IUGJEPS
Vol 29, No 2, 2021, pp 366 - 385

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2020-05-12)، تاريخ قبول النشر (2020-08-16)

درجة وعي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي

اسم الباحث الأول: جهان غلام رسول عبد الله بلوشي

اسم الباحث الثاني: أ.د. إبراهيم أحمد حسين الشرع

اسم الجامعة والبلد: الأردن-الجامعة الأردنية-كلية العلوم التربوية/ قسم المناهج وأساليب التدريس

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: gihanbloshi@yahoo.com

https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.29.2/2021/14

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي درجة وعي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي، ولتحقيق أغراض الدراسة طُور الباحثان أداة تم التأكد من صدقها وثباتها، تكونت عينة الدراسة من (533) طالبًا وطالبةً.

أظهرت النتائج حصول (محتوى الكتاب) على الترتيب الأولى، وجاء مجال (تقييم تعلم الطلبة) في الترتيب الثاني، وحل مجال (تنفيذ المنهاج) في الترتيب الثالث، في حين جاء تقدير مجال (الهيكل التنفيذي للمدرسة) قبل الأخير، أما تقدير مجال (الأنشطة المدرسية) في الترتيب الأخير. ولم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا عند ($\alpha = 0.05$) في درجة وعي الطلبة بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي تبعا لصف الطالب. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات.

كلمات مفتاحية: درجة الوعي؛ طلبة المرحلة الأساسية؛ الأردن؛ المنهاج الخفي.

The Degree the Students of Basic Stage in Jordan are Aware of the Teacher Practices in the Light of Hidden Curriculum

Abstract:

This study aimed at investigating the awareness degree of basic stage students in Jordan of teacher practices in the light of hidden curriculum. To achieve the objectives of the study, the researchers developed the instrument. The study instrument's validity and reliability were confirmed. The study sample consisted of (533) students.

The results showed that (the content) domain obtained the first order. The second in ranking was the domain of (student learning assessment). The domain (implementation of the curriculum) came in the third arrangement, while the (the school's executive structure) domain came before the last. The lowest in ranking, was the domain of (School activities). The results did not show statistically significant differences at ($0.05 = \alpha$) in the degree of students' awareness of the hidden curriculum related to the student's grade. In light of the study results, the researchers recommended a set of recommendations.

Keywords: Aawareness degree, Basic Stage Students, Jordan, Hidden Curriculum.

مقدمة:

يعد التعليم الأداة الأقوى لتوجيه قيم النشء ومعتقداتهم وممارساتهم الحياتية، لذا ما فتئت الشعوب والأمم المتقدمة تعنى بتعلم وتعليم أفرادها، ليغدو ارتفاع معدلات التعليم لديها مقياس تحقيق تنمية ذاتها، لذا فقد اكتسب الاهتمام بالمناهج المدرسية – إعدادًا وتنفيذًا وتقويمًا – أولوية لدى الدول الساعية نحو التقدم والرفعة والسمو.

إن للمدرسة دورًا حاسمًا في التنشئة الاجتماعية للأطفال والمراهقين، كما أن أفضل وأهم مرحلة للنمو والتقييم هي المرحلة العمرية في سن المدرسة (Abu Warda, 2018). وقد بدأت المدرسة كمؤسسة اجتماعية تعنى بالمحافظة على تقاليد المجتمع وموروثه الثقافي، فهي ليست مكانًا يقتصر على التعليم الأكاديمي وحسب، إنما يوكل إليها مهمة نقل القيم الاجتماعية للطلبة (الخطيب،2010).

يؤمن أخصائيو الدراسات المنهاجية أن الطلبة لا يتعلمون فقط من خلال المنهاج الرسمي – الصريح– فقط، بل إن هناك قدرًا من معارف الطلبة ومعتقداتهم يتم اكتسابها عبر التفاعل والتواصل مع البيئة التعليمية والاجتماعية للمدرسة، وأن لهذا التعليم تأثير واضح جلي على تكوين شخصية الطالب الاجتماعية والأخلاقية (Abu Warda, 2018).

