

تبیین ابعاد برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی مقطع کارشناسی نظام آموزش عالی

دکتر موسی پیری*

منیره نیک پیران**

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تبیین ابعاد برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی مقطع کارشناسی نظام آموزش عالی است. روش پژوهش توصیفی و از نوع پیمایشی است. نمونه آماری پژوهش حاضر را ۳۲۶ نفر از دانشجویان کارشناسی دانشکده‌های دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری، تصادفی طبقه‌ای نسبتی بود و از پرسش‌نامه ۳۰ سؤالی محقق ساخته در زمینه برنامه درسی پنهان به منظور جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. داده‌ها با بهره‌گیری از روش‌های آماری t تک‌نمونه‌ای و تحلیل واریانس چندمتغیره مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج تحلیل عامل اکتشافی نشان داد که ابعاد برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی را می‌توان در چهار بعد دسته‌بندی کرد: ارتباط متقابل استاد و دانشجو، روش تدریس، روابط میان‌فردی و نگرش‌های دینی؛ از طرفی، یافته‌های پژوهش نشان داد که این ابعاد در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی مؤثرند. نتایج پژوهش نشان داد که در مورد ابعاد برنامه درسی پنهان، بین دانشجویان دختر و پسر تفاوتی وجود نداشت ($p > 0/05$).

* دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول) (piri_moosa@yahoo.com)

** کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تبریز

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۸/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۱۰/۱

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۳۱، زمستان ۱۳۹۲، ص ۷۱-۸۶

کلیدواژه‌ها

برنامه درسی پنهان، معارف اسلامی، ارتباط متقابل استاد و دانشجو، روش تدریس، روابط میان فردی، نگرش‌های دینی.

مقدمه

برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در موفقیت یا شکست این مؤسسات نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. به عبارت دقیق‌تر، برنامه‌های درسی آئینه تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخ‌گو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه‌اند (فتحی واجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶). برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران در قالب کتاب درسی تجلی می‌یابد. کتاب درسی نه تنها بخش مهمی از برنامه درسی رسمی به شمار می‌رود، بلکه محتوای ضمنی آن نیز به مثابه بخشی از برنامه درسی لحاظ می‌شود (طالب‌زاده و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۲). بنابراین، یکی از انواع برنامه‌های درسی، برنامه درسی پنهان است که در صورت هم‌سویی با برنامه درسی آشکار و رسمی می‌تواند بخشی از اهداف نگرشی کتاب‌های درسی معارف اسلامی در دانشگاه‌ها را تحقق بخشد.

طبق تعریف، آیسبورک (۲۰۰۰) برنامه درسی پنهان را متشکل از پیام‌های ضمنی موجود در جو اجتماعی محیط آموزشی می‌داند که اگرچه نانوشته است، اما همه آن را احساس می‌کنند. برنامه درسی پنهان بدنه دانشی است که دانشجویان آن را به راحتی با حضور هر روزه در محیط دانشگاه، فرا می‌گیرند. جکسون (۱۹۶۸) برنامه درسی پنهان را مؤثرتر از برنامه درسی آشکار می‌داند و معتقد است فراگیران، این برنامه را از طریق جنبه‌های غیرآکادمیک محیط آموزشی و روابط اجتماعی متأثر از عناصر قدرت، جمعیت و تشویق به طور ضمنی می‌آموزند (به نقل از فلاح و همکاران، ۱۳۹۱). مایلز و همکاران (۲۰۰۴) نیز برنامه درسی پنهان را آن دسته از دانش‌ها و اطلاعاتی می‌دانند که هر چند به طور مستقیم آموزش داده نمی‌شوند، ولی اغلب یاد گرفته می‌شوند.

دیا (۱۳۸۲) ابعاد برنامه درسی پنهان را این‌گونه بیان می‌کند: مجموعه ارتباطات، تعاملات و برخوردهایی که شرکت‌کنندگان در برنامه‌ها و فعالیت‌های مختلف با یکدیگر دارند؛ مجموعه ارتباطات، تعاملات و برخوردهایی که شرکت‌کنندگان با مسئولان و اولیای امر دارند؛ و فضا و جو کلی حاکم بر محیط تربیتی (که به نوبه خود بر رفتار و نگرش دانشجویان اثر می‌گذارد).

جکسون (۱۹۶۸) نیز بر سه بُعد از برنامه درسی پنهان تأکید دارد: طبیعت شلوغ کلاس‌های درس، دانش‌آموزان مجبورند که از عهده تأخیرشان، عدم پذیرش خواسته‌هایشان و سرگرمی‌های اجتماعی برآیند و برای آنها توضیحی مناسب ارائه دهند؛ حمایت متناقض و مختلفی که معلمان و دانش‌آموزان درخواست می‌کنند؛ ارتباطات قدرت نابرابر که معلمان در مورد دانش‌آموزان اعمال می‌کنند، به طور مثال به یکی توجه بیشتری نشان می‌دهند (به نقل از مارش، ۱۹۹۷).

یکی از ابعاد برنامه درسی پنهان، ارتباط متقابل استاد و دانشجو است، به نحوی که شیوه تفکر و رفتار استادان از عوامل بسیار مهم در شکل‌گیری روش تفکر و رفتار دانشجویان محسوب می‌شود. اگر استادان در کلاس درس، فرصت کافی و مؤثر در اختیار دانشجویان قرار دهند، تلاش، توانایی و حس اعتماد به نفس آنان را تقویت می‌کنند و چنانچه خواسته‌ها و نظر خود را محور قرار دهند و به روش سلطه‌گری برخورد کنند مانع بروز توانایی‌ها و سبب گرایش به سلطه‌گری در آنان می‌شوند (نوروززاده، ۱۳۸۵). دری‌بین (۱۹۶۸) معتقد است که دانشجویان برنامه درسی پنهان را از طریق مشاهده عملکرد، ساخت اجتماعی کلاس درس و شیوه بهره‌گیری اساتید از اقتدار می‌آموزند.

