IUGJEPS
Vol 28, No 5, 2020, pp 307-320

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (19-05-2019)، تاريخ قبول النشر (19-06-2019)

درجة توظيف معلمات الدّراسات الاجتماعية للمنهاج الخفي داخل الغرفة الصفية في مدارس قصبة عجلون وعلاقته بمتغير الخبرة

اسم الباحث الأول:1*
د. بيان سامي سليمان بني مرتضى

اسم الباحث الثاني:2
د. ميسون محمود عريقات

[1]اسم الجامعة والبلد:
قسم المناهج والتدريس- كلية التربية- جامعة اليرموك- الاردن

[2]اسم الجامعة والبلد:

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:
E-mail address: bbayansami@gmail.com

الملخص:

هدفت الدّراسة إلى التعرف على درجة توظيف معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للمنهاج الخفي داخل الغرفة الصفيّة وعلاقته بمتغير الخبرة، ومن أجلِ ذلك قامت الباحثتان بوضع بطاقة ملاحظة تصف بدقة درجة توظيف معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للمنهاج الخفي داخل الغرفة الصفيّة حيث تكونت من (18) إجراءً صفيًّا وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتم تطبيق هذه البطاقة على عينة من معلمات الدّراسات الاجتماعيّة والبالغ عددهن (18) معلمة ممن يقمن بتدريس الدّراسات الاجتماعيّة في مدارس قصبة عجلون وذلك من خلال استخدام أسلوب الملاحظة المباشرة، وقد أظهرت نتائج الدّراسة أن المتوسط الحسابي لدرجة توظيف معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للمنهاج الخفي داخل الغرفة الصفيّة بلغ (3.58) بدرجة متوسطة وانحراف معياري (0.35). وقيمة الدلالة الإحصائيّة لمتغير عدد سنوات الخبرة بلغت (0.115)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \geq 0.05$)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسّطات الحسّابية للتقديرات على فقرات بطاقة الملاحظة، تُعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة). وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثتان بأهميّة تدريس موضوع المنهج الخفي في برامج إعداد المعلمين، وإعطاء دورات تدريبيّة لمخططي المناهج في موضوع المنهاج الخفي.

كلمات مفتاحية: درجة توظيف، معلمات الدّراسات الاجتماعيّة، المنهاج الخفي.

The Degree Of Recruitment Of Social Studies Teachers Of The Hidden Curriculum Within The Classroom And Its Relationship To The Variable Of Experience

Abstract:

The study aimed to identify the degree of Recruiting of social studies teachers for the hidden curriculum within the classroom and its relation to the variable of experience. For this purpose, the researchers developed a note card that accurately describes the degree of Utilizing the social studies teachers of the hidden curriculum within the classroom. (18) teachers who teach social studies in the schools of Kasbah Ajloun through the use of direct observation method. The results of the study showed that the arithmetic average of the degree utilizing of Social Studies Teachers of hidden parameters inside the classroom was (3.58) medium degree and a standard deviation was (0.35). The statistical significance of the variable of years of experience was (0.115), which is greater than the statistical significance level ($0.05 \geq \alpha$). This indicates that there were no statistically significant differences at the level of statistical significance ($0.05 \geq \alpha$) between the arithmetic mean of the observations, Attributable to variable (number years of experience). In light of these results, the two researchers recommended the need to pay attention to teaching the subject of hidden curriculum in the preparation of teachers and conduct studies to detect the risks of this type of curriculum in different educational stages and give training courses for curriculum planners on the subject of the hidden curriculum.

Keywords: Recruitment grade, social studies Teachers, hidden curriculum

المقدمة:

من سّمات العصر الحديث التغير السريع في مختلف المجالات، ومن ذلك التغير في وظائف المؤسّسات بكافة أنواعها وأشكالها وأحجامها. وتعتبر المؤسّسات التربوية من أهم الوسائل التي يعتمد عليها لبناء مستقبل الإنسان حيث ركزت عليها معظم الدول لمواكبة غيرها لذلك أصبح التعليم استثمار له عائد ضخم.

من المعروف لدى التربويين أن الطلبة يكتسبون قدرا كبيرا من المفاهيم والمعلومات والتعميمات والحقائق داخل مدارسّهم من خلال منهج مقصود أو غير مقصود، والمنهج المقصود هو المنهج المكتوب والمخطط له، أما المنهج غير المقصود اتخذ عدة مسّميات تحت معنى واحد فهناك من أطلق عليه المنهج الخفي أو الصامت وهناك من أسماه المنهج المستتر أو الضمني والبعض أطلق عليه المنهج المغطى أو غير الرسمي (Curriculum Hidden). وهذا المصطلح برز في الآونة الأخيرة ولعب دورا في دراسات المناهج وتصميمها والتخطيط لها (الوكيل والمفتي، 2017).

وبدأ الكلام الآن يكثر في الأوساط التربوية عن وجود منهج خفي يؤثر مع المنهج المدرسي المعروف والمعلن عنه في سلوك التلاميذ.

إن أول من كتب عن المنهاج الخفي هو جوليس هنري (Jules Henry) الذي طور عام 1966 مخططا لتفاعل الثقافة مع التربية في دراسته الأنثروبولوجية، ثم ظهرت كتابات فيليب جاكسون (Jackson Phillip) عام 1968 عندما عرف المنهج الخفي بأنه التحصيل المدرسي الثاني بعد التحصيل الأكاديمي الذي يعد التحصيل الأول. كما يرى جاكسون أن المنهج الخفي يرتبط بعملية التعليم غير المقصود وأن تأثير هذا المنهج أكبر من تأثير المنهج الرسمي (الموسى، 2000) .

يعتبر المنهج الخفي أحد المصطلحات التربوية المختلف على تعريفها كغيره من المصطلحات، وهو مصطلح غير واضح في مكوناته، وعدم الوضوح هذا ينبع من اختلاف ثقافة المجتمعات ومن ثم اختلاف النظريات سواء الفلسفية أو النفسية التي يتبناها أولئك المنظرون لهذا المنهج. ورغم قصر العمر الزمني لهذا النوع من المناهج إلا أن أدبيات البحث تشير إلى عدد من الأسماء لكن المضمون والفكرة واحدة، ولكل مسمى مؤيدون ينطلقون منه لأنهم يعتقدون أن المفهوم العام لهذا المنهج ينطلق من المسمى الأساسي (Portelli, 1993).

