

«فصلنامه آموزش و ارزشیابی»

سال ششم - شماره ۲۳ - پاییز ۱۳۹۲

ص. ص. ۷۶-۵۵

مطالعه‌ی ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان سال اول متوسطه شهر اردبیل از نظر دانش‌آموزان دختر

سحر علیزاده‌نیری^۱

دکتر یوسف ادیب^{۲*}

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۷/۱۲

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۲/۰۴/۱۷

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر، مطالعه و مقایسه‌ی ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان (پیامدهای منفی) روش‌های تدریس معلمان سال اول متوسطه‌ی شهر اردبیل در دروس زیست‌شناسی، ریاضی و ادبیات از نظر دانش‌آموزان دختر در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بوده است. جامعه‌ی آماری این پژوهش کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر نواحی ۱ و ۲ در حال تحصیل در پایه‌ی اول متوسطه برابر با ۴۱۰۵ نفر می‌باشد. با استفاده از فرمول کوکران حجم نمونه‌ی دانش‌آموزان ۳۵۲ نفر تعیین شد و از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای برای انتخاب نمونه‌ها استفاده شد. ابزار مورد استفاده پرسشنامه‌ی محقق ساخته بوده است که از روایی و پایایی لازم برخوردار بودند. روش‌های آماری مورد استفاده شامل آمار توصیفی و آمار استنباطی و آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) می‌باشد.

واژگان کلیدی: برنامه‌ی درسی پنهان، روش‌های تدریس، روحیه‌ی علمی، مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره‌ی تحصیلی و نگرش به درس.

مقدمه:

۱. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، دانش‌آموخته کارشناسی‌ارشد گروه برنامه‌ریزی درسی، تبریز، ایران.
۲. دانشیار دانشگاه تبریز. * نویسنده مسئول (این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد می‌باشد).

هر نظام آموزشی در تلاش است تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌های درسی قصد شده انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به دانش‌آموزان انتقال داده و آنها را برای برعهده گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌هایشان در زندگی واقعی آماده سازد. در تربیت و تدریس علاوه بر توجه به نیازها و شرایط حال، باید نگاهی برنامه ریزانه و مدبرانه به آینده داشته باشیم. "کار در کلاس را معمولاً به یک کوه یخی تشبیه می‌کنند که برای بسیاری از افراد فقط قله‌ی این کوه یخی پیدا است. در واقع تدریس در کلاس تنها بخش قابل مشاهده‌ی شغل معلم است. بسیاری از فعالیت‌ها و اقداماتی که لازمه‌ی تدریس و کار معلمی است بر همگان ناپیدا و غیر مشهود است. دانش تخصصی، راهبردها، مهارت‌ها و سبک‌های تدریس، برنامه‌ریزی، شخصیت و آمادگی برای تدریس، قضاوت حرفه‌ای، موضوع دانش و ارزیابی، جزو نقاط پنهان تدریس معلم‌اند، اگر فعالیت‌های معلم را در کلاس به کوه یخی تشبیه کنیم حدود ۷۰ تا ۸۰ درصد آن ناپیدا است" (کپل^۱ و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از عبداللهی، ۱۳۸۷). آنچه که توسط طراحان و برنامه‌ریزان در سطح کلان تدوین می‌شود، برنامه‌ی درسی رسمی و آشکار است. این برنامه براساس عناصر خاصی طراحی شده و در جهت رسیدن به اهداف آموزشی گام برمی‌دارد. یعنی در مراکز آموزشی اجرا شده و مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد تا میزان دستیابی به اهداف مشخص شود (ملکی، ۱۳۸۵). اما همان برنامه‌ی درسی و شیوه‌های اجرای آن در کنار عوامل دیگری همچون قوانین و مقررات کلاسی، جو روانی و عاطفی کلاس، شیوه‌های تدریس و ارزشیابی، تعامل در مدرسه و فرهنگ مدرسه در فکر و عواطف و رفتار یادگیرندگان اثر می‌گذارد که پیش‌بینی نشده و قصد نشده هستند و در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان قرار دارند (سیلور و همکاران، ۱۳۷۶). برنامه‌ی درسی پنهان که در نتیجه‌ی عواملی همچون رفتار متقابل معلم و شاگرد و شیوه‌های تدریس معلم شکل می‌گیرد می‌تواند دارای ابعاد متفاوتی باشد: تأثیر بر روحیه‌ی علمی فراگیران، ایجاد و تقویت روحیه‌ی رقابت منفی به جای رفاقت، انجام رفتارهای پسندیده و جلب توجه معلم برای کسب موفقیت، ایجاد و تقویت روحیه‌ی اطاعت‌پذیری محض از مرجع قدرت به جای ابتکار و نوآوری، از بین رفتن نظارت و کنترل شخصی دانش‌آموزان، خودپنداره‌ی منفی، کاهش میزان اعتماد به نفس، کاهش حس کنجکاوی و مسئولیت‌پذیری، پذیرش این هنجار که برای هر مسأله‌ای صرفاً یک پاسخ صحیح وجود دارد، احساس لذت از مواجهه با شخصیت‌ها و نهادهای سیاسی و حتی ارزش‌گذاری متفاوت برای مواد درسی مختلف، بار ارزشی ناخواسته در حوزه‌های عقیدتی، یادگیری رفتارهای اجتماعی متفاوت، حس مشارکت جویی، نگرش به درس و معلم از جمله ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان ناشی از اجرای روش‌های تدریس و سبک‌های مدیریت کلاس است (فتحی و اجارگاه و واحد چوکده، ۱۳۸۸). روش‌های تدریس توأم با بحث و گفتگو و ایجاد جو دوستانه در کلاس موجب تقویت مهارت‌های ارتباطی و جرأت‌مندی دانش‌آموزان می‌شود و در مقابل روش‌های تدریس خشک و غیرفعال اثرات منفی بر دانش‌آموزان خواهد گذاشت. علاوه بر روش تدریس، ماهیت دروس و طرز تلقی

دانش‌آموزان از اهمیت آن‌ها، در میزان آموخته‌های پیش‌بینی نشده‌ی آنها تأثیر دارد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). از آنجا که دوره‌ی اول متوسطه از دوره‌های مهم، حساس و مؤثر در زندگی فردی و اجتماعی آدمی است. در مقاله‌ی حاضر به بررسی این دوره از تحصیل پرداخته شده است. در دوره‌ی متوسطه دروس متفاوتی تدریس می‌شوند که با توجه به ماهیت آنها، از شیوه‌های مختلف تدریس استفاده می‌شود. تجربه نشان داده است که از نظر دانش‌آموزان برخی دروس لذت بخش و برخی کسالت‌آور است. برخی آسان و برخی مشکل است لذا هر یک از آنها می‌توانند اثرات متفاوتی بر یادگیرندگان داشته باشند. به نظر می‌رسد دروس زیست‌شناسی، ریاضی و ادبیات ماهیت متفاوتی دارند و هر یک در یکی از رشته‌های علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی فیزیک نقش محوری دارند (حسینی، ۱۳۷۸). لذا شناسایی پیامدهای پیش‌بینی نشده‌ی تدریس این دروس مسأله‌ای است که نیاز به پژوهش دارد. لذا هدف اصلی این پژوهش بررسی و مطالعه‌ی ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان (روحیه‌ی علمی، مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره‌ی تحصیلی و نگرش به درس) ناشی از روش‌های تدریس معلمان دوره‌ی اول متوسطه، از نظر دانش‌آموزان دختر می‌باشد. ضرورت این پژوهش آگاه ساختن دست اندرکاران تعلیم و تربیت، سیاست‌گذاران، مدیران، معلمان و اصلاح‌گران نظام آموزشی با نقش و اثرات برنامه‌ی درسی پنهان و تأثیر آن بر سیستم آموزشی و برنامه‌ی درسی قصد شده و بویژه دانش‌آموزان است. چرا که آثار این برنامه می‌تواند به عنوان میراث دوران تحصیل در تمام عمر به همراه دانش‌آموز باشد.

برنامه‌های درسی به مفهوم عام و کلی خود، پیشینه‌ای دیرینه دارند و شاید بتوان گفت که تاریخ آنها با تاریخ تعلیم و تربیت آغاز شده است. مفهوم برنامه‌ی درسی در طول تاریخ کوتاه خود، تغییرات و تحولات بسیاری را پذیرا بوده است (کارشناسان دفتر همکاری‌های علمی بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۹). اما از اوایل قرن بیستم به دلیل اهمیت و نقش آموزش و پرورش و توسعه‌ی تحقیقات تربیتی، مفهوم جدیدتر آن یعنی "سازماندهی فعالیت‌ها و تجربیات یادگیری تحت راهنمایی آموزشگاه برای تحقق رشد و شایستگی فردی و اجتماعی یادگیرنده و رسیدن به هدف‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفت (یارمحمدیان، ۱۳۷۷).

