محسن پور (۱۳۸۳) با اذعان به فقر منابع و پژوهش‌های برنامه‌داری، تلاش در دستیابی به ایدئولوژی برنامه‌داری در سی ملهم از آموزه‌های فلسفی، دینی، فرهنگی و تاریخی را برای نظام آموزش و پرورش ایران یک ضرورت بنیادین و حیاتی می‌داند.

7 . Goodlad

8 . Klein

9 . Hameyer

10 . Wraga and Hlebowitsh

11 . Miller & Eisner

12 . Spiritual Curriculum

13 . Eisner

14 . Curriculum as Consummatory Experience

15 . Cognitive Pluralism

از اواسط دهه ۱۹۷۰ و اوایل ۱۹۸۰، متخصصان برنامه درسی تلاش کردند تا تمام نظریه‌های برنامه درسی را در سه مقوله کلی برنامه درسی رسمی یا صریح،^{۱۶} برنامه درسی عقیم یا پوچ^{۱۷} و برنامه درسی پنهان یا مستتر^{۱۸} ارائه دهند. برنامه درسی صریح یا رسمی حاوی هدف‌ها، محتوا، روش‌های آشکار و منتشرشده مورد حمایت نظام آموزشی است که در قالب ارائه مجموعه‌ای از فرصت‌های آموزشی از طریق مدارس انجام می‌گیرد (خیجی و همکاران، ۱۳۹۶). برنامه درسی پنهان^{۱۹} را فیلیپ جکسون^{۲۰} نخستین بار در سال ۱۹۶۸ به کار بردند.

(مارگولیس^{۲۱}، ۲۰۰۱) و پس از او اندیشمندان دیگری چون مایکل اپل^{۲۲}، هنری ژيرو^{۲۳} و آیزنر^{۲۴} به تبیین ابعاد و ماهیت این مفهوم پرداختند (صفایی موحد و باوفا ۱۳۹۲). والانس^{۲۴} (۱۹۹۱)، برنامه درسی پنهان را مجموعه‌ای از عملکردها و نتایج آموزشی می‌داند که با وجود آشکار نبودن در رهنمودهای برنامه درسی یا سیاست‌های آموزش و پرورش، بخش حتمی و مؤثر تجربه تحصیلی است و به ارزش‌ها، تمایلات، هنجارها، طرز تلقی‌ها و مهارت‌هایی می‌پردازد که دانش‌آموزان مستقل از مواد آموزشی می‌آموزند (قورچیان، ۱۳۷۴) و تجربه‌های یادگیری حاصل از آن در قالب تبلور مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها متجلی می‌شود و کمتر معطوف به حوزه دانستنی‌ها یا شناخت است (مهرمحمدی، ۱۳۹۳). از پیامدهای مثبت برنامه درسی پنهان می‌توان به عادت‌های بهداشتی، علایق علمی و معنوی، ذوق هنری و زیبایی‌شناسی، اخلاق پسندیده، وظیفه‌شناسی، احترام به انسانیت، رقابت سالم و صمیمانه، همکاری و نوع دوستی، مقررات، ارزش‌ها و هنجارهای پسندیده در جامعه، پایبندی به سنت‌ها، آداب و رسوم قومی، ارج‌گذاری، ایمان به مردم سالاری، کنترل پرخاشگری، حضور به موقع در کلاس درس و اظهار علاقه به مواد درسی اشاره کرد (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳؛ به نقل از هاشمی و خدابخشی صادق‌آبادی، ۱۳۹۶). اما با وجود تأثیرگذاری عمیق نسبت به برنامه‌های درسی رسمی در حیطه ارزش‌ها و هنجارها بر یادگیرندگان، عمدتاً مورد تأیید نیروهای رسمی مدرسه نیست (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵؛ نقشینه ارجمند، ۱۳۹۰) و در مدارس ایران مورد غفلت قرار گرفته است (عبادی، ۱۳۹۶). پژوهشگران در حوزه‌های جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و آموزش و پرورش معمولاً برنامه درسی پنهان را برای توصیف سیستم غیررسمی مدرسه به کار می‌برند که می‌تواند نسبت به برنامه رسمی یا اجرایی، تأثیری به مراتب عمیق‌تر بر دانش‌آموزان داشته باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴؛ نقشینه ارجمند، ۱۳۹۰). برنامه‌ای که به میزان زیادی فرایند تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ملکی، ۱۳۸۷)، مورد توجه جدی محققین این حوزه است (طالبی و شریفی فدیحی، ۱۳۹۴) و بیش از برنامه‌های درسی رسمی در ایجاد احساس ارزش، عزت نفس و سازگاری دانش‌آموزان تأثیر دارد

16 . Explicit Curriculum

17 . Null Curriculum

18 . Hidden Curriculum

19 . Hidden Curriculum

20 . Phillip Jackson

21 . Margolis

22 . Michael Apple

23 . Henry Giroux

24 . Vallance

(ملکی، 1387؛ علیخانی و مهرمحمدی، 1384؛ طالبی و شریفی فدیحی، 1394). ماریانی²⁵ (2000) برنامه درسی پنهان را ناظر بر کیفیت‌ها و چگونگی فرایندهای یادگیری می‌داند که بر کل جریان آموزشی و محصول نظام آموزشی تأثیرگذار است (علیخانی و مهرمحمدی، 1384). برنامه درسی پنهان، از دیدگاه ردیش²⁶ (2009) ارزش‌های ضمنی، رفتارها و هنجارهایی است که در نظام آموزشی وجود دارد، اما به صراحت در اسناد رسمی مکتوب بیان نشده است. اسکلتون²⁷ (2005) معتقد است برنامه درسی پنهان مجموعه‌ای از پیام‌های مربوط به دانش، ارزش‌ها، هنجارهای رفتاری و نگرش‌هایی است که یادگیرنده در طول فرایندهای آموزشی به‌طور ضمنی تجربه می‌کند. این پیام‌ها ممکن است ضد و نقیض و غیرتأکیدی باشد و هر یادگیرنده‌ای آنها را به شیوه‌ای خاص کسب کند. در همین زمینه برخی از پژوهشگران و صاحب‌نظران درباره نسبت و رابطه میان برنامه درسی پنهان و محتوای کتب درسی و تصاویر را بررسی کرده‌اند. استفن سن²⁸ (2009) در این زمینه معتقد است که محتوا و تصاویر کتب درسی همواره شامل پیام‌های ضمنی و پنهان است که گاه حتی با اهداف نظام آموزشی هم در تعارض است.

الیزابت و والانس²⁹ به سه بعد مهم از مفهوم برنامه درسی پنهان زیر عنوان بافت و زمینه آموزش مدرسه‌ای (تعامل معلم و شاگرد، ساختار کلاس درس، الگوی کلی سازماندهی برنامه آموزشی به‌منزله مدل کوچک‌شده نظام ارزشی اجتماعی)، فرایندهای عمل (فرایند اکتساب ارزش‌ها، اجتماعی شدن، حفظ و نگهداری ساختار و طبقه اجتماعی و اقتصادی) و درجات متفاوتی از سمت و سوی پنهان بودن و عمق که برخاسته از کنش تاریخی و اجتماعی تعلیم و تربیت است، اشاره می‌کنند (تقی‌پور و غفاری، 1388؛ پورتلی به نقل از سعیدی رضوانی، 1380). ملکی (1386) با الهام از سیلور³⁰ و الکساندر³¹، عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان را الف: قوانین و مقررات مدرسه، ب: روابط میان فردی، ج: ارتباط محدود که در برنامه درسی و الزامات قانونی یک مؤسسه آموزشی گنجانده شده است و د: تدریس می‌داند. صفایی موحد و باوفا (1392) اظهار می‌کنند بسیار ساده‌لوحانه است تصور کنیم آموخته‌های فراگیران به موارد شناختی (روش‌های تدریس، پیام‌های ضمنی کتاب‌های درسی، روش‌های ارزشیابی)، محیط اجتماعی (روابط مدرسان، کارکنان، فراگیرندگان)، محیط فیزیکی (ساختمان مؤسسه، نوع چیدمان صندلی‌ها) و محیط دیوان سالارانه (قوانین و مقررات و نحوه اجرای آنها) تقسیم شوند.

تقی‌پور و دیگران (1388)، در پژوهش خود به پنج بعد: ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی مدرسه، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و سازکار تشویق و تنبیه برنامه درسی پنهان اشاره کرده‌اند. ساختار فیزیکی مدرسه، به بعد فیزیکی کلاس درس و فضای آموزشی اشاره دارد که شامل: محوطه، فضای سبز و ساختمان‌های آموزشی که برای

25 . Mariani

26 . Reddish

27 . Skelton

28 . Stephen Son

29 . Elizabeth & Wallance

30 . Saylor

31 . Alexander

محیط آموزش و یادگیری در نظر گرفته شده است (زمانی و نصراصفهانی، 1386). گتزلد³² (1974)، به نقل از فرخی و دیگران، (1394)، معتقد است ساختار فیزیکی مدرسه و کلاس درس می‌تواند تصورات خاصی را به ذهن دانش‌آموزان القاء کند. سبک ساختمان مدرسه و نوع چیدمان کلاس درس نیز می‌تواند حاوی پیام‌های ضمنی باشد. به همین ترتیب، جان گر³³ بیان می‌کند که برنامه درسی ضمنی و پنهان به آموزش‌هایی اطلاق می‌شود که از طریق برنامه آشکار و همچنین پیام‌هایی که از مجموعه فیزیکی یادگیری و نوع روابط انسانی، سیاسی، تاریخی و اجتماعی به محیط آموزشی ارسال می‌شود (اسکندری، ۱۳۹۰). دیوتش³⁴ (2004) اظهار می‌کند که صاحب‌نظران علم ارتباطات معتقدند آموزش‌های غیرکلامی و غیربیانی بیش از سایر عوامل در انتقال پیام به فراگیرندگان نقش دارند. مراکز آموزشی و عناصر تشکیل‌دهنده آنها نظیر رنگ، نور، صدا، تجهیزات حیاط، راهروهای تنگ و طولانی همه‌وهمه اثرات آموزشی و تربیتی دارند. یک مدرسه زیبا و سرسبز، یادگیری را آسان می‌کند و بالعکس، مراکز آموزشی تنگ و کوچک با کلاس‌های کم‌نور، تخته فرسوده و صندلی‌های شکسته، رغبت به درس و بحث و یادگیری را شاید برای همیشه از بین ببرند (فتیحی و اجارگاه و بزرگ، 1391؛ محمدی، 1392؛ صمدی و حیدری، 1396). صفایی موحد و باوفا (1392) و گوردون³⁵ (1985) گفته‌اند بحث تأثیر مؤلفه مکان بر مشارکت فراگیران تنها به‌شیوه چیدمان ختم نمی‌شود، زیرا تعداد صندلی‌ها و ظرفیت کلاس‌ها نیز در تبدیل کلاس به مکان سخنرانی و انفعال متعاقب یادگیرنده نیز بی‌تأثیر نخواهد بود.