درخشان و همکاران (۱۳۹۲) طی پژوهشی به این نتیجه رسیدند که در زمینه مهارت ارتباطی، احترام متقابل استاد و دانشجو از نظر دانشجویان با اهمیت است و سبب ایجاد محیطی صادقانه توأم با همکاری صمیمانه در کلاس درس و ابتکار عمل و پیشرفت دانشجویان می‌شود. در پژوهش دیگر مه‌رام و همکاران (۱۳۸۶) نقش مؤلفه‌های برنامه‌های درسی پنهان را در هویت علمی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد بررسی کردند. این مطالعه نشان داد که هویت علمی در میان دانشجویان مورد مطالعه، کاهش یافته است و در این کاهش هویت علمی، مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان نقش اساسی دارد.

یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار در برنامه درسی پنهان، روش تدریس است. در این زمینه، قورچیان (۱۳۷۳) برنامه درسی پنهان را شامل تدریس ضمنی، غیررسمی و ناملموس نظام ارزش‌ها، هنجارها، طرز تلقی‌ها و جنبه‌های غیر علمی مراکز آموزشی می‌داند که از نظام تربیتی و ساختار و بافت جامعه تأثیر می‌پذیرند (به نقل از فلاح و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین، سیلور و همکاران (۱۳۷۷)، الگوهای تدریس را توصیف‌گر محیط یادگیری و هدف از تدریس را افزایش توانایی یادگیری می‌دانند. در الگوهای تدریس سنتی، معلم وظیفه اصلی تدریس را برعهده دارد و فراگیر برای یادگیری باید از او اطاعت کند. تدریس و مدیریت کلاسی اساتید و همچنین سایر امور آموزشی در مقاطع مختلف

تحصیلی می‌تواند علاوه بر پیامدهای آشکار و هدفمند دارای پیامدهای قصدنشده‌ای باشد که در حوزه برنامه درسی پنهان قرار دارند و دارای بار ارزشی مثبت و منفی‌اند. روابط بین فردی عامل دیگری در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان است، به نحوی که دانشجویان از ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی یکدیگر تأثیر می‌پذیرند. ممکن است دانشجویان مرفه که فرهنگ و آداب و معاشرت خاص خودشان را دارند با دیدن دانشجویان کم‌درآمد مغرور و از خودراضی شوند؛ و در مقابل دانشجویان کم‌درآمد احساس کمبود و حقارت کنند. هر یک از این حالت‌ها جزئی از برنامه درسی پنهان دانشجویان را تشکیل می‌دهد. جو اجتماعی دانشگاه هر چند عاملی نافذ در محیط آموزشی است، ولی کمتر با رفتار آشکار مشخص می‌شود. اساتید در طراحی آموزشی باید به این مجموعه شرایط غیر رسمی و طبیعت ارتباطات میان فردی که بین فراگیران و هیئت آموزشی وجود دارد کاملاً آگاهی یابند. فرهنگ موجود بین همسالان به خصوص در سال‌های بالای تحصیل عاملی پراهمیت در تعلیم و تربیت جوانان محسوب می‌شود (کریمی، ۱۳۹۱).

از طرفی، تقریباً در همه جوامع، دانشجویان بیشترین ارتباط فکری را با جهان معاصر دارند. وقتی از دینداری دانشجوی امروزی سخن به میان می‌آید، در حقیقت از مسئله فردای کل جامعه صحبت می‌شود. بدین ترتیب هر مشکلی که در دانشگاه حل شود به تبع آن در جامعه هم حل خواهد شد. به نظر سعیدی رضوانی (۱۳۸۰) پژوهش‌های سال‌های اخیر نشان از ناموفق بودن نسبی نظام آموزشی و آموزش دینی در مراکز تعلیم و تربیت است. به نظر دکل (۲۰۰۴) برنامه درسی پنهان عبارت است از دانش، اعتقادات، نگرش‌ها، رفتارها و قوانینی که دانشجویان یک مرکز آموزشی، هم به صورت قصد شده و هم به صورت قصد نشده در خود درونی می‌کنند. دورمن و همکاران ۱۹۹۹ (به نقل از صمدی، ۱۳۸۰) توجه به نیازهای دینی دانش‌آموزان و جلب رضایت آنان در آموزش دینی را از متغیرهای مهم در به وجود آمدن ایمان فراگیران دانسته و گفته‌اند شرایط موجود کلاس‌های آموزش دینی، تعیین‌کننده قوی برای نگرش مثبت به دین است. در زمینه عوامل مؤثر بر برنامه درسی و آموزش دین در جوامع مختلف پژوهش‌های زیادی انجام شده است. شاو (۲۰۰۶) بیان می‌کند که ساختارها و روش‌های شایع در آموزش دینی موجب می‌شود که برنامه درسی پنهان تأثیر منفی در دانشجویان داشته باشد. آموزش دینی فقط زمانی مؤثر است که به برنامه درسی پنهان نیز مانند برنامه درسی آشکار توجه و به طور هدفمند طراحی شود.

