

برنامه درسی پنهان

صابر شفیعی^۱، محمدرضا پراز^۲، حبیب الله هاشمی^۳

^۱ کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دبیر آموزش و پرورش

^۲ آموزگار آموزش و پرورش

^۳ آموزگار آموزش و پرورش

چکیده

هر نظام آموزشی برای رسیدن به اهداف خود باید دارای برنامه درسی جامع و کامل باشد لذا بدون داشتن برنامه‌ای جامع و کامل نمی‌توان به اهداف مورد نظر رسید. برنامه درسی انواعی دارد که هر کدام جای بحث بسیاری دارد که یکی از این برنامه‌ها برنامه درسی پنهان است که اگر چه نوشته نمی‌شود اما تاثیر به مراتب بیشتر از انواع دیگر برنامه‌ها بر یادگیری دارد. مقاله حاضر از نوع مقالات مروری- کتابخانه‌ای می‌باشد که با توجه به نظرات اندیشمندان و صاحب نظران نگاشته شده است. هدف از نوشتن این مقاله آگاهی و حساسیت بیشتر مجریان تعلیم و تربیت نسبت به یادگیری متربیان است همچنین هدف دیگر این است که مربیان دقت بیشتری نسبت به هر آنچه که متربیان را احاطه کرده است، داشته باشند. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که برنامه درسی پنهان تاثیری به مراتب بیشتر نسبت به سایر برنامه‌های درسی بر متربیان دارد و باید مورد توجه مربیان قرار بگیرد.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی پنهان، آموزش، دانش آموز

مقدمه

برنامه درسی به عنوان یکی از ستون های الزامی علوم تربیتی نقش بی بدیلی در عملکردهای تربیتی و حتی پا را از قلمرو رسمی بودن بیرون گذاشته، فرایندهای غیررسمی را در بر گرفته است. برای برنامه درسی ظرفیتی در نظر گرفته شده است که کارکردهای چندگانه پیدا کرده و در صدد برآمده 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 (ادیب و همکاران، ۱۳۹۵).

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 فتحی، ۱۳۹۲).

برنامه درسی از مهم ترین ابزارها و عناصر تحقق بخشی به اهداف و رسالت های آموزشی است از این رو تلاش می شود تا از طریق طراحی و تدوین برنامه درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت ها را به فراگیران انتقال داده، آن ها را برای بر عهده گرفتن نقش ها و مسؤولیت هایشان در زندگی آماده سازد. برنامه درسی به عنوان یکی از ستون های الزامی علوم تربیتی نقش بی بدیلی در عملکردهای تربیتی و حتی پا را از قلمرو رسمی بودن بیرون گذاشته، فرایندهای غیررسمی را در بر گرفته است. برای برنامه درسی ظرفیتی در نظر گرفته شده است که کارکردهای چندگانه پیدا کرده و در صدد برآمده 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 (ادیب و همکاران، ۱۳۹۵).

زمانی که سخن از برنامه درسی به میان می آید، همیشه این تصور ایجاد می شود که معلم و دانش آموزان در یادگیری های طراحی شده سخت کار می کنند، با این امید که دانش آموزان انسان های بهتری خواهند شد. این موضوع به برنامه درسی قصد شده یا برنامه درسی صریح مربوط می شود (نوروزی چگینی، شیخی فینی، عصاره و زارعی، ۱۳۹۵). 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).

مفهوم و تعریف برنامه درسی پنهان

در مورد مفهوم برنامه درسی پنهان، الفاظ و عبارات گوناگونی همچون برنامه درسی پنهان، غیر مدون، نهان، 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). سیلور و الکساندر^۱ (۲۰۰۹) معتقدند که برنامه درسی پنهان به آموخته های دانش آموز از روابطش با سایر دانش آموزان، معلم و سایر اولیای مدرسه و نیز جو کلی مدرسه اشاره می کند. این صاحب نظران نقش تعاملات اجتماعی بین یادگیرندگان و افراد درون مدرسه را به عنوان یکی از ابعاد برنامه درسی پنهان مهم دانسته و معتقدند احساسات، نگرش ها، ارزش ها، باورها و رفتار یادگیرنده از ویژگی هایی است که تحت تأثیر این نوع برنامه قرار می گیرند.

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^۲ واژه برنامه درسی پنهان یا غیر آشکار 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).

به عبارتی، برنامه درسی پنهان دربرگیرنده نتایج یادگیری بالقوه ای است که از شرایط تحصیل در یک بافت حاصل می شود؛ می تواند خواسته یا ناخواسته باشد اما به صورت آشکارا به یادگیرندگان بیان نمی گردد. این برنامه در قالب روش هایی که در محیط مدرسه سازماندهی می شود، بر نگرش ها، احساسات و حساسیت ها؛ بر آنچه که یادگیرندگان در دنیا می بینند و اینکه چگونه با آن ارتباط برقرار می کنند، تأثیر می گذارد (چی^۳ و کین^۴، ۲۰۰۹).

پورتلی (۱۹۹۳؛ به نقل از محمدی مهر، ۱۳۹۲) مفاهیم برنامه درسی پنهان را براساس مطالعات انجام شده در چهار دسته تقسیم بندی می کند.

