

## Research in Curriculum Planning

Vol 10, No 10 (continus 37)  
summer 2013, Pages 76-96

### Towards Another Meta-theory for Understanding the Hidden Curriculum

Saeid Safaei Movahe, Davood Bavafa

<sup>1</sup>Faculty Member, Kharazmi University, Tehran, Iran

<sup>2</sup>Master of Persian Language Education, Payam Noor University

#### Abstract

Hidden curriculum should be considered as one of the conceptual capitals of the curriculum course. This concept has avoided looking at the curriculum as a superficial phenomenon, and considered it at the implementation level with tracking its dynamics. However, Phillip Jackson initially introduced it in 1968; the concept has drawn massive attention from curriculum theorists in the recent decades, each exploring it from an exclusive vantage point. Nowadays, journals can attest to thousands of papers and books published in this regard. On the one hand, this variation of perspectives has enriched theoretical foundation of the "hidden curriculum", while on the other one making it difficult to understand by others. In this article, it has been tried to provide a holistic image of the nature, levels and dimensions of this concept through exploring the related literature. To this end, valid international and internal writings were analyzed (thematic analysis) based on the following questions and a meta-theory emerged through common characteristics: What is the nature of hidden curriculum? What are its functions? Who cannot see this curriculum? What factors shape this phenomenon? What are the consequences of hidden curriculum? At what levels this curriculum is effective? The theories can be divided into six categories: nature-based theories, functional theories, dimensional theories, factorial theories, consequential theories and level-based theories.

**Keywords:** Curriculum, Hidden curriculum, Hidden curriculum theories

## پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۰ (پیاپی ۳۷)  
تابستان ۱۳۹۲، صفحات ۷۶-۹۶

### به سوی فرانظریه‌ای دیگر برای شناخت برنامه

#### درسی پنهان

سعید صفایی موحد\*، داوود باوفا

<sup>۱</sup>عضو هیأت علمی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران  
<sup>۲</sup>کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه پیام نور

#### چکیده

برنامه درسی پنهان را باید یکی از سرمایه‌های مفهومی رشته برنامه درسی به شمار آورد. طرح این مفهوم سبب شده است تا نگاه سطحی نگرانه نسبت به پدیده برنامه درسی کاهش یافته، پدیده مذکور نه صرفاً در بعد طراحی، بلکه در سطح اجرا نیز مدنظر قرار گرفته، پویایی‌های آن رصد شود. اگر چه این مفهوم نخستین بار در سال ۱۹۶۸ توسط فیلیپ جکسون مورد استفاده قرار گرفت، اما در طی چند دهه گذشته بسیار مورد توجه نظریه پردازان حوزه برنامه درسی قرار گرفته است و هر یک از زاویه خاصی آن را مورد بررسی قرار داده‌اند، به گونه‌ای که تا امروز بیش از هزاران مقاله و کتاب در مورد آن به رشته تحریر درآمده است. این تنوع دیدگاه‌ها و نظریه‌ها از یک سو باعث غنای تئوریک مفهوم برنامه درسی پنهان شده و از سوی دیگر شناخت و درک آن را برای بسیاری از افراد مشکل نموده است. در این مقاله سعی شده است تا با بررسی پیشینه پژوهشی مربوط به این مفهوم چپستی، ابعاد و سطوح گوناگون آن با نگاهی کل نگرانه مورد بررسی قرار گیرد. بدین منظور، آثار و پژوهش‌های معتبر داخلی و خارجی در حوزه برنامه درسی پنهان مورد بررسی قرار گرفته (تحلیل مضمون) و بر اساس پرسش‌های ذیل فرانظریه‌ای با توجه به ویژگی‌های مشترک هر کدام ارائه شده است: ماهیت برنامه درسی پنهان چیست؟ کارکردهای این برنامه کدام است؟ این برنامه از دید کدام یک از کنشگران حوزه تعلیم و تربیت پنهان است؟ چه عواملی بر شکل‌گیری این برنامه مؤثرند؟ پیامدهای این برنامه کدام است؟ و این برنامه در چه سطوحی تاثیرگذار است؟ به نظر نگارنده، نظریه‌ها و دیدگاه‌های مطرح شده پیرامون برنامه درسی پنهان را می‌توان در ۶ دسته یا طبقه مختلف جای داد: نظریه‌های ماهیتی، نظریه‌های کارکردی، نظریه‌های ابعادی، نظریه‌های عاملی، نظریه‌های پیامدی، نظریه‌های سطوحی.

**واژگان کلیدی:** برنامه درسی، برنامه درسی پنهان، نظریه‌های

برنامه درسی پنهان

\* نویسنده مسؤول: سعید صفایی موحد s\_s\_movahed@yahoo.com

## مقدمه

اگر چه برنامه درسی پنهان (hidden curriculum) یکی از مفاهیم ارجمند مولود رشته برنامه درسی است و از جمله سرمایه‌های مفهومی (conceptual capita) آن به شمار می‌آید (مهر محمدی، ۱۳۸۷)، اما ماهیت و چیستی آن همواره محل نزاع بوده است. شاید دلیل اصلی این نزاع را بتوان در مبهم بودن خود واژه برنامه درسی و از سوی دیگر در واژه پنهان آن جستجو کرد. برخی (اسکندری، ۱۳۸۷) معتقدند که برنامه باید دارای اهداف بیان شده، استراتژی‌های صریح، آغاز و پایانی مشخص باشد. به همین دلیل، اطلاق لفظ برنامه به تجربیات کسب شده و از پیش تعیین شده فراگیران امری نادرست است. اما نباید فراموش کرد که واژه برنامه درسی در طول تاریخ این رشته صرفاً به عنوان یک سند مکتوب و هدفمند مطرح نبوده و در چارچوب فلسفه پیشرفت گرایی (progressivism)، به هر آن چیزی اطلاق می‌شده است که فراگیران به دلیل حضور در محیط آموزشی بدان دست می‌یابند.

نخستین بار «فیلیپ جکسون» (Phillip Jackson) مفهوم برنامه درسی پنهان را در کتاب «زندگی در کلاس درس» (Life in the Classrooms) مطرح کرد (Margolis, 2001). وی معتقد بود که شاگردان برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه‌های غیر آکادمیک مدرسه که شامل عناصر قدرت، جمعیت و تشویق است در کلاس درس می‌آموزند. در واقع شاگردان هنجارهایی را با عنایت به دارا بودن قدرت معلم، از جمعیت کلاس و نظام تشویق فرا می‌گیرند. جکسون این هنجارهای آموخته شده را برنامه درسی پنهان می‌خواند. پس از جکسون نیز اندیشمندان زیادی مانند مایکل اپل (Michael Apple)، هنری ژیرو (Henry Giroux)، آیزنر (Elliot Eisner)، به تبیین ابعاد و ماهیت این مفهوم پرداختند.

بوشامپ (Beauchamp, 1984) سه برداشت متفاوت از برنامه درسی را شناسایی کرده است که به عقیده ما ذکر آن در این نوشتار می‌تواند در فهم بهتر برنامه درسی پنهان بسیار سودمند باشد.

الف) برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی: در بحث از برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی، ساختار موضوعی و قلمروهای این رشته تخصصی مورد بحث قرار می‌گیرد. برنامه درسی به عنوان حوزه‌ای تخصصی یا علمی شامل موضوعات، اجزا و ابعاد مختلفی است که متخصصان برنامه درسی برشمرده‌اند. در بحث از برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی، پیشبرد دانش پیرامون برنامه‌های درسی و سیستم‌های برنامه درسی مد نظر قرار می‌گیرد. شوبرت (Schubert, 1986) از جمله صاحب نظران مشهور برنامه درسی است که با تلقی مفهوم برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی، حدود و ثغور آن را در چارچوب یک رشته دانشگاهی به شرح ذیل می‌داند: نظریه پردازی برنامه درسی، تاریخ نگاری برنامه درسی، برنامه ریزی درسی، طراحی برنامه درسی، ارزشیابی برنامه درسی، تغییر در برنامه درسی، پژوهش در برنامه درسی.

به نظر نگارنده تلقی برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی دو نکته مهم را در اینجا برجسته می‌سازد:

- نخست اینکه رشته‌ای با عنوان «برنامه ریزی درسی» سال‌هاست که مرده است و امروزه برنامه ریزی درسی تنها یکی از محورهای رشته برنامه درسی است.

- برنامه درسی پنهان یکی از موضوعات پژوهشی علم برنامه درسی است.

ب) برنامه درسی به عنوان یک نظام: منظور از برنامه درسی به عنوان یک نظام، چارچوب و ساختار سامان یافته‌ای است که در قالب آن کلیه تصمیمات برنامه‌ای - نظیر نیازسنجی، طراحی، اجرا، و ارزشیابی - اتخاذ می‌شود. در این برداشت، برنامه درسی پنهان پدیده‌ای است که در مرحله اجرای برنامه درسی روی می‌دهد. البته گروهی از نظریه پردازان برنامه درسی که به نظریه پردازان پداگوژی انتقادی (critical pedagogy) معروفند، معتقدند که برنامه درسی پنهان توطئه‌های از پیش طراحی شده برای بازتولید طبقاتی اجتماعی و نقشهای جنسیتی است. از دید این گروه، برنامه درسی پنهان تا حدی نیز در مرحله طراحی و برنامه ریزی شکل می‌گیرد.

ج) برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب: به عقیده بوشامپ برنامه درسی در این برداشت، سندی است که

چه عواملی بر شکل‌گیری این برنامه مؤثرند؟ پیامدهای این برنامه کدام است؟ و این برنامه در چه سطوحی تأثیرگذار است؟

نظریه‌های برنامه درسی پنهان

اگرچه این مفهوم نخستین بار در سال ۱۹۶۸ توسط فیلیپ جکسون مورد استفاده قرار گرفت، اما در طی چند دهه گذشته بسیار مورد توجه نظریه پردازان حوزه برنامه درسی قرار گرفته است و هر یک از زاویه خاصی آن را مورد بررسی قرار داده‌اند، به طوری که تا امروز بیش از هزاران مقاله و کتاب در مورد آن به رشته تحریر درآمده است. این تنوع دیدگاه‌ها و نظریه‌ها از یک سو باعث غنای تئوریک مفهوم برنامه درسی پنهان شده است و از سوی دیگر شناخت و درک آن را برای بسیاری از افراد دشوار نموده است. به نظر نگارنده نظریه‌ها و دیدگاه‌های مطرح شده، برنامه درسی پنهان را می‌توان در ۶ دسته یا طبقه مختلف جای داد: نظریه‌های ماهیتی، نظریه‌های کارکردی، نظریه‌های ابعادی، نظریه‌های عاملی، نظریه‌های پیامدی، نظریه‌های سطوحی.

۱ - نظریه‌های ماهیتی: تعدادی از نظریه پردازان، چیستی و ماهیت برنامه درسی پنهان را مد نظر قرار داده‌اند. گوردون (Gordon, 1375) با یک تقسیم بندی جامع، دیدگاه‌های مطرح شده توسط این گروه را در سه دسته عمده طبقه بندی نموده است که عبارتند از:

الف) برنامه درسی پنهان به منزله نتیجه: بیشتر آثار راجع به برنامه درسی پنهان به ارزش‌ها، تمایلات، هنجارها، طرز تلقیها و مهارتهایی که دانش‌آموزان آنها را مستقل از مواد درسی شناختی می‌آموزند، پرداخته‌اند. برای مثال، جکسون معتقد است که برنامه درسی پنهان عبارت است از یادگیری این که چگونه در محیطی مملو از تحسین، ستایش و قدرت میتوان زندگی کرد. در همین زمینه دربین (Dreeben) از یادگیری ۴ نوع هنجار استقلال، موفقیت، عامگرایی و خاصگرایی یاد می‌کند، هنجارهایی که وی آنها را برای انسجام مؤثر فرد در جامعه صنعتی جدید ضروری میدانند. از جمله تعاریفی که برنامه درسی پنهان را به مثابه نتیجه دانسته‌اند می‌توان موارد زیر را برشمرد:

تصمیمات اساسی درباره موضوعات درسی در آن تبلور یافته است. به بیان دقیق‌تر، برنامه درسی پدیده‌های موضوعی بوده و ناظر بر بحث‌های متخصصان پیرامون اهداف، محتوی، سازماندهی فعالیت‌های یادگیری و امثال آنها است.