اگر «یادگیری» به مفهوم ایجاد تغییر در ارزش‌ها، نگرش‌ها و اعمال انسان‌ها باشد، به نظر می‌رسد در بین صاحب نظران تعلیم و تربیت در این که فراگیران، بسیاری از چیزها را یاد می‌گیرند که در برنامه‌ی درسی آشکار مطرح نشده است، اختلافی وجود نداشته باشد؛ چرا که همواره مشاهده می‌شود که فراگیران ارزش‌ها، نگرش و طرز تلقی‌هایی را یاد می‌گیرند که اساساً در برنامه‌ی درسی آشکار نسبت به آن ارزش‌ها، نگرش‌ها و طرز تلقی‌ها هیچ گونه هدف‌گذاری نشده است. این قبیل یادگیری‌ها در ادبیات اخیر برنامه ریزی درسی (از سال ۱۹۸۶) به «برنامه‌ی درسی پنهان» نام‌گذاری و مشهور شده است (سیلور^۱ و همکاران، ۱۳۷۶؛ نقل از سرداری، ۱۳۸۹).

جان گودلد^۱ (۱۹۷۹) معتقد است منظور از برنامه‌ی درسی ضمنی و غیر صریح (که بعضاً در پیشینه به آن برنامه درسی نهفته اطلاق می‌شود) تمام آن تعالیمی است که از طریق برنامه‌ی درسی صریح و همچنین پیامدهایی که به وسیله‌ی محیط فیزیکی یادگیری و نوع ارتباطات درون شخصی که مشخص‌کننده‌ی محیط آموزشی هم می‌باشد، انتقال می‌یابد. به طور خلاصه مدارس به طور ضمنی ارزش‌ها را تدریس می‌نمایند (ص ۳۲). لارنس کلبرگ^۲ (۱۹۸۳) بر این نظر است که «برنامه‌ی درسی پنهان حاوی آموزش و پرورش اخلاقی بوده و نقش معلم را در انتقال استانداردهای اخلاقی نشان می‌دهد» (نقل از یوکسل،^۳ ۲۰۰۵، ص ۳۳۰).

داون دکل^۴ (۲۰۰۴) برنامه‌ی درسی پنهان را عبارت می‌داند از دانش، اعتقادات، نگرش‌ها، رفتارها و قوانینی که دانش‌آموزان یک مدرسه، هم به صورت قصد شده و هم به صورت قصد نشده در خود درونی می‌کنند. برنامه‌ی درسی پنهان به این مطلب که چگونه در یک محیط ثالث موفق شوند، اشاره می‌نماید (ص ۴۵).

اسکلتون^۵ (۲۰۰۵) برنامه‌ی درسی پنهان را عبارت می‌داند از مجموعه پیام‌های مربوط به دانش، ارزش‌ها، هنجارهای رفتاری و نگرش‌هایی که یادگیرنده در طول فرآیندهای آموزشی، به طور ضمنی تجربه می‌کند. این پیام‌ها ممکن است ضد و نقیض، غیرخطی و تأکیدی بوده و هر یادگیرنده‌ای آنها را به شیوه‌ای خاص کسب کند (ص ۱۸۱).

رحیمی (۱۳۸۰) مطالعه‌ای کیفی به منظور بررسی تجارب دانشجویان از برنامه‌ی درسی مستتر در دانشکده‌ی پرستاری - مامایی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان انجام داد. نتایج نشان داد که دانشجویان در بیشتر موارد برنامه‌ی درسی مستتر را مهم‌تر از برنامه‌ی درسی رسمی می‌دانستند. یادگیری‌های حاصل از برنامه‌ی درسی پنهان شامل یادگیری‌های مثبت و منفی و یادگیری‌های فردی و گروهی بود. یادگیری‌های مثبت مانند اخلاق حرفه‌ای، وجدان کاری، تفکر انتقادی و یادگیری‌های منفی مانند عملکرد غلط و روتین و کم‌کاری گزارش شد. موارد یادگیری‌های فردی مانند کسب اعتماد به نفس، یادگیری چگونگی مطالعه و هدف از تحصیل و یادگیری گروهی مانند یادگیری کار تیمی و اجتماعی شدن بودند. نتیجه‌ی کلی این پژوهش حاکی از آن است که برنامه‌ی درسی مستتر در شکل‌گیری اعتقادات، فرهنگ و شخصیت افراد مؤثر است.

مهرام (۱۳۸۵) نقش استادان را به عنوان یکی از پررنگ‌ترین مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان می‌داند که به دلیل به روز نبودن تعداد قابل توجهی از مدرسین، وجود مشاغل متعدد و عدم انگیزه لازم در برقراری

1. John Goodlad
3. Lawrence Kohlberg
3. Yuksel
5. Dawn Dakle
6. Skelton

ارتباطات مستمر علمی با دانشجویان و فراتر از اوقات کلاس، نقش استاد به عنوان عاملی کاهنده برای هویت علمی دانشجویان عمل می‌نماید.

فتحی واجارگاه و واحد چوکده (۱۳۸۵) از طریق مطالعه‌ی میدانی تلاش نمودند آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه‌ی درسی پنهان را از دیدگاه ۳۷۰ نفر از معلمان زن شهر تهران شناسایی نمایند. از دید آنان دانش‌آموزان از طریق برنامه‌ی درسی پنهان با مهارت‌ها و نگرش‌های مختلفی هم‌چون احترام، صداقت، سعه‌ی صدر، تعهد و مسئولیت‌پذیری، رعایت قانون و مقررات و غیره آشنا می‌شوند. آنها هم‌چنین می‌توانند مهارت‌ها و مفاهیم و نگرش‌هایی را فرا بگیرند که برای پرورش آنها خطرآفرین بوده و تهدید محسوب می‌شود. آنان سه مؤلفه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان تحت عنوان جو اجتماعی، ساختار سازمانی و تعامل متقابل معلم و دانش‌آموز را مورد بررسی قرار دادند. بر اساس نتایج آنان، مؤلفه‌ی جو اجتماعی در سطح آسیب‌زایی قوی، مؤلفه‌ی کنش متقابل معلم و دانش‌آموز و ساختار سازمانی در سطح آسیب‌زایی متوسط قرار داشتند.

در تحقیقی سرداری (۱۳۸۹) در تبیین ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان در دروس معارف اسلامی دانشگاه تبریز نشان داد که ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان (بار ارزشی منفی) در خصوص ماهیت و اهداف، باورها و ارزش‌ها، روحیه علمی، تأثیر بالایی ندارد و عوامل اثرگذار برنامه‌ی درسی پنهان دروس معارف اسلامی عمدتاً عبارتند از: محتوای تکراری کتاب‌های دروس معارف، روش ارزشیابی نامناسب، غیرفعال بودن روش‌های تدریس، نداشتن اطلاعات کافی برخی از اساتید؛ هم‌چنین علی‌رغم این که بین دیدگاه‌های دانشجویان دختر و پسر در خصوص ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان و عوامل اثرگذار بر آن تفاوت وجود ندارد ولی بین دیدگاه‌های دانشجویان رشته‌های علوم پایه، علوم انسانی، فنی مهندسی و کشاورزی در خصوص ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان تفاوت معنی‌داری ملاحظه شد و در نهایت کدگذاری محوری حاصل از تحلیل کیفی به روش نظریه مبنایی نشان داد که سنگین بودن، خشک بودن، تکراری و جذاب نبودن مطالب دروس معارف از اساسی‌ترین عوامل تأثیرگذار بر بار ارزشی ناخواسته دروس معارف از نظر دانشجویان می‌باشد.

صاحب‌نظرانی هم‌چون آسبروکس^۱ (۲۰۰۰)، چایکینگ^۲ ۲۰۰۸، داگانی^۳ ۲۰۰۹؛ (به نقل از بیان‌فر، ملکی و سیف، ۱۳۸۸) که به بعد اجتماعی این برنامه توجه داشتند، معتقد بودند برنامه‌ی درسی پنهان به آموخته‌های دانش‌آموزان از روابط با سایر دانش‌آموزان، با معلم و سایر اولیای مدرسه و نیز جو کلی مدرسه اشاره می‌کند، آنها نقش تعاملات اجتماعی و روان‌شناختی بین یادگیرنده‌ها و افراد درون مدرسه و به ویژه معلمان را به عنوان یکی از ابعاد این نوع برنامه‌ی درسی مهم دانسته و معتقد بودند احساسات، نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها و رفتارهای یادگیرنده از ویژگی‌هایی هستند که تحت تأثیر این نوع برنامه قرار

1. Ausbrooks
2. Chikeung
3. Doganay

می‌گیرند. آن‌ها بر این عقیده‌اند گرچه این برنامه به گونه‌ای آشکار در برنامه‌ی درسی و خط‌مشی‌های آموزشی قید نشده ولی بخش مؤثر تجارب آموزشی دانش‌آموزان را شکل می‌دهد و منبع مهم یادگیری‌های غیرآکادمیکی و غیرقابل اندازه‌گیری آن‌هاست.