از این‌رو، هدف از تدریس محتوای دروس معارف اسلامی، «تربیت روحی و تهذیب اخلاقی» است که مسلماً این هدف به واسطه سایر دروس محقق نمی‌شود. کارکرد

معارف اسلامی در دانشگاه، علاوه بر آشنایی دانشجویان با احکام و مقررات دین، جهت‌دهی صحیح به کیفیت استعمال و استخدام سایر علوم و رشته‌ها، در جهت رفع نیازهای جامعه اسلامی و به طور کلی هدایت به سوی تکامل، در محدوده‌ی مرزهای اخلاقی و ارزش‌های فطری و انسانی است. کتاب‌های معارف اسلامی در تربیت و تهذیب، جهان‌بینی و تفکر توحیدی را که تکامل‌گرا و فطرت‌گراست، در درون دانشجوی و فضای ذهنی و روحی او نهادینه می‌کند و او را در چارچوب صحیح منطقی و عقلانی در مسیر فراگیری علوم مختلف فنی، تجربی، انسانی و غیره رهبری می‌کند. در حقیقت می‌توان گفت که سایر علوم به منزله وسیله و ابزاری‌اند که باید در خدمت اهداف تعیین شده از سوی دین به کار گرفته شوند (ولیان، ۱۳۹۲).

به رغم تأکیدهای بسیار و تعمد برنامه درسی رسمی محتوای دروس معارف اسلامی بر این اهداف خاص، در مواردی شاهد ارائه الگوهای رفتاری و عملی ضعیف و گاهی نامطلوب در این کلاس‌ها بوده‌ایم و ممکن است روابط تعاملی ایجاد شده در کلاس‌های درسی نه تنها به تقویت اهداف آموزشی کتاب‌های درسی معارف اسلامی منجر نشود، بلکه روندی دلسردکننده به خود گرفته باشد. در همین راستا، سرداری (۱۳۸۹) در پژوهشی خاطر نشان کرد که عوامل اثرگذار برنامه‌ی درسی پنهان دروس معارف اسلامی به طور عمده عبارت‌اند از: محتوای تکراری کتاب‌های دروس معارف، روش ارزشیابی نامناسب، غیرفعال بودن روش‌های تدریس و کافی نبودن اطلاعات برخی از اساتید؛ همچنین با وجود اینکه بین دیدگاه‌های دانشجویان دختر و پسر در خصوص ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان و عوامل اثرگذار بر آن تفاوت وجود نداشته است، ولی بین دیدگاه‌های دانشجویان رشته‌های علوم پایه، علوم انسانی، فنی مهندسی و کشاورزی در خصوص ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان تفاوت معنادار وجود دارد. در نهایت، تحلیل داده‌ها نشان داد که سنگین و خشک بودن، تکراری و جذاب نبودن مطالب کتاب‌های درسی معارف از اساسی‌ترین عوامل تأثیرگذار بر بار ارزشی ناخواسته دروس معارف از نظر دانشجویان است.

همچنین، کم‌توجهی و غفلت از آثار منفی این برنامه از جمله تقویت باورها و ارزش‌های غلط، کاهش گرایش فراگیران به ارزش‌های معنوی، کاهش روحیه همکاری و منفعل بودن فراگیر می‌تواند به خسارت‌های جبران‌ناپذیری برای دانشجویان آموزش عالی و جامعه منجر شود. با اینکه این یادگیری‌ها و تجارب، در برنامه درسی صریح و از پیش طراحی شده، پیش‌بینی نشده‌اند، اما آنها یک برنامه‌ی درسی واقعی را تشکیل می‌دهند؛ زیرا در زمره مهم‌ترین و مؤثرترین محتواهای آموزشی‌اند که فراگیران به طور طبیعی یاد می‌گیرند.

این برنامه در محیط‌های آموزشی، آموزش داده می‌شود و از تجارب داخل کلاس‌ها، کتابخانه‌ها، جشن‌ها و محیط‌های اجتماعی فضای آموزشی شکل می‌گیرد (علیخانی، ۱۳۸۳). به علاوه، رجالی و مستأجران (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان دادند که نگرش مذهبی دانشجویان در تمام ابعاد دینی بسیار قوی و نگرش مذهبی دختران دانشجو بیش از پسران بود.

هر چند هدف آموزش‌های دینی از جمله دروس معارف اسلامی را نمی‌توان صرفاً ایجاد و پرورش باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و طرز تلقی‌های مطلوب از نظر دین دانست؛ ولی به طور حتم هدف‌های حیطة ارزشی، از مهم‌ترین اهداف این گونه آموزش‌ها هستند؛ زیرا در صورت به وجود آمدن باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و طرز تلقی‌های مطلوب، اعمال صالح و اخلاق پسندیده به وجود خواهد آمد. در غیر این صورت آموزش‌ها جنبه سطحی پیدا کرده و نمی‌توانند اسباب تحقق اهداف تربیت دینی را فراهم آورند.

دانشجویان از مهم‌ترین سرمایه‌های انسانی و آینده‌سازان جامعه‌اند. توجه به رشد و عمق مبانی و اندیشه‌های فکری و فضایل اخلاقی آنان وظیفه دولت اسلامی است. فلسفه وجودی گنجاندن دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها کمک به دانشگاہیان در ایفای نقش ذاتی و مأموریت اساسی آنان یعنی انسان‌سازی است؛ زیرا دانشگاه محل شکوفاسازی استعدادهاست که صلاح و فساد جامعه هر دو بدان وابسته است. از این رو، دروس معارف اسلامی با هدف توسعه بخشیدن به معلومات عمومی دانشجویان و رشد بینش فرهنگی آنان عرضه شده است. طبق برنامه گذراندن این دروس برای تمامی دانشجویان دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی در تمامی رشته‌های آموزش عالی در دوره‌های کاردانی و کارشناسی اجباری است. از این رو، نتایج این تحقیق می‌تواند در شناسایی نتایج عملی گنجاندن این دروس در برنامه درسی رسمی و ابعاد و آثار ناخواسته آن در دانشجویان مفید باشد و راهکارهای اصلاحی عملی ارائه کند. از طرفی، نتایج تحقیق حاضر می‌تواند مورد استفاده طراحان و معریان دروس معارف اسلامی در نظام آموزش عالی، مسئولان برنامه‌ریزی دانشگاه و مدیران محترم گروه‌های آموزشی به ویژه مدیران گروه‌های آموزشی معارف اسلامی قرار گیرد.