لقد عرف بعض التربويين أن المنهج الخفي هو مخرجات المدرسة غير الرسمية أو ما يتعلمه الطلبة من غير تخطيط، ومن أنصار هذا الفريق ايفا (EVA, 1988) حيث عرف المنهج الخفي أنه المتكون من السلوك والقيم والمعاني التي تدرس للطلبة بواسطة المدرس أو المدرسة من غير تخطيط.

وعرف فيليب جاكسون (Phillip Jackson, 1968) المنهج الخفي بأنه التحصيل المدرسي الثاني بعد التحصيل الأكاديمي، فالمنهج الخفي يضم كافة الخبرات والمعارف والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ أو يتعلمونها خارج المنهج المقرر تطوعا دون إشراف المعلم أو علمه في معظم الأحيان .

وتشير فالانس (Vallance, 1973) إلى أن المنهج الخفي موجود في كل شيء في المدرسة، فهو يشمل على كل ما في المدرسة وعملياتها وأنشطتها العديدة عدا التعلم الأكاديمي.

يرى طعيمه (2008) أن المنهج الخفي هو ما يكتسبه ويمارسه المتعلم من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهج الرسمي طواعية ودون إشراف المعلم من خلال التعلم بالقدوة والملاحظة من أقرانه ومعلميه ومجتمعه المحلي.

وتعرف المسلم (82:1996) "المنهج الخفي بأنه يتمثل فيما تعلمه من المدرسة من أفكار وقيم غير مقصودة وغير موجودة في المنهاج الرسمي". أما محافظة (176:1993) فيعرفه بأنه "مجموعة القيم والمعايير الدينية والاجتماعية والمعارف والمهارات السلوكية كافة التي يدرسها المعلمون لطلبتهم بصورة ضمنية".

ويذكر اندرسون (Anderson, 2001) أن هناك ثلاث طرق تاريخية لعرض مصطلح المنهج الخفي الذي ظهر خلال الخمسين سنة الماضية وهي:

1. ترسيخ أفكار معينة في الأذهان، للمحافظة على الحقوق والمعرفة والممارسة الخاصة جنبا إلى جنب مع تدريس المنهج الرسمي.
2. استخدام هذا المصطلح كدلالة على التأثير الزماني والمكاني، حيثما تجري العملية التعليمية كالطوب والطين في حرم الجامعة، فالبيئة هنا تتحكم بالنشاطات والتعلم المترافقين.
3. عمليات التطبيع الاجتماعي التي يواجهها الطلبة خلال مدة تلقيهم للتعليم، مما يمكنهم من مجاراة المتطلبات المؤسسية لأنظمة التعليم الرسمي.

خصائص المنهاج الخفي:

للمنهج الخفي خصائص معينه تميزه عن المنهج الصريح أو المعلن ومن أهم الخصائص: (إبراهيم ،2007).

- المنهج الصريح يتم تخطيطه مسبقا من قبل المعنيين بوزارة التربية والتعليم، أما المنهج الخفي فإنه يتوقف على طبيعة المواقف التربوية.
- المنهج الصريح نواتجه دائما ايجابية بوصفها تستهدف تحقيق الأهداف المعلنة للعملية التربوية، في حين نجد أن نواتج المنهج الخفي يمكن أن تكون ايجابية كاكتساب القيم الدينية والاجتماعية، ومن ناحية أخرى قد تكون نواتجه سلبية نتيجة مواقف تظهر من خلال التعامل غير السليم من المعلمة تجاه الأطفال أو ضعف شخصيتها أو ضعف مستواها.
- أهداف المنهج الصريح إلزامية التحقق من قبل القائمين على العملية التربوية، بينما أهداف المنهج الخفي اختيارية من حيث تحققها.
- المنهج الصريح منهج ثابت لا يتغير بتغير المواقف التعليمية، أما المنهج الخفي فانه قد يتغير بتغير الزمان والمكان والفرد المتعلم (الخطيب، 2004).

أبعاد المنهاج الخفي:

يتكون المنهاج الخفي من عدة أبعاد وهذا ما أشار إليه (الشراح، 2004):

أولا: يقصد بالمنهاج الخفي أي مضمون (Context) يدرس في المدرسة وينتج عنه مفاهيم مقصودة نتيجة التفاعل بين الطالب والمعلم ونظام الصف الدراسي الذي يشكل جزءا من التنظيم العام للمدرسة.

ثانيا: يتكون المنهاج الخفي من عدد من العمليات (Processes) التي تحدث في الفصل الدراسي أو في المدرسة وتشمل القيم والتطبيع الاجتماعي والمحافظة على النظام التدريسي واكتساب المهارات والاتجاهات.

ثالثا: يشمل المنهاج الخفي مجموعة من المقاصد الخفية بدءا من تحقيق نواتج ثانوية للتعليم غير المقصود والعارض وانتهاء بنواتج أكثر عمقا من النواحي الوظيفية والتاريخية والاجتماعية للتربية.

يرتبط المنهاج الخفي أو المستتر بالجوانب غير الظاهرة للمنهج المدرسي، ويرى بعض المربين أن المنهج الخفي أكثر فاعلية وأقوى تأثيرا في التلاميذ من المنهج الرسمي أو المعلن، ويتمثل ذلك في إكساب التلاميذ المهارات الاجتماعية والاتجاهات والقيم وعلى ذلك فإنهم يعتبرون المنهاج الخفي بمثابة حجر الزاوية في تعلم التلاميذ كل ما يتعلق خاصة بالقيم والاتجاهات. وتلعب الممارسة والمعايشة في هذا المنهج دورا هاما في إكساب التلاميذ القيم والاتجاهات والمهارات الاجتماعية وهذا يعني بدوره أن أثر المنهج الخفي يظهر على التلاميذ في عاداتهم وأفكارهم وسلوكياتهم بعد مرور الوقت.

لقد ذكر بروتيلي (Protelli, 1993) أنه يمكن حصر المنهج الخفي في أربعة مفاهيم وهي:

أولا: التوقعات (المخرجات) غير الرسمية أو الرسالة المتوقعة لكنها لم تعلن، وهذا التعريف يتفق مع تعريف جاكسون حيث أنه عندما تحدث عن المنهج الخفي تكلم عن مظاهر المدرسة غير المحسوسة التي من أهمها القيم والأعراف، وبالجملة جاكسون يرى أن المنهج الخفي مجموعة مخرجات المدرسة من القيم والأعراف غير المتوقعة من الوالدين والمدرسين والمديرين.