برخی از صاحب‌نظران هم چون اسمیت^۱ و مونتگمری^۲ (۲۰۰۸) که به بعد شناختی این برنامه توجه داشتند، در پژوهش‌های خود نشان دادند که مدارس به درس‌های مختلف به یک اندازه اهمیت نمی‌دهند. از نظر آن‌ها درس‌هایی مانند ریاضیات، علوم تجربی و تکنولوژی اهمیت بیشتری دارند. برنامه زمان‌بندی دروس این موضوعات را در اولویت قرار داده است. دانش‌آموزان برای این درس‌ها اهمیت ویژه‌ای قایل‌اند و بقیه درس‌ها را غیرمهم می‌دانند. نگرش دانش‌آموزان به این درس‌ها تحت تأثیر ارزش‌گذاری اولیاء مدرسه به دروس مختلف قرار دارد (ص ۹۱).

بالاخره دسته‌ی دیگری از صاحب‌نظران حوزه‌ی برنامه درسی مانند برنابال^۳ (۱۹۹۷)؛ مارگولیس^۴ (۲۰۰۱)؛ دیکسی^۵ (۲۰۰۳)، وبر^۶ (۲۰۰۹)؛ فریتر^۷ (۲۰۰۹)؛ (به نقل از بیان فر و همکاران، ۱۳۸۸) در پژوهش‌های خود به بررسی اثر محیط فیزیکی مدرسه بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند. آن‌ها نشان دادند کلاس‌های درس کاملاً زیبا، تزئین شده، پرنور و با امکانات فیزیکی کافی برای تدریس دروس از عوامل موفقیت تحصیلی است.

در یک جمع‌بندی کلی از ادبیات پژوهش مربوط به برنامه‌ی درسی پنهان، ملاحظه شد که تمام تحقیقات تقریباً مطالب مشابهی را مطرح نموده‌اند. اما به رغم اهمیت فراوانی که آثار برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان بر دانش‌آموزان می‌گذارد، کم‌تر پژوهشی به این موضوع پرداخته است. در ادبیات پژوهشی ابعاد مختلفی از برنامه‌ی درسی پنهان مطرح شده که در بیشتر پژوهش‌ها به یکی از ابعاد اجتماعی، شناختی و یا فیزیکی این برنامه توجه شده است. در این پژوهش به اثرات برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان سال اول متوسطه در کلیه‌ی ابعاد (شناختی، عاطفی، اجتماعی) به صورت تلفیقی پرداخته شد. بنابراین دست‌اندرکاران نظام آموزشی با شناسایی این آثار می‌توانند تعیین کنند که چگونه می‌توان این بخش ناملموس، ارزشمند و غنی از آموزش را در راستای بهره‌برداری بیشتر به صورت آشکار در آورد و به طور جدی‌تری در خنثی‌سازی مشکلاتی که ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان می‌تواند در این راستا ایجاد کند اقدام نمود.

سوالات پژوهش

1. Smith
2. Montgomery
6. Brenda Baul
7. Margolis
8. Dixie
9. Weber
10. Ferriter

- ۱- روش‌های تدریس معلمان چه میزان موجب ایجاد برنامه‌ی درسی پنهان در بُعد روحیه‌ی علمی دانش‌آموزان می‌شود؟
- ۲- روش‌های تدریس معلمان چه میزان موجب ایجاد برنامه‌ی درسی پنهان در بُعد مهارت اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود؟
- ۳- روش‌های تدریس معلمان چه میزان موجب ایجاد برنامه‌ی درسی پنهان در بُعد خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود؟
- ۴- روش‌های تدریس معلمان چه میزان موجب ایجاد برنامه‌ی درسی پنهان در بُعد نگرش به درس دانش‌آموزان می‌شود؟
- ۵- آیا بین ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان ناشی از روش‌های تدریس معلمان زیست‌شناسی، ریاضی و ادبیات تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

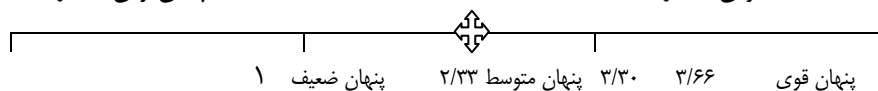
روش‌شناسی پژوهش

تحقیق حاضر یک بررسی پیمایشی است و از نظر هدف یک مطالعه‌ی کاربردی و از نظر زمانی یک مطالعه‌ی مقطعی است. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر نواحی ۱ و ۲ در حال تحصیل پایه‌ی اول متوسطه‌ی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ می‌باشد که تعداد آنان براساس اعلام سازمان آموزش و پرورش اردبیل ۴۱۰۵ نفر دانش‌آموز می‌باشد. در مطالعه‌ی حاضر حجم نمونه‌ی آماری براساس فرمول نمونه‌گیری کوکران تعیین شد. به طوری که با در نظر گرفتن حداکثر واریانس $pq=0/25$ و دقت برآورد $d=0/05$ و اطمینان ۹۵ درصد حداقل حجم نمونه ۳۵۲ نفر از دانش‌آموزان برآورد شد. روش نمونه‌گیری نیز نمونه‌گیری خوشه‌ای متناسب با حجم نمونه می‌باشد به طوری که از هر ناحیه چهار مدرسه و از هر مدرسه یک کلاس به عنوان نمونه انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی محقق ساخته بسته پاسخ که در طیف پنج گزینه‌ای لیکرت طراحی شدند استفاده شد. در ضمن گردآوری داده‌ها به صورت میدانی و از دانش‌آموزان در سر کلاس‌های درس انجام گرفته است. برای تعیین روایی سؤالات از تحلیل روایی محتوایی استفاده شد و با توجه به این که روایی محتوایی پرسشنامه به قضاوت و داوری متخصصان بستگی دارد این امر در مورد پرسشنامه‌ی حاضر نیز رعایت شد و برای سنجش پایایی، گروه ۴۰ نفری غیر از نمونه‌ی اصلی انتخاب و از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. به طوری که پایایی سؤالات مربوط به بعد روحیه‌ی علمی $\alpha = 0/71$ ، مهارت اجتماعی $\alpha = 0/73$ ، خودپنداره‌ی تحصیلی $\alpha = 0/72$ و نگرش به درس برابر $\alpha = 0/80$ و پایایی کل پرسشنامه $0/89$ می‌باشد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS انجام گرفته است به طوری که قبل از تجزیه تحلیل سؤالات ابتدا تعدادی از نشانگرها به صورت معکوس کد گذاری شد. پس از محاسبه‌ی امتیاز مربوط به هر سؤال، شدت یا میزان برنامه‌ی درسی پنهان مربوط به هر مؤلفه یا سؤال با استفاده از طیف سه‌بخشی زیر تعیین شد.

اقتباس از (محمدی، ۱۳۸۴)

پایین ترین امتیاز

بالا ترین امتیاز



در این پژوهش با توجه به طیف چنانچه امتیاز بین ۱ تا ۲/۳۳ به دست آید، برنامه‌ی درسی پنهان در حد ضعیف، چنانچه امتیاز بین ۲/۳۴ تا ۳/۶۶ به دست آید، برنامه‌ی درسی پنهان در حد متوسط و چنانچه امتیاز بین ۳/۶۷ تا ۵ به دست آید وضعیت آن برنامه‌ی پنهان در حد قوی ارزیابی شده است.

برای پاسخ به سؤال‌های اول تا چهارم از آمار توصیفی یعنی میزان برنامه‌ی درسی پنهان (قوی - متوسط - ضعیف) و برای سؤال پنجم از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) و آزمون تعقیبی (LSD) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش: روش‌های تدریس معلمان چه میزان موجب ایجاد برنامه‌ی درسی پنهان در بعد روحیه‌ی علمی دانش‌آموزان می‌شود؟

جدول ۱: نتایج ارزیابی ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان در بعد روحیه‌ی علمی

ادبیات		ریاضی		زیست‌شناسی		نشانه‌ها
برنامه‌ی درسی پنهان ضعیف	برنامه‌ی درسی پنهان متوسط	برنامه‌ی درسی پنهان قوی	برنامه‌ی درسی پنهان ضعیف	برنامه‌ی درسی پنهان متوسط	برنامه‌ی درسی پنهان قوی	ملاک
۲۶/۵۹			۲۷/۹۴		۲۴/۰۶	روحیه‌ی علمی
۳/۰۳			۳/۲۰		۲/۷۱	۱- عدم انگیزه به مطالعه‌ی اضافی پس از حضور در این کلاس.
۲/۶۴			۳/۰۳		۲/۳۸	۲- بی‌علاقگی به تحقیق و پژوهش پس از حضور در این کلاس.
۲/۹۶			۳/۰۴		۲/۷۷	۳- تمایل نداشتن به فعالیت غیر درسی پس از حضور در این کلاس
۲/۷۱			۲/۸۷		۲/۵۸	۴- عدم بروز ایده‌های نو و خلاقانه به ذهن پس از حضور در این کلاس
۲/۳۱		۲/۳۳			۱/۸۴	۵- بی‌نظم‌تر از گذشته بودن پس از حضور در این کلاس.
۲/۶۳			۲/۷۸		۲/۳۱	۶- متقاعد شدن به تقلب در امتحان در صورت امکان.
۲/۶۰			۲/۸۵		۲/۵۱	۷- وادار نکردن دانش‌آموزان به تفکر و تفحص توسط این معلم
۲/۵۸			۲/۵۹		۲/۰۰	۸- عدم تمایل به تبدیل آموخته‌هایم به عمل پس از حضور در این کلاس.
۲/۸۰			۲/۹۴		۲/۸۹	۹- حس اینکه مدرک مهمتر از یادگیری است پس از حضور در این کلاس.
۲/۳۲		۲/۳۱			۲/۰۷	۱۰- درک عدم ضرورت یادگیری مداوم.