بنابراین هدف‌های پژوهش حاضر عبارت است از:

۱. تعیین نقش روابط میان‌فردی در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی؛
۲. تعیین نقش نگرش‌های دینی دانشجویان در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی؛

۳. تعیین نقش ارتباط متقابل استاد و دانشجو در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی؛
۴. تعیین نقش روش تدریس در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی؛
۵. مقایسه دیدگاه‌های دانشجویان دختر و پسر در خصوص عوامل اثرگذار بر برنامه درسی پنهان دروس معارف اسلامی.

روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانشجویان کارشناسی دانشگاه آزاد تبریز در سال تحصیلی ۱۳۹۳ (ورودی‌های ۱۳۸۹ و بعد از آن) تشکیل دادند که حداقل ۲ واحد از دروس معارف اسلامی را گذرانده‌اند و طبق آمار دریافتی این تعداد در زمان انجام پژوهش برابر با ۱۵۴۵۳ نفر (۶۸۶۷ نفر دختر و ۸۵۸۶ نفر پسر) بود. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، ۳۴۵ نفر تعیین و سپس نسبت دانشکده‌های دانشگاه با لحاظ جنسیت (دختر و پسر) محاسبه شد. از آن جایی که جامعه مورد مطالعه از ۱۱ دانشکده تشکیل شده، بنابراین برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی استفاده شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه محقق‌ساخته استفاده شد که دارای ۳۰ سؤال بود و چهار بعد برنامه درسی پنهان را اندازه‌گیری می‌کرد. این چهار بعد عبارت‌اند از: روابط متقابل استاد و دانشجو (۱ تا ۶)، روش تدریس (۷ تا ۱۶)، روابط میان‌فردی (۱۷ تا ۲۰) و نگرش‌های دینی (۲۱ تا ۳۰). مقیاس پرسش‌نامه طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (همیشه، اغلب، معمولاً، تاحدودی، به‌ندرت) و هر سؤال از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری شده است، بدین ترتیب که نمره ۵ به گزینه همیشه، نمره ۴ به گزینه اغلب، نمره ۳ به گزینه معمولاً، نمره ۲ به گزینه تاحدودی و نمره ۱ به گزینه به‌ندرت اختصاص داده می‌شود. روایی سازه پرسش‌نامه از طریق تحلیل عامل اکتشافی و نمودار اسکری کتل به دست آمد. بر این اساس، مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری (KMO) برابر با ۰/۹۱ و مقدار آزمون کرویت بارتلت با درجه آزادی ۴۳۵ برابر با ۳۲۹۱/۱۵ و در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنادار بود. پایایی پرسش‌نامه با روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ بود که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول ابزار است. پس از تهیه پرسش‌نامه نهایی و کسب مجوز از حراست دانشگاه آزاد اسلامی تبریز، نسبت به توزیع پرسش‌نامه‌ها و جمع‌آوری داده‌ها اقدام شد. پس از تکمیل، پرسش‌نامه‌ها جمع‌آوری و پرسش‌نامه‌های ناقص کنار گذاشته

شد و ۳۲۶ پرسش‌نامه، مورد تحلیل قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، از روش‌های آمار توصیفی جدول فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و از روش‌های آمار استنباطی (آزمون t تک‌نمونه‌ای و تحلیل واریانس چندمتغیره، MANOVA)^۱ استفاده شد.

یافته‌ها

برای تعیین ابعاد برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. همچنین برای آگاهی از معناداری تفاوت بین میانگین نمونه مورد مطالعه و میانگین جامعه مفروض از آزمون t تک‌نمونه‌ای و برای آگاهی از تفاوت بین دیدگاه‌های دانشجویان دختر و پسر در خصوص عوامل اثرگذار برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی، از تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده شد. پیش از انجام تحلیل‌ها پیش‌فرض‌های روش‌های آماری بررسی شد تا از مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل‌ها اطمینان حاصل شود.

نتایج آماره کایزر، مایر و اولکین KMO (۰/۹۱) و کرویت بارتلت ($\chi^2 = ۳۲۹۱/۱۵$) نشان‌دهنده وجود همبستگی قابل قبول بین آیتم‌های پرسش‌نامه برای تحلیل عامل بود. نتایج آزمون لون نشان داد پیش‌فرض مربوط به همگنی واریانس خطای متغیرهای مورد مقایسه در گروه‌های مورد مطالعه محقق شده است، چرا که F‌های محاسبه شده، در سطح $P > ۰/۰۵$ معنادار نیست.

همان‌گونه که در جدول ۱ مشخص است از ابعاد برنامه درسی پنهان، متغیر نگرش‌های دینی در دانشجویان پسر با میانگین ۳۶/۸۴ و در دختران با میانگین ۳۸/۰۰۶ نسبت به سایر متغیرها از اهمیت بیشتری برخوردار است.

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	پسر		دختر	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
ارتباط متقابل استاد و دانشجو	۲۱/۷۶	۵/۵۵	۲۲/۴۵	۷/۴۰
روش تدریس	۳۲/۸۵	۷/۷۱	۳۳/۶۱	۸/۴۲
روابط میان‌فردی	۱۲/۹۲	۴/۲۲	۱۲/۹۰	۳/۲۴
نگرش‌های دینی	۳۶/۸۴	۷/۹۴	۳۸/۰۰۶	۷/۶۵

تبیین ابعاد برنامه درسی پنهان در درس ... / ۷۹

جدول ۲ شاخص‌های توصیفی تک‌نمونه‌ای ارتباط متقابل استاد و دانشجو

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
ارتباط متقابل	۳۲۶	۲۲/۰۸	۶/۴۷	۰/۳۵

جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین متغیر مورد مطالعه ۲۲/۰۸ و انحراف استاندارد آن ۶/۴۷ است.