این برداشت از برنامه درسی تقریباً معادل دانستن آن با محتوای است که در دیدگاه سنت گرایان مطرح است. این مفهوم هر چند امروزه چندان متداول نیست، ولی هنوز توسط برخی نظریه پردازان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

این دیدگاه، برنامه درسی را از طریق دوره‌های مطالعاتی شناسایی می‌کند که شامل فهرستی از محتوا، موضوعات یا مواد درسی است. در این حالت برنامه درسی عبارت است از: آنچه که باید به دانش‌آموزان تدریس شود. محتوا اغلب از طریق موضوعات درسی معین، یعنی تجمعی از دانش سازمان یافته، شناسایی می‌شود (Portelli, 1987).

تعریف برنامه درسی به عنوان سند مکتوب یا محتوا اگر چه روشن و دقیق است، اما بسیار محدود نیز هست. از جمله محدودیت‌ها این است که در چارچوب تعریف مذکور به سختی می‌توان پدیده‌های به عنوان برنامه درسی پنهان متصور شد، چرا که همان طور که عنوان شد، برنامه درسی پنهان، پدیده‌ای است که در مرحله اجرای برنامه درسی به منصفه ظهور می‌رسد. در مقابل تعریف مذکور برخی نظریه پردازان حوزه برنامه درسی، که اغلب گرایش پیشرفت گرایی دارند، برنامه درسی را به عنوان تجربه تعریف کرده‌اند. طبق نظر این گروه، برنامه درسی شامل همه تجربه‌هایی است که یک فراگیرنده تحت راهنمایی مدرسه کسب می‌کند. در صورتی که این تعریف از برنامه درسی را مد نظر قرار دهیم، آنگاه می‌توانیم از پدیده‌های با عنوان برنامه درسی پنهان سخن بگوییم.

در پژوهش حاضر سعی شده است تا با توجه به سؤالات زیر، چارچوبی فرا نظریه‌ای برای شناخت بهتر برنامه درسی پنهان ارائه شود: ماهیت برنامه درسی پنهان چیست؟ کارکردهای این برنامه کدام است؟

این برنامه از دید کدام یک از کنشگران حوزه تعلیم و تربیت پنهان است؟

- برنامه درسی پنهان شامل نیروها و پدیده‌هایی است که یادگیری‌های غیر علمی و غیر قابل اندازه‌گیری شاگردان را تشکل می‌دهند ( Vallance, 1991).

- برنامه درسی پنهان عبارت است از عوامل، متغیرها و موقعیت‌هایی که خارج از دید برنامه‌ریزان است، ولی در افکار، عواطف و فعالیت فراگیرندگان اثر می‌گذارند و گاهی نیز مؤثرتر از برنامه رسمی عمل می‌کنند (عباسی، ۱۳۸۶).

- برنامه درسی پنهان شامل چیزهایی است که به طور ضمنی در اصول و سازماندهی نظام آموزشی (مثلاً نظم و ترتیب در کلاس و وضعیت گروهی) و در الگوی ارتباط و تعامل در مراکز آموزشی (مثلاً تکرار دروس، شنیدن، اطاعت کردن، ... ) یافت می‌شود (برگمن گوستن ، ۱۹۸۷).

ج) برنامه درسی پنهان به عنوان فرآیند: بر اساس این رویکرد، آنچه باعث تمایز برنامه درسی پنهان از برنامه درسی صریح می‌گردد، عمدتاً شیوه‌هایی است که این برنامه از طریق آنها انتقال می‌یابد. نکته بسیار مهم و قابل توجه در این راستا آن است که روش انتقال در این نوع برنامه، ضمنی، ناآگاهانه و غیر عمدی است. پیام‌ها غالباً غیر کلامی‌اند و در صورت کلامی بودن، ریشه در ساختارهای پیچیده و عمیق بحث دارند. در رابطه با رویکرد برنامه درسی پنهان به عنوان فرآیند، شواب مطالبی را پیرامون تدریس علوم به رشته تحریر در آورده است و اظهار می‌دارد که روش‌هایی که برای تدریس علوم مورد استفاده قرار می‌گیرد تصویری از این موضوع ارائه می‌دهد که در آن، ساختارهای رایج و امروزی دانش علمی به صورت واقعیات تجربی خشک، بی روح، و غیر قابل ابطال جلوه‌گر می‌شود. شواب این شیوه تدریس را فرآیندی می‌داند که طی آن، تصویر نادرست و انگیزه زدایی از علم ترویج می‌شود و با ذکر این مثال، کاربرد برنامه درسی پنهان به عنوان فرآیند را مورد توجه قرار می‌دهد. برخی از تعاریف ارائه شده در چارچوب این رویکرد را می‌توان به شرح ذیل دانست:

- برنامه درسی پنهان عبارت است از انتقال ضمنی آن دسته از هنجارها، ارزش‌ها و طرز تلقی‌هایی که منتج از روابط اجتماعی مدارس و کلاس درس است ( Giroux, 1983).

- برنامه درسی پنهان به انواع یادگیری‌های فراگیرندگان که از طرح سازمانی و طبیعی مدرسه، همچون از رفتارها، نگرش‌های مدرسان و مدیران نشأت می‌گیرد، اشاره می‌کند ( Longstreet & Shane, 1993 ).

- برنامه درسی پنهان به یادگیری‌هایی اطلاق می‌شود که مورد نظر معلمان (به طور کلی مدرسه) نیست و اگر هم مورد نظر است، فراگیرندگان رسماً و عیناً از آن شناختی ندارند ( Martin, 1976 ).

- برنامه درسی پنهان از یادگیری‌هایی حکایت می‌کند که در چارچوب اجرای برنامه درسی تصریح شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، فراگیرندگان تجربه می‌کنند (مهر محمدی، ۱۳۸۷).

- برنامه درسی پنهان شامل ارزش‌ها و توقعاتی است که معمولاً در برنامه درسی رسمی پیشبینی نشده است. با این وجود فراگیرندگان این مفاهیم را در طی تجربیان آموزشی در مدارس فرا می‌گیرند ( Eisner, 1994 ).

ب) برنامه درسی پنهان به مثابه زمینه: یادگیری رسمی و آموزشگاهی غالباً در موقعیت‌های خاص و دارای مختصات ویژه مانند کلاس درس، مدرسه یا دیگر اماکن آموزشی صورت می‌پذیرد. گتزلز ( Getzels, 1974 ) به عنوان یک زمینه، ساختار فیزیکی کلاس‌های مختلف مدارس را توصیف نموده است و اعتقاد دارد که هر ساختار، دانش‌آموز را با تصویر متفاوتی از یادگیرنده ایده‌آل روبه‌رو می‌سازد. وی برای نمونه، کلاس درس مستطیل شکلی را مثال می‌زند که صندلی‌های دانش‌آموزان به صورت ثابت به کف کلاس متصل شده است و در ردیف‌های منظم و پشت سر هم قرار دارد. میز معلم نیز در جلو و وسط کلاس قرار داده شده است. گتزلز از این مثال نتیجه می‌گیرد که در چنین کلاسی که به عنوان یک زمینه برنامه درسی پنهان مطرح است، فراگیرنده در حکم موجودی بدون دانش تلقی می‌شود که تحت کنترل شدید معلمی قرار دارد که تنها منبع یادگیری در این گونه کلاس‌ها است. به نظر می‌رسد که این دسته از پژوهشگران عوامل شکل دهنده برنامه درسی پنهان را معادل خود برنامه درسی پنهان دانسته‌اند. در ادامه چند نمونه از تعاریف این گروه را مشاهده می‌کنید.

از دیگران بودن را از طریق برنامه درسی پنهان کسب کرده خود را برای اجرای هنجارهای یاد گرفته شده در زندگی بزرگسالی آماده می‌کنند. این نظریه نقش برنامه درسی پنهان را به منزله یک پل اجتماعی برجسته نشان داده و اهمیت آن را در شکل دهی هنجارهای رفتاری تحلیل مینماید (قورچیان، ۱۳۷۴). همچنین طرفداران این رویکرد معتقدند که مدرسه باید طوری به دانش‌آموزان آموزش دهد که با از خود گذشتگی و خیر خواهی به کمک دیگران و حل مشکلات آنان بپردازند. اگر مدرسه‌ای نتواند چنین احساس و ادراکی را در دانش‌آموزان ایجاد کند، کار آن مدرسه و در نتیجه تعلیم و تربیت آن بی فایده است. احساس عضویت و تعلق به جامعه و کوشش و تلاش برای اصلاح آن، از ارکان اهداف آموزش و پرورش است. مدرسه باید طوری آموزش دهد که ارزش‌های مورد احترام جامعه به دانش‌آموزان شناسانده شوند و آن چنان آنها را تمرین دهد که نسبت به این ارزش‌ها، با احترام خاص برخورد کنند و برای آنها قداست قائل شوند (دوانلو، ۱۳۸۷).

(ب) مارکسیسم (Marxism): دیدگاه مارکسیستی، که در ادبیات رشته برنامه درسی گاه نظریه بازتولید (reproduction theory) و گاه نظریه انطباق (correspondence theory) نیز نامیده می‌شود، در واکنش به دیدگاه کارکرد گرایان و ناتوانی نظریه آنها در تبیین روابط بین نظام آموزشی و دیگر نظام‌های جامعه شکل گرفت. بر اساس این دیدگاه، مدارس از طریق برنامه‌های درسی رسمی و پنهان خود به بازتولید روابط اجتماعی مورد نیاز برای حفظ و تداوم سرمایه داری می‌پردازند و در این راه بر اموری نظیر رقابت و ارزشیابی، تقسیم سلسله مراتبی کار، اختیار بوروکراتیک، اطاعت و انقیاد و امثال آنها تأکید می‌نمایند. به عقیده طرفداران این دیدگاه، بازتولید این دسته از مهارت‌ها و نگرش‌ها از طریق نظام آموزشی، دانش‌آموزان را برای ایفای نقش‌های آینده‌شان در یک محیط کار طبقاتی آماده می‌سازد (Margolis, 2001). مارکسیست‌ها بر این باورند که در شکل، محتوا، سازماندهی کلاس درس و ارزشیابی دانش‌آموزان، نوعی سیستم پیامی نهفته است که دانش‌آموزان را برای اکتساب صفاتی چون سر به راه بودن، مطیع بودن، نظافت و همنوایی شرطی

- برنامه درسی پنهان عبارت است از آموزش غیر ملموس، غیر رسمی و ضمنی ارزش‌ها، هنجارها و نگرش‌هایی که به واسطه معلمان، کارکنان، فرآیندهای غیر رسمی آموزش، تعاملات معلمان و شاگردان، و تفاسیر دانش‌آموزان از رویدادها و محیط سازمانی ایجاد شده و انتقال می‌یابند (Ghourchian, 2000).

- برنامه درسی پنهان به تدریس ضمنی نظام ارزش‌ها توسط مدارس اطلاق می‌گردد (Goodlad, 1992).

- برنامه درسی پنهان عبارت است از تدریس ضمنی هنجارها، ارزش‌ها و ایجاد تمایلات خاص در فراگیرندگان (Apple, 1998).