براساس اطلاعات جدول ۱: ملاحظه می‌شود به طور کلی میانگین برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان زیست‌شناسی در بعد روحیه‌ی علمی ۲۴/۰۶ معلمان ریاضی ۲۷/۹۴ و معلمان ادبیات ۲۶/۵۹ می‌باشد که در سطح برنامه‌ی درسی پنهان متوسط ارزیابی می‌شود.

سؤال دوم پژوهش: روش‌های تدریس معلمان چه میزان موجب ایجاد برنامه‌ی درسی پنهان در بعد مهارت اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود؟

جدول ۲: نتایج ارزیابی ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان در بعد مهارت اجتماعی

نشانگرها	زیست‌شناسی			ریاضی		ادبیات	
	برنامه‌ی درسی پنهان متوسط	برنامه‌ی درسی پنهان ضعیف	برنامه‌ی درسی پنهان قوی	برنامه‌ی درسی پنهان متوسط	برنامه‌ی درسی پنهان ضعیف	برنامه‌ی درسی پنهان قوی	برنامه‌ی درسی پنهان ضعیف
مهارت اجتماعی	۲۵/۳۸	۳۰/۰۰	۲۴/۸۸				
سؤالات (نشانگر)							
۱. الگوی مفید نبودن این معلم در زندگی من.	۲/۳۲	۲/۷۸	۲/۵۴				
۲. عدم آموختن طرز رفتار با دیگران از طریق این معلم.	۲/۴۳	۲/۷۸	۲/۴۰				
۳. عدم آموختن آداب زندگی در کلاس این معلم.	۲/۷۷	۳/۰۵	۲/۳۶				
۴. تشخیص ندادن درست از نادرست از طریق حرفهای این معلم.	۲/۴۷	۲/۸۳	۲/۴۲				
۵. آموختن کمک نگرفتن از دوستان و آشنایان در مواقع نیاز از طریق تدریس این معلم	۲/۶۱	۲/۵۹	۲/۴۳				
۶. آموختن سکوت در برابر مقررات ناعادلانه از کلاس این معلم.	۲/۵۱	۲/۵۲	۲/۷۰				
۷. عدم توانایی در نه گفتن به درخواست‌های نامعقول دیگران	۲/۳۹	۲/۶۲	۲/۴۸				
۸. عدم توانایی در بیان خواسته‌های خود.	۲/۵۹	۲/۸۶	۲/۶۳				
۹. عدم یادگیری کنترل خشم از طریق این معلم.	۲/۹۶	۳/۰۸	۲/۶۴				
۱۰. احساس مسئولیت نداشتن به کارها از طریق رفتار این معلم.	۲/۳۴	۲/۵۸	۲/۲۸				

براساس اطلاعات جدول شماره ۲: ملاحظه می‌شود به طور کلی میانگین برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان زیست‌شناسی در بعد مهارت اجتماعی ۲۵/۳۸ معلمان ریاضی ۳۰/۰۰ و معلمان ادبیات ۲۴/۸۸ می‌باشد که در سطح برنامه‌ی درسی پنهان متوسط ارزیابی می‌شود.

سؤال سوم پژوهش: روش‌های تدریس معلمان، چه میزان موجب ایجاد برنامه‌ی درسی پنهان در بعد خود پنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود؟

جدول ۳: نتایج ارزیابی ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان در بعد خود پنداره‌ی تحصیلی

نشانگرها	زیست‌شناسی		ریاضی		ادبیات	
	برنامه‌ی درسی پنهان متوسط	برنامه‌ی درسی پنهان ضعیف	برنامه‌ی درسی پنهان قوی	برنامه‌ی درسی پنهان متوسط	برنامه‌ی درسی پنهان ضعیف	برنامه‌ی درسی پنهان قوی
۹ خودپنداره‌ی تحصیلی	۲۱/۸۴	۲۶/۴۷	۲۳/۸۹			
مؤشرات (نشانگر)	۱. احساس ضعف علمی پس از شرکت در این کلاس.	۲/۲۱	۲/۹۸	۲/۴۸		
	۲. انتظار کمتر از خود و نمره‌ی کمتر پس از شرکت در این کلاس.	۱/۸۰	۲/۴۶	۲/۲۸		
	۳. دچار مشکل شدن با همکلاسی‌ها پس از شرکت در این کلاس.	۱/۸۹	۲/۳۹	۲/۲۸		
	۴. احساس یأس و ناامیدی پس از شرکت در این کلاس وعدم توانایی در تبدیل شدن به یک شخصیت علمی.	۲/۱۸	۲/۶۲	۲/۴۴		
	۵. احساس توان یادگیری کمتر نسبت به سایر همکلاسی‌ها پس از شرکت در این کلاس.	۲/۲۳	۲/۷۷	۲/۲۳		
	۶. باور به بدترین دانش‌آموز کلاس بودن پس از شرکت در این کلاس	۲/۶۳	۳/۰۱	۲/۷۱		
	۷. قانع شدن به عدم اهمیت درس خواندن نسبت به چیزهای دیگر پس از شرکت در این کلاس.	۱/۹۴	۲/۲۱	۲/۲۸		
	۸. احساس تنبلی و شکست پس از شرکت در این کلاس.	۱/۹۳	۲/۴۵	۲/۲۲		
	۹. عدم توانایی بحث با معلم در مورد مطالب تدریس شده پس از شرکت در این کلاس.	۲/۵۴	۲/۸۴	۲/۵۵		
	۱۰. عدم تمایل این معلم به گفتن راههای موفقیت در مدرسه و کلاس درس علاوه بر درس دادن.	۲/۵۰	۲/۷۴	۲/۴۲		

براساس اطلاعات جدول ۳: ملاحظه می‌شود به طور کلی میانگین برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان زیست‌شناسی در بعد خود پنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان ۲۱/۸۴ می‌باشد که در سطح برنامه‌ی درسی ضعیف ارزیابی می‌شود. میانگین برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان ریاضی ۲۶/۴۷ و معلمان ادبیات ۲۳/۸۹ می‌باشد که در سطح برنامه‌ی درسی متوسط ارزیابی می‌شود.

سؤال چهارم پژوهشی: روش‌های تدریس معلمان چه میزان موجب ایجاد برنامه‌ی درسی پنهان در بعد نگرش به درس دانش‌آموزان می‌شود؟

جدول ۴: نتایج ارزیابی ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان در بعد نگرش به درس

نشانگرها	زیست‌شناسی			ریاضی		ادبیات	
	برنامه‌ی درسی پنهان متوسط	برنامه‌ی درسی پنهان ضعیف	برنامه‌ی درسی پنهان قوی	برنامه‌ی درسی پنهان متوسط	برنامه‌ی درسی پنهان ضعیف	برنامه‌ی درسی پنهان قوی	برنامه‌ی درسی پنهان متوسط
ملاحظات (نشانگرها)	نگرش به درس	۲۲/۶۵	۲۸/۸۶	۲۵/۱۴	۲/۴۳	۳/۲۷	۲/۳۸
	۱. علاقه به تدریس این درس توسط معلم دیگر.	۲/۴۵	۲/۹۳	۲/۴۳	۳/۲۷	۲/۳۸	۲/۳۸
	۲. علاقه‌نداشتن به استادی در این درس در آینده	۲/۸۸	۳/۳۸	۳/۲۷	۲/۳۸	۲/۳۸	۲/۳۸
	۳. تفکر درباره ی عدم ارتباط این درس با زندگی و عدم ضرورت آموختن بهتر.	۱/۸۰	۲/۵۱	۲/۳۸	۲/۳۸	۲/۳۸	۲/۳۸
	۴. ضعف این معلم در تدریس و عدم علاقه مندی من به این درس.	۲/۰۷	۲/۷۷	۲/۳۷	۲/۳۷	۲/۳۷	۲/۳۷
	۵. عدم شرکت فعال در بحث‌های مطرح شده در این کلاس.	۲/۵۰	۲/۸۰	۲/۶۲	۲/۶۲	۲/۶۲	۲/۶۲
	۶. کسالت آور بودن محیط کلاس در ساعات این معلم.	۲/۲۴	۲/۹۴	۲/۲۸	۲/۲۸	۲/۲۸	۲/۲۸
	۷. عدم یادگیری چیزهای زیاد از طریق این معلم.	۱/۹۷	۲/۵۹	۲/۳۳	۲/۳۳	۲/۳۳	۲/۳۳
	۸. فراموش کردن مطالب بیشتر این درس در مقایسه با درس‌های دیگر.	۲/۴۵	۳/۱۶	۲/۵۵	۲/۵۵	۲/۵۵	۲/۵۵
	۹. بی‌زاری از این درس از طریق نحوه‌ی تدریس این معلم.	۲/۲۲	۲/۹۰	۲/۴۸	۲/۴۸	۲/۴۸	۲/۴۸
۱۰. دشوار بودن یادگیری این درس با این معلم.	۲/۰۷	۲/۸۷	۲/۴۳	۲/۴۳	۲/۴۳	۲/۴۳	

براساس اطلاعات جدول شماره ۴: ملاحظه می‌شود میانگین برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان زیست‌شناسی در بعد نگرش به درس دانش‌آموزان ۲۲/۶۵ می‌باشد که در سطح برنامه‌ی درسی پنهان ضعیف ارزیابی می‌شود. میانگین برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان ریاضی ۲۸/۸۶ و معلمان ادبیات ۲۵/۱۴ می‌باشد که در سطح برنامه‌ی درسی پنهان متوسط ارزیابی می‌شود. به طور کلی میانگین برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان ریاضی در کلیه‌ی ابعاد بالاتر از معلمان زیست‌شناسی و ادبیات است.