ثانيا: المخرجات أو الرسائل التعليمية غير المقصودة، يرى جاكسون أن المنهاج الخفي هو الذي لم يُتوقع. ويرى كل من مارتن وجوردون (Martin,1976; Gordonm1982) أن المنهج الخفي يكون من مخرجات المدرسة التي لم يخطط لها.

ثالثا: الرسالة الضمنية الناتجة عن النظام الدراسة من مناهج وطرق تدريس فيتولد نتائج غير مخطط لها وقد تكون غير مرغوبة، فالمدرس يركز على موضوع معين في الشرح قد يوجه الطلاب إلى الاهتمام في هذا الموضوع من غير تخطيط .

رابعا: تعلم الطلاب الناتج عن فهمهم للمراد من الدراسة، ومن هنا فإن ما يفهمه الطلاب من المنهاج المعلن والمخطط له هو المنهج الخفي.

للمنهج الخفي آثارا على الطالب خاصة في المراحل التعليمية الأولى فالمنهج الرسمي مهما بلغ من الثراء والملائمة فإنه لا يؤثر في حياة الطفل كما في المنهاج الخفي. ومن أبرز مخاطر المنهج الخفي أنه يعمم مواقف وقيم لطبقة المتوسطة ولا يأخذ بعين الاعتبار فئة الطلبة المحرومين الذين لا يستطيعون منافسة زملاءهم في الحصول على أدوات معينة (هندي ،1988).

الثوابت في المنهاج الخفي:

إن عقيدة المجتمع هي إحدى الدعائم للمنهج الخفي ومن مهمات المدرسة الأساسية المحافظة على هذه العقيدة وفي مجتمعنا الإسلامي تكون المدرسة هي المسؤولة عن المحافظة على الهوية الإسلامية أولا وغرس وتثبيت القيم الإسلامية لدى الطلبة ثانيا. ومهمة المدرسة تسهيل فهم هذه العقيدة وبالتالي يمكننا القول أن العقيدة هي من ثوابت المنهج الخفي (سلام وآخرون،1995).

أما الثابت الثاني فهو الطريقة التي يؤول بها التربويين شرعية المعرفة ويعرفون مفهومها الإجرائي أي أن المعارف التي تنقل إلى التلاميذ يفترض أن لا 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 (الشافعي والرويلي، 1994).

المتغيرات في المنهج الخفي:

كما أن المنهج الخفي له ثوابت أيضا له متغيرات يستطيع التربويين التغيير من خلالها. وقد صنف (Glatthron,1987) هذه المتغيرات إلى ثلاثة أقسام: المتغيرات التنظيمية، متغيرات النظام الاجتماعي، المتغيرات الثقافية.

1-المتغيرات التنظيمية: أي القرارات الأساسية التي يبنى عليها اختيار المدرسين للوظائف التعليمية وفوق ذلك المعايير التي يبنى عليها هذه القرارات، كما تشمل أيضا على الطرق والمعايير التي يتم بواسطتها اختيار طرق التدريس وتنظيم الفصل الدراسي وقرارات النجاح والرسوب أو الانتقال من مستوى إلى آخر وأيضا بناء المنهج.

2-متغيرات النظام الاجتماعي: يرجع هذا المصطلح إلى تاجيوري (Tagiuri,1968) حيث أشار إلى أهمية العلاقات الاجتماعية المنتظمة للأفراد والجماعات في المدرسة، حيث أكد على أن هذه العلاقات تؤثر إيجابا في تحصيل الطلاب .

3-متغيرات النظام الثقافي: عرف تاجيوري (Tagiuri,1968) المتغيرات الثقافية بأنها البعد الاجتماعي المرتبط بالنظام العقائدي والقيمي والبناء الإدراكي المقصود. وفي دراسة لأندرسون (Anderson,1982) أشار فيها أن هناك عناصر رئيسية تلعب دورا هاما في المنهاج الخفي وتساعد على تحسين الطلاب الدراسي وهذه العناصر هي:

- أن يكون للمدرسة أهدافا واضحة يتفق عليها الجميع من الإداريين والمدرسين.
- أن يكون لدى كل من الإداريين والمدرسين توقعات عالية نحو بعضهم البعض ويكون لديهم اهتمام بتحصيل الطلاب.
- أن يكون لدى كل من الإداريين والطلاب توقعات عالية نحو الطلاب وقدرتهم على التحصيل.

- تمنح المكافآت والجوائز للطلاب على تحصيلهم علنًا، ويتم منح الجوائز وإيقاع العقوبات بطريقة عادلة.
- أن يكون التركيز على المنافسة الجماعية بدلا من المنافسة الفردية.
- أن يكون لدى الطلبة القدرة على التحصيل الأكاديمي، ويدعم الأقران بعضهم بعضا لقيمة هذا التحصيل.

في الواقع أن الطلبة في المدارس لا يتعلمون فقط التعاريف والمفاهيم الأساسية والصيغ والحقائق وما إلى ذلك، ولكنهم أيضًا يتعلمون القيم مثل الطاعة والتطابق والاحترام المتبادل والتسامح واحترام الذات والعدالة والحقيقة والصبر والمسؤولية ومشاعر العدالة الاجتماعية، البيئة المدرسية هي السياق الذي يكتسب فيه الطلاب عددًا من عمليات الاستحواذ الأساسية، ويطورون مهارات العمل الفكري، ويطورون مهارات التواصل والعلاقات، ويكتسبون استقلالية من حيث الدراسة الفردية. ولكن، قبل كل شيء، هي البيئة التي ينمي فيها الطلاب العواطف والمشاعر والمواقف تجاه الحياة والأسرة والمدرسة والمجتمع. مع هذه الخلفية الثقافية والاجتماعية والعاطفية يذهبون للعيش حياة (Georgiana Safta,2017).

وقد ركزت دراسات عديدة على المنهاج الخفي حيث هدفت دراسة أيزنر (Eisner, 1994) إلى معرفة كيفية تعلم المنهج الخفي بالسلوك الذي يتعلمه الطالب في المدرسة، ومن الأمثلة على ذلك الزمن الذي يؤثر في فهم وإدراك الطلاب وكيف يستغل في الحصص الدراسية من المعلمين، والبرنامج الدراسي الذي يعلم الطلاب كيف يكونوا ذوي عقول مرنة، وأن يحلوا المشاكل، ويضعوا متطلبات جديدة في البرنامج، ويعلمهم البرنامج أيضا أهمية المحافظة على المواعيد.

