



نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان

نام نویسنده:

مریم پورمحمدی^۱

مقدمه

نظام آموزش و پرورش هر جامعه ای از انتقال پنهان و آشکار هنجارها و نگرش‌های خاص به فراگیران فارغ نیست. دانش آموزان در مدرسه که تأثیرپذیرترین دوره‌ی رشد فردی است در معرض آموزش برنامه‌های آشکار و مدون قرار دارند و ضمن آن تجاربی را کسب می‌کنند که به شکل غیرمستقیم یا غیرآگاهانه شکل دهنده فرهنگ و ارزش‌های مورد پذیرش آنان است. اثربخشی این تجارب به مراتب بیشتر از روش‌های مستقیم و کوشش‌های آگاهانه است (پروین، ۱۳۹۳: ۵۳). کارکنان مدرسه و خصوصاً معلمان نقش بسیار مهم و تسهیل کننده ای در فرآیند رشد را بر عهده دارند؛ بنابراین مدرسه و کلاس درس مکانی است که می‌تواند زمینه رشد همه جانبه دانش آموزان را فراهم آورد و اگر قرار است در مدرسه رشد صورت گیرد و آن رشد همه جانبه باشد نیاز به ملزومات خاصی از قبیل مسائل فیزیکی، محتوا، نیروی انسانی، نوع تعامل بین افراد و... است (موسوی، ۱۳۸۷).

انواع برنامه درسی می‌تواند عرصه‌ها و حوزه‌هایی را پیش روی یادگیرندگان قرار دهد و زمینه رشد و ارتقای ظرفیت‌های زیربنایی و بنیادی گردد (ابراهیمی‌قوام، ۱۳۸۸: ۲۳۲). در بین انواع برنامه درسی می‌توان به برنامه درسی پنهان اشاره کرد. به اعتقاد آیزنر مدارس به طور همزمان مبادرت به تدریس سه برنامه می‌نمایند. این سه برنامه شامل: برنامه درسی صریح یا رسمی، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پنهان است و این برخلاف تصور رایج به مدرسه است که آن را پدیده ای تک بعدی یا تک ساختی انگاشته و مدارس را صرفاً مه‌د اجرای برنامه درسی صریح می‌پندارند (مهرمحمدی، ۱۳۸۸: ۴۶۴). مفهوم برنامه درسی پنهان در سال ۱۹۶۸ برای نخستین بار توسط فیلیپ جکسون^۲ مطرح شد. والانس^۳ (۱۹۹۱) برنامه درسی پنهان را چنین تعریف می‌کند: «برنامه درسی پنهان به عملکردها و نتایج آموزشی اطلاق می‌شود که با وجود آشکار نبودن در رهنمودهای برنامه‌های درسی یا سیاست‌های آموزش و پرورش، بخش مهم و مؤثر تجربه تحصیلی است».

ایجاد رابطه مثبت، درک همدلانه، برقراری ارتباط مطلوب، توجه به نیازهای دانش آموزان و... کمک خوبی برای ایجاد

^۱ p.oormohammadimaryam@gmail.com

^۲ Jackson

^۳ Vallance



یک محیط مطلوب برای یادگیری و رشد خواهد بود. علاوه بر این یکی از مشکلاتی که کودکان و نوجوانان دارند این است که به خود اعتماد ندارند. این عدم اعتماد دو علت اساسی دارد، اول آنکه کودکان و نوجوانان هنوز وضعیت تثبیت نشده است و در هر کار و جریانی دلشان می‌لرزد و تردید دارند و نمی‌دانند که می‌توانند یا نمی‌توانند. دوم این که بزرگ ترها فرصت لازم به آن‌ها نمی‌دهند، یعنی نمی‌گذارند کودکان ارزشمندی خود را بروز دهند. همیشه با کلمه زوداست یا این که کار شما نیست کودکان و نوجوانان را دلسرد می‌کنند و از انجام کارها و خلق ابتکارات ممانعت به عمل می‌آورند. نکته بسیار دقیقی که می‌توان آن را علت این امر دانست، این است که در خانواده‌ها و محیط مدارس اساساً روح تأیید و صحت وجود ندارد (قورچیان، ۱۳۷۳: ۳۲) با آنکه در دهه‌های اخیر، مفهوم برنامه درسی پنهان و لزوم توجه به آن نقش محوری و ویژه‌ای را در مطالعات و تحقیقات برنامه درسی ایفا کرده است در کشور ما وجه غالب توجه دست اندرکاران تعلیم و تربیت و محققان، برنامه درسی رسمی یا آشکار بوده است. لذا بخش قابل توجهی از برنامه‌های درسی که دانش آموزان عملاً در معرض آن قرار می‌گیرند، خصوصاً اثر نیرومند برنامه درسی پنهان ناشی از محیط مدرسه بر روی دانش آموزان، مورد کم توجهی و غفلت قرار گرفته است (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۴: ۴۶).