جو اجتماعی مدرسه نیز یک عامل مؤثر در مدرسه که کمتر به‌صورت آشکار درک می‌شود، به شرایط غیررسمی، ارتباطات میان‌فردی یادگیرندگان و هیأت آموزشی، روابط بین کارکنان مؤسسه و یادگیرنده، بین یادگیرنده و مدیر و گروه‌های دوستی که از ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی یکدیگر تأثیر می‌پذیرند، اشاره دارد (محمدی، 1392؛ ملکی، 1387؛ صمدی و حیدری، 1396؛ تقی‌پورظهیر، 1387؛ سیلور، الکساندر و لوئیس³⁶، ۱۹۸۱؛ داگانی³⁷، ۲۰۰۲).

ملکی (1389)، معتقد است از عوامل کم‌کردن فاصله میان برنامه درسی رسمی و پنهان، مشارکت فراگیرندگان در جریان آموزش است. همچنین روابط و مناسبات اجتماعی حاکم بر مدرسه و آن دسته از کنش‌های متقابلی که دانش‌آموزان به‌طور مستقیم تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند، مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در شکل‌گیری یادگیری‌های قصدنشده است (علیخانی و مهرمحمدی، 1383؛ محمدی، 1392؛ هاشمی، 1391؛ صفایی موحد و باوفا، 1392). علاوه بر این، تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان در مدرسه با معلمان و همکلاسان خود عامل مهمی در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان است؛ به‌طوری که در کیفیت زندگی و تجربه دانش‌آموزان تأثیر مهمی می‌گذارد (صفایی موحد و باوفا، 1392؛ عبادی، 1396؛ هاشمی، 1391؛ صمدی و حیدری، 1396). ناسازگاری، انزوای اجتماعی فراگیران، بی‌علاقه بودن، انعطاف‌ناپذیری و محروم شدن از تجارب متعدد، وابستگی فکری به معلم و مدرسه، الگوگیری از سایر دوستان، حضور

32 . Gotlez

33 . John Gare

34 . Deutsch

35 . Gordon

36 . Saylor, Alexander & Louis

37 . Doganay

به‌موقع در کلاس، اظهار علاقه‌کردن به مواد درسی، اطاعت از خواسته‌های معلم و نظم در انجام دادن تکالیف برای کسب موفقیت بیشتر، توانایی، اعتماد به نفس و موفقیت تحصیلی فراگیران؛ به‌منزله مهم ترین مولفه‌های برنامه درسی پنهان شناخته شده‌اند که بیشتر تحت تأثیر جوّ مدرسه شکل می‌گیرند (هاشمی، 1394). کدیور (1375)، نیز در بررسی رشد اخلاقی دانش‌آموزان و رابطه آن با جوّ سازمانی در مدرسه راهنمایی، اظهار کرد که مدارس با جوّهای باز و خودگردان زمینه مساعدتری برای رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان فراهم می‌آورند.

روابط موجود در مدرسه، تعامل معلمان و یادگیرندگان در کلاس درس، ساختار مؤسسه و سازمان اجتماعی غالب می‌تواند اثر مستقیمی بر یادگیری داشته باشد (سیلور و همکاران، 1380؛ به نقل از خیجی و همکاران، 1396؛ عبادی، 1396؛ محمدی، 1392؛ هاشمی، 1391). معلم با رفتار و طرز برخورد خود در کلاس درس می‌تواند تأثیرات متفاوتی داشته باشد. اگر معلم آزاد برخورد کند و فرصت کافی در اختیار یادگیرندگان قرار دهد، حس اعتماد به نفس و تلاش آنان را افزایش می‌دهد؛ ولی اگر نظرات خود را محور قرار دهد و با روحیه سلطه‌گری برخورد کند، مانع بروز توانایی‌های یادگیرندگان می‌شود (ملکی، 1387). فناوری اطلاعات و ارتباطات فراتر از ماهیت تکنیکی و فنی آن، زمینه‌ای فراهم می‌سازد تا با دیدی سیستمی و جزئی‌نگر بتوان هرچه‌بهرتر از نتایج برنامه درسی پنهان بهره برد، مبانی ارتباط انسانی را شناخت و به سطحی از تجزیه و تحلیل، تفکر انتقادی و ارزشیابی صحیح از نظام آموزشی اهتمام ورزید (حبیبی‌پور و باتوانی، 1385؛ به نقل از هاشمی و خدابخشی صادق آبادی، 1395). عظیم‌پور (1395) نشان داد که یادگیری‌های پنهان ناشی از چتروم از دیدگاه کارکردی بر زندگی تحصیلی و غیرتحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است و این تأثیر بر زندگی غیرتحصیلی آنان بیشتر است که این خود ناشی از ماهیت یادگیری‌های پنهان است. د زمینه غیرتحصیلی، یادگیری‌های پنهان ناشی از محیط چتروم بر تمامی مؤلفه‌های زندگی دانش‌آموزان اعم از نحوه تعاملات انسانی، تعامل با همجنس و غیرهمجنس، کسب بینش در زمینه‌های سیاست، امور مذهبی، ادبیات، علوم پزشکی و بهداشت، امور ورزشی، اجتماعی و فرهنگی، تعاملات قومیتی، تعاملات بین‌المللی، زیبایی‌شناسی، کسب مهارت‌های فنی و هنری تأثیرگذار است.

محیط دیوان سالاری اداری مدرسه غالباً همراه با مجموعه‌های فشرده قوانین، مقررات، روش‌ها و نظام‌های مدیریت آن، عاملی مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان به‌شمار می‌رود (فتحی و اجارگاه و واحد چوکده، 1385؛ عبادی، 1396). همچنین اسکندری (۱۳۹۰)، اشاره می‌کند که مدرسه علاوه بر محتوای آموزشی که در برنامه رسمی ارائه می‌کند، از طریق سازمان بوروکراتیک و دیوان‌سالار مدرسه، ارتباطات اجتماعی درون مدرسه‌ای و برنامه درسی پنهان را سازماندهی می‌کند. گلاسر³⁸ (1969) در مطالعه‌ای که درباره جوّ کلاس انجام داد، پیشنهاد می‌کند در محیط‌هایی که دانش‌آموزان، در نقش افراد توانا پذیرفته می‌شوند و مدارس محیط‌های صمیمی و شخصی برای آنها فراهم می‌کنند، مسایل انضباطی به حداقل خواهد رسید (گای آر، لفراتکوئیس، ترجمه، شهی بیلاق، ۱۳۷۵). سیلور و الکساندر به نقل از صفایی موحد و باوفا، (1392) اظهار کردند که عناصری مانند نظام طبقه‌بندی مدرسه (کلاس‌های درس، گروه‌بندی،

38. Glasser

شیوه‌های ارتقاء)، روش‌های ارزیابی (آزمون‌ها، نمره‌گذاری، پاداش‌های پیشرفت تحصیلی)؛ قوانین انضباطی (آزادی حرکت دانش‌آموزان، حضور و غیاب و محدودیت‌ها)؛ و روش‌های تنبیه (سرزنش کردن، تمسخر کردن، تعلیق، اخراج و جریمه) از عواملی هستند که در شکل‌گیری برنامه‌درسی پنهان تأثیر گذارند.

دستیابی مخاطبان به اهداف غایی نظام تربیت و انسان مطلوب با ایجاد تغییرات مطلوب در نگرش‌ها، شناخت و در نهایت رفتار انسان‌ها (ملکی، ۱۳۸۹)، از رسالت‌های اصلی نظام‌های آموزشی است. در دوران معاصر، نظام تعلیم و تربیت نقش مهمی را در ترویج ایدئولوژی برعهده دارد و در امر ترویج دین نقش مهم و کارآمدی را بازی می‌کند (خالق‌خواه، ۱۳۸۹). شریعت‌مداری (۱۳۷۴) تربیت معنوی و اخلاقی را پایه و اساس حیات آدمی می‌داند و شکوهی (۱۳۶۳) هدف اصلی تعلیم و تربیت را تسهیل سیر صعودی و تکاملی انسان به سوی کمالی می‌داند که در خلقتش مقدر شده است. از این منظر، تربیت دینی یکی از مهم‌ترین اهداف نهاد آموزش و پرورش و اساساً حفظ دین و زیربنای اعتقادی جامعه و تداوم فرهنگی جامعه، مستلزم توجه به کیفیت تعلیم و تربیت است. دستیابی به این هدف بزرگ، نیازمند نقشه‌ای است تا نهاد آموزش و پرورش را به اهداف مطلوب خود برساند که بر مبنای اصول و شیوه‌های دینی و ارزشی استوار است؛ چراکه تربیت واقعی و همه‌جانبه انسان وقتی حاصل می‌شود که مطابق دستورهای دینی در زندگی رفتار کند (علم‌الهدی، و همکاران، ۱۳۹۶؛ کشاورز، ۱۳۸۷). از این رو، مسئولان به منظور محقق ساختن شرایط مطلوب برای پرورش نسلی بایمان و مذهبی، موظف‌اند با فراهم کردن برنامه‌های اصولی، این امکان را فراهم سازند.

ضرورت توجه به تمامیت آنچه یادگیرندگان در نظام آموزشی تجربه می‌کنند، شناسایی و کالبدشکافی برنامه‌درسی پنهان را بیش از پیش برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت بااهمیت کرده است و این ساده‌اندیشی کهنه‌شده را که می‌گوید شاگردان به‌مثابه لوح‌های نانوشت‌های هستند که می‌توان هر عملی را روی آنها انجام داد، زیر سؤال برده است. کلبرگ^{۳۹} (۱۹۸۴) به نقل از خسروی و باقری (۱۳۸۷)، معتقد است که برنامه‌درسی پنهان، مؤثرترین شکل برنامه در تحول و بلوغ اخلاقی و روابط اجتماعی دانش‌آموزان است که بیشترین تأثیرگذاری را دارد. علم‌الهدی و دیگران (۱۳۹۶)، گفته‌اند یکی از مؤلفه‌های بسیار مهم بر تربیت دینی در مدرسه، برنامه‌درسی پنهان است که تأثیرات بسزایی بر تربیت دینی دانش‌آموزان دارد. امینی و همکاران (۱۳۹۰)، معتقدند برنامه‌درسی پنهان در حد معناداری تعیین‌کننده آن چیزی است که مبنای احساس ارزش و عزت نفس همه شرکت‌کنندگان است و بیش از برنامه‌درسی رسمی در سازگاری فراگیران و مدرسان تأثیر دارد.

