



# نهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار

## در علوم تربیت و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگ

### تحلیل و تبیین ارتباط مؤلفه تعاملات معلم و دانش آموز از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با خوش‌بینی علمی و تحصیلی دانش آموزان

فاطمه کریمان، دکتر سولماز نورآبادی\*

۱- کارشناس ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شاهد.

۲- عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد. (نویسنده مسئول)

Email: kariman.fatemeh@gmail.com

Email: nourabadi@shahed.ac.ir

#### چکیده

برنامه درسی پنهان، بعد پنهان در فرایند یاددهی-یادگیری در نظام آموزشی است. برنامه درسی بدون در نظر گرفتن این بعد، منجر به عدم توجه به بخش مهمی در یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. معلمان به طور معمول در کلاس درس به عوامل صریح در این فرایند اهمیت می‌دهند و از عوامل پنهان غافل می‌مانند. بنابراین لازم است عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان، شناسایی شده و تا حد ممکن در طراحی و اجرای برنامه درسی بکار گرفته شوند. یکی از عواملی که در کم کردن فاصله بین برنامه درسی آشکار و پنهان تأثیر دارد، مؤلفه تعاملات دانش‌آموزان با معلمان است که به عنوان یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان شناخته می‌شود. سؤال پژوهشی مطرح عبارت است از اینکه: چه ارتباطی بین تعاملات معلم و دانش‌آموزان با خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد؟ جهت یافتن پاسخ به این سؤال از روش پژوهش توصیفی-تحلیلی استفاده شد. یافته‌ها حاکی از آن است مدارسی که به مؤلفه تعاملات معلم و دانش‌آموز از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان اهمیت داده‌اند، محیط سودمندی برای یادگیری فراهم آورده و موجبات رشد حس مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان شده و در نهایت موجب رضایت دانش‌آموزان از محیط یادگیری کلاس درس می‌شوند. در این محیط، دانش‌آموزان خودشان مقدار و نوع یادگیری خود را انتخاب و کنترل می‌کنند که این امر در نهایت موجب پیشرفت تحصیلی و نیز پرورش خوش‌بینی تحصیلی و علمی در دانش‌آموزان می‌شود.

کلمات کلیدی: تعاملات معلم و دانش‌آموز، برنامه درسی پنهان، خوش‌بینی تحصیلی، خوش‌بینی علمی، دانش‌آموزان.

#### ۱. مقدمه

امروزه جوامع و نظام‌های آموزشی درصدد آموزش و تربیت افرادی هستند که اهداف و آرمان‌های خود را در آنها نهادینه سازند. بخش بزرگی از این اهداف از طریق نظام‌های آموزشی انجام می‌گیرد. بنابراین برنامه درسی می‌تواند شرایط و محیطی را مهیا سازد تا



# نهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار

## در علوم تربیت و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگ

دانش‌آموزان ضمن کسب اطلاعات لازم، راه و رسم زندگی کردن را بیاموزند و تجربه زندگی را از این طریق بدست بیاورند (لیپمن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). اما پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اطلاعات و ارزش‌ها تنها از طریق برنامه درسی آشکار و صریح، منتقل نمی‌شود؛ بلکه بیشتر تأثیرپذیری از طریق روش‌های ضمنی و پنهان انجام می‌گیرد (اندرسون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). بنابراین یکی از مهمترین مباحث و مفاهیم «برنامه درسی پنهان» است که تأثیر شگرف و انکارناپذیری بر فرایند یاددهی-یادگیری فراگیران ایفا می‌کند. واژه برنامه درسی پنهان اولین بار توسط فیلیپ جکسون در کتاب‌ها و کلاسهای درسی وارد و مطرح شد (فصیح، ۱۳۹۵). برنامه درسی، به منزله ظرف و ظرفیتی در نظر گرفته شده است که کارکردهای چندگانه پیدا کرده و درصدد است تا همه اتفاق‌های آموزشی آشکار و پنهان و شکل عملی شدن انتظارات و مقاصد آموزشی را در خود جای دهد. بدون تردید یکی از مؤلفه‌های بسیار مهم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه، برنامه درسی پنهان است. دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های درسی و به ویژه برنامه درسی پنهان با انواع دانش علمی، اجتماعی، تاریخی، اقتصادی و سیاسی و نیز با مهارت‌ها و نگرش‌های مختلفی همچون احترام، صداقت، سعه صدر، همدردی، وطن-پرستی، تعهد و مسئولیت‌پذیری، توجه به نفع عموم، برابری، رعایت قانون و مقررات آشنا می‌شوند (امینی و سعیدکیا، ۱۳۹۷). یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، مؤلفه تعامل معلم و شاگرد است. در درون مراکز آموزش عالی به صورت رسمی یا غیررسمی روابط انسانی متعددی شکل می‌گیرد و هر کدام آثار تربیتی خاص خود را دارند. یکی از اینگونه روابط، روابط معلم و دانش‌آموزان می‌باشد. ارتباط معلم با دانش‌آموزان در کلاس درس، موجب تکوین و رشد شخصیتی دانش‌آموزان می‌گردد (محمدی‌الیاسی، ۱۳۹۲).

از سوی دیگر امروزه نقش خوش‌بینی تحصیلی در حوزه تعلیم و تربیت، مورد توجه گسترده اندیشمندان آموزش و پرورش قرار گرفته است. پژوهش‌ها نشان دادند که عوامل متعددی از جمله خوش‌بینی علمی و تحصیلی دانش‌آموزان در سازمان‌های آموزشی بر تبدیل فراگیران به افرادی خلاق و نوآور نقش داشته باشد. یکی از مفاهیم جدیدی که در سالهای اخیر مورد توجه محققان تعلیم و تربیت قرار گرفته است، "خوش‌بینی تحصیلی"<sup>۳</sup> است (کلوفاس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). خوش‌بینی علمی نخستین بار توسط هوی، تارتر و وولفولک<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) مطرح شد. آنان خوش‌بینی تحصیلی را به عنوان یک خاصیت مدرسه که بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، به عنوان یک باور علمی، مورد آزمون و تأیید قرار داده و برخی متغیرهای مرتبط با آن را شناسایی کردند و سازه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموز را مطرح کردند (جاسوسکی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶). بنابراین موفقیت آموزشی تا حدود زیادی وابسته به تلاش و کوشش آن سازمان در ارتقاء سطح خوش‌بینی تحصیلی در جهت ارتقاء سطح کمی و کیفی علمی فراگیران آنان است و این تلاش و کوشش زمانی به حد مطلوب خواهد رسید که یادگیرندگان دارای سطحی قابل توجه از خوش‌بینی تحصیلی فردی باشند (آندرو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). می‌توان اذعان داشت توجه به خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان در تمام عرصه‌های زندگی تحصیلی آنان از جمله زندگی فردی و اجتماعی و شغلی حائز اهمیت است. عدم توجه به خوش‌بینی علمی و تحصیلی یکی از عوامل مهم در کاهش کارایی، منجر به از دست رفتن رغبت و اشتیاق تحصیلی و ایجاد عوارض جسمی و روانی در تحصیل، سرخوردگی تحصیلی و در نتیجه سبب کاهش سطح پیشرفت تحصیلی و افزایش افت تحصیلی برای دانش‌آموزان می‌شود. اکنون با عنایت به نکات فوق، پژوهشگران درصدد یافتن پاسخ به این سؤال پژوهشی هستند که: چه ارتباطی بین تعاملات معلم و دانش‌آموزان به عنوان یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد؟