- برنامه درسی پنهان به عنوان انتظارات غیررسمی یا پیام های غیرصریح اما مورد انتظار
- برنامه درسی پنهان به عنوان پیام ها یا نتایج قصدشده ی یادگیری
- برنامه درسی پنهان به عنوان پیام های غیرصریح ناشی از ساختار آموزشی
- برنامه درسی پنهان به عنوان آنچه که فراگیر خلق می کند.

براساس تعاریف فوق می توان این استنباط را کرد که همه ی تعاریف از نظر مفهومی به طور مستقیم یا غیرمستقیم، مفهوم برنامه درسی پنهان را در مقابل مفهوم برنامه درسی رسمی یا آشکار قرار داده اند. همچنین برنامه های درسی پنهان را یادگیری چیزهایی غیر از اهداف رسمی و صریح نظام آموزشی می دانند که برای دانشجویان در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی حاصل می شود (محمدی مهر، ۱۳۹۲).

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 (تقی پور و غفاری، ۱۳۹۵). برنامه درسی پنهان نه

^۱ Silver & Alexander

^۲ . Stern

^۳ . Chee

^۴ . Kin

درجایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می دهد. بلکه محیط آموزشی مدرسه، باتمام خصوصیاتش، آن را آموزش می دهد. 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 می گیرند 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 (بیجندی، ۱۳۸۶).

در چند دهه اخیر برنامه ی درسی پنهان نقش محوری ویژه ای در مطالعات مربوط به برنامه ریزی درسی داشته است. برنامه درسی پنهان، به عبور موفقیت آمیز از مانع برنامه درسی رسمی یا طرح ریزی شده است. به عبارت دیگر، برنامه درسی پنهان بحثی از فرایند آموزشی مدرسه است که به سادگی قابل درک نیست، ولی بخشی از آن چه را که فرا گرفته می شود، تشکیل می دهد. این برنامه ها در ابعاد مختلف در محیط های اطراف همانند خانواده، جامعه، بازار، تلویزیون، رادیو، اینترنت، مدرسه، سینما، کلاس درس، ورزشگاه ها و پارک ها بر روی فرایند یادگیری دانش آموزان به ضرورت غیر رسمی تأثیر می گذارند (تقی پورو غفاری، ۱۳۸۸). برنامه درسی پنهان، اصولاً مربوط به ساختار آموزشی است. دانش آموزان از طریق برنامه های درسی و به ویژه برنامه درسی پنهان با انواع دانش علمی، اجتماعی، تاریخی، اقتصادی و سیاسی و مهارت ها و نگرش های مختلفی همچون احترام، صداقت، سعه صدر، همدردی، وطن پرستی، تعهد و مسئولیت پذیری، توجه به نفع عموم، برابری، رعایت قانون و مقررات و غیره آشنا می شوند. آنها همچنین می توانند دانش، مهارت ها، مفاهیم و نگرش هایی را فرا بگیرند که برای پرورش آنها خطر آفرین بوده و تهدید محسوب می گردد (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۸۵).

تحقیقات نشان می دهند که برنامه درسی پنهان بر ابعاد مختلف تحصیلی و عملکردی دانش آموزان تأثیر می گذارند. کولی و همکاران (۲۰۱۵)، چنین عنوان می کنند که برنامه درسی با سرزندگی تحصیلی و احساس کنترل در دانش آموزان در ارتباط است و مارتین (۲۰۱۳)، به این امر اشاره می کند که افراد دارای سرزندگی تحصیلی بالاتر انگیزش تحصیلی بالاتری دارند و به آینده تحصیلی خود، امیدوارترند و خودکارآمدی بالاتری احساس می کنند. نجات و همکاران (۱۳۹۵) نشان داده اند که برنامه درسی پنهان و ابعاد آن تغییرات در وضعیت جامعه پذیری دانش آموزان را تبیین می کند.

با وجود آنکه مهمترین عوامل اثرگذار بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی واقعی دانش آموزان، از سنخ آموخته های غیرمدون، غیرمشهود، غیرعمدی و پیش بینی نشده است، به طوری که اکثر صاحب نظران از جمله (بازیابی، ۲۰۰۸؛ لیوسی و لاوسون، ۲۰۰۸؛ چایکینگ، ۲۰۰۸ و داگانی، ۲۰۰۹؛ به نقل از بیان فر و همکاران، ۱۳۸۹) سردگی، پایداری و نفوذ این آموخته های به ظاهر خاموش و پنهان را در امر یادگیری بیشتر از برنامه ای درسی آشکار می دانند، اما اکثر مطالعات و تحقیقات، در قلمرو برنامه های درسی آشکار یا رسمی انجام شده و کمتر تحقیقی پیرامون آثار برنامه درسی پنهان بر عوامل مربوط به تحصیل دانش آموزان صورت گرفته است.

تاریخچه برنامه درسی پنهان

در دهه های 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 جنبه های مغفول کم کم از حاشیه به متن می آیند. 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»^۵ (۱۹۶۸) برای نخستین بار واژه برنامه درسی پنهان را مطرح کرد، اما می توان

^۵ . P.W.Jackson

سابقه این ایده را حداقل تا زمان کیلیپاتریک^۶ (۱۹۲۵: ۱۰۲) دنبال کرد، کسی که تمایز میان یادگیری ابتدایی، انضمامی و التزامی را مطرح کرد (طالبی و شریفی فدیحی، ۱۳۹۴).