جدول ۳ آزمون تک‌نمونه‌ای ارتباط متقابل استاد و دانشجو
مقدار آزمون = ۱۵

متغیر	t	df	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها	
				حد پایین	حد بالا
ارتباط متقابل	۱۹/۷۴	۳۲۶	۰/۰۰۰۱	۶/۳۷	۷/۷۹

۹۵٪ فاصله اطمینان تفاوت‌ها

جدول ۳ نشان می‌دهد بین میانگین نمونه مورد مطالعه و میانگین مفروض جامعه مورد نظر از نظر آماری، تفاوت معنادار وجود دارد، چرا که t محاسبه شده در سطح $p < ۰/۰۵$ معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که عامل ارتباط متقابل استاد و دانشجو در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در درس معارف اسلامی مؤثر است.

جدول ۴ شاخص‌های توصیفی تک‌نمونه‌ای روش تدریس

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
روش تدریس	۳۲۶	۳۳/۲۰	۸/۰۴	۰/۴۴

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد میانگین متغیر مورد مطالعه ۳۳/۲۰ و انحراف استاندارد آن ۸/۰۴ است.

جدول ۵ آزمون t تک‌نمونه‌ای روش تدریس
مقدار آزمون = ۲۵

متغیر	t	df	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها	
				حد پایین	حد بالا
روش تدریس	۱۸/۴۱	۳۲۶	۰/۰۰۰۱	۷/۳۳	۹/۰۸

۹۵٪ فاصله اطمینان تفاوت‌ها

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد بین میانگین نمونه مورد مطالعه و میانگین مفروض جامعه مورد نظر از نظر آماری، تفاوت معناداری وجود دارد؛ زیرا t محاسبه شده در سطح

$p < 0/05$ معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که عامل روش تدریس اساتید در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان دروس معارف مؤثر است.

جدول ۶ شاخص‌های توصیفی تک‌نمونه‌ای روابط میان‌فردی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
روابط میان‌فردی	۳۲۶	۱۲/۹۱	۳/۷۹	۰/۲۰

با توجه به جدول ۶ مشاهده می‌شود که میانگین متغیر مورد مطالعه، ۱۲/۹۱ و انحراف استاندارد آن، ۳/۷۹ است.

جدول ۷ آزمون t تک‌نمونه‌ای روابط میان‌فردی

مقدار آزمون = ۱۰/۵

متغیر	t	df	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها	
				حد پایین	حد بالا
روابط میان‌فردی	۱۱/۴۹	۳۲۵	۰/۰۰۰۱	۲/۴۱	۲/۸۲

جدول ۷ نشان می‌دهد بین میانگین نمونه مورد مطالعه و میانگین مفروض جامعه مورد نظر از نظر آماری، تفاوت معناداری وجود دارد؛ زیرا که t محاسبه شده در سطح $p < 0/05$ معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که عامل روابط میان‌فردی دانشجویان در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان دروس معارف مؤثر است.

جدول ۸ شاخص‌های توصیفی تک‌نمونه‌ای نگرش‌های دینی دانشجویان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
نگرش‌های دینی	۳۲۶	۳۷/۳۸	۷/۸۱	۰/۴۳

جدول ۸ نشان می‌دهد میانگین متغیر مورد مطالعه، ۳۷/۳۸ و انحراف استاندارد آن، ۷/۸۱ است.

جدول ۹ آزمون t تک‌نمونه‌ای نگرش‌های دینی دانشجویان

مقدار آزمون = ۲۵

متغیر	t	df	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها	
				حد پایین	حد بالا
نگرش‌های دینی	۲۸/۶۰	۳۲۶	۰/۰۰۰۱	۱۲/۳۸	۱۳/۲۳

نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد که بین میانگین نمونه مورد مطالعه و میانگین مفروض جامعه مورد نظر از نظر آماری، تفاوت معنادار وجود دارد؛ زیرا t محاسبه شده در سطح $p < 0/05$ معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که عامل نگرش‌های دینی دانشجویان در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان دروس معارف مؤثر است.

برای تحلیل تفاوت بین دیدگاه‌های دانشجویان دختر و پسر در خصوص عوامل اثرگذار بر برنامه درسی پنهان دروس معارف، از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد.

جدول ۱۰ تحلیل واریانس چندمتغیره

متغیر	آزمون	ارزش/مقدار	F	df فرض	df خطا	سطح معناداری	ضریب اتا
جنسیت لامبدای ویلکس	۰/۹۹۱	۰/۷۲۹	۴/۰۰۰	۳۲۱/۰۰۰	۰/۵۷۳	۰/۰۰۹	

مندرجات جدول ۱۰ نشان می‌دهد که F مربوط به آزمون لامبدای ویلکس (۰/۷۲) در سطح $P < 0/05$ معنادار نیست. بنابراین می‌توان گفت که از نظر متغیرهای مورد مطالعه یعنی عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان (ارتباطات متقابل استاد و دانشجو، روش تدریس، روابط میان‌فردی و نگرش دینی) بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تبیین عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی نظام آموزش عالی در مقطع کارشناسی از نظر دانشجویان انجام گرفته است. یکی از نتایج پژوهش حاضر نشان داد که عامل ارتباط متقابل بین استاد و دانشجو در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان دروس معارف مؤثر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های انجام شده از سوی لمپ و سیل (۲۰۰۴)، گلیکن (۲۰۰۷) و بروغنی (۲۰۱۱)، به نقل از تقوائی یزدلی و همکاران، (۱۳۹۲) همسوست. همچنین با نتایج مطالعات حاصل از تحقیق وین (۱۹۸۰)، به نقل از علیخانی، (۱۳۸۳) و فلاح و همکاران (۱۳۹۱) همخوانی دارد. علاوه بر این، قدمی و همکاران (۱۳۸۶) نیز به موضوع مهارت ارتباطی بین استاد و دانشجو تأکید دارند.

