

العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية

توصيات المؤتمرات والندوات :

■ توصيات المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم .. المنعقد من الفترة ٢٩ محرم - ٢ صفر ١٤٢٠هـ ، الموافق ١٥ - ١٧ مايو ١٩٩٩م ، تحت عنوان : (تأمل الواقع .. واستشراف المستقبل) بجامعة أم القرى .

■ توصيات ندوة المدن الجديدة في الوطن العربي ودورها في التنمية المستدامة ، المنعقدة في مدينة أغادير بالمملكة المغربية خلال الفترة من ١٧ - ١٩ شعبان ١٤٢٠هـ ، الموافق ٢٤ - ٢٧ نوفمبر ١٩٩٩م .



داخل العدد :

- ملخصات بعض الرسائل الجامعية .
- تقارير البحوث الممولة .
- مراجعات الكتب التخصصية .

للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية

الابحاث :

■ اثر التخصص والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة .. د. فهد بن عبد الله آل عمرو الأكلبي
جامعة الملك فيصل
كلية التربية - قسم التربية

■ اثر ممارسة الأنشطة الحركية الموجهة على النمو الحركي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة . د. عبد العزيز عبد الكريم المصطفى
استاذ التطور والتعلم الحركي المشارك
كلية التربية - جامعة الملك فيصل بالاحساء

■ توظيف علم النفس في العالم العربي .. دراسة تحليلية لأبحاث الإبداع ، والذكاء ، والموهبة . د. عمر الخليفة
استاذ علم النفس المساعد ، قسم علم النفس ، كلية التربية - جامعة البحرين

■ مفاهيم الأصالة والتحديث في منظومة القيم لدى الشباب الجامعي في المجتمع الأردني . د. د. محمد الخوالدة
مدير مركز البحث والتطوير
لطفي غرايبة
مركز البحث والتطوير

■ مستوى المعلومات البيئية لدى طلبة جامعة اليرموك .. وعلاقتها باتجاهاتهم نحو البيئة . د. عبد الله العبد الله خطابية
د. إبراهيم القاعد
قسم المناهج والتدريس

■ المنهج الخفي .. نشأته ، مفهومه ، فلسفته ، مكوناته ، تطبيقاته ، مخاطرته . عبد الله بن عبد العزيز بن محمد بلوسي
استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

■ مفردات مساقات أساليب تدريس العلوم في جامعتي مؤتة واليرموك من وجهة نظر معلمي العلوم . د. حسين عبد اللطيف بعارة
د. عبد الله محمد العبد الله
استاذ مشارك - قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - الأردن

■ تحليل الأخطاء الإملائية التي يقع فيها خريجي المدارس الثانوية الذين يتعلمون الانكليزية كلفة ثانية . د. محمد قاسم هرموش
استاذ مساعد في قسم اللغة الانكليزية
جامعة الملك سعود - الرياض

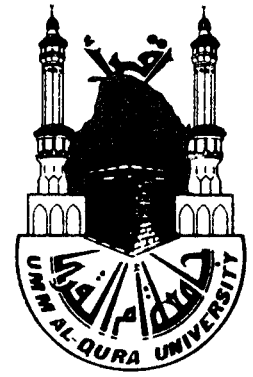
الجلد الثاني عشر - العدد الأول - شوال ١٤٢٠هـ - يناير ٢٠٠٠م

ردم : 9293 - 1319 ISSN



٣٠٠٠٠٣٩

مطابع جامعة أم القرى - مكة المكرمة



مجلة جامعة أم القرى
للعلوم التربوية
والاجتماعية والإنسانية



٣٠٠٠٠٣٩-٦

المنهج الخفي ... نشأته ، مفهومه فلسفته ، مكوناته ، تطبيقاته ، مخاطره

د. عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الموسى
استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
١٤٢٠هـ

د. عبد الله الموسى

دكتوراة في تخطيط المناهج
وطرق التدريس من جامعة
أوهايو ١٩٩٧م مع تخصص
فرعي في الادارة والتخطيط.
ماجستير في استخدام
الحاسب الآلي في التعليم مع
التركيز على استخدام
الانترنت في التعليم من
جامعة أوهايو ١٩٩٧م.
المشرف على قسم الحاسب
الآلي ونظم المعلومات بجامعة
الإمام.
مستشار غير متفرغ في وزارة
التعليم العالي في المملكة
العربية السعودية «مشرف
على إدارة المعلومات والحاسب
الآلي».

البحوث المنشورة:

- ١- استخدام الانترنت في التعليم العالي.
- ٢- دور خدمات الاتصال في الانترنت في تطوير نظم التعليم العالي.
- ٣- الأسس العلمية لبناء وحدة تعليمية عبر الانترنت.
- ٤- استخدام الانترنت في التعليم «لغة انجليزية».
- ٥- اتجاهات المدرسين نحو البحوث التربوية ومدى الاستفادة منها «مشترك».
- ٦- الرسوب وعلاقته بتحصيل الطلاب - دراسة تحليلية.

ملخص

المنهج الخفي ... نشأته، مفهومه فلسفته، مكوناته، تطبيقاته، مخاطره.

مما لا خلاف فيه بين التربويين أن الطلبة يتعلمون قدرأ كبيرأ من المعارف والحقائق والمعلومات والتعاميم داخل المدرسة من مصادر غير المنهج المقصود أو المخطط له. وهذا النوع من المناهج يتخذ عدة أسماء ولكنها تحت معنى واحد فتارة يسمى المنهج الخفي أو الصامت وتارة يسمى المنهج المستتر أو الضمني أو غير الرسمي، أو المنهج المغطى (Hidden Curriculum). لقد برز هذا المصطلح خلال العقود الأخيرة ولعب دورأ أساسياً في دراسات المناهج وتصميمها والتخطيط لها.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم المنهج الخفي وتاريخه ومسمياته وعلى أسسه الفلسفية والنفسية و تطبيقاته التربوية وأخيراً مخاطره، كما تم التطرق إلى الثوابت والمتغيرات في المنهج الخفي.

واتبعت هذه الدراسة أسلوب التحليل الفلسفي لكثير من نتائج البحوث والدراسات المتعلقة في مجال المناهج بصفة عامة، وفي مجال المناهج بصفة خاصة بغية الوصول إلى إجابات عن أسئلة الدراسة.

كما توصلت هذه الدراسة إلى تعريف شامل للمنهج الخفي والفلسفة التي اشتق منها هذا المنهج، كما تم التطرق إلى مكونات المنهج الخفي الستة، وأخيراً مخاطره المنهج الخفي الاستهلاكية والمظهرية. كما تم التوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات في هذا المجال.

Abstract

Hidden curriculum History, concept, philosophy, components, and application

Students learn a great deal in school from sources other than the intentional curriculum; thus, the hidden curriculum might be seen as those aspects of the learned curriculum that lie outside the boundaries of school's intentional effort .Therefore, For the past several decades the concept of the hidden curriculum has playas a central and significant role in curriculum studies. The purpose of this study was to investigate what the literature says about the Concept, history, philosophy, component, and application of the hidden curriculum in education .

A systematic computer search of the literature was conducted through the Internet and (ERIC) to identify potentially revenant studies .

The analysis of the literature has led the following conclusions; the term was originally used by Jackson in 1968, the hidden curriculum was based on humanistic theories, and there are a six component of the hidden curriculum .

Finally, the recommendations include more attention should be given to the long term effects of hidden curriculum in school system and experimental research will improve the validity and reliability of research result.

مقدمة

س

أبرز سمات العصر الحديث التغير السريع في شتى المجالات، الأمر الذي أدى إلى ضرورة تغيير وظيفة المؤسسات الاجتماعية بكافة أنواعها وأشكالها وأحجامها. وتعتبر التربية من أهم الوسائل التي يبنى عليها العالم ثقته بمستقبل البشرية، فهي الركيزة الأساسية التي ركزت عليها الدول في سبيل مواكبة مصاف الدول المتقدمة، بل أنه أصبح من المعلوم أن التعليم لم يعد حلية بل ضرورة، وليس خدمة بل هو استثمار له عائد ضخم يزداد بزيادة الإنفاق الموجه.

ويعتبر المنهج المدرسي هو الوسيلة الأساسية التي بواسطتها يمكن ترجمة الأهداف والخطط والاتجاهات. ونحن إذ نقوم بتخطيط المناهج لمدارسنا، إنما نرسم الطريق لتكوين جيل يتصف بالصفات التي نرجوها أو بمعنى آخر نضع أسسا لمجتمع نطمح فيه. وعليه فإن دراسة المناهج ركن أساسي من أركان العملية التعليمية. وقد ذكر الن جلاتهورن (Glatthorn) في كتابه قيادة المنهج (Curriculum Leadership, 1984) أن المناهج أنواع وهي المنهج الموصى به (Recommended curriculum)، المنهج المكتوب (Written Curriculum)، المنهج المدعم (Supported Curriculum)، المنهج المدرس (Taught Curriculum)، المنهج المختبر (Tested Curriculum)، المنهج المتعلم (Learned Curriculum)، وأخيراً المنهج الخفي (Hidden Curriculum)، وكل منهج من هذه المناهج له مبادئه وأهدافه واستراتيجياته وآلياته الخاصة بتنفيذه. وكل واحد من هذه المناهج مهم في حد ذاته، ولا يمكن لأي باحث التقليل من شأن أي واحد من هذه المناهج المترابطة المتشابكة التي ينبغي النظر إليها كوحدة كاملة، إذ أن عدم إدراك هذه المنظومة يعني الخلل في تنفيذ المنهج.