نخستین بار کیلیپاتریک 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). دری بین، جکسون، ساراسون و دیگران تحلیل فشرده‌ای از آنچه که به نام برنامه درسی پنهان معروف است ارائه کردند. با این تفاوت که دری بین روی ابعاد جامعه شناختی برنامه درسی پنهان تاکید کرد، در حالی که جکسون و ساراسون عمدتاً به جنبه‌های روان‌شناختی آن تاکید کردند (کریمی، ۱۳۹۱). فیلیپ جکسون، در سال ۱۹۶۰ واژه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان را رسماً وارد ادبیات برنامه‌ریزی درسی کرد. ژيرو (۱۹۸۳؛ به نقل از محمدی‌مهر، ۱۳۹۲) نظریه‌پرداز مشهور برنامه‌ی درسی پنهان در مقدمه کتاب خود تحت عنوان کتاب برنامه‌ی درسی پنهان و تربیت اخلاقی شکل‌گیری اصطلاح علمی برنامه درسی پنهان را همزمان با انتشار کتاب فیلیپ جکسون تحت عنوان زندگی در کلاس درس می‌داند.

عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه‌ی درسی پنهان

برنامه درسی پنهان تحت تأثیر و به واسطه عوامل مختلفی تحقق عملی پیدا می‌کند. در تحقیقات برنامه درسی پنهان از عوامل مؤثر مختلفی مانند ساختار کلی اقتصادی - اجتماعی، متغیرهای اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، اقتصادی، شخصیتی و فناوریانه، ساختار آموزشی، محیط فیزیکی، شناختی و اجتماعی، برنامه درسی رسمی و آشکار، فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی، روابط قدرت، روابط متقابل افراد درون مدرسه، مدیریت مدرسه، ارتباط والدین و مدرسه نام برده شده است. اینکه از میان این عوامل کلان و احیاناً خارج از محیط مدرسه، یا جزئی و درون چار دیواری مدرسه کدام‌ها مؤثرتر هستند، بستگی به رویکرد محقق و جامعه مورد تحقیق دارد. در اینجا خلاصه‌ای از مهمترین عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه درسی پنهان آورده شده است.

جو اجتماعی مرکز آموزشی: جو اجتماعی آموزشگاه اگرچه یک عامل نافذ در محیط آموزشگاه است، ولی کمتر از طریق اعمال آشکار مشخص می‌شود. معلمان در طراحی آموزشی باید به این مجموعه شرایط غیررسمی و طبیعت ارتباطات میان فردی که بین فراگیران و هیات آموزشی وجود دارد کاملاً آگاهی یابند. فرهنگ موجود بین همسالان به خصوص در سال‌های بالای تحصیلی یک عامل پراهمیت در تعلیم و تربیت جوانان محسوب می‌شود. کیم بال در این باره می‌نویسد: مدرسه خود برانگیزنده الگوپردازی‌های متمایز براساس شباهت‌ها و تفاوت‌های چندجانبه جامعه خویش است. یادگیری در درون این زمینه‌های اجتماعی، ایجادشده و توسعه یافته و اصلاح می‌شود. لذا به این دلیل نمی‌توانیم فرآیند یادگیری را از فرآیند اجتماعی جدا سازیم. بنابراین یادگیری به عنوان یک بافت اجتماعی و فرهنگی باید در بافت نظام‌های اجتماعی مورد ارزشیابی قرار گیرد. یکی از موضوعات مورد توجه جدی، اثر جو آموزشگاه و فرآیندهای اجتماعی شدن فراگیران در آموزشگاه است. هنگامی که کارهای عملی روزانه مربیان با فراگیران به طور دقیق و از نزدیک مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد روشن است که آموزشگاه و یا به طور دقیق‌تر منش سازمان‌یافته تعامل در آموزشگاه تفاوت‌هایی را در بازده تربیتی به وجود می‌آورد. به این ترتیب با توجه به این نکات، مطالعات حاکی از آن است که راه و روش -

^۶ . Kilpatrick

های طبقه بندی شده در مدارس، ایجادکننده تدابیر مختلف بوده و ممکن است موجب تفاوت هایی در زندگی بعدی فراگیران شود (کریمی، ۱۳۹۱).

پژوهش مهرمحمدی و علیخانی (۱۳۸۷ به نقل از کریمی، ۱۳۹۱) با عنوان بررسی پیامدهای قصدنشده برنامه درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان حاکی از آن است که عمده ترین پیامدهای قصدنشده مدارس که از جو اجتماعی بسته تری برخوردارند شامل: افزایش روحیه اطاعت، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی و برخورد نقادانه با موضوعات و مباحث علمی؛ تقویت تمایل دانش آموزان به انجام فعالیت های یادگیری به صورت انفرادی و نگرش منفی آنها نسبت به فعالیت های گروهی؛ کاهش میزان اعتماد و عزت نفس دانش آموزان و تقویت احساس خودپنداری منفی در آنان؛ روحیه اطاعت و انقیاد و تمایل به انجام فعالیت ها تکالیف یادگیری به صورت انفرادی در دانش آموزان مدارس پسرانه بیش از دانش آموزان مدارس دخترانه بوده است؛ میزان کاهش عزت نفس در دانش آموزان مدارس دخترانه بیش از دانش آموزان مدارس پسرانه است؛ هستند.