در نظام آموزشی ما، بر اساس اعتقادات اسلامی، قوانین و لوایح موجود (مصوب شورای عالی آموزش و پرورش)، اولویت و جهت‌گیری تمام برنامه‌ها و فعالیت‌ها، تقویت ارزش‌های الهی و معنوی در دانش‌آموزان است (کشاورز، ۱۳۸۷). تربیت دینی در ادبیات رایج، اصطلاحاً به جنبه‌ای از روند تعلیم و تربیت اشاره می‌کند که ناظر بر پرورش ابعاد شناختی، عاطفی و عملی مربی از لحاظ التزام او به دینی معین است. برای تربیت دینی کودکان و نوجوانان باید هماهنگی میان خانواده (مهم‌ترین نهاد پرورش نسل آینده) و مدرسه - که نقش مکمل دارند - ایجاد شود. در مدرسه اگر به تربیت دینی

³⁹ . Kohlberg

یا همان پرورش توجه شود، راه هموارتر شده و از آنجاکه کودک و نوجوان بیشترین یادگیری را جدای از برنامه درسی در محیط مدرسه و تعامل با دوستان و معلمان خود کسب می‌کنند، لازم است در این خصوص اهتمام بیشتری داشته باشند (باقری، ۱۳۸۷). هدف آموزش‌های دینی ایجاد پرورش باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و طرز تلقی‌های مطلوب از نظر دین است که در این میان اهداف حیطه ارزشی مهم‌ترین اهداف این‌گونه آموزش‌ها هستند؛ زیرا با به وجود آمدن باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و طرز تلقی‌های مطلوب است که اعمال صالح و اخلاق پسندیده به وجود خواهد آمد. در غیر این صورت، آموزش‌ها جنبه سطحی می‌یابند و نمی‌توانند اسباب تحقق اهداف تربیت دینی را فراهم کنند. برای آنکه برنامه‌ریزان درسی حیطه تربیت دینی مطمئن شوند که برنامه‌های آنها توانسته‌است اهداف حیطه ارزشی را محقق سازد، باید اصول و روش‌های علمی برنامه‌ریزی درسی در حیطه ارزشی را مدنظر قرار دهند و عوامل مداخله‌گر در ایجاد باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و طرز تلقی‌ها را بشناسند (کشاورز، ۱۳۸۷). شهریاری (۱۳۹۲) نیز نشان می‌دهد بین برنامه درسی پنهان با رشد اعتقادی رابطه معنی‌داری وجود دارد و می‌گوید دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های درسی پنهان با انواع دانش علمی، تاریخی، اجتماعی، دینی و مذهبی، شوق به اطاعت از خدا، پرورش مکارم اخلاق آشنا می‌شوند. حیدری (۱۳۹۱)، نیز باور دارد از نظر مدیران به ترتیب عوامل کنش متقابل معلم و شاگرد، ساختار سازمانی و جو اجتماعی و از نظر معلمان جو اجتماعی، تعامل معلم و شاگرد و ساختار سازمانی ب ترتیب بیشترین تأثیر را بر تربیت دینی دانش‌آموزان دارند.

با وجود تأثیرگذاری برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام تعلیم و تربیت و ابزاری در جهت تحقق صلاحیت‌ها و شایستگی‌ها در یادگیرندگان، باید خاطر نشان ساخت تمام تجربیات یادگیرندگان در محیط‌های آموزشی محدود به تجربیات برنامه‌ریزی شده نیست. به عبارت روشن‌تر بسیاری از مسائل را یادگیرندگان در محیط مدرسه می‌آموزند که مدارس از قبل برای آنها برنامه و قصد قبلی نداشته‌اند. این عامل باعث شده‌است تا روزه‌روز ضرورت فهم نقش عوامل پنهان تأثیرگذار در محیط‌های آموزشی بیشتر شود؛ عواملی که نه تنها یادگیری دانش‌آموزان را برامی‌نگیزاند، بلکه در نگرش و کیفیت کار معلمان نیز نقش عمده‌ای ایفاء می‌کنند. بنابراین، پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش برنامه درسی پنهان در دینداری از نظر معلمان، به جهت اینکه در افکار، عواطف، نگرش‌ها و رفتار تأثیر پایدارتر و ماندگارتری نسبت به برنامه درسی رسمی دارد (ملکی، ۱۳۸۹) و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود و اصلاح، انجام شد.

پیشینه پژوهش

با وجود آثار فراوانی که در زمینه برنامه درسی پنهان در مدرسه انجام شده‌است، پژوهش‌ها بیشتر به ابعاد فیزیکی، اجتماعی و شناختی برنامه درسی پنهان پرداخته و کمتر به نقش این عوامل بر بازده‌های ارزشی و نگرشی اشاره کرده‌اند. ایوان ایلچ^{۴۰}، با کندوکاو در ویژگی‌های مدرسه، و تأکید بر برنامه درسی پنهان، معتقد است خیلی از چیزهایی که در مدرسه آموخته می‌شود، به محتوای رسمی دروس ارتباطی ندارد. مدرسه با ویژگی تأدیبی نظم‌دهی ساختار و مقرراتش، پذیرش چشم‌بسته نظم اجتماعی موجود را تلقین می‌کند. برنامه درسی پنهان به فراگیران نقش زندگی می‌آموزد تا موقعیت خود را

⁴⁰ . Ivan Ilyich

تشخیص یا آن را بسازند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱؛ تقی‌پور و غفاری، ۱۳۸۸). دیوید گوردن^{۴۱} (۱۹۹۴)، پس از بررسی تحقیقات انجام‌شده در زمینه برنامه درسی پنهان آن را به دو دوره تقسیم کرده‌است. در دوره اول سه روند کلی را مشخص می‌کند که عبارت‌اند از: برنامه درسی پنهان به عنوان الف) نتیجه که در این روند یادگیری‌های مدرسه به دو گروه یادگیری‌های آکادمیک و یادگیری‌های غیرآکادمیک تقسیم می‌شود. نقطه اشتراک این دیدگاه این است که یادگیری‌های غیرآکادمیک شامل: ارزش‌ها، تمایلات، نگرش‌ها و مهارت‌های اجتماعی است که به برنامه درسی پنهان مربوط می‌شود. ب) فرایند، نشان‌دهنده این است که برخلاف شیوه‌های انتقال پیام در برنامه درسی آشکار که آگاهانه و از قبل طراحی شده‌است، در برنامه درسی پنهان انتقال پیام و تأثیر نفوذ آن ناآگاهانه، قصدنشده و غیرعمدی است. ج) زمینه یا محیط که به محیط شناختی، فیزیکی و اجتماعی مدرسه اشاره می‌کند که هرکدام 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 می‌داند. در دوره دوم پژوهشگران با دیدی انتقادی به موضوع برنامه درسی پنهان نگاه کرده‌اند و با وجود تفاوت‌هایشان، در پذیرش یک اندیشه با یکدیگر مشترکند و آن اینکه برنامه درسی پنهان یک متن اجتماعی است که با خواندن و تفسیرکردن معنی دار می‌شود. گوردون باور دارد شاید مهم‌ترین اثر مفهوم برنامه درسی پنهان در این نهفته است که محققان به مشاهده تعلیم و تربیت، تدریس و آموزش به شیوه هرمنوتیک (یعنی به منزله متنی که باید تفسیر شود تا معانی پنهان آن آشکار شود) ترغیب شوند (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳؛ به نقل از هاشمی، و خدابخشی صادق‌آبادی، ۱۳۹۶).

نقدی آستمال (1396) در بررسی نقش معلمان در شکل‌گیری تربیت دینی دانش‌آموزان، به نقش کلیدی و مستقیم معلمان بر رفتار دانش‌آموزان و میزان دینداری آنان اشاره دارد. وی نتیجه می‌گیرد معلمان باید الگوی مناسبی برای دانش‌آموزان باشند تا آنها بتوانند با الگو قراردادن معلمان، علوم دینی را فرا گرفته و بر اساس این آموخته‌ها رفتارهای خود را تنظیم کنند. سلیمان‌پور عمران و صدقیانی (1396) در پژوهش «نقش برنامه درسی پنهان در آموزش مدرسه‌ای»، معتقدند قوانین و مقررات مرکز آموزشی، جو اجتماعی مدرسه و رابطه تعامل معلم و دانش‌آموز از جمله عواملی هستند که بر یادگیری در جنبه‌های مختلف تأثیرگذارند. قدسی رودانی (1396) در تحقیق «نقش مدرسه در تربیت دینی و انقلابی دانش‌آموزان با تأکید بر علوم و معارف اسلامی»، نشان می‌دهد مدرسه سنگری مهم در تعلیم و تربیت است که با در اختیار داشتن طیفی گسترده از دانش‌آموزان، نقشی عمیق در تحقق تربیت دینی و انقلابی آنان دارد. علاوه بر این، روحیه دینی و انقلابی کادر مدارس، اسلامی سازی متون درسی دانش‌آموزان، هماهنگی مدرسه با اولیای دانش‌آموزان، فضای معنوی و مذهبی حاکم بر مدارس علوم و معارف اسلامی، نقش مهم این‌گونه مدارس را در تربیت دینی و انقلابی دانش‌آموزان هویدا می‌سازد.

⁴¹ . David Gordon

اسدیان و مقدم (1394) در تحقیق خود با عنوان «تأثیر کارتون‌های مذهبی در دینداری دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی به روش آزمایشی»، نشان دادند یادگیری پنهان به کمک پخش کارتون‌های مذهبی موجب تغییرات معناداری در دینداری دانش‌آموزان گروه آزمایش می‌شود. پارسائزاد و یادگاری (1394) در بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان بر رفتارهای انضباطی دانشجویان از نظر اساتید دانشکده علوم تربیتی دانشگاه‌های استان خوزستان، به این نتیجه رسیده‌اند که قوانین و مقررات دانشگاه، روابط متقابل استاد و دانشجو، جوّ سازمانی دانشگاه، روش تدریس استادان، روابط میان‌فردی دانشجویان و ساختار فیزیکی دانشگاه بر رفتارهای دانشجویان تأثیر زیادی می‌گذارد. سبحانی‌نژاد و همکاران (1396)، در پژوهشی با عنوان «نقش پنهان عوامل آموزشگاهی بر هویت اسلامی-ایرانی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران»، به این نتیجه رسیدند که اثرگذاری پنهان عوامل آموزشی بر هویت اسلامی-ایرانی دانش‌آموزان در سطوح سه‌گانه (شناختی، عاطفی و رفتاری)، دارای وجوه مثبت و منفی است. صباحی‌زاده، فرخ‌نژاد و ضیایی (1393) در پژوهش خود با عنوان «نقش برنامه درسی پنهان بر تربیت دینی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان دوره راهنمایی استان هرمزگان»، اشاره کردند که دیدگاه‌ها و نظرات مدیران و معلمان مدارس راهنمایی استان هرمزگان در خصوص تأثیر برنامه درسی پنهان و مؤلفه‌های سه‌گانه آن یعنی جوّ اجتماعی، ساختار سازمانی مدارس و تعامل متقابل معلم و دانش‌آموز، تقریباً یکسان هستند. همچنین نتایج این تحقیق نشان داد که برنامه درسی پنهان و مؤلفه‌های آن (جوّ اجتماعی مدرسه، ساختار سازمانی مدرسه و کنش متقابل میان معلم و دانش‌آموز) بر تربیت دینی دانش‌آموزان اثرگذار است. یاسینی (1392) نیز در پایان‌نامه بررسی نقش برنامه درسی پنهان در تربیت دینی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان مدارس دوره متوسطه دخترانه منطقه 15 استان تهران، نشان داد که جوّ اجتماعی، ساختار سازمانی مدرسه و تعامل متقابل معلم و دانش‌آموز در مدرسه بر تربیت دینی از دیدگاه معلمان مدارس متوسطه، راهنمایی و ابتدایی تأثیر دارد. بیان‌فر و همکاران (1390)، نیز معتقدند روابط اجتماعی سالم در محیط مدرسه از آثار منفی برنامه درسی پنهان جلوگیری می‌کند. رضوان‌فر (1390)، در نتیجه تحقیق خود چنین بیان کرده است که قوانین و مقررات، وسایل و محیط فیزیکی بر رفتار دانش‌آموزان تأثیر زیادی دارد. نتایج پژوهش حیدری (1391)، با عنوان «نقش عوامل سازمانی مؤثر برنامه درسی پنهان بر تربیت دینی دانش‌آموزان دوره ابتدایی از دیدگاه مدیران و معلمان شهر کهنوج»، نشان داد که از نظر مدیران به ترتیب عوامل کنش متقابل معلم و شاگرد، ساختار سازمانی و جوّ اجتماعی و از نظر معلمان، تعامل معلم و شاگرد و ساختار سازمانی به ترتیب بیشترین تأثیر را بر تربیت دینی دانش‌آموزان دارند. در پژوهش امینی و دیگران (1390)، تأثیر برنامه درسی پنهان بر مؤلفه‌های تربیتی (اهداف، محتوا و روش)، نیز مثبت گزارش شده است. عبادی مائین بلاغ (1391)، در پژوهشی با عنوان «آسیب‌شناسی تربیت دینی در برنامه درسی پنهان مدارس متوسطه نظری و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن» در چهارچوب رویکرد کیفی با استفاده از روش پدیدارشناسی نشان داد که عوامل روابط متقابل انسانی (روابط کارکنان با فراگیران، روابط معلمان با