۲ - نظریه‌های کارکردی: تعداد زیادی از نظریه‌ها و دیدگاه‌های مربوط به برنامه درسی پنهان، کارکردهای این پدیده و نوع واکنش فراگیران نسبت به آن را مطرح نموده‌اند. این گروه از دیدگاه‌ها را می‌توان در ۴ دسته عمده قرار داد:

الف) کارکرد گرایی (functionalism): بر اساس این رویکرد، که تمرکز اصلی آن بر شیوه مشارکت مدارس در اجرای نظم اجتماعی است، مدارس باید دانش‌ها، مهارت‌ها، ارزش‌ها و ایده‌هایی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند که جامعه به آنها نیاز داشته، بدین طریق می‌توانند خود را با نظام موجود در جامعه تطبیق دهند (Yuksel, 2005). پیروان این رویکرد، نگاهی مثبت به برنامه درسی پنهان داشته، خاطر نشان می‌سازند که این برنامه، مکانیسمی مؤثر برای آموزش هنجارهای اساسی به دانش‌آموزان است (سعیدی رضوانی و کیانی نژاد، ۱۳۷۹). این گروه معتقدند که برنامه درسی پنهان، دانش‌آموزان را با ارزش‌ها و هنجارهای لازم جهت انتقال و پیوستن به دنیای بزرگسالان آشنا می‌سازد. در این دیدگاه بر نقش برنامه درسی پنهان در جامعه پذیری (نظم، کنترل، اطاعت و همنوایی) تأکید می‌شود (Hendry, 1981) (Welsh, 1981) &. بدین ترتیب، مدارس شاگردان را با عنایت به نیازهای شغلی و نهادهای سیاسی برای شرکت فعال در جامعه آماده می‌سازند. در این فرایند، عملکرد برنامه درسی پنهان پل اجتماعی میان مدرسه و جامعه تلقی می‌گردد. شاگردان هنجارهای استقلال، موفقیت، متعارف بودن، ویژگی‌های مشابه با دیگران داشتن و متمایز

ج) نظریه انتقادی (critical theory): دیدگاه نظریه‌پردازان انتقادی در ارتباط با نقش و کارکرد برنامه درسی پنهان تا حد زیادی شبیه به نظریات طرفداران نگرش مارکسیستی است، با این تفاوت که نظریه‌پردازان انتقادی محور بحث‌ها را از توجه صرف به نیروی کار به مباحث دیگری نظیر جنسیت، نژاد، تعارض، مقاومت و عملکرد سیاسی تغییر دادند. برای مثال، نیلن، گرانت و ترون، بازآفرینی نقش‌های جنسی را مورد بررسی قرار دادند، وجیل مکن و آن نیلن برنامه درسی پنهان را در ارتباط با باز آفرینی اختلافات جنسی بررسی کردند (اسکندری، ۱۳۸۳). پارادایم انتقادی مدرسه را عاملی می‌داند که در جهت منافع نخبگان عمل می‌کند، نابرابری‌های موجود را تقویت می‌نماید و نگرش خاصی در افراد به وجود می‌آورد تا وضع موجود خود را پذیرا باشند (شارع پور، ۱۳۸۶). نظریه‌پردازان انتقادی، برنامه درسی پنهان را ابزاری دانسته‌اند که نظام آموزشی به واسطه آن، به برخورد ناعادلانه و تبعیض‌آمیز با دانش‌آموزان، بر مبنای نژاد، توانایی تحصیلی، طبقه اجتماعی و یا جنسیت می‌پردازد (Hendry & Welsh, 1981). هدف و مسؤلیت برنامه درسی پنهان، جدا سازی طبقات اجتماعی است، به این معنی که برای پیشرفت نخبگان آزادی بیشتری مهیا می‌سازد و غیر نخبگان را طوری پرورش می‌دهد که قسمت و سرنوشت خود را در آینده به عنوان کارگرانی منضبط و فرمانبردار پذیرا باشند (آهنجیده، ۱۳۸۶). به عقیده مایکل اپل، آموزش و پرورش به گونه‌ای سازماندهی شده است که بتواند در تولید دانش فنی - مدیریتی مورد نیاز جهت توسعه بازار، کنترل تولید و کار، خلق نیازهای مصنوعی بزرگ‌تر و افزایش وابستگی به مصرف تأثیرگذار باشد. برای مثال، هدف از سواد آموزی، ایجاد مهارت‌های اقتصادی و شکل‌دهی یک نظام مشترک از اعتقادات و ارزش‌ها در جهت کمک به خلق یک فرهنگ ملی است (Margolis, 2001).

د) نظریه مقاومت (resistance theory): منتقدان رویکرد مارکسیستی یا بازتولید بر این عقیده‌اند که این رویکرد، معلم و دانش آموز را صرفاً دریافت کنندگان ارزش و نوعی انسان‌های ساده لوح فرهنگی می‌پندارد که نقش منفعلی در

می‌سازد. نوع پیامی که از طریق این سیستم انتقال می‌یابد وابسته به طبقه اجتماعی جامعه اطراف مدرسه است (Margolis, 2001). در همین راستا، آنیون (1980) (Anyon) به نقل از (Barfels, 2000) معتقد است که برنامه‌های درسی، رویه‌های تربیتی، و شیوه‌های مختلف ارزشیابی هر کدام موجب توسعه انواع خاصی از مهارت‌های شناختی و رفتاری در میان طبقات اجتماعی شده و موجب می‌گردند که دانش‌آموزان هر طبقه، ارتباط ویژه‌ای را با سرمایه فیزیکی و نهادی، با منابع قدرت و با فرایند کار برقرار کنند. مطالعات قوم نگارانه آنیون نشان داد که برنامه درسی دانش‌آموزان متعلق به طبقه کارگر بیشتر بر قوانین و دستورالعمل‌های معلمان تأکید نموده، حق انتخاب محدودی برای دانش‌آموزان قائل می‌شود. برنامه درسی طبقه متوسط دستیابی به «پاسخ درست» را ترغیب نموده است و در عین حال فرصت‌هایی محدود را نیز برای خود مختاری دانش‌آموزان فراهم می‌سازد. در مقام مقایسه، برنامه درسی طبقه متمول بر خلاقیت و تفکر مستقل تأکید دارد و برنامه درسی متعلق به طبقه نخبگان مبتنی بر این مفروضه است که دانش‌آموزان به مهارت‌های «تحلیلی و مقایسه‌ای» لازم جهت ارائه برهان‌ها و راه حل‌های منطقی نیازمندند. آنیون معتقد است که در برنامه درسی ویژه طبقه متوسط، پاسخ صحیح به سؤالات و یافتن پاسخ درست مورد تأکید قرار می‌گیرد. تکالیف کلاسی، خلاقیت و بیان احساسات را ترغیب نمی‌نمایند و مانع بروز تفکر انتقادی از سوی دانش‌آموزان می‌شوند. این نوع برنامه درسی افراد را برای مشاغل اداری، فنی، فروش و امثال آنها آماده می‌سازد. اما در برنامه درسی ویژه طبقه مرفه، بر خلاقیت، بیان احساسات و مهارت‌های مذاکره تأکید می‌گردد. دانش‌آموزان فرصت پیدا می‌کنند تا سرمایه‌های نمادین مانند ادبیات، هنر، ایده‌های علمی، ... را کسب کنند. این نوع برنامه درسی منجر به تربیت افراد برای مشاغل هنری، حقوقی، علمی، ... می‌شود. از سوی دیگر، برنامه درسی ویژه نخبگان افراد را قادر می‌سازد تا قوانین را در ذهن خود نهادینه نموده، در صورت لزوم با انسجام بخشیدن به آنها، به طور مقتضی، آنها را در حل مسائل مورد استفاده قرار دهند (Barfels, 2000).

می‌پردازند و این برنامه از نظام آموزشی پنهان است؟ با مروری بر تاریخچه نسبتاً کوتاه کاربرد این مفهوم در ادبیات رشته برنامه درسی در می‌یابیم که اندیشمندان این حوزه آن را در معانی متفاوتی به کار برده‌اند و شاید به همین دلیل است که امروزه نوعی آشفتگی و عدم یقین نسبت به ماهیت این پدیده وجود دارد. مهر محمدی (۱۳۸۶) با ارائه یک ماتریس ۴ وجهی به شرح زیر سعی نموده است که به نوعی این ابهام را برطرف نماید.

همان گونه که مشاهده می‌کنید، این ماتریس دارای ۲ بعد (آگاهی نظام و آگاهی دانش‌آموز) و ۴ خانه است. هنگامیکه سیستم برنامه‌ای را برای اجرا ابلاغ می‌کند و همه ذینفعان (معلم، برنامه ریز، فراگیرنده، ...) از آن اطلاع پیدا می‌کنند، صحبت از برنامه درسی صریح (explicit) یا رسمی است (خانه شماره ۱). اما برخی اوقات نظام آموزشی هدفی را قصد کرده، سعی می‌کند آن را به نحوی غیر ملموس اعمال کند. برای مثال، نظریه‌پردازان انتقادی معتقدند که صاحبان قدرت و ثروت با اتکا به ابزار و امکاناتی که در اختیار دارند می‌کوشند تا نسل جدید را در جهت حفظ منابع اجتماعی - اقتصادی خود به خدمت گیرند و ساختار و نظم اجتماعی را به گونه‌ای که جایگاه خودشان محفوظ بماند، بازتولید کنند. این گروه، از مدرسه و برنامه درسی به عنوان ابزار استفاده می‌کنند و به شیوه‌های بسیار ظریف، که البته در پس آن ایده‌هایی بسیار آشکار و خطرناک وجود دارد، سعی می‌کنند که روحیه اجتماعی را در دانش‌آموزان از بین ببرند، آنها را در برابر اوضاع اجتماعی بی‌تفاوت کنند و روحیه تمکین و تسلیم را در آنها تقویت نمایند (مهر محمدی، ۱۳۸۶). اسکندری (۱۳۸۶) نیز معتقد است که برنامه درسی پنهان برنامه‌ای قصد شده است که اگرچه قصد میشود، اما بیان نمی‌شود، ولی آثار آن در نظام آموزشی مورد انتظار است و نتایج آن [از سوی نظام] خواسته می‌شود. مهرمحمدی (۱۳۸۶) این برنامه را برنامه درسی ضمنی می‌خواند (خانه شماره ۲).

از دید برخی متخصصان، برنامه درسی پنهان را می‌توان شامل اهداف و اموری دانست که دانش‌آموزان در مدرسه دنبال می‌کنند، ولی معلمان و مسؤولان مدرسه آنها را مشاهده نمی‌کنند (عباسی، ۱۳۸۶). در این حالت، نظام

نظام مدرسه ایفا می‌کنند. این نظریه بیش از حد بر ساز و کارهای سلطه تأکید دارد و در مقابل، امکان مقاومت و مخالفت از سوی انسان‌ها را نادیده می‌گیرد. پژوهش‌های زیادی نشان داده‌اند که همه دانش‌آموزان، اسیر چنین برنامه درسی پنهانی نیستند، دانش‌آموزان اغلب برای کنترل محیط مدرسه خویش فعالانه دست به کنش می‌زنند و حداقل تعدادی از آنها آشکارا به طرد هنجارهای فرمانبرداری، احترام به صاحبان قدرت و نظایر آنها می‌پردازند (شارع پور، ۱۳۸۶). منتقدان دیدگاه‌های مارکسیستی نیز اعتقاد دارند که این نظریه قادر به تبیین برنامه درسی پنهان در یک طرح منسجم، مدلل و جامع نیست. به نظر آنان، برای شناخت عمیق برنامه درسی پنهان باید فرهنگ زنده مدارس را در ارتباط با فرهنگ کل جامعه مورد مطالعه و مذاقه قرار داد. آنها بر این باورند که مدارس صرفاً موسسات آموزشی تلقی نمی‌شوند که به هر طریقی که می‌خواهند شاگردان را به صورت منفعل شکل داده، برای جامعه نابرابر آماده سازند. آنان عقیده دارند که شاگردان با توجه به برنامه درسی پنهان دست به مقاومت ذهنی زده، بر اساس آن به تعبیر و تفسیر امور می‌پردازند و فرهنگ خاص خود را شکل می‌دهند. در واقع باید گفت که شاگردان از طریق برنامه درسی پنهان در مدارس مفاهیم کلیدی مرتبط با تجدید نظر در تفکر، تعبیر و تفسیر وقایع و پدیده‌ها، اکتساب قدرت، درک مفاهیم و ارزش‌ها، و خلق و انتقال مفاهیم نوین را می‌آموزند (قورچیان، ۱۳۷۴). پس مدارس را نباید تنها موسسات بازتولید دانست، چرا که آنها دارای پتانسیل باز آفرینی و تحول اجتماعی هستند (سعیدی رضوانی و کیانی نژاد، ۱۳۷۹).