1. Lipman
2. Anderson
3. Academic Optimism
4. Kulophas
5. Hoy, Tarter & Woolffolk
6. Jasovsky
7. Andrew



# نهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار

## در علوم تربیت و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگ

### ۲. روش پژوهش

با توجه به منابع مطالعاتی در این پژوهش، ماهیت موضوع، تحقیق حاضر از نوع تحقیقات کیفی بوده و پژوهشی توصیفی-تحلیلی است. پژوهش توصیفی، مجموعه روش‌هایی را شامل می‌شود که هدف آنها، توصیف کردن شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است. «در روش توصیفی پژوهشگر به دنبال توصیف عینی، واقعی و منظم خصوصیات یک موقعیت یا موضوع می‌باشد» (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۵). از سویی، هدف پژوهش تحلیلی عبارت است از فهم و بهبود مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی که بر حسب آنها تجربه را تفسیر، مقاصد را بیان، مسائل را ساخت‌بندی نموده و پژوهش‌ها را به اجرا در می‌آوریم. به عبارت دیگر، هدف پژوهش تحلیلی، وضوح بخشیدن به مفاهیم است و می‌خواهد تصویری دقیق و آموزنده از ماهیت مفهوم بدست دهد (شورت، ۱۳۸۸).

### ۳. یافته‌ها

برنامه درسی یکی از کلیدی‌ترین عناصر نظام آموزشی است؛ به نحوی که توسعه و بقای نظام آموزشی علاوه بر عوامل زیرساختی و بودجه، به کیفیت برنامه درسی آنها وابسته است. امروزه رشته برنامه درسی دارای قلمرو تخصصی و مطالعاتی بوده و دارای دستاوردهای مفهومی و علمی گسترده است. حوزه برنامه درسی، یکی از انشعابات اساسی علوم تربیتی است که علیرغم جوان بودن و سابقه تاریخی اندک، از لحاظ مباحث نظری یکی از چالش‌زاترین و بحث‌برانگیزترین حوزه‌های معرفت بشری محسوب می‌گردد (ایزدی‌یزدان‌آبادی و فدایی شهاب، ۱۳۹۵). از سوی دیگر برنامه به مفهوم کلی عبارت است از طرح<sup>۱</sup> و نقشه، و بر این اساس، برنامه درسی به عنوان نقشه‌ای برای عمل یا سند کتبی است که شامل راهبردهایی جهت رسیدن به اهداف و مقاصد مورد نظر می‌شود. به تعبیری دیگر، برنامه درسی، طرح و نقشه است از آنچه باید تحت نظر مراکز آموزشی یاد گرفته شود. این طرح شامل اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، فعالیت‌ها و تجربیات یادگیری دانش‌آموزان، مواد و وسایل آموزشی، شرایط و امکانات، زمان، مکان و همچنین ارزشیابی از آنچه یاد گرفته شده است، می‌گردد (میرزاییگی، ۱۳۹۰). بدین منظور، برای طراحی برنامه درسی باید اقدامات خاصی صورت گیرد که از نظر تایلر<sup>۲</sup> بدین صورت است: اهداف، محتوا، روش، ارزشیابی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳).

دیدگاه‌های متفاوتی از برنامه درسی وجود دارد. برای نمونه برنامه‌های درسی را از لحاظ ماهیت پیش‌بینی شده و پیش‌بینی نشده می‌توان به دو گروه برنامه‌های درسی آشکار یا صریح و برنامه‌های درسی ضمنی یا پنهان طبقه‌بندی کرد (ایزدی و نجار، ۱۳۹۶). به اعتقاد رایان<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) برنامه درسی رسمی عبارت است از، تجربه‌های آموزشی برنامه‌ریزی شده مدرسه و نیز انتخاب و سازماندهی دانش و مهارت‌ها از گزینه‌هایی ممکن که در جهان خارج وجود دارند. اصطلاح برنامه درسی پنهان را اولین بار جکسون<sup>۴</sup> در کتاب زندگی در کلاس درس به کار برد و بنسون و اسنایدر<sup>۵</sup>، در ۱۹۷۱ آن را گسترش دادند. جامعه‌شناسان، پژوهشگران آموزش و پرورش و روان‌شناسان، این مفهوم را غالباً برای توصیف نظام غیررسمی مدرسه به کار می‌برند. برنامه درسی پنهان نه در جایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می‌دهد. بلکه محیط آموزشی مدرسه، با تمام خصوصیاتش، آن را آموزش می‌دهد. صرف نظر از اینکه معلمان مدرسه تا چه اندازه ماهر و شایسته‌اند، یا برنامه درسی پنهان تا چه حد پیشرفته است. برنامه درسی پنهان، به زعم

1. Plan
2. Taylor
3. Rayan
4. Jackson
5. Benson & Snyder



# نهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار

## در علوم تربیت و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگ

اسناد، اشاره می‌کند به فشارهایی که به طور ضمنی، در هر مؤسسه آموزشی دیده می‌شود و دانش‌آموزان باید آنها را تشخیص داده، بدانها واکنش نشان دهند تا بتوانند در آن مؤسسه باقی بمانند (مهرمحمدی، ۱۳۹۴). ایوان ایلچ<sup>۱</sup> (۲۰۰۹)، نیز ضمن کندوکاو در خصلت‌های مدرسه، برنامه درسی پنهان را مورد تأکید قرار می‌دهد. به نظر او، در مدرسه، بسیاری چیزها آموخته می‌شوند که با محتوای رسمی دروس، هیچ ارتباطی ندارند. با خصلت تأدیبی و نظم‌دهی ساختار و مقرراتش، نظم اجتماعی موجود را تلقین می‌کند. این دروس، آگاهانه تعلیم داده نمی‌شود، بلکه رویه‌ها و سازمان متضمن آن است. برنامه درسی پنهان به کودک می‌آموزد که نقش آنها در زندگی، این است که موقعیت خود را تشخیص دهند و با آن بسازند (علیخانی، مهرمحمدی، ۱۳۹۳).