فراگیران، روابط فراگیران با یکدیگر و روابط کارکنان با یکدیگر) و قوانین و مقررات مدرسه (قوانین و مقررات تربیت دینی، کنترل و محدودیت فعالیت‌های فردی و گروهی فراگیران و فضای دینی حاکم بر مدارس) بیشترین تأثیر را بر آسیب‌شناسی دینی داشتند.

پژوهش نوروبی (1388)، با عنوان «تأثیر برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی ناحیه 3 شهر شیراز»، نشان داد که بین نظر معلمان و مدیران درباره تأثیر عوامل ساختار سازمانی و فیزیکی مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد؛ حال آنکه در خصوص دو عامل کنش متقابل افراد و جو اجتماعی مدرسه، تفاوت به دست آمده معنادار نبوده است. بابری (1390)، در تحقیق خود با عنوان «رابطه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با شکل‌گیری هویت علمی، از دیدگاه دانشجویان»، نشان داد که مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان (معماری و کیفیت ساختمان دانشگاه، ساختار اجتماعی-اداری دانشگاه، تعامل استاد با دانشجو، محتوای آموزشی و شیوه تدریس و روابط میان‌فردی دانشجویان با یکدیگر و کارکنان) هویت علمی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. تقی‌پور و غفاری (1388)، در تحقیق خود با عنوان «نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی 1388-89»، گزارش کرده‌اند که بین ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی مدرسه، روابط موجود در مدرسه، ساختار سازمانی، سازکارهای تشویق و تنبیه و رفتار انضباطی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. همچنین این نتایج نشان داد که بین میزان کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس و یادگیری‌های ناشی از برنامه درسی پنهان رابطه معناداری وجود دارد.

در تحقیقات خارجی، سویوکسو⁴² (2012)، به نقل از صمدی، (1380)، در تحقیقی با عنوان «تأثیر برنامه درسی پنهان در فرایند آموزش و پرورش و شخصیت دانش‌آموزان مدارس ابتدایی» به این نتیجه رسید که ارزش‌های گنجانده شده در برنامه درسی مدارس ابتدایی و فعالیت‌های حمایتی مربوط به برنامه درسی پنهان در فرایند به دست آوردن و درونی کردن ارزش‌ها اهمیت زیادی دارند. پلان⁴³ (2011)، در مقاله‌ای با عنوان «راهنمایی برای کودکان 10 تا 14 ساله در تعالیم مذهبی و معنویات»، اظهار می‌کند که این تعالیم به آن‌ها کمک می‌کند تا با سنت‌ها، اعمال و ارزش‌های مذهبی در جامعه و در فرهنگ جهانی آشنا شوند تا فهم و درک بهتری داشته باشند. گیلکن و مرنستین⁴⁴ (2007) در تحقیقی با عنوان «برنامه درسی پنهان: از دیدگاه اساتید حرفه‌ای»، اظهار کردند که بین آنچه به دانشجویان در محیط‌های آموزشی یاد داده می‌شود و آنچه یاد می‌گیرند، تمایز اساسی وجود دارد؛ این تفاوت گویای برنامه درسی پنهان بوده و دربرگیرنده یادگیری در سطح

42 . SuYuksu

43 . Plant

44 . Gilcken & Merenstein

تعاملات بین فردی است. این نتایج نشان می‌دهد هر قدر فضای کلاس بازتر باشد، مشکلات انضباطی کمتر خواهد بود و رضایت بیشتری از محیط مدرسه حاصل خواهد شد. مارلو و مین هییرا^{۴۵} (2008) در پژوهش خود به این مطلب اشاره کردند که مدیران در نقش رهبران و فرهنگ‌سازان مدارس، بیشترین تأثیر را در برنامه‌داری پنهان دارند. لمپ و سیل^{۴۶} (2007) در بررسی «محتوای درسی پنهان و چگونگی تأثیر آن بر روی دانشجویان پزشکی» نشان دادند که تعهد و پایبندی استادان به تدریس و نحوه تعامل آن‌ها با دانشجویان، بیماران و همکاران، از جمله مؤلفه‌های یادگیری پنهان هستند که بر دانشجویان تأثیر می‌گذارند. نتایج این تحقیق همچنین نشان داد که یادگیری‌های پنهان جزو نتایج انتظاررفته یا اهداف برنامه‌داری آشکار نیستند و مدنظر طراحان و برنامه‌ریزان در هنگام تدوین و طراحی برنامه‌های مدون و رسمی نظام آموزشی قرار نمی‌گیرند.

صاحب‌نظرانی چون (چیکانگ^{۴۷}، 2008؛ دوگنی^{۴۸}، 2002؛ ردیش^{۴۹}، 2009؛ گوبرگولا و دیگران^{۵۰}، 2012؛ گاسکی^{۵۱}، 2012؛ کونیسکا^{۵۲}، 2013) که به بعد اجتماعی برنامه‌داری پنهان در مدرسه پرداختند، معتقد بودند که برنامه‌داری پنهان به آموخته‌های دانش‌آموزان از روابط آنان با همدیگر، معلم و سایر اولیای مدرسه، و نیز جو کلی مدرسه اشاره می‌کند. آنها نقش تعاملات اجتماعی و روانشناختی بین یادگیرندگان و افراد درون مدرسه به‌ویژه معلمان را یکی از ابعاد تأثیرگذار برنامه‌داری پنهان می‌دانند و می‌گویند احساسات، نگرش‌ها و باورهای یادگیرندگان با این نوع برنامه‌برانی‌گرفته می‌شود. آنها همچنین گفته‌اند برنامه‌داری پنهان بخش مؤثر تجارب آموزشی یادگیرندگان را تشکیل می‌دهد و منبع مهم یادگیری‌های غیرآکادمیک است. برخی دیگر از پژوهشگران (مارگولیس^{۵۳}، 2000؛ برنگهون^{۵۴}، 2001؛ کونیزکا^{۵۵}، 2013؛ استفن^{۵۶}، 2009؛ شاریفا^{۵۷}، 2010) به بررسی تأثیر برنامه‌داری پنهان بر محتوا و تصاویر کتاب‌های درسی پرداختند. آنها معتقد بودند برخی از تصاویر و محتواها حاوی پیام‌های ضمنی هستند که مخالف برنامه‌داری رسمی و اهداف تصریح‌شده نظام آموزشی است. آنها همچنین گفته‌اند دانش‌آموزان به‌دلیل اهمیتی که برنامه‌ریزان درسی به بعضی از محتواها می‌دهند

45 . Marlow & Minehira

46 . Lempp & Seale

47 . Chikeung

48 . Doganay

49 . Reddish

50 . Gabergolia & Others

51 . Guskey

52 . Konieczka

53 . Margolis

54 . Bergenhenne-gouwen

55 . Konieczka

56 . Stephen

57 . Shurifah

و در کتاب‌های درسی آنها را برجسته می‌کنند، به چنین بخشی اهمیت می‌دهند و نسبت به سایر مطالب توجهی نشان نمی‌دهند و بعضی دروس برای آنها بی‌اهمیت است.

از مجموع مطالعه نظریات و تعاریف ارائه‌شده از مفهوم برنامه درسی پنهان و تحقیقات پیشین مشخص می‌شود در این پژوهش‌ها زندگی آموزشی با تمام ابعاد آن مدنظر بوده‌است. از دیدگاه مفهومی همه تعاریف به‌طور مستقیم یا تلویحی، مفهوم برنامه درسی پنهان را در مقابل برنامه درسی آشکار قرار داده‌اند، برنامه درسی پنهان را یادگیری مواردی غیر از اهداف تصریح‌شده در نظام آموزشی می‌دانند و برخی از اصطلاح یادگیری ارزش‌ها و نگرش‌ها بهره گرفته‌اند. بنابراین و باتوجه به اهمیتی که برنامه درسی پنهان در دینداری دارد، این پژوهش به نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در دینداری از دیدگاه معلمان آموزش و پرورش دوره ابتدایی شهر مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۰۶-۹۷ با تدوین فرضیه‌های زیر پرداخت.

1. بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهر مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ رابطه معناداری وجود دارد.
2. بین ساختار فیزیکی مدرسه و دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهر مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ رابطه معناداری وجود دارد.
3. بین جو اجتماعی و دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهر مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ رابطه معناداری وجود دارد.
4. بین روابط موجود در مدرسه و دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهر مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ رابطه معناداری وجود دارد.
5. بین فناوری اطلاعات و ارتباطات و دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهر مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ رابطه معناداری وجود دارد.
6. بین سازکار تشویق و تنبیه و دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهر مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ رابطه معناداری وجود دارد.