ولما كان للمنهاج الظاهر أهداف واضحة جلية لم تتحقق في المخرجات التعليمية، بل إن هذه المخرجات ظهر فيها نتاجات قد تكون متعاكسة، فإن هذا يؤكد وجود منهاج آخر أدى إلى تعلم فعلي للطلبة، كما أن هناك أمورًا قد اكتسبها الطلبة، لم يستطع المنهج الرسمي قياسها أو تقديرها بشكل كاف(البسيوني،2012).

ويعزو بيرنو (2010) هذا التفاوت إلى أن أهداف المناهج الرسمية الطموحة لا تتحقق إلا لدى عدد قليل من الطلبة؛ فتأويل المنهاج المقرر واجراءاته تختلف من مكان لآخر ومن جهة إلى أخرى، وتتفاوت النتاجات التعليمية لدى الطلبة، الحاصلة على مستوى الخبرات المكتسبة نتيجة تنوع المضامين الواقعية للتعليم وذاتية المعلمين في تأويل المنهاج، بالإضافة إلى وجود اختلافات في الإطار المدرسي والذي يتضمن: المواد والثقافة الأسرية وطبيعة شخصيات العاملين في المدرسة.

إن المنهاج الخفي شكل من أشكال الرسائل الضمنية الصامتة المتوارثة في البيئة التنظيمية والثقافية للمدرسة والتي تحمل ايديولوجية معينة، ويتم انتقالها من خلال المعلمين أو المتعلمين (Andarvazh, Afshar & Yazdani, Shahram 2018). وينوه جيرالد (Jerald, 2006) إلى أنه وبالرغم من محاولات المدارس الفعالة السيطرة على تفاصيل الحياة اليومية، التي تتماشى والإيديولوجية الأساسية والنظرة المستقبلية لها، بحيث لا تترك تفاصيل صغيرة لا يمكن تطويعها لخدمة الرؤية الأكثر شمولية، إلا أن لدى كل طالب اجابة خاصة على سؤال (ما سبب وجودي هنا؟) كما يعد الجهد الأكاديمي لهم أمرًا طوعيًا

ويشير القصير (2012) والأحمدي (2015) إلى أن مظاهر المنهج الخفي تتغير بتغير الزمان والمكان والأفراد، فهو ليس منهج ثابت، ولا يمكن القول بأن بيئة تعليمية معينة، أو موقفًا تعليميًا محددًا يمكن أن يتضمن مناهج خفية متماثلة في أوقات مختلفة؛ ذلك لأن الطالب ذاته قد يكون العامل الحاسم في ظهور المنهاج الخفي المستتر وابرازه

لذا تسعى هذه الدراسة إلى التعرف إلى الأوجه المختلفة للمنهاج الخفي وأبعاده المتعددة؛ لما له من تأثير في فهم الممارسات التي يقوم بها المعلمون داخل الفصول الدراسية وخارجها ومحاولة الكشف عن مدى وعي الطلبة بالمعتقدات والقيم والممارسات التي تتم في المدرسة، وهل هم مدركون لما يتلقونه من رسائل المنهاج الخفي؟

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من أن هناك العديد من السلوكيات الخاطئة والمعتقدات المغلوطة والتوجهات المخالفة والتي تتعارض والأهداف التي تسعى التربية والتعليم لتحقيقها، فهناك تحديات تواجهها الشعوب جميعا، تجاه الحفاظ على منظومة القيم التربوية والموروثات الثقافية التي تحفظ هويتها وتعكس معتقداتها الإيديولوجية. فالكثير من المشاكل الاجتماعية وتحدياتها في المجتمع. (كالاستخدام غير الأخلاقي للشبكة العنكبوتية وتناقض القيم ، وتزايد المشاكل العائلية) يعود إلى خلل في النظم التربوية، ذلك أن

المنهاج الخفي يكسب الطلبة أمورًا لم يتم التحدث عنها من قبل، وتم تجاهل أثرها الكبير على الحياة الاجتماعية كما أن للمناهج الخفية دور كبير وفعال في علاج مشاكل المراهقين ولاسيما المشاكل الاجتماعية، إذ يقضي المراهق معظم وقته في المدرسة (Hashemi , Fallahi, , Aojinejad, and Samavi, 2012).