ومما لا خلاف فيه بين التربويين أن الطلبة يتعلمون

قدراً كبيراً من المعارف والحقائق والمعلومات والتعاميم داخل المدرسة من مصادر غير المنهج المقصود أو المخطط له. وأطلق على هذا النوع من المناهج عدة أسماء ولكنها تحت معنى واحد فتارة يسمى المنهج المغطى أو الصامت وتارة أخرى يسمى المنهج المستتر أو الضمني أو غير الرسمي أو المنهج الخفي (Hidden Curriculum). لقد برز هذا المصطلح خلال العقود الأخيرة ولعب دوراً أساسياً في دراسات المناهج وتصميمها والتخطيط لها. وهذا البحث هو محاولة لإلقاء الضوء على مفهوم ونشأة وفلسفة وعناصر ومخاطر هذا المنهج.

مشكلة البحث:

من الأمور التي يكاد يتفق عليها التربويون أن البحث في موضوع المنهج الخفي وطريقة اكتشافه سواء ميدانياً أو مكتيباً اتجاه جديد في الفكر التربوي العالمي. ومن هنا برزت أهمية البحث في هذا النوع من المناهج. والمتتبع للدراسات التي تناولت المنهج الخفي يجد أنها قليلة جداً وخاصة في اللغة العربية، وفوق ذلك فإن هذه الأبحاث عادة ما تتطرق إلى جزئية واحدة فقط من مفهوم المنهج الخفي مع فقدان التنظير الفلسفي والنفسى أو الشمولية، أضف إلى ذلك أن معظم البحوث التي تناولت المنهج الخفي عادة إما تضلل أو تخدع (Misleading) الباحثين أو غير محددة وواضحة (Martin, 1976).

ومن هنا يمكن القول إلى أن البحث في هذا النوع من المناهج مطلب تُمليّة علينا ضرورة توضيح مفهوم جديد من مفاهيم التربية والتعليم. ثم إن التطرق إلى مفهوم شامل لهذا النوع من المناهج تفرضه المكتبة التربوية الفقيرة إلى هذا النوع من الأبحاث.

ومن هنا يمكن تحديد السؤال الرئيسي للبحث في

السؤال التالي:

ما المنهج الخفي؟

ومن هذا السؤال يمكن صياغة الأسئلة التالية:

لكثير من نتائج البحوث والدراسات المتعلقة في مجال المناهج بصفة عامة، وفي مجال المنهج الخفي بصفة خاصة بغير الوصول إلى إجابات عن أسئلة البحث. وسوف يركز البحث على الاهتمام بتحليل المفهوم وتعريفه ثم تطبيقاته من خلال تحليل وتركيب نتائج عديدة من الدراسات والكتابات السابقة دون اللجوء إلى بحث ميداني أو تحليل لمضمون الكتب المدرسية.

أولاً: نشأة المنهج الخفي:

يعتقد كل من أبل (Apple, 1979) و قودن (Codon, 1982) أن أول من استخدم مصطلح المنهج الخفي (Hid-den Curriculum) هو فيليب جاكسون (Philip Jackson, 1968) في إحدى محاضراته، بينما يرى بينيت وليكومبت (Bennett and LeCompet, 1990) أن أول من استخدم هذا المصطلح هو فريدينبرج (Friedenberg) في منتصف الستينات وكان الهدف الأساسي وراء هذا المصطلح هو الكشف حول الدور الخفي أو المستتر الذي تقوم من خلاله المدرسة بغرس القيم والسلوك لدى الطلبة داخل الفصل الدراسي بدون تخطيط. يعلق على هذا المفهوم هلبوتش (Hlebowitsh, 1994) بقوله: " لقد كان هذا المفهوم عاملاً مساعداً على فهم جزء آخر من العملية التربوية، وهو عدم التركيز على الاهتمام بالأهداف السلوكية، ونقل المحتوى، وطرق الامتحانات التقليدية". (ص ٢٣٩).

إن الرجوع إلى الأصل النظري أو الفلسفي لهذا المنهج يعني الخوض في جدل آخر، وهو هل هذا المنهج بدأ منذ عهد أفلاطون أم لا؟ وهل المبادئ التي يرتكز عليها هذا المنهج منذ عهد أفلاطون أم لا؟ إن الجدل حول المنطلقات الفلسفية لهذا النوع من المناهج يعني الخوض في حلبة أخرى للنقاش، فمن التربويين مثل بارو (Barrow, 1979) من يرى أن هذا المصطلح بدأ منذ عهد أفلاطون وان لم يأخذ نفس التسمية إلا أن المعنى واضح ومفهوم. ولكن معظم التربويين يرون أن دراسة هذا المفهوم والتخطيط له واعتباره عنصراً هاماً في العملية التربوية بدأ في منتصف السبعينات من القرن العشرين الميلادي، ثم إن مسمى المنهج الخفي لم يظهر إلا في عام ١٩٦٨ على أرجح الروايات. وبالرجوع إلى الدراسات التي تناولت هذا النوع من المناهج نجد أنها بدأت في بداية السبعينات. وهذا

س ١: متى نشأ المنهج الخفي؟

س ٢: ما مفهوم المنهج الخفي؟

س ٣: ما الأساس الفلسفي والنفسى للمنهج الخفي؟

س ٤: ما أهمية المنهج الخفي؟

س ٥: ما مكونات المنهج الخفي؟

س ٦: ما الثوابت والمتغيرات في المنهج الخفي؟

س ٧: ما تطبيقات المنهج الخفي؟

س ٨: ما مخاطر المنهج الخفي؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

- ١ - التعرف على مفهوم المنهج الخفي ونشأته وفلسفته و تطبيقاته التربوية.
- ٢ - التعرف على الأسس الفلسفية والنفسية للمنهج الخفي.
- ٣ - التعرف على مكونات المنهج الخفي.
- ٤ - التطرق إلى الثوابت والمتغيرات في المنهج الخفي.
- ٥ - التعرف على مخاطر المنهج الخفي.
- ٦ - النظر في الكتب والأبحاث التي تناولت الموضوع من وجهة نظر عالمية والاستفادة منها في هذا الموضوع.
- ٧ - التوصل إلى بعض المقترحات والتوصيات التي تسهم في تطبيق هذا النوع من المناهج في العملية التربوية.

حدود البحث:

إن المتتبع للدراسات التي تناولت المنهج الخفي يجد أنها أقل من القليل وذلك راجع إلى حداثة الموضوع - عمره الزمني لا يتجاوز ثلاثة عقود- أولاً ثم إلى عدم الاتفاق على تعريف بين وواضح لهذا النوع من المناهج ثانياً. ولذا فإن هذا البحث سوف يعتمد على ما كتب في الموضوع من كتب وأبحاث ودراسات في اللغة العربية واللغة الإنجليزية. كما أن هذا البحث سوف يتناول الأبحاث والدراسات- التي استطاع الباحث الحصول عليها- التي كتبت عن هذا الموضوع من عام ١٩٦٨ إلى عام ١٩٩٨ (حسب ما وقع بين يدي الباحث بعد استخدام فهرس الأبحاث المعتمدة مثل ERIC والتصفح عبر الإنترنت وكذلك فهرس الرسائل الجامعية وغيرها).

منهج البحث:

سوف يستخدم هذا البحث أسلوب التحليل الوصفي

بحصر جميع الأسماء الواردة لهذا النوع من المناهج واستعنت ببعض الكتب مثل كتاب فلاته (١٤١٨هـ) ولعلي أورد بعض المسميات التي وقفت عليها على أنني أحب أن أشير إلى أن هناك شبه عدم اتفاق على الترجمة الحرفية التي تختلف من باحث إلى آخر ، وعليه فإن أهم التسميات الموجودة في أدبيات البحث التربوي هي :

- ١- المنهج الخفي (Hidden Curriculum).
- ٢- المنهج الغير مكتوب (Unwritten Curriculum).
- ٣- المنهج الصامت أو الأخرس (Silent Curriculum).
- ٤- المنهج المغطى (The covert Curriculum).
- ٥- المنهج الكامن أو المستتر أو الدفين (Latent Curriculum).
- ٦- المنهج الغير مرئي (Invisible Curriculum).
- ٧- المنهج الضمني (Implicit Curriculum).
- ٨- المنهج الغير مدرّس (Unstudied Curriculum).
- ٩- المنهج غير الرسمي (Unofficial Curriculum).
- ١٠- المنهج غير النظامي (Informal Curriculum).
- ١١- المنهج غير المقصود (Unintended Curriculum).
- ١٢- التعليم غير المتوقع (Un expected Learning).
- ١٣- النتائج الجانبية للتعليم (By Products of Schooling).
- ١٤- النواتج غير الأكاديمية للمدرسة (Nonacademic outcomes of Schooling).

ومهما يكن من أمر فعلى الرغم من عدم وجود اتفاق بين التربويين على تعريف لغوي دقيق وموحد للمنهج الخفي إلا أن هناك اتفاقاً ضمناً حول تعريف المنهج الخفي في الاصطلاح والذي سيوضح لنا من خلال التعريفات التالية.

فقد عرّف بعض التربويين بأن المنهج الخفي هو مخرجات المدرسة غير الرسمية أو بعبارة أخرى ما يتعلمه الطلبة من غير تخطيط. ومن أنصار هذا الفريق التربوي أيضاً (EVA, 1988) الذي عرف المنهج الخفي بأنه المنهج المتكون من السلوك والقيم والمعاني التي تُدرّس للطلبة بواسطة المدرس أو المدرسة من غير تخطيط. كما أنه

دليل على أن الحديث عن هذا المنهج لم يرقى إلى النور إلا في نهاية الستينات، أما تعريف هذا المنهج والتطبيقات والتخطيط له لم يتم إلا في بداية السبعينات.

لقد بدأت فكرة هذا المنهج بالوضوح والظهور إلى الميدان التربوي عندما ناقش ايزنر (Eisner, 1979) الدور الذي تقوم به المدرسة واستفسر هل المدارس تُدرّس أكثر أو أقل مما يجب أن تقوم به؟ والإجابة عن هذا السؤال هو الذي قاد المدارس إلى أن تقوم بإعداد الطالب لكي يعيش في المجتمع.