علاوه بر این پورتلی<sup>۲</sup> ضمن تحلیل مفاهیم و جنبه‌های مختلف برنامه درسی پنهان، معانی مختلف پنهان بودن را طبقه‌بندی کرد و عمق پنهان بودن برنامه درسی را هنگامی می‌داند که این برنامه از سوی معلم و دانش‌آموز کاملاً قصد نشده و ناآگاهانه صورت گیرد. با توجه به تعدد و تنوع معانی برنامه درسی پنهان، اکثر صاحب‌نظران برنامه درسی، قصد نشده بودن و ناآگاهانه حاصل شدن این برنامه را از ضروریات تعریف آن دانسته، آن را متفاوت از آموزش‌های غیرمستقیم ارزش‌ها که با قصد و عمد از سوی معلم و با ناآگاهی دانش‌آموز صورت می‌گیرد، می‌دانند (ایمانی و نکویی، ۱۳۹۷). والانس (۲۰۱۰)، نیز برنامه درسی پنهان را «برنامه درسی تدوین نشده»، «برنامه درسی مکنون» و یا «مکتوم» پیامدهای غیرآموزشی تحصیل، «محصولات فرعی تحصیل»، «باقیمانده تحصیل» و یا به بیان ساده، آنچه به افراد تعلیم داده می‌شود، می‌داند. همچنین اپل<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) برنامه درسی پنهان را شامل علاقه‌های مختلف شکل‌های فرهنگی، چالش‌ها، موافقت‌نامه و توافق کردن یا مصالحه‌های متفاوت تعریف کرده است. به نظر امیل دروکیهم<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) برنامه درسی پنهان آن چیزی است که در مدارس بیشتر از آنچه که در برنامه درسی مصوب در کتاب‌های درسی و کتابچه راهنمای معلم، آموخته و یادگرفته می‌شود. حتی اگر این مطالب مستقیماً به عنوان برنامه درسی پنهان ذکر نشده باشد، باز هم به برنامه درسی اشاره دارد (جبل‌عاملی، ۱۳۹۴). جکسون (۲۰۱۰) نیز برنامه درسی پنهان را یادگیری ساکت منتظر ماندن، سعی و تلاش، انجام تکلیف، اعمال محدودیت، مشغول بودن، همکاری، اظهار وفاداری به معلمان و همسالان، مرتب و وقت‌شناس بودن و رفتار مؤدبانه شخصی تعریف کرده است. ژبرو<sup>۵</sup> (۲۰۰۹) برنامه درسی پنهان را به عنوان آن دسته از هنجارها، ارزش‌ها و باورهای بیان نشده جاسازی شده و انتقالی به دانش‌آموزان از طریق قواعد اساسی که روابط اجتماعی و روزمره در مدرسه و کلاس درس را تشکیل می‌دهد، تعریف می‌نماید (جزنی، ۱۳۹۵). از نظر دربی‌بین<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) برنامه درسی پنهان باعث می‌شود که دانش‌آموزان روابط اجتماعی ناپایدار و هویت شخصی نامشخص داشته باشند و مشروعیت رفتار قالبی را بپذیرند.

از سوی دیگر برنامه درسی پنهان، از یادگیری‌هایی حکایت می‌کند که در چهارچوب اجرای برنامه‌های درسی، تصریح شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، دانش‌آموزان آنها را تجربه می‌کنند (اهولا<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸). تجربه‌های یادگیری که بدین‌وسیله حاصل می‌شود، عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستی‌ها یا شناخت مربوط دانسته شده است. ارزش‌گذاری ترجیحی برای مواد و موضوع‌های درسی مختلف، به دلیل جایگاهی که این مواد در برنامه هفتگی اشغال می‌کنند، یکی از مثال‌های یادگیری ناشی از برنامه درسی پنهان مدارس معرفی شده است؛ مثلاً اینکه دانش‌آموزان، مواد درسی مانند هنر و تربیت بدنی را دارای ارزش و مرتبه درجه دوم یا فاقد اهمیت در مقایسه با مواد و

1. Illich
2. Portlli
3. Apple
4. Emile Durkheim
5. Giroux
6. Dreeben
7. Ahola



# نهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار

## در علوم تربیت و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگ

موضوعی مانند ریاضی و علوم تجربی ارزیابی کنند. 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 ابتکاری و نوآوری در سایه روش‌های به کار گرفته شده تدریس، از مصادیق و نمونه‌های دیگری است که در منابع درسی به عنوان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان معرفی شده است (حجازی و شمس، ۱۳۹۷). با توجه به مطالب ذکر شده می‌توان برنامه درسی پنهان را چنین تعریف کرد: یادگیری واقعی دانش-آموزان که با عنوان اهداف برنامه، اعلام نشده؛ چه قبلاً توسط برنامه‌ریز قصد شده باشد و چه در عمل رخ داده باشد؛ یعنی نتایج پیش‌بینی نشده یادگیری باشد و یک سری عوامل که تشکیل‌دهنده برنامه‌های درسی پنهان است. این عوامل می‌تواند شامل تمام یا برخی از عواملی باشد که در تعاریف مختلف برنامه درسی پنهان به آنها اشاره شده است؛ نظیر ساختار آموزشی، محیط فیزیکی و روانی مدرسه، مقررات مدرسه، تعامل‌های معلم-شاگردی و شاگرد-شاگردی، نوع برنامه درسی آشکار از لحاظ طرح برنامه درسی و ساختار و نوع محتوای آموزش‌ها و پیشینه دانش‌آموزان از لحاظ خانوادگی و حتی تاریخ و تحولات نظام آموزشی باشند (مارتین، ۲۰۱۷).