سؤال پنجم پژوهشی: آیا بین ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان ناشی از روش‌های تدریس معلمان دروس زیست‌شناسی، ریاضی و ادبیات تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

جدول شماره ۵: نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره در ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان در دروس زیست‌شناسی- ریاضی و ادبیات

منابع متغیر	متغیرهای وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F آزمون	سطح معنی‌داری
بین گروهی	روحیه‌ی علمی	۲۷۳۵/۹۳۴	۲	۱۳۶۷/۹۶۷	۲۸/۴۳۰	۰/۰۰۰
	مهارت اجتماعی	۵۵۹۸/۷۷۵	۲	۲۷۹۹/۳۸۷	۲۶/۳۵۶	۰/۰۰۰
	خودپنداره‌ی تحصیلی	۳۷۹۴/۸۴۳	۲	۱۸۹۷/۴۲۱	۳۰/۹۷۶	۰/۰۰۰
	نگرش به درس	۶۸۷۰/۳۴۳	۲	۳۴۳۵/۱۷۱	۴۱/۶۸۵	۰/۰۰۰
خطا	روحیه‌ی علمی	۵۰۶۶۷/۷۰۲	۱۰۵۳	۴۸/۱۱۷		
	مهارت اجتماعی	۸۱۰۷۹/۲۱۰	۱۰۵۳	۷۶/۹۹۸		
	خودپنداره‌ی تحصیلی	۶۴۵۰۱/۹۷۲	۱۰۵۳	۶۱/۲۵۵		
	نگرش به درس	۸۶۷۷۴/۷۹۳	۱۰۵۳	۸۲/۴۰۷		
مجموع	روحیه‌ی علمی	۷۷۸۱۶۹/۰۰۰	۱۰۵۶			
	مهارت اجتماعی	۸۴۲۵۲۶/۰۰۰	۱۰۵۶			
	خودپنداره‌ی تحصیلی	۶۸۰۱۱۰/۰۰۰	۱۰۵۶			
	نگرش به درس	۷۸۳۱۱۷/۰۰۰	۱۰۵۶			

در تحلیل داده‌های مربوط به سؤال پژوهشی فوق از آزمون (MANOVA) استفاده شده است و در آن منابع تغییر بین گروهی ناظر بر گروه‌های سه‌گانه‌ی روش‌های تدریس معلمان ریاضی، زیست‌شناسی و ادبیات بوده و در بین آن‌ها متغیرهای مربوط به ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان یعنی روحیه‌ی علمی، مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره‌ی تحصیلی و نگرش به درس مورد مقایسه قرار گرفته‌اند. داده‌های مندرج در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که تفاوت میانگین ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان ناشی از روش‌های تدریس معلمان دروس سه‌گانه در سطح $\alpha=0/05$ معنی‌دار است. لذا برای مشخص کردن تفاوت بین میانگین گروه‌ها و اینکه مشخص شود تفاوت مربوط به کدامیک از متغیرهای مورد بررسی در گروه‌ها معنی‌دار می‌باشد از آزمون تعقیبی (LSD) استفاده شد.

جدول ۶: نتایج آزمون تعقیبی (LSD) برای مقایسه‌ی گروه‌ها در ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان

متغیر وابسته	گروه (I)	گروه (J)	اختلاف میانگین‌ها	خطای انحراف استاندارد	سطح معنی‌داری
روحیه علمی	ریاضی	زیست شناسی	۳/۸۸*	۰/۵۲۳	۰/۰۰۰
	ادبیات	ادبیات	۱/۳۵*	۰/۵۲۳	۰/۰۱۰
مهارت اجتماعی	ادبیات	زیست شناسی	۲/۵۳*	۰/۵۲۳	۰/۰۰۰
	ریاضی	زیست شناسی	۴/۶۱*	۰/۶۶۱	۰/۰۰۰
	ادبیات	ادبیات	۵/۱۲*	۰/۶۶۱	۰/۰۰۰
	ادبیات	زیست شناسی	-۰/۵۰	۰/۶۶۱	۰/۴۴۷
خودپنداره‌ی تحصیلی	ریاضی	زیست شناسی	۴/۶۳*	۰/۵۹۰	۰/۰۰۰
	ادبیات	ادبیات	۲/۵۸*	۰/۵۹۰	۰/۰۰۰
نگرش به درس	ادبیات	زیست شناسی	۲/۰۵*	۰/۵۹۰	۰/۰۰۱
	ریاضی	زیست شناسی	۶/۲۱*	۰/۶۸۴	۰/۰۰۰
	ادبیات	ادبیات	۳/۷۲*	۰/۶۸۴	۰/۰۰۰
	ادبیات	زیست شناسی	۲/۴۹*	۰/۶۸۴	۰/۰۰۰

اختلاف میانگین در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است.

مندرجات جدول ۶ نشان می‌دهد که:

- ۱- بین میانگین نمرات مربوط به بعد روحیه‌ی علمی برنامه‌ی درسی پنهان مربوط به روش‌های تدریس معلمان ریاضی، زیست‌شناسی و ادبیات تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این تفاوت ناشی از بالا بودن میانگین نمرات دبیران ریاضی است.
 - ۲- بین میانگین نمرات مربوط به بعد مهارت‌های اجتماعی برنامه‌ی درسی پنهان مربوط به روش‌های تدریس معلمان ریاضی، زیست‌شناسی و ادبیات تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این تفاوت ناشی از بالا بودن میانگین نمرات دبیران ریاضی است.
 - ۳- بین میانگین نمرات مربوط به بعد خود پنداره‌ی تحصیلی برنامه‌ی درسی پنهان مربوط به روش‌های تدریس معلمان ریاضی، زیست‌شناسی و ادبیات تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این تفاوت ناشی از بالا بودن میانگین نمرات دبیران ریاضی است.
 - ۴- بین میانگین نمرات مربوط به بعد نگرش به درس برنامه‌ی درسی پنهان مربوط به روش‌های تدریس معلمان ریاضی، زیست‌شناسی و ادبیات تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این تفاوت ناشی از بالا بودن میانگین نمرات دبیران ریاضی است.
- به طور کلی اختلاف میانگین ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان (پیامدهای منفی) ناشی از شیوه‌های تدریس معلمان گروه ریاضی بیشتر از معلمان زیست شناسی و ادبیات بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

سؤال اول پژوهش: روش‌های تدریس معلمان چه میزان موجب ایجاد برنامه‌ی درسی پنهان (پیامدهای قصد نشده‌ی منفی) در بعد روحیه‌ی علمی دانش‌آموزان می‌شود؟

