

سعید صفایی موحد^۱

مقدمه

اگر چه برنامه درسی پنهان^۲، یکی از مفاهیم ارجمند مولود رشته برنامه درسی بوده و از جمله سرمایه های مفهومی^۳ آن به حساب می آید (مهر محمدی، ۱۳۸۷)، اما ماهیت و چیستی آن همواره محل نزاع بوده است. شاید دلیل اصلی این نزاع را بتوان در مبهم بودن خود واژه برنامه درسی و از سوی دیگر در واژه پنهان آن جستجو کرد. برخی (اسکندری، ۱۳۸۷) معتقدند برنامه باید دارای اهداف بیان شده، استراتژی های صریح، و شروع و پایانی مشخص باشد، به همین دلیل اطلاق لفظ برنامه به تجربیات کسب شده و از پیش تعیین شده فراگیرندگان امری نادرست است. اما نباید فراموش کرد که واژه برنامه درسی در طول تاریخ این رشته صرفاً به عنوان یک سند مکتوب و هدفمند مطرح نبوده و در چارچوب فلسفه پیشرفت گرایی^۴، به هر آن چیزی اطلاق می شده است که فراگیرندگان به دلیل حضور در محیط آموزش به کسب آن نائل می آیند.

نخستین بار «فیلیپ جکسون»^۵ مفهوم برنامه درسی پنهان را در کتاب «زندگی در کلاس درس»^۶ مطرح کرد (Margolis, ۲۰۰۱). وی معتقد بود که شاگردان برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه های غیر آکادمیک مدرسه که شامل عناصر قدرت، جمعیت و تشویق است در کلاس درس می آموزند. در واقع شاگردان هنجارهایی را با عنایت به دارا بودن قدرت معلم، از جمعیت کلاس و نظام تشویق می آموزند. جکسون این هنجارهای آموخته شده را برنامه درسی پنهان می خواند. پس از جکسون نیز اندیشمندان زیادی نظیر مایکل اپل^۷، هنری ژيرو^۸، آیزنر^۹، به تبیین ابعاد و ماهیت این مفهوم پرداختند.

۱. رئیس مطالعات راهبردی آموزش شرکت ملی نفت ایران و عضو هیئت مدیره انجمن مطالعات برنامه درسی

۲ - hidden curriculum

۳ - conceptual capital

۴ - progressivism

۵ - Phillip Jackson

۶ - Life in the Classrooms

۷ - Michael Apple

۸ - Henry Giroux

۹ - Eisner

نظریه های برنامه درسی پنهان

اگرچه این مفهوم نخستین بار در سال ۱۹۶۸ توسط فیلیپ جکسون مورد استفاده قرار گرفت، اما در طی چند دهه گذشته بسیار مورد توجه نظریه پردازان حوزه برنامه درسی قرار گرفته و هر یک از زاویه خاصی آن را مورد بررسی قرار داده اند، به طوریکه تا امروز بیش از هزاران مقاله و کتاب در مورد آن به رشته تحریر درآمده است. این تنوع دیدگاه ها و نظریه ها از یکسو باعث غنای تئوریک مفهوم برنامه درسی پنهان شده است و از سوی دیگر شناخت و درک آن را برای بسیاری از افراد مشکل نموده است. به نظر نگارنده نظریه ها و دیدگاه های مطرح شده درباره برنامه درسی پنهان را می توان در ۶ دسته یا طبقه مختلف جای داد: نظریه های ماهیتی، نظریه های کارکردی، نظریه های ابعادی، نظریه های عاملی، نظریه های پیامدی، نظریه های سطحی.