در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان بیان داشت که از جمله ابعاد برنامه درسی پنهان در ارتباط متقابل استاد و دانشجو می‌توان به مواردی مانند احترام دانشجو به اساتید، رفتار دانشجویان با اساتید، ارزش گذاشتن اساتید دروس معارف به شخصیت دانشجویان، احترام

به نظر و دیدگاه‌های دانشجویان در کلاس‌های معارف، تلاش اساتید دروس معارف اسلامی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان، برخورد احترام‌آمیز اساتید دروس معارف با تمامی دانشجویان اشاره کرد. در این زمینه، درخشان و همکاران (۱۳۹۲) بیان می‌دارند که در حیطه مهارت ارتباطی، احترام متقابل استاد و دانشجو از نظر دانشجویان مهم و با اهمیت تلقی شده است. به تعبیری، احترام متقابل بین استاد و دانشجو سبب ایجاد محیطی صادقانه توأم با همکاری صمیمانه و کامل در کلاس درس و ابتکار عمل و پیشرفت در دانشجویان می‌شود. همچنین، یافته‌های پژوهشی قدمی و همکاران (۱۳۸۶) بیانگر آن است که در برقراری ارتباط بین استاد و دانشجو، عوامل فن بیان و رعایت مهارت‌های تدریس، اخلاق استاد، توانایی همدلی و درک متقابل، کمک به حل مشکلات، ایجاد انگیزه برای یادگیری و تجربه استاد نقش مؤثری دارد.

این پژوهش نشان داد که عامل روش تدریس دروس معارف در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان مؤثر است. این یافته با مطالعات درخشان و همکاران (۱۳۹۲)، اکرامی و همکاران (۲۰۰۶)، سالمی و همکاران (۲۰۰۵)، مبارکی (۲۰۰۷) و نیز با نتایج پژوهش امینی و همکاران (۲۰۱۲) و بروغنی (۲۰۱۱)، به نقل از تقوائی یزدلی و همکاران (۱۳۹۲) همخوانی دارد. در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان گفت که عوامل برنامه درسی پنهان در روش تدریس عبارت‌اند از: تشویق دانشجویان به همکاری و مشارکت در فرایند تدریس، توجه اساتید دروس معارف به نظر دانشجویان در حین تدریس، شروع کردن درس با پرسش، تشویق اساتید به آموزش‌های دینی هنگام تدریس، به روز بودن اطلاعات علمی اساتید و توانایی پاسخگویی به پرسش‌های علمی دانشجویان، مفید و کاربردی بودن محتوای مطالب ارائه شده، رعایت ارزش‌های اسلامی از سوی اساتید گروه، قدرت تفهیم و انتقال مطالب به دانشجویان، تسلط کافی در تدریس، ارائه مطالب و اطلاعات جدید خارج از محتوای کتاب درسی به دانشجویان.

در این راستا، مظلومی (۲۰۰۰) و اکرامی و همکاران (۲۰۰۶)، به نقل از درخشان و همکاران (۱۳۹۲) مهم‌ترین ویژگی‌های یک استاد خوب را داشتن آگاهی، کاردانی و مهارت و تسلط بر مطلب و محتوای کتاب بیان می‌کنند. همچنین تقوائی یزدلی و همکاران (۱۳۹۲) در مورد مؤلفه روش تدریس معتقدند که استاد به عنوان آسان‌ساز فرایند آموزش و رشد ویژگی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری دانشجویان تلقی می‌شود و باید در انتخاب روش‌های تدریس متناسب با محتوای کتاب به آثار تربیتی و اجتماعی آن توجه و با به‌کارگیری روش‌های آموزشی فعال زمینه توسعه مهارت‌های فردی و اجتماعی و کاهش انزوا و انفعال دانشجویان را در جهت سلامت جامعه فراهم کند.

یکی دیگر از نتایج پژوهش حاضر نشان داد که روابط بین فردی از عواملی است که در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان مؤثر است. این یافته با نتایج تحقیقات بروک‌اور (۱۹۷۹)، پین کاس (۲۰۰۱، به نقل از علیخانی، ۱۳۸۳) و فلاح و همکاران (۱۳۹۱) هم‌اهنگی دارد. با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت که روابط میان فردی هم از عناصر مهم تأثیرگذار در برنامه درسی پنهان کتاب‌های درسی معارف اسلامی است که باید مورد توجه برنامه‌ریزان و مدرسان قرار گیرد. مؤلفه‌های روابط میان فردی مورد نظر در این پژوهش عبارت‌اند از: احترام گذاشتن دانشجویان دروس معارف به نظرها و دیدگاه‌های یکدیگر، توجه به حریم خصوصی هم‌کلاسی‌ها، رعایت کردن چارچوب‌های دینی در روابط میان فردی و رضایت‌بخش بودن کلاس‌های دروس معارف برای دانشجویان. در توضیح این یافته می‌توان گفت که مقایسه‌های بی‌مورد، تفاوت قائل شدن، طرز تلقی‌ها و نگرش افراد مسئول در ارتباط با دانشجویان، موجب تحقیر و کاهش عزت نفس در فراگیران می‌شود و علاقه آنها را به یادگیری تضعیف می‌کند. از این رو، لازم است با آگاهی دادن به جامعه آموزشی از بروز چنین مسائلی جلوگیری به عمل آورد.