تعاملات معلم با دانش آموزان: در زمینه تاثیر تعامل معلم با دانش آموزان در شکل گیری برنامه درسی مطالعات مختلفی انجام شده است (لیوسی والاسون^۷، ۲۰۰۸؛ اسمیت و مونتگومری^۸، ۲۰۰۸؛ نوروزی چگینی و همکاران، ۱۳۹۵). طرز تلقی و رفتار معلمان از عوامل بسیار مهم در تشکیل طرز تلقی های دانش آموزان می باشد. اگر معلمان در کلاس درس، آزاد برخورد کند و فرصت کافی و مؤثر در اختیار دانش آموزان قرار دهد تلاش، توانایی و حس اعتماد به نفس را در او تقویت می کند. اگر امیال و خواسته ها و نظرات خود را محور قرار دهد و با رویه سلطه گری برخورد نماید مانع بروز توانایی ها می شود و در دانش آموزان گرایش سلطه گری به دیگران را پرورش می دهد. علاوه جهت گیری اقتصادی، طبقاتی و فرهنگی معلمان نیز در طراحی و اجرای تدریس و رابطه با دانش آموز مؤثر است. معلمانی که مکانات مادی را ارزش مهم تلقی کند محورمان از امکانات مادی را محرومان از یک ارزش تلقی خواهد کرد و متناسب با آن عمل خواهد نمود. همچنین رفتار دانش آموزان در تصمیم گیری معلمان مؤثر است. دانش آموزی که به مشارکت در فعالیت های آموزشی تمایل نشان می دهد، در ارتباط با دیگران با نظر مثبت عمل می کند و رفتارهای ضد اجتماعی مانند پرخاشگری را کنترل می کند، علاقه به همکاری دانش آموزان و احترام و ارج نهادن به دانش آموزان را در معلمان بر می انگیزد (محمدی مهر، ۱۳۹۲).

نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۵) در مشاهدات خود شاهد دوسویه بودن تعاملات بین معلم و دانش آموزان بود. بدین ترتیب که در کلاس هایی که معلمین با دانش آموزان تعاملات منفی داشتند و از شیوه های تنبیه، جریمه، توهین و تحقیر، سرزنش، تمسخر و ترساندن دانش آموزان برای کنترل رفتاری آن ها استفاده می کردند دانش آموزان نیز با انجام ندادن تکالیف درسی، تمسخر کردن معلمان، لجبازی کردن، نشان دادن بی علاقتی به درس و خود شخص معلم عکس العمل نشان می دادند و در مصاحبه های خود نیز نسبت به تعلق به مدرسه احساس منفی و ناخوشایندی داشتند. از دیگر مواردی که در ایجاد تعاملات منفی بین معلم و دانش آموزان و از طریق فرایند شرطی سازی کلاسیک باعث احساس عدم تعلق به مدرسه توسط دانش آموزان می شد رفتار معلمان با دانش آموزان است، از جمله این رفتارها می توان موارد زیر را ذکر کرد: استفاده از سبک های

^۷ Livessey & Lawson

^۸ Smith & Montgomery

مستبدانه برای اداره کلاس، اعمال محدودیت زیاد برای دانش آموزان در کلاس، عدم سلام یا احوالپرسی معلم با دانش آموزان و عدم وجود شور و شوق معلم در کلاس.

در همین راستا نیز نظریه پردازان رفتارگرا معتقد بودند از طریق فرایند شرطی شدن، محرک خنثی می تواند به صورت محرک شرطی درآید و این فرایند شرطی شدن می تواند به سطوح بالاتر نیز کشیده شود، بنابراین نگرش دانش آموزان به درس که در ابتدا محرک خنثی است از طریق تداعی با معلم می تواند به محرک شرطی تبدیل شده و منجر به بروز نگرش مثبت یا منفی به درس و کلاس و مدرسه شود. احتمال دارد نه تنها معلم بلکه هر کار و فعالیت دیگری که از سوی وی نیز سرچشمه می گیرد مورد قضاوت دانش آموزان واقع شده و درنهایت منجر به تنفر یا علاقه دانش آموزان به مدرسه شود (نوروزی چگینی و همکاران ۱۳۹۵).

تعاملات کارکنان مدرسه (مدیر، معاونان، مربی پرورشی، مشاور) با دانش آموزان: در مدرسی که مدیران، معاونان و دیگر متصدیان مدرسه با دانش آموزان مانند انسان های نابالغ رفتار می کنند و موجبات نارضایتی آن ها را فراهم می آورند دانش آموزان احساس تعلق کمتری به مدرسه دارند. در چنین مدرسی که عوامل برانگیزاننده موردنظر هرزبرگ و ارضای نیازهای سطح بالا مانند احترام و خودیابی برای دانش آموزان فراهم نمی شود، دانش آموزان نیز احساس تعلق کمتری نسبت به مدرسه دارند. اما در مدرسی که شأن و مقام دانش آموزان حفظ شده، و روابط متقابل فردی بر مبنای احترام باشد و نیازهای شناختی و عاطفی معلمان و دانش آموزان در این مدرسه برآورده شود، به طور کلی دانش آموزان و معلمان از جو اجتماعی آن رضایت دارند؛ به طوری که اکثریت آن ها از این که در این مدرسه در حال تدریس یا تحصیل بودند ابراز رضایت کرده یا حداقل شکایتی ندارند (نوروزی چگینی و همکاران، ۱۳۹۵).