۱- **نظریه های ماهیتی:** تعدادی از نظریه پردازان، چیستی و ماهیت برنامه درسی پنهان را مطمع نظر قرارداده اند. گوردون (۱۳۷۵) با یک تقسیم بندی جامع، دیدگاه های مطرح شده توسط این گروه را در سه دسته عمده طبقه بندی نموده است:

الف) برنامه درسی پنهان به منزله نتیجه: بیشتر آثار راجع به برنامه درسی پنهان به ارزشها، تمایلات، هنجارها، طرز تلقی ها و مهارت هایی که دانش آموزان آنها را مستقل از مواد درسی شناختی می آموزند، پرداخته اند. برای مثال جکسون معتقد است که برنامه درسی پنهان عبارتست از یادگیری اینکجه چگونه در محیطی مملو از تحسین، ستایش و قدرت می توان زندگی کرد. در همین زمینه دربین^{۱۰} از یادگیری چهار نوع هنجار استقلال، موفقیت، عام گرایی و خاص گرایی یاد می کند، هنجارهایی که وی آنها را برای انسجام موثر فرد در جامعه صنعتی جدید ضروری می داند.

ب) برنامه درسی پنهان به مثابه زمینه: یادگیری رسمی و آموزشگاهی غالباً در موقعیت های خاص و دارای مختصات ویژه مانند کلاس درس، مدرسه یا دیگر اماکن آموزشی صورت می پذیرد. گتزلز^{۱۱} (۱۹۷۴) به عنوان یک زمینه، ساختار فیزیکی کلاس های مختلف مدارس را توصیف نموده و اعتقاد دارد که هر ساختار، دانش آموز را با تصویر متفاوتی از یادگیرنده ایده آل مواجه می سازد. وی برای نمونه، کلاس درس مستطیل شکلی را مثال می زند که صندلیهای دانش آموزان به صورت ثابت به کف کلاس متصل شده است و در ردیف های منظم و پشت سر هم قرار دارد. میز معلم نیز در جلو و وسط کلاس قرار داده شده است. گتزلز از این مثال نتیجه می گیرد در چنین کلاسی که به عنوان یک زمینه برنامه درسی پنهان مطرح است، فراگیرنده در حکم موجودی بدون دانش تلقی می شود که تحت کنترل شدید معلمی قرار دارد که تنها منبع یادگیری در اینگونه کلاسها است.

^{۱۰} - Dreeben

^{۱۱} - Getzels

ج) برنامه درسی پنهان به عنوان فرآیند: بر اساس این رویکرد، آنچه باعث تمایز برنامه درسی پنهان از برنامه درسی صریح می‌گردد، عمدتاً شیوه‌هایی است که این برنامه از طریق آنها انتقال می‌یابد. نکته بسیار مهم و قابل توجه در این راستا آن است که روش انتقال در این نوع برنامه، ضمنی، ناآگاهانه و غیر عمدی است. پیام‌ها غالباً غیر کلامی اند و در صورت کلامی بودن، ریشه در ساختارهای پیچیده و عمیق بحث دارند. در رابطه با رویکرد برنامه درسی پنهان به عنوان فرآیند، شواب مطالبی را راجع به تدریس علوم به رشته تحریر در آورده است و اظهار می‌دارد روش‌هایی که برای تدریس علوم مورد استفاده قرار می‌گیرد تصویری از این موضوع ارائه می‌دهد که در آن، ساختارهای رایج و امروزی دانش علمی به صورت واقعیات تجربی خشک، بی روح، و غیر قابل ابطال جلوه‌گر می‌شود. شواب این شیوه تدریس را فرآیندی می‌داند که طی آن، تصویر نادرست و انگیزه زدایی از علم ترویج می‌شود و با ذکر این مثال، کاربرد برنامه درسی پنهان به عنوان فرآیند را مورد توجه قرار می‌دهد.