حال این سؤال مطرح می‌شود که چرا برنامه درسی پنهان با وجود اینکه نه در جایی نوشته شده و نه هیچ مطلبی به طور رسمی آن را تدریس می‌کند، این چنین اهمیت پیدا کرده است؟ چرا واژه این چنین مبهم که تا این حد در حوزه علوم تربیتی رواج پیدا کرده و جا افتاده؟ چرا باید به برنامه درسی پنهان توجه کرد؟ بررسی نظرات صاحب‌نظران می‌تواند هم پاسخ به این سؤالات باشد و هم اهمیت و تأثیر برنامه درسی پنهان را در جریان تعلیم و تربیت روی دانش‌آموزان نشان دهد. بوم در پاسخ به سؤالات مطرح شده پاسخ زیر را مطرح کرده است. برنامه درسی پنهان می‌تواند در بسیاری از جنبه‌ها از برنامه درسی آشکار مؤثرتر باشد و آموزه‌های آن، زمان بیشتری در حافظه باقی بماند. زیرا بسیاری از سال‌ها را که دانش‌آموزان در مدرسه حضور می‌یابند، بسیار فراگیرتر و منظم‌تر پوشش می‌دهند و آموزه‌های آن مدل‌ها به نحوی پایدار می‌باشد. اسپروکس (۲۰۰۹) مهمترین محتوای آموزشی را که دانش‌آموزان در مدارس یاد می‌گیرند، را مربوط به برنامه درسی پنهان می‌داند.

مؤلفه، عنصر یا اجزای تشکیل‌دهنده برنامه درسی پنهان است که بدون داشتن آنها نمی‌توانیم درباره آن پژوهش انجام دهیم. در ادامه به برخی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان اشاره می‌شود.

- معماری و کیفیت ساختمان: با توجه به دستاوردهای مفید علم ارتباطات، صاحب‌نظران این رشته معتقدند آموزش‌های غیرکلامی و رفتار غیربیانی بیش از سایر عوامل در انتقال پیام به فراگیران نقش دارند. بر همین اساس ادوارد تی‌های یکی از صاحب‌نظران حوزه ارتباطات در نظریه خود به نام زبان صامت معتقد است: فضا سخن می‌گوید و زبان حرف می‌زند، پس عبارت مراکز آموزشی و عناصر تشکیل‌دهنده آن مانند رنگ، نور، صدا، تجهیزات حیاط، راهروهای تنگ و طولانی، همه و همه اثرات آموزشی و تربیتی دارند. حیاط زیبا و سرسبز، نشاط و شادابی را به ارمغان آورده، یادگیری را آسان می‌کند و برعکس مراکز آموزشی تنگ و کوچک، کلاس‌های کم نور، تخته فرسوده و صندلی‌های شکسته؛ رغبت به درس و بحث و یادگیری را شاید برای همیشه از بین ببرد (رحیمی و قربانی، ۱۳۹۴).

- ساختار اجتماعی و اداری: در دایره‌المعارف برنامه درسی اشاره شده است که برنامه درسی رسمی مراکز آموزشی تنها فقط یک بخش از کل سازماندهی مراکز آموزشی است که بر آموزش اجتماعی فراگیران اثر می‌گذارد (توونسند، ۲۰۱۸). آیزنر معتقد است سیستم پاداش، رفتار متواضعانه را پرورش می‌دهد. برخی محققان دریافته‌اند که پاداش خارجی، انتظاراتی در فراگیران ایجاد می‌کند که ممکن است علاقه آنها را برای فعالیت‌های پاداش داده شده؛ سرد می‌کند (رضایی ورمزیار و نوید، ۱۳۹۶).



# نهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار

## در علوم تربیت و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگ

- ارتباط متقابل اعضا: طرز تلقی و رفتار اعضا از عوامل بسیار مهم در تشکیل طرز تلقیها می باشد. اگر اعضا در کلاس درس، آزاد برخورد کنند و فرصت کافی و مؤثر در اختیار دانش آموزان قرار دهند؛ 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 تواناییها می شود و در دانش آموزان گرایش سلطه گری به دیگران را پرورش می دهد. به علاوه جهت گیری اقتصادی، طبقاتی و فرهنگی اعضا نیز در طراحی و اجرای تدریس و رابطه با دانش آموز مؤثر است (ملکی، ۱۳۹۲).

- روابط میان فردی افراد با یکدیگر: در درون مراکز آموزش عالی به صورت رسمی یا غیررسمی روابط انسانی متعددی شکل می گیرد که هر کدام آثار تربیتی خاص خود را دارند. یکی از اینگونه روابط، روابط کارکنان و اعضا با یادگیرندگان 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 آموزش عالی اهمیت بالاتری دارند، از توجهات ویژه برخوردار خواهند شد و دانش آموزان طبقات دیگر از چنین توجهی محروم خواهند ماند (زارعی، ۱۳۹۴).

- جو اجتماعی: گروه های مختلف اجتماعی - اقتصادی و نگرش های متفاوتی که فرزندان افراد این گروه ها با خود به مدرسه، دبیرستان و دانشگاه می آورند، از طریق صحبت ها و بحث ها با یکدیگر و نحوه برخورد آنها با هم تأثیرات عمیق تربیتی را به وجود می آورد که در جامعه ما هنوز مطالعه دقیقی در مورد آنها انجام نگرفته است.

- قوانین و مقررات مدرسه: این عامل در ایجاد برنامه درسی پنهان بسیار مؤثر است. زیرا در مدرسه برای اداره امور مختلف مانند کلاس بندی، گروه بندی دانش آموزان، روش های ارزشیابی (مانند نوع آزمون، امتیازات، موفقیت در آزمون) مسائل انضباطی، روش های تشویق و تنبیه، فعالیت های فردی و گروهی دانش آموزان یا عدم مشارکت آنان در اداره امور مدرسه و عوامل مشابه مقرراتی وضع می شود که هر یک از این قوانین و مقررات در شخصیت دانش آموز تأثیر می گذارد. به عنوان مثال، روش ارزشیابی در واکنش معلم نسبت به آثار و نتایج ارزشیابی ها، یکی از عوامل است. اگر معلم دانش آموز ضعیف را مورد تحقیر و سرزنش قرار دهد، طرز تلقی و نگرش منفی را در او تقویت می کند. و دانش آموز اعتماد خود را به تواناییها و جبران شکست ها از دست می دهد. این تصور منفی، بخشی از برنامه درسی پنهان است. نوع فعالیت یادگیر (فردی یا جمعی) در آثار و نتایج فعالیت ها مؤثر است. دانش آموزانی که به طور گروهی و جمعی فعالیت می کنند، به صلاحیت ها و توانایی هایی دست می یابند که در شکل فردی فعالیت ها هرگز حاصل نمی شوند (ملکی، ۱۳۹۲).