تحقیقاتی که درباره اصلاح و بهبود محیط مدرسه و نظام آموزشی انجام گرفته بیش تر به آن دسته از تأثیرات مدرسه‌ای پرداخته است که به آسانی و آشکارا قابل اندازه‌گیری هستند و معمولاً پژوهشگران پس از نتیجه‌گیری از این نوع پژوهش‌ها تغییر در محتوای کتاب‌ها و روش‌ها را پیشنهاد می‌کنند، اما آنچه توجه کافی به آن نشده مسائل فرهنگی و نگرشی است که آموزش و پرورش ما از آن رنج می‌برد. به جرأت می‌توان گفت که کلیه عناصر بافت اجتماعی مدرسه دارای ویژگی‌های فرهنگی هستند. شرایط فیزیکی کلاس، کتاب‌های درسی، چیدمان صندلی‌ها همچنین انتظارات و قضاوت‌های معلمان و مسئولان مدرسه، قوانین و مقررات، الگوهای تعامل معلم و دانش‌آموز و بسیاری موارد دیگر از جمله این ویژگی‌ها هستند (امینی و همکاران، ۱۳۹۲: ۸۳).

آغاز رسمی مطالعات و تحقیقات گسترده در زمینه برنامه درسی پنهان را می‌توان انتشار کتاب فیلیپ جکسون در سال ۱۹۶۸ تحت عنوان زندگی در کلاس درس دانست (علیخانی، مهرمحمدی، ۱۳۸۴: ۴۰) اما پیش از او امیل دورکیم در سال ۱۹۶۱ در کتاب آموزش اخلاقی، به این موضوع اشاره کرده است. او با مشاهده‌ی کلاس درس متوجه شد، مواردی که در مدارس یاد گرفته می‌شود بیشتر از آن چیزی است که در برنامه‌ی درسی طراحی شده و کتاب‌ها وجود دارد. اگرچه او به طور صریح به بیان برنامه درسی پنهان نپرداخته است اما توضیح او به برنامه درسی پنهان اشاره دارد (کنتلی، ۲۰۰۹: ۸۴).^۱ در توضیح کمبل از برنامه پنهان آمده که برنامه پنهان، استعاره‌ای مناسب برای توصیف ماهیت سایه وار، تعریف نشده و بی شکل آن چیزهایی است که به شکلی ضمنی و درهم تنیده در مقابل با بیان رسمی برنامه‌های آموزشی ارائه می‌شود و شکل خاصی از تعامل آموزشی و تربیتی را بیان می‌کند (اسکندری، ۱۳۸۳: ۷۰).

1. Kentli



نظریه خودکارآمدی از نظریه کلی یادگیری نشأت می‌گیرد. چانک و دیگران (۲۰۰۸) خودکارآمدی را توانایی‌های مشهود فرد برای یادگیری یا فعالیت در سطوح تعیین شده می‌دانند. همچنین ارمورد^۱ (۲۰۰۶) معتقد است که خودکارآمدی قضاوت خود ساخته فرد درباره توانایی‌هایش در انجام موفقیت آمیز وظایفش است. احساس خودکارآمدی افراد را قادر می‌سازد تا با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با موانع کارهای فوق‌العاده‌ای انجام دهند. عملکرد مؤثر هم به داشتن مهارت و هم به باور در توانایی انجام آن مهارت نیازمند است. اداره کردن موقعیت‌های دائم‌التغییر، مبهم و غیر قابل پیش بینی و استرس‌زا مستلزم داشتن مهارت‌های چندگانه است (عبداللهی، ۱۳۸۵: ۳۷)