روش اجرای پژوهش

این تحقیق از نوع کاربردی و ازلحاظ روش توصیفی- همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل معلمان ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ به تعداد ۳۷۲ نفر بود که ۱۸۹ نفر از آنان با استفاده از فرمول کوکران برای نمونه آماری محاسبه شد. برای انجام پژوهش، پس از کسب مجوزهای قانونی از اداره آموزش و پرورش، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای ۲۲۴ پرسشنامه توزیع شد. در نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای افراد جامعه باتوجه به سلسله‌مراتب (از واحدهای بزرگ‌تر به کوچک‌تر) از انواع واحدهای جامعه انتخاب می‌شوند (سرمد، بازرگان و

حجازی، 1392). برای انتخاب تصادفی معلمان، از 46 مدرسه ابتدایی با احتمال عدم برگشت بعضی از پرسشنامه‌ها و نبود دقت کافی پاسخ‌دهندگان در پاسخ به همه سئوالات، در مرحله اول 32 مدرسه ابتدایی و در مرحله دوم از هر مدرسه 7 کلاس درس به‌ازای هر کلاس یک معلم، جمعاً 224 معلم به‌طور تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌ها در بین آنها توزیع شد که از این تعداد، 221 پرسشنامه برگشت داده شد. تعداد 6 مورد از پرسش‌نامه‌های برگشتی نیز به‌صورت کامل پاسخ داده نشده بود و در نهایت تعداد 215 پرسشنامه صحیح نزد پژوهشگر باقی ماند که تجزیه و تحلیل آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS23 روی آنها انجام گرفت. در بخش توصیف آماری از جداول توزیع فراوانی، اندازه‌های گرایش به مرکز (میانگین)، و پراکندگی‌ها (انحراف استاندارد) و در بخش استنباط آماری از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره استفاده شد.

ابزار گردآوری داده‌ها

در این تحقیق از مطالعات کتابخانه‌ای و پرسشنامه‌های استاندارد برنامه درسی پنهان تقی‌پور و غفاری (1388) و دینداری خدایاری‌فرد و همکاران (1388) استفاده شد. پرسشنامه برنامه درسی پنهان تقی‌پور و غفاری (1388)، از 30 گویه با پنج مؤلفه (ساختار فیزیکی، جو اجتماعی، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و سازکار تشویق و تنبیه)، در مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم)، بدون سؤال معکوس طراحی شده است. روایی پرسشنامه با نظر پنج نفر از متخصصان علوم تربیتی تأیید شد. تقی‌پور و غفاری (1388)، با استفاده از آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه را 91٪ گزارش کرده‌اند. پرسشنامه دینداری خدایاری‌فرد و همکاران (1388)، در چهار زیر مقیاس (شناخت دینی، علائق و عواطف دینی، باور دینی و التزام به وظایف دینی) حاوی 102 گویه در دو طیف شش‌درجه‌ای لیکرت (23 گویه اول با شش گزینه زیاد موافقم، موافقم، تاحدی موافقم، مخالفم، زیاد مخالفم) و (79 گویه دیگر با شش گزینه همیشه، بیشتر اوقات، به‌طور معمول، گاهی به‌ندرت و هرگز) طراحی شده است. روایی پرسشنامه دینداری خدایاری‌فرد و همکاران (1388) را متخصصان علوم تربیتی و الهیات و معارف تأیید و با استفاده از آلفای کرونباخ، پایایی پرسشنامه را 95٪ گزارش کرده‌اند.

در این تحقیق، نخست 30 نفر از جامعه آماری به‌صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌ها بین آنها توزیع شد. پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه برنامه درسی پنهان تقی‌پور و غفاری (1388) که شامل: ساختار فیزیکی، جو اجتماعی، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و سازکار تشویق و تنبیه است، به‌ترتیب 0/88، 0/78، 0/83، 0/84، 0/85 و در مجموع برابر 0/86 و پایایی پرسشنامه دینداری خدایاری‌فرد و همکاران (1388)، 92٪ به دست آمد که نشان‌دهنده اعتبار بالای پرسشنامه‌ها برای اجرا در جامعه تحقیق بوده است.

یافته‌های پژوهش:

جدول ۱ داده‌های توصیفی پاسخگویان از نظر سن و سابقه خدمت

متغیر	میانگین	میانه	کمترین	بیشترین	انحراف معیار
سابقه خدمت	12.09	11.0	1.0	28.0	6.781
سن	37.54	39.0	23.0	60.0	8.651

همان‌گونه که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، میانگین سابقه خدمت آموزگاران حدود ۱۲ سال است که کم‌سابقه‌ترین آنها ۱ سال و باسابقه‌ترین ۲۸ سال است. همچنین میانگین سنی آموزگاران ۳۷.۵ سال که جوان‌ترین آنها ۲۳ سال و مسن‌ترین ۶۰ سال سن داشته‌است.

جدول ۲ داده‌های توصیفی پاسخگویان از نظر سطح تحصیلات و وضعیت تاهل

متغیر	فراوانی	درصد
سطح تحصیلات	28	13
کارشناسی	113	52.6
کارشناسی ارشد	74	34.4
وضعیت تاهل	72	33.5
متاهل	143	66.5

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، افراد با تحصیلات کارشناسی و کاردانی به ترتیب بیشترین (۵۲.۶ درصد) و کمترین (۱۳.۰ درصد) میزان از حجم نمونه را به خود اختصاص داده‌اند. ۳۴.۴ درصد از حجم نمونه نیز به افراد با تحصیلات کارشناسی ارشد تعلق دارد. همچنین ۷۲ نفر (۳۳/۵ درصد) از پاسخ‌دهندگان مجرد و ۱۴۳ نفر (۶۶/۵ درصد) متأهل هستند.

شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرهای تحقیق

جدول ۳ شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرهای تحقیق، مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان (ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات، سازکار تشویق و تنبیه) و دینداری را نشان می‌دهد.

جدول ۳ شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرهای کمی تحقیق

متغیر	میانگین	میانه	کمترین مقدار	بیشترین مقدار	انحراف معیار
ساختار فیزیکی مدرسه	3.36	3.33	1.50	5.00	1.024
جوّ اجتماعی	3.99	4.00	2.60	5.00	0.748
روابط موجود در مدرسه	4.20	4.17	3.00	5.00	0.664
فناوری اطلاعات و ارتباطات	2.97	2.71	1.00	5.00	1.072
سازکار تشویق و تنبیه	4.13	4.17	2.50	5.00	0.623
برنامه درسی پنهان	3.73	3.64	2.55	5.00	0.681
دینداری	5.65	5.73	4.95	6.00	0.346

همان‌گونه که در جدول 3 مشاهده می‌شود، از میان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، روابط موجود در مدرسه دارای بیشترین میانگین است و پس از آن سازکار تشویق و تنبیه، جوّ اجتماعی و ساختار فیزیکی مدرسه قرار دارد؛ کمترین میانگین نیز در میان مؤلفه‌های یادگیری پنهان به فناوری اطلاعات و ارتباطات تعلق گرفته است. همچنین بررسی میانگین‌ها نشان می‌دهد متغیرهای یادگیری پنهان و دینداری تقریباً در شرایط مطلوبی قرار دارند. همان‌طور که پیش‌تر نیز ذکر شد، در این بخش، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به ترتیب برای بررسی روابط بین متغیرهای تحقیق به کار رفته است. باتوجه به قضیه حد مرکزی و اینکه حجم نمونه بیشتر از ۳۰ نفر است، کیفیت توزیع فراوانی متغیرها، نرمال فرض می‌شود.

جدول ۴ ضرایب همبستگی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و دینداری

۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱						
۰.۸۴	۱					
۰.۷۷	۰.۵۴	۱				
۰.۲۷	۰.۱۴	۰.۵۴	۱			
۰.۱۴	۰.۱۴	۰.۱۴	۰.۱۴	۱		
۰.۱۴	۰.۱۴	۰.۱۴	۰.۱۴	۰.۱۴	۱	
۰.۱۴	۰.۱۴	۰.۱۴	۰.۱۴	۰.۱۴	۰.۱۴	۱

۴. فناوری اطلاعات و	۰.۶۱	۰.۴۴	۰.۶۷	۱
ارتباطات	۳	۳	۸	
۵. سازگار تشویق و تنبیه	۰.۵۴	۰.۳۹	۰.۶۷	۰.۳۶
	۸	۸	۰	۴
۶. برنامه درسی پنهان	۰.۹۳	۰.۷۹	۰.۸۸	۰.۶۸
	۰	۲	۲	۵
۷. دینداری	۰.۰۲	۰.۱۲	۰.۲۶	۰.۴۵
	۶	۱	۸	۶
	۱	۳	۳	۰.۱۸
	۱	۳	۳	۰.۰۲

مقادیر $r \geq 0.181$ در سطح خطای ۱ درصد معنادار است.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود:

- بین برنامه درسی پنهان و دینداری در سطح خطای یک درصد، رابطه مثبت و معنادار است ($r = 0.181$).
- بین ساختار فیزیکی مدرسه و دینداری رابطه مثبت وجود دارد، ولی در سطح خطای ۵ درصد معنادار نیست ($r = 0.026$).
- بین جو اجتماعی و دینداری رابطه مثبت وجود دارد، ولی در سطح خطای ۵ درصد معنادار نیست ($r = 0.121$).
- بین روابط موجود در مدرسه و دینداری در سطح خطای یک درصد، رابطه مثبت و معنادار است ($r = 0.268$).
- بین فناوری اطلاعات و ارتباطات و دینداری در سطح خطای یک درصد، رابطه مثبت و معنادار است ($r = 0.456$).
- بین سازگار تشویق و تنبیه و دینداری رابطه مثبت وجود دارد، ولی در سطح خطای ۵ درصد معنادار نیست ($r = 0.023$).

در این پژوهش، برای تعیین میزان تغییرات متغیر وابسته (دینداری) ناشی از متغیر مستقل (برنامه درسی پنهان)، از رگرسیون هم‌زمان، استفاده شد. بنابراین همه متغیرهای مستقل با هم وارد تحلیل شدند. جدول ۵ داده‌های حاصل از این فرایند را نشان می‌دهد.

جدول ۵ نتایج آزمون رگرسیون چندمتغیره برنامه درسی پنهان و دینداری

متغیر وابسته: دینداری						
متغیر	ضریب بتا	آماره t	R^2	$R^2(adj)$	آماره F	P
برنامه درسی پنهان	۰.۱۸۱	۲.۶۹۰	۰.۰۳۳	۰.۰۲۸	۷.۲۳۸	۰.۰۰۸

همان‌طور که در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود، متغیر برنامه درسی پنهان بر دینداری تأثیر مثبت و معنادار دارد ($P < 0.01$)؛ به عبارت دیگر با افزایش سطح برنامه درسی پنهان، دینداری نیز تغییر می‌کند. بنابراین فرض اصلی تحقیق که تأثیر مثبت برنامه درسی پنهان بر دینداری است، تأیید می‌شود. همچنین ۲.۸ درصد از تغییرات متغیر دینداری ناشی از تأثیر متغیر برنامه درسی پنهان است.