كما بينت دراسة بهاموند (Bahamonde, 2001) أن المنهج الخفي يميز بين الدارسين وفقا لانتمائهم الاجتماعية وأوضاعهم الاقتصادية، وأنه في معظم الأحيان تحدد المدرسة عبر المنهج الخفي مسار المتعلمين وفقا لأصولهم الاجتماعية، إذ يرسل أبناء الفئات المهمشة للدراسة في المجالات المهنية والتطبيقية، في حين يرسل أبناء الفئة الميسورة إلى الفروع العلمية الأكاديمية المميزة، وبينت الدراسة أن توقعات من الدارسين في الفروع الأكاديمية تتمثل في تنمية الفكر الناقد والتفكير التحليلي، وفي المقابل يتوقع من الفئات المهنية امتلاك المهارات والخبرات العملية التي تمكنهم من أداء دورهم المهني في دائرة الحياة الاجتماعية.

وأجرى أندرسون (Aderson, 2001) دراسة تناولت المنهج الخفي في التعليم الإلكتروني، وهدفت الدراسة إلى تعرف الأبعاد الرئيسية الأربعة للمنهج الخفي وتطبيقها على التعليم الإلكتروني والمتمثلة في تعلم كيفية التعلم، تعلم المهنة، التعلم بهدف الاحتراف والخبرة، تعلم اللعبة. وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن على الباحثين والمفكرين التربويين متابعة البحث ومعرفة وجهة نظر أولئك المنخرطين في نمط واحد من التعليم سيفكرون ضمنه.

أجرى كلا من ساري ودقاناي (Sari&Dogonay, 2009) دراسة بعنوان"دور المنهاج الخفي في اكتساب قيمة الكرامة الإنسانية" وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الوظائف التي يقوم بها المنهاج الخفي في العملية التعليمية، وآثاره في اكتساب الطلاب قيمة احترام كرامة الإنسان وقد شملت عينة الدراسة (2254) طالبا و(428) معلما من سبعة عشرة مدرسة ابتدائية في مدينة أدنا بتركيا، وتم جمع البيانات من خلال الملاحظات والمقابلات على مستوى المعلمين والطلاب كما تم استخدام تحليل المحتوى للبيانات التي تم جمعها لأربعة أشهر، وقد توصلت الدراسة إلى أن الجوانب المختلفة الخاصة بالمنهاج الخفي لها العديد من العلاقات المتبادلة والمترابطة مع بعضها البعض وأن التصرفات التي تصدر من الطلاب هي من الأساس انعكاس للممارسات غير الديمقراطية التي يقوم بها المعلمون.

وأجرى القصير (2012) دراسة بعنوان "المنهج الخفي وعلاقته بالقيم الأخلاقية والجمالية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية" هدفت الدراسة إلى التعرف على مكونات المنهج الخفي داخل المدرسة، والتعرف على الفروق بين متوسط درجات أطفال المدارس ذات المنهج الخفي الايجابي والسلبي للقيم الأخلاقية والسلبية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة البحث، وكانت أدوات البحث استبانة للمنهج الخفي للتعرف على مدى توافر مكوناته في مدارس الحلقة

الأولى للتعليم الأساسي، واستبانة لقياس القيم الأخلاقية لتلاميذ الصف الرابع، واستبانة لقياس القيم الجمالية، وتم التطبيق على عينة مكونة من (120) تلميذا، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 5% بين متوسط درجات أطفال المدارس ذات المنهج الخفي والسلبي في القيم الأخلاقية وكذلك القيم الجمالية.

كما تناولت دراسة البسام والبكر (2015) دراسة بعنوان "المنهج الخفي وعلاقته بعملية التطبع الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض: هدفت الدراسة إلى تحديد أنماط المناهج الخفية السائدة داخل فصول المدارس الابتدائية للبنات في مدينة الرياض، وتحديد الدور الذي يلعبه المنهاج الخفي المرتبط ببيئة الفصل الدراسي في تعزيز قيم ذات العلاقة بالتطبيع الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، وقد استخدمت الباحثتان المنهج الأنثوجرافي وذلك من خلال ملاحظة التفاعلات الاجتماعية واللفظية والرمزية داخل البيئة الفصلية، ومن خلال المقابلة المعمقة مع المعلمات وذلك في مدرستين حكوميتين، وقد استغرق تطبيق الدراسة ثمانية أشهر، وقد توصلت الدراسة أن المنهاج الخفي يلعب دورا هاما في بناء المعاني المختلفة لدى الطالبات، كما يسهم في فهم الطالبات لأنفسهن.

أجرى أبو إسماعيل والخوالدة (2015) دراسة بعنوان " المنهج الخفي في التعليم الالكتروني" هدفت الدراسة إلى معالجة الجوانب المرتبطة بالمنهج الخفي في التعليم الالكتروني ومقارنته بالمنهج الخفي في التعليم التقليدي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق حقيقية بين المنهج الخفي في التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي.

وأجرى كل من الغامدي والملحم وخنفر (2016) دراسة حول مدى تحقق المسؤولية الأخلاقية لدى قنوات الأطفال العربية: رؤية تحليلية في ظل مفهوم المنهج الخفي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدم المقابلة الشبة مفتوحة، وقد طبقت على عينة مؤلفة من (8) معلمات رياض الأطفال، وخلصت الدراسة إلى أن التأثير الكبير للمحتوى الإعلامي للقنوات التلفزيونية في سلوك الأطفال وأفكارهم وممارساتهم الحياتية باعتبار ما يقدم لهم على شاشة قنوات التلفزيون منهج تربوي خفي يؤثر بشكل مباشر في معارفهم وسلوكياتهم.

وقام كل من ماكلين وديكسيت (Mclean& Dixit, 2018) دراسة حول قوة التفكير الايجابي: منهج خفي للأزمنة غير المستقرة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المقابلة لجمع البيانات وقد تألفت من خمسة أقسام رئيسية: الدافع، أهداف التعليم، استراتيجيات التعلم، ونتائج التعلم، والتأثير، وقد طبقت على عينة مؤلفة من (134) من البالغين الذين قرأوا كتاب المساعدة الذاتية على مدار السنة، وبينت نتائج الدراسة أن المنهج الخفي للتفكير الايجابي يعكس ويعيد إنتاج المنطلق الثقافي المتمثل في عدم الاستقرار الذي يميز أسواق العمل والعلاقات الداخلية المعاصرة وتشجيع المعلمين على تطبيق مفهوم المنهج الخفي.