۳ - نظریه‌های ابعادی: تعدادی از نظریه پردازان حوزه برنامه درسی، ابعاد و سطوح مختلف برنامه درسی پنهان را مورد توجه قرار داده‌اند. ملکی (۱۳۸۷) معتقد است هنگامی که صحبت از برنامه درسی «پنهان» می‌شود، باید ابتدا مشخص نماییم که این برنامه از دید چه کسی پنهان است؟ آیا نظام آموزشی از آنچه قرار است اجرا شود اطلاع دارد و آن را از حوزه آگاهی فراگیرندگان و والدین دور نگاه میدارد؟ یا اینکه بالعکس، فراگیرندگان در طی حضور خود در محیط آموزشی به خلق یک برنامه درسی برای خود

مدرسه، تعلیم و تربیت جریان دارد و صورت می‌پذیرد، اما دارای ویژگی‌های آشکار و بارزی نیست که بتوان آن را به سادگی تشخیص داد. در حقیقت در مدرسه نامرئی، فرزندان یک کشور از طریق ارتباط با یکدیگر اطلاعات را دریافت می‌کنند و در جریان تعلیم و تربیت خاصی که به طور معمول، برنامه‌ریزی شده است و از پیش تعیین شده نیست،

آموزشی نسبت به آنچه که در مدرسه می‌گذرد، ناآگاه است و در حقیقت، برنامه درسی دانش‌آموزان از دید نظام آموزشی پنهان است. رونالد دال (۱۹۷۸) معتقد است که برنامه درسی پنهان، برنامه درسی خود دانش‌آموزان است که به وسیله آن بر سازمان دیوان سالارانه مدرسه فائق آمده، روابط اجتماعی خود در درون مدرسه را شکل می‌بخشند.

### آگاهی دانش آموزان

	+	-	
<b>آگاهی</b>	+		برنامه درسی صریح ۱
<b>نظام</b>			برنامه درسی ضمنی ۲
	-		برنامه درسی پنهان ۳
			برنامه درسی ضمنی ۴

قرار می‌گیرند. مهرمحمدی (۱۳۸۶) این بعد را نیز برنامه درسی ضمنی نام می‌نهد (خانه شماره ۳). پورتلی (به نقل از علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳) عمق نهان بودن برنامه درسی را زمانی می‌داند که این برنامه چه از سوی معلم [یا نظام آموزشی] و چه از سوی فراگیرندگان، کاملاً قصد نشده، ناآگاهانه اجرا می‌شود. تجارب حاصل از این چارچوب که بدون آگاهی طراحان، معلمان و دانش‌آموزان به دست می‌آیند، دارای آثار مثبت و منفی متفاوتی بر روی دانش‌آموزان است و عدم توجه به آثار منفی آنها می‌تواند تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت را دچار مشکل نماید. این برنامه در مدرسه آموزش داده می‌شود و از تجارب داخل کلاس‌ها، کتابخانه‌ها، جشن‌ها و محیط اجتماعی مدرسه شکل می‌گیرد. تاون سند (Townsend, 1995) نیز معتقد است که برخی از مؤلفه‌های محیط آموزشی منجر به ایجاد برنامه درسی پنهانی می‌شود که مدرسان به طور ناخواسته آن را آموزش می‌دهند و

سیلور و الکساندر (۱۳۷۸) نیز برنامه درسی پنهان را شامل راهبردهایی می‌دانند که دانش‌آموزان برای عبور موفقیت آمیز از مانع برنامه درسی رسمی یا طرح‌ریزی شده به کار می‌گیرند. اشنايدر (Snyder) (۱۹۷۱)، به نقل از Townsend (۱۹۹۵) نیز برنامه درسی پنهان را برنامه‌ای می‌داند که توسط خود فراگیرندگان خلق می‌شود. وی بر مبنای مشاهدات پژوهشی خود در دانشگاه MIT اظهار می‌دارد که دانشجویان سعی می‌کنند تا پس از زیر نظر گرفتن رفتار استادان خود، نکاتی را که باعث می‌شود آنها بتوانند واحد های درسی‌شان را به راحتی بگذرانند، کشف نموده، به آنها عمل کنند. آنها سعی دارند تا موانع را بشناسند، روش عبور از این موانع را پیدا کنند، سپس از آنها بگذرند. احمدی (۱۳۸۵) نیز در همین رابطه از مفهومی به نام «مدرسه نامرئی» یاد می‌کند که می‌توان آن را معادل با همین برداشت از برنامه درسی پنهان دانست. به عقیده وی، مدرسه نامرئی در درون مدرسه رسمی قرار دارد. در این



پرداخته‌اند. با مروری بر ادبیات رشته برنامه درسی درمی‌یابیم که صاحب نظران مختلف دیدگاه‌های متفاوتی درباره عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان ذکر کرده‌اند. برخی، عوامل اجتماعی را مورد تأکید قرار داده‌اند، برخی بر محیط فیزیکی تأکید کرده‌اند و تعدادی نیز کتاب‌ها و متون درسی را مدنظر قرار داده‌اند. به نظر نگارنده، مجموع این عوامل را می‌توان در ۴ مقوله عمده مدنظر قرار داد: الف) محیط شناختی، ب) محیط اجتماعی، ج) محیط فیزیکی، د) محیط دیوان سالارانه

الف) محیط شناختی: کتاب‌های درسی، روش‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی، جدول زمان بندی دروس، ... از جمله مصادیق محیط شناختی هستند که می‌توانند به ایجاد برنامه درسی پنهان کمک کنند. برای مثال، عدم هم‌خوانی محتوای کتاب‌های درسی با نیازهای واقعی فراگیرندگان و عدم ارتباط افقی و عمودی آنها با دیگر موضوعات مورد تدریس، می‌تواند سبب کاهش علاقه یادگیرندگان به پیگیری و کاوش علمی شود (مهرام، ساکتی، مسعودی، مهر محمدی، ۱۳۸۶).

همچنین نحوه سازماندهی محتوا نیز می‌تواند موجب ایجاد نگرش‌های خاصی در فراگیرندگان شود. برای مثال، نتایج یک پژوهش صورت گرفته در مورد وضعیت آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های درسی دینی دوره راهنمایی در ایران (حکیم زاده و موسوی، ۱۳۸۷) نشان می‌دهد که در این کتاب‌ها توجه به ارزش‌های اعتقادی و عبادی بسیار بیشتر از ارزش‌های اجتماعی و اقتصادی است. این مسأله می‌تواند حاوی این پیام ضمنی باشد که در اسلام انجام عبادات و فرایض بر دیگر ارزش‌ها برتری دارد، در حالی که همان طور که می‌دانیم، اسلام توجهی متوازن به ارزش‌های گوناگون انسانی داشته و تمامی آنها در مسیر بندگی و پرستش خدا اهمیتی یکسان داشته‌اند. نوروززاده و فتحی واجارگاه (۱۳۸۸) نیز معتقدند مواد درسی، مثال‌های درج شده در کتاب‌ها، زبان به کار گرفته شده در کتاب‌ها، عکس‌ها، نمودارها، ..... اثرات آموزشی ضمنی داشته، مصداق برنامه درسی پنهانند.

از سوی دیگر، نقش روش‌های تدریس در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان را نیز نباید از نظر دور داشت. مهر

فراگیرندگان ناآگاهانه آن را فرا می‌گیرند. این مؤلفه‌ها شامل ساختار اجتماعی کلاس درس، نحوه اعمال اختیار توسط مدرسان، قوانین حاکم بر روابط مدرس - فراگیرنده، فعالیت‌های یادگیری استاندارد، موانع ساختاری درون مؤسسه هستند. مهر محمدی (۱۳۸۶) تنها این بعد را برنامه درسی پنهان می‌نامد (خانه شماره ۴).

در نهایت، اگر برنامه درسی را به مثابه یک کوه یخی (iceberg) تصور نماییم، می‌توانیم سطوح برنامه درسی پنهان را از لحاظ عمق پیچیدگی به شرح زیر تصور کنیم.

در سطح ۱، نظام آموزشی نسبت به آنچه که قصد دستیابی بدان را دارد، آگاه است و البته سعی می‌کند تا برنامه‌های درسی و محیط آموزشی را به گونه‌ای سازماندهی کند که نتایج مدنظر خویش را به طور غیر مستقیم تحقق بخشد. شناخت این سطح از برنامه درسی پنهان نسبتاً آسان‌تر از سطوح دیگر است. زیرا می‌توان از طریق تحلیل دستورات عمل‌ها، سیاست‌ها، بخشنامه‌ها و یا تحلیل محتوای کتاب‌های درسی به این اهداف و نیات پی برد.

در سطح ۲، نظام آموزشی از آنچه درون مدرسه می‌گذرد، بی‌اطلاع است. اما فراگیرندگان نسبت به آنچه که قصد فراگیری آن را دارند، آگاهند و برنامه درسی را که برایشان لذت‌بخش بوده است و نیاز آنی ایشان را برآورده می‌سازد، برای خود خلق می‌کنند. شناخت این سطح از برنامه درسی پنهان نسبت به سطح قبلی مشکل‌تر و پیچیده‌تر است. زیرا مستلزم ورود به دنیای فراگیرندگان و آگاهی از آنچه که بین آنها می‌گذرد است.

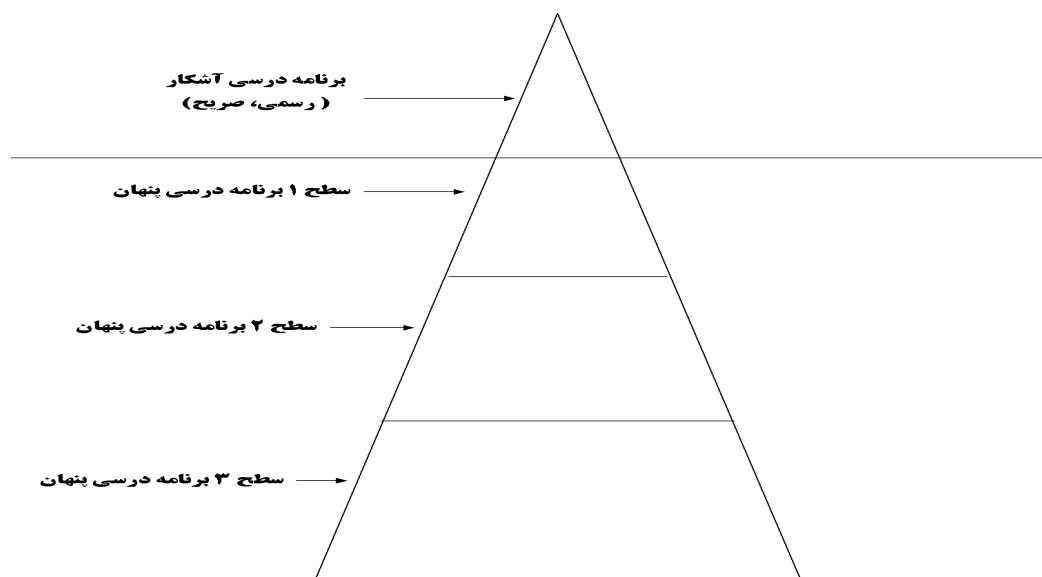
در سطح ۳، نه نظام آموزشی و نه فراگیرندگان نسبت به آنچه که روی می‌دهد آگاهی ندارند. در این حالت نحوه سازماندهی برنامه درسی و اجرای آن در محیط آموزشی سبب می‌گردد که پیامدهای یادگیری حاصل گردد که نه مورد نظر نظام آموزشی بوده است و نه فراگیرندگان با قصد و اختیار بدان دست یافته‌اند. شناخت این سطح از برنامه درسی پنهان بسیار سخت و مستلزم کنکاش در ابعاد گوناگون نظام آموزشی و تعامل این ابعاد با یکدیگر است.