جدول ۶ نتایج آزمون رگرسیون چندمتغیره: تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر دینداری

متغیر وابسته: دینداری						
متغیرها	ضریب	آماره	R^2	$R^2(adj)$	آماره F	P
	بتا	t				
ساختار فیزیکی مدرسه	۰.۳۰	۲.۰۳	۰.۳۷۳	۰.۳۵۷	۲۴.۸۱۴	۰.۰۰۰۰۰۱
جو اجتماعی	۰.۲۵	۲.۲۸				
روابط موجود در مدرسه	۰.۳۶	۳.۱۸				
فناوری اطلاعات و ارتباطات	۰.۵۷	۷.۳۱				
سازگار تشویق و تنبیه	۰.۱۶	۲.۱۳				

در بررسی فرضیه‌های فرعی تحقیق و باتوجه به جدول شماره ۶ نتایج زیر به دست آمد:

- ساختار فیزیکی مدرسه در سطح خطای ۵ درصد بر دینداری تأثیر مثبت و معنادار دارد ($P < 0.05$). بنابراین فرضیه فرعی اول تحقیق تأیید می‌شود.
- جو اجتماعی در سطح خطای ۵ درصد بر دینداری تأثیر مثبت و معنادار دارد ($P < 0.05$). بنابراین فرضیه فرعی دوم تحقیق تأیید می‌شود.
- روابط موجود در مدرسه در سطح خطای یک درصد بر دینداری تأثیر مثبت و معنادار دارد ($P < 0.01$). در نتیجه فرضیه فرعی سوم تحقیق نیز تأیید می‌شود.
- فناوری اطلاعات و ارتباطات در سطح خطای یک درصد بر دینداری تأثیر مثبت و معنادار دارد ($P < 0.01$). در نتیجه فرضیه فرعی چهارم تحقیق نیز تأیید می‌شود.

- سازگار تشویق و تنبیه در سطح خطای ۵ درصد بر دینداری تأثیر مثبت و معناداری دارد ($P < 0.05$). بنابراین فرضیه‌های فرعی پنجم تحقیق تأیید می‌شود. همچنین نتایج به دست آمده از جدول شماره ۶ نشان می‌دهد ۳۵/۷ درصد از تغییرات متغیر دینداری ناشی از تأثیر مؤلفه‌های متغیر برنامه درسی پنهان است.

بحث و نتیجه گیری

با اینکه برنامه درسی پنهان، اشاره به جوّ عاطفی و شرایطی نانوخته دارد که دارای بیشترین تأثیر بر ارزش‌های مخاطبان یادگیری است، نگاه افراطی سازمان‌های آموزشی به آمار و ارقام و نظام نمره‌دهی و ناهمسویی برنامه درسی اجر شده با برنامه درسی قص شده می‌تواند به شکافی تعبیر شود که نیل به انتظارات از پیش تعیین شده را ناممکن می‌کند و بر این اساس است که توجه به برنامه درسی پنهان و مؤلفه‌های آن ضرورت می‌یابد.

نتایج حاصل از بررسی فرضیه اصلی پژوهش گویای آن است که متغیر برنامه درسی پنهان بر دینداری تأثیر مثبت و معنادار دارد. به عبارت دیگر، با افزایش سطح برنامه درسی پنهان، دینداری نیز تغییر می‌کند. همچنین نتایج نشان داد که ۳۵/۷ درصد از تغییرات متغیر دینداری ناشی از نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان است. این یافته با نتایج تحقیقات امیری نسب (۱۳۹۶)، سلیمان پور عمران و صدقیانی (۱۳۹۶)، نقدی آستمال (۱۳۹۶)؛ قدسی رودانی (۱۳۹۶)، سبحانی نژاد و همکاران (۱۳۹۶)، شکاری و همکاران (۱۳۹۳) و مائین بلاغ (۱۳۹۱) همخوانی دارد. صباحی زاده و همکاران (۱۳۹۳)، بیعت زاده (۱۳۹۲) و حیدری (۱۳۹۱)؛ نوروزی (۱۳۸۸) و اسدیان و مقدم (۱۳۹۴) نیز گزارش کرده‌اند که برنامه درسی پنهان و مؤلفه‌های آن (جوّ اجتماعی مدرسه، ساختار سازمانی مدرسه و کنش متقابل میان معلم و دانش آموز) بر تربیت دینی اثرگذار است. در پژوهش نقشینه ارجمند (۱۳۹۰) نیز گزارش شده است که برنامه درسی پنهان بر مؤلفه‌های تربیتی (اهداف، محتوا و روش) تأثیر مثبت دارد. این نتایج نشان می‌دهد برنامه درسی پنهان عاملی مؤثر در دینداری است. نتایج پژوهش نیز نشان داد ساختار فیزیکی مدرسه بر دینداری تأثیر مثبت و معناداری دارد. نتایج این تحقیق با نتایج پژوهش پارسا نژاد و یادگاری (۱۳۹۴) و نتایج تحقیق صباحی زاده و همکاران (۱۳۹۳)، بیعت زاده (۱۳۹۲) و حیدری (۱۳۹۱) همخوان است. علاوه بر اینها، مارگولیس (۲۰۰۰)؛ برنگهون (۲۰۰۱)؛ کونیزکا (۲۰۱۳)؛ استفن (۲۰۰۹) و شاریفا (۲۰۱۰) نشان دادند که برخی از تصاویر و محتواها در نقش نمادهای فیزیکی بر نگرش فراگیران مؤثر هستند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت مشخصات داخلی کلاس مثل بلندی سقف، مساحت کلاس و مساحت متعلق به هر فرد در کلاس بر نگرش به عوامل آموزشی تأثیرگذار است. هنگامی که مساحت کلاسی وسیع تر باشد، معلم آرامش خاطر بیشتری دارد و می‌تواند از نمادهای دینی بیشتری در کلاس درس استفاده کند. از سوی دیگر مساحت بزرگ تر مدرسه این امکان را به وجود می‌آورد که در مدرسه مکان‌هایی را برای نمازخانه و فعالیت‌های فرهنگی دینی در نظر گرفت؛ برای مثال کلاس درس مستطیل شکل که میز و نیمکت دانش آموزان در ردیف‌های مستقیم به هم پیوسته و به کف کلاس پیچ شده‌اند و میز معلم روبه‌روی آنها در وسط کلاس قرار گرفته، این تصور را به ذهن القا می‌کند که دانش آموزان موجوداتی خالی از ذهن و تحت کنترل معلم (تنها منبع و محور یادگیری) هستند و در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان دخالت دارند (فرخی و دیگران، ۱۳۹۴). نتایج حاصل از تأثیر جوّ اجتماعی مدرسه بر دینداری نشان داد که بین این دو منغیر رابطه

مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج تحقیق سلیمان پور عمران و صدقیانی (۱۳۹۶) و پارسا نژاد و یادگاری (۱۳۹۴) هماهنگی دارد. صباحی زاده و همکاران (۱۳۹۳)، بیعت زاده (۱۳۹۲) و حیدری (۱۳۹۱) نیز همخوان با این نتایج نشان دادند که جو اجتماعی مدرسه بر دینداری اثرگذار است. همچنین نتایج پژوهش های فیزروی (۲۰۰۷)؛ چیکانگ (۲۰۰۸)؛ دوگنی (۲۰۰۲)؛ ردیش (۲۰۰۹)؛ گوبرگولا و دیگران (۲۰۱۲)؛ گاسکی (۲۰۱۲) و کونیسکا (۲۰۱۳) نیز نشان دادند که احساسات، نگرش ها و باورهای یادگیرندگان تحت تأثیر تعاملات اجتماعی و روانشناختی یادگیرندگان و افراد درون مدرسه به ویژه معلمان است. می دانیم که جو اجتماعی مدرسه در نقش کیفیات و خصوصیات مدرسه، نگرش ها، رفتار و عملکرد افراد را تحت تأثیر قرار می دهد. به تعبیر دیگر جو اجتماعی حاصل روابط و کنش های متقابل میان گروه های درونی مدرسه یعنی فراگیران، معلمان، مدیر و سایر کارکنان است. قوانین و مقررات مرتبط با اصول اسلام در مدرسه، و وجود تابلوهای اعلانات مختلف که در مناسبت های مذهبی از آنها استفاده می شود، اطلاع رسانی مناسبت های مذهبی و برگزاری و پاسداشت آنها در مدرسه، همه جو اجتماعی خاصی را ایجاد می کند که سبب شکل گیری الگوی رفتاری مبتنی بر گرایش دینی خواهد شد.

در تعیین تأثیر روابط موجود در مدرسه بر دینداری، نتایج نیز نشان داد که بین این دو متغیر رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. امیری نسب (۱۳۹۶) هماهنگ با این تحقیق نشان داد که معلمان و روابط آنان نقش کلیدی و مهمی در دینداری دارد. سلیمان پور عمران و صدقیانی (۱۳۹۶) و پارسا نژاد و یادگاری (۱۳۹۴) نیز تقریباً به نتایج مشابهی دست یافته اند. صباحی - زاده و همکاران (۱۳۹۳)، بیعت زاده (۱۳۹۲)؛ حیدری (۱۳۹۱) و رضوان فر و همکاران (۱۳۹۰) نیز همخوان با این نتایج نشان دادند کنش متقابل میان معلمان و سایر عوامل آموزشی بر تربیت دینی اثرگذار است. بحیرایی، شاه محمدی و عمومی (۱۳۹۶) همسو با نتایج این تحقیق به نقش برنامه درسی پنهان شامل قوانین و مقررات مرکز آموزشی، جو اجتماعی مدرسه و رابطه تعامل معلم و دانش آموز بر یادگیری در جنبه های مختلف اشاره کرده اند. سویوکسو (۲۰۱۲)، به نقل از صمدی، (۱۳۸۰)، همخوان با این نتیجه نیز نشان داد که برنامه درسی پنهان در فرایند به دست آوردن و درونی کردن ارزش ها اهمیت زیادی دارند. در تبیین این نتیجه باید گفت درون مدرسه روابط انسانی متعدد شکل می گیرد و هر کدام آثار تربیتی خاص خود را دارند. یکی از آنها روابط کارکنان آموزشی مدارس است. موضع گیری، طرز فکر، نگرش و تلقی های دینی افراد اداره کننده مدرسه، در این خصوص بسیار مهم است. نگاه خاص کارکنان به مسائل تربیتی و دینی و روابط بین آنها بر نوع تصمیم گیری های آنان تأثیرگذار است. در این زمینه ارتباط متقابل معلمان و فراگیران، تعامل معلمان و ساختار مدرسه از اهمیت زیادی برخوردار است.

همچنین، در همسویی و نقش مثبت و معنادار فناوری اطلاعات و ارتباطات در دینداری، اسدیان و مقدم (۱۳۹۴)، در تحقیق خود با عنوان «یادگیری پنهان: تأثیر کارتون های مذهبی در دینداری دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی» نشان دادند که پخش کارتون های مذهبی، تغییرات معناداری را در دینداری دانش آموزان ایجاد می کند. این نتایج نشان می دهد وجود رایانه ها و تکنولوژی های آموزشی در مدرسه این امکان را فراهم می آورد که در کنار استفاده از آنها در برنامه رسمی و آموزش از نقش آنها در برنامه درسی پنهان نمی توان غافل شد. با کمک این فناوری ها می توان مراسمات مذهبی در

مدرسه را به شکل پرشورتری برگزار کرد که این مسئله بر دینداری نیز اثرگذار خواهد بود. همسویی نتایج تحقیقات کوهی و همکاران (۱۳۹۳) و رضوی و همکاران (۱۳۹۲) در بررسی تأثیر رسانه‌های داخلی و خارجی بر میزان پایبندی به سبک زندگی دینی و تأثیر تماشای انیمیشن‌های مذهبی بر رفتار دینی نوجوانان به ترتیب، تأییدی بر اهمیت تأثیرگذاری فناوری و اطلاعات در تغییر و توسعه نگرش عوامل درون مدرسه است. نظام تعلیم و تربیت می‌تواند با تجهیز هدفمند نهادهای آموزشی از این ظرفیت برای تقویت بنیان‌های مذهبی معلمان و سایر عوامل آموزشی استفاده کند. بنابراین باید ترتیبی اتخاذ شود که بین نظام آموزشی و دنیای فناوری اطلاعات و ارتباطات در اشکال متنوع آن هماهنگی لازم به وجود آید و نظام تعلیم و تربیت با تأکید بر معلمان بتواند از این ظرفیت برای مأموریت‌های خود بهره ببرد.