یکی دیگر از عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان نگرش‌های دینی دانشجویان است. از جمله مؤلفه‌های نگرش‌های دینی دانشجویان می‌توان به مواردی مانند تمایل به خواندن قرآن با مطالعه دروس معارف، آشنایی با الگوهای مناسب دینی در دروس معارف اسلامی، تشویق اطرافیان نسبت به ادای واجبات دینی و رعایت دستورات مذهبی، راز و نیاز با خدا در تنهایی، امر به معروف و نهی از منکر، علاقه به تربیت فرزند معتقد به دین اسلام، افزایش عزت نفس و تأثیرپذیری دانشجویان از تبلیغات مذهبی اشاره کرد. با توجه به این یافته می‌توان اظهار داشت که نگرش‌های دینی نیز از عناصر مهم تأثیرگذار در برنامه درسی پنهان دروس معارف اسلامی است که باید مورد توجه برنامه‌ریزان و مدرسان قرار گیرد. این یافته، با نتایج تحقیقات رجالی و مستأجران (۱۳۹۱) همسو و با نتایج تحقیقات سرداری (۱۳۸۹)، سعیدی رضوانی (۱۳۸۰)، مجیدی و فاتحی (۱۳۸۵)، ایزدی (۱۳۸۳) (به نقل از سرداری، ۱۳۸۹) ناهم‌سوست.

در این راستا، سرداری (۱۳۸۹) خاطر نشان می‌کند که ابعاد برنامه درسی پنهان کتاب‌های معارف اسلامی درباره باورها و ارزش‌های دانشجویان در مورد ارتقای معنویت، تقویت ارزش‌های دینی، تمایل به رعایت عفاف، تمایل به خواندن قرآن و توجه به آموزه‌های دینی موجب گرایش منفی در دانشجویان می‌شود که این موارد می‌تواند از عوامل مختلفی همچون مبهم بودن مطالب درسی، سنگینی مباحث، فقدان نیازسنجی دقیق

برای طراحی محتوای غنی‌تر و غیره نشئت گرفته باشد. همچنین، بر اساس نتایج حاصل از پژوهش سعیدی رضوانی (۱۳۸۰) در فراگیران نوعی نگرش منفی نسبت به کتاب‌های معارف اسلامی ایجاد می‌شود.

از سوی دیگر، نتایج تحقیقات رجالی و مستأجران (۱۳۹۱) حاکی از آن است که در بین مؤلفه‌های دینی دانشجویان، ابعاد شناخت دینی، علایق و باور دینی، التزام به وظایف دینی قوی‌تر از همه بود و به طور کلی یافته‌ها نشان‌دهنده نگرش مثبت دانشجویان نسبت به مسائل مذهبی است. این نتیجه با یافته‌های بسیاری از مطالعات دیگر همچون زکوی و همکاران (۲۰۰۸)، به نقل از رجالی و مستأجران، (۱۳۹۱) همخوانی دارد. به طوری که نتایج پژوهش زکوی و همکاران (۲۰۰۸) در بررسی نگرش مذهبی دانشجویان نشان داد که ۵۷ درصد از کل دانشجویان، بالاترین میانگین نمره نگرش را به خود اختصاص داده بودند. بخش دیگری از نتایج پژوهش نشان داد که درخصوص عوامل اثرگذار بر برنامه درسی پنهان، بین دیدگاه دانشجویان دختر و پسر در مورد مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، تفاوت معناداری وجود ندارد.

این یافته با نتایج پژوهش‌های تقوائی یزدلی و همکاران (۱۳۹۲)، امینی و همکاران (۲۰۱۲)، فرجی و باقرپناهی (۲۰۱۱)؛ به نقل از تقوائی یزدلی و همکاران، (۱۳۹۲) و سرداری (۱۳۸۹) همسو و با نتایج تحقیق رجالی و مستأجران (۱۳۹۱) ناهم‌سوست.

بر این اساس، به مسئولان و برنامه‌ریزان درسی دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌شود: (۱) با پذیرش و آگاهی از بعد پنهانی برنامه درسی، از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های روش تدریس، آگاهی اساتید و مجریان را نسبت به مفاهیم و نظریه‌های برنامه درسی به خصوص برنامه درسی پنهان و آثار گوناگون آن افزایش دهند تا آنان بتوانند با کسب صلاحیت‌ها و مهارت‌های مورد نیاز، نگرش‌ها و رفتارهای خود را تغییر دهند؛ (۲) اساتید به دیدگاه‌ها و پرسش‌های دانشجویان توجه کنند و از روش‌های تدریس فعال، مانند پرسش و پاسخ به جای انتقال صرف اطلاعات استفاده کنند؛ (۳) مسئولان دانشگاه‌ها با برگزاری سمینارهای آموزشی به اساتید کمک کنند تا آنان تصویری صحیح از نقش و مسئولیت خویش، که فراتر از انتقال و آموزش است داشته باشند.

منابع

امینی، محمد و حمید رحیمی (۱۳۹۲). «بررسی ابعاد پنهان برنامه‌های درسی در رشته‌های مهندسی (مطالعه موردی: دانشکده مهندسی دانشگاه کاشان)». فصلنامه آموزشی مهندسی ایران. سال ۱۵، شماره ۶، ص ۴۵-۲۷.