۴ - نظریه‌های عاملی: تعدادی از دیدگاه‌ها به بررسی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری یک برنامه درسی پنهان

حفظ طوطی‌وار و حتی تقلب را ایجاد کند و از سوی دیگر سبب شور و شوق یادگیری و خلاقیت و نوآوری گردد. اما نظام ارزشیابی نیز می‌تواند پیامدهایی ضمنی را به همراه داشته، عادات و نگرش‌هایی خاص را ایجاد کند. مهرام و همکاران (۱۳۸۶) معتقدند که فراگیرندگان بر اساس بازخوردهایی که از امتحانات و شیوه‌های ارزشیابی خود می‌گیرند، به شیوه مطالعه و تعاملشان با مطالب علمی

محمدی (۱۳۷۴)، به نقل از مهرام و همکاران، (۱۳۸۶) معتقد است که روش‌های تدریس رایج در نظام آموزشی ما عمدتاً مستقیم یا سخنرانی بوده و منجر به ایجاد ویژگی‌های نامطلوب نظیر تسلیم و انقیاد، و عدم رغبت و اهتمام نسبت به یادگیری و تعلیم می‌شوند. در حالی که آنچه از یک نظام آموزشی سالم انتظار می‌رود، مباحثه و نقادی است.

هرم برنامه درسی پنهان



می‌دهند. روش‌های نامناسب سنجش می‌تواند فشار سختی بر روی فراگیرندگان در جهت اخذ رویکردی نادرست نسبت به یادگیری تحمیل نماید. برای مثال، محدود نمودن ارزشیابی به پایان ترم علاوه بر ایجاد فشار روانی مضاعف و اضطراب یادگیری در فراگیرندگان، آنها را از لذت یادگیری نیز محروم می‌سازد. از سوی دیگر، بدیهی است که چنانچه انگیزه یادگیرنده به اموری غیر از خرد ورزی و دانشوری معطوف بوده است و مدرس نیز جز بازگویی نقلی وقایع و پدیده‌ها به امر دیگری مبادرت نورزد، ارزشیابی صرفاً در طبقات پایین حیطه شناختی رخ خواهد داد. لیکن چنانچه ارزشیابی متکی بر قوه پردازش و تحلیل و ترکیب و قضاوت اجتهاد گونه فراگیرندگان صورت پذیرد، بدیهی است

جهت کشف حقیقت باید توسط خود یادگیرنده و به صورتی فعالانه حاصل شده و روش تدریس باید تسهیل کننده این امر باشد. ملکی (۱۳۸۶) معتقد است که یکی از عواملی که در کم کردن فاصله میان برنامه درسی رسمی و پنهان تأثیر دارد مشارکت فراگیرندگان در جریان آموزش است.

در صورت مشارکت فراگیرندگان در طراحی و اجرای تدریس، آنها نیز فعالیت‌های یادگیری را با اهمیت تلقی خواهند کرد و با علاقه و آگاهی، برای یادگیری و رسیدن به اهداف آموزشی تلاش خواهد نمود. قاسمی و مرزوقی (۱۳۸۷) نیز معتقدند که روش تدریس مدرسان از یک سو می‌تواند روحیه انفعال، ناامیدی، سطحی‌انگاری، تقلا برای

تعامل‌های گروهی و نظایر آن، منعکس کننده جو حاکم بر مدرسه هستند (اسکندری، ۱۳۸۳). برای مثال، کیفیت جو اجتماعی در مدارس بسته به گون‌های است که دانش‌آموزان، پیروی و اطاعت بی‌چون و چرا از هر آنچه معلم می‌گوید را برای موفقیت خود یک عامل مؤثر دانسته، انتقاد، اظهار نظر و پیشنهاد را نه تنها حق خود نمی‌دانند، بلکه موجب تأثیرات سوء و رفتار نامناسب از سوی معلمان، مدیر، و سایر دانش‌آموزان قلمداد می‌کنند. در این گونه مدارس، دانش‌آموزان نه تنها تمایلی به انجام فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری به صورت گروهی ندارند، بلکه انجام فعالیت‌های گروهی را عملاً غیر ممکن و ناموفق تلقی می‌کنند. به عقیده آنها بهترین راه یادگیری و پیشرفت، فعالیت‌های انفرادی است. همچنین در مدارس دارای جو بسته، میزان اعتماد به نفس دانش‌آموزان پایین‌تر است. این دانش‌آموزان احساس نامطلوبی نسبت به خود و مدیریت داشته، به راحتی نمی‌توانند اندیشه‌هایشان را در جمع بیان کنند. این دانش‌آموزان داشتن نقش منفعل در کلاس درس و مدرسه و پیروی از هر آنچه را که معلم می‌گوید را بهتر از داشتن نقشی فعال و بیان نظرات و دیدگاه‌های خود می‌دانند.

در درون مدرسه روابط انسانی متعددی شکل می‌گیرد که هر کدام آثار تربیتی خاص خود را دارند. یکی از آنها روابط کارکنان آموزش و دانش‌آموزان است. موضع‌گیری‌ها، طرز فکرها، و نگرش‌های افراد اداره کننده مدرسه در این زمینه بسیار قابل توجه هستند. اگر کارکنان برداشت‌های طبقاتی ویژه‌ای داشته باشند، نوع زندگی دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های تربیتی آنها تأثیر می‌گذارد. فرزندان طبقه‌ای که نزد کارکنان مدرسه اهمیت بالاتری دارند از توجهات ویژه برخوردار خواهند شد و فرزندان طبقات دیگر از چنین توجهی محروم خواهند ماند و تحقیر خواهند شد (ملکی، ۱۳۸۶). به هر حال، آشنایی با روابط اجتماعی بین مدرسان و فراگیرندگان، و فراگیرندگان با یکدیگر، موجب تعمیق بینش ما نسبت به برنامه درسی پنهان می‌شود.

نوع رفتار مدرسان با فراگیرندگان نیز می‌تواند پیام‌هایی ضمنی را در بر داشته باشد. این پیام‌ها می‌توانند بر روابط بین فراگیرندگان نیز مؤثر واقع شوند. برای مثال، اگر معلمی

که آنان نیز به طبقات بالاتری از حیطة شناختی نائل شده، از بازشناسی به بازخوانی و از حافظه سپاری به شناخت روابط و پدیده‌ها دست خواهند زد. حداد علوی و همکاران (۱۳۸۶) نیز معتقدند که یک نظام ارزشیابی نامناسب می‌تواند منجر به ایجاد نگرش‌های منفی، مانند آنچه که در زیر می‌آید، گردد.

- نمره، تنها معیار ارتقا و پیشرفت در مدرسه است.

- تحصیل و کسب معلومات و اطلاعات، به منظور پس دادن آن به شکل امتحان است.

- بهترین راه، حفظ کردن است.

اما برنامه زمان‌بندی دروس نیز می‌تواند نگرش‌هایی ویژه را در فراگیرندگان ایجاد و تقویت نماید. برای مثال، تخصیص مدت زمان بیشتری از برنامه هفتگی به درس ریاضی و تخصیص زمان بسیار محدود به انشای حاوی این پیام ضمنی است که مهارت‌های نگارش در مقایسه با توانایی‌های حسابی و ریاضی از جایگاه و شأن نازل‌تری برخوردارند.

ب) محیط اجتماعی: منظور از محیط اجتماعی، روابط و مناسبات اجتماعی حاکم بر مدرسه و آن دسته از کنش‌های متقابلی است که دانش‌آموزان به طور مستقیم تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند.

نحوه کنش‌های متقابل، مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در شکل‌گیری یادگیری‌های قصد نشده است (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

محیط اجتماعی مدرسه ترکیبی از هنجارها، انتظارات و عقاید مشخص کننده سیستم اجتماعی مدرسه است که به وسیله اعضای مدرسه ادراک می‌شود (ایزدی و قربانی، ۱۳۸۷).

محیط اجتماعی یا جو یک نهاد آموزشی بیان‌کننده نوع روابط افراد با یکدیگر است. جو یک مدرسه می‌تواند بر اساس وفاداری و همدلی سازماندهی شود یا افراد را در دو سوی یک دیوار بلند از ناامنی و بی‌اعتمادی قرار دهد. میزان مشارکت افراد، واگذار کردن فعالیت‌ها، سهمیم کردن افراد، نقش دادن به نظرات آنان، درگیر ساختن و سپردن مسؤولیت‌های متعدد به دانش‌آموزان، رفتارهای رقابتی،

عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان

عامل	مصادیق
محیط شناختی	- کتاب‌های درسی - روش‌های تدریس - شیوه‌ارزشیابی - برنامه زمانبندی دروس
محیط اجتماعی	- روابط معلم - دانش‌آموز - روابط معلمان و کارکنان با یکدیگر - روابط کادر اداری با دانش‌آموزان - روابط دانش‌آموزان با یکدیگر
محیط فیزیکی	- معماری محیط - چیدمان صندلی‌ها
محیط دیوان سالارانه	- قوانین و مقررات - نحوه اعمال اقتدار و اختیار

دانش‌آموزان فرصتی است که دانش‌آموزان در مدرسه می‌توانند با معلمان و دوستان خود ملاقات کنند، به ویژه که دانش‌آموزان از هر فرصتی استفاده می‌کنند تا با دوستان و همکلاسان خود در تعامل باشند. روابط آنها با دوستان و همکلاسان جنبه مهمی از زمینه اجتماعی کلاس درس و مدرسه است. این که دانش‌آموزان چگونه همکلاسان و روابط خود را با دوستان و معلمان ادراک می‌کنند، در رشد زندگی اجتماعی و سازگاری آنها با اجتماع بسیار مهم است و این خود بخشی از برنامه درسی پنهان است (پورظهیر، ۱۳۸۷). طرز تلقی و رفتار معلم نیز از عوامل مؤثر در تشکیل طرز تلقی‌های دانش‌آموزان است. اگر معلم در کلاس درس آزادانه برخورد کند و فرصت کافی و مؤثر در اختیار فراگیرنده قرار دهد، تلاش، توانایی و حس اعتماد به نفس را در او تقویت می‌کند. اما در صورتی که معلم امیال، خواسته‌ها و نظرات خود را محور قرار دهد و با روحیه‌ای سلطه‌گرایانه برخورد نماید مانع بروز توانایی‌ها می‌شود و در دانش‌آموزان، گرایش سلطه‌گری بر دیگران را پرورش می‌دهد. همچنین جهت‌گیری اقتصادی، طبقاتی و فرهنگی

پیوسته حرفهای شاگردانش را قطع کند، می‌تواند موجب به وجود آمدن این برداشت شود که حرف‌ها و افکار فراگیرندگان از اهمیت چندانی برخوردار نیست. بدین ترتیب شاگردان نیز ممکن است تصور کنند در میان سخن یکدیگر پریدن امر بدی نیست. اما معلمانی که رفتاری مؤدبانه‌تر را به تصویر می‌کشند موجب به وجود آمدن این برداشت می‌شوند که نه تنها قطع کردن حرف دیگران نادرست است، بلکه حرفها و عقایدشان قابل احترام است (Townsend, 1995).

دانش‌آموزان، متعلق به گروه‌های مختلف اجتماعی و اقتصادی، نگرش‌های متفاوتی را با خود به مدرسه می‌آورند. در طی صحبت‌ها و مباحثات دانش‌آموزان و تعامل آنها با یکدیگر، تأثیرات عمیق تربیتی پدید می‌آید (نوروززاده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان در مدرسه بیشتر با معلمان و همکلاسان خود خواهد بود. این تعاملات عامل مهمی در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان است به طوری که در کیفیت زندگی و تجربه دانش‌آموزان تأثیر مهمی می‌گذارد. بخش مهم تأثیر مدرسه در

حقیقت نوع چینش کلاس درس می‌تواند نقش آفرینی هر یک از طرفین را از پیش تعیین کند.