فتحی و اجارگاه و واحد چوکده (۱۳۹۳) ابعاد برنامه درسی پنهان سیلور و الکساندر<sup>۱</sup> و لوئیس<sup>۲</sup>، به دلیل این که از جامعیت و عمق بیشتری برخوردار است، به شرح ذیل ذکر می کنند:

الف) ساختار مدرسه: دیوانسالاری اداری مدرسه غالباً همراه با مجموعه های فشرده قوانین، مقررات، روش ها و نظام های مدیریت؛ یک عنصر پر اهمیت «برنامه درسی غیرمدرسه» محسوب می شود. عناصری از این ساختار که به سادگی قابل تشخیص است عبارتند از: تمام نظام طبقه بندی به خدمت گرفته شده در مدرسه، روش های ارزشیابی، قوانین انضباطی، محدودیت ها و روش های تنبیه، محدودیت ها و کنترل فردی و گروهی، فعالیت کلوپ ها، کمیته های دانش آموزان و اقتدارطلبی کارکنان مدرسه.

ب) جو اجتماعی مدرسه: جو اجتماعی مدرسه اگرچه عاملی نافذ در مدرسه است، ولی کمتر از طریق اعمال آشکار مشخص می گردد. لازم است معلمان در طرح ریزی آموزش به این مجموعه کامل، شرایط غیررسمی و طبیعت ارتباطات میان فردی که بین دانش

1. Aleksander  
2. Louis



# نهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار

## در علوم تربیت و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگ

آموزان و هیات آموزشی وجود دارد معرفت یابند. فرهنگ موجود بین همسالان به ویژه در سال‌های بالای مدرسه، عاملی پر اهمیت در تعلیم و تربیت جوانان محسوب می‌شود. یکی از موضوعات مورد توجه و جدی، اثر جو مدرسه و فرایندهای اجتماعی شدن مدرسه در دانش‌آموزان خانواده‌های عقب‌مانده از نظر فرهنگی و اقتصادی است. کارکنان مدارس ممکن است غالباً ناهشیارانه سعی در دگرگونی دانش‌آموزان بر اساس زندگی و تفکر خود نمایند. در نتیجه کودکان گروه‌های خرده‌فرهنگی متفاوت «مواجه با مشکلات در سازگاری می‌شوند». اثر جو اجتماعی مدرسه بر گروه‌های قومی و نژادی نیز مورد مطالعه قرار گرفته است.

ج) تعامل معلم و دانش‌آموز: تعامل معلمان و شاگردان در کلاس درس به وسیله ساختار مدرسه و سازمان اجتماعی تحت تأثیر قرار می‌گیرد. این گونه ارتباطات به نوبه خود اثری مستقیم بر بافت سازمانی و نحوه ارائه تکالیف یادگیری دارد.

مفهوم مورد بررسی دیگر در پژوهش حاضر عبارت است از: خوش‌بینی تحصیلی و خوش‌بینی علمی. خوش‌بینی تحصیلی نیروی محرک قدرتمندی در مسیر پیشرفت و افزایش انگیزه افراد تلقی می‌شود. باورهای خوشبینانه می‌تواند حس بهبودی، بی‌ثمیری و ناامیدی را در افراد از بین ببرد و شیوه عملکرد افراد را متأثر سازد (سلیگمن، ۲۰۱۳). دیدگاه و باورهای خوشبینانه در تمام ابعاد زندگی از جمله موقعیت‌های علمی دارای اهمیت است. از مهمترین اهداف نظام آموزشی که همواره مورد توجه محققان نیز بوده است، پرورش فراگیرانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا و دارای روحیه‌ای مثبت و خوشبینانه است. در این بین برخورداری از باورهای مثبت و توأم با خوش‌بینی را می‌توان به موقعیت‌های علمی تعمیم داد که تحت عنوان «خوش‌بینی علمی» از آن یاد می‌شود. مفهوم خوش‌بینی علمی سازه‌ای نوظهور است که مربوط به سلامت عمومی افراد با سلامت روانی افراد است. تمایل و گرایش افراد به سلامت و شادمانی به عنوان بزرگترین هدف حیات و هستی افراد شناخته شده است. روان‌شناسان سلامت را مرتبط با رضایت و خشنودی (گذشته)، تفریح، رضایت عاطفی، شادی (حال)، خوش‌بینی، امیدواری و باورهای مثبت (آینده) می‌دانند (ماهر، ۲۰۱۵).

سازه خوش‌بینی علمی نخستین بار توسط هوی و همکاران (۲۰۱۱) مطرح شد. آنان خوش‌بینی علمی را به عنوان یک خاصیت مدرسه در نظر گرفتند که بر پیشرفت علمی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (مک‌کانن، رونی و بل، ۲۰۱۳). آنها این سازه را به عنوان یک باور فردی معلمین مورد آزمون و تأیید قرار داده و برخی متغیرهای مرتبط با آن را شناسایی کردند و سازه «خوش‌بینی علمی معلم» را مطرح کردند. همچنین آنها اظهار می‌دارند که خوش‌بینی علمی شامل ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری است. خوش‌بینی علمی دارای ابعاد: کارآمدی جمعی، تأکید علمی و اعتماد است. کارآمدی جمعی شامل عقاید و باورهای گروهی است و بعد شناختی مفهوم خوش‌بینی علمی را تشکیل می‌دهد. کارآمدی جمعی بعد شناختی خوش‌بینی علمی را تشکیل می‌دهد و برگرفته از نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۲۰۰۵) است. کارآمدی جمعی اشاره به عقاید و باورهای گروهی و جمعی کادر آموزشی دارد و مبتنی بر این است که آنها می‌توانند با بکارگیری همه توان و تلاش خود و انجام فعالیت‌ها و اقدامات مناسب، تأثیرات مثبت و سازنده‌ای بر انگیزه، تلاش و موفقیت فراگیران داشته باشند (گودارد، شانن‌موران و هوی، ۲۰۱۹).