وتبغى الإشارة هنا إلى أن هناك قلة من التربويين مثل لاكموزكي (Lakomski, 1988) من يشكك بوجود هذا المنهج أصلاً. ويضيف لاكموزكي أيضاً أن الاعتقاد بوجود هذا النوع من المناهج هو نوع من الخيال المزيف وبناء عليه ينبغي للتربويين ألا يكرسوا دراساتهم وبحوثهم في الجوانب الإيجابية والسلبية لهذا النوع من المناهج. والمتبع للأبحاث والدراسات يجد أن هذا الرأي أقرب إلى الشذوذ لا العموم ، فقد أثبتت الدراسات وجود هذا النوع من المناهج ولكن ليس السؤال سؤال نفي أو إثبات بل إن السؤال كيف يتم التخطيط والتنظيم لمثل هذا المنهج.

ثانياً: مفهوم المنهج الخفي:

يعتبر مصطلح المنهج الخفي أحد المصطلحات الجديدة في الحقل التربوي، ولذا لاغرابة أن يخرج الباحث في هذا المنهج بعدم تعريف لغوي دقيق لهذا النوع من المناهج . والذي يظهر أن عدم الوضوح نابع من اختلاف ثقافات المجتمعات أولاً، ثم اختلاف النظريات سواءً الفلسفية أو النفسية التي يتبناها أولئك المنظرون لهذا المنهج ثانياً. إن منطلقات الباحث الفلسفية والنفسية والاجتماعية والثقافية سبب رئيس لهذا الكم الهائل من كثرة التعاريف.

ورغم قصر العمر الزمني لهذا النوع من المناهج إلا أن أدبيات البحث تشير إلى عدد من الأسماء لكن المضمون والفكرة الأساسية واحدة. ولكل مسمى أنصار ومؤيدون ينطلقون منه ويصرون على استخدامه لأنهم يعتقدون أن المفهوم العام لهذا المنهج ينطلق من المسمى الأساسي (Protelli, 1993).

على أنه تجدر الإشارة إلى أن مفهوم أو مصطلح المنهج الخفي هو الأكثر استخداماً وانتشاراً. وقد قمت

والخبرات الإيجابية والغير إيجابية التي يتناقلها التلاميذ عن بعضهم البعض بالملاحظة والتأثر بالأقران.

لكن الدكتور فلاته (١٤١٨هـ) حاول الجمع بين هذه التعاريف وعرف المنهج الخفي بقوله " المنهج الخفي هو تلك الخبرات المصاحبة للعملية التربوية التي غالباً ما تكون غير مقصودة ولكنها هامة جداً من الناحية التربوية، ومن أمثلة ذلك اكتساب القيم الدينية والأخلاقية والاتجاهات الفكرية والسلوكية المرغوب فيها" ص ١٠. ويؤكد فلاته أن هذا المنهج مثله مثل المنهج المعلن حيث أنه يتضمن مجموعة من العناصر تتمثل في الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقييم.

أما شوكت ومحمد (١٤١٤هـ) فقد عرفا المنهج الخفي بقولهما " المنهج المستتر هو التوجهات غير المعلنة التي توحى للناشئة ببعض الأداءات السلوكية دون سبب معلن أو توجيه مباشر من الأقران أو صور السلطة المختلفة داخل المدرسة" ص ٣

ومن أشمل التعاريف التي وقفت عليها تعريف فالانس (Vallance, 1977) ١٩٧٧ حيث ذكرت أن المنهج الخفي موجود في كل شيء في المدرسة، فهو يشتمل على كل ما في المدرسة وعملياتها العديدة عدا تعلم الطلاب الأكاديمي.

ومهما يكن من أمر فقد ذكر بروتيلي (Pro- ١٩٩٣) (telli, 1993) أنه بالنظر إلى البحوث والدراسات نجد أن معنى المنهج الخفي يمكن حصره في أربعة مفاهيم وهي:

١ - التوقعات (المخرجات) غير الرسمية (Unofficial Ex- pectations) أو الرسالة المتوقعة لكنها لم تعلن (Implicit but expected Messages). وهذا التعريف أو المفهوم يتفق مع المفهوم الذي يميل إليه جاكسون، ذلك أنه لما تحدث عن المنهج الخفي تكلم عن خصائص أو مظاهر المدرسة غير المرئية والمحسوسة والتي من أهمها القيم والأعراف. وقد فسر جاكسون إخفاق الطالب في مادة مثل الرياضيات إلى المنهج الخفي، حيث يرى أن الطالب لم يُشجّع على العمل لأنه لم يتأقلم بعد مع النظام القائم في المدرسة، أو أن كلمة السر - إن صح التعبير- للمسألة المراد حلها لازال خافياً على الطالب. وبالجمله فإن جاكسون يرى أن المنهج الخفي هو مجموعة مخرجات المدرسة من

أيضا عرف المنهج بصورة أخرى حيث قال إن المنهج الخفي هو مخرجات المدرسة الغير أكاديمية . ومن المؤيدين لهذا التعريف أيضا العالم التربوي جيروكس (Giroux , 1983) الذي يرى أن المنهج الخفي هو ما يدرس في المدرسة خارجا عن إرادتها. ويؤيد هذا الرأي أبو المنظرين لهذا المنهج وهو التربوي جاكسون (Jackson , 1968) الذي أكد على أهمية هذا النوع من المناهج وأنه يأتي بالدرجة الثانية في الأهمية بعد المنهج الرسمي.

كما أن هناك فريقاً من الباحثين التربويين عرف هذا المنهج منطلقاً من مبدأ القيم واعتبرها بأنها أساس لهذا المنهج ومن أنصار هذا الفريق فالنس (Vallance, 1977) الذي ذكر أن المنهج الخفي هو الخطوات التي تتم في المدرسة والتي تشمل القيم المكتسبة التي يتعلمها الطلبة بدون تخطيط. ويرى دريبين (Dreeben, 1968) أن المنهج الخفي هو ما يعلمه الطلبة كنتيجة للتفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي. أما كوهلبيرغ (Kohlberg , 1984) فقد ربط بين تعريف المنهج الخفي وبين القيم.

أما الفريق الثالث فقد انطلق من منطلق التنظيمات واللوائح الداخلية والقواعد والتنظيمات العامة (General Regulations) الموجودة في المدرسة والتي قد تسنها الإدارة المدرسية أو أنها تأتي من خارج الوزارة أو المنطقة التعليمية. وعلى العموم فإن هذا المنهج يمكن استنباطه من العلاقات العامة الموجودة في المدرسة مثل علاقة المدير بالوكيل والمدرسين... الخ. أيضا علاقات الطلاب بعضهم ببعض. (المسلم، ١٩٩٦). كما أن الباحث كيوسك (Cu- sick, 1973) أحد المؤيدين لهذا التوجه- يؤكد على هذا المفهوم عند تعريفه لهذا المنهج حيث أشار إلى أن سلوك طلاب المرحلة الثانوية- خاصة- هو محصلة تفاعلاتهم مع معلمهم والإداريين في المدارس والتنظيمات المدرسية المختلفة لاسيما التنظيمات الطلابية.

أما الدكتور حمدان (١٤٠٨) فقد عرف المنهج بطريقة واسعة وشاملة وركز على محتوى هذا المنهج، ثم ذكر أن المنهج الخفي أو الموازي يضم كافة الخبرات والمعارف والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ أو يتعلمونها خارج المنهج تطوعياً، دون إشراف المعلم أو علمه في بعض الأحيان. مثل ميول المعلمين وأساليبهم وطرق تفاعلهم ومعاملاتهم اليومية مع بعضهم البعض ومع إدارة المدرسة، والمعارف

هذه الفجوة بين ما حُطط له وبين ما يُتعلّم هي المنهج الخفي. وهذا النوع من التعلّم يُعرف بالتعلّم الانتقائي أي أن المتعلّم ينتقي ما يريد.

وبعد هذا العرض لأراء التربويين حول المنهج الخفي يمكن استخلاص النتائج التالية:

أولاً: هناك شبه إجماع من منظري المناهج على وجود هذا النوع من المناهج.

ثانياً: أن اكتساب الطلاب للقيم والسلوك عادة يتم عن طريق المنهج الخفي.

ثالثاً: أن الطلبة يتعلمون في المدرسة أفكاراً وقيماً ومبادئ لم يخطط لها.

رابعاً: من الصعوبة قياس وتقويم المنهج الخفي لعدم وضوح الوعي لدى المدرس لفهم هذا النوع من المناهج.

أما التعريف الذي يميل إليه الباحث فهو: " المنهج الخفي هو تلك المعارف والقيم والأفكار والأنظمة التي يتعلمها الطالب داخل المدرسة بدون تخطيط من المنظرين أو المديرين أو المدرسين نتيجة الاحتكاك بالأقران أو نظام المدرسة أو لطرق التدريس المستخدمة أو للفهم الذاتي للمعرفة".

ثالثاً: الأصل النظري والنفسي للمنهج الخفي:

بالرجوع إلى الدراسات التي ناقشت المنهج الخفي نجد أنها تربط هذا النوع من المناهج بنظرية (المفاهيميون المجددون) (Reconceptualist). وهذه النظرية بدأت في نهاية الستينات كرد فعل على نظرية الميدانيون المفاهيميون أو ما يسميهم البعض بأصحاب التجربة العملية أو التطبيقية (Conceptual empiricists) والذين يشقون مناهج بحثهم من العلوم الفيزيائية في محاولة منهم للتوصل إلى تعميمات تساعد على حل المشكلات الموجودة في المدارس. أما المفاهيميون المجددون وعلى رأسهم إليوت إيزنر و هنري جيروكس، بينار، ماكدونالد (Elliot Eisner, Henry Giroux, Pinar, and Macdonald) فهم يؤكدون على الخبرة الذاتية وفن التفسير (Glatt- horn,1987). ولقد انتقد ماكدونالد (Macdonald,1978) المناهج الحالية بأنها لا تُركز على القيم والأخلاق، بل ركزت على العقل والمنطق ويرى أن المناهج بحاجة إلى إعادة نظر من حيث المحتوى.