في ضوء استعراض الدراسات السابقة، يتضح أن الدراسة الحالية تتشابه معها من حيث تركيزها على المنهاج الخفي ودوره في التغيير في سلوكيات الطلبة، إلا أنها تختلف عنها من حيث تركيزها على دور معلمات الدراسات الاجتماعية في توظيف المنهاج الخفي، حيث أن معظم الدراسات لم تتطرق إلى علاقة المنهاج الخفي مع الدراسات الاجتماعية وتناولته ضمن موضوعات أخرى، كذلك تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الأداة التي استخدمت في هذه الدراسة حيث صممتها الباحثتان في بطاقة الملاحظة تضمنت (18) مظهرًا سلوكيًا تم إعدادها من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة والأدب النظري.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدّراسة الحاليّة في التعرف إلى درجة توظيف معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للمنهاج الخفي داخل الغرفة الصفيّة في قصبة عجلون وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الرئيس:

ما درجة توظيف معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للمنهاج الخفي داخل الغرفة الصفيّة وعلاقته بمتغير الخبرة؟

ويتفرع منه السؤالين التاليين:

1- ما درجة توظيف معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للمنهاج الخفي داخل الغرفة الصفيّة في قصبة عجلون؟

2- هل تختلف درجة استخدام معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للمنهاج الخفي باختلاف مستوى الخبرة؟

أهمية الدّراسة:

ترجع أهمية هذه الدّراسة إلى أنها:

- تعتبر من الموضوعات المتجدّدة في الميدان التربويّ التي تتناول المنهاج الخفي في التدريس.
- يُمكن أن يستفيد من هذه الدّراسة معلمو الدّراسات الاجتماعيّة في التعرّف على كيفيّة استخدام المنهاج الخفي أثناء تدريس الدراسات الاجتماعية، وكيفية توظيفه في إكساب قيم والمعارف والمهارات.
- يُمكن أن تستفيد منها مديريّة التدريب في وزارة التربية والتعليم لتوجيه أنظارهم إلى أهمية تدريب المعلّمين على استخدام المنهاج الخفي أثناء التدريس.

التعريفات الإجرائيّة:

درجة توظيف: الدرجة التي توظفها معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للمنهاج الخفي أثناء إعداد وتنفيذ المواقف التعليميّة ذات الصلة بمباحث التاريخ والجغرافيا والتربيّة الوطنيّة وتم تحديدها (قليلة، متوسطة، عالية)

معلمات الدّراسات الاجتماعيّة: المعلمات اللواتي يقمنَّ بتدريس مباحث التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنيّة في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم ويحملن مؤهلات تؤهلهن للتدريس وتم تحديد معلمات الدّراسات الاجتماعيّة داخل قصبة عجلون.

المنهاج الخفي: جميع الخبرات والأنشطة والمعارف التي تقوم بها المعلمات داخل الغرفة الصفيّة بطريقة غير مقصودة وخارج المنهاج المقرر والتي تخص منهاج التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنيّة.

أهداف الدّراسة:

- الكشف عن درجة توظيف معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للمنهاج الخفي داخل الغرفة الصفيّة في قصبة عجلون.
- التعرف على درجة اختلاف استخدام معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للمنهاج الخفي باختلاف مستوى الخبرة.

محددات الدّراسة:

- اقتصرت الدّراسة الحالية على معلمات الدّراسات الاجتماعيّة في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في قصبة عجلون للعام الدراسي (2018/2017) الأمر الذي يحدد من تعميم النتائج خارج مجتمع الدّراسة.
- يتحدد تعميم النتائج على أداة الدّراسة المستخدمة (بطاقة الملاحظة) والمؤلفة من (18) إجراء صفي.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تالف مجتمع الدّراسة من جميع معلمات الدّراسات الاجتماعيّة والبالغ عددهنَّ (25) معلمة، في حين تألفت عينة الدراسة: من (18) معلمة، ممن يقمنَّ بتدريس مبحث الدّراسات الاجتماعيّة (تاريخ، جغرافيا، تربية وطنيّة)، في قصبة عجلون أي بنسبة مئوية مقدارها (72%) من مجتمع الدراسة، وقد استخدمت الباحثتان الطريقة القصديّة في اختيار العينة القصديَة والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة.

جدول رقم (1): عينة الدراسة حسب المتغيرات

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	3	%16.7
من 6 سنوات إلى 10 سنوات	9	%50

10 سنوات فأكثر	6	%33.3
الكلي	18	%100

أداة الدّراسة:

تمثلت أداة الدّراسة في بطاقة الملاحظة وتم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

تحديد الهدف من البطاقة: وهو التعرف إلى درجة توظيف معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للمنهاج الخفي داخل الغرفة الصفية.

خطوات إعداد البطاقة: ولقد تم إتباع الخطوات الآتية: 1- استعرضت الباحثتان ما كتب في الأدب النظري ودراسات السابقة تحدثت عن المنهاج الخفي مثل دراسة أيزنر (Eisner,1994)، دراسة بهاموند (Bahamonde,2001).

2- صياغة فقرات بطاقة الملاحظة: استعانت الباحثتان بمراجع عديدة في مجال القياس والتقويم وذلك لتحديد العبارات التي يمكن أن تستخدم في بطاقة الملاحظة، وتصف بدقة توظيف معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للمنهاج الخفي داخل الغرفة الصفية ومن هذه المراجع لأندرسون (Anderson,1982)، (الشراح، 2004).

3- راعت الباحثتان عند صياغة الفقرات أن تكون دقيقة، تصف بدقة سلوك المعلمات، مناسبة لأداء المعلمات، وأن تكون واضحة.

4- وقد تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية من (22) فقره.

التصحيح في أداة بطاقة الملاحظة:

قامت الباحثتان بوضع خمس خانات أمام كل عبارة وكانت على النحو الآتي:

تستخدم الإجراء بدرجة قليلة جدا: وهذا يعني أن المعلمات يَقُمنَّ بممارسة هذا الإجراء مرة واحدة داخل الغرفة الصفيّة وقد تم إعطاؤه (1 درجة).

وتستخدم الإجراء بدرجة قليلة: وهذا يعني أن المعلمات يَقُمنَّ بممارسة الإجراء مرتين داخل الغرفة الصفيّة وقد تم إعطاؤه (2 درجة).