در بررسی نقش متغیر تشویق و تنبیه در دینداری، نتایج تحقیق نشان داد که رابطه بین این دو متغیر نیز مثبت و معنادار است. در همخوانی با این نتیجه، پژوهش نوروزی (1388) نیز نشان داد که هر قدر فضای کلاس بازتر باشد، مشکلات انضباطی کمتر خواهد بود و رضایت بیشتری از محیط مدرسه حاصل خواهد شد. همچنین نتایج پژوهش تقی‌پور و غفاری (1388)، همسو با نتایج این تحقیق نشان داد که بین سازکارهای تشویق و تنبیه و رفتار انضباطی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. این نتایج نشان می‌دهد هرگاه در مدرسه بر اساس رعایت انصاف، تشویق به عمل نیک برای شخص تعلق گیرد، تمایل فرد را به انجام اعمال نیک بیشتر می‌کند. در این زمینه، آموزگاران و مدیران باید در نظر داشته باشند که تشویق نباید از حد تجاوز نکند؛ زیرا در این صورت سبب غرور می‌شود و هیچ‌وقت هم کمتر از اندازه نباشد؛ چون در این صورت نیز به نتیجه مطلوب نمی‌رسد.

باتوجه به نتایج ارائه شده و اهمیت محیط آموزشی لازم است طبیعت پنهان برنامه درسی نانوخته، روشن و تبیین شود و به‌طور کامل آزمایش، تجزیه و تحلیل و ارزشیابی شود. اهمیت و ضرورت برنامه درسی پنهان که بعد غیررسمی نظام آموزشی است، به مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و اولیاء تفهیم شود. برنامه‌ریزان تعمق تحلیلی بیشتری بر امر برنامه‌های درسی داشته باشند و توجه کنند که دنیای کلاس درس خیلی عمیق‌تر و ریشه‌دارتر از تصوراتی است که در برنامه درسی رسمی ترسیم می‌شود. برنامه‌ریزان و مجریان باید متوجه مسئولیت حساس خود باشند؛ زیرا به‌طور همزمان هم برنامه درسی آشکار را طراحی و اجرا می‌کنند و هم زمینه برنامه درسی پنهان را فراهم می‌آورند، پژوهشگران و برنامه‌ریزان درسی و آموزشی، نیز به مطالعه و تحقیقات بیشتر در این زمینه پردازند.

برنامه درسی پنهان یکی از مباحث نسبتاً نو در زمینه برنامه درسی است که پژوهش در این مورد می‌تواند فاصله بین برنامه درسی برنامه‌ریزی شده و نتایج حاصل از آن را آشکار کند. نتایج این پژوهش همچنین ملاکی برای افراد خواهان برنامه‌ریزی و پژوهش در این زمینه کارآ و مفید است. ضرورت این پژوهش برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، سیاست‌گذاران، معلمان و مدیران دعوت به ژرف‌اندیشی در تعلیم و تربیت و پرهیز از سهل‌انگاری است. در این ژرف‌اندیشی، عبور

از لایه‌های سطحی اتفاقاتی که در کلاس درس رخ می‌دهد و پی‌بردن به اثرات عمیق این اتفاقات برای دانش‌آموزان ضروری است. تجهیز کلاس‌ها و فراهم‌سازی امکانات لازم سخت‌افزاری، برای بهره‌گیری بهتر از تکنولوژی در سیستم آموزشی، تدوین برنامه‌های منعطف آموزشی و استفاده بهتر از فضای مجازی (فناوری اطلاعات و ارتباطات)، نوسازی مدارس و استفاده از معماری سنتی و ایجاد فضای سبز در محوطه مدرسه، حک تصاویر و شعار روی دیوار مدارس برای زیبایی و اث‌بخشی بر روحیه یادگیری دانش‌آموزان، برگزاری دوره‌های آموزشی حول موضوع برنامه درسی پنهان با مشارکت والدین و دانش‌آموزان برای افزایش آگاهی آنان درباره ماهیت و فرایند برنامه درسی پنهان از پیشنهادهایی است که می‌تواند به کار گرفته شوند.

منابع

- امیری‌نسب، سعید. (1396). «نقش معلمان در شکل‌گیری تربیت دینی دانش‌آموزان»، *کنفرانس ملی رویکردهای نوین علوم انسانی در قرن 21*.
- اسدیان، سیروس و مقدم، مرضیه. (1394). «تأثیر کارتون‌های مذهبی در دینداری دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی». *تحقیقات فرهنگی ایران*، شماره 31، 156-133.
- اصلائی، ابراهیم؛ مجدفر، ابراهیم و سلیقه‌دار، لیلی. (1389). «شیوه‌های مؤثر تشویق و تنبیه در تعلیم و تربیت»، *رشد آموزش ابتدایی*، شماره 4.
- امینی، محمد؛ مهدی‌زاده، مریم؛ ماشااللهی‌نژاد، زهرا و علیزاده، مرضیه. (1390). «بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان». *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، 5(62)، 82-63.
- اسکندری، حسین. (1390). *برنامه درسی پنهان*. تهران: انتشارات نشر نسیم.
- بابری، زهرا. (1390). *بررسی رابطه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با شکل‌گیری هویت علمی از دیدگاه دانشجویان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- باقری، خسرو. (1397). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: منادی تربیت.
- خسروی، زهره، باقری، خسرو. (1387). *راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه درسی*، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، سال دوم شماره 8، ص 105-81.
- بحیرایی، شیماء؛ شاه محمدی، نیره و عمویی، خدیجه. (1396). «نقش برنامه درسی پنهان در یادگیری انگلیسی از دیدگاه دبیران دبیرستان‌های دماوند در سال تحصیلی 93-94». *فصلنامه علوم رفتاری*، شماره 29.
- بیان‌فر، فاطمه؛ ملکی، حسن؛ سیف، علی‌اکبر و دلاور، علی. (1390). «تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی به‌منظور ارائه مدل»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره 37، سال نهم، 100-71.

- بیعت‌زاده، کریم‌داد. (1392). نقش برنامه درسی پنهان در تربیت دینی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودش، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- پارسا‌نژاد، لیلی و یادگاری، فردوس. (1394). «بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان بر رفتار انضباطی دانش‌جویان از نظر اساتید دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های استان خوزستان». فصلنامه علمی-پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی. سال هفتم، شماره اول، پیاپی (25).
- تقی‌پور ظهیر، علی. (1387). برنامه‌ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم. تهران: نشر آگه.
- تقی‌پور، حسینعلی و غفاری، هاجر. (1388). «بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی 88-89». فصلنامه علوم تربیتی، سال دوم، شماره 7، صص 33-65.
- فتحی و اجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و جلیلی‌نیا، فروز. (1389). «بررسی برنامه‌های درسی پنهان در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی». فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال 1، شماره 1، صص 96-118.
- حبیبی‌پور، مجید و باتوانی، مرتضی. (1385). «تأثیر برنامه درسی پنهان در یادگیری»، ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی، شماره 175.
- حیدری، مهدی. (1391). بررسی نقش عوامل سازمانی مؤثر برنامه درسی پنهان بر تربیت دینی دانش‌آموزان دوره ابتدایی از دیدگاه مدیران و معلمان شهر کهنوج، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، دانشکده علوم انسانی.
- خادم صادق، مرصیه و امیدوار، ابوذر. (1396). «تعلیم و تربیت دانش‌آموزان در برنامه مدارس از منظر قرآن و احادیث». اولین کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی.
- خالق‌خواه، علی. (1389). «رویکرد تربیت دینی با توجه به دو مؤلفه عقل‌محوری و ایمان»، مطالعات تربیتی و روانشناسی، شماره 2.
- خدایاری‌فرد، محمد. (1388). «آماده‌سازی مقیاس دینداری و ارزیابی سطوح دینداری اقشار مختلف جامعه ایران»، مؤسسه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- خدایاری‌فرد، محمد؛ سماواتی، سیما و اکبری زردخانه، سعید. (1388). «آماده‌سازی مقیاس دینداری برای جمعیت دانش‌آموزی»، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره 5، شماره 4، صص 107-127.
- خیجی، علی؛ سعیدی مقدم، امیرحسین؛ سندگل، حامد و سمیعی، هادی. (1396). «برنامه درسی پنهان». کنفرانس بین‌المللی رویکردهای نوین در علوم انسانی در قرن 21.
- رضوی طوسی، سید مجتبی و صمدی، صهبا. (1392). «تأثیر تماشای انیمیشن‌های مذهبی ایرانی بر رفتار دینی نوجوانان». فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، 6 (1)، 105-126.

- رضوان فر، معصومه سلطان؛ دلگشایی، یلدا و رضازاده، حمیدرضا. (1390). «تأثیر برنامه درسی پنهان بر رفتار تحصیلی هنرجویان رشته تربیت بدنی»، تهران: رشد فنی و حرفه‌ای، دوره هفتم، شماره 2.
- زمانی، بی‌بی عشرت و نصر اصفهانی، احمد رضا. (1386). «ویژگی‌های فیزیکی و فرهنگی فضاهای آموزشی دوره ابتدایی چهار کشور پیشرفته از دید دانش‌آموزان ایرانی و والدین آنان». *مجله نوآوری‌های آموزشی*، شماره 23، سال ششم، ص 55-84.
- سبحانی‌نژاد، مهدی؛ احمدآبادی آرانی، نجمه و عبدالله یار، علی. (1396). «بهبود چندفرهنگی سازی برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران با نظر به آرای تربیتی فوکو و ژیرو». *نوآوری‌های آموزشی*، شماره 62، ص 57-80.
- سلیمان‌پور عمران، محبوبه و صدقیانی، مهسا. (۱۳۹۶). «نقش برنامه درسی پنهان در آموزش مدرسه‌ای»، *کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی*، کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کازرون.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (1392). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران: نشر آگه.
- سعیدی رضوانی، محمود. (1380). *تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردها برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخش دینی*، پایان‌نامه دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت معلم.
- شریعتمداری، علی. (1374). «مبانی آموزشی متوسطه در ایران»، فصلنامه علمی و پژوهشی پژوهش‌های تربیتی، تهران: مؤسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم، دوره جدید، ج سوم، شماره 3 و 4، ص 9-16.
- شکاری، عباس؛ رحیمی، حمید و عریا، مینا. (1393). «آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان؛ مطالعه موردی دانشگاه کاشان»، *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، شماره 9، ص 124-143.
- شکوهی، غلامحسین. (1363). *تعلیم و تربیت و مراحل آن*، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- شهریاری، فرج‌اله. (1392). *بررسی برنامه درسی پنهان با رشد اعتقادی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پسر پایه سوم دوره متوسطه شهر خرامه در سال تحصیلی 1393*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد مرودشت.
- صفایی موحد، سعید و باوفا، داوود. (1392). «عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران: یک مردم‌نگاری خودنگاشت»، *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، سال 4، شماره 7، ص 30-53.
- صباحی‌زاده، محمود؛ فرخ‌نژاد، خدانظر و ضیایی، منوچهر. (1393). «بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر تربیت دینی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان دوره راهنمایی استان هرمزگان». *همایش ملی علوم تربیتی و روانشناسی، هرمزگان*.
- صمدی، پروین. (1380). *طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی دینی برای دوره متوسطه تحصیلی و میزان توافق برنامه درسی رسمی با آن*، رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس.