تعاملات دانش آموزان با یکدیگر: در درون محیط های آموزشی و مراکز آموزش عالی به صورت رسمی یا غیررسمی روابط انسانی متعدد شکل می گیرد و هر کدام آثار تربیتی خاص خود را دارند. یکی از اینگونه روابط، روابط کارکنان و معلمان با دانش آموزان می باشد. موضع گیری و طرز تفکر و نگرش های افراد و اداره کننده مراکز آموزش در این زمینه بسیار قابل ملاحظه است. اگر کارکنان برداشت های طبقاتی ویژه ای داشته باشند نوع زندگی دانش آموزان در تصمیم گیری های تربیتی تأثیر می کند. فرزندان طبقه ای که نزد کارکنان مراکز آموزشی اهمیت بالاتری دارند از توجهات ویژه برخوردار خواهند شد و دانش آموزان طبقات دیگر از چنین توجهی محروم خواهند ماند (محمدی مهر، ۱۳۹۲).

مقایسه های اجتماعی بین همسالان که در تعاملات معلمان با دانش آموزان و تعاملات دانش آموزان با دانش آموزان در اکثر کلاس های درس صورت می گیرد، خودپنداری و عزت نفس آن ها را تحت تأثیر قرار می دهد. نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۵) در صحبت هایی که با دانش آموزان قوی و ضعیف داشتند، دانش آموزان ضعیف اظهار می داشتند که دانش آموزان قوی برخورد تند و بدی با آن ها دارند و در صورتی که مطلبی را یاد نگیرند آن ها را مورد سرزنش قرار می دهند و اعتماد به نفس را از آن ها می گیرند، دانش آموزان قوی نیز اظهار می داشتند که دانش آموزان ضعیف قادر به یادگیری درس ها نبوده و آن ها وقتشان را تلف می کنند، بنابراین دانش آموزان ضعیف احساس می کنند که قادر به یادگیری نیستند و دانش آموزان قویتر نیز این حس را پیدا کرده اند که قادر به آموزش دادن به دانش آموزان ضعیف نمی باشند بنابراین هر دو گروه دانش آموزان از تعامل با یکدیگر راضی نبوده و بر این مبنا اظهار می کنند که علاقه ای به کلاس و آمدن به مدرسه ندارند. اما در مدرسی که روش های تدریس معلمان بر مبنای روش های مشارکتی و عدم مقایسه دانش آموزان با یکدیگر بود، دانش آموزان از تعاملات خوب و مثبتی با

یکدیگر برخوردار بودند، برای یکدیگر ارزش و احترام قائل می شده و در یادگیری درس ها به هم کمک می کردند. آن ها تجربه ها و یادگیری های مثبتی در کنار یکدیگر کسب می نمودند و بدین ترتیب نگرش این دانش آموزان نسبت به مدرسه مثبت تر بود (نوروزی چگینی و همکاران، ۱۳۹۵).

شیوه های تدریس و ارزشیابی معلمان:

در رابطه با شیوه های تدریس و ارزشیابی معلمان و برنامه درسی پنهان محققانی همچون ردیش (۲۰۰۹) و نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۵) پژوهش هایی انجام داده اند. نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۵) بیان می کنند که در اکثر کلاس های مورد مشاهده، معلمان روش های تدریس و ارزشیابی مطرح شده از جانب نظریه پردازان حوزه روانشناسی پرورشی و یادگیری را در موقعیت های آموزشی مورداستفاده قرار نمی دهند، علاوه بر آن هرچند که با سیستم آموزشی جدید و شش ساله شدن دوره ابتدایی در محتوای کتاب ها تغییرات زیادی انجام شده است (خصوصاً در محتوای کتاب های ششم که چند سال بیشتر از عمر این پایه در کشور نمی گذرد تغییرات اساسی در جهت تقویت مهارت های عملی دانش آموزان صورت گرفته است)، اما همچنان در انتخاب روش تدریس، معلمان اکثراً از روش های تدریس سنتی استفاده می کردند. در پژوهش آنها از عوامل دیگری که در روش های تدریس و ارزشیابی معلم بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان اثرات منفی می گذاشت، می توان موارد ذیل را نام برد: معلمان اطلاعات و آگاهی کافی نسبت به پایه ای که در آن تدریس می کردند نداشتند. پایه ای که معلمان تدریس آن ها بر عهده گرفته بودند با رشته تخصصی و یا علایق آنان همخوانی نداشت. علاوه بر موارد ذکر شده بسیاری از معلمان برخلاف رویکرد نو پیاژه ای ها، ویگوتسکی و برونر بدون در نظر گرفتن تفاوت های فردی دانش آموزان تأکید بر رقابت فردی برای کسب امتیاز بیشتر داشتند. در چنین شرایطی طبق پیش بینی نظریه اسناد زمینه های شکست دانش آموزان ضعیف تر فراهم می شد که این امر باعث به وجود آمدن تصویر منفی از توانایی های این دانش آموزان و در نتیجه زمینه بیزاری از محیط کلاس و مدرسه را فراهم می آورد.