- ایزدی، حجت‌الله (۱۳۸۳). «تبیین جایگاه دروس معارف اسلامی در دانشگاه». *خبرنامه شورای عالی انقلاب فرهنگی*.
- تقوایی یزدلی، حمید زهرا رحیمی، و علی یزدخواستی (۱۳۹۲). «بررسی برنامه‌های درسی پنهان دانشگاه علوم پزشکی کاشان از دیدگاه دانشجویان». *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*. دوره ۶، شماره ۱۲، ص ۲۳-۱۴.
- درخشان و همکاران (۱۳۹۲). «بررسی دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد در مورد معیارهای یک استاد خوب». *فصلنامه اخلاق پزشکی*. دوره ۷، شماره ۲۵، ص ۱۲۲-۹۷.
- دیبا، طلعت (۱۳۸۲). *بررسی ویژگی‌های شهروند خوب برای جامعه ایران و میزان انطباق برنامه‌های درسی مدارس با این ویژگی*، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- رجالی، مهری و مهناز مستأجران (۱۳۹۱). «بررسی وضعیت نگرش مذهبی دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی اصفهان». *مجله تحقیقات سلامت*. دوره ۸، شماره ۲، ص ۳۱۹-۳۱۴.
- سرداری، مرضیه (۱۳۸۹). «تبیین ابعاد برنامه درسی پنهان دروس معارف اسلامی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه تبریز ۸۹-۹۰»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰). تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخشی دینی». *رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی*. دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده علوم تربیتی.
- سیلور، جی. گالن، ویلیام. ام، الکساندر و آرتور جی. لوئیس (۱۳۷۷). *برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*. ترجمه غلامرضا خوئی‌نژاد، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- طالب‌زاده نوبریان، محسن و کوروش فتحی واجارگاه. (۱۳۸۲). *مباحث تخصصی برنامه‌ریزی درسی*، تهران: نشر آبیژ.
- علیخانی، حسین (۱۳۸۳). «بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن». تهران: رساله دکتری دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.
- فتحی واجارگاه، کورش و ناهید شفیعی (۱۳۸۶). «ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان)». *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. ۲(۵)، ص ۲۶-۱.
- فلاح، وحید، ابوالقاسم نریمانی، کیومرث نیازآذری، همایون مؤتمنی و هیلدا مهدوی (۱۳۹۱). «بررسی نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر یادگیری دانش‌آموزان در مدارس متوسطه». *پژوهشگر فصلنامه مدیریت*. سال نهم، ویژه‌نامه، ص ۵۱-۴۵.
- قدمی، احمد، بهمن صالحی، شکوه سجادی و همایون ناجی (۱۳۸۶). «عوامل مؤثر بر برقراری ارتباط بین دانشجو و استاد از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اراک». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۷(۱)، ص ۱۴۹-۱۵۴.
- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳). «تحلیلی از برنامه درسی مستتر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته آموزشی». *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. سال دوم، شماره ۵، ص ۵۳.
- کریمی، فاطمه (۱۳۹۱). «برنامه درسی پنهان با تأکید بر تربیت اجتماعی». *فصلنامه راهبردهای آموزش*، دوره

- ۵، شماره ۲، ص ۱۲۵-۱۳۰.
- مجیدی، محمدرضا و ابوالقاسم فاتحی (۱۳۸۵). «سنجش نگرش دانشجویان نسبت به برنامه‌ریزی دروس معارف اسلامی». نشریه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۴۱.
- ملکی، حسن (۱۳۷۹). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: نشر مدرسه.
- مهرام، بهروز، پرویز ساکتی، اکبر مسعودی و محمود مهرمحمدی (۱۳۸۶). «نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)». فصلنامه مطالعات برنامه درسی. شماره ۳، ص ۳.
- نوروززاده، رضا (۱۳۸۵). «برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی». ماهنامه آموزش عالی. شماره ۳۳.
- ولیان، میلاد (۱۳۹۲). «آسیب‌شناسی دروس معارف اسلامی دانشگاه‌ها». انتشار در خبرگزاری دانشجو: SNN. IR.
- Ausbrooks, R. (2000). "what is school's hidden curriculum teaching your child?"
http://www.Parentigteens.Com/Curriculum.Shtml.
- Dekle, D. (2004). "The curriculum. The metacurriculum: Guarding the golden Apples of University Culture". *PHI KAPPA PHI Forum*, 84 (4). 35-42. 15k.
- Dreeben, R. (1968). "On What is learned in schools". Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gold, J. R. et al. (1991). *Designing a Geography Curriculum*. Available at: Last visit 21/5/2009 http://www2.glos.ac.uk/GDN/gold
- Gordon, D. (1983). "Rules and the effectiveness of the hidden curriculum". *Journal of Philosophy of Education: 17* (2).
- Jackson, P. (1968). *Life in Classroom*. New York: Holt, Rinchart & Winston.Inc.
- Kentli, D. F. (2009). "Comparison of hidden curriculum theories". *European Journal of Educational Studies*. ISSN1946-6331, 83-87.
- Lempp, H. & C. Seale (2004). "The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perceptions of teaching". *BMJ*, 329.
- Marsh, C. (1997). *Planning, Management & Ideology: Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: Falmer Prees.
- Mirk, P. (2012). Evaluating teacher on the hidden curriculum. available at:
www.whole child education.org.
- Myles, B. S., M. L. Trautman & R. S. Schelvan (2004). *The Hidden Curriculum: Practical Solutions for Understanding Unstated Rules in Social Situation*, Shawnee Mission, Kan: Autism Asperger Publishing Company.
- Sanfilippo, A. (2013). Family Medicine and the Hidden Curriculum. available at:
www.meds.queensu.com
- Shaw, B. F. (2006). "Comparison of hidden curriculum theories". *European Journal of Educational Studies*. ISSN1946-6331, 83-87.