القيم والأعراف الغير متوقعة من قبل المديرين والمدرسين والوالدين.

٢ - المخرجات أو الرسائل التعليمية الغير مقصودة (Un-intended learning outcomes or messages). بينما يرى جاكسون أن المنهج الخفي هو الذي لم يُتوقع. يرى كل من مارتن وجوردن (Martin,1976; Gordon, 1982) إلى أن المنهج الخفي هو مخرجات المدرسة التي لم يخطط لها إطلاقاً. والفرق بين هذه التعريف وتعريف جاكسون هو أن جاكسون يعتقد بتوقع مخرجات عند دراسة موضوع أو وحدة معينة لكن هذه المخرجات قد تتحقق وقد لا تتحقق. لكن مارتن وجوردون يريان أن هذه المخرجات لم تُتوقع أصلاً بل لم تكن في الحسبان، ومثال ذلك أن تُحقق الوحدة أو الموضوع عكس الهدف الذي وضعت من أجله فعندما يدرس الطلاب موضوع عن التحذير من التدخين قد يتعلم الطلاب الرغبة في التدخين أي أن الموضوع يحث على التدخين ضمناً.

٣ - الرسالة الضمنية (Implicit Message) الناتجة عن النظام السائد في المدرسة من مناهج وطرق تدريس وغيرها. ويتبنى هذا الرأي اليش (Iillich,1978) وكذلك جيركس (Giroux,1983). ويرى المؤيدون لهذا المفهوم أن طرق التدريس المستخدمة في الفصل الدراسي إضافة إلى نظام المدرسة السائد يولد نتائج غير مخطط لها وقد تكون غير مرغوبة أصلاً. فالمدرس الذي يُركز على موضوع معين في الشرح قد يوجه الطلاب إلى الاهتمام في هذا الموضوع من غير تخطيط، أو أن الطالب قد يفهم شرح المدرس لأي موضوع يفهم لم يقصده المدرس.

٤ - تعلم الطلاب الناتج عن فهمهم للمراد من الدراسة. ومن أنصار هذا الرأي عالم النفس سنايدر (Snyd- er,1970) حيث يقارن بين توقعات المخططين والمديرين والمدرسين وتوقعات الطلاب، ومن هنا فإن ما يفهمه الطلاب من المنهج المعلن والمخطط له هو المنهج الخفي، ويتوضيح أكثر فإن تفاعل الطلاب واتجاهاتهم للمنهج المكتوب هو المنهج الخفي. فقد يقوم المدرس بشرح وحدة تعليمية مهمة في المنهج لكن الطلبة لا يعتقدون بأهمية هذه الوحدة وبالتالي فإن

التحفظ وإشعاره في المسؤولية (Ornstein and Hunkins, 1997)

ويقترح وينيستين (Weinstein, 1976) خمسة معايير لبناء البرامج الانسانية وهي:

١ - حاجات الفرد هي المصدر الأساسي للمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات.

٢ - التربية الإنسانية تزيد من اختيارات المتعلمين.

٣ - المعرفة الخاصة بالشخص لها - على الأقل - أولوية المعرفة نفسها الخاصة بالناس.

٤ - نمو الفرد لا ينبغي أن يتم على حساب نمو أحد سواء.

٥ - كل عناصر البرنامج تسهم في أهمية كل شخص مشترك فيه وفي قيمته.

وقد ذكر ميلر (Miller, 1983) أن للمنهج الإنساني عدة مآخذ تتمثل في الجوانب التالية:

١ - أن هذا التوجه لا يهتم بخبرة المتعلم الفرد، كما أن الطرق والأساليب التي يستخدمها الإنسانيون تفتقر إلى آلية واضحة يمكن بواسطتها الكشف عن تقويم النتائج التي مر بها المتعلم.

٢ - يؤكد هذا المنهج بشكل زائد على حاجات المتعلمين دون الاهتمام أو الاستجابة لحاجات المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى الأناية والتمركز حول الذات واللامبالاة بشؤون الآخرين الذين يمثلون المجتمع ككل.

٣ - أن هذا التوجه فشل في تحقيق فكرة التتابع أو الترابط الرأسي في تنظيم المواقف التعليمية، الأمر الذي يشكل صعوبة في استمرارية هذا المنهج في كل المراحل الدراسية.

رابعاً: أهمية المنهج الخفي:

يعتقد كلا من اليش (Illich, 1978) ومنظر المناهج جيروكس (Giroux, 1988) أن المنهج الخفي ينبغي أن يلعب دوراً رئيسياً في العملية التربوية ويؤكد تلك الأهمية تشيانج (Chiang, 1986) الذي أطلق عليه " الجديد الميت" وهو يقصد بهذا - رغم حداثة الموضوع- أنه لم يعط الدور الذي ينبغي من الدراسة والبحث والتطوير من قبل

وعلى العموم فإن أهم اتجاهات المفاهيميون المجددون (Reconceptualist) في المناهج مايلي:

- ينبغي أن تُركز المناهج على الاهتمام بالمشكلات الاجتماعية بدل التركيز على المادة العلمية أو طبيعة العلم.

- المناهج (المدرسة) ينبغي أن توجه المجتمع.

- لا بد أن تُركز المناهج على القيم والأخلاق بمفهومها الواسع.

- يجب أن تُركز المناهج على تطوير الفرد بدل التركيز على تطوير المحتوى.

- الهدف من التربية هو إثارة الوعي (الثقافي، الصحي، الأمني.. الخ) لدى المواطن.

- يجب أن تُركز المناهج على مهارات التفكير الناقد و حل المشكلات ومهارة اتخاذ القرار.

- لا بد من مشاركة المدرس عند وضع المنهج.

- لا بد من الاهتمام بالقيم وغرسها لدى التلاميذ.

أما الأساس النفسي لهذا النوع من المناهج فهو مشتق من النظرية الإنسانية (Humanistic) حيث يظهر أن هذا التوجه تأثر بأعمال كل من كارل روجرز (Carl Rogers)، ماسلو (Maslow). وقد ركز كل من هاذين العالمين على أهمية التحقيق الشخصي وتحقيق الذات، فماسلو هو الذي تبنى مصطلح تحقيق الذات (Self-actualization)، بينما طور روجرز فكرته عن " الشخص الموظف توظيفاً كاملاً".

وتحقيق الذات هدف أساسي اليوم في كثير من البرامج الإنسانية. ولذلك فإن خبرات التعلم تصمم حتى يشارك فيها الطفل مشاركة معرفية ووجدانية ومهارية، حيث يكون التعلم متكاملًا من جميع الجوانب.

ثم إن هذا المنهج يرى ضرورة التركيز على القيم والأهداف وتنمية التفكير الإبداعي أو الابتكاري لدى المتعلم وتحقيق الذاتية، ولا يرى أصحاب هذا التوجه أن التركيز على تقنيات التدريس كافياً بل لا بد من اكتشاف القيم الشخصية والاجتماعية وتميئتها (Miller, 1983). كما أن المناهج من وجهة نظر المدرسة الإنسانية ينبغي أن تكون مبنية على اهتمامات الطالب وأن تعطيه حرية الاختيار مع

(المكتبة، المختبرات العلمية، غرف التربية الفنية، المسرح، المسجد، المتحف، المعارض المتنوعة). في هذه الأماكن عادة تمارس الأنشطة المنهجية (Extracurriculum). وفي هذه الأماكن يتعلم الطلبة خبرات ومبادئ وعلوم ومعارف أخرى خارج المنهج المدرسي، وفي هذه الأماكن يلتقي الطالب بأقرانه الذين يشاركونه نفس الإهتمامات والتوجهات في صفوف أخرى. كل هذه الأماكن وما يتم فيها من نشاط تساعد الطالب على تجديد نشاطه اليومي.

٣ - الجدول الدراسي:

يعتبر الجدول الدراسي أحد المكونات الأساسية للمنهج الخفي، وتبدوا هذه الأهمية في المدارس التي تتبع نظام الفصل الدراسي، يرى والكر (Walker, 1979) أن ما يسمى بالفصول الدراسية (Graded Classes) بدأ في ولاية ماشتويستس في عام ١٨٤٨م. وكان الهدف من هذا النظام هو تصنيف الطلاب في المدرسة بناءً على أعمارهم ونضجهم وقدرتهم التعليمية. ولاشك أن الطالب ينظر إلى توزيع الوقت في المدرسة كشيء لا بد منه لتعلم هذه المواد الدراسية. كما أن توزيع الوقت على المواد هو العامل الآخر الذي يؤثر على تعلم الطلاب ويرى الن جلاتهورن (Glatthorn 1987) أن المنهج المدعم هو المنهج الذي يعكس من المصادر المخصصة لدعمه أو توصيله ثم أضاف إلى أن هناك أربعة مصادر تلعب دوراً مهماً في هذا النوع من المناهج وهي:

- طول الوقت المتاح لموضوع محدد في مستوى محدد (كم من الوقت يجب إتاحتها للرياضيات في الصف السادس).
- الوقت الذي يحدده مدرس الصف الدراسي ضمن نطاق الوقت المحدد للموضوع لجزء محدد من المنهج (كم من الوقت يجب إتاحتها لموضوع بر الوالدين).
- التوزيع المدرسي كما تعكسه القرارات الناتجة عن حجم الفصل الدراسي (كم مدرس لغة عربية نحتاج لمتوسطة ما إذا جعلنا متوسط صفوف الفصل الدراسي ٣٠ طالباً).
- الكتب والمصادر التعليمية الأخرى الموفرة للاستعمال بالصف الدراسي(هل يمكن استخدام الخرائط لمدة عام آخر، وإذا كان الجواب بلا فما البديل).