قوانین و مقررات مدرسه:

صاحب نظران مختلف در خصوص تأثیر قوانین و مقررات مدرسه در شکل گیری برنامه درسی پنهان اتفاق نظر دارند. از میان این صاحب نظران می توان به آرای مایلز و آندریون^۹ (۲۰۰۱)، اسمیت و مونتگومری (۲۰۰۸) و نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۵) اشاره کرد. موضع گیری، طرز فکر و نگرش های افراد اداره کننده مدرسه در تصمیم گیری های تربیتی اثر می گذارد. فرزندان متعلق به طبقات اجتماعی که نزد کارکنان مدرسه اهمیت بالاتری دارند از توجهات ویژه برخوردار خواهند شد و فرزندان طبقات دیگر از چنین توجهی محروم مانده و تحقیر خواهند شد. گوینگ^{۱۰} (۲۰۰۷) گفته است که اگر دانش آموزان یک کلاس مقررات آموزشگاه را زیر پا بگذارند و به خاطر این عمل تنبیه نشوند، ممکن است سایر افراد کلاس به انجام آن رفتار خلاف مقررات تحریک شوند. به طور مثال نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۵) در طول دوره پژوهش خود مشاهده کردند که دانش آموزانی که مقررات مدرسه را رعایت نمی کردند و صرفاً با یک تذکر کلامی از طرف مسئولین مدرسه مواجه می شدند،

^۹ Myles, & Andreon

^{۱۰} Geving

قانون شکنی در مدرسه توسط این دانش آموزان خاطی شدت می گرفت که در نهایت باعث به وجود آمدن قانون شکنی هایی از طرف دیگر دانش آموزان و یا به وجود آمدن نگرش منفی در دانش آموزان نسبت به محیط مدرسه می شد.

امکانات فیزیکی مدارس:

برخی از صاحب نظران و محققین حوزه برنامه درسی مانند فریتر (۲۰۰۹)، وبر (۲۰۰۹)، آلساندر (۲۰۰۹) به بعد فیزیکی برنامه درسی پنهان توجه کرده اند. در نظریه انسان گرایی آبراهام مازلو گفته شده که مهمترین و آشکارترین نیازهای انسان نیازهای فیزیولوژیکی یا جسمی هستند. زمانی که کلاس های درس سرد و تاریک است و نیاز افراد به نور و حرارت برآورده نمی شود، دانش آموز را با هیچ تدبیری نمی توان وادار کرد تا به درس و بحث معلم گوش فرا دهد. به همین قیاس، از معلمی که در کلاس سرد و تاریک مشغول تدریس است نمی توان انتظار داشت که وظیفه آموزشی خود را به درستی انجام دهد. با توجه به دست آوردهای مفید «علم ارتباطات» صاحب نظران این رشته معتقدند آموزش های غیر کلامی و رفتار غیر بیانی بیش از سایر عوامل در انتقال پیام به فراگیران نقش دارند. بر همین اساس، هال یکی از صاحب نظران حوزه ارتباطات در نظریه خود به نام زبان «صامت» معتقد است «فضا سخن می گوید» و «زبان حرف می زند» پس عبارت مراکز آموزشی و عناصر تشکیل دهنده آن مانند رنگ، نور، صدا، تجهیزات حیاط دانشکده یا دانشگاه، راهروهای تنگ و طولانی همه و همه اثرات آموزشی و تربیتی دارند. دانشکده زیبا و سرسبز، نشاط و شادابی را به ارمغان آورده، یادگیری را آسان می کند، برعکس مراکز آموزشی تنگ و کوچک و کلاس های کم نور، تخته فرسوده و صندلی های شکسته رغبت به درس، بحث و یادگیری را شاید برای همیشه از بین ببرند (محمدی مهر، ۱۳۹۲).

ساختار مرکز آموزشی:

دیوان سالاری اداری مرکز آموزشی غالباً همراه با مجموعه های فشرده قوانین، مقررات روش ها و نظام های مدیریت آن یک عنصر پراهمیت برای برنامه درسی پنهان محسوب می شود. حفظ این ساختار بوروکراتیک ممکن است به خودی خود یک هدف تلقی شود. بسیاری از جامعه شناسان این جنبه های فرآیند آموزشگاهی را به عنوان یک عامل اولیه در اجتماعی کردن فراگیر تلقی می کنند. عناصری که از این طبیعت به سادگی قابل تشخیص است عبارتند از تمامی نظام طبقه بندی که در مرکز آموزشی به خدمت گرفته می شود (کلاس ها، گروه بندی فراگیران، زمینه های مورد توجه سازماندهی عمودی سطوح مرکز آموزشی)، شیوه های ارتقا و روش های ارزشیابی (آزمون ها، نمره گذاری و پاداش ها و پیشرفت تحصیلی)، قوانین انضباطی (جنب وجوش های فراگیران، حضور و غیاب در کلاس درس، مقررات نشستن در کلاس، بالا و پایین رفتن از پلکان)، محدودیت ها و روش های تنبیه (سرزنش کردن، تمسخر، حبس، تعلیق، اخراج، طرد، بازگیری امتیازات، بیگاری)، محدودیت ها و کنترل فعالیت فردی و گروهی (محیط بسته برنامه ها و سخنرانی ها و اقتدارطلبی کارکنان و کارمندان مرکز آموزشی (کریمی، ۱۳۹۱).