۲- نظریه های کارکردی: تعداد زیادی از نظریه ها و دیدگاه های مربوط به برنامه درسی پنهان، کارکردهای این پدیده و نوع واکنش فراگیرندگان نسبت به آن را مطرح نموده اند. این گروه از دیدگاه ها را می توان در ۴ دسته عمده قرارداد:

الف- کارکرد گرایی^{۱۲}: بر اساس این رویکرد، که تمرکز اصلی آن بر نحوه مشارکت مدارس در اجرای نظم اجتماعی می‌باشد، مدارس می‌باید دانش‌ها، مهارت‌ها، ارزش‌ها و ایده‌هایی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند که جامعه به آنها نیاز داشته و بدین طریق می‌توانند خود را با نظام موجود در جامعه تطبیق دهند (Yuksel, 2005). پیروان این رویکرد، نگاهی مثبت به برنامه درسی پنهان داشته و خاطر نشان می‌سازند که این برنامه، مکانیسمی موثر برای آموزش هنجارهای اساسی به دانش‌آموزان است (سعیدی رضوانی و کیانی نژاد، ۱۳۷۹).

ب- مارکسیسم^{۱۳}: دیدگاه مارکسیستی، که در ادبیات رشته برنامه درسی گاه نظریه بازتولید^{۱۴} و گاه نظریه انطباق^{۱۵} نیز نامیده می‌شود، در واکنش به دیدگاه کارکرد گرایی و ناتوانی نظریه آنها در تبیین روابط بین نظام آموزشی و دیگر نظام‌های جامعه شکل گرفت. بر طبق این دیدگاه، مدارس از طریق برنامه‌های درسی رسمی و پنهان خود به بازتولید روابط اجتماعی مورد نیاز برای حفظ و تداوم سرمایه داری می‌پردازند و در این راه بر اموری نظیر رقابت و ارزشیابی، تقسیم سلسله مراتبی کار، اختیار بوروکراتیک، اطاعت و انقیاد و امثالهم تاکید می‌نمایند. به عقیده طرفداران این دیدگاه، بازتولید این دسته از مهارت‌ها و نگرش‌ها از طریق نظام آموزشی، دانش‌آموزان را برای ایفای نقش‌های آینده شان در یک محیط کار طبقاتی آماده می‌سازد (Margolis, 2001).

^{۱۲} - functionalism

^{۱۳} - Marxism

^{۱۴} - reproduction theory

^{۱۵} - correspondence

ج- نظریه انتقادی^{۱۶}: دیدگاه نظریه‌پردازان انتقادی در ارتباط با نقش و کارکرد برنامه درسی پنهان تا حد زیادی شبیه به نظریات طرفداران نگرش مارکسیستی می‌باشد، با این تفاوت که نظریه‌پردازان انتقادی محور بحث‌ها را از توجه صرف به نیروی کار به مباحث دیگری نظیر جنسیت، نژاد، تعارض، مقاومت و عملکرد سیاسی تغییر دادند. برای مثال، نیلن، گرانت و ترون، بازآفرینی نقش‌های جنسی را مورد بررسی قرار دادند، و جیل مکن و آن نیلن برنامه درسی پنهان را در ارتباط با باز آفرینی اختلافات جنسی بررسی کردند (اسکندری، ۱۳۸۳). پارادایم انتقادی مدرسه را عاملی می‌داند که در جهت منافع نخبگان عمل می‌کند، نابرابری‌های موجود را تقویت می‌کند و نگرش خاصی در افراد به وجود می‌آورد تا وضع موجود خود را پذیرا باشند (شارع پور، ۱۳۸۶).

د- نظریه مقاومت^{۱۷}: منتقدان رویکرد مارکسیستی یا بازتولید بر این عقیده اند که این رویکرد، معلم و دانش آموز را صرفاً دریافت کنندگان ارزش و نوعی انسانهای ساده لوح فرهنگی می‌پندارد که نقش منفعلی در نظام مدرسه ایفا می‌کنند. این نظریه بیش از حد بر سازوکارهای سلطه تاکید دارد و در مقابل، امکان مقاومت و مخالفت از سوی انسانها را نادیده می‌گیرد. تحقیقات زیادی نشان داده اند که تمام دانش‌آموزان، اسیر چنین برنامه درسی پنهانی نیستند، دانش‌آموزان اغلب برای کنترل محیط مدرسه خویش فعالانه دست به کنش می‌زنند و حداقل تعدادی از آنها آشکارا به طرد هنجارهای فرمانبرداری، احترام به صاحبان قدرت و نظایر آنها می‌پردازند (شارع پور، ۱۳۸۶).