الباحثين وأساتذة الجامعات التربويين وهو يطالب بمزيد من البحث والإهتمام لأهمية هذا المنهج في العملية التربوية. ويجادل فيليبس (Phillips, 1980) بأنه رغم الاعتراف من التربويين بهذا النوع من المناهج إلا أن تضميناته وتطبيقاته تبدو قليلة رغم أهميتها. إن أهمية هذا النوع من المناهج لا يمكن تجاهلها أو الشك فيها ولكن هذه الأهمية تبقى مجرد أحلام وأمني ما لم تترجم إلى واقع عملي مدروس.

إن هذا النوع من المناهج بحاجة إلى التطبيق والتفعيل داخل المدرسة أكثر من مجرد التطوير والتصنيف ولكن العقبة الأساسية هي أنه حتى الآن لا توجد دراسات جادة في تطبيقات المنهج الخفي داخل المدرسة. أضيف إلى ذلك أن غموض أو حداثة هذا المصطلح لدى معظم المدرسين ساهم في عدم تضمين هذا المنهج في دروسهم داخل الفصل الدراسي.

خامساً: مكونات المنهج الخفي:

لقد أشارت المسلم (١٩٩٦) نقلاً عن ميغان (Meigh-nan) إلى أن مكونات المنهج الخفي تتمثل في ستة عناصر وهي:

١ - ترتيب الفصل ووضع الأثاث:

يعتبر ترتيب الفصل بطريقة دائرية أو مربع صغير يواجه فيه التلاميذ بعضهم بعضاً أو على شكل دوائر صغيرة كل دائرة تحتوي على مجموعة من التلاميذ ٥-٧ وكل مجموعة تتناقش مع بعضها البعض في نقطة ما في موضوع الدرس مطلب أساسي لتعلم فعال. وقد أكدت عدة دراسات على وجود علاقة بين موقع التلميذ في الفصل الدراسي وتحصيله الأكاديمي (Kinarthy, 1975; kel-ley, 1977, Adams, 1969).

ثم إن أثاث الفصل الدراسي ونوع الطاولة المستخدمة سواء للطلبة أو للمعلمين هي العامل الآخر الذي يؤثر في تحصيل الطلاب بطريق غير مباشر. أما أثاث المدرسين والذي يشمل الطاولة ونوع الكراسي المستخدمة فهي ليست بأقل أثراً في عطاء المعلم، وكل هذه العوامل تعتبر ركناً من أركان المنهج الخفي.

٢ - المنافع المدرسية (Facilities):

يوجد في كل مدرسة منافع أو مرافق خاصة فيها مثل

بصعوبته على التلاميذ، أو لعدم اقتناعه بأهمية الموضوع. ومن هنا يمكن القول أن خبرة المعلم وثقافته تلعب دوراً أساسياً في تنفيذ المنهج الخفي.

٦ - انحياز الكتاب المدرسي:

يعتمد المدرسون في عالمنا العربي على الكتاب المدرسي اعتماداً كلياً، فعمل الطالب في المدرسة يبدأ ببداية الكتاب المدرسي وينتهي بنهايته، تُعبر عن هذا المسلم (١٩٩٦) بقولها " فالمعلم في معظم الدول- العربية- مرتبط تماماً بالكتاب المدرسي ولا يضيف أي معلومات إليه بل إنه يمتحن طلبته فقط بالمعلومات المحشوة فيه" (ص ٩٩). والمتتبع لبعض الكتب في عالمنا العربي يجد أن هناك تناقضاً بين ما يُدرس في المدرسة وبين ما هو موجود في أرض الواقع، وهذا يعتبر خلافاً كبيراً في العملية التربوية مما قد يقود الطلبة إلى عدم الأخذ بتوجيهات وتعليمات المدرسة.

سادساً: الثوابت والمتغيرات في المنهج الخفي:

عند الحديث عن المنهج الخفي فإنه من المهم جداً التطرق إلى الثوابت والمتغيرات التي أشار لها جلاتهورن (Glatthorn, 1987) حيث يرى أن الثوابت هي المجالات أو الخبرات التي لا تتأثر بالتغيير، أما المتغيرات فيُقصد فيها المجالات أو الخبرات القابلة للتغيير والتعديل والإصلاح في ظل التخطيط السليم.

ويخلص جلاتهورن (Glatthorn, 1987) إلى ذلك بقوله يمكن النظر إلى المنهج الخفي في المدرسة على أنه الأوجه الثابتة والمتغيرة معا (غير المنهج المقصود) التي ينتج عنها تغيير إيجابي في الطالب ، وتشمل الثوابت غير القابلة للتغير عقيدة المجتمع والطريقة التي تعد فيها تعلم الطالب شيئاً معيناً مهماً أو غير مهم. أما المتغيرات فهي تشمل البنية التنظيمية والأنظمة الاجتماعية وثقافة المدرسة التي يمكن التأثير عليها.

أ- الثوابت في المنهج الخفي:

تعتبر عقيدة المجتمع إحدى الدعائم الأساسية للمنهج الخفي، ومن المهمات الأساسية للمدرسة هي المحافظة على هذه العقيدة. وفي مجتمعنا الإسلامي تكون المدرسة مسؤولة عن المحافظة على الهوية الإسلامية أولاً

٤ - ثقافة المتعلم وعلاقتها بالثقافة السائدة:

تعتبر ثقافة المتعلم إحدى المكونات الأساسية للمنهج الخفي، ولاشك أن الطالب ذو الثقافة الشرعية، يكون متميزاً في المواد الشرعية ، ومثله ذو الثقافة اللغوية وهكذا. وعلى العموم فالطلبة حساسون في العمل داخل الفصل الدراسي إلى درجة القدرة على تحمل المسؤولية (Accountability) على حد تعبير الن جلاتهورن (Glatthorn, 1987). فمثلاً عند شرح المدرس لموضوع ما تجد أن رغبة الطلبة في الاستفادة من هذا الموضوع المشروح مقرونة بأهميته في الامتحان. وهذا النوع من التعليم يعرف " بالصفوف الموجهة حسب نظام المسؤولية" أي أن فائدة الطلبة من المادة موجهة ومحسوبة حسب تفسير الطلبة لأهمية المادة المشروحة. ثم أن الاستفادة من هذا الموضوع مقرونة أيضاً بالخلفية الثقافية لدى الطالب أو الطالبة.

٥ - خلفيات المدرسين:

المنهج المُدرس (Taught Curriculum) هو المنهج الموصل- المنهج الذي بإمكان المشاهد رؤيته منفذاً مثلما يدرسه المدرس-. وإذا كان الكتاب المدرسي هو المنهج المكتوب فإن تنفيذ هذا المنهج كما رُسم له يبدو صعباً للغاية، إذ أن المعلمين يختلفون في فهمهم وفي تخطيطهم وفي كيفية صنعهم للقرارات، وقد أشار كونلي والباز (Connelly et 1980). إلى أن المعلم يأتي إلى الفصل الدراسي بمعرفة شخصية تطبيقية مبنية على أغراضه التطبيقية، ومستقاة من الخبرات التي عاشها المعلم بنفسه. ولهذه المعرفة التطبيقية خمسة توجهات متصلة: إما بسياق حالة معينة، وإما بعدد من نظريات التطبيق، وإما بأوضاع وضغوط اجتماعية، وإما بالذات، وإما بالخبرة.

ولهذا فإن إعداد المدرس يلعب دوراً هاماً في قدرته على التعامل مع المنهج المكتوب ، وكذلك تنفيذه بالصورة المطلوبة، إن تنفيذ المعلم للكتاب حسب ما رسم له يتطلب إعداداً جيداً. ثم غني عن القول إن قرارات المدرس عادة ما تكون نتيجة لعوامل متفاعلة منها معرفة المدرس في المادة، ومرئياته عن الطلاب، والمنهج المكتوب، والضغوط الإدارية، والاعتبارات الاجتماعية والأسرية ، وضغوط أولياء الأمور، فكثيراً ما يلجأ المعلم إلى عدم التركيز على موضوع معين إما بسبب عدم معرفته وإتقانه، أو الاعتقاد

تفاوتاً في النتائج فبينما يرى (Bolvin,1982) أن النتائج تشير إلى عدم وجود تفوق نمط على آخر أو طريقة على أخرى بالنسبة لتحصيل درجات الطلاب في المراحل الابتدائية والثانوية لا يرى كلارك (Clark,1993) أن الطرق المستخدمة في التدريس تلعب دوراً مهماً في تحصيل الطلاب. لكن رأي كلارك يخالف معظم الأبحاث التربوية، ومن هنا يمكن القول إن اختلاف طرق التدريس سبب رئيس في زيادة تحصيل الطلاب.

أما بالنسبة لتظيم الفصل الدراسي من حيث نوعية الطلاب وهل يوضع الطلبة بناء على قدراتهم الأكاديمية أو بناءً على اتجاهاتهم واهتماماتهم فهذا أيضاً ينبغي أن يؤخذ في الحسبان عند التخطيط للمنهج الخفي، ولهذا الاتجاه - تصنيف الطلبة بناء على قدراتهم الأكاديمية- أنصار ومعارضون إلا أن المعارضون أكثر وخاصة في الآونة الأخيرة. ويرى جلاترون (Glatthron, 1987) أن النقاد التربويين يعتقدون أن هذا النوع أكثر ضرراً للمنهج الخفي من غيره. ويؤكد على هذا جيروكس وبيننا (Giroux and Penna, 1979) بقولهم:

" ... إن هذا التقليد المدرسي لتجميع الطلاب حسب قدراتهم وأدائهم أمر مشكوك في قيمته العلمية" ص ٢٢٣. وهنا ينبغي التنبيه إلى أنه يجب التفريق بين ما يسمى بالتجميع القدراتي، تجميع الطلبة حول قدراتهم (مثل قدرة مرتفعة، متوسطة أو منخفضة) وبين التجميع المنهجي إن صح التعبير وهو تصنيف الطلاب حسب مسارات للمنهج مثل المنهج المهني أو المنهج العام أو منهج الأعداد للجامعة.