ابعاد برنامه درسی پنهان در فرآیند تعلیم و تربیت به قدری موثر است که حتی اهداف برنامه درسی آشکار (صریح) تحت تاثیر آن قرار می گیرد، 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. از جمله هنجارهای اجتماعی و زمینه های ساخت دار محیط تربیتی می توان از قوانین و مقررات آموزشگاهی و روابط بین فردی میان فراگیران با یکدیگر و با سایر عناصر محیط تربیتی مخصوصاً از مربیان نام برد. به طور مثال در خصوص مقررات انضباطی، اگر مربی، فراگیر خاطی را در بین دیگر فراگیران مورد تحقیر قرار دهد، طرز تلقی و نگرش منفی را در او تقویت می کند و موجب می شود که فراگیر اعتماد خود را نسبت به جبران خطای خود

از دست بدهد. در روابط بین فردی نیز موضع گیری و طرز فکر یا نگرش های کارکنان آموزشگاه نیز قابل توجه است. به طور مثال اگر کارکنان آموزشگاهی برداشت های طبقاتی، قومی یا نژادی داشته باشند، در نوع زندگی فراگیران و تصمیم گیری های تربیتی آنان تاثیر خواهد گذاشت (کریمی، ۱۳۹۱).

پیامدهای مثبت برنامه درسی پنهان

برخی از پژوهش ها، به بررسی پیامدهای برنامه درسی پنهان پرداخته اند. البته نوع نگرش ما نسبت به مثبت یا منفی بودن ماهیت برنامه درسی، بر تبیین پیامدهایی که از آن انتظار داریم تاثیر می گذارد. کارکردگرایان، که نگرشی مثبت نسبت به برنامه درسی پنهان دارند و آن را ابزاری برای جامعه پذیر نمودن دانش آموزان می دانند، معتقدند که برنامه درسی پنهان می تواند پیامدهای زیر را به همراه داشته باشد (دوانلو، ۱۳۸۷). عادت های بهداشتی، تفریحات سالم، علایق علمی و معنوی، ذوق هنری و زیبایی شناسی، اخلاق پسندیده، وظیفه شناسی، احترام به انسانیت، رقابت سالم و صمیمانه، همکاری و نوع دوستی، احترام به قوانین، مقررات، ارزش ها و هنجارهای مورد قبول جامعه، بزرگداشت خانواده، آزادمندی، رعایت حقوق خود و دیگران، خود شکوفایی، میهن پرستی، پایبندی به سنت ها، 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 می توان به کنترل پرخاشگری، حضور به موقع در کلاس درس و اظهار علاقه به مواد درسی (علیخانی و مهر محمدی، ۱۳۸۳) اشاره کرد.

تاثیر برنامه درسی پنهان بر تجربه های یادگیری شاگردان

تاثیر برنامه درسی پنهان، همانند برنامه درسی رسمی از نوع ایجابی است. برنامه ی درسی پنهان از یادگیری هایی حکایت می کند که دانش آموزان به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، تجربه می کنند. تجربه های یادگیری که بدین وسیله حاصل می شود و عمدتاً در قالب مجموعه ای از انتظارها و ارزش ها تبلور می یابد، کمتر معطوف به حوزه دانستنی ها یا شناختند (هاشمی، خدابخشی، ۱۳۹۶).

ارزش گذاری ترجیحی برای مواد و موضوع های درسی گوناگون، به دلیل جایگاهی که این مواد در برنامه هفتگی مدارس دارند، به منزله ی یکی از مثال های یادگیری ناشی از برنامه ی درسی پنهان مدارس است. برای مثال دانش آموزان، به مواد درسی مانند هنر و تربیت بدنی در مقایسه با مواد و موضوع هایی مانند ریاضی و علوم تجربی ارزش و مرتبه ی درجه دوم می دهند. ناسازگاری و انزوا طلبی اجتماعی فراگیران، بی علاقه بودن، انعطاف ناپذیری و محروم شدن از تجارب متعدد، وابستگی فکری به معلم و مدرسه، کاهش عزت نفس و تکیه بیش از حد بر ارزشیابی های مدرسه، پذیرش اقتدار برنامه های درسی رسمی و آسیب دیدن تجارب معلمان و شان اجتماعی فراگیران، الگوگیری از سایر دوستان، کنترل پرخاشگری، حضور به موقع در کلاس، اظهار علاقه نشان دادن به مواد درسی، اطاعت از خواسته های معلم و نظم در انجام دادن تکالیف برای کسب موفقیت بیشتر، بی میلی به همکاری، کاهش تلاش، توانایی، اعتماد به نفس و موفقیت تحصیلی فراگیران، تقویت روحیه ی رقابت فردی به جای همکاری، مشارکت در سایه ی نظام ارزشیابی، اطاعت و انتقاد، از خود بیگانگی و نگرش منفی نسبت به مدرسه به منزله ی مهم ترین مولفه های برنامه ی درسی پنهان شناخته شده اند که بیشتر تحت تاثیر جو مدرسه شکل می گیرند (هاشمی، ۱۳۹۴).