صمدی، پروین و حیدری، رقیه (1396). «تأثیر برنامه درسی پنهان بر رفتار هنرجویان هنرستان‌های تربیت بدنی»، پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال هفدهم، شماره ششم، 271-284.

طالبی، ابوتراب و شریفی فدیحی، حسین. (1394). «برنامه درسی پنهان در زندگی دانش‌آموزی: مقاومت همراه با تابعیت»، جامعه، فرهنگ و رسانه. 5 (17). ص ص، 57-78.

عبادی، حسین. (1396). «برنامه درسی پنهان چالشی پیدا یا فرصتی ناپیدا؟»، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال سیزدهم، دوره دوم، شماره 25، پیاپی (52).

عبادی مائین بلاغ، عارف. (1391). آ سیب شنا سی تربیت دینی در برنامه درسی پنهان مدارس متوسطه نظری و ارائه راهکارهایی برای بهبود، پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

علم‌الهدی، جمیله؛ رضایی، محبوبه دیگه‌سرایبی و یاری، بابک. (1396). «تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر تربیت دینی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه»، فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی، سال دوم، شماره 7، ص ص، 12-69.

عظیم‌پور، زهرا. (1395). واکاوی جایگاه چتروم (اتاق‌های گپ اینترنتی) در برنامه درسی پنهان تجربه شده توسط دانش‌آموزان مقطع متوسطه تحصیلی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی گروه آموزشی مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی.

علیخانی، محمد حسین و مهرمحمدی، محمود. (1384). «بررسی پیامدهای قصد نشده برنامه درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن». دانشور رفتار، دوره 12، شماره 12، ویژه مقالات علوم تربیتی، ص ص 39-48.

علیخانی، محمد حسین و مهر محمدی، محمود. (1383). «بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره‌های 2 و 3، ص ص، 121-146.

فتحی واجارگاه، کوروش. (1395). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی. تهران: آبیژ.

فتحی واجارگاه، کوروش و واحد چوکده، سکینه. (1385). «شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهای برای بهبود وضعیت آن». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی: ویژه‌نامه نوآوری در تربیت شهروندی، شماره 17، سال پنجم.

فتحی واجارگاه، کوروش و بزرگ، حمیده. (1391). «شناسایی برنامه درسی پنهان ناشی از محیط فیزیکی دانشگاه»، مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، شماره 5، 26-48.

- فتحی واجارگاه، کوروش. (1394). اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی. انتشارات علم استادان.
- فرخی، مهدیه؛ محمدسبحان محمدی و حسن کرمی. (۱۳۹۴). «تأثیر عوامل فیزیکی کلاس درس در فرایند یاددهی و یادگیری»، سومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.
- قدسی رودانی، مجید و عشریه، رحمان. (1396). «نقش مدرسه در تربیت دینی و انقلابی دانش‌آموزان با تأکید بر مدارس علوم و معارف اسلامی». دومین کنفرانس بین‌المللی مطالعات اجتماعی فرهنگی و پژوهش دینی. قورچیان، نادرقلی. (1374). «تحلیلی از برنامه درسی مستمر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته آموزشی». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره 5، 25-70.
- کدیور، پروین. (1375). «بررسی رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه و نحوه تعامل معلم و دانش‌آموزان». فصلنامه تعلیم و تربیت. سال دوازدهم. شماره 4.
- کشاورز، سوسن. (1387). شاخص‌ها و آسیب‌های تربیت دینی. فصلنامه تربیت اسلامی، سال سوم، شماره 6.
- کوهی، کمال؛ عباس زاده، محمد؛ خواجه بی‌شک، علی. (1393). «بررسی تأثیر رسانه‌های داخلی و خارجی بر میزان پایبندی به سبک زندگی دینی در بین شهروندان 15-65 ساله شهر تبریز». پژوهش‌های راهبردی امنیت و نظم اجتماعی، 3 (1)، ص ص، 79-94.
- گای آر، لفراتکوئیس. (1375). روان‌شناسی برای آموزش. ترجمه منیجه شهی بیلاق. تهران: انتشارات رشد.
- محسن‌پور، بهرام. (1383). «ضرورت تدوین نظریه برنامه درسی برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره 7، سال 70، 99-113.
- محمدی، مژگان. (1392). «برنامه درسی پنهان و نقش آن در آموزش عالی»، نما، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش، سال اول، پیش شماره 2.
- ملکی، حسن. (1386). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: نشر پیام اندیشه.
- ملکی، حسن. (1387). دین و برنامه درسی. تهران: انجمن اولیاء و مربیان.
- ملکی، حسن. (1389). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)، ویراست دوم، مشهد: مؤسسه انتشارات پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود. (1396). نظریه‌های برنامه درسی. (مترجم)، تهران: انتشارات سمت.
- مهرمحمدی، محمود و امین خندقی، مقصود (1388). مقایسه‌ایده تئولوژی‌های برنامه درسی آیزنر و میلر: نگاهی دیگر. مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی، دوره دهم، شماره یک، ص ص، 27-45.
- مهرمحمدی، محمود. (1393). برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: آستان قدس رضوی.
- مهرمحمدی، محمود. (1381). «پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه درسی، نظریه عمل‌گرای شوآب». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال اول، شماره یک، ص ص، 37-21.

- نقدی آستمال، ظریفه. (1396). بررسی نقش معلم بر تربیت اخلاقی و دینی دانش‌آموزان ابتدایی بر اساس تعالیم مقدس اسلام. پنجمین کنفرانس بین‌المللی رویکردهای پژوهشی در علوم انسانی و مدیریت.
- نقشینه ارجمند، محمدهادی. (1390). بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان بر ابعاد تربیتی (اهداف، روش، محتوا)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- نوروزی، بهزاد. (1388). بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی ناحیه 3 شهر شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- هاشمی، عالیہ سادات. (1391). نقش برنامه درسی پنهان در تربیت اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه نظری شهر بندرعباس، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت.
- هاشمی، احمد. (1394). برنامه‌ریزی درسی (اصول و کاربرد)، ویرایش دوم. لامرد: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد لامرد؛ تهران: تایماز.
- هاشمی، سیداحمد و خدابخشی صادق‌آبادی، فاطمه. (1396). برنامه درسی پنهان و نقش آن در مدارس. ماهنامه پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره دوم، شماره 8، صص 28-42.
- یا سینی، زهره. (1392). بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر تربیت دینی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان مدارس دوره متوسطه دخترانه منطقه 15 استان تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

- Beauchamp, G. A. (1981). *Curriculum Theory* (4th ed.). Wilmette Illinois: The Kagg Press.
- Bergenhennegouwen, G. (2001). Hidden Curriculum in the University. Retrieved from <http://www.sociologyindex.com>
- Chikeung, C. (2008). The effect of shared decision making on the improvement in teacher's Job development. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>
- Deutsch, N. (2004). *Hidden Curriculum Paper*. Unpublished paper. Retrieved from <http://www.nulliemuller.com/HiddenCurriculum.doc>
- Doganay, A. (2002, Spring). Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity: A qualitative study in two elementary schools in Adana. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (2), 925-940.
- Eisner, W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Gabergolia, C. L. & Gobble, M. E. (2012). A national perspective on teacher's efficacy in deaf education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 367-383.
- Gilcken A D, Merenstein G B. (2007) Addressing the hidden curriculum: understanding educator professionalism. *J Medical Teacher*. (29): 54 -7.

- Goodlad, J. (1985). Curriculum as a field of study. In *The International Encyclopedia of Education* (pp. 1142-1143).
- Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), 187-98.
- Guskey, T. R. (2012). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective. Characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 17, 367-383.
- Hameyers, U. (1994). Curriculum theory. In *The International encyclopedia of Education* (pp. 1348-1355).
- Klein, F. M. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory Into practice (TIP)*, 31(3), 191-197.
- Kohlberg, L. (1983). Essays on moral development: Volume I. *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Konieczka, J. (2013). The Hidden Curriculum. *Advanced Research in Scientific Areas*, 2-6.
- Lempp, H. & Seale, C. (2007). The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perceptions of teaching. *US National Library of Medicine, National Institutes of Health*.
- Margolis, E. (2000). Class pictures: representations of race, gender and ability in a century of school Photography. *Educational policy analysis archives*, 8 (31).
- Margolis, E. (2001). The hidden curriculum in higher education. Retrieved from <http://books.google.com>.
- Marlow Stacey, Minehira Norman (2008). Principals as curriculum leaders: New perspectives for the 21st century. From <http://www.Pre.org>
- Miller, J. p. (1983). *The Educational Spectrum Orientation to Curriculum*: Longman Inc.
- Plant, A. (2011). Retrieved from *Religious in flance in society*: <http://www.telegraph.com>
- Redish, E. F. (2009). Retrieved from *The hidden curriculum: what do we really want our students to learn?* <http://www.sociologyindex.com>
- Saylor, Alexander & Levis (1981). *Curriculum planning for Better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Shurifah, T. S. (2010). The other curriculum in pesantren exploring possible triggers of radicalism. Retrieved from <http://www.pvtr.org/pdf>
- Silver, A. (2009). *Curriculum for Teaching and Better Learning, Translations*. (G. Khoy Nejad, Trans.) Beh Nashr Astan Qods Razavi Publishing.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum studies*, 5(2), 177-193.
- Stacey, M., & Minehira, N. (2008). Principals as curriculum leaders: New perspectives for the 21st century. Retrieved from <http://www.pre.org>

Archive of SID

- Stephen, S. A. (2009). Skirmishes on the border: How children experienced, influenced and enacted the boundaries of curriculum in an early childhood education. Retrieved from <http://reseurchive.vum.ac.riz>.
- Stephen Son, A. M. (2009). How Children Experienced, Influenced and Enacted the Boundaries of Curriculum in an Early Children Education; Available at: <http://reseurchive.vum.ac.riz>
- Vallance, E. (1991). Hidden Curriculum. *The International Encyclopedia of Curriculum*. New York, Elsevier Science Pub Co.
- Wraga, W. & Hlebowitsh, P. (2003). USA, Toward a renaissance in curriculum theory and development in the. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425-437.