برخی پژوهش‌های داخلی، چون: کریمی (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان «برنامه درسی پنهان؛ تاکید بر تربیت اجتماعی» نشان داد که شناسایی جنبه‌های بازدارنده برنامه درسی پنهان با تاکید بر تربیت اجتماعی فراگیران می‌تواند به تحقق اهداف برنامه ریزی شده و آشکار تربیت اجتماعی محیط آموزشی کمک کند، بیان فر (۱۳۸۹) در پژوهشی تحت عنوان «تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری در دانش آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل» نشان داد که به منظور کاهش آثار منفی این برنامه و طراحی محیط‌های آموزشی مطلوب تر مدلی طراحی و پیشنهاد شده است. همچنین از پژوهش‌های مرتبط در خارج از کشور می‌توان به: پژوهش‌های مارتین^۲ و همکاران (۲۰۰۳) اشاره کرد که مدیریت کلاس درس را به‌عنوان نخستین مسئولیت معلم در تدریس می‌دانند و بیان می‌کنند که در پرتو آن است که می‌توان بهترین فضا را برای یادگیری دانش آموزان فراهم کرد و یوسکل^۳ (۲۰۰۶) «نقش برنامه درسی پنهان در بروز رفتار مقاومت دانشجویان دوره‌های لیسانس در مشاوره درمانی و راهنمایی در دانشگاه ترکیه» اشاره کرد. بیشترین تحقیقاتی که در حوزه برنامه درسی پنهان انجام شده مختص به مناطق شهری و مسائل دانشگاهی است و به مناطق روستایی توجه چندانی نشده است. به همین خاطر شهرستان دزفول به دلیل بافت روستایی و عشایری که دارد و به خاطر اینکه بیشتر مدارس آن روستایی هستند انتخاب شد و در این تحقیق به دنبال پی بردن به این نکته‌ایم که برنامه درسی پنهان چه تأثیر متفاوتی دارد. این پژوهش با عنایت به ورود به مبانی نظری و نیز سوابق پژوهش در این زمینه و با توجه به تأثیر ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان به‌عنوان منبع اساسی یادگیری عمیق و ماندگار و با توجه به این که تاکنون پژوهش‌های جامعی در ارتباط با نسبت برنامه درسی پنهان و خودکارآمدی اجتماعی و تحصیلی صورت نگرفته، انجام گرفته است. مسئله اساسی پژوهش حاضر؛ بررسی نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان ابتدایی از دیدگاه معلمان شهر دزفول هست.

1. Ormord

□. Martin

□. Yuksel



روش

در این پژوهش با روش توصیفی از نوع پیمایشی دیدگاه معلمان شهر دزفول درباره نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان مورد سنجش قرار می‌گیرد. جامعه آماری تحقیق حاضر، کلیه معلمان ابتدایی شهرستان دزفول در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ (به تعداد ۳۰۷ نفر) است که به منظور تعمیم نتایج از بین جامعه آماری فوق به صورت نمونه‌ای تصادفی (طبقه‌ای) و با استفاده از فرمول کوکران ۱۷۱ معلم به‌عنوان نمونه انتخاب شد.

ابزار تحقیق و شیوه برآورد و اعتبار آن: در این تحقیق از دو ابزار (پرسشنامه) استفاده شده است.

الف) ابزار محقق ساخته سنجش خودکارآمدی: که محقق طی بررسی مبانی نظری و تحقیقات پیشین به آن رسیده است و روایی آن توسط چند تن از متخصصان حیطه برنامه درسی و فلسفه تعلیم و تربیت با استفاده از مقیاس لیکرت مورد بررسی قرار گرفت. پایایی آن در یک مطالعه مقدماتی بررسی ۳۰ نفر از معلمان با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه شد.

ب) ابزار تحقیق ترکیبی ۳۰ سوالی که برای سنجش ابعاد برنامه درسی پنهان از دو کار پروین (۱۳۹۳) و احمدیان (۱۳۹۱) استفاده شده و ضریب پایایی آن‌ها به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۸۶ بوده است.

برای تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه و متناسب با سؤالات تحقیق، برای توصیف وضعیت موجود و دسته بندی گروه‌های آزمودنی از نظر صفات مختلف و توصیف ویژگی‌های جامعه آماری از روش‌های آمار توصیفی همچون (میانگین، انحراف استاندارد) استفاده شده است. برای کمک به برقراری ارتباط میان متغیرهای تحقیق به طوری که بتوان از طریق آنها استنتاج نمود، از روش‌های آمار استنباطی همچون تی مستقل و سایر روش‌ها ... با توجه به وجود مفروضه‌های کاربرد این آزمون‌ها استفاده شد و برای این منظور از طریق نرم افزار آماری SPSS با نسخه ۲۱ استفاده شده است.