وتستخدم الإجراء بدرجة متوسطة: وهذا يعني أن المعلمات يَقُمنَّ بممارسة الإجراء ثلاثة مرات خلال الحصة الدراسيّة وتم إعطاؤه (3 درجات).

وتستخدم الإجراء بدرجة عالية: وهذا يعني أن المعلمات يَقُمنَّ بممارسة الإجراء أربع مرات خلال الحصة الدراسيّة الواحدة، وتم إعطاؤه (4 درجات).

وتستخدم الإجراء بدرجة عالية جدًا: وهذا يعني أن المعلمات يَقُمنَّ بممارسة الإجراء أربع مرات أو أكثر خلال الحصة الدراسيّة الواحدة، وتم إعطاؤه (5 درجات).

تتم الاستجابة عليها بتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي: يطبق بدرجة عالية جدا، يطبق بدرجة عالية، يطبق بدرجة متوسطة، يطبق بدرجة قليلة، يطبق بدرجة قليلة جدا.

وتم اعتماد تصحيح المقياس لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00 -2.33 بدرجة منخفضة

من 2.34 -3.67 بدرجة متوسطة

من 3.68 -5.00 بدرجة مرتفعة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1)

عدد الفئات المطلوبة (3)

1.33=

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

ضبط البطاقة من خلال:

تحديد صدق بطاقة الملاحظة: حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين من ذوي الاختصاص في أساليب التدريس والقياس والتقويم للحكم على البطاقة من حيث: وضوح الفقرات بالنسبة للإجراءات، ومدى مناسبة الفقرات لموضوع الدراسة، وقد قامت الباحثتان بإجراء التعديلات التي أبداها المحكمون ومن أهم الملاحظات التي أبداها المحكمون حذف أربع فقرات.

صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة:

وبهدف استخراج مؤشرات الصدق لجميع فقرات بطاقة الملاحظة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (3) معلمات من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها وتم حساب معاملات الارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية، والجدول (2) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (2): معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبطاقة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.81	11	**0.79
2	**0.82	12	**0.84
3	**0.78	13	**0.80
4	**0.82	14	**0.81
5	**0.83	15	**0.82
6	**0.83	16	**0.78
7	**0.75	17	**0.79
8	**0.77	18	**0.76
9	**0.84		
10	**0.79		

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0،05)

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0،01)

يتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبطاقة كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0،05)، وهذا يدل على أن جميع فقرات بطاقة الملاحظة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات البطاقة

وتقاس ثبات بطاقة الملاحظة بثبات الملاحظ مع ملاحظ أخر بفترة زمنية بسيطة من أسبوعين أو أكثر بين الملاحظة الأولى والثانية.

لحساب ثبات البطاقة، تم تطبيقها من قبل احدى الباحثتين وملاحظه أخرى تم تدريبها لهذه الغاية، على عينة مكونة من (5) معلمات من خارج عينة الدراسة، وتم حساب ثبات الملاحظين حسب معادلة كوبر Cooper (الوكيل و المفتي، 288:2017).

ثبات الملاحظين =	عدد مرات الاتفاق	100 X

	عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق	

وبتطبيق المعادلة السابقة وجد أن ثبات الملاحظين بلغ (84%) وتعتبر نسبة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

كما تم حساب ثبات أداة (بطاقة الملاحظة) باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) حيث بلغت نسبة ثباتها (0.81). وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدّراسة:

بعد إعداد أداة بطاقة الملاحظة والتأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيق هذه الدراسة على معلمات الدّراسات الاجتماعيّة في مدارس قصبة عجلون للعام الدراسي 2018/2017م.

قامت إحدى الباحثات بالدخول إلى الغرفة الصفية والجلوس في مكان مناسب بحيث تستطيع أن تشاهد جميع الطلبة، وتشاهد كل حركة أو إجراء للمعلم، وعند بدء الحصة الدراسيّة كانت الباحثة تنتظر فترة خمس دقائق قبل التسجيل في بطاقة الملاحظة، وكانت تقوم خلال التسجيل في بطاقة الملاحظة بالاستعانة أيضا بأداة تسجيل خاصة، وذلك لتسجيل الموقف التعليمي، ثم تقوم بعملية المقارنة بين التسجيل وما تم تدوينه في بطاقة الملاحظة لضمان الدقة في رصد الإجراءات بصورة سليمة.

المتغيرات المستقلة وهي:

الخبرة ولها ثلاثة مستويات (1- أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

المتغير التابع: تقدير الملاحظ للإجراءات التي تقوم بها معلمات الدراسات الاجتماعية بتوظيف المنهاج الخفي داخل الغرفة الصفية.

المعالجة الإحصائيّة:

لقد تم حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، أما من أجل الإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

نتائج الدّراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة توظيف معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للمنهاج الخفي داخل الغرفة الصفيّة في قصبة عجلون؟

جدول رقم (3): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لفقرات بطاقة الملاحظة والكلي مرتبة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
10	يحترم الآخرين ويتواصل معهم ايجابيا.	4.44	.70	1	مرتفع
2	يلتزم بالقوانين والأخلاق والنظم.	4.28	.83	2	مرتفع
16	ينمي لدى الطلبة المواطنة الايجابية.	4.11	.83	3	مرتفع
15	ينمي لدى الطلبة حب العطاء.	4.06	.73	4	مرتفع
13	يصمم أنشطة تعليمية تعزز أداء الطلبة.	4.00	.69	5	مرتفع
12	يشجع الطلبة التمسك بالقيم والمعايير السلوكية السليمة.	3.94	.87	6	مرتفع
17	يشجع على القيم الإسلامية والأخلاق الحسنة.	3.89	.90	7	مرتفع
14	يربط خبرات الطلبة السابقة بموضوع الدرس.	3.83	1.10	8	مرتفع
1	يعامل الطلبة باحترام وتقدير.	3.78	.94	9	مرتفع
11	يشارك في صنع القرار.	3.67	.91	10	متوسط
3	يصغي للطلبة ويترك لهم حرية التعبير عن	3.61	1.04	11	متوسط