بندورا (۲۰۰۵) نخستین کسی بود که رابطه بین کارآمدی جمعی و عملکرد علمی فرد را بررسی کرد. پژوهش‌های بعدی نشان داد که کارآمدی جمعی اهمیت و تأثیر بسزایی بر نوع عملکرد علمی افراد دارد. تأکید علمی بعد رفتاری مفهوم خوش‌بینی علمی را تشکیل می‌دهد و اشاره به این دارد که در محیط‌های آموزش، تا چه حد به برتری و ممتاز بودن اهمیت داده می‌شود و موفقیت و پیشرفت در زمینه علمی به عنوان یک هدف اصلی در نظر گرفته می‌شود، اهداف عالی اما قابل دستیابی برای فراگیران تعیین می‌شود، فضای آموزشی جدی و دارای نظم است، فراگیران در یادگیری دارای انگیزه پیشرفت و روحیه سخت‌کوشی هستند، کادر

1. Seligman
2. Maehr
3. Goddard., Tschannen-Moran & Hoy



# نهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار

## در علوم تربیت و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگ

آموزشی برای موفقیت و پیشرفت ارزش قائل هستند و فراگیران به سایر فراگیران که به موفقیت و پیشرفت دست می‌یابند، احترام می‌گذارند (هوی و مسیکل، ۲۰۱۲). اعتماد کادر آموزشی به فراگیران مربوط به بعد عاطفی و تأکید علمی مرتبط با بعد رفتاری است. اعتماد کادر آموزشی به فراگیران یک فرایند گروهی و جمعی است. شان مورای و هوی (۲۰۰۸) مفهوم اعتماد را به این صورت تعریف می‌کنند: تمایل و گرایش قلبی و عاطفی فرد نسبت به فرد دیگر است، با این باور که فرد مورد نظر نسبت به او خیرخواه، قابل اعتماد، دارای صلاحیت و تخصص، صادق و راستگو بوده و در روابط با افراد روحیه‌ای باز و پذیرا دارد، و در جهت منافع و مصالح او گام برمی‌دارد (جورج و ریچارد، ۲۰۱۴).

مطالعات و پژوهش‌ها در زمینه خوش‌بینی بسیار جالب می‌باشد و اخیراً توجه محققان را به خود جلب نموده است. اگر فرهنگ خوش‌بینی علمی بر محیط آموزشی حاکم باشد، موفقیت و پیشرفت فراگیران تضمین خواهد شد. تأثیر خوش‌بینی علمی بر انگیزه و موفقیت فراگیران به گونه‌ای است که تأثیر آن به مراتب بیشتر از تأثیر شرایط خانوادگی (اقتصادی - اجتماعی) است. به عبارت دیگر اگر شرایط اقتصادی - اجتماعی فراگیران در حد مطلوبی نباشد، در صورتی که فرهنگ خوش‌بینی علمی وجود داشته باشد، موفقیت و انگیزه فراگیران در جهت پیشرفت سیر صعودی خواهد داشت. مؤلفه‌های خوش‌بینی علمی یعنی کارآمدی جمعی، اعتماد و تأکید علمی با یکدیگر ارتباط تنگاتنگ و متقابل دارند و مجموع آنها فرهنگ خوش‌بینی علمی را پدید می‌آورد. این سازه نوظهور برخاسته از تحقیقات انجام شده در زمینه نظریه سرمایه اجتماعی کولمن، برخاسته از تحقیقات انجام شده در زمینه نظریه سرمایه اجتماعی کولمن (۲۰۱۰)، خوش‌بینی آموخته هوی و همکارانش (۲۰۰۹) در زمینه فرهنگ و جو محیط آموزشی می‌باشد.

بنابراین می‌توان گفت نگرش فراگیران نسبت به محیط آموزشی یکی از عواملی است که بر اساس آن می‌توان میزان وقت و انرژی را که آنها در جهت پیشرفت و یادگیری صرف می‌کنند، پیش‌بینی کرد. در برخی محیط‌های آموزشی، فراگیران روابطی توأم با اعتماد بالا با کادر آموزشی خود دارند، این روابط اعتمادآمیز سبب پیدایش نگرش‌های مثبت و سازنده‌ای نسبت به محیط یادگیری در فراگیران می‌شود. در دسته‌ای دیگر از محیط‌های یادگیری، باور و نگرش فراگیران نسبت به محیط آموزشی بر این اساس است که موفقیت و پیشرفت علمی بر پایه یادگیری دارای اهمیت است و برای آن ارزش و احترام وجود دارد؛ و در برخی محیط‌های دیگر فراگیران نسبت به محیط آموزشی حس تعلق خاطر و وابستگی دارند و برای محیط آموزشی و یادگیری ارزش و احترام قائل هستند. بر این اساس می‌توان مفهوم خوش‌بینی علمی فراگیر را تعریف کرد. خوش‌بینی علمی فراگیر، نگرشی مثبت در فراگیران است مبنی بر اینکه در صورت برقراری روابط توأم با اعتماد با کادر آموزشی، تأکید علمی و یگانگی با محیط آموزشی، انگیزه بالایی در مسیر پیشرفت پیدا می‌کند و به موفقیت دست می‌یابد (گرون و هامیلتون، ۲۰۱۷).

علاوه بر این طبق توضیحات داده شده در مجموع می‌توان اشاره کرد که خوش‌بینی تحصیلی، موضوعی مهم و اساسی در آموزش و پرورش نوین است. بسیاری از مراکز آموزشی امیدوارند، فراگیران‌شان از مهارت‌های خوش‌بینی علمی آگاه شوند و آن را گسترش دهند. همچنین با طرح بعضی از مشکلات، مهارت‌های خوش‌بینی علمی فراگیر را محک بزنند (دی و شافرسمن، ۲۰۱۰). به همین دلیل متخصصان تعلیم و تربیت به جای انتقال حقایق علمی، پرورش و تقویت روش‌ها و نگرش‌های علمی را توصیه می‌کنند و به جای تولید مجدد حقایق علمی، فرایند را مورد توجه قرار داده‌اند. آنها معتقدند که فراگیران به جای کسب حقایق علمی، باید به روش کسب حقایق علمی و خوش‌بینی علمی توجه کنند و به جای انباشت حقایق علمی در ذهن، بیاموزند که چگونه شخصاً فکر کنند، تصمیم بگیرند و درباره امور مختلف قضاوت کنند. فراگیران در فرایند آموزش باید بتوانند ادراک حسی، فهم نظریات مختلف و