۳- **نظریه های ابعادی**: تعدادی از نظریه پردازان حوزه برنامه درسی، ابعاد و سطوح مختلف برنامه درسی پنهان را مورد توجه قرار داده اند. ملکی (۱۳۸۷) معتقد است هنگامیکه صحبت از برنامه درسی " پنهان " می‌شود، می باید ابتدا مشخص نماییم که این برنامه از دید چه کسی پنهان است؟ آیا نظام آموزشی از آنچه قرار است اجرا شود اطلاع دارد و آن را از حوزه آگاهی فراگیرندگان و والدین دور نگاه می‌دارد؟ و یا اینکه بالعکس ، فراگیرندگان در طی حضور خود در محیط آموزشی به خلق یک برنامه درسی برای خود می‌پردازند و این برنامه از نظام آموزشی پنهان است؟ با مروری بر تاریخچه نسبتاً کوتاه کاربرد این مفهوم در ادبیات رشته برنامه درسی درمی‌یابیم که اندیشمندان این حوزه آن را در معانی متفاوتی به کار برده‌اند و شاید به همین دلیل است که امروزه نوعی آشفتگی و عدم یقین نسبت به ماهیت این پدیده وجود دارد. مهر محمدی (۱۳۸۶) با ارائه یک ماتریس چهار وجهی به شرح ذیل سعی نموده است به نوعی این ابهام را برطرف نماید:

آگاهی دانش آموز
+ -

^{۱۶} - critical theory

^{۱۷} - resistance theory

+	برنامه درسی صریح	برنامه درسی ضمنی
	۱	۲
-	برنامه درسی ضمنی	برنامه درسی پنهان
	۳	۴

آگاهی نظام آموزشی

همانطور که مشاهده می‌کنید این ماتریس دارای ۲ بعد (آگاهی نظام و آگاهی دانش‌آموز) و چهار خانه است. هنگامی که سیستم برنامه‌ای را برای اجرا ابلاغ می‌کند و همه ذینفعان (معلم، برنامه‌ریز، فراگیرنده، ...) از آن اطلاع پیدا می‌کنند، صحبت از برنامه درسی صریح^{۱۸} یا رسمی است (خانه شماره ۱). اما برخی اوقات نظام آموزشی هدفی را قصد کرده و سعی می‌کند آن را به نحوی غیر ملموس اعمال کند. برای مثال نظریه‌پردازان انتقادی معتقدند صاحبان قدرت و ثروت با اتکا به ابزار و امکاناتی که در اختیار دارند سعی می‌کنند نسل جدید را در جهت حفظ منابع اجتماعی - اقتصادی خود به خدمت گیرند و ساختار و نظم اجتماعی را به گونه‌ای که جایگاه خودشان محفوظ بماند بازتولید کنند. این گروه، از مدرسه و برنامه درسی به عنوان ابزار استفاده می‌کنند و به شیوه‌های بسیار ظریف، که البته در پس آن ایده‌هایی بسیار آشکار و خطرناک وجود دارد، سعی می‌کنند که روحیه اجتماعی را در دانش‌آموزان از بین ببرند، آنها را در برابر اوضاع اجتماعی بی‌تفاوت کنند، و روحیه تمکین و تسلیم را در آنها تقویت کنند (مهر محمدی، ۱۳۸۶). مهرمحمدی (۱۳۸۶) این برنامه را برنامه درسی ضمنی می‌خواند (خانه شماره ۲).