بحث تأثیر مؤلفه مکان بر مشارکت فراگیرندگان تنها به شیوه چیدن ختم نمی‌شود. زیرا تعداد صندلی‌ها و ظرفیت کلاس‌ها نیز در تبدیل کلاس به مکان سخنرانی و انفعال متعاقب یادگیرنده بی تأثیر نخواهد بود. حداد علوی و همکاران (۱۳۸۶) مشاهدات خود از مدارس یکی از استان‌های کشور را به شرح زیر توصیف می‌نمایند:

«... کلاس‌های درس دارای سی تا چهل صندلی فلزی یا چوبی دسته‌دار هستند که در چند ردیف به هم پیوسته چیده شده‌اند. رو به روی صندلی دانش‌آموزان، تخته سیاه، صندلی و میز معلم قرار دارند. دیوارهای کلاس معمولاً خالی است. کمد، قفسه، کتابخانه یا هر چیز دیگر که نشانه فعالیت دانش‌آموزان در کلاس باشد، یا لوازم آنان در آنجا نگهداری شود، دیده نمی‌شوند. نحوه چیدمان صندلی‌ها به طور به هم پیوسته رو به روی میز معلم است و این پیام ضمنی را تلقین می‌کند که، دانش‌آموزان شنوندگانی غیر فعال هستند که باید تنها به مطالب معلم گوش بسپارند. همچنین این ترتیب نشستن بیانگر عدم ارتباط و گفتگو میان دانش‌آموزان است، زیرا آنها در صورتی می‌توانند با یکدیگر گفتگو کنند که به پشت سر و اطراف خود برگردند. این کار معمولاً در کلاس پسندیده نیست و بی نظمی به شمار می‌آید. خالی بودن فضا و دیوارها و نبودن نشانه‌هایی از پویایی و فعالیت دانش‌آموزان، فضای کلاس را بسیار جدی و خشک نشان می‌دهد و تداعی کننده این مطلب است که اینجا مکانی برای گوش دادن و ساکت نشستن است.»

سومر (Sommer 1969)، به نقل از مهرام و همکاران، (۱۳۸۶) نیز مشاهدات خود را این گونه توصیف می‌کند: «... همه خطوط مستقیم هستند و صندلی‌ها به ردیف چیده شده‌اند و دانش‌آموزان مجبور می‌شوند تنها روبه‌روی خود را نگاه کنند و هر چیز دیگری غیر از معلم را نادیده بگیرند ... ماریا مونته‌سوری کودکانی که حرکت نمی‌کنند و در نهایت فقط تابعیت فرا می‌گیرند را به پروانه‌هایی که سنجاق شده‌اند تشبیه می‌کند ... در واقع این نوع فضا است که می‌تواند جوینده دانش نبودن را به فراگیرندگان القا نماید.»

معلم نیز در طراحی و اجرای تدریس و رابطه وی با فراگیرندگان مؤثر است. معلمی که امکانات مادی را ارزش تلقی کند، محرومان از امکانات مادی را محرومان از یک ارزش تلقی خواهد کرد و متناسب با آن عمل خواهد نمود. البته از سوی دیگر، رفتار دانش‌آموز نیز در تصمیم‌گیری معلم مؤثر است. دانش‌آموزی که تمایل به مشارکت در فعالیت‌های آموزشی دارد، در ارتباط با دیگران با نظر مثبت عمل می‌کند، و رفتارهای ضد اجتماعی مانند پرخاشگری را کنترل می‌کند، علاقه به همکاری با دانش‌آموز و احترام و ارج نهادن به دانش‌آموز را در معلم بر میانگیزد. همچنین دانش‌آموزانی که تکالیف خود را به خوبی انجام می‌دهند و از دستورات و توصیه‌های معلم اطاعت می‌کنند، در عملکرد معلم اثر می‌گذارند.

ج) محیط فیزیکی: سبک ساختمان مدرسه و نوع چیدمان کلاس درس نیز می‌تواند حاوی پیام‌های ضمنی باشد (Deutsch, 2004). صاحب نظران علم ارتباطات معتقدند که آموزش‌های غیر کلامی و غیر بیانی بیش از سایر عوامل در انتقال پیام به فراگیرندگان نقش دارند. مراکز آموزشی و عناصر تشکیل دهنده آنها نظیر رنگ، نور، صدا، تجهیزات حیاط، راهروهای تنگ و طولانی همه و همه اثرات آموزشی و تربیتی دارند. یک مدرسه زیبا و سرسبز، نشاط و شادابی به ارمغان آورده، 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 ببرد (نوروز زاده و فتحي و اجارگاه، ۱۳۸۸).

گتزلز (۱۹۷۴)، به نقل از مهرام و همکاران، (۱۳۸۶) ساختار فیزیکی کلاس درس را در انواع گوناگون مدارس توصیف کرده، بر آن است که هر ساختار، تصور خاصی از دانش‌آموز آرمانی به ذهن کودکان القا می‌کند. به عنوان مثال، کلاس درس مستطیل شکل که میز و نیمکت دانش‌آموزان در ردیف‌های مستقیم و به هم پیوسته، محکم به کف کلاس پیچ شده‌اند و میز معلم رو به روی آنها در وسط کلاس قرار گرفته است این تصور را در ذهن القا می‌کند که دانش‌آموزان موجوداتی خالی‌الذهن و تحت کنترل معلم، که تنها منبع یادگیری است، هستند. در

تبیین پیامدهایی که از آن انتظار داریم تأثیر می‌گذارد. برای مثال، کارکرد گرایان، که نگرشی مثبت نسبت به برنامه درسی پنهان دارند و آن را ابزاری برای جامعه پذیر نمودن دانش‌آموزان می‌دانند، معتقدند که برنامه درسی پنهان می‌تواند پیامدهای زیر را به همراه داشته باشد (دوانلو، ۱۳۸۷). عادت‌های بهداشتی، تفریحات سالم، علایق علمی و معنوی، ذوق هنری و زیبای شناسی، اخلاق پسندیده، وظیفه شناسی، احترام به انسانیت، رقابت سالم و صمیمانه، همکاری و نوع دوستی، احترام به قوانین، مقررات، ارزش‌ها و هنجارهای مورد قبول جامعه، بزرگداشت خانواده، آزاد منشی، رعایت حقوق خود و دیگران، خود شکوفایی، میهن پرستی، پایبندی به سنت‌ها، آداب و رسوم قومی، ارج گذاری، قضاوت اقتصادی، ادراک اجتماعی، شهروند جهانی بودن، ایمان به مردم سالاری. از جمله پیامدهای دیگر مثبت برنامه درسی پنهان میتوان به کنترل پرخاشگری، حضور به موقع در کلاس درس، اظهار علاقه به مواد درسی (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۴)، جامعه پذیری سیاسی، و یادگیری ارزش‌ها و رسوم فرهنگی (طالب زاده نوبریان و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۲) اشاره کرد.

مروری بر ادبیات مربوط به برنامه درسی پنهان نشان میدهد که غالب صاحب نظران، بر پیامدهای منفی این برنامه تأکید نموده‌اند (مهرمحمدی، ۱۳۸۶). برای مثال، ایوان ایلچ معتقد است که مدرسه‌ای که باید افراد را انسان‌هایی اجتماعی، با صفای درونی، آماده خدمت و آزاد تربیت کند، بالعکس افرادی وابسته، فرد گرا، غیر مسؤول، خودپسند و خودترتیبین بار می‌آورد. از نظر ایلچ، مدرسه سبب غیر انسانی کردن اجتماعات و بیگانه ساختن انسان‌ها از خود و از دیگران و در نتیجه، تشدید روابط تسلط آمیز می‌شود. به نظر ایلچ، مدرسه با روحیه‌ای که به لحاظ رقابت و ارتقای فردی در انسان‌ها به وجود می‌آورد، اسفناک‌ترین گرایش‌های اجتماعی را در آنان تشدید می‌کند. به جای این که شادی‌های همبستگی انسانی را به آنان بیاموزد و گوهر یگانه‌ای را که در هر موجود زنده نهفته است، بپروراند و او را به شکل انسانی آزاد، خود مختار و خلاق بار بیاورد، زندگی را به صورت میدان جنگی جلوه میدهد که در آن کلید کامیابی هر کس غالباً از راه شکست

تاون سند (۱۹۹۵) معتقد است که برخی اوقات، برخی عوامل موجود در یک مؤسسه، مانع تلاش‌های استادان برای ایجاد رابطه با دانشجویان و حمایت از آنها می‌شوند. او می‌گوید: «در دانشگاهی که من تدریس می‌کنم، کتابخانه‌ای زیبا با هزینه‌ای میلیونی تأسیس شده است. اما از آنجایی که بودجه‌ای کافی برای خرید کتاب و مجلات در نظر گرفته نشده است، اکثر قفسه‌های این کتابخانه خالی هستند. دانشگاه با ساختن این عمارت یادگیری خالی، این پیغام ضمنی را به دانشجویان فرستاده است که ظاهرسازی کار اهمیتی بسیار بالاتر از وظیفه و کارکرد اصلی دارد.»

د) محیط دیوان سالاری: دیوان سالاری اداری مدرسه غالباً همراه با مجموعه‌های فشرده قوانین، مقررات، روش‌ها و نظام‌های مدیریت آن، عاملی مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان به شمار می‌روند (فتحی واجارگاه و واحد چوکده، ۱۳۸۵). عناصری از این طبیعت که به سادگی قابل تشخیص است عبارتند از:

- نظام طبقه بندی مدرسه: کلاس‌های درس، گروه‌بندی، شیوه‌های ارتقا
- روش‌های ارزیابی: آزمون‌ها، نمره‌گذاری، پاداش‌های پیشرفت تحصیلی
- قوانین انضباطی: آزادی حرکت دانش‌آموزان، حضور و غیاب
- محدودیت‌ها و روش‌های تنبیه: سرزنش کردن، تمسخر کردن، تعلیق، اخراج، جریمه (سیلور و الکساندر، ۱۳۷۸)

در بیشتر مؤسسات آموزشی، تصمیم‌گیری‌ها به نوبت هرم اداری مؤسسه، یعنی مدیران، رؤسا، و معاونان می‌رسد و این وضعیت خط اقتدار و کنترل جامعه‌ای مانند مدرسه یا دانشگاه را به فراگیرندگان می‌آموزد. بسیاری از جامعه شناسان ساختار بوروکراتیک مدرسه را به عنوان یک عامل اصلی در اجتماعی شدن فراگیرندگان تلقی می‌کنند (نوروززاده و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۸).

۵ - نظریه‌های پیامدی: برخی از پژوهش‌ها، به بررسی پیامدهای برنامه درسی پنهان پرداخته‌اند. البته نوع نگرش ما نسبت به مثبت یا منفی بودن ماهیت برنامه درسی، بر

۶ - نظریه‌های سطح محور: در ادبیات رشته برنامه درسی، برنامه درسی پنهان در دو سطح مورد توجه نظریه پردازان قرار گرفته است:

الف) سطح کلان: در این سطح نظریه‌های اجتماعی، برنامه درسی پنهان را اغلب بر پایه آثار زیان آور ایده‌ها، نظریه‌ها و فلسفه‌های آموزشی و تربیتی لیبرال و همچنین با تأکید بر فرایند مدرسه رفتن به منزله مکانیزم اجبار گرای جامعه توصیف می‌کنند (اسکندری، ۱۳۸۳). نظریه‌های کلان نگرِ مربوط به برنامه درسی پنهان سعی دارند تا این برنامه را بر اساس ارتباط بین نظام آموزشی با نظام‌های اقتصادی و سیاسی جامعه تبیین نمایند. برای مثال، نظریه پردازان مارکسیستی به نقد روش‌هایی پرداختند که نظام آموزشی از طریق آنها به تداوم کاپیتالیسم و نظام حاکم کمک نموده، بازتولید نابرابری‌های طبقاتی، نژادی و جنسیتی را تداوم می‌بخشند. در این دیدگاه، فرایند جامعه پذیری بر مبنای بازتولید روابط، پیامدها و ساختارهای اعتقادی و ایدئولوژیکی طبقاتی مورد تحلیل قرار می‌گیرد. این گروه معتقدند که در شکل، محتوا، سازماندهی کلاس درس، و ارزشیابی دانش‌آموزان نوعی سیستم پیامی نهفته است که دانش‌آموزان را برای اتخاذ صفاتی چون سر وقت بودن، مطیع بودن، نظافت و همنوایی شرطی می‌سازد (Margolis, 2001). نظریه پردازان انتقادی و مقاومت نیز آموزش و پرورش را اساساً یک عمل سیاسی می‌دانند که نقشی کلیدی در بازتولید دانش و قدرت، و نیز ایجاد سلطه، ایفا می‌کند، فرایندی که یک طبقه یا گروه خاصی از افراد یک طبقه، علایق و سلیق خود را بر گروه وسیعی از مردمان سایر طبقات تحمیل می‌کنند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶). پس در دیدگاه کلان نگر، برنامه درسی پنهان، ماهیتی عمومی و هدفمند داشته، در خدمت خواسته‌های نهادهای قدرتمندتر و گروه‌های اجتماعی مسلط است.