یافته‌ها

نتایج سؤال پژوهش: نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی شهر دزفول

چگونه است؟



جدول ۱: بررسی نتایج اظهارات پاسخگویان در خصوص نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر خود کارآمدی اجتماعی دانش آموزان

سطح معناداری	t	خطای معیار	انحراف معیار	میانگین نظری	میانگین	آماره حیطه‌ها
. / . . .	۶۵.۴۹	۰.۶	۸۰.	۳	۴.۴	معلم
	۶۴.۰۱	۰.۶۱۶۶.	۸۰.۶۳۲.	۳	۳.۹۴	روش تدریس
	۷۱.۲۶	۰.۵۴۲۰.	۷۰.۸۷۰.	۳	۳.۸۶	ارزشیابی
	۶۵.۹۲	۰.۵۸۴۶.	۷۶.۴۴۵.	۳	۳.۸۵	قوانین و مقررات
	۶۳.۲۳	۰.۶۲۱۵.	۸۱.۲۷۴.	۳	۳.۹۳	مکان فیزیکی
	۶۵.۰۸	۰.۵۶۳۶.	۷۳.۶۹۸.	۳	۳.۶۷	محتوا

بررسی نتایج ارائه شده در جدول شماره (۱) حاکی از آن است که تفاوت معناداری بین میانگین نمونه و میانگین فرضی جامعه در سطح معناداری ۰/۰۱ وجود دارد. نتایج حاکی از آن است که از دیدگاه معلمان نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر خود کارآمدی اجتماعی دانش آموزان ابتدایی شهر دزفول به لحاظ آماری معنادار بوده است. نظر به اینکه تمام (t) تی‌های مشاهده شده معنی دار بود. جهت مقایسه‌ی بهتر نتایج میانگین‌های به دست آمده به ترتیب زیر می‌آید. مهم‌ترین عوامل مؤثر بر خودکارآمدی اجتماعی به صورت جدول زیر عبارت بودند از:

جدول ۲: اولویت بندی نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر خود کارآمدی اجتماعی دانش آموزان

میزان درصد	مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان	ردیف
۴.۰۴	معلم	۱
۳.۹۴	روش تدریس	۲
۳.۹۳	مکان فیزیکی	۳
۳.۸۶	ارزشیابی	۴
۳.۸۵	قوانین و مقررات	۵
۳.۶۷	محتوا	۶

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل انجام شده پیرامون نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان به لحاظ آماری معنا دار بوده است (جدول شماره ۱).



با توجه به نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌توان عنوان نمود که: رسالت اصلی نظام تعلیم و تربیت ایجاد بستری مناسب برای شناسایی استعدادها و دانش‌آموزان، کمک در جهت بروز آن‌ها و شکوفایی استعدادها با توجه به تفاوت‌های فردی است. معلمان اساسی‌ترین نقش را در این فرآیند بر عهده دارند. معلمان به عنوان یک الگوی تربیتی، بر انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی، نگرش‌های اخلاقی و رفتارهای اجتماعی آنان بسیار مؤثر هستند. معلمان متخصص، پویا و با انگیزه در تحقق اهداف آموزش و پرورش نقش به‌سزایی دارند. معلمان به‌عنوان یک الگو نقش اصلی را در خودکارآمدی و خودباوری دانش‌آموزان در عرصه‌های اجتماعی، اخلاقی، علمی و تربیتی بر عهده دارند.

معلم اصلی‌ترین نقش را در رسیدن به اهداف تعیین شده نظام تعلیم و تربیت بر عهده دارد و بی‌شک روش تدریس معلمان یکی از مؤثرترین عوامل در رسیدن به این مهم است. روش تدریسی که بیشتر معلمان مورد استفاده قرار می‌دهند غیر فعال است و معلمان وظیفه اصلی تدریس را بر عهده دارند. روابطی که در حین تدریس وجود دارد مبتنی بر انضباط است. دانش‌آموزان منفعلانه وارد کلاس می‌شوند و منفعلانه کلاس را ترک می‌کنند، در این صورت جایی برای مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری در نظر گرفته نمی‌شود که می‌تواند منجر به منفعل بار آمدن دانش‌آموزان، ناامیدی، خودپنداره ضعیف و خودکارآمدی پایین گردد. این نوع روش تدریس دانش‌آموزانی که به توانایی خود ایمان داشته باشند و دارای خودکارآمدی باشند را تربیت نخواهد کرد. روش تدریسی که دانش‌آموزان در آن نقش فعال داشته باشند، بیشترین تأثیر را بر انگیزش درونی دانش‌آموزان می‌گذارد و موفقیت، داشتن ایمان به توانایی‌های خود و در نتیجه خودکارآمدی بالا را در پی خواهد داشت.

قوانین و مقررات اگر به صورت شفاف بیان گردد و از شاگردان نیز در تدوین و اجرا و ارزشیابی قوانین مدرسه استفاده گردد، موجب افزایش اعتماد به نفس شاگردان شده و احتمال تأثیر مثبت قوانین و مقررات را بر روی خودکارآمدی دانش‌آموزان افزایش می‌دهد. در مقابل قوانین خشک و انعطاف ناپذیر مدرسه توانایی ابراز وجود دانش‌آموزان را سلب می‌کند و موجب اطاعت‌پذیری آنان می‌گردد و در نهایت باعث اعتماد به نفس پایین دانش‌آموزان خواهد شد؛ که در این صورت احتمال کاهش خودکارآمدی دانش‌آموزان وجود خواهد داشت.