وفي عام ١٩٨٢ قام كوليك و كوليك (Kulik and Kulik) بدراسة تحليلية لمقارنة اثنين وخمسين هدفاً حول فعالية التجميع القدراتي وقد كانت النتائج ما يلي:

- ١- ٧٠٪ من الدراسات أثبتت أن طلاب الصفوف المجمع - حسب القدرة- يتفوقون قليلاً على طلاب الصفوف العادية. وهذا التأثير يتضح أكثر في الفصول الخاصة للموهوبين والمتفوقين.
- ٢- التجميع القدراتي يؤثر إيجابياً على اتجاه الطلاب نحو الموضوع المدرس.
- ٣- يميل الطلاب المجمعون حسب القدرة إلى إظهار اتجاه

ويغرس وتثبيت القيم الإسلامية لدى الطلاب ثانياً. وفي ظل هذا تكون مهمة المدرسة أقرب إلى تسهيل فهم هذه العقيدة في ظل التغيرات الأيدلوجية للمجتمعات وبهذا يمكن القول إن عقيدة المجتمع هي أهم الثوابت في المنهج الخفي.

أما الثابت الثاني من الثوابت في المنهج الخفي فهو الطريقة التي يؤول بها التربويون شرعية المعرفة ويعرفون مفهومها الإجرائي (سلام وآخرون ١٩٩٥). ويتوضح أكثر فان المعارف التي تُتقل إلى التلاميذ يفترض ألا تتعارض مع قيم المجتمع وعقيدته ونتيجة لهذا فإن هناك شبه اتفاق حول تعريف المصطلحات والمفاهيم سواء كانت شرعية أو اجتماعية أو اقتصادية تحت مظلة عقيدة المجتمع.

ب - المتغيرات في المنهج الخفي:

كما أن هناك ثوابت في المنهج الخفي ينبغي على التربويين الالتزام بها فان هناك متغيرات يستطيع التربويون التغيير من خلالها. وقد صنف (Glatthron, 1987) هذه المتغيرات إلى ثلاثة أقسام هي: المتغيرات التنظيمية، متغيرات النظام الاجتماعي و المتغيرات الثقافية. وسوف نتطرق إلى كل قسم من هذه الأقسام بنوع من التفصيل.

١ - المتغيرات التنظيمية:

يقصد بهذا النوع من المتغيرات القرارات الأساسية التي يُبنى عليها كيفية تعيين المدرسين على الوظائف التعليمية، وفوق ذلك المعايير التي تبنى عليها هذه القرارات. كما أن هذا المصطلح - المتغيرات التنظيمية - يشمل أيضاً الطرق والمعايير التي يتم بواسطتها اختيار طرق التدريس، وتنظيم الفصل الدراسي، وقرارات النجاح والرسوب أو الانتقال من مستوى إلى آخر، وأخيراً بناء المنهج.

إن اختيار النمط المناسب للتدريس أمر في غاية الأهمية من حيث التأثير على المنهج الخفي فالطريقة التي يتم فيها التدريس تؤثر بشكل أو بآخر على التلاميذ. وعلى سبيل المثال فان ما يعرف بتدريس الفريق (Team Teach) (ing) والذي يعني أن يشترك أكثر من مدرس بتدريس مادة لفصل دراسي- إحدى محاور هذا النظام - وبالنظر إلى البحوث التي تناولت هذا النوع من التدريس نجد أن هناك

(son, 1982) حول مناخ المدرسة أشار إلى أنه يوجد عدد من عناصر النظم الاجتماعية التي تؤثر على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو المدرسة ومنها على سبيل العدد لا الحصر علاقة مدير المدرسة بالمدرسين والطلاب وكذلك علاقة المدرسين ببعضهم البعض وفوق ذلك علاقة المدرسين بطلابهم.

٣ - متغيرات النظام الثقافي:

لقد عرف تاجيوري (Tagiuri, 1968) المتغيرات الثقافية بأنها البعد الاجتماعي المرتبط بالنظام العقائدي والقيمي وكذلك البناء الإدراكي المقصود. وفي دراسة لأندرسون (An-derson, 1982) أشار إلى أنه توجد عناصر أساسية تلعب دوراً مهماً في المنهج الخفي وتساعد على تحسين الطلاب الدراسي أو على الأقل تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة. وهذه العناصر هي:

- ١ - أن يكون للمدرسة أهدافاً واضحة يدركها ويتفق عليها الجميع من الإداريين والمدرسين.
- ٢ - أن يكون لدى كل من المدرسين والإداريين توقعات عالية نحو بعضهم البعض وكذلك لديهم الاهتمام بتحصيل الطلاب.
- ٣ - أن يكون لدى كل من المدرسين والإداريين توقعات عالية نحو الطلاب وقدرتهم على التحصيل وتترجم هذه التوقعات إلى التركيز على الجوانب الأكاديمية.
- ٤ - تمنح المكافآت والجوائز للطلاب عن تحصيلهم علناً ، ويتم منح الجوائز وإيقاع العقوبات بطريقة عادلة.
- ٥ - أن يكون هناك تركيز على المنافسة الجماعية بدلاً من المنافسة الفردية.
- ٦ - أن يكون لدى الطلبة القدرة على تقدير التحصيل الأكاديمي. ويدعم الأقران بعضهم بعضاً لقيمة هذا التحصيل.

سابعاً: تطبيقات المنهج الخفي:

مما سبق يمكن القول بأن المنهج الخفي هو ما يتعلمه الطلبة من أي موضوع دراسي بدون تخطيط . وقد يتساءل الباحث كيف يمكن أن يساهم المعلم في تنفيذ هذا المنهج وما هي الطرق والوسائل التي يمكن استخدامها لتنفيذه. أو ماهي تطبيقات المنهج الخفي داخل الفصل الدراسي.

أفضل نحو المدرسة وتحقيق الذات ولكن هذا الأثر بسيط وقليل وغير ثابت.

وعلى جانب آخر وبعد دراسة لأكثر من مائة صف دراسي من المدارس الإعدادية توصل ستانفورد (Stan-ford, 1980) إلى القول بأن زيادة التنوع في الفصول يصاحبه المعوقات التالية: عدم قدرة المدرس لتلبية حاجات الطلاب الفردية والوجدانية. كذلك يقلل قدرتهم - المدرسون- على الارتباط بمهمة التدريس. وأخيراً يقل التحصيل لدى طلاب القدرة الضعيفة.

أما بالنسبة لقرارات الرسوب والنجاح والمعايير التي يتم على ضوءها نقل الطلاب من صف إلى آخر فالأنظمة المتبعة منذ زمن بعيد هي أن الانتقال يبنى على تحصيل الطالب أو الطالبة. وقد أثبتت الدراسات التي أجراها هل والاس (Hall and Wallace, 1986) أن الانتقال المبني على تعزيز الاجتماعي يؤدي إلى اتجاهات أفضل نحو المدرسة وتصور أفضل نحو الذات وتحسن في التحصيل. وعليه يمكن القول أن نظام الانتقال من فصل لآخر المتبع في المدرسة يؤثر بطريقة أو أخرى على اتجاهات الطلاب نحو المدرسة وكذلك تحصيلهم وهذا أحد خفايا المنهج الخفي الذي لم يخطط له ولم يرَ أو يُكتب.

أما فيما يرتبط ببناء وتنظيم مسارات المنهج فكما سبقت الإشارة إلى أن أحد التنظيمات المتبعة هي توزيع الطلاب إما حسب قدراتهم أو حسب اتجاهاتهم وميولهم وبناء منهج خاص بهم. ولكلا النوعين مؤيدون ومعارضون وقد سبقت الإشارة إلى هذا الخلاف.

والذي ينبغي التنبه عليه هو توصيات البحوث والدراسات المتعلقة بتحسين المتغيرات التنظيمية للمنهج الخفي والمتمثلة في إعادة النظر في سياسات تنظيم الفصل الدراسي ومعايير الانتقال من صف لآخر ومسارات المنهج.

٢ - متغيرات النظام الاجتماعي

يرجع استخدام مصطلح النظام الاجتماعي كمظهر لمناخ المدرسة إلى تاجيوري (Tagiuri, 1968) حيث أشار إلى أهمية العلاقات الاجتماعية المنتظمة للأفراد والمجموعات في المدرسة. ثم أكد على أن هذه العلاقات تؤثر إيجابياً في تحصيل الطلاب. وفي دراسة قام بها أندرسون (Ander-

إن المدرس الناجح هو الذي يعطي المنهج الخفي القدر الذي يستحقه ويوليه اهتمامه ، فالتجاهات وتركيز المدرس على موضوع معين يوحي للطلبة بأهمية هذا الموضوع ومن هنا يتعلم الطلبة بطريق غير مباشر هذه الأهمية التي قد تقودهم إلى زيادة التركيز على هذا الموضوع في المستقبل (O'Neil & Schmidt, 1992).

إضافة إلى ذلك فإن المنهج الخفي يعطي المدرس الفرصة للتركيز على انتقال أثر التعلم واستخدامه في الحياة العامة. فالأمثلة التي يعطيها المدرس لطلابه والتطبيقات التي يقوم المدرس بعرضها داخل الفصل الدراسي توحى للطلبة كيف يمكن تطبيق هذه المعرفة الجديدة والمجالات التي يمكن تطبيقها فيها.

ومن الوسائل التي تساعد المدرس على تطبيق المنهج الخفي داخل الفصل الدراسي هي تعزيز الدافعية لدى الطلاب لتحقيق الأحلام والخطط التي يسعون لتحقيقها في الحياة الدنيا وفي الدار الآخرة. إن تحديد الأهداف بعيدة المدى لدى الطلاب يساعدهم على بذل الجهد المضاعف لدراسة المهارات التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف والتي تمنحهم الفرصة لأن يكونوا مواطنين صالحين ذوي أثر في المجتمع.