از دید برخی متخصصان، برنامه درسی پنهان را می‌توان شامل اهداف و اموری دانست که دانش‌آموزان در مدرسه دنبال می‌کنند، ولی معلمان و مسئولان مدرسه آنها را مشاهده نمی‌کنند (عباسی، ۱۳۸۶). در این حالت، نظام آموزشی نسبت به آنچه که در مدرسه می‌گذرد ناآگاه است و در حقیقت، برنامه درسی دانش‌آموزان از دید نظام آموزشی پنهان است. رونالد دال (۱۹۷۸) معتقد است برنامه درسی پنهان، برنامه درسی خود دانش‌آموزان است که به وسیله آن بر سازمان دیوانسالارانه مدرسه فائق آمده و روابط اجتماعی خود در درون مدرسه را شکل می‌بخشد. مهرمحمدی (۱۳۸۶) این بعد را نیز برنامه درسی ضمنی نام می‌نهد (خانه شماره ۳).

پورتلی (به نقل از علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳) عمق نپهان بودن برنامه درسی را زمانی می‌داند که این برنامه چه از سوی معلم [یا نظام آموزشی] و چه از سوی فراگیرندگان، کاملاً قصد نشده و ناآگاهانه اجرا می‌شود. تجارب حاصل از این چارچوب که بدون آگاهی طراحان، معلمان و دانش‌آموزان به دست می‌آیند، دارای آثار مثبت و منفی

^{۱۸} - explicit

متفاوتی بر روی دانش‌آموزان هستند و عدم توجه به آثار منفی آنها می‌تواند تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت را دچار اشکال نماید. مهر محمدی (۱۳۸۶)، تنها این بعد را برنامه درسی پنهان می‌نامد (خانه شماره ۴)

– **نظریه های عاملی:** تعدادی از دیدگاه‌ها به بررسی عوامل موثر بر شکل‌گیری یک برنامه درسی پنهان پرداخته‌اند. با مروری بر ادبیات رشته برنامه درسی در می‌یابیم که صاحب‌نظران مختلف دیدگاه‌های متفاوتی درباره عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان ذکر کرده‌اند. برخی، عوامل اجتماعی را مورد تأکید قرار داده‌اند، برخی بر محیط فیزیکی تأکید کرده‌اند و تعدادی نیز کتاب‌ها و متون درسی را مدنظر قرار داده‌اند. به نظر نگارنده، مجموع این عوامل را می‌توان در چهار مقوله عمده مد نظر قرار داد: الف: محیط شناختی، ب- محیط اجتماعی، ج- محیط فیزیکی، د- محیط دیوانسالارانه

– **نظریه های پیامدی:** برخی از پژوهش‌ها، به بررسی پیامدهای برنامه درسی پنهان پرداخته‌اند. البته نوع نگرش ما نسبت به مثبت یا منفی بودن ماهیت برنامه درسی، بر تبیین پیامدهایی که از آن انتظار داریم تأثیر می‌گذارد. برای مثال، کارکرد گرایان، که نگرشی مثبت نسبت به برنامه درسی پنهان دارند و آن را ابزاری برای جامعه پذیر نمودن دانش‌آموزان می‌دانند، معتقدند برنامه درسی پنهان می‌تواند پیامدهای ذیل را به همراه داشته باشد (دوانلو، ۱۳۸۷): عادت‌های بهداشتی، تفریحات سالم، علائق علمی و معنوی، ذوق هنری و زیبای شناسی، اخلاق پسندیده، وظیفه شناسی، احترام به انسانیت، رقابت سالم و صمیمانه، همکاری و نوع دوستی، احترام به قوانین، مقررات، ارزشها و هنجارهای مورد قبول جامعه، بزرگداشت خانواده، آزاد منشی، رعایت حقوق خود و دیگران، خود شکوفایی، میهن پرستی، پایبندی به سنت‌ها، آداب و رسوم قومی، ارج گذاری، قضاوت اقتصادی، ادراک اجتماعی، شهروند جهانی بودن، ایمان به مردم سالاری. از جمله پیامدهای دیگر مثبت برنامه درسی پنهان می‌توان به کنترل پرخاشگری، حضور به موقع در کلاس درس، اظهار علاقه به مواد درسی (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۴)، جامعه پذیری سیاسی، و یادگیری ارزش‌ها و رسوم فرهنگی (طالب زاده نوبریان و فتاحی و اجارگاه، ۱۳۸۲) اشاره کرد.