برای پاسخ دهی به این سؤال پژوهش، ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان در خصوص بعد روحیه‌ی علمی دانش‌آموزان مورد شناسایی و ارزیابی قرار گرفت. نتایج بدست آمده از میانگین وزنی نشان داد که ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان زیست‌شناسی، ریاضی و ادبیات در بعد روحیه‌ی علمی در سطح برنامه‌ی درسی پنهان متوسط می‌باشد و یافته‌ها نشان داد که ویژگی‌هایی همچون عدم انگیزه به مطالعه و فعالیت غیردرسی، بی‌علاقگی به تحقیق و پژوهش، عدم بروز خلاقیت و نوآوری در حل مسائل، بی‌نظمی، تقلب، مهم‌تر بودن مدرک نسبت به یادگیری، عدم ضرورت یادگیری مداوم و موارد دیگر همگی نشانگر وجود برنامه‌ی درسی پنهان متوسط در بعد روحیه‌ی علمی دانش‌آموزان می‌باشد. آسبروکس^۱ (۲۰۰۰) بهترین شکل برنامه‌ی درسی پنهان را در پرورش کنجکاوی عقلانی، علمی و رشد عاطفی خلاصه نموده که فرصت‌هایی را برای کشف علایق نوین و توسعه‌ی توانایی‌های جدید فراهم می‌آورد. در نقطه‌ی مقابل و در بدترین شکل برنامه‌ی درسی پنهان می‌تواند باعث تضعیف تفکر انتقادی و ارسال پیام‌هایی در زمینه‌ی پیگیری‌های عقلانی، منطقی و عملی شود. سرداری (۱۳۸۹) در تحقیق خود به این نتیجه رسیده است که ویژگی‌هایی همچون تأثیر منفی در نوآوری و خلاقیت دانشجویان، عدم تمایل به دقیق و منظم بودن در دروس، عدم تشویق دانشجویان به یادگیری، از بین بردن انگیزه‌ی مطالعه، عدم رابطه‌ی دوستانه و علمی دانشجویان، تضعیف روحیه‌ی جستجوگری و پژوهش و موارد دیگر همگی نشانگر وجود برنامه‌ی درسی پنهان قوی نسبت به روحیه‌ی علمی در نزد دانشجویان می‌باشد. حداد علوی و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که دانش‌آموزان طی یادگیری‌های مدرسه‌ای، برنامه‌ی درسی پنهانی را یاد می‌گیرند که در جهت مخالف روحیه‌ی علمی قرار دارند، از جمله: ایجاد و تقویت روحیه‌ی تقلید و اطاعت در برابر نوآوری، کنجکاوی و خلاقیت. مهram و همکاران (۱۳۸۵) در تحقیق خود مؤلفه‌های استاد، دانشجو، مکان فیزیکی، روش تدریس، ارزشیابی، محتوا و قوانین و مقررات را به عنوان مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان و نقش آنها در کاهش هویت علمی دانشجویان مورد کاوش قرار داده و نتایج نشان داد که هویت علمی در میان دانشجویان مورد مطالعه به گونه‌ای معنی‌دار کاهش یافته و در این کاهش هویت علمی، مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان نقش اساسی دارد. علیخانی (۱۳۸۳) در پژوهش خود نشان داد که تقویت روحیه‌ی اطاعت‌پذیری به جای تفکر انتقادی، ابتکار و خلاقیت از عمده‌ترین پیامدهای پنهان مدارس می‌باشد. نتیجه این یافته با نتایج یافته‌های سرداری (۱۳۸۹)، حداد علوی و همکاران (۱۳۸۶) مهram و همکاران (۱۳۸۵) و علیخانی (۱۳۸۳) هماهنگ و همسو می‌باشد.

سؤال دوم پژوهش: روش‌های تدریس معلمان چه میزان موجب ایجاد برنامه‌ی درسی پنهان (پیامدهای قصد نشده‌ی منفی) در بعد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود؟

برای پاسخ‌دهی به این سؤال پژوهش، ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان در خصوص بعد مهارت اجتماعی دانش‌آموزان مورد شناسایی و ارزیابی قرار گرفت. نتایج بدست آمده از میانگین وزنی نشان داد که ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان در خصوص بعد مهارت اجتماعی در سه درس زیست‌شناسی، ریاضی و ادبیات در سطح برنامه‌ی درسی پنهان متوسط می‌باشد و یافته‌ها نشان داد که ویژگی‌هایی هم‌چون باور به الگوی مفید نبودن معلم، عدم آموختن طرز رفتار با دیگران و آداب زندگی، تشخیص ندادن درست از نادرست، کمک نخواستن از دوستان و آشنایان در موقع نیاز، سکوت در برابر مقررات ناعادلانه، ناتوانی در نه گفتن به خواسته‌های نامعقول دیگران، ناتوانی در بیان خواسته‌های خود، عدم کنترل خشم و عدم احساس مسئولیت، همگی نشانگر وجود برنامه‌ی درسی پنهان متوسط در بعد مهارت اجتماعی دانش‌آموزان می‌باشد. کارتلج و میلبرن^۱ (۱۹۲۵) دو طبقه‌ی کلی رفتار دانش‌آموز را که برای موفقیت آموزشگاهی مورد نیاز است شناسایی کرده‌اند: ۱- مهارت‌های کنش متقابل شخصی مثل کمک کردن، مشارکت، تبریک گفتن به دیگران، صحبت مثبت با دیگران و کنترل پرخاشگری ۲- مهارت‌های مرتبط با تکالیف مانند حضور، صحبت درباره‌ی مواد آموزشی علمی، اطاعت از خواسته‌های معلم و پایداری در انجام تکالیف. آنها معتقدند دانش‌آموزانی که این مهارت‌ها را به عنوان برنامه‌های درسی پنهان خویش مورد اقتباس قرار داده و در آنها تسلط می‌یابند برای تلاش‌هایشان تقویت شده و از زمره‌ی دانش‌آموزان موفق محسوب می‌شوند (نقل از سیلور و همکاران، ۱۳۷۶). علیخانی (۱۳۸۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که تأثیر پیامدهای قصد نشده بر روی دانش‌آموزان طبقات اقتصادی - اجتماعی مختلف متفاوت بوده است به طوری که اطاعت و عدم تمایل به همکاری گروهی در دانش‌آموزان طبقه‌ی اجتماعی - اقتصادی پایین، بیشتر بوده است. آهولا^۲ (۲۰۰۰) در پژوهش خود نشان داد که دانشجویان برای موفقیت در دانشگاه مجبور هستند ضوابط غیررسمی زندگی آکادمیک و مقررات بازی آکادمیک را یاد بگیرند. گارتر و نالتون^۳ (۱۹۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که تعامل اجتماعی و رفتارهای مشارکتی دانش‌آموزان مدارس متوسطه در فعالیت‌های فوق برنامه منجر به پیامدهای پنهان مثبت و منفی بسیار زیادی خواهد شد که اگر این برنامه‌ها به خوبی طراحی شود منجر به عزت نفس، خودتنظیمی و خودکنترلی اخلاقی، احساس تعلق، همکاری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌شود و در صورتی که به خوبی طراحی و کنترل نشود پیامدهای نامطلوب و ضدارزشی را برای دانش‌آموزان به دنبال خواهد داشت (نقل از خلیلی، ۱۳۸۶).

-
1. Cartledge & Milburn
 2. Ahola
 3. Gorter & Nulton

میلبرن (۱۹۷۴) در یک تحقیق نشان داد که عده‌ای از معلمان، مهارت‌هایی را که به نظم، تعاون در رفتار، پذیرش نتایج منطقی، پیروی از ضوابط و رهنمودها، پرهیز از ستیزه‌جویی مربوط می‌شود را مهارت‌های مهم دانسته‌اند و برای مهارت‌هایی نظیر برقراری تماس اولیه با دیگران، مهارت‌های ادای احترام و گفت و شنود و قاطع بودن در روابط میان فردی و خدمت به دیگران ارزش نسبتاً کمتری قایل بوده‌اند (به نقل از کارتلج و میلبرن، ۱۳۸۶). نتیجه این یافته با نتایج یافته‌های علیخانی (۱۳۸۳)، آهولا (۲۰۰۰)، گارتر و نالتون ۱۹۹۷؛ (به نقل از خلیلی، ۱۳۸۶) و میلبرن ۱۹۷۴؛ (نقل از کارتلج و میلبرن، ۱۳۸۶) هماهنگ و همسو می‌باشد.

سؤال سوم پژوهش: روش‌های تدریس معلمان چه میزان موجب ایجاد برنامه‌ی درسی پنهان (پیامدهای قصد نشده‌ی منفی) در بعد خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود؟

برای پاسخ دهی به این سؤال پژوهش، ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان در خصوص بعد خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان مورد شناسایی و ارزیابی قرار گرفت. نتایج بدست آمده از میانگین وزنی نشان داد که ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان زیست‌شناسی در بعد خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان در سطح برنامه‌ی درسی ضعیف و معلمان ریاضی و ادبیات در سطح برنامه‌ی درسی متوسط می‌باشد. یافته‌ها نشان داد ویژگی‌هایی هم‌چون احساس ضعف علمی، انتظار نمره‌ی کمتر از خود، درگیری و مشکل با هم کلاسی‌ها، احساس یأس و ناامیدی، توانایی یادگیری کم‌تر، اهمیت قایل نشدن به درس، احساس تنبلی و شکست و موارد دیگر همگی نشانگر برنامه‌ی درسی پنهان متوسط در بعد خود پنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. از نظر ادیب و امینی (۱۳۷۲) یک جنبه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان «خود تحصیلی» دانش‌آموزان است. اگر اکثر برخوردارهای دانش‌آموز با فعالیت‌های آموزشی به ارزیابی منفی بیانجامد، درباره‌ی فعالیت‌های مدرسه یک احساس عمیق عدم شایستگی در او به وجود خواهد آمد. این خودپنداره‌ی دانش‌آموز در ارتباط با مسایل درسی و تحصیلی به عاطفه‌ی دانش‌آموز (حیطه‌ی عاطفی) نسبت به موضوع درسی و آموزشگاه مربوط می‌شود. رضوانی (۱۳۸۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که ایجاد و تقویت عدم ارتباط آموخته‌ها با زندگی واقعی از عمده‌ترین بارهای ارزشی ناخواسته و نامطلوب برنامه‌ی درسی پنهان می‌باشد. علیخانی (۱۳۸۳) در پژوهش خود نشان داده است که تقویت خود پنداره‌ی منفی و تضعیف اعتماد بنفس در دانش‌آموزان از عمده‌ترین پیامدهای پنهان مدارس می‌باشد. در تحقیقات فراوانی که درباره‌ی تکوین خود پنداره انجام گرفته است پنج جنبه از خود بارها بررسی شده است. کوت و لواین^۱ (۱۹۸۸)، مارت^۲ (۱۹۸۸)، لاپسلی و پاور^۳ (۱۹۸۸) و راجرز^۴ (۱۹۸۳)، (به نقل از کارتلج و میلبرن، ۱۳۸۶) معتقدند که جنبه‌های خودپنداره عبارتند از: ۱) هر فرد دارای خود پنداره‌ی

-
1. Cote & Levine
 2. Mart
 3. Lapsley & Power
 4. Rajerz

همسانی است، ۲) رفتار افراد با خود پنداره‌ی آن‌ها همخوان است، ۳) تجاربی که همسان خود پنداره نیستند، تهدید تلقی می‌شوند، ۴) خودپنداره در نتیجه‌ی یادگیری و بلوغ تغییر می‌کند و ۵) رابطه‌ای بین نوع هدفی که دانش‌آموز دنبال می‌کند و شکل‌گیری خود پنداره‌ی او وجود دارد. از این دیدگاه دانش‌آموزانی که خود را از نظر تحصیلی بی‌کفایت می‌دانند (به عنوان بخشی از ارزیابی کلی ایشان از خودشان) در جهتی همسان با این دیدگاه (مانند خودداری از انجام دادن تکالیف درسی) عمل می‌کنند و در واقع ممکن است احساس کنند که با موفقیت تحصیلی مورد تهدید قرار می‌گیرند. برعکس، دانش‌آموزانی که خود را دانش‌آموز خوب می‌دانند معمولاً مانند دانش‌آموزان خوب عمل می‌کنند (با مطالعه، انجام دادن تکالیف کلاس و...) و از تجاربی که با این دیدگاه مغایر است (مانند گرفتن نمره‌ی بد) ناراحت می‌شوند. با توجه به چارچوب داور، خودپنداره عاملی حیاتی در تصمیم‌گیری درباره‌ی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. بوروکور^۱ و همکاران (۱۹۷۸) در تحقیقات خود احساس از خود بیگانگی دانش‌آموز و احساس بی‌فایده‌ی علمی را به عنوان یادگیری‌های پنهان منفی شناسایی کردند که این احساس موجب کاهش پیشرفت تحصیلی و عدم موفقیت دانش‌آموزان می‌شود و نشان دادند که در مدارس که معلمان صادقانه و با احترام با دانش‌آموزان برخورد می‌کنند نه تنها روحیه‌ی دانش‌آموزان بالا بود، بلکه عملکرد بهتر و عزت نفس بالاتری احساس می‌کردند. نتیجه این یافته با نتایج یافته‌های رضوانی (۱۳۸۰)، علیخانی (۱۳۸۳)، بوروکور و همکاران (۱۹۷۸)؛ (نقل از سیلور و همکاران، ۱۳۷۶)، کوت و لوائین، ۱۹۸۸، هارت ۱۹۸۸، لاپسلی و پاور ۱۹۸۸ و راجرز ۱۹۸۳؛ (نقل از کارتلیج و میلیبرن، ۱۳۸۶) همسو و هماهنگ می‌باشد.

سؤال چهارم پژوهش: روش‌های تدریس معلمان چه میزان موجب ایجاد برنامه‌ی درسی پنهان (پیامدهای قصد نشده‌ی منفی) در بعد نگرش به درس دانش‌آموزان می‌شود؟

برای پاسخ‌دهی به این سؤال پژوهش، ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان در بعد نگرش به درس فراگیران مورد شناسایی و ارزیابی قرار گرفتند. نتایج بدست آمده از میانگین وزنی نشان داد که ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان در بعد نگرش به درس دانش‌آموزان در درس زیست‌شناسی، در سطح برنامه‌ی درسی پنهان ضعیف و در درس ریاضی و ادبیات در سطح برنامه‌ی درسی پنهان متوسط می‌باشند، یافته‌ها نشان داد ویژگی‌هایی همچون علاقه نداشتن به شغل استادی در آینده، عدم ارتباط درس با زندگی، ضعف تدریس معلم، مشارکت نکردن در بحث‌های کلاسی، فراموش کردن مطالب درسی، بی‌زاری از درس، دشوار بودن یادگیری و موارد دیگر همگی نشانگر برنامه‌ی درسی پنهان در بعد نگرش به درس دانش‌آموزان می‌باشد. از نظر ادیب و امینی (۱۳۷۲) یک جنبه از برنامه‌ی درسی پنهان سازماندهی مدرسه یعنی عملکرد روزانه و نحوه‌ی تدریس معلمان است. غالباً این متغیرها، پیام‌های غیرمنتظره‌ای را به دانش‌آموزان القا می‌کنند که ممکن است با آنچه که

معلمان فکر می‌کنند و تدریس کرده‌اند موافق و یا متضاد باشد. هر میزان معلم آگاهی و دانش بیشتری داشته باشد و هر میزان مورد اعتماد و اطمینان باشد، تأثیر بیشتری بر نگرش یادگیرنده خواهد گذاشت. در غیر این صورت رفتارهایی چون سهل‌انگاری در انجام فعالیت‌های درس، تقلب و بی‌توجهی را کسب خواهند کرد. براساس نتایج پژوهش علیخانی (۱۳۸۳) عمده‌ترین پیامدهای پنهان مدارس بر نگرش دانش‌آموزان عبارت‌اند از: تقویت روحیه‌ی اطاعت پذیری به جای تفکر انتقادی، ابتکار و خلاقیت، تقویت خود پنداره‌ی منفی و تضعیف اعتماد به نفس در دانش‌آموزان. رضوانی (۱۳۸۰) در پژوهش خود نشان داد که عمده‌ترین بارهای ارزشی ناخواسته و نامطلوب برنامه‌ی درسی پنهان بر روی باورها و نگرش‌های دانش‌آموزان عبارت‌اند از: ایجاد تلقی رسمی بودن در درس (فاقد جنبه‌ی تربیتی بودن)، ایجاد نگرش منفی نسبت به دروس و یا تقویت عدم ارتباط آموخته‌ها با زندگی واقعی. بیان‌فرو همکاران (۱۳۸۸) در پژوهش خود نشان دادند که تعاملات معلم با دانش‌آموزان یکی از عوامل مؤثر در نگرش دانش‌آموزان به درسی بود که معلم تدریس می‌کرد. همچنین نتایج کیفی نشان دادند که شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان یکی از عوامل اثرگذار بر بازده عاطفی و خرده مقیاس‌های نگرش به مدرسه و خود پنداره‌ی تحصیلی بود. بنابراین نتایج این یافته یعنی مؤثر بودن روش‌های تدریس معلمان بر بعد نگرش به درس فراگیران به عنوان یکی از مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان با یافته‌های علیخانی (۱۳۸۳)، رضوانی (۱۳۸۰)، ایزدی و همکاران (۱۳۸۸)، بیان‌فر و همکاران (۱۳۸۸)، پارک و شین^۱ ۱۹۹۹، ادوارد ردیش^۲ ۲۰۰۹، آین^۳ ۲۰۰۹ و مامداس و بلسیدا^۴ ۲۰۰۹؛ (نقل از بیان‌فر و همکاران، ۱۳۸۸) همسو می‌باشد. این پژوهشگران نشان دادند روش‌های تدریس معلمان در نگرش دانش‌آموزان به درس و بازده‌های آموزشی مؤثر است.

سؤال پنجم پژوهش: آیا بین ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان ناشی از روش‌های تدریس معلمان دروس زیست‌شناسی، ریاضی و ادبیات تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

نتایج حاصله از واریانس چندمتغیره نشان داد که تفاوت تمام ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان در بین سه گروه زیست‌شناسی، ریاضی و ادبیات معنی‌دار می‌باشد و به طور کلی تأثیر روش تدریس معلم ریاضی در ایجاد ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان و اثرات منفی آن در بعد روحیه‌ی علمی، مهارت اجتماعی، خود پنداره‌ی تحصیلی و نگرش دانش‌آموزان بیشتر از معلمان زیست‌شناسی و ادبیات بوده است. بنابراین عملکرد معلمان با توجه به نوع برنامه‌ی درسی تا حد زیادی تفاوت می‌کند و عملکرد آن‌ها در تعیین ساختار کلاس، روش تدریس و سایر موارد در برنامه‌های درسی مختلف نمی‌تواند یکسان باشد. معلم ریاضیات، زیست‌شناسی و ادبیات هر چند در نیاز به داشتن برخی ویژگی‌ها و عملکرد یکسانند اما در عین حال هر

1.Park & shin

2.Redish

3.Ian

4.Mumthas & Blessytha

کدام بنا به رشته‌ی تخصصی خود باید عملکرد خویش را تنظیم کنند. معلمین می‌توانند با ایجاد جو مناسب و شرایط لازم خلاقیت دانش‌آموزان را توسعه بخشیده و با رفتار ناصحیح، حس اعتماد به نفس، کنجکاوی، روحیه‌ی علمی، خودپنداره‌ی تحصیلی، نگرش و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را تضعیف نمایند. سرداری (۱۳۸۹) در پژوهش خود نشان داد که عوامل اثرگذار برنامه‌ی درسی پنهان عبارتند از: روش‌های ارزشیابی غلط، غیرفعال بودن روش تدریس و نداشتن اطلاعات کافی برخی اساتید. بیان فر و همکاران (۱۳۸۸) در تحلیل‌های کیفی یافته‌های خود در زمینه‌ی تأثیر شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان در شکل‌گیری برنامه‌ی درسی پنهان نشان دادند که در اکثر کلاس‌ها، معلمان از روش‌های تدریس سنتی حفظ و تکرار و سخنرانی بدون رعایت اکثر اصول و فنون آن استفاده می‌کردند و از امتحان و ارزشیابی به عنوان ابزار قدرت نمایی و حتی وسیله‌ی تنبیه دانش‌آموزان استفاده می‌کردند و با ایجاد زمینه‌ی نامطلوب آموزشی نوعی نگرانی و وحشت از امتحان را در ذهن شاگردان ایجاد می‌کردند. معلمان تنها به انتقال حقایق علمی و اندازه‌گیری حقایق ضبط شده توسط فراگیران می‌پرداختند و در فراهم کردن موقعیت و امکان مناسب آموزشی و پرورشی و هدایت فعالیت‌های آموزشی شاگردان نقشی نداشتند. در این کلاس‌ها تأکید بر رقابت برای کسب نمره بیشتر بود و به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجهی نمی‌شد و در نتیجه در چنین شرایطی، زمینه‌های شکست بیشتر دانش‌آموزان ضعیف و در نتیجه‌ی خود پنداره‌ی تحصیلی منفی فراهم می‌شد. در کلاس‌های درسی که روش‌های تدریس و ارزشیابی به کار گرفته شده توسط معلم‌ها بر مبنای رقابت فردی بود، میزان پرخاشگری کلامی و فیزیکی بین دانش‌آموزان بیشتر بود. همچنین در اکثر کلاس‌ها تعاملات معلم‌ها با دانش‌آموزان منفی بود و با نیازها و ویژگی‌های روحی و روانی دانش‌آموزان آشنا نبودند و توانایی برقراری ارتباط مؤثر با آن‌ها را نداشتند. خلیلی (۱۳۸۶) در پژوهش خود نشان داد که در میان مؤلفه‌های بین معلم و دانش‌آموز در ایجاد برنامه‌ی درسی پنهان، نشانگرهای ناتوانی دانش‌آموزان در ارتباط برقرار کردن با یکدیگر و تدریس ضعیف معلم به عنوان مهم‌ترین نشانگر در نظر گرفته شده است، نتایج این یافته با نتایج یافته‌های سرداری (۱۳۸۹)، بیان فر و همکاران (۱۳۸۸)، ایزدی و همکاران (۱۳۸۸)، خلیلی (۱۳۸۶)، حداد علوی و همکاران (۱۳۸۵)، علیخانی (۱۳۸۳)، رضوانی (۱۳۸۰)، آهولا (۲۰۰۰)، گارتر و نالتون (۱۹۹۷)؛ (نقل از خلیلی، ۱۳۸۶)، بوروکور و همکاران (۱۹۷۸)؛ (نقل از سیلور و همکاران، ۱۳۷۶) کوت و لواین (۱۹۹۸)، هارت (۱۹۸۸)، لاپسلی و پاور (۱۹۸۸) و راجرز (۱۹۸۳)؛ (نقل از کارتلیج و میلیرن، ۱۳۸۶) همسو و هماهنگ می‌باشد.

منابع

- ادیب، یوسف؛ امینی، محمد (۱۳۷۲). معلم و برنامه درسی پنهان. **مجموعه مقالات سمپوزیوم نقش‌های تربیتی معلم**، وزارت آموزش و پرورش.
- ایزدی، صمد؛ شارع‌پور، محمود؛ قربانی قهرمان، راضیه (۱۳۸۸). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی شدن (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مدارس متوسطه). **نشریه‌ی جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی**، مطالعات ملی، شماره‌ی ۳۹، صفحه‌ی ۴۹-۴۴.
- بیان‌فر، فاطمه؛ ملکی، حسن؛ سیف، اکبر (۱۳۸۸). تبیین اثر برنامه‌ی درسی پنهان مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه‌ی مدل. **فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی ایران**، سال پنجم، شماره‌ی ۱۷، صفحه‌ی ۸۵-۵۷.
- حداد علوی، رودابه؛ عبدالهی، احمد؛ احمدی، امیدعلی (۱۳۸۶). برنامه‌ی درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه‌ی علمی، **فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت**، ۲۳(۲(مسلسل ۹۰))؛ صفحه‌ی ۸۳-۳۳.
- حسینی، افضل‌السادات (۱۳۷۸). **ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن**. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- خلیلی، کامران (۱۳۸۶). **بررسی عوامل تضعیف‌کننده تربیت شهروندی در برنامه‌ی درسی پنهان نظام آموزشی متوسطه نظری از دیدگاه دبیران شهر بابل**. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تبریز.
- رحیمی، مجید (۱۳۸۰). **بررسی تجارب دانشجویان از برنامه‌ی درسی مستتر در دانشکده‌ی پرستاری - مامایی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان**. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد پرستاری، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.
- سرمداری، مرضیه (۱۳۸۹). **تبیین ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان دروس معارف اسلامی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه تبریز**. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تبریز.
- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰). **تبیین برنامه‌ی درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره‌ی متوسطه و ارائه‌ی راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخش دینی**. رساله‌ی دکترای، دانشگاه تربیت معلم.
- سیلور، جی. گالن؛ الکساندر ویلیام ام و لوئیس. آرتور جی (۱۳۷۶). **برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر**. (ترجمه غلام رضا خوی نژاد) (تاریخ انتشار به زبان اصلی ندارد). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- عبداللهی، حسین (۱۳۸۷). **درآمدی بر روش‌ها، فنون و مهارت‌های تدریس**. تهران: انتشارات دانشگاه علامه‌ی طباطبایی.
- علیخانی، محمدحسین (۱۳۸۳). **بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه‌ی درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و آرایه‌ی راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن**. رساله‌ی دکترای، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده‌ی علوم انسانی تهران.
- فتحی واجارگاه، کورش؛ واحد چوکده، سکینه (۱۳۸۸). **آسیب‌های شهروندی در مدارس**. تهران: انتشارات آبیژ.
- فتحی واجارگاه، کورش؛ واحد چوکده، سکینه (۱۳۸۵). **شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه‌ی درسی پنهان نظام آموزش متوسطه‌ی نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و آرایه‌ی راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن**. **فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی**، سال پنجم، شماره‌ی ۱۷، صفحه‌ی ۹۳-۱۷۱.

- کارتلج، گندلین و میلیرن، جوان فلوز (۱۳۸۶). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان. (ترجمه‌ی محمدحسین نظری‌نژاد)، (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۲۵)، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- کارشناسان دفتر همکاری‌های علمی بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۹). مجموعه گفتارهای برنامه درسی. تهران: وزارت آموزش و پرورش، دفتر همکاری‌های علمی بین‌المللی.
- محمدی، رضا (۱۳۸۴). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین‌المللی. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- ملکی، حسن (۱۳۸۵). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش. تهران: انتشارات مدرسه.
- مهرام، بهروز؛ ساکتی، پرویز؛ مسعودی، اکبر؛ مهرمحمدی؛ محمود (۱۳۸۵). نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان. فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، سال اول، شماره‌ی ۳، صفحه‌ی ۲۹-۳.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی. یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۷۷). اصول برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات یادواره‌ی کتاب.
- Ahola, S(2000). **Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to? Innovations in higher education** research unit for the sociology for education – University of Turku. Available at: [http://www.Soc,utu,Fi/RUSE/PDF/tiedostot/He article.PDF](http://www.Soc,utu,Fi/RUSE/PDF/tiedostot/He%20article.PDF).
- Ausbrooks, R. (2000). **What is school's hidden curriculum teaching your child?** Available at: <http://www.parentingteens.co/curriculum.shtml>.
- Chikeung, Ch. (2008). **The effect of shared decision-making on the improvement in teacher's job development.** Available at: <http://www.eric.ed.gov>
- Dakle, D. (2004). **The Curriculum. The metacurriculum: guarding the colden apples of university culture.** Phikapp Phi forum Vol 84. No4. P 33-42.
- Doganay, A. (2009). **Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity. A qualitative study in two elementary schools in Adana.** Available at: <http://www.Educationalsciencetheory&practice.com>
- Goodlad, J. L.(1966,1979). **The development of conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction;** Cooperative Program USOE Poject; No. 454, Los Angeles: University of California.
- Skelton, A. (2005). **Studying hidden curriculum: Developing a perspective in the postmodern insights.** Curriculum studies.
- Smith, A. Montgomery, A. (2008). **Values and hidden curriculum.** Available at: [http://www.Cain web service.](http://www.Cainweb.com)
- Yuksel, S. (2005). Kohlberg and hidden curriculum in moral education: an opportunity for students' acquisition of moral values in the Turkish primary education curriculum. **Educational Sciences: Theory & Practice** 5(2). P 329-338.