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
	أفكارهم وآرائهم.				
8	يشجع الطلاب على الحوار والمناقشة والطرح.	3.61	1.04	12	متوسط
9	يشجع الطلبة على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.	3.56	1.15	13	متوسط
5	يساعد الطلبة في تقييم الأشياء ومن ثم إصدار الحكم عليها.	3.50	.92	14	متوسط
7	يطلب مقترحات كحلول لبعض المشكلات الاجتماعية.	3.50	1.04	15	متوسط
6	يعود الطلبة على تمحيص ودراسة ناقدة للأشياء.	2.33	.97	16	منخفض
4	يشرك الطلبة بأنشطة تعلمه الثقة بالنفس والتعاون وحب العمل وتنظيم الوقت.	2.22	1.00	17	منخفض
18	يساعد على تحفيز الطلبة على الأفكار الإبداعية.	2.06	1.00	18	منخفض
	الكلي	3.58	0.35	-	متوسط

تشير بيانات جدول (3) أن المتوسط الحسابي لدرجة توظيف معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للمنهاج الخفي داخل الغرفة الصفية تراوحت ما بين (2.06- 4.44)، كانت أعلاها للفقرة رقم (10) التي تنص على " يحترم الآخرين ويتواصل معهم ايجابيا" بمتوسط حسابي (4.44) بدرجة مرتفعة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (18) التي تنص على " يساعد على تحفيز الطلبة على الأفكار الإبداعية" بمتوسط حسابي (2.06) بدرجة منخفضة، كما تشير البيانات أن المتوسط الحسابي لدرجة توظيف معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للمنهاج الخفي داخل الغرفة الصفية بلغ (3.58) بدرجة متوسطة وانحراف معياري (0.35). وهذا يعني أن معلمات الدّراسات الاجتماعيّة يقمن بتوظيف المنهاج الخفي داخل الغرفة الصفية بدرجه متوسطة، وقد تعزى نتائج الدّراسة إلى أن المعلمات قد تم تأهلنَّ ضمن كلية الآداب ومعظم المساقات المعطاة تركز على الجانب الأكاديمي أكثر من الجانب التربوي في مجال تخصصهنَّ، وقد أكد كل من مالكين وديكسيت (Mclean& Dixit, 2018) على تشجيع المعلمين على تطبيق مفهوم المنهج الخفي أثناء التدريس لما لو من دور في انتاج المنطلق الثقافي وتعزيز العلاقات الداخلية المعاصرة.

ويتضح من الجدول أن هناك ثلاثة إجراءات صفيه توظفها المعلمات داخل الغرفة الصفيّة بدرجة منخفضة وهي:

1- "يعود الطلبة على تمحيص ودراسة ناقدة للأشياء" وحصلت على متوسط حسابي(2.33) وانحراف معياري (.97)، و"يشرك الطلبة بأنشطة تعلمه الثقة بالنفس والتعاون وحب العمل وتنظيم الوقت" وحصلت على متوسط حسابي (2.22) وانحراف معياري (1.00)، و"يساعد على تحفيز الطلبة على الأفكار الإبداعية" وحصلت على متوسط حسابي (2.06) وانحراف معياري (1.00)، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن هذه المهارات تحتاج إلى عمليات تفكير عليا وبتالي تحتاج إلى وقت أكثر مما هو مخصص لها علما أن عدد الحصص لكل مادة في الأسبوع هي حصة واحدة، وربما يعزى ذلك أيضا إلى الكم الهائل من المعلومات الموجودة في الكتاب المدرسي وبتالي يتم التركيز على إنهاء الكتاب في المدة الزمنيّة المخصص له.

السؤال الثاني: هل تختلف درجة استخدام معلمي الدّراسات الاجتماعيّة للمنهاج الخفي باختلاف مستوى الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسّطات الحسابيّة لمتغير عدد سنوات الخبرة كما هو مبين في جدول رقم (4) وتحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق لمتغير عدد سنوات الخبرة كما هو مبين في جدول رقم (5).

جدول (4): المتوسّطات الحسابيّة لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات وأقل	3	3.93	0.18
	6-10 سنوات	9	3.44	0.34
	10 سنوات فأكثر	6	3.60	0.34

نلاحظ من جدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابيّة لفقرات بطاقة الملاحظة والأداة ككل، ولتحديد الدلالة الإحصائيّة لهذه الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA).

جدول (5): نتائج التحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص دلالة الفروق لمتغير عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.527	2	.264	2.504	.115
داخل المجموعات	1.579	15	.105		
المجموع	2.106	17			

يُلاحظ من جدول (5) أن قيمة الدلالة الإحصائيّة لمتغير عدد سنوات الخبرة بلغت (0.115)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة للتقديرات على فقرات بطاقة الملاحظة، تُعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة). وهذا يدل على أن معلمات الدّراسات الاجتماعية سواء كانت خبرتهن قليلة أم كبيرة يمارسنَّ المنهاج الخفي داخل الغرفة الصفية، وقد يكون مرد ذلك أن المنهاج الخفي لا يتأثر بسنوات الخبرة فهو يتعلق بشخصية المعلم وحبه لمهنة التدريس، أو أن المعلمات على وعي بأهمية تأثير المنهاج الخفي على سلوك الطلبة وبالتالي يستخدمنَّ المنهاج الخفي داخل الغرفة الصفية، وأنهن على إطلاع بالاستراتيجيات الحديثة للتدريس التي تؤثر على الطلبة واعتبرن المنهاج الخفي أحد الاستراتيجيات التي يستطعن نقل السلوكيات الايجابية للطلبة من خلالها. حيث أن المنهاج الخفي أو المستتر يرتبط بالجوانب غير الظاهرة للمنهج المدرسي، ويرى بعض المربين أن المنهج الخفي أكثر فاعلية وأقوى تأثيرا في التلاميذ من المنهج الرسمي أو المعلن، ويتمثل ذلك في إكساب التلاميذ المهارات الاجتماعيّة والاتجاهات والقيم وعلى ذلك فإنهم يعتبرون المنهاج الخفي بمثابة حجر الزاوية في تعلم التلاميذ كل ما يتعلق خاصة بالقيم والاتجاهات. وتلعب الممارسة والمعايشة في هذا المنهج دورا هاما في إكساب التلاميذ القيم والاتجاهات والمهارات الاجتماعيّة وهذا يعني بدوره أن أثر المنهج الخفي يظهر على التلاميذ في عاداتهم وأفكارهم وسلوكياتهم بعد مرور الوقت. وهذا ما أكد عليه (إبراهيم، 2007) حينما تحدث أن المنهج الصريح نواتجه دائما ايجابية بوصفها تستهدف تحقيق الأهداف المعلنة للعملية التربوية. في حين نجد أن نواتج المنهج الخفي يمكن أن تكون ايجابية كاكتساب القيم الدينية والاجتماعية، ومن ناحية أخرى قد تكون نواتجه سلبية نتيجة مواقف تظهر من خلال التعامل غير السليم من المعلمة تجاه الأطفال أو ضعف شخصيتها أو ضعف مستواها.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة ساري ودقاناي (Sari &Dogonay 2009) حيث توصلت الدّراسة إلى أن الجوانب المختلفة الخاصة بالمنهاج الخفي لها العديد من العلاقات المتبادلة والمترابطة مع بعضها البعض وأن التصرفات التي تصدر من الطلاب هي من الأساس انعكاس للممارسات غير الديمقراطيّة التي يقوم بها المعلمون، ودراسة البسام والبكر (2015) التي أظهرت نتائجها أن المنهاج الخفي يلعب دورا هاما في بناء المعاني المختلفة لدى الطالبات، كما يسهم في فهم الطالبات لأنفسهنَّ.