وأخيراً يمكن القول إن هناك علاقة بين ولادة المنهج الخفي ودراسة القيم السائدة في المجتمع ، ولهذا فإن موضوع القيم أحد الطرق التي يتم بواسطتها التأثير على المتعلم، ثم إن إدراك وتعلم الطالب للقيم المهمة في المجتمع يساعده على التحلي بها. ثم أنه من المهم القول بأن الطالب يجب أن يستنتج هذه القيم بنفسه بدلاً من أن يُلقن ويحفظ تلك القيم، ثم نلتم أن إعطاء الطالب قطعة من الورق وسؤاله كتابة القيم الإيجابية أو السلبية المهمة في المجتمع بنفسه طريقة فعالة لمساعدته لفهم ماهو مرغوب في المجتمع ومن ثم بذل الجهد لتعلم وتطبيق هذه القيم.

ثامناً: مخاطر المنهج الخفي:

للمنهج الخفي آثاراً على الطالب وخاصة في المراحل الأولى من التعلم، وبالجمله فإن المنهج الرسمي مهما بلغ من الثراء والملائمة فإنه لا يؤثر في حياة الطفل كما يفعل المنهج الخفي.

من المتفق عليه أن التعلم يكون فعالاً وذا أثر إذا كانت بيئة التعلم نشطة وفعالة. وليس هناك شك في أن المدرس يلعب دوراً أساسياً في تفعيل هذه البيئة. فالتعلم الفعال هو المبني على استراتيجية تركز على التعليم الجماعي وتوزيع الطلاب إلى مجموعات صغيرة يكون دور المعلم هنا هو التوجيه والإرشاد لغرض مساعدة الطلاب في حل المشاكل التي تواجههم بدلاً من تلقينهم المادة العلمية. وقد ذكر أونيل و سشميدت (O'Neil & Schmidt, 1992) أن هذه الأساليب تساعد على تزويد الطلاب ببعض المهارات الخفية - إن صح التعبير - والتي قد لا تتحقق عند الطالب في ظل استخدام المنهج المكشوف أو المكتوب، وهذه المهارات الخفية هي:

١ - في هذه البيئة الفعالة يستطيع الطالب الضعيف مواصلة الركب مع زملائه ويغطي بعض مواطن الضعف لديه.

٢ - تُقوي لديه مهارة القدرة على التفاعل والحوار مع الآخرين.

٣ - مهارة المساهمة في اتخاذ القرار للموضوع المناقش.

٤ - مهارة الإطلاع على عدد من وجهات النظر في الموضوع الواحد.

ومن هنا يمكن القول إن من وسائل نقل المنهج الخفي للطلاب هو استخدام طرق تدريس معينة ذات فاعلية.

ثم إن المنهج الخفي يمكن أن يُنقل للطلبة أيضاً عن طريق المدرس ذاته، فالمدرس الجاد النشط في مادته وتحضيره يتعلم منه الطلاب الجدية والإنتاجية في العمل. والمدرس الأمين والصادق يغرس في نفوس طلابه هذه الصفات النبيلة. والمدرس الذي يحترم نفسه يحترمه طلابه والمدرس الذي يتأني في اتخاذ القرار يتعلم منه طلابه الحلم والحكمة في اتخاذ القرارات. وهنا ينبغي التنبيه إلى أن هذه القيم والمهارات لا تنتقل للطلاب بمجرد شرح المدرس لها بل إن أثرها يكون أبلغ إذا تحلى المدرس بها ومارسها وصار قدوة لطلابه. وبمعنى آخر كأن لسان حاله يقول (افعلوا ما أقول وما أعمل) وقد نهى الله سبحانه وتعالى عن مخالفة القول للعمل وقال في كتابه الحكيم " يا أيها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون كبر مقتاً عند الله أن تقولوا مالا تفعلون" الصف آية ٢-٣.

الميدانية اليومية لمدارس التعليم في أكثر من مدينة ومحافظة ومن خلال زيارتي لأكثر من ٢٠٠ مدرسة اتضح لي أن أكثر مدراء المدارس يهتمون بالشكل لا المضمون ويحبون شهادات الشكر والتقدير وعند المدخل تجد اللوحات الفارشة والمزخرفة والأعمال الجذابة التي ليست من عمل الطلاب بل هي إما من عمل مدرس التربية الفنية أو من عمل الخطاط أو... وفي دفتر التحضير تجد أن مدير المدرسة يُركز على شكل الدفتر والألوان المستخدمة أما المضمون فلا يعطى الوزن المناسب... وعند تكليف الطلاب والطالبات ببحوث تجد أن الآباء يقومون بعمل البحوث لأنائهم أو كتابتها في المكاتب الخاصة بغير الحصول على الدرجة أما معرفة طرق البحث العلمي فليست مطلباً... والطامة الكبرى عندما يجادل الآباء عن سبب نقص درجة واحدة لأنائهم ثم تكون النتيجة أن يحصل التلميذ على درجة عالية تخالف قدرته الحقيقية التي عادة ما تتكشف في الجامعة... أما آخر هذه المظاهر فتجد أن بعض المعلمين والمعلمات يبنون تقديراتهم على أن هذا ابن الدكتور الفلاني وهذه بنت الأم الفلانية وهكذا أمراض كثيرة وكثيرة وما ذكر منها هو على سبيل العدد لا الحصر.

من خلال ما سبق نجد أن الطلبة والطالبات ينقلون هذه السلوكيات إلى مواقف الحياة العامة مما يعني مزيداً من المظهرية والإتكالية وبهذا نكون قد خرجنا طلبة اتكاليين غير منتجين. إذاً نحن بحاجة إلى تعليم حقيقي يُحقق الهدف من خلال المضمون العملي مع مراعاة تلك الآثار المباشرة وغير المباشرة.

إن توجيه المنهج الخفي والحد من آثاره السلبية على الناشئة وتكامله مع المنهج الرسمي مهمة يجب على المربين تحقيقها. " ولما كان ما يكتسبه المتعلم من السلوك هو محصلة المنهجين الرسمي والخفي، فإن ضرورة التكامل بين المنهجين والتأكيد على الأنشطة الذاتية للطلبة والتربية الموازية وغير الرسمية أمر ضروري لا بد من التأكيد عليه" (هندي وآخرون ١٤٠٩، ص ٣٥)

إن ضبط المنهج الخفي والحد من آثاره السلبية على الناشئة مطلب أساسي في العملية التربوية حيث أكد الدكتور حمدان (١٤٠٨) على هذا بقوله " ... فإن التعامل الإنساني الأمين مع التلاميذ وتوجيههم دائماً للأفضل

ومن أبرز مثالب المنهج الخفي أنه يُعمم مواقف وقيم لطبقة المتوسطة، ولا يأخذ بعين الاعتبار فئة الطلبة المحرومين، الذين لا يستطيعون منافسة زملائهم في الحصول على أزياء وملابس وأدوات معينة. (هندي وآخرون، ١٤٠٩).

وعند الحديث عن مخاطر المنهج الخفي فإنه يمكن الإشارة إلى ما ذكره عبدالباسط عبدالمعطي (١٩٨٤) حيث يقول ينبغي ألا نغالي هنا إذا قلنا إنه من شأن المنهج الخفي أيضاً أن يزيّف وعي الطالب وذلك عن طريق تعليمه معاني وقيماً ومبادئ لا تمت لواقعه بصلة. وهذا قد يؤدي إلى إبراز الصراع بين ما يتضمنه المنهج الرسمي وما يتعلمه الطالب في الحياة اليومية مؤدياً إلى تذبذب شخصية الطالب وتشتتة ذهنياً بين العلم الذي يتعلمه والمفروض أن يتعلمه وبين المعرفة التي تدخل سمعه وأذنه وبصره وذهنه من دون استئذان وهي التي تُكوّن طقس المدرسة وحياتها وجوها

ومن مخاطر المنهج الخفي قتل الإبداع لدى الطلاب والطالبات ومن أمثلة ذلك ضعف المعلم في مادته العلمية الأمر الذي يقوده إلى نقل الكتاب حرفياً وتلقينه- إن صح التعبير- للطلبة، وهذا العمل يؤدي إلى تشكيل شخصيات من الطلبة لا تعرف كيف تفكر ولا كيف تُناقش حيث أنهم لم يتعلموا كيف يفعلون ذلك مع مدرسيهم (المسلم، ١٩٩٦).

ومن أكبر مخاطر المنهج الخفي- من وجهة نظري- ما أسمته المسلم (١٩٩٦) بالنزعة الاستهلاكية والنزعة المظهرية. والمتتبع لواقع بعض المدارس في عالمنا العربي يجد أنها تركز هذه النزعات.

وتتضح النزعة الاستهلاكية في طلبات بعض المعلمين والمعلمات من الطلبة والطالبات من أشياء (كالمصقات، والصور، والصحائف وغيرها من الوسائل...) وذلك عندما يطلب المعلم هذه الطلبات فإن التقدير والدرجة العالية قد يكونان من نصيب الذي يشتري الأفضل والأعلى... ومثل ذلك عندما يطلب المعلم أو المعلمة من الطالب أو الطالبة رسم أو عمل معين ثم يذهب بهذا العمل إلى الخطاط ثم يكتب اسمه بأنه من عمل فلان وفلانة... ولا شك بأن هذا العمل يعلم الطلبة أن يكونوا اتكاليين غير منتجين، بل غير صادقين وهذا يعلمهم الكذب أيضاً.