مروری بر ادبیات مربوط به برنامه درسی پنهان نشان می‌دهد که غالب صاحب‌نظران، بر پیامدهای منفی این برنامه تأکید نموده‌اند (مهرمحمدی، ۱۳۸۶). برای مثال ایوان ایلچ معتقد است مدرسه‌ای که باید افراد را انسانهایی اجتماعی، با صفای درونی، آماده خدمت و آزاد تربیت کند، بالعکس افرادی وابسته، فرد گرا، غیر مسئول، خودپسند و خودبرتربین بار می‌آورد. از نظر ایلچ مدرسه سبب غیر انسانی کردن اجتماعات و بیگانه ساختن انسانها از خود و از دیگران و در نتیجه، تشدید روابط تسلط آمیز می‌شود. به نظر ایلچ، مدرسه با روحیه‌ای که به لحاظ رقابت و ارتقاء فردی در انسان‌ها بوجود می‌آورد، اسفناک‌ترین گرایشهای اجتماعی را در آنان تشدید می‌کند.

۶- نظریه های سطح محور: در ادبیات رشته برنامه درسی، برنامه درسی پنهان در دو سطح مورد توجه نظریه پردازان قرار گرفته است:

الف- سطح کلان: در این سطح نظریه‌های اجتماعی، برنامه درسی پنهان را عمدتاً بر پایه آثار زیان آور ایده‌ها، نظریه‌ها و فلسفه‌های آموزشی و تربیتی لیبرال و همچنین با تاکید بر فرایند مدرسه رفتن به منزله مکانیزم اجبار گرای جامعه توصیف می کنند (اسکندری، ۱۳۸۳). نظریه‌های کلان نگرِ مربوط به برنامه درسی پنهان سعی دارند تا این برنامه را بر اساس ارتباط بین نظام آموزشی با نظام‌های اقتصادی و سیاسی جامعه تبیین نمایند. برای مثال نظریه پردازان مارکسیستی به نقد روشهایی پرداختند که نظام آموزشی از طریق آنها به تداوم کاپیتالیسم و نظام حاکم کمک نموده و بازتولید نابرابری های طبقاتی، نژادی و جنسیتی را تداوم می‌بخشند. در این دیدگاه، فرایند جامعه پذیری بر مبنای بازتولید روابط، پیامدها و ساختارهای اعتقادی و ایدئولوژیکی طبقاتی مورد تحلیل قرار می گیرد. این گروه معتقدند در شکل، محتوا، سازماندهی کلاس درس، و ارزشیابی دانش‌آموزان نوعی سیستم پیامی نهفته است که دانش‌آموزان را برای اتخاذ صفاتی چون سر وقت بودن، مطیع بودن، نظافت و همنوایی شرطی می سازد (Margolis, ۲۰۰۱).

ب- سطح خرد: در این سطح برنامه درسی پنهان بر حسب تمایز بین آنچه می‌خواهند اتفاق بیافتد و آنچه واقعاً معلمان و آموزش دهندگان در محیط آموزشی انجام می‌دهند و تجربه می کنند، تبیین می‌شود. برای مثال کارکرد گرایان معتقدند که ارزشها، گرایشها و انتظارات اجتماعی و رفتاری در مدرسه وجود دارند که می‌توانند برای دانش آموزان پاداش بخش باشند و یادگیری امور مرتبط با این موارد، یکی از ویژگی های برنامه درسی پنهان است (Margolis, ۲۰۰۱). برخی صاحب‌نظران معتقدند این نگرش فاقد خاستگاه نظری در تبیین روابط مدرسه و نظام کل جامعه است (قورچیان، ۱۳۷۴).