1. George & Richard
2. Gronn & Hamilton
3. Shafersman and Day





# همین کنفرانس‌ها را می‌توانید

## در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگ

تفکر علمی و خوش‌بینی علمی خود را تقویت کنند و توسعه دهند. رسیدن به چنین اهدافی مستلزم فرصت‌های مطلوب یادگیری است (شعبانی، ۱۳۹۲)

### ۴. نتیجه‌گیری

برنامه درسی پنهان همه عقایدی را شامل می‌شود که دانش‌آموزان به طور منفعل، مستقیماً از محیط و چیزهای زنده و غیرزنده در اطراف خود می‌آموزد. برنامه درسی پنهان دانش، اعتقادات، نگرش‌ها و رفتارها را شامل می‌شود که دانش‌آموزان هم بصورت قصدشده و هم بصورت قصدنشده در خود درونی می‌کنند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۱). برنامه درسی پنهان، بعد غیر قابل پیش‌بینی یادگیری است. طراحی آموزشی بدون توجه به این بعد، غفلت از بخش مهم عواملی است که در یادگیری دانش‌آموز تأثیر فراوان دارند. معلمان به طور معمول در طراحی آموزشی به عوامل آشکار مؤثر در تدریس توجه می‌کنند و از عوامل پنهان غافل می‌مانند. بنابراین لازم است عوامل اساسی مؤثر در شکل‌گیری برنامه پنهان، شناسایی و آشکار شوند و تا حدودی در طراحی و اجرا تحت ضابطه و کنترل درآیند. یکی از عواملی که در کم کردن فاصله بین برنامه درسی رسمی و پنهان تأثیر دارد، تعاملات دانش‌آموزان با معلمان است. در صورت مشارکت آنان در طراحی و اجرای تدریس، فعالیت‌های یادگیری را با اهمیت تلقی خواهند کرد و با علاقه و آگاهی برای یادگیری و نائل شدن به هدف‌های آموزشی، تلاش خواهند نمود. عامل دیگر، آگاهی برنامه‌ریزان و معلمان از عوامل غیرآشکاری است که در آموزش مؤثر است. برای مثال وقتی معلم بداند که نوع برخورد او در ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان و آثار ارزشیابی، مؤثر است؛ سعی می‌کند رفتار خود را به منظور تقویت ارزش‌ها و گرایش‌های مطلوب تنظیم نماید. یا وقتی که متوجه شد طرز تلقی‌های او درباره رابطه معلم و دانش‌آموز در کلاس درس و یادگیری دانش‌آموز (منفعل یا فعال بودن) در شکل‌گیری طرز تلقی‌های دانش‌آموزان اثر داد، سعی می‌کند روابط آموزشی داخل کلاس را به صورت مفید و ثمربخش سازمان دهد. بنابراین، معلم باید عوامل مؤثر در برنامه درسی پنهان را شناسایی کند و با در نظر گرفتن آنها در طراحی و اجرای آموزش منطقی‌تر عمل نماید (جهانی، ۱۳۹۳). بنابراین تعامل معلم و شاگرد در مدارس به صورت رسمی یا غیررسمی روابط انسانی متعدد شکل می‌گیرد و هر کدام آثار تربیتی خاص خود را دارند. در این بین، خوش‌بینی تحصیلی نیز نوعی انتظار مثبت و خوش‌بینی نسبت به آینده فرد، گروه، سازمان، جامعه و شغل می‌باشد. در این مفهوم، مجموعه باورهای دانش‌آموزان بر توان تغییر عملکرد آموزشی خود از طریق اعتماد دانش‌آموزان به معلمان، تأکید تحصیلی دانش‌آموزان، احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه برای مشارکت در فعالیت‌ها و اعتقاد به اینکه دارای صلاحیت‌های لازم برای غلبه بر مشکلات و واکنش‌های مناسب در برابر مشکلات از طریق بهبودپذیری و پشتکار هستند (میرکمالی، نارنجی ثانی، اعلامی و یوزباشی، ۱۳۹۳). یافته‌ها نشان داد پیشرفت تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان و برخورداری از این ویژگی، باعث می‌شود که دانش‌آموزان را به عنوان یک محقق و فرد خلاق تبدیل و معرفی نماید. مدرسی که دارای راهبردهایی برای استفاده و کاربرد برنامه درسی پنهان هستند، موجب رشد خوش‌بینی تحصیلی و علمی، خلاقیت و حس کنجکاوی و در نتیجه موجب افزایش تربیت اجتماعی دانش‌آموزان می‌شوند. دانش‌آموزانی که توسط معلمان که در محیطی همراه با کاربرد اینگونه برنامه‌ها هستند؛ به درستی در فرایند یادگیری وارد می‌شوند، تعهد بالایی به یادگیری دارند، رضایت بیشتری از کلاس درس دارند و به آینده کاری، دید روشن‌تری داشته، تربیت اجتماعی بالاتر و نیز عملکرد تحصیلی بهتری نسبت به سایر دانش‌آموزان دارند. در مجموع می‌توان چنین نتیجه گرفت که در زمینه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان، مطالعات اندکی صورت گرفته و در همین تحقیقات محدود، عوامل بسیاری در این زمینه مورد توجه قرار گرفته است. بدون شک یکی از مهمترین عوامل در زمینه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان، برنامه درسی پنهان است که می‌تواند نقش عمده‌ای در پرورش و شکوفایی استعدادها و دانش‌آموزان داشته باشد.



# نهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار

## در علوم تربیت و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگ

آموزان ایفا کنند. همچنین یافته‌ها نشان داد مدرسی که دارای مؤلفه تعاملات معلم و دانش‌آموز از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان هستند، محیط سودمندی برای یادگیری فراهم می‌آورند و موجبات رشد حس مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان شده و موجب رضایت دانش‌آموزان از محیط یادگیری کلاس می‌شوند. در این محیط، دانش‌آموزان خودشان مقدار و نوع یادگیری خود را انتخاب و کنترل می‌کنند که این در نهایت موجب پیشرفت تحصیلی بهتر و بهبود و پرورش خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین نتایج بیانگر آن است که هر چه کاربرد برنامه درسی پنهان در مدرسه و در بین دانش‌آموزان بیشتر باشد، خوش‌بینی تحصیلی و خوش‌بینی علمی آنان نیز افزایش می‌یابد.