التوصيات:

1- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب معلمات الدراسات الاجتماعية على كيفية استخدام المنهاج الخفي داخل الغرفة الصفية.
2- عمل اجتماعات دوريه بين المعلمات من اجل تبادل الخبرات المختلفة حول كيفية استخدام المنهاج الخفي أثناء تدريس الدراسات الاجتماعية.

المقترحات:

1- إعداد برنامج تدريبي للمعلمين يتضمن المنهاج الخفي بأبعاده المختلفة.
2- إجراء دراسة حول أثر المنهاج الخفي على المسؤولية والسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ في مراحل دراسية متعددة.
3- إجراء دراسات مستقبليه للمنهاج الخفي تتضمن المتغيرات الجنس والمؤهل العلمي.
4- تطبيق الدراسة في مجتمعات دراسية أخرى.

المصادر والمراجع

أبو إسماعيل، أكرم والخوالدة، تيسير. (2015م). المنهج الخفي في التعليم الإلكتروني. *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، 13(2)، 12-22.

إبراهيم، سمية. (2007م). *سيكولوجية طفل الروضة بين المناهج ونظريات التعلم*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

البسام، أمل والبكر، فوزية . (2015م). المنهج الخفي وعلاقته بعملية التطبيع الإجتماعي لدى طالبات المرحلة الإبتدائية في مدينة الرياض: دراسة أنثوجرافية. *رسالة الخليج العربي السعودية*، 36(137)، 33-49.

الخطيب، محمد. (2004م). *ورقة عمل بعنوان المنهجان الخفي والمعلن*، ندوة المنهج الخفي والمنهج المعلن، المملكة العربية السعودية: الرياض.

الشافعي، سلام والرويلي، حمودة. (1994م). *قيادة المنهج*. (ترجمة ألن جلاتهورن). جامعة الملك سعود.

الشراح ، يعقوب. (2004م). *المناهج الخفية*. الكويت: مطابع القبس.

طعيمة، رشدي. (2008م). *المنهج المدرسي المعاصر*. عمان: دار المسيرة.

القصير، وسيم. (2012م). المنهج الخفي وعلاقته بالقيم الأخلاقية والجمالية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية. *مجلة الفتح*، 50(3).

محافظة، سامح. (1993م). المنهج الخفي: مراجعة نقدية تحليلية للأدبيات. *مجلة شؤون اجتماعية*، 10(39)، 181-187.

المسلم، بسامة. (1996م). المنهج الخفي: معناه ومكوناته ومخاطره. *المجلة التربوية*، 2(4)، 44- 65.

الموسى، عبدالله. (2000م). المنهج الخفي: نشأته ، مفهومه، فلسفته، مكوناته، تطبيقاته، مخاطره. *مجلة جامعة أم القرى*، 12(1)، 97-114.

الغامدي، أماني والملحم، هدى وخنفر، أسماء. (2016). مدى تحقق المسؤولية الأخلاقية لدى قنوات الأطفال العربية: رؤية تحليلية في ظل مفهوم المنهج الخفي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 15(1)، 71- 107.

هندي ، عليان. (1988م). *تخطيط المنهج وتطويره* . عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الوكيل, حلمي أحمد؛ المفتي، محمد أمين. (2017م). *أسس بناء المنهج وتنظيماتها*، عمان: دار المسيرة.

Anderson, Terry. (2001). "The hidden curriculum in distance education: *an updated view". Change*, 33(6), 28-35.

Bahamonde, A. (2001). *Streaming the curriculum*: exclusive education, In L.yang.chow and (hunk wok Lau 2001), Over view of curriculum in critical pedagogy. University of Toronto.

Eisner, E. (1994)**.** *The Educational imagination, The three curriculum that all schools teach*. (3rded) New York: Macmillan collage puplishing company retrieved august.

Eva, W. (1988). *Hidden Curriclum the elusive side of classroom life in first gred*. ERIC Document Re- production services , ED 307991.

Gordon, D. (1982). "The immorality of the hidden curriculum". *Journal of philosophy of educatio*, 16(2), 187-198.

Glatthorn, A. (1987). *Curriculum Leadership* .Scott: Foresman and company.

Georgiana Safta, C. (2017). BETWEEN FLEXIBILITY AND CONVENTIONALISMELEMENTS OF HIDDEN CURRICULUM WITH IMPLICATIONS IN MANAGING CONFLICTS IN EDUCATION, *A Journal of Social and Legal*, 1(3), 95-101.

Jackston, P. (1968***).*** *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Mac, G. (1992). *The hidden curriculum* : Detriment to social improvement.

Martin, J. (1976). "What should we do with attidden curriculum when we find one**"**. *Curriclum Inquiry*, 6(2).

McLean. S& Dixit. J. (2018). The Power of Positive Thinking: A idden Curriculum for Precarious Times, *Adult Education Quarterly* , 68(4), 280- 296.

Portelli, P. (1993). "Exposing the Hidden Curriclum".*Curriculum Studies*, 4, 343-458.

Sari, M& Doganay, A. (2009). "Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity ***".*** *Educational sciences: Theory and practice*, 9(2), 925-940.

Tagiuri, R. (1968). *The concept of organizational climate*: In R.Tagiuri and G.H.

Vallance, E. (1973). *Hidden the Hidden Curriclum*. Curriculum Network, 4, 1.Litwin (eds) Organizational climate: Exploration of concept .Boston**:** Harvard university, Graduate school of Busines, Administration.