أما النزعة المظهرية فقد اتضحت لي من خلال زيارتي

- الأساس النفسي لهذا النوع من المناهج مرتبط بالنتظرية الإنسانية (Humanistic).
- إن هناك عدة مسميات لهذا النوع من المناهج، أكثرها شيوعاً المنهج الخفي (Hidden Curriculum).
- إن لهذا المنهج ستة مكونات وهي ترتيب الفصل الدراسي والأثاث، المناهج الدراسية، الجدول الدراسي، ثقافة المتعلم وعلاقتها بالثقافة السائدة، خلفيات المعلمين، وأخيراً انحياز الكتاب المدرسي.
- أن هناك ثوابت ومتغيرات يعتمد عليها هذا النوع من المناهج.
- من أبرز تطبيقات هذا المنهج هو مجال القيم.
- النزعة الاستهلاكية والمظهرية من أبرز مخاطر المنهج الخفي.

أما أبرز التوصيات فهي:

- ضرورة الاهتمام بتدريس موضوع المنهج الخفي في برامج إعداد المعلمين.
- وضع دورات تدريبية لمخططي المناهج والمعلمين ممن هم على رأس العمل في موضوع المنهج الخفي.
- إجراء دراسات تطبيقية وتجريبية للكشف عن خفايا هذا النوع من المناهج وأهميته وتطبيقاته في المناهج.
- إجراء دراسات للكشف عن مخاطر هذا المنهج في المدارس في مراحل التعليم العام.

فكرياً واجتماعياً وسلوكياً، والاستجابة لمصالحهم ورغباتهم وحاجاتهم من خلال بيئة مدرسية عصرية بناءة، ومناهج ذات صلة وثيقة بالواقع الذي يعيشونه، مع توفر معلمين وإداريين أكفاء إنسانياً ووظيفياً، قد تقلل مجتمعة من فعالية المنهج الخفي وتحد من نتائجه غير المرغوبة" ص ٢٧.

الخاتمة والنتائج والتوصيات:

إلى هنا أمل أن أكون قد وضحت بنوع من التفصيل مفهوم المنهج الخفي و تاريخه وأساسه النفسية والفلسفية ومكوناته إضافة إلى الثوابت والمتغيرات فيه وتطبيقاته ومخاطره. ولاشك أن معرفة التربويين من مخططي المناهج ومدبرين ومعلمين لهذا النوع من المناهج ومخاطره مطلب أساسي لكي يتم أخذ الحذر والاحتياطات عند تنفيذ العملية التربوية. أما أبرز النتائج التي توصل لها هذا البحث هي مايلي:

- المنهج الخفي هو " تلك المعارف والقيم والأفكار والأنظمة التي يتعلمها الطلاب داخل المدرسة بدون تخطيط من المنظرين أو المديرين أو المدرسين نتيجة الاحتكاك بالأقران أو نظام المدرسة أو لتفاعلهم مع طرق التدريس المستخدمة أو للفهم الذاتي للمعرفة".
- يعود تاريخ المنهج الخفي إلى ١٩٦٨ ويعتبر جاكسون Philip Jacson هو أول من نادى بهذا النوع من المناهج.
- يربط هذا النوع من المناهج بنظرية المفاهيميون المجددون (Reconceptualist).

المراجع العربية

الذهبية للنشر والتوزيع. الرياض
عبد المعطي، عبد الباسط (١٩٨٤) "التعليم وتزييف الوعي
الإجتماعي". مجلة العلوم الاجتماعية. ٤:مج: ١٢، شتاء
ص. ٥٥:٣٣.
فلاته، ابراهيم (١٤١٨هـ) المنهج المستتر ودوره في العملية التربوية في
المدرسة الابتدائية. مطابع بهادر. مكة المكرمة.
هندي، عليان، مصلح (١٤٠٩هـ): تخطيط المنهج وتطويره. دار الفكر
للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

القرآن الكريم.
المسلم، بسامة (١٩٩٦) "المنهج الخفي: معناه ومكوناته ومخاطره". المجلة
التربوية. جامعة الكويت.
حمدان، محمد زياد (١٤٠٨). المنهج المعاصر: عناصره ومصادره
وعمليات بنائه. دار التربية الحديثة. الأردن.
سلام، الشافعي، حمودة، والرويلي (١٤١٥) قيادة المنهج (مترجم)
تأليف ألن. جلاتهورن. جامعة الملك سعود.
شوكت و محمد (١٤١٢هـ) مقياس المنهج المستتر. مكتبة الصفحات

المراجع الأجنبية

Adams, R. (1969) "Location as a function of Instructional interaction". Mervill Palmer Quarterly of Behavior and Development. Oct. 15, 309-321
American Educational Research Association. (1995) The Hidden Consequences of a National Curriculum". Washington D.C.
Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. Review of Educational Research, 52, 368-420.
Apple, M. (1979). Ideology and Curriculum. London: Routledge and Kegan Paul.
Apple, M. and King, N. R. (1977). What do schools teach? Curriculum Inquiry, 6, 4, 341-369.
Barrow R. (1976). Radical Education: A Critique of Freeschooling and Deschooling. London, Martin Robertson.
Bennett, K. P. and LeCompte, M. D. (1990). The Way Schools Work: A Sociological Analysis of Education. New York: Longman.
Bolvin, J. O. (1982). Classroom organization. In H. H. E. Mitzel (ed) Encyclopedia of educational research (5th ed). Pp. 265-274. New York: Macmillan.
Carnevel, A. Gainer, L. Meltzer, A. (1989) Workplace: The skills Employers Want. Washington, D. C". The American Society Training and Development and the U. S. Department of Labor, Employment, and Training.
Chiang, L. (1986) "Is our Understanding of the Hidden Curriculum Hidden from Us". ERIC Document Reproduction services, ED285256.
Clark, K. (1993) The advantages and disadvantages of team teaching at the middle level. Seminar paper, Master in education, Ohio University.

Connelly, F. & Elibaz, F. 1980. Conceptual bases for curriculum thought: A teacher's perspective. In A. W. Fosha (Ed).
Cummins, Catherine L. and others (1989) "The hidden curriculum within the teaching of science and its relationship to current science education goals". ERIC Document Reproduction services, ED307105.
Dreeben, L. (1968). On what is learned in school. Reading, MA: Addison-Wesley.
Eisner, E. (1979) The Educational Imagination. McCutchan Publishing Co. New York, NY.
Eva, W. (1988) "Hidden Curriculum: the elusive side of classroom life in first grade". ERIC Document Reproduction services, ED307991.
Gerals W. (1976) "Humanistic Education: what it is and what it is not". Amherst, Mass.
Giroux, H. A. and Penna A. N. (1979). Social duration in the classroom: the dynamics of hidden curriculum. Berkeley, CA: McCutchan.
Giroux, H. A. (1983) "Teacher education and ideology of social control. In H. Giroux, & D. Purpel (eds) The Hidden curriculum and moral education: Deception or discovery? PP. 403-425. Berkeley. McCutchan.
Glatthorn, A. A. (1987). Curriculum Leadership. Scott, Foresman and Company.
Gordon, D. (1982). The immorality of the hidden curriculum. Journal of philosophy of education, 16 (2): 187-198.
Hall, F. Wallace, S. (1986). Promotion vs. retention. What are the implications for policy development? NASSP Bulletin, 70(248)72-77.
Hlebowitsh, P. S. (1994) "The forgetting hidden cur-

- riculum". Journal of curriculum and supervision, No,4, 339-349
- Illich, I.** (1978). Deschooling society :.Harper &Row. New York
- Jackson, P. W.** (1968). Life in Classroom .Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Kelley, C.** (1977) "The relationship Between Distance from the instructor and Grades Received". Doctoral Dissertation, Texas A &M University).
- Kinarty, E.** "The Effect of Seating position on Performance and personality in a College Classroom" (Doctoral Dissertation, University of S .California).
- Kohlberg, L.** (1984). Recent research in moral development .New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kulik, C.C.** And Kulike, J.A. (1982). Research synthesis on ability grouping .Educational Leadership, 39, 619-621.
- Macdonald, J.** (1978) ". curriculum Theory" in J.R .Gress and D.E .Purpel, eds .Curriculum: An introduction to the field (Berkeley, Calif. McCutchan .
- Martin, J.** (1976) ". What should we do with a Hidden curriculum when we find one" .Curriculum Inquiry, 6:2.
- Miller, J.** (1983) ". The Educational Spectrum: Orientation to curriculum" .Longman Inc.
- O'Neil, S. & Schmidt, B.** (1992) ". The teacher as facilitator of Hidden Curriculum"-. The Hidden curriculum". National Business Education Association .
- Ornstein, A.C & Hunkins, F.** (1997). Curriculum foundation, principles, and theory .Third edition .Allyn and Bacon .Boston.
- Philips, Cusick** (1973). Inside high school, new York: Holt, Rinehart and Winston.
- Phillips, D.C.** (1980). The hidden curriculum and the latent functions of schooling: two overlapping perspectives .1 .Why the hidden curriculum is hidden. Philosophy of education: proceedings of the Thirty-sixth annual meeting of the philosophy of education society, 274-280.
- Pinar, W.** (1975). Curriculum Theorizing .McCutchan Publishing Company.
- Portelli, J.P.** (1993) ". Exposing the Hidden Curriculum". Curriculum Studies, 4, 343-458.
- Snyder, D.C.** (1970). The Hidden curriculum .New York.
- Stanford, J.P.** (1980). Comparison of heterogeneous and homogenous Joiner high classes .Austin, TX: Research and Development Center for teacher Education, University of Taxes .
- Tagiuri, R.** (1968). The concept of organizational climate. In R .Tigiuri and G.H .Litwin (eds) Organizational climate: Exploration of a concept .Boston: Harvard University, Graduate School of Business Administration.
- Vallance, Elizabeth.** (1977). Hidden the hidden curriculum: an interoperation of the language of justification in nineteenth century education reform .In Bellack, A .and Kilebard, H .M .eds., Curriculum and Evaluation, Los Anglos, CA: McCutchan Publishing.
- Walker, D.** (1979). Approaches to curriculum development .In J .Schaffarzick and G .Sykes (eds), Value conflict and curriculum issues: Lessons from research and experience P.P 263-290. Berkeley .CA. McCutchan.