ب) سطح خرد: در این سطح برنامه درسی پنهان بر حسب تمایز میان آنچه می‌خواهند اتفاق بیافتد و آنچه واقعاً معلمان و آموزش دهندگان در محیط آموزشی انجام می‌دهند و تجربه می‌کنند، تبیین می‌شود. برای مثال، کارکرد گرایان معتقدند که ارزش‌ها، گرایش‌ها و انتظارات اجتماعی و رفتاری در مدرسه وجود دارند که می‌توانند برای

دیگران و با کسب امتیازاتی علیه دیگران به دست می‌آید. از نظر وی، اگرچه یکی از وظایف مدرسه انسانی بار آوردن دانش‌آموزان است تا از این طریق در خدمت جامعه بوده، مشکلات جامعه را حل کنند، اما بالعکس، هر چه تحصیلات افراد بالاتر می‌رود، نوعی احساس برتری طلبی و تفوق در آنها پدید می‌آید. آنها ممکن است همشهریان و هم‌نوعان خود را پست و کوچک بیندارند و آماده نباشند که با آنها رابطه برقرار کنند و یا خود را در خدمت آنان قرار دهند. این طرز تفکر سبب نوعی از خود بیگانگی، جامعه‌گریزی و از دست دادن اصالت فرهنگی در بین تحصیل کردگان می‌شود (دوانلو، ۱۳۸۷). مهر محمدی (۱۳۸۷) نیز موارد زیر را از جمله مهمترین پیامدهای منفی برنامه درسی پنهان می‌داند:

- ارزش گذاری ترجیحی برای مواد و موضوعات درسی مختلف به دلیل جایگاهی که این مواد در برنامه هفتگی اشغال می‌کنند.

- ایجاد یا تقویت روحیه رقابت به جای رفاقت

- ایجاد و تقویت روحیه اطاعت و انقیاد به جای روحیه ابتکار و نوآوری در سایه روش‌های به کار گرفته شده تدریس

- ناسازگاری و انزوا طلبی اجتماعی دانش‌آموزان

- بی علاقه‌گی، عدم انعطاف و محروم شدن از تجارب متعدد

- وابستگی فکری به معلم و مدرسه

- کاهش عزت نفس و تکیه بیش از حد بر ارزشیابی‌های مدرسه

- پذیرش اقتدار برنامه‌های درسی رسمی و سرکوب

شدن تجارب معلمان و شأن اجتماعی دانش‌آموزان

- اطاعت از خواسته‌های معلم و نظم در انجام تکالیف برای کسب موفقیت بیشتر

- عدم تمایل به همکاری

- کاهش تلاش، توانایی، اعتماد به نفس، و موفقیت

تحصیلی دانش‌آموزان

- اطاعت و انقیاد

یافته‌های تحقیقاتی گوناگون، مهمترین ویژگی‌های برنامه درسی پنهان را به شرح زیر استخراج نموده‌اند.

- اکثر تعاریف برنامه درسی پنهان بر یادگیری‌های قصد نشده و غیر آکادمیکی که جزو اهداف و برنامه‌های درسی آشکار نظام آموزشی نیستند، تأکید دارند.

- یادگیری‌های پنهان غالباً در حیطه ارزش‌ها، نگرش‌ها، هنجارها، تمایلات، عواطف، و مهارت‌های اجتماعی هستند.

- اگر چه محیط شناختی مانند دروس و موضوعات مختلف درسی، و محیط فیزیکی مدرسه دارای پیامدهای قصد نشده هستند؛ لیکن این یادگیری‌ها اغلب متأثر از محیط اجتماعی حاکم بر مدرسه - به ویژه روابط و مناسبات میان دانش‌آموزان - و بین دانش‌آموزان و معلمان در مدرسه و کلاس درس هستند. محیط اجتماعی مهمترین جنبه از جو مدرسه و دارای بیشترین و مؤثرترین یادگیری‌های پنهان برای دانش‌آموزان است.

- عمق پنهان بودن یادگیری‌های قصد نشده به زمانی مربوط می‌شود که دانش‌آموز، معلم، برنامه ریز و سایر دست اندر کاران نظام آموزشی از آن ناآگاه باشند. بدیهی است برای کسانی که این برنامه را کشف نموده، نسبت به آن شناخت دقیق پیدا می‌کنند، آن بخش از برنامه آشکار شده و دیگر برنامه درسی پنهان تلقی نمیشود. به عبارت دیگر، پنهان بودن یادگیری‌های قصد نشده جنبه نسبی دارد نه مطلق.

- آثار برنامه درسی پنهان بر روی افراد مختلف متفاوت است. این آثار هم جنبه مثبت و هم جنبه منفی دارد، لیکن آثار منفی آن بیشتر و تأثیرات نامطلوب آن پایدارتر است.

- بر اساس دیدگاه نظریه پردازان معاصر، دانش‌آموزان در مقابل برنامه درسی پنهان نقش فعال دارند و می‌توانند از خود مقاومت نشان دهند. به عبارت دیگر آنها می‌توانند ضمن تعبیر و تفسیر امور و پدیده‌های مختلف، مفاهیم مناسب را بیاموزند و حتی در بعضی از پدیده‌ها و وقایع تغییراتی را به وجود آورده و فرهنگ خاص خود را شکل دهند.

- به زعم اکثر صاحب نظران، این برنامه در بسیاری از جنبه‌ها از برنامه درسی آشکار موثرتر، آموخته‌های آن پایدارتر، و از گستردگی فراگیرتری برخوردار است.

دانش‌آموزان پاداش بخش باشند و یادگیری امور مرتبط با این موارد، یکی از ویژگی‌های برنامه درسی پنهان است (Margolis, 2001). برخی صاحب نظران معتقدند که این نگرش فاقد خاستگاه نظری در تبیین روابط مدرسه و نظام کل جامعه است (قورچیان، ۱۳۷۴).

### بحث و نتیجه‌گیری

نظام آموزش و پرورش هر جامعه از انتقال آشکار و پنهان هنجارها و نگرش‌های خاص به فراگیرندگان فارغ نیست. در نظام آموزشی، فراگیرندگان طی دوره‌های طولانی که تأثیر پذیرترین دوره‌های رشد فردی است، در معرض آموزش برنامه‌های آشکار و مدون قرار دارند و ضمن آن تجاربی را کسب می‌کنند که به شکل غیر مستقیم یا غیر آگاهانه شکل دهنده فرهنگ و ارزش‌های مورد پذیرش آنان است. اثر بخشی این تجارب به مراتب بیشتر از روش‌های مستقیم و کوشش‌های آگاهانه است. صاحب نظران تعلیم و تربیت برای تشریح آموخته‌ها و نگرش‌هایی که تحت تأثیر این عوامل ضمنی در فراگیرندگان شکل می‌گیرند و همچنین پیامد آنها، از مفهوم «برنامه درسی پنهان» بهره گرفته‌اند (حداد علوی، عبداللهی و علی احمدی، ۱۳۸۶). برنامه درسی پنهان استعاره‌ای مناسب برای توصیف ماهیت سایه‌وار، تصریح نشده و بیشکل فرآیندهای ضمنی و در هم تنیده‌های از تجارب آموزشی و تربیتی است که در نقطه مقابل آموزش‌های رسمی قرار می‌گیرد و خود را در تعاملات تربیتی آشکار می‌سازد (اسکندری). به عبارت دیگر، برنامه درسی پنهان از یادگیری‌هایی حکایت دارد که در چارچوب اجرای برنامه درسی تصریح شده است و فراگیران به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، تجربه می‌کنند. تجربه‌های یادگیری که بدین وسیله حاصل می‌شود، عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از ارزش‌ها و انتظارات تبلور می‌یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستنی‌ها یا شناخت، مربوط دانسته شده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

اگر بخواهیم نگاهی به تاریخچه تعاریف مطرح شده در ارتباط با برنامه درسی پنهان داشته باشیم، شاید با صدها تعریف مختلف و گاهی متضاد روبه‌رو شویم. علیخانی و مهر محمدی (۱۳۸۳) با مروری بر تعاریف، دسته بندی‌ها و



اسکندری، حسین (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان. تهران: نشر نسیم.  
اسکندری، حسین (۱۳۸۳). تربیت پنهان. تهران: انتشارات تزکیه.

اسکندری، حسین (۱۳۸۶). میزگرد تخصصی بازنشانی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.  
ایزدی، صمد و قربانی قهرمان، راضیه (۱۳۸۷). بررسی توصیفی نقش مدارس متوسطه و برنامه درسی پنهان در نگرش نسبت به جهانی شدن و تقویت هویت ملی. هشتمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. بابلسر: دانشگاه مازندران.

آیین نامه دوره کارشناسی ارشد ناپیوسته (۱۳۸۷). وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.  
پرویزی، سرور؛ نیکبخت، علیرضا (۱۳۸۳). سلامت دختران نوجوان و پارادوکس آزادی/محدودیت: یک پژوهش کیفی. فصلنامه پژوهش زنان. دوره ۲، شماره ۲، تابستان ۱۳۸۳.

تقی پور ظهیر، علی (۱۳۸۷). برنامه ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم. تهران: نشر آگه.  
جنکینز، ریچارد (۱۳۸۵). پی یر بوردیو. ترجمه لیلا جوافشانی و حسن چاوشیان. تهران: نشر نی.  
حداد علوی، رودابه؛ عبداللهی، احمد؛ احمدی، امیدعلی (۱۳۸۶). برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری های ضمنی مدرسه. مورد: روحیه علمی. فصلنامه تعلیم و تربیت. صص ۶۶ - ۳۳.

حکیم زاده، رضوان و موسوی، سید امین (۱۳۸۷). آموزش ارزش‌ها در برنامه‌های درسی دینی دوره راهنمایی: بررسی وضعیت موجود و ارائه راهکارهایی برای وضعیت مطلوب. هفتمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. تهران: دانشگاه تربیت معلم.  
دمپی، یر (۱۳۸۴). تاریخ علم. تهران: سمت.  
دانشور، هوشنگ (۱۳۸۸). نگارش پژوهشنامه‌های تحصیلی. تهران: ناقوس.

- یادگیری‌های ناشی از برنامه درسی پنهان با یادگیری‌های ناشی از روش‌های آموزشی غیر مستقیم و غیر رسمی، که با اهداف آگاهانه و از پیش تعیین شده صورت می‌گیرند، متفاوتند.

- پیامدها و نتایجی را که از ناحیه قرار گرفتن دانش‌آموزان در متن نظام آموزشی و برنامه درسی آشکار مدرسه حاصل می‌شود، برنامه درسی پنهان می‌نامند، لذا هر یادگیری اتفاقی و بدون برنامه خارج از مدرسه را نمی‌توان برنامه درسی پنهان نامید، جز این که با یادگیری‌های غیر عمدی همراه باشد.

به رغم آنچه که گفته شد، به نظر می‌رسد که کسب شناخت مناسب نسبت به مفهوم «برنامه درسی پنهان» مستلزم پاسخ‌گویی به چند سؤال ذیل است.

- ماهیت برنامه درسی پنهان چیست؟  
- چه مفاهیم و واژگان دیگری برای توصیف این پدیده مورد استفاده قرار گرفته‌اند؟

- برنامه درسی پنهان، از دید چه کسی پنهان است، آیا نظام آموزشی از آن بی اطلاع است؟ یا بالعکس، نظام آموزشی نسبت به آن آگاه است و آن را از فراگیران پنهان می‌دارد؟

- برنامه درسی پنهان دارای ماهیت مثبت است یا منفی؟

- برنامه درسی پنهان در سطح خرد (مانند کلاس درس و مدرسه) مطرح است یا در سطح کلان نظام آموزشی؟

- پیامدهای برنامه درسی پنهان چیستند؟  
در مقاله حاضر، با محور قراردادن این سؤالات، دیدگاه‌های مطرح شده در مورد برنامه درسی پنهان در ۶ محور نظریه‌ای دسته بندی شدند تا بدین ترتیب گامی کوچک در جهت شناساندن این مفهوم ارزشمند حوزه برنامه درسی برداشته شود.