### ۵. مراجع

- امینی، سوسن؛ سعیدکیا، عبدالله (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی برنامه درسی پنهان بر سرمایه فکری دانش‌آموزان منطقه ۳ آموزش و پرورش شهر تهران، فصلنامه حرکت، شماره ۴۱، صص ۱۷-۵.
- ایزدی، ماهرخ و؛ نجار، گودرز (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین برنامه درسی پنهان و سطوح تفکر با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شهر اصفهان. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی. شماره، ۱۷، صص ۶۰-۵۲.
- ایزدی یزدان‌آبادی، احمد؛ فدایی‌شهاب، معصومه (۱۳۹۵). رابطه برنامه درسی پنهان با مهارت‌های کارآفرینی دانش‌آموزان، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره ششم، شماره ۱. صص ۱۵۰-۱۲۹.
- ایمانی، مریم؛ نکویی ابراهیم (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین برنامه درسی پنهان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی. شماره ۴، صص ۸۹-۶۴.
- جیل‌عاملی، جواد (۱۳۹۴). بررسی ارتباط بین برنامه درسی پنهان با خلاقیت دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- جزینی، نسرین (۱۳۹۵). بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر انگیزش شغلی معلمان. فصلنامه پیام مدیریت. شماره ۱۹ و ۲۰. صص ۳۸-۵.
- جهانی، جاوید (۱۳۹۳). رابطه برنامه درسی پنهان با تفکر انتقادی دانشجویان. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س). شماره ۴۲، سال ۱۲.
- حجازی، یوسف؛ شمس، علی (۱۳۹۷). بررسی رابطه برنامه درسی پنهان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه دانش مدیریت. شماره ۶۸، صص ۴۴-۳۱.
- رحیمی، افسر؛ قربانی، ابوالقاسم (۱۳۹۴). ارتباط میان برنامه درسی پنهان و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. شماره ۱.
- رضایی ورمزیار، مرادعلی (۱۳۹۶). نقش برنامه درسی پنهان در پیشرفت تحصیلی در درس شیمی با میانجی‌گری احساس کارآمدی، خشنودی شغلی و رفتار شهروندی معلمان مدارس متوسطه. تحقیقات مدیریت آموزشی. شماره ۱۴، صص ۱۷-۱۲.
- زارعی، جواد (۱۳۹۴). بررسی ارتباط برنامه درسی پنهان و رضایت‌مندی شغلی مسئولان و معلمان تربیت بدنی آموزشگاه‌های استان خراسان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- فصیح، بشیر (۱۳۹۵). بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان بر خلاقیت دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران.



# نهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار

## در علوم تربیت و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگ

- شورت، ادموند سی. (۱۳۸۸). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه مهرمحمدی و همکاران. تهران: سمت.
- علیخانی، م و مهرمحمدی، م (۱۳۹۳). بررسی پیامدهای قصد نشده برنامه درسی پنهان، ناشی از جو اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامد منفی آن. دو ماهنامه علمی تربیتی دانشگاه شاهد، سال چهاردهم، شماره ۱۶، صص ۳۷-۲۳.
- فتحی واجارگاه، ک؛ واحدچوکده، س (۱۳۹۳). شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان نظام آموزشی متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۱۷، سال ۵.
- ملکی، حسن (۱۳۹۲). برنامه‌ریزی درسی راهنمای عمل. تهران: انتشارات مدرسه.
- میرترابی، مهدیه السادات (۱۳۹۶). بررسی عوامل موثر بر خوش بینی تحصیلی دانش آموزان هنرستان های استان تهران . فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، شماره ۵، صص ۱۳۴-۱۱۵.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۴). برنامه درسی، نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها. مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.
- نادری، عزت‌الله؛ سیف نراقی، مریم (۱۳۹۵). راهنمای عملی فراهم‌سازی تحقیق. تهران: روان.
- نوروزی، رضاعلی؛ جنت فریدونی، طیبه؛ مشاکلیه، مریم (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و هویت ملی دانش آموزان متوسطه. پژوهش در برنامه ریزی درسی. سال یازدهم، دوره دوم، شماره ۱۵. صص ۱۴۱-۱۱۱.

Ahola, Sakari (2018). *Hidden Curriculum In Higher Education: Something to fear for or comply with Research Unit for the sociology for education*. University of Turku.

Andrew, G. C., Mccauley, K. D., Gardner, W. L., Galer, C. E. (2015). A Meta Analytic Review of Authentic and Academic Optimism. *Quarterly*. doi:10.1016/j.leaqua.2016.02.006.

Anderson, T. (2017). Revealing the Hidden Curriculum of E-Learning. *Distance Education and Distributed*.

Dekle, D. (2018). *The Meta Curriculum: Guarding the Golden Apples of University culture*. Phi Kappa Phi Forum; Honor Society of Phi Kappa Phi.

George, W. & Richard, P. (2014). Justice and Organizational Citizenship Behavior Intentions: Faire Rewards versus Fair Treatment. *Journal of Social psychology*. 142.

Goddard, R. D., Tschannen Moran, M., & Hoy, W. K. (2019). Teacher Trust in Student and Parents: A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Urban Elementary Schools. *Elementary School Journal*. 5(10), 3-17.

Gronn, P., & Hamilton, A. (2017). A Bit More Life in the Leadership: Co- Principalsip as Distributed Leadership Practice. *Leadership and Policy in School*. 3, 33-35.

Jasovsky, J. H (2016). *New Under the Sun: Transformational Leadership from a Historical Perspective, Management Decision*, vol.41, No.1, pp 85-95.

Kulophas, W. K (2014). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.

Lipman, M. (2019). Critical Thinking- What Can It Be? *Educational Leadership*, 46(1).

Maehr, M. L. (2015). *Thoughts about Motivation*. New York: Academic Press.

Peterson, C. (2016). The Future of Optimism. *Journal of personality and social psychology*, 32 (3). 114-123.

# نہمین کنفرانس ملے تو عہد پائدار

در علوم تربیتے و روانشناسے، مطالعات اجتماعے و فرہنگے



Martin, J. (2017). *What Should We Do With a Hidden Curriculum When We Find One?* In H. Giroux & D. Puperl (Eds.). *The hidden curriculum and moral education*, McCutchan Publishing Corporation.

Townsend, Barbara (2018). *Is There a Hidden Curriculum in Higher Education Doctoral Programs?* Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education.

Vallance, E. (2017). *Hidden Curriculum*. *The International Encyclopedia of Curriculum*. New York: Elsevier Science Pub C.