نتیجه گیری

نظام آموزش و پرورش هر جامعه از انتقال آشکار و پنهان هنجارها و نگرش‌های خاص به فراگیرندگان فارغ نیست. در نظام آموزشی، فراگیرندگان طی دوره‌ای طولانی که تاثیرپذیرترین دوره‌های رشد فردی است، در معرض آموزش برنامه‌های آشکار و مدون قرار دارند و ضمن آن تجاربی را کسب می کنند که به شکل غیر مستقیم یا غیر آگاهانه شکل‌دهنده فرهنگ و ارزش‌های مورد پذیرش آنان است. اثر بخشی این تجارب به مراتب بیشتر از روش‌های مستقیم و کوشش‌های آگاهانه است. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت برای تشریح آموخته‌ها و نگرش‌هایی که تحت تاثیر این عوامل ضمنی در فراگیرندگان شکل می‌گیرند، و همچنین پیامد آنها، از مفهوم " برنامه درسی پنهان " بهره‌گرفته‌اند (حداد علوی، عبداللهی و علی احمدی، ۱۳۸۶). برنامه درسی پنهان استعاره‌ای مناسب برای توصیف ماهیت سایه‌وار، تصریح نشده و بی‌شکل فرآیندهای ضمنی و در هم تنیده‌ای از تجارب آموزشی و تربیتی است که در نقطه مقابل آموزش‌های رسمی قرار می‌گیرد و خود را در تعاملات تربیتی آشکار می‌سازد (اسکندری). به عبارت دیگر، برنامه‌درسی پنهان از یادگیری‌هایی حکایت می‌نماید که در چهارچوب اجرای برنامه درسی تصریح

شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، فراگیرندگان تجربه می کنند. تجربه‌های یادگیری که بدین وسیله حاصل می‌شود عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از ارزش‌ها و انتظارات تبلور می‌یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستنیها یا شناخت، مربوط دانسته شده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

الف- منابع فارسی:

- اسکندری، حسین. (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان. تهران: نشر نسیم.
- تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۸۷). برنامه ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم. تهران: نشر آگه.
- جنکینز، ریچارد. (۱۳۸۵). پی‌یر بوردیو. ترجمه لیلیا جوافشانی و حسن چاوشیان. تهران: نشر نی.
- دوانلو، میترا. (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان. ساری: انتشارات شفلین.
- سعیدی رضوانی، محمود و کیانی نژاد، عذرا. (۱۳۷۹). توجه به برنامه درسی پنهان ضرورتی آشکار در تحقق اهداف ارزشی آموزش‌های دینی. فصلنامه تربیت اسلامی. صص ۶۷-۳۲.
- سیلور، جی. گالن، الکساندر، ویلیام ام. و لوئیس، آرتور جی. (۱۳۷۸). برنامه ریزی درسی برای آموزش و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی نژاد. مشهد: به نشر.
- شارع پور، محمود. (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: سمت.
- عباسی، احمد. (۱۳۸۶). مجموعه مقاله‌های همایش استانی برنامه‌ی درسی پنهان. اصفهان: نشر نوشته.
- علیخانی، محمد حسین و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان. فصلنامه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. صص ۱۴۶-۱۲۱.
- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید. تهران: آبیژ.
- قورچیان، نادرقلی. (۱۳۷۴). تحلیلی از برنامه درسی مستتر بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. صص ۶۹-۴۷.
- مهران، بهروز. (۱۳۸۶). میزگرد تخصصی "بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان". دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- مهران، بهروز، ساکتی، پرویز، مسعودی، اکبر و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶). نقش مولفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). فصلنامه مطالعات برنامه درسی. شماره ۳، پاییز ۱۳۸۶. صص ۲۹-۳.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان. در برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: سمت و به نشر.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶). میزگرد تخصصی "بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان". دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

ب- منابع لاتین

- Eggleston, John. (۲۰۰۰). Staying on at School: The Hidden Curriculum of Selection. In *Improving Schools*. ۲۰۰۰: ۳: ۵۱.
- Portelli, John P. (۱۹۸۷). Perspectives and Imperatives on Defining Curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, summer ۱۹۸۷, Vol ۲, No ۴, pp ۳۵۴-۳۶۷.