فضای فیزیکی مدرسه یکی از عوامل بسیار مهم است که به شیوه‌های مختلف بر روی یادگیری، تدریس و سایر فعالیت‌های که در مدرسه اتفاق می‌افتد مؤثر است. در کلاس‌های درسی مدارس، چیدمان صندلی‌ها پشت سر هم است که این احساس را به دانش‌آموزان القا می‌کند که همه‌ی آن‌ها تحت کنترل معلم هستند. شکل ظاهری و نحوه‌ی چیدمان میز و صندلی‌های کلاس به این شکل باعث می‌شود دانش‌آموزان این فرض را داشته باشند که نیازی به بحث و تبادل افکار با آنان نیست و این خود منجر به گوشه‌گیری و منفعل بار آوردن دانش‌آموزان می‌شود؛ که در این صورت احتمال کاهش خودکارآمدی دانش‌آموزان وجود خواهد داشت.

نگاه دانش‌آموزان به محتوا تا حد زیادی به اهمیتی که مدارس به برخی درس‌ها می‌دهند وابسته است. پژوهش‌های



مختلف نشان می‌دهد که مدارس به دروس مختلف به یک اندازه اهمیت نمی‌دهند. به همین خاطر دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که برخی از دروس اهمیت ندارند. محتوایی که روحیه اطاعت‌پذیری را به دانش‌آموزان القا کند و بستری را برای کنجکاوی و پرسش فراهم نیآورد، نمی‌تواند باعث خودکارآمدی بالا در دانش‌آموزان گردد.

منابع

- ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۸۸). کاربرد نظریه‌های یادگیری در برنامه‌ریزی درسی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرری.
- احمدیان، مینا (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه شاهد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد.
- امینی، محمد و مهدی‌زاده، مریم و ماشاله‌نژاد، زهرا و علیزاده، مرضیه (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۲: ۱۰۳ - ۸۱.
- بیان‌فر، فاطمه و همکاران (۱۳۸۹). تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال پنجم، شماره ۱۷، تابستان ۱۳۸۹: ۸۵ - ۵۷.
- پروین، مستانه (۱۳۹۳). بررسی نقش برنامه‌درسی پنهان بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول از دیدگاه معلمان: مطالعه موردی شهر گیلانغرب. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد.
- حدادعلوی، رودابه (۱۳۸۶). برنامه درسی پنهان: پژوهش در یادگیری‌های ضمنی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۹۰: ۶۶ - ۳۳.
- عبداللهی، بیژن (۱۳۸۵). نقش خودکارآمدی در توانمندسازی کارکنان. تدبیر. اردیبهشت (۱۳۸۵). شماره ۱۶۸: ۴۰ - ۳۵.
- علیخانی، محمدحسین و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴). بررسی پیامدهای قصد نشده «برنامه درسی پنهان» ناشی از جو اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن. دو ماهنامه دانشور رفتار، شماره ۱۲: ۴۸ - ۳۹.
- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳). تحلیلی از برنامه درسی مستتر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، تهران، شماره ۵: ۷۰ - ۲۷.
- کریمی، فاطمه (۱۳۹۱). برنامه‌درسی پنهان؛ تاکید بر تربیت اجتماعی. دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، شماره ۲: ۱۳۰ - ۱۲۵.



مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: به نشر.
موسوی، فریبا (۱۳۸۷) ظرایف مدیریت کلاس درس. فصلنامه رشد، شماره ۴.

Kentli, F (۲۰۰۹). Comparison of Hidden Curriculum Theories. *European journal of education studies*, ۱ (۲).

Ormord, J.E (۲۰۰۶). *Educational psychology: Developing learners* (۵th ed.). upper saddle River, N.J: pearson/ Merrill prentice Hall.

Schunk, D.H. pintrich, P.R. & Meece, T.L (۲۰۰۶). *Motivation in education: theory, research, and applications* (۳rd ed.) upper.

Vallance, E (۱۹۹۱). *The hidden curriculum. In international encyclopedia of curriculum.* (Ed). A. Lewy. (Ed). Pergamon press. England.

Surf and download all data from SID.ir: www.SID.ir

Translate via STRS.ir: www.STRS.ir

Follow our scientific posts via our Blog: www.sid.ir/blog

Use our educational service (Courses, Workshops, Videos and etc.) via Workshop: www.sid.ir/workshop