وتقع على عاتق المدرسة مسؤولية التصدي لهذه المواقف السلبية والوقوف في وجه التحديات ومعالجة هذه المشاكل – التي يفرضها الواقع على ساحته – وحتى منع حدوثها؛ فهي معنية بتوفير بيئات اجتماعية وثقافية تكسب من خلالها طلبتها القيم المحمودة وانتقائها في حياتهم اليومية، إذ يؤكد معظم التربويون أن المدارس يجب أن تتحول إلى مجتمعات فاضلة تعلم أبناءها المسؤولية والأمانة والعمل الجاد (CUBUKCU, 2012).

ففي القرن الواحد والعشرين واجه العالم أحداثًا اجتماعية سلبية كان منشؤها أزمات القيم والانحطاط الأخلاقي في أنحاء العالم؛ إذ أزالت العولمة الحدود المفروضة على الثقافات، وتلاشت معايير القيم الاجتماعية شيئًا فشيئًا، وظهرت مفاهيم جديدة بين الأجيال الصاعدة تجاوزت حدود القواعد الاجتماعية مثل اتجاهات العنف، وخيانة الأمانة وتمرد الأبناء على آبائهم ومعلميهم وتعاطي المخدرات والانتحار (Cubukcu, 2012).

وتنبثق مشكلة الدراسة من أهمية دور المنهاج الرسمي بشكل عام والمنهاج الخفي بصورة خاصة، في تشكيل أفكار وعي الأفراد ومعتقداتهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم الحياتية، فالبحث في مجال المنهاج الخفي ضرورة تمليها علينا مواكبة التطورات الحديثة في المناهج ، فقد أشارت الدراسات والأبحاث (الغامدي والملحم وخنفر، 2018؛ البسام و البكر، 2015؛ Nyamai ,2018 ؛ Abu Warda ,2018) إلى أهمية المنهاج الخفي وتأثيره الكبير على تشكيل شخصية الطلبة، لذا فقد جاءت هذه الدراسة لتقصي درجة وعي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي. وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة وعي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في درجة وعي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي تعزى إلى الصف؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تصدت له؛ إذ يعد دور المنهاج الخفي أساسي في تشكيل ممارسات الطلبة، وتعزيز منظومة القيم لديهم، وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من جانبيها؛ النظري والتطبيقي. أما **الجانب النظري**، فتوفر هذه الدراسة إطارا نظريا وتأصيلا للمنهاج الخفي، كما وفرت هذه الدراسة مجموعة من الدراسات المتعلقة بالمنهاج الخفي التي تفيد الباحثين في الرجوع إليها ولفت انظار الباحثين لاستكمال الدراسات في الموضوع، فضلا عن تناول هذه الدراسة عناصر المنهاج الخفي ومحاولة تحديد مكوناته وفعاليته. أما الأهمية التطبيقية فتتجلى في أمور عدة أهمها: أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة، وهي مرحلة المراهقة؛ حيث يعاد في هذه المرحلة تشكل بعض المفاهيم، وأهمية الكشف عن مدى وعي الطلبة بعناصر المنهاج الخفي والرسائل المتضمنة فيه، وقد تساعد هذه الدراسة على توعية الطلبة والمعلمين بمظاهر المنهاج الخفي، و قد تساعد هذه الدراسة على تبصير المربين بإيجابيات المنهاج الخفي وواقع الممارسات التعليمية في الميدان؛ فقد ارتقت الطموحات إلى بناء شخصيات متوازنة متكيفة مع واقع المجتمعات ومواكبة لتطوراته.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

المنهاج الخفي: هي القيم والمواقف والسلوكيات التي يكتسبها الطلبة بشكل نظامي، بالرغم من غيابها في المناهج الدراسية الرسمية (Apple, 1990)

ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بالممارسات التي يقوم بها الطلبة في تفاعلاتهم مع بعضهم البعض ومع معلميهم والهيئة الإدارية في الغرفة الصفية وخلال نشاطاتهم المدرسية المختلفة.

حدود الدراسة ومحدداتها

يقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

الحدود الزمانية والمكانية والزمانية: طبقت هذه الدراسة على طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيين في مدارس حكومية وخاصة في لواء الجامعة في المملكة الأردنية الهاشمية) الصفين التاسع والعاشر الأساسيين) للسنة الدراسية 2019 –2020 م

حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تناول أنماط المنهاج الخفي التي تسود الفصول الدراسية في مدارس لواء الجامعة المملكة الأردنية الهاشمية.

المحددات: يعتمد تعميم نتائج هذه الدراسة على طبيعة أداوت الدراسة وخصائصها السكومترية من صدق وثبات، وجدية الطلبة عينة الدراسة المستجيبين على الأداة.

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة:

الإطار النظري:

إن المناهج الرسمية الصريحة – لكل الأنظمة التعليمية – في كافة الدول تتوافق وفلسفتها التربوية، بالرغم من عدم توافق كل ما تم التخطيط له في الواقع مع الجهود المتضمنة في الأنظمة التعليمية و طلبتها؛ إذ يعمل ممثلو المؤسسات التعليمية بمعالجة المواقف بطرق مختلفة، ولعب أدوار لم يكن مخططًا لها من قبل، وتدعى هذه الخبرات غير المخطط لها، وغير الرسمية، وغير المتوقعة بالمنهاج الخفي (Ebadi, 2013). ويؤثر المنهاج الخفي في اكتساب الطلبة خبرات ومعارف ومعلومات معينة، فضلا عن توجيه طرق تفكيرهم وتأثيره فيها وبناء شخصياتهم وتنميتها (Abu-Dabat,2012). فهو دافع غير معلن وقوة فارضة لنمط سلوكي معين، ومعايير محددة ومعتقدات اجتماعية، تعمل موجها لسير البيئة التعليمية برمتها (Abu Warda, 2018). ويرى الهاشمي (2011) أن المنهاج الخفي مجموعة القيم والمعارف والقوانين التي يكتسبها الطلبة من المؤسسة التربوية، دون تخطيط من معلميها أو مديريها أو نتيجة فهم الطلبة الذاتي للمعرفة أو تفاعلهم مع أقرانهم.

إن التعرف إلى جوانب المنهاج الخفي لهي مهمة أساسية في محاولة فهم خبرات الطلبة في اطار العملية التعلمية التعليمية من خلال محاولة اكتشاف البرامج غير المعلنة للتعليم الرسمي وجعل المنهاج الخفي مرئيًا، كما يمكن الباحثين التربويين و المعلمين في التغلب على التحديات المناهضة لأهداف التعليم الرسمي، وفهم العوامل التي تمكن الطلبة من النجاح، بالإضافة إلى دراسة تأثير سياق التدريس على تعليم الطلبة (Cotton , Winter, and Bailey,2013). ويرى ماكلين ودكسيت (McLean, and Dixit, 2018) أنه بينما يركز المنهاج الرسمي على المعرفة والمهارات اللازمة للطلبة في واقع حياتهم في سبيل ايجاد لغة موحدة تعمل على تعزيز مصالح جميع الطلبة، فإن المنهاج الخفي يمثل طيفًا من الرسائل والدروس المستفادة التي يتلقاها الطلبة خلال انخراطهم في الحياة المدرسية، وأن تأثير القيم والمعايير المستقاة من هذه الدروس لا يقتصر تأثيرها على النجاح في المدرسة، إنما يمتد إلى الحياة العملية للطلبة لتعكس وتعيد انتاج التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية.

وتشير الباحثتان دسوقي و جنيدابي (2018) إلى أنه لا يمكن الفصل بين التعليم والمجتمع الذي يتم فيه؛ إذ أن التعليم يجب أن يتم بالتلازم وحركة المجتمع، فالجميع يتفق على أن اختلال الأمن الفكري مرده إلى وجود أخطاء في التربية الحديثة، ومن هنا فإن على معدي المناهج الدراسية ابراز أدوار المنهاج الخفي في الