

بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر یادگیری مهارت های زندگی

مرضیه صادقی گوغری^۱، شب بواحمدی^۲، فریده زارع^۳

^۱آموزگار ابتدایی

^۲آموزگار ابتدایی

^۳آموزگار ابتدایی

چکیده

برنامه درسی انواعی دارد که باید هر کدام در جایگاه خود مورد مطالعه قرار بگیرد. برنامه درسی پنهان یک نوع برنامه درسی است که که پژوهشگران را به مشاهده تعلیم و تربیت، تدریس و آموزش مدرسه به منزله متنی که باید تفسیر یا معانی پنهان آشکار گردد، فرا می خواند. برنامه درسی پنهان نه درجایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می دهد. بلکه محیط آموزشی مدرسه، با تمام خصوصیاتش، آن را آموزش می دهد. مقاله حاضر از نوع مروری - کتابخانه ای است که با توجه به نظرات اندیشمندان و صاحب نظران نگاشته شده است. هدف از نگاشتن این مقاله بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر یادگیری مهارت های زندگی است که نتایج این پژوهش نشان می دهد که برنامه درسی پنهان نقش موثری در یادگیری مهارت های زندگی دارد.

واژه های کلیدی: برنامه درسی پنهان، مهارت های زندگی

هر نظام آموزشی در تلاش است انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به متربیان انتقال داده و آنها را برای بر عهده گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌هایشان در زندگی واقعی از طریق طراحی و تدوین برنامه های درسی مشخص آماده سازد (علیخانی، ۱۳۸۲). برنامه درسی، به منزله ظرف و ظرفیتی در نظر گرفته شده است که کارکردهای چندگانه پیدا کرده و در صدد بر آمده تا همه اتفاق های آموزشی آشکار و پنهان و شکل عملی شدن انتظارات و مقاصد آموزشی را در خود جای دهد. برنامه درسی به منزله یک فرایند، می خواهد مسیری باشد که آغاز و پایان جریان یادگیری و آموزش را به هم پیوند دهد (اسکندری، ۱۳۹۱). عوامل دیگری به طور اجتناب ناپذیر وجود دارند که در بسیاری از جنبه ها به طور گسترده پایدارتر و نافذتر، در شکل گیری تجرباب، انتقال افکار، نگرش‌ها، ارزش‌ها و اعمال و رفتار متربیان تأثیر می گذارند و نفوذ آنها کل فرایند تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار می دهند. چنین تجربایی را که در طی تحصیل در دانشگاه و کلاس درس آموخته و درک می شود و جزو برنامه درسی از قبل تعیین شد نیست، برنامه درسی پنهان یا قصد نشده گویند که دارای آثار منفی و مثبت فراوان بر تربی است. کم توجهی و غفلت از آثار منفی آن می تواند تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت را دچار مشکل سازد (نوروزی، جنت فریدونی و مشکلاهی، ۱۳۹۳). معمولاً جامعه شناسان، پژوهشگران آموزش و پرورش و روانشناسان، این مفهوم را غالباً برای توصیف نظام غیر رسمی مدرسه بکار میبرند. شاید مهم ترین اثر مفهوم برنامه درسی پنهان در این نهفته است که پژوهشگران را به مشاهده تعلیم و تربیت، تدریس و آموزش مدرسه به منزله متنی که باید تفسیر یا معانی پنهان آشکار گردد، فرامی خواند. برنامه درسی پنهان نه درجایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس میدهد. بلکه محیط آموزشی مدرسه، باتمام خصوصیاتش، آن را آموزش میدهد. صرفنظر از اینکه معلمان مدرسه تا چه اندازه متبحر و شایسته اند، یا برنامه درسی تا چه حد پیشرفت کرده است، دانش آموزان، اتفاقاً در معرض چیزی قرار میگیرند که هیچ گاه سخنی از آن در میان نبوده است. آنها، به مرور تحت تأثیر برنامه درسی پنهان مدرسه، رویکرد خاصی نسبت به زندگی، و نگرش خاصی نسبت به تحصیل و یادگیری پیدا می کنند. هم زمان با نهادینه شدن نقش و اهمیت تعلیم و تربیت در توسعه جوامع و بالندگی نسل جوان و نوجوان، تلاش های بسیاری برای قانونمند کردن این فرایند خطیر آغاز شد و تعلیم و تربیت به انشعابات متعددی تقسیم گردید. در این میان برنامه های درسی به عنوان قلب نظام تعلیم و تربیت و ابزاری در جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش مورد توجه بیش از پیش قرار گرفت و بدین ترتیب برنامه ریزی درسی به یکی از حوزه های تخصصی و در عین حال بحث انگیز تعلیم و تربیت مبدل گردید.

ابعاد برنامه درسی پنهان در فرآیند تعلیم و تربیت به قدری موثر است که حتی اهداف برنامه درسی آشکار (صریح) تحت تاثیر آن قرار میگیرد. چنانکه مطالعات پژوهشی سیلور و الکساندر نشان می دهند که زمینه های ساخت دار محیط تربیتی تعیین کننده تکالیف، فرصت ها و محدودیت های فراگیران است (شفیعی، ۱۳۹۵). آموزش مهارتهای زندگی^۱ فرد را قادر می سازد تا دانش، ارزش و نگرشها را به توانایی های بالفعل تبدیل کند. مهارت های زندگی توانایی است که به افراد این امکان را می دهد تا انگیزه و رفتار سالم داشته باشند و فرصت و میدان چنین رفتارهایی را نیز ایجاد کنند (روح الهی و پایبندان، ۱۳۹۰). پژوهش های مختلفی که توسط ماتسن، فی و اسمیت^۲ (۲۰۰۸) پس از اجرای برنامه آموزش مهارت های زندگی در مدارس صورت گرفت تأثیر این آموزش را بر ابعاد مختلف سازگاری و سلامت روان نشان میدهد. از این رو ضروری است که در برنامه درسی مدارس به آموزش مهارت های زندگی اهمیت داده شود.

بیان مسئله

آموزش مهارت های زندگی در سال ۱۹۷۹ و با اقدامات آقای دکتر گیلبرت بوتوین^۳ آغاز شد. وی در این سال یک مجموعه آموزش مهارت های زندگی برای دانش آموزان کلاس هفتم تا نهم تدوین نمود که با استقبال فراوان متخصصان بهداشت روان مواجه گردید. این برنامه آموزشی به نوجوانان یاد می داد که چگونه با استفاده از مهارت های رفتار جراتمندانه، تصمیم گیری و تفکر نقاد در مقابل وسوسه یا پیشنهاد سوء مصرف مواد از سوی همسالان مقاومت کنند. (لیئو^۴، ۲۰۱۴). برنامه ریزان درسی نوآور از یک طرف باید برنامه های آموزش عالی را با اهداف تولید دانش و گسترش پیکره علم همسو سازند و از سوی دیگر آموزش عالی جامعه نگر و کاربردی را در تربیت نیروهای متخصص و ماهر دانش آموخته از مراکز عالی توسعه دهند (رباطی، محمدباقری و حسنی، ۱۳۹۴).

امروزه مهارت زندگی یکی از مهمترین دغدغه خانواده ها و معلمان است که در راستای اعتلای این مهم وزارت آموزش و پرورش از طریق برنامه های درسی صریح و پنهانی اقدام به این امر مهم کرده است. به همین جهت دوره ابتدایی، از لحاظ رشد، تربیت و تکوین شخصیت کودکان، دوره ای بسیار مهم است که پایه و اساس آموزش های بعدی قرار می گیرد و دانش آموزان را برای کسب مهارت ها و تخصص های آتی آماد همی سازد؛ شکل گیری و رشد همه جانبه فرد در این دوره صورت می پذیرد و فرصت

^۱. life skills

^۲. Matson, Fee & Smith

^۳. Gilbert Bottwin

^۴. Liao

و موقعیتی مناسب برای تحصیل، تربیت و یادگیری شیوه (برقراری) ارتباط صحیح با دیگران برای کودک، فراهم می‌شود. از این رو، ضرورت دارد تا همه کشورها به منظور ارتقای دیدگاه‌های خود در زمینه توسعه و کاهش فقر، امکان دسترسی کودکانشان را به مدارس ابتدایی تعیین کنند (لاک‌هید و ورسپور^۵، ۱۹۸۹، ترجمه سجادیه و محمدعلی زاده منجی، ۱۳۷۱). تا چندی پیش، هدف آموزش و پرورش ابتدایی این بود که دانش‌آموزان، فقط در خواندن، نوشتن و حساب کردن، تبحر پیدا کنند اما امروزه در آموزش و پرورش توسعه یافته، علاوه بر آموختن و کسب مهارت‌های بالا توسط فراگیر، نیازهایی جدید نیز در قالب کسب مهارت‌های زندگی طرح شده است. در باره مهارت‌های زندگی تعاریف مختلفی وجود دارد که به چند مورد اشاره می‌کنیم:

مهارت زندگی یعنی توانای ایجاد روابط بین فردی مناسب و موثر برای انجام مسئولیت‌های اجتماعی، انجام تصمیم‌گیری‌های صحیح، حل تعارض‌ها و کشمکش‌ها بدون توسل به اعمالی که به خود یا دیگران صدمه می‌زنند (رفیعی، جعفری‌زاده، خلیل‌زاده، اشرف رضایی و محمدی، ۱۳۸۸). سازمان بهداشت جهانی مهارت زندگی را این گونه تعریف می‌کند: توانایی انجام رفتار سازگارانه و مثبت به گونه‌ای که فرد بتواند با چالش‌ها و ضروریات زندگی روزمره خود کنار بیاید (WHO^۶، ۱۹۹۳).

در میان انواع برنامه‌های درسی می‌توان به برنامه درسی پنهان اشاره کرد. فیلیپ جکسون، واژه برنامه درسی پنهان را رسماً وارد ادبیات برنامه‌ریزی درسی کرد. او این واژه را در کتاب زندگی در کلاس درس مطرح و به تاثیر جنبه‌های غیر رسمی مدرسه در یادگیری فراگیران توجه نمود (پسندی پرور، ۱۳۹۵). به اعتقاد آیزنر، مدارس به طور هم زمان به تدریس سه برنامه درسی مبادرت می‌ورزند؛ این سه برنامه، شامل «برنامه درسی صریح یا رسمی، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پنهان» است. این برخلاف تصور رایج نسبت به مدرسه است که آن را پدیده‌ای تک بعدی یا تک ساحتی انگاشته، مدارس را به طور صرف، مهد اجرای برنامه درسی صریح می‌پندارند (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). امروزه برنامه درسی پنهان در حوزه علوم تربیتی مفهومی جا افتاده است اگرچه این مفهوم برای اولین بار توسط یک کارشناس علوم تربیتی به نام فیلیپ جکسون^۷ وضع شد، اما بسیاری از پژوهش‌های مربوط به برنامه درسی پنهان جهت‌گیری جامعه‌شناسانه دارد (آزور و گوردن^۸، ۱۹۸۷ به نقل طالبی، مظلومیان و صیف، ۱۳۹۳). از منظر جامعه‌شناختی، برنامه درسی پنهان عبارت است از: انتقال ارزش‌ها و نگرش‌های فرهنگی، مانند سازگاری با قدرت، جریان‌های روزمره و مقررات و اطاعت از آن‌ها (فتحی و اجارگاه و واحدچوکده، ۱۳۸۸).

^۵. Lockheed & Verspoor

^۶. World Health Organization

Philip Jackson.^۷

^۸. Azores & Gordon

اهمیت و ضرورت پژوهش

رسالت اصلی نظام تعلیم و تربیت ایجاد بستری مناسب برای شناسایی استعدادهای دانش آموزان، کمک در جهت بروز آنها و شکوفایی استعدادها با توجه به تفاوت های فردی است (رهنما و همکاران، ۱۳۹۵). از آنجایی که دانش آموزان و دانشجویان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هرچه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی موجب می شود (میکائیلی، افروز، گلی زاده، ۱۳۹۲).

در سیستم آموزشی دنیای امروز مدارس مهمترین منبع کسب دانش، ارتقا استعداد و بینش در افراد به ویژه در دانش آموزان به حساب می آید که مورد توجه دولت مردان، متخصصان بهداشت روان و مشاوران قرار گرفته است (آشانی و مستولی^۹، ۲۰۱۴). در همین راستا، پژوهش ها نشان می دهند که پویایی مدارس به محیط مناسب آموزشی، دبیران توانمند، داشتن دانش آموزان با انگیزه و پرتلاش وابسته است (تاپا، کوهن، گوفی و هیگنس-دالساندرو^{۱۰}، ۲۰۱۳).

نظام تعلیم و تربیت دارای کارکردهای پنهان و آشکار است که ظاهراً کارکردهای پنهان آن مورد غفلت واقع شده است. کارکردهای آشکار در قالب برنامه های درسی رسمی و چارچوب های آموزشی تعریف شده هستند درحالی که کارکرد های پنهان تصویر شده نیستند. کارکردهای پنهان دارای تاثیرات عمیقی می باشد که می تواند در نحوه پرورش فراگیران بسیار تاثیر گذار باشد. با توجه به اهدافی که برای آموزش و پرورش در نظر گرفته شده است برنامه درسی پنهان می تواند در تحقق بسیاری از این اهداف تاثیر مثبت داشته باشد (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۰).

بنابراین لازم است که برنامه ریزان و متخصصان تربیتی و علی الخصوص مجریان تربیتی با ابعاد برنامه درسی پنهان آشنا باشند تا بتوانند در هر موقعیت، یک رفتار مناسب را اتخاذ کنند و از رفتارهای مغایر جلوگیری به عمل آید. لازم به یادآوری است که این رفتارهای مجریان تربیتی، موقعیت ها و جو آموزشی است که مهارت های زندگی از جمله: توانایی تفکر انتقادی، رابطه بین فردی، توانایی حل مسئله و ... را در فراگیران ایجاد می کند؛ به طور مثال اگر یک معلم در هنگام تدریس خود دانش آموزان را گروه بندی کند و اجازه دهد تا دانش آموزان در گروه ها به بحث در پیرامون موضوع بپردازند، دانش آموزان علاوه بر اینکه با تفکر انتقادی آشنا می شوند و یاد می گیرند تا از نظرات خود دفاع کنند، بلکه قدرت بیان آن ها نیز بهتر می شود و روابط اجتماعی آن ها نیز تقویت می شود؛ بنابراین لازم است که مجریان حتماً با این امر مهم آشنا باشند و به رفتار و سکنت و موقعیت و ... توجه لازم را مبذول فرمایند. شاید بزرگ ترین سفسطه تربیتی این تصور باشد که یک فرد منحصرأ مواد ویژه ای را که مشغول مطالعه

^۹ . Ashnani & Mostolizade

^{۱۰} . Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro

آن است فرا می گیرد. در حالی که یادگیری متوازی از طریق تشکیل گرایش های دیرپا، خواستن ها و نخواستن ها، غالباً مهم تر از املائی کلمات یا درس جغرافیا و تاریخی است که یاد گرفته می شود و همین گرایش ها است که به طور بنیادی در آینده فرد موثر است (دوی^{۱۱}، ۱۹۰۲)

بنابر موارد ذکر شده اگر یک مجری آموزشی به برنامه آموزشی پنهان توجه نکند به دانش آموزان به عنوان ذی نفعان نظام آموزشی لطمه وارد می شود.

پیشینه نظری

مفهوم برنامه درسی

کلمه برنامه درسی، معادل واژه "curriculum" است و از نظر لغت از کلمه لاتین (currere) به معنای راهی که باید طی شود گرفته شده است. آیزنر در تعریف برنامه درسی می گوید، برنامه درسی عبارت است از یک سلسله وقایع آموزشی طراحی شده که به قصد تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند فراگیر پیش بینی شده است. وی برنامه درسی موجود در اماکن آموزشی را به سه دسته صریح، پنهان و پوچ دسته بندی نموده است. منظور از برنامه درسی رسمی، فعالیت های برنامه درسی هستند که نظام آموزشی آن ها را به طور رسمی اعلام می کند و در بسیاری از موارد در قالب کتاب های درسی در مدارس و مراکز آموزش عالی تدریس می شود (محمدی مهر و فتاحی، ۱۳۹۲).

روزگاری نه چندان دور، چنین تصور می شد (و البته هنوز هم تا حدودی چنین است) که آنچه مسئولان ارگان ها و نهادهای رسمی، بر اساس روال مرسوم و معمول در قالب برنامه هایی مدون، تهیه و برای اجرا به مسئولان و ادارات تابعه خود ابلاغ کنند به نتایجی منجر خواهد شد که مورد نظر این مسئولان و برنامه ریزان است. اگر در عمل چنین نمی شد عمدتاً دلایل مختلفی برجسته می شد جز آنچه امروزه معمولاً تحت عنوان خواست دانش آموز و برنامه درسی پنهان خوانده می شود. این موضوع امروزه مورد توجه جدی محققین این حوزه به عنوان یک عامل و وضعیت بنیادی مؤثر، مورد توجه قرار گرفته است (طالبی و شریفی فدیجی، ۱۳۹۴).

انواع برنامه درسی از نظر آیزنر

آیزنر معتقد است که مدارس به طور همزمان مبادرت به تدریس سه برنامه درسی می نماید؛ این سه برنامه عبارتند: از برنامه درسی صریح، برنامه درسی پنهان و برنامه درسی پوچ.

^{۱۱} . Dewey

برنامه درسی صریح: برنامه درسی صریح حاوی هدف، محتوا و روش های آشکار و منتشر شده مورد حمایت نظام آموزشی یا همان برنامه درسی رسمی است. آیزنر توضیح می دهد که آموزش مدرسه ای اهداف مشخص و عمومی را دنبال می کند از قبیل: یاد دادن، خواندن، نوشتن، حساب کردن، مطالبی در مورد تاریخ کشور و اهداف دیگر که از طریق برنامه درسی رسمی دنبال می شود. این هدف ها نه تنها در کتاب های راهنمای برنامه درسی مدارس و مواد مربوط به این برنامه که توسط معلمان باید آماده شود آورده می شوند، عموم مردم نیز می دانند که این دوره ها چه اهدافی را دنبال می کنند و دانش آموزان فرصت دستیابی به این هدف ها را حداقل در برخی پایه ها دارند.

برنامه درسی پنهان: مفهوم دیگری که با فراوانی قابل ملاحظه ای در منابع تخصصی برنامه درسی به چشم می خورد، مفهوم برنامه درسی پنهان است که مجموعه یادگیری های دانش آموز به دلیل قرار گرفتن در معرض فرهنگ یا مجموعه روابط و مناسبات حاکم بر محیط آموزشگاه می باشد. از یادگیری ها یا آموخته های دانش آموزان که در برنامه درسی صریح، پیش بینی نشده است حاصل تعامل دانش آموزان با همین فرهنگ است. برنامه درسی پنهان از یادگیری هایی حکایت می کند که در چارچوب اجرای برنامه درسی صریح شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی دانش آموزان تجربه می کنند. تجربه های یادگیری که بدین وسیله حاصل می شوند عمدتاً در قالب مجموعه ای از انتظارات و ارزش ها تبلور می یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستیها یا شناخت او مربوط دانسته شده است. ایجاد یا تقویت روحیه رقابت به جای رفاقت، همکاری و تشریک مساعی در سایه نظام ارزشیابی آموزش حاکم بر مدرسه، ایجاد و تقویت روحیه اطاعت و انقیاد به جای روحیه ابتکار و نوآوری در سایه روش های به کار گرفته شده تدریس، از مصادیقی است که در منابع تخصصی برنامه درسی به عنوان مولفه های برنامه درسی پنهان معرفی شده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۸).

آیزنر معتقد است که مواد درسی مانند ساختار کلاس ارزش هایی را القا می کند که معلمان و دانش آموزان به آنها توجه ندارند. در انواع تصاویر و مثال هایی که در کتاب درسی گنجانده می شود، در زبانی که به کار گرفته می شود، در تأکیدهایی که بر شخصیت های داستانی قرار می گیرد، این ارزش ها بیان می شوند. این پیام ها اغلب زیاد، ظریف و موشکافانه هستند و شناسایی آنها مستلزم این است که متن مواد درسی به طور دقیق و انتقادی تحلیل شود؛ تا انواع ارزش های اجتماعی که درون این مواد آشکارا بیان نشده اند، کشف شوند. از دید آیزنر مدرسه به وسیله مجموعه ای از انتظارات، دانش آموزان را جامعه پذیر می کند. این انتظارات می تواند قدرتمند تر و ماندگارتر از آن انتظاراتی باشد که از روی عمد و با هدف قبلی تدریس شده یا برنامه درسی آشکار برای همه دانش آموزان مدرسه ارائه می شود (آیزنر، ۱۹۹۴).

برنامه درسی پوچ : برنامه درسی پوچ توجه به آن چیزی دارد که از دستور کار نظام آموزشی و حوزه برنامه درسی سریع حذف شده است. آیزنر در کتاب تصورات تربیتی اظهار می دارد که ما نه تنها به برنامه درسی پنهان و آشکار مدارس توجه می کنیم ؛ بلکه باید به آنچه مدارس تدریس نمی کنند نیز توجه داشته باشیم. ایده آیزنر این است که آنچه مدارس تدریس نمی کنند ممکن است به اندازه آنچه تدریس می کنند مهم باشد و او این ارزش را به این دلیل مطرح می کند که عدم اطلاع ناشی از آن غفلت، مساوی با خلا یا فقدان این آگاهی ها نیست، بلکه تأثیرات مهمی می تواند بر حق انتخاب فرد بگذارد. پس از دید آیزنر برنامه درسی پوچ چیزی است که مورد غفلت واقع شده و می تواند در سطوح مختلف اتفاق بیفتد. آیزنر ذکر می کند که برای شناسایی برنامه درسی پوچ دو بعد اساسی باید مورد توجه قرار گیرد: یکی فرآیندهای عقلانی است که مدارس بر آنها تأکید می کنند یا آنها را نادیده می گیرند، دیگر محتوا یا ابعادی از محتوای موضوعات درسی است که در برنامه های درسی مدارس ارائه می شوند یا حذف می گردند. وی در توضیح برنامه درسی پوچ مثال هایی را عنوان می کند که در برنامه درسی مدارس به آنها توجه نمی شود و می تواند نقش مهمی در زندگی فرد داشته باشد، از قبیل: حقوق، مردم شناسی، هنر، اقتصاد و سایر موارد مشابه. به گفته آیزنر نتایج برنامه های درسی مدارس هم از ارزش های صریح و عملی و هم از ارزش های پنهان و ضمنی ناشی می شود (آیزنر، ۱۹۹۴).

مفهوم و تعریف برنامه درسی پنهان

در مورد مفهوم برنامه درسی پنهان، الفاظ و عبارات گوناگونی همچون برنامه درسی پنهان، غیر مدون، پنهان، نامشهود، نانوشته، پیش بینی نشده، نامرئی، نتایج غیرعلمی یا غیرآکادمیک نظام آموزشی، محصولات یا نتایج فرعی نظام آموزشی، پس مانده نظام آموزشی و آنچه که در محیط آموزشی آموخته می شود، مورد استفاده قرار گرفته است. هر کدام از این عبارات به مجموعه ای از دلالت های ضمنی و جنبه ای از مفهوم برنامه درسی پنهان اشاره دارند توجه صاحب نظران مختلف بر ابعاد گوناگون موضوع می - باشد (محمدی مهر و فتحی، ۱۳۹۲).

برنامه درسی پنهان، سازه ای نظری برای ایجاد تربیت اخلاقی، انتقال ارزش ها و هنجارها، انتقال ارزش ها و انتظارات، انتقال قدرت، تمجید، ستایش و گروه اجتماعی، انتقال اجتماعی، انتقال ارتباطات اجتماعی، بیان کارکردهای آموزش اجتماعی، بیان ارتباط و تعامل معلم و شاگرد و تأکید بر اهمیت محیط آموزشی است (اسکندری، ۱۳۸۷). از دید استرن^{۱۲} واژه برنامه درسی پنهان یا غیرآشکار نشان دهنده این است که برای هر یادگیرنده یک برنامه درسی موازی با برنامه درسی آشکار وجود دارد که انتقال دهنده دانش و مهارت های مورد نیاز است (جلیلی نیا، ۱۳۸۹).

^{۱۲} . Stern

می‌توان گفت برنامه‌ی درسی پنهان، جزء برنامه‌ی درسی رسمی نیست و از دید و مشاهده برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی پنهان است و در فکر و عواطف و رفتار یادگیرندگان اثر می‌کند و در اغلب موارد مؤثرتر از برنامه‌ی درسی پیش‌بینی شده عمل می‌نماید. قوانین و مقررات محیط آموزشی، جو محیط، رابطه و تعامل اعضای معلمان و دانش‌آموزان از اهم این عوامل هستند. از تأثیر این عوامل تفکر، نگرش‌ها و گرایش‌هایی در دانشجویان شکل می‌گیرند که در ادبیات برنامه‌ی درسی، این تأثیرات را برنامه‌ی درسی پنهان تلقی می‌نمایند. برنامه‌ی درسی پنهان شامل تدریس ضمنی، غیررسمی و غیرملموس نظام ارزش‌ها، هنجارها، طرز تلقی‌ها و جنبه‌های غیرملموس دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی است که متأثر از کل نظام تربیتی و بافت کل جامعه است (محمدی مهر، ۱۳۹۲). پورتلی (۱۹۹۳؛ به نقل از محمدی مهر، ۱۳۹۲) مفاهیم برنامه‌ی درسی پنهان را براساس مطالعات انجام شده در چهار دسته تقسیم‌بندی می‌کند.

- برنامه‌ی درسی پنهان به عنوان انتظارات غیررسمی یا پیام‌های غیرصریح اما مورد انتظار

- برنامه‌ی درسی پنهان به عنوان پیام‌ها یا نتایج قصدشده‌ی یادگیری

- برنامه‌ی درسی پنهان به عنوان پیام‌های غیرصریح ناشی از ساختار آموزشی

- برنامه‌ی درسی پنهان به عنوان آنچه که فراگیر خلق می‌کند.

تاریخچه برنامه درسی پنهان

در دهه‌های اخیر با رشد رویکردهای کیفی و هرمنوتیکی در علوم انسانی و اجتماعی و ایجاد تشکیک در رویکردهای اثباتی، زمینه برای کشف برنامه درسی پنهان نیز بیشتر مهیا شده و جنبه‌های مغفول کم‌کم از حاشیه به متن می‌آیند. پیش از این، مفاهیم نزدیک به برنامه پنهان، مطرح شده بودند ولی فرصتی برای حضور مؤثر در عرصه مباحث علمی و آکادمیک، پیدا نکرده بودند. گرچه «جکسون»^{۱۳} (۱۹۶۸) برای نخستین بار واژه برنامه درسی پنهان را مطرح کرد، اما می‌توان سابقه این ایده را حداقل تا زمان کیلپاتریک^{۱۴} (۱۹۲۵) دنبال کرد، کسی که تمایز میان یادگیری ابتدایی، انضمامی و التزامی را مطرح کرد (طالبی و شریفی فدیجی، ۱۳۹۴).

نخستین بار کیلپاتریک در مقاله‌ای با عنوان "روش پروژه" مفهوم یادگیری ضمنی را به طور تلویحی در قلمروی برنامه درسی پنهان به کاربرد و همچنین جان دیوئی در کتاب تجربه و تعلیم و تربیت به یادگیری حاشیه‌ای اشاره نموده است، معذالک این فیلیپ جکسون بود که تحت عنوان زندگی کلاس درس بار علمی واژه را بیان کرد (کریمی، ۱۳۹۱). فیلیپ جکسون، در سال ۱۹۶۰ واژه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان را رسماً وارد ادبیات برنامه‌ریزی درسی کرد. ژيرو (۱۹۸۳؛ به نقل از

^{۱۳} . P.W.Jackson

^{۱۴} . Kilpatrick

محمدی مهر، ۱۳۹۲) نظریه پرداز مشهور برنامه‌ی درسی پنهان در مقدمه کتاب خود تحت عنوان کتاب برنامه‌ی درسی پنهان و تربیت اخلاقی شکل گیری اصطلاح علمی برنامه درسی پنهان را همزمان با انتشار کتاب فیلیپ جکسون تحت عنوان زندگی در کلاس درس می‌داند.

مهارت زندگی

در زمینه مهارت‌های زندگی تعاریف و طبقه‌بندی مختلفی ارائه شده است و صاحب نظران در تحقیقات خود مهارت‌های مختلفی را مد نظر قرار داده‌اند. که حاکی از تنوع مهارت‌های زندگی مطلوب است. موریس، ای، الیاس^{۱۵}) از دانشگاه راجرز در آمریکا مفهوم عامی از ماهیت مهارت‌های زندگی بدست می‌دهد:

مهارت‌های زندگی یعنی ایجاد روابط بین فردی مناسب و مؤثر، انجام مسئولیت‌های اجتماعی، انجام تصمیم‌گیری‌های صحیح، حل تعارض و کشمکش‌ها بدون توسل به اعمالی که به خود یا دیگران صدمه می‌زنند (قنبری، ۱۳۸۵).

مهارت‌های زندگی عبارتند از : مجموعه‌ای از توانایی‌ها که زمینه سازگاری و رفتار مثبت و مفید را فراهم می‌آورند. این توانایی‌ها فرد را قادر می‌سازد تا مسئولیت‌های نقش اجتماعی خود را بپذیرد و بدون لطمه زدن به خود یا دیگران با خواسته‌ها، انتظارات و مشکلات روزانه بویژه در روابط بین فردی به شکل موثری روبه‌رو شود. (طارمیان، فتحی -۱۳۸۰)

در تعریف جدید یونیسف از مهارت‌های زندگی چنین بیان می‌گردد که مهارت‌های زندگی شامل گروه بزرگی از مهارت‌های روانشناختی اجتماعی و بین فردی است که توانایی کمک به فرد در ساخت تصمیم‌گیری شخصی، مکالمات مؤثر و تکامل الگوپردازی و مهارت‌های خود مدیریتی را دارد که ممکن است به آنها در هدایت به سوی زندگی سالم یاری رساند (یونیسف، ۲۰۰۵).

مهارت‌های زندگی، مهارت‌های شخصی و اجتماعی هستند که کودکان و نوجوانان باید آنها را یاد بگیرند تا بتوانند در مورد خود، انسان‌های دیگر و کل اجتماع به طور مؤثر و شایسته عمل کنند. (نیک پور، ۱۳۸۳) طبق نظر داردان، گازدا و کینز^{۱۶} مهارت‌های زندگی برای زندگی اثربخش ضرورت دارند و برای سراسر دوره‌های زندگی (کودکی، نوجوانی، بزرگسالی) مورد نظر هستند. (دار دان، گازدا، کینز، ۱۹۹۶).

^{۱۵}. Moris e elyas

^{۱۶}. Gazda&kinz

تاریخچه مهارت های زندگی

آموزش مهارت های زندگی در سال ۱۹۷۹ و با اقدامات آقای دکتر گیلبرت بوتوین^{۱۷} آغاز شد. وی در این سال یک مجموعه آموزش مهارت های زندگی برای دانش آموزان کلاس هفتم تا نهم تدوین نمود که با استقبال فراوان متخصصان بهداشت روان مواجه گردید. این برنامه آموزشی به نوجوانان یاد می داد که چگونه با استفاده از مهارت های رفتار جرات مندانه، تصمیم گیری و تفکر نقاد در مقابل وسوسه یا پیشنهاد سوء مصرف مواد از سوی همسالان مقاومت کنند. هدف بوتوین طراحی یک برنامه واحد پیشگیری اولیه بود. مطالعات بعدی نشان داده آموزش مهارت های زندگی در صورتی به نتایج مورد نظر ختم می شود که همه مهارت ها به فرد آموخته شود. پژوهش ها حاکی از آن بودند که این برنامه در پیشگیری اولیه چندین نوع مواد- مخدر از جمله سیگار موفق بوده است.

مرور مطالعات انجام شده نشان می دهد که برنامه های پیشگیری مبتنی بر آموزش مهارت های زندگی، بسیار مؤثرتر از گرایش های سنتی است. مثلاً پری و کلدرا^{۱۸} (۱۹۹۲، به نقل از برماس و همکاران، ۱۳۸۶) دریافتند که گرایش های جامع در پیشگیری از سوء مصرف مواد شامل آموزش مهارت های زندگی برای ارتقای توانایی های اجتماعی در به تعویق انداختن شروع مصرف الکل و ماری جوانا بسیار مؤثرتر از گرایش های مبتنی بر ارائه دانش و اطلاعات و گرایش های مبتنی بر رهبری همسالان بوده اند.

در پژوهشی که اثر آموزش مهارت های زندگی را در زمینه خود آگاهی بررسی نمود، نشان داد به دنبال این آموزش دانش آموزان صداقت بیشتر، نوع دوستی بیشتر و پرخاشگری کمتری نشان می دهند.

تعاریف ده مهارت اصلی و پایه

۱- مهارت خود آگاهی^{۱۹}

خود آگاهی، توانایی شناخت خود و آگاهی از خصوصیات، ویژگیهای مثبت و منفی، توانایی ها و ناتوانی ها است. افرادی که خود آگاهی قوی دارند از نقش احساسات در شکل گیری رفتار، آگاهی داشته و تلاش دارند که با تکیه بر نقاط قوت و پذیرش و رفع نقاط منفی، زندگی را پیش ببرند.

^{۱۷}. Gilbert Botvin

^{۱۸}. Perry & Kelder

^{۱۹}. Self-consciousness

هدف اصلی مهارت خودآگاهی این است که فرد با تعمق به تمامی ویژگی های خود نگریسته و خود تصمیم بگیرد که چگونه باشد.

مهارت خودآگاهی به انسان کمک میکند تا بتواند احساسات خود را شناسایی کند و آنها را کنترل نماید. ناتوانی در کنترل احساسات میتواند به بزهکاری، اعتیاد، خشونت و بدرفتاری کودکان و نوجوانان بیانجامد. باین مهارت فرد می تواند از نیازهای خود آگاه شده و از مسیرهای سالم به رفع نیازهای خود بپردازد. اهداف واقع بینانه ای برای زندگی خود تعیین کرده، به این ترتیب از دنبال کردن اهداف بسیار ایده آل، تخیلی و کمال گرایانه دوری میگزیند. مهارت خودآگاهی و تسلط بر آن میتواند از ابتلای دانش آموزان به بیماریهای روانی و آسیب های اجتماعی مانند: اعتیاد، بزهکاری، بی بند و باری و خشونت بکاهد (طارمیان، ۱۳۷۸).

۲- مهارت همدلی^{۲۰}

همدلی یا هم حسی به معنی تلاش برای فهم موقعیت زندگی دیگران است و درک و پذیرش دیگران، یعنی همان افرادی که با ما تفاوت بسیار دارند. بهبود روابط اجتماعی، مثلاً در موقعیت های فرهنگی و قومی، از مهارت های زندگی امروز است و بدون آن هر لحظه ممکن است کینه ها و خصومت های افراد، نسبت به یکدیگر تشدید شود. از آنجا که زندگی جمعی، به ویژه در عصر حاضر، به همیاری و مشارکت نیاز دارد، لازم است با تقویت همدلی در نوجوانان، آنان را به سوی تجربه رفتارهای جمعی مفید هدایت کنیم. همدلی به راستی یک مهارت است و عدهای اساساً از این مهارت بی بهره و از مزایای بی شمار فردی و اجتماعی آن بی خبرند. هرگاه عضوی از اعضای جامعه، انتظار داشته باشد که دیگران او را با تمام ویژگی ها و خصلت ها بپذیرند، خودش هم باید توان فهم عقاید، باورها و احساس دیگران را داشته باشد. همدلی ابعاد بی شماری دارد، اما تنها به یک نکته ی دیگر در مورد آن اشاره می کنیم که عبارت است: از ناسازگاریهای نوجوانان با والدین و سایر اعضای خانواده. پژوهش های روانشناسان گویای این حقیقت است که دلایل ریشه ای این مسأله را باید در فضای ذهنی متفاوت والدین و فرزندان جستجو کرد.

۳- مهارت مقابله با هیجان ها^{۲۱}

^{۲۰}. Sympathy

^{۲۱}. Coping with emotion

این توانایی فرد را قادر میسازد تا هیجان ها را در خود و دیگران تشخیص داده، نحوه ی تأثیر هیجان ها بر رفتار را بداند و بتواند واکنش مناسبی به هیجان های مختلف نشان دهد. اکثر اوقات ما حالات و احساسات خود را تحت دو واژه ی خوب یا بد توصیف می کنیم. بیشتر اوقات از حالات روحی خود به طور دقیق و درست خبر نداریم. کلمات زیادی وجود دارد که احساسات را توصیف میکند به عنوان مثال غمگینی، اندوهگینی، رنجیدگی، ناراحتی، بی حوصلگی، کسلی، خستگی، افسردگی، آزدگی، بی تفاوتی، بی علاقگی، شرمندگی، خجالت زدگی، شادی، حسرت، تعجب و ... که ما بیشتر با دو کلمه ی خوب و بد احساسات خود را توصیف می کنیم. اگر با حالات هیجانی مثل غم، خشم یا اضطراب درست برخورد نشود این هیجانات تأثیر منفی بر سلامت جسمی و روانی داشته و برای سلامت، پیامدهای منفی به دنبال خواهد داشت (پرتو، ۱۳۹۴).

۴- مهارت مقابله با استرس^{۲۲}

هنگامی که صحبت از دوران کودکی و نوجوانی می شود، دوره ای پر از خوشی و خوشحالی به ذهن می آید. ولی واقعیت این است که بسیاری از کودکان و نوجوانان بنا به دلایل مختلف، خوشحالی زیادی را تجربه نمی کنند. نه تنها در کشورهای فقیر بلکه حتی در کشورهای پیشرفته ی جهان نیز کودکان، به خصوص نوجوانان، در شرایط مناسبی زندگی نمی کنند. دوره ی نوجوانی دوره های است که مشکلات سلامت روان افزایش می یابد. نکته ی مهم آن است که این موضوع در تمام طبقات اجتماعی و اقتصادی صادق است. یعنی، نوجوانان خانواده های مرفه و متشخص نیز همان مشکلاتی را تجربه می کنند که نوجوانان خانواده های فقیر تجربه می کنند.

۵- مهارت تصمیم گیری^{۲۳}

بدون تردید تصمیم گیری یکی از مهمترین مهارت های زندگی است، زیرا فرد همواره باید یک راه را از میان راه های گوناگون انتخاب کند. اما اگر شخص برای اخذ تصمیم مهارت کافی نداشته باشد، قادر به تصمیم گیری نخواهد بود و در نتیجه، یا تعارضات و تنش های ناشی از آن را تحمل خواهد کرد یا با تصمیم گیری غیرمنطقی و نادرست، به افسردگی، اضطراب و سیر ناراحتی ها دچار خواهد شد. اهم موارد تصمیم گیری در جامعه، مربوط به انتخاب شغل، انتخاب رشته تحصیلی، انتخاب همسر و چند اتفاق عمومی دیگر است.

^{۲۲}. Coping with stress

^{۲۳}. Decision making

در حالی که قلمرو این مهارت بسیار وسیع است و از جزئی ترین رفتارها تا کلی ترین و مهم ترین آنها را شامل می شود. به همین دلیل مهارت تصمیم گیری، در تأمین بهداشت روان بسیار اساسی است. این مهارت برای نوجوانان و جوانان اهمیت مضاعفی دارد، زیرا آنان با راه ها و انتخاب های بی شماری مواجه اند و هرچه ارتباطات اجتماعی آنان گسترش یابد، تعداد گزینه ها نیز افزایش می یابد.

۶- مهارت حل مسأله^{۲۴}

زندگی را میتوان پیاپی مواجه شدن با مسائل و تلاش برای حل آنها دانست. حل موفقیت آمیز مسائل زندگی به اعتماد به نفس بیشتر و آرامش خود منجر می شود. در حالی که حل ناقص یا گره های ناگشوده بهداشت روان شخص را به طور جدی تهدید خواهد کرد. حل مسأله فرد را قادر می سازد به طور سازنده با مشکلات زندگی خود مواجه شود. مواجه سازنده با مشکلات، مهارت فوق العاده ارزشمندی است که آموزش آن برای نوجوانان کاملاً لازم و ضروری است.

۷- مهارتهای ارتباطات اجتماعی و بین فردی^{۲۵}

شاید بتوان گفت که ارتباط، یکی از قدیمی ترین و در عین حال عالی ترین دستاورد بشر بوده است. ارتباط در گذشته و برای انسان اولیه، علاوه بر کارهایی که در جهت حفظ حیات و یاری گرفتن از دیگران داشته، زمینه سازفعالیت های اجتماعی و سرآغازی برای زندگی اجتماعی نیز بوده است. ارتباط اساساً میان دو یا چند نفر اتفاق می افتد که به وسیله آن دانش، عقاید یا تجارب خود را در زمینه اتفاقات گذشته، احتمالات آینده، موضوعات خاص را به یکدیگر منتقل می کنند.

زمانی می توانیم بگوییم ارتباط مؤثری برقرار کرده ایم که بتوانیم نظرات، عقاید، خواسته ها و نیازهای خود را به طور صحیح بیان کنیم و هنگام نیاز از دیگران درخواست کمک و راهنمایی کنیم.

۸- مهارت تفکر خلاق^{۲۶}

سازمان جهانی بهداشت، تفکر را یک مهارت می داند که هم به حل مسأله و هم به تصمیم گیری های مناسب کمک می کند.

^{۲۴}. Problem solving ability

^{۲۵}. Interpersonal relationships

^{۲۶}. Creative thinking

پاول تورنس به عنوان یکی از پیشگامان مطالعه تفکر خلاق معتقد است که خلاقیت عبارت است: از توانایی به وجود آوردن یک موضوع بدیع و نو به حدی که کاملاً بی نظیر باشد.

در تعریفی دیگر که مورد توافق اکثر متخصصان است، خلاقیت به این شرح تعریف شده است: «خلاقیت، توانایی فرد به تولید ایده ها، نظریه ها، بینش ها یا اشیاء جدید و بدیع و بازسازی مجدد در علوم و سایر زمینه هاست که توسط متخصصان، اصیل و از نظر علمی، زیبایی شناسی، تکنولوژی و اجتماعی با ارزش تلقی گردد.

۹- مهارت تفکر نقادانه^{۲۷}

در مهارت نقادانه یا انتقادی با بررسی افکار و عقاید خود و دیگران می توانیم به درک روشن تری از مسائل و واقعیت ها برسیم. در واقع واقعیت را از شایعه و دروغ میتوانیم تشخیص بدهیم و آن وقت میتوانیم تصمیمات بهتری بگیریم.

تفکر انتقادی یا نقادانه، توانایی تحلیل اطلاعات و تجارب است. آموزش این مهارت، فرد را قادر می سازد تا در برخورد با ارزشها، فشار گروه و رسانه های گروهی مقاومت کند و از آسیبهای ناشی از آن در امان بماند

۱۰- ارتباط مؤثر^{۲۸}

این توانایی به فرد کمک میکند تا بتواند کلامی و غیر کلامی و مناسب با فرهنگ، جامعه و موقعیت، خود را بیان کند بدین معنی که فرد بتواند نظرها، عقاید، خواسته ها، نیازها و هیجان های خود را ابراز و به هنگام نیاز بتواند از دیگران درخواست کمک و راهنمایی نماید. مهارت تقاضای کمک و راهنمایی از دیگران، در مواقع ضروری، از عوامل مهم یک رابطه سالم است.

نتیجه گیری

برنامه درسی پنهان به عنوان بخشی اساسی و مهم محتوای آموزش های دوران تحصیل در کنار تاثیر بر سایر ابعاد تحصیل، می تواند در یادگیری مهارت خودآگاهی مؤثر باشد. در همین راستا نیز نتایج پژوهش های روگروس و همکاران (۲۰۱۲) نشان داد که مولفه های برنامه درسی پنهان در ایجاد منش حرفه ای و خودآگاهی دانشجویان پزشکی مؤثر است.

^{۲۷}. Critical thinking

^{۲۸}. Communication

همچنین می‌توان به این نکته اشاره کرد که مدرسه و کلاس درس و محتوای برنامه درسی پنهان به عنوان فضایی مهم برای پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان است و کیفیت ابعاد برنامه درسی نهان نقش حیاتی در یادگیری دانش‌آموزان دارد و می‌تواند ادراک آنان را نسبت به تجربیات مدرسه تحت تأثیر قرار دهد (مرادی و چراغی، ۱۳۹۳). یافته‌ها نشان می‌دهند که مدارس و کلاس‌هایی با ویژگی‌های خودمختاری، تکالیف‌مداری، تسلط و مشارکت، به افزایش سازگاری و انطباق بیشتر فراگیران منجر می‌شود و باعث برخورد مؤثرتر آنها با موانع هرروزه‌ی زندگی تحصیلی می‌شود و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. معلمان نیز به عنوان جزئی از برنامه درسی مدارس بیشترین نقش و سهم را در سرزندگی تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان دارا هستند. معلمی که مطالب خود را به روشی پویا و با اشتیاق عرضه کند، فضای کلاس را تغییر داده و متحول می‌سازد و دانش‌آموزان این معلم نیز از انگیزش درونی و انرژی بیشتری نسبت به مطالب درسی و کلاس درس و یادگیری برخوردار خواهند بود (غلامزاده، ۱۳۹۳).

محتوا و چگونگی مولفه‌های برنامه درسی پنهان به صورت مستقیم می‌تواند یادگیری مهارت همدلی را تقویت کند؛ در همین راستا ریشه‌ری‌زاده (۱۳۹۱) در پژوهشی با هدف تعیین تأثیر برنامه درسی پنهان بر تربیت شهروندی از دیدگاه مدیران و دبیران دوره راهنمایی شهر بوشهر که انجام داد به این نتایج نشان رسید که از دیدگاه مدیران و دبیران برنامه درسی پنهان بر تربیت شهروندی از جمله همدلی و ارتباط مؤثر تأثیر معنادار دارد. در بررسی مولفه‌ها برنامه درسی پنهان نیز نتایج نشان داد که از دیدگاه مدیران و دبیران مولفه‌های جو اجتماعی، ساختار مدرسه و کنش متقابل معلم و دانش‌آموز نیز بر تربیت شهروندی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

همین‌طور هال و همکاران^{۲۹} (۲۰۰۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مهارت حل مسائل بین فردی و تصمیم‌گیری با روابط اجتماعی مثبت با همسالان، امیدواری، همدلی و رفتار جرات‌مندانه رابطه مثبت دارد.

کیان (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی چگونگی آموزش و ارزیابی مهارت‌ها و رفتارهای اجتماعی کودکان پرداخت. پژوهش حاضر درصدد است چگونگی آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان و نحوه ارزیابی آن را بررسی کند. نتایج به دست آمده در این مطالعه نشان داد که آموزش و ارزیابی مهارت‌های اجتماعی به کودکان باید براساس تفاوت‌های فردی و با برنامه‌های متعدد، انجام گیرد. براساس یافته‌های پژوهشی مشخص شد که اجتماعی شدن کودکان در قالب فعالیت‌های گوناگون از جمله بازی، گردش در طبیعت، بحث و گفتگوهای آزاد و سازمان یافته، قصه‌گویی اتفاق می‌افتد.

^{۲۹}. Hall.A

با توجه به این موضوع که بخش اعظمی از فرایندهایی که در برنامه درسی پنهان مد نظر قرار دارد مربوط به مدرسه و ساختار آن می باشد، می توان گفت، مدرسه به عنوان نهاد اجتماعی نمایانگر فرهنگی است که به کودکان و نوجوانان منقل می شود. مدرسه نهاد اجتماعی کوچکی است که دانش آموزان در آن قواعد اخلاقی، عرف اجتماعی، نگرش ها و شیوه برقراری ارتباط با دیگران و نیز مهارت هایی را می آموزند؛ با توج به نگاه های گسترده ای که در این اواخر نسبت به بهبود نسبی کیفیت کار مدارس صورت گرفته، و مهارت هایی که از دیدگاه معلمان و دست اندرکاران آموزشی با ارزش هستند، همچون مهارت های ارتباط و تعامل با دیگران، قانون مداری، تعهد و مسئولیت پذیری، کسب عزت نفس، همدلی، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، همکاری و ... از طرف مسئولین مدرسه، معلمینو به طور کلی محیط و جو مدرسه که شامل تمامی افراد در آن می باشد.

همچنین کرامتی و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیق خود با عنوان «تأثیر جو سازمانی، اداری و اجتماعی دانشگاه بر تقویت مهارت های اجتماعی دانشجویان دانشگاه صنعتی مازندران» به این نتیجه رسیدند که : جو سازمانی، اداری و اجتماعی گسترش یافته در دانشگاه ها اثر قابل توجهی بر ایجاد رفتارهایی نظیر همکاری، مسئولیت پذیری، همدلی، مقاله با هیجانات، خویشتن داری و خود اتکایی در دانشجویان دارد. که این نتیجه با نتیجه تحقیق حاضر همسویی و همخوانی دارد .

در پایان می توان گفت که با توجه به موارد فوق الذکر برنامه درسی پنهان بر یادگیری مهارت های زندگی نقش داشته که باید مد نظر متولیات امر قرار بگیرد.

منابع

- اسکندری، حسین. (۱۳۸۷). *برنامه درسی پنهان*. تهران: نشر نسیم.
- اسکندری، حسین. (۱۳۹۱). *برنامه درسی پنهان*. تهران: انتشارات نشر نسیم.
- امانی، علی. (۱۳۸۵). *آموزش کفایت اجتماعی در کاهش پرخاشگری پسران پیش دبستانی*، فصلنامه اصول بهداشت روانی سال هشتم، شماره ۳۱ و ۳۲
- پرتو، مسلم، ۸۳۱۴، کارآمدی برنامه آموزش مهارت های زندگی در ارتقاء حل مسأله دانش آموزان، دومین کنفرانس ملی و اولین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در علوم انسانی، تهران، موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا.

پسندی پرور، اشرف. (۱۳۹۵). *تأثیر برنامه درسی پنهان بر تقویت مهارت های زندگی اجتماعی در مقطع ابتدایی دانش آموزان پایه ۱ منطقه ۱ شهر تهران*. پایان نامه ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی.

جلیلی نیا، افروز. (۱۳۸۹). *بررسی برنامه های درسی پنهان در پایان نامه های کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی.

رباطی، فاطمه السادات، محمد باقری، محمد، حسنی، فاطمه. (۱۳۹۴). *واکاوی برنامه درسی پنهان در دوره پژوهشی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*. شماره ۱، ص ۳۶-۴۵.

روح الهی، حسین پایندان، طیه، ۱۳۹۰، *تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر اخلاق و عملکرد تحصیلی دانش آموزان راهنمایی*، اولین همایش ملی آموزش در ایران ۸۴، تهران، پژوهشکده سیاست گذاری علم، فناوری و صنعت.

سعیدی رضوانی، محمود. (۱۳۸۰). *توجه به برنامه درسی پنهان ضرورتی آشکار در تحقق اهداف ارزشی آموزش های دینی. فصلنامه تربیت اسلامی*، شماره ۱، ص ۶۸-۷۵.

شفیعی، صابر، شفیع، تیمور (۱۳۹۵). *طراحی آموزشی*. تهران، صبح آراد.

طارمیان، فرهاد، ماه جوی، ماه یار، فتحی، طاهره. (۱۳۸۰). *مهارت زندگی ۲*. تهران: انتشارات تربیت.

طالبی، ابوتراب، شریفی فدیحی، حسین. (۱۳۹۴). *برنامه درسی پنهان در زندگی دانش آموزی: مقاومت همراه با تابعیت. مجموع مقالات جامعه، فرهنگ و رسانه*، شماره ۵، ص ۵۷-۷۹.

علیخانی، حسین (۱۳۸۲). *بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن*. دکتری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس تهران

فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). *برنامه درسی به سوی هویت جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی*. تهران: انتشارات آئیز.

فتحی واجارگاه، کورش، واحدچوکده، سکینه. (۱۳۸۵). *شناسایی آسیب های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن*. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*. شماره ۱۷، ص ۹۳-۱۳۲.

قنبری، بهرام، کدخدازاده، طیبه. (۱۳۸۵). تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر رضایت از زندگی دانش آموزان. *مجله مطالعات علوم تربیتی*، شماره ۲، ص ۳۹-۲۹.

کریمی، فاطمه. (۱۳۹۱). برنامه درسی پنهان؛ تاکید بر تربیت اجتماعی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، شماره ۵، ص ۱۳۰-۱۲۵.

کیان، مرجان. (۱۳۹۴). چگونگی آموزش و ارزیابی مهارت ها و رفتارهای اجتماعی کودکان. *مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، موسسه آموزش عالی مهر ارونند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار، شماره ۳، ص ۵۷-۴۷.

محمدی مهر، مژگان، فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۲). جایگاه برنامه درسی پنهان در آموزش مداوم پزشکی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. شماره ۱، ص ۵۳-۴۸.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۸). *برنامه درسی؛ نظرگاه ها، رویکردها، چشم اندازها*. تهران: انتشارات سمت.

میکائلی، نیلوفر، غلامعلی، افروز، قلیزاده، لیلا. (۱۳۹۲). ارتباط خودپندارو فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر. *مجله روان شناسی مدرسه*. شماره ۱، ص ۱۰۳-۹۰.

نوروزی، رضاعلی،، جنت فریدونی، طیبه،، مشاکلاهی، مریم. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین مولفه های برنامه درسی پنهان و هویت ملی دانش آموزان متوسطه، پژوهش در برنامه ریزی درسی ۲(۱۵): ۱۱۰-۱۲۱.

نوروزی چگینی، بهزاد، شیخی فینی، علی اکبر، عصاره، علیرضا، زارعی، اقبال. (۱۳۹۵). تبیین اثر برنامه درسی پنهان بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان دوره ابتدایی. *فصلنامه علمی پژوهشی تدریس*، شماره ۴، ص ۴۶-۲۱.

نیک پور، ریحانه. (۱۳۸۳). بررسی اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر بهداشت دانشجویان. *دومین سمینار سراسری بهداشت روان دانشجویان*. شماره ۳، ص ۹۸-۷۸.

Ashnani, E. M., & Mostolizade, Z. (۲۰۱۴). The role of School Factors in strengthen vitality and happiness (mirthfulness) of Isfahan primary school students. *Kuwait Chapter of the Arabian Journal of Business and Management Review*. ۳(۱۲), ۲۳۲.

Darden, C, A; Ginter, E, J; Eurlly; Gazda, G, M. (۱۹۹۶). Life skills development scale Adolescent form: the theoretical therapeutic relevance of life skills. *Journal of mental health counseling*.

Dewey J.(۱۹۰۲). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Hall, A., Fallow, E. & Limpkin, J. (۲۰۰۱). Teaching senior oncologists problem solving skills. **Results from phase ۱ of a comprehensive, of clinical longitudinal oncology**. ۱۶(۵): ۱۹۹۱-۱۹۹۸

Liao, J. M., Thomas, E. J., & Bell, S. K. (۲۰۱۴). Speaking up about the dangers of the hidden curriculum. **Health Affairs**. ۳۳(۱), ۱۶۸-۱۷۱.

Matson, J. L., Fee, V. E., Coe, D. A., & Smith, D. (۲۰۰۸). A social skills program for developmentally delayed preschoolers. *Journal of Clinical Child Psychology*, ۲۰(۴), ۴۲۸-۴۳۳
Medical Sciences. ۲۰۱۲; ۵(۲): ۱۲۵- ۱۳۰

Rogers, D. A., Boehler, M. L., Roberts, N. K., & Johnson, V. (۲۰۱۲). Using the hidden curriculum to teach professionalism during the surgery clerkship. **Journal of surgical education**. ۶۹(۳), ۴۲۳-۴۲۷.

Silver & Alexander (۲۰۰۹). **Curriculum for Teaching and Better Learning**, Dr. Khoy Nejad, Gh. Translations, Beh Nashr Astan Qods Razavi Publishing.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (۲۰۱۳). A review of school climate research. **Review of Educational Research**. ۸۳(۳), ۳۵۷-۳۸۵.

WHO (۱۹۹۳). **LIFE SKILLS EDUCATION IN SCHOOLS**. Switzerland: Author