نتیجه گیری

برنامه‌درسی از مهم‌ترین ابزارها و عناصر تحقق‌بخشی به اهداف و رسالت‌های آموزشی است ازاین رو تلاش می‌شود تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به فراگیران انتقال داده، آن‌ها را برای بر عهده گرفتن نقش‌ها و مسؤولیت‌هایشان در زندگی آماده سازد. برنامه‌درسی به عنوان یکی از ستون‌های الزامی علوم تربیتی نقش بی‌بدیلی در عملکردهای تربیتی و حتی پارا از قلمرو رسمی بودن بیرون گذاشته، فرایندهای غیررسمی را در برگرفته است. برای برنامه‌درسی ظرفیتی در نظر گرفته شده است که کارکردهای چندگانه پیدا کرده و در صدد برآمده تا همه اتفاق‌های آموزشی آشکار و پنهان و شکل عملی شدن انتظارات و مقاصد آموزشی را در خود جای دهد. برنامه درسی به منزله یک فرایند، می‌خواهد مسیری باشد که آغاز و پایان جریان یادگیری و آموزش را به هم پیوند دهد. نظام‌های آموزشی از جمله مدارس و مراکز آموزشی علاوه بر برنامه‌های رسمی و صریح خود که دارای اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی مصوب و از قبل تعیین شده می‌باشند واجد انواع دیگری از برنامه‌های درسی و آموزشی هستند که اصطلاحاً برنامه‌درسی پنهان یا ضمنی خوانده می‌شوند و آثار و پیامدهای مختلفی (مثبت یا منفی) را بر روی یادگیری، نگرش‌ها و رشد فردی و شخصیتی یادگیرندگان خود بر جای می‌گذارند.

منابع

- ادیب، یوسف؛ فتحی آذر، اسکندر؛ کریمی، سیدبهاالدین، سلطانی، اکبر (۱۳۹۵). ادراک استادان گروه مشاوره از برنامه درسی پوچ در دانشگاه: مطالعه کیفی. *پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی*، ۱ (۳): ۱-۲۵.
- اسکندری، حسین. (۱۳۸۷). *برنامه درسی پنهان*. تهران: نشر نسیم.
- بیان فر، فاطمه؛ ملکی، حسن؛ دلاور، علی؛ سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل. *نوآوری‌های آموزشی*، ۳۷ (۹): ۷۱-۱۰۱.
- تقی پور حسینیعلی و غفاری هاجر (۱۳۸۸). «بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی ۸۹-۸۸». *مجله آموزش و ارزیابی*، مقاله ۲، دوره ۲، شماره ۷، صفحه ۳۳-۶۵.
- 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.
- طالبی، ابوتراب؛ شریفی فدجی، حسین (۱۳۹۴). برنامه درسی پنهان در زندگی دانش آموزی: مقاومت همراه با تابعیت. *جامعه، فرهنگ و رسانه*، ۵ (۱۷): ۵۷-۷۹.
- علیخانی، محمدحسین و همکاران. (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درس ی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان. *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*. دانشگاه شهید چمران اهواز. شماره ۳، ص ۱۴۶-۱۲۱.
- فتحی واجارگاه، کورش و واحده چوکده، سکینه (۱۳۸۵). شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهای برای بهبود وضعیت آن. *فصلنامه علمی و پژوهشی نوآوری‌های آموزشی: ویژه نامه ی نوآوری در تربیت شهروندی*، شماره ۱۷، سال پنجم.
- کریمی، فاطمه (۱۳۹۱). برنامه درسی پنهان؛ تاکید بر تربیت اجتماعی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۵ (۲): ۱۳۰-۱۲۵.

محمدی مهر، مژگان (۱۳۹۲). برنامه درسی پنهان و نقش آن در آموزش عالی، ویژه نامه آموزشی مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش، ۱ (۲): ۱۱-۵

محمدی مهر، مژگان؛ فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۷). جایگاه برنامه درسی پنهان در آموزش مداوم پزشکی. دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی ۱ (۱۱): ۴۸-۵۳.

نجات، جعفر، خوشرفنار، عبدالرضا، فدایی دولت، عبدالرسول. (۱۳۹۵). نقش برنامه درسی پنهان در جامعه پذیری دانش آموزان (مورد مطالعه دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهر بوشهر). فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی. شماره ۲، ص ۱۷-۲۸.

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، ۴ (۳): ۴۶-۲۱.

هاشمی، سیداحمد؛ خدابخشی صادق آبادی، فاطمه (۱۳۹۶). برنامه درسی پنهان و نقش آن در مدارس، پیشرفت های نوین در علوم رفتاری، ۲ (۸): ۴۲-۲۸.

Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., & Ginns, P. (۲۰۱۵). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: Across-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, ۸۵(۱), ۱۱۳-۱۳۰.

Ferriter, B. (۲۰۰۹). Cell phones art disrupting the learning environment. [http:// teacher leaders . typepad.com](http://teacherleaders.typepad.com).

Geving, A.M. (۲۰۰۷). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress, *Teaching and Teacher Education*.

Martin, A. J. (۲۰۱۳). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, ۳۴(۵), ۴۸۸-۵۰۰.

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

Smith, A. and Montgomery, A. (۲۰۰۸). Values and hidden curriculum. <http://Cain web.service>.