#### منابع

احمدی، علی اصغر (۱۳۸۵). مدرسه نامرئی. تهران: انتشارات مدرسه.  
احمدی زاده، سعید (۱۳۸۷). کند و کاوی در رابطه استاد و دانشجو. روزنامه خراسان. شماره ۱۷۱۳۴. سه شنبه، ۲۸ آبان ماه ۱۳۸۷.

طالب زاده نویریان، محسن؛ فتاحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۲). مباحث تخصصی برنامه ریزی درسی. تهران: آبیژ.

عباسی، احمد (۱۳۸۶). مجموعه مقالات همایش استانی برنامه درسی پنهان. اصفهان: نشر نوشته.

عزیزی، نعمت الله (۱۳۸۸). بررسی چالش‌ها و نارسایی‌های تحصیلات دانشگاهی در حوزه علوم انسانی تأملی بر نظرات دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. سال پانزدهم. ۴: ۳۲ - ۷.

عطاران، محمد؛ زین آبادی، حسن؛ طولابی، سعید (۱۳۸۷). روابط استاد راهنما و دانشجو در نگارش رساله‌های دکتری: یک مطالعه موردی. ارائه شده در نهمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. تبریز: دانشگاه تبریز.

عطاران، محمد؛ زین آبادی، حسن؛ طولابی، سعید (۱۳۸۹). انتخاب استاد راهنما و رابطه استاد راهنما - دانشجو: دیدگاه‌های دانش آموختگان دوره دکتری برنامه درسی و آموزش. در فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال چهارم، شماره ۱۶، بهار ۱۳۸۹، صص ۱۲۹ - ۹۶.

عطاران، محمد؛ ملکی، صغری (۱۳۸۸). تجربه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی. نهمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. تبریز: دانشگاه تبریز.

علاقه بند، علی (۱۳۸۶). جامعه شناسی آموزش و پرورش. تهران: روان.

علیخانی، محمد حسین؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان. فصلنامه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. صص ۱۴۶ - ۱۲۱.

علیخانی، محمد حسین؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴). بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از جو اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن. دو ماهنامه دانشور رفتار. صص ۴۸ - ۳۹.

فاضلی، نعمت الله (۱۳۸۷). فرهنگ و دانشگاه. تهران: نشر ثالث.

دوانلو، میترا (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان. ساری: انتشارات شفلین.

ردمن، تام و ویلکینسون، آدریان (۲۰۰۶/۱۳۸۸). مدیریت منابع انسانی پیشرفته. ترجمه میرعلی سیدنقوی و امیر ختایی. تهران: مهکامه.

سراجی، فرهاد (۱۳۸۷). ارائه الگوی مطلوب طراحی برنامه درسی دانشگاه مجازی و مقایسه طرح برنامه درسی دانشگاه‌های مجازی ایران با آن الگو. پایان‌نامه دکتری. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.

سریعالقلم، محمود (۱۳۷۵). توسعه، جهان سوم و نظام بین الملل. تهران: (بی نا).

سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۶). میزگرد تخصصی «بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

سعیدی رضوانی، محمود و کیانی نژاد، عذرا (۱۳۷۹). توجه به برنامه درسی پنهان ضرورتی آشکار در تحقق اهداف ارزشی آموزش‌های دینی. فصلنامه تربیت اسلامی. صص ۶۷ - ۳۲.

سیلور، جی؛ گالن، الکساندر، ویلیام ام؛ لوئیس، آرتور جی. (۱۳۷۸). برنامه ریزی درسی برای آموزش و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی نژاد. مشهد: به نشر.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۲). روان‌شناسی پرورشی: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: آگاه.

شارع پور، محمود (۱۳۸۶). جامعه شناسی آموزش و پرورش. تهران: سمت.

شریفیان، فریدون؛ نصر، احمد رضا (۱۳۸۵). تأملی بر ابعاد شناخته شده و ناشناخته برنامه درسی. در علوم تربیتی: به قلم جمعی از مؤلفان. تهران: سمت.

صالحی امیری، سید رضا (۱۳۸۶). مفاهیم و نظریه‌های فرهنگی. تهران: ققنوس.

صباغیان، زهرا (۱۳۸۸). فرهنگ دانشگاهی: یک چارچوب پژوهشی. در رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

کوئن، بروس (۱۳۸۸). درآمدی به جامعه‌شناسی. ترجمه محسن ثلاثی. تهران: توتیا.

گوردون، رابرت (۱۹۹۴/۱۳۷۵). برنامه درسی پنهان. ترجمه محمد داودی. فصلنامه حوزه و دانشگاه. صص ۲۷ - ۱۷.

مجموعه قوانین و مقررات تحصیلات تکمیلی دانشگاه تربیت معلم (۱۳۸۶). روابط عمومی دانشگاه تربیت معلم.

محبت، هدیه (۱۳۸۹). آسیب‌شناسی نظارت اعضای هیأت علمی بر پایان‌نامه‌های دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی تهران سال تحصیلی ۱۹ - ۱۳۸۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی.

محبت، هدیه؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ ابوالقاسمی، محمود (۱۳۸۹). آسیب‌شناسی روابط استاد راهنما - دانشجویان در دانشکده‌های معماری: یک مطالعه موردی. رهپویه هنر (فصلنامه علمی - پژوهشی ویژه هنر). دوره سوم، شماره ۱۳. تابستان ۱۳۸۹، صص ۷۰ - ۶۰.

ملک، حسین (۱۳۸۱). بررسی تحصیلات تکمیلی در نظام آموزش عالی دوره‌های دکتری علوم انسانی - از منظر اعضای هیأت علمی این دوره‌ها. مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه اصفهان. دوره دوم (پیاپی ۳۱)، پاییز و زمستان. صص ۳۲۷ - ۳۵۴.

ملکی، حسن (۱۳۸۶). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: نشر پیام اندیشه.

مهرام، بهروز (۱۳۸۶). میزگرد تخصصی بازنشاسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

مهرام، بهروز؛ ساکتی، پرویز؛ لطف آبادی، حسین (۱۳۸۴). بررسی تحولات نگرشی و هویتی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد. شماره ۲۱، صص ۸۰ - ۶۵.

مهرام، بهروز؛ ساکتی، پرویز؛ مسعودی، اکبر؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید. تهران: آبیژ.

فتحی واجارگاه، کورش؛ واحد چوکده، سکینه (۱۳۸۵). شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. صص ۱۳۲ - ۹۳.

فتوحی، محمود (۱۳۸۵). آیین نگارش مقاله علمی - پژوهشی. تهران: سخن.

فراست‌خواه، مقصود (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی. تهران: نشر نی.

فعلی، سعید؛ پزشکی راد، غلامرضا؛ چیدری، محمد (۱۳۸۵). بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های پژوهشی تولید علم. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. شماره ۴۲.

فیلیپس، ام. اس؛ پیو، دی. اس (۱۳۷۵). چگونه می‌توانید دکتری بگیرید. ترجمه حسین غریبی و معصومه علوی. تهران: آبی نا.

قارون، معصومه (۱۳۷۵). بررسی راههای تأمین مالی دانشگاهها. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی.

قاسمی، فرشید؛ مرزوقی، رحمت اله (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان در رهگذر جهانی شدن و بومی ماندن. هشتمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. بابلسر: دانشگاه مازندران.

قاضی طباطبایی، محمود، ودادهیر، ابوعلی (۱۳۷۹). «سوگیری هنجاری و اخلاقی در پژوهشهای دانشگاهی». فصلنامه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز. شماره ۱۸۰ و ۱۸۱. صص ۱۸۷ - ۲۲۶.

قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۴). تحلیلی از برنامه درسی مستتر بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. صص ۶۹ - ۴۷.

قورچیان، نادرقلی؛ ملکی، حمید؛ خدیوی، اسدالله (۱۳۸۳). طراحی و مهندسی برنامه درسی در هزاره سوم. تهران: انتشارات فراشناختی اندیشه.

Eggleston, John. (2000). Staying on at School: The Hidden Curriculum of Selection. In *Improving Schools*. 2000: 3: 51.

Ghourchian, Nader G. (2000). *The First International Terminology of Curriculum*. Tehran, Andisheh Metacognition Publication.

Hassan, Aminuddin and Bijandi, Mohammad Sadegh. (2009). Hidden Curriculum in Higher Education: Linking Philosophy to Practice. *The Journal of International Management Studies*, Vol 4, February 2009, pp. 92-98.

Hendry, L.B and Welsh, Jennifer. (1981). Aspects of Hidden Curriculum: Teachers and Pupils Perceptions in Physical Education. In *International Review for the Sociology of Sports*. 1981: 16: 27, p27-42.

Lempp, Heidi and Seale, Clive. (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students, perceptions of teaching. *BMJ*, Vol. 329, October 2004.

Myles, Brenda Smith and Simpson, Richard L. (2001). Understanding the Hidden Curriculum: An Essential Social Skill for Children and Youth with Asperger Syndrome. In *Intervention in School and Clinic*: 2001: 36: 219.

Pitts, Stephanie E. (2003). What do students learn when we teach music? An investigation of the hidden curriculum in a university music department. In *Arts and Humanities in Higher Education*. 2003; 2; 281.

Portelli, John P. (1987). Perspectives and Imperatives on Defining Curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, Summer 1987, Vol 2, No 4, pp 354-367.

Rugg, Gordon and Petre, Marian (2004). *The Unwritten Rules of PhD Research*. Berkshire, Open University Press.

Smbey, J. C. (2000a). "Disciplinary differences in Norwegian graduate education." *Studies in Higher Education* 25(1): 53-67.

Smith, B. (2005). Unveiling the Hidden Curriculum of Higher Education through the

فردوسی مشهد). فصلنامه مطالعات برنامه درسی. شماره ۳، پاییز ۱۳۸۶. صص ۲۹ - ۳.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان. در برنامه درسی: نظریه‌ها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: سمت و به نشر.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). میزگرد تخصصی بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. نیلی، محمد رضا؛ نصر، احمد رضا؛ اکبری، نعمت اله (۱۳۸۶). بررسی کیفیت راهنمایی پایان‌نامه‌های دوره کارشناسی ارشد. دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشور رفتار دانشگاه شاهد. سال ۱۴. شماره ۲۴. شهریور ۱۳۸۶.

Acker, Sandra. (2001). The Hidden Curriculum of Dissertation Advising. In *The Hidden Curriculum in Higher Education*. London: Rutledge.

Acker, S., T. Hill, et al. (1994). "Thesis Supervision in the Social- Science- Managed or Negotiated." *Higher Education* 28 (4): 483-493.

Adams, Maurianne. (1992). *Academic Culture: The Hidden Curriculum*. New Directions for Teaching and Learning, No 49, Spring

Ahola, Sakari. (2000). Hidden Curriculum in Higher Education: something to fear for or comply to? Paper presented at the Innovations in Higher Education 2000 Conference.

Bergenegouwen, G. (1987). Hidden Curriculum in the University. In *Higher Education*, Vol. 16, No. 5 (1987), pp.535-543.

Brunsell, Eric Steven, (2006). " An Educational Ethnography of Teacher Developed Science Curriculum Implementation: Enacting Conceptual Change Based Science Inquiry with Hispanic Students" (Ph.D. diss., Montana State University.)

Deutsch, Nellie. (2004). *Hidden Curriculum Paper*.

Academic Mentoring Process. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Philadelphia, America.

Smith, Buffy (2004). Demistifying the Higher Education System: Rethinking Academic Cultural Capital, Social Capital, and the Academic Mentoring Process. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Madison.

Townsend, Barbara. (1995). Is there a Hidden Curriculum in Higher Education Doctoral Programs? Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education. November 2-5, 1995.

Sedat. (2005). Kohlberg and Hidden Curriculum in Moral Education: An Opportunity for Students' Acquisition of Moral Values in the New Turkish Primary Education Curriculum. In Educational Sciences: Theory & Practice. 5(2). November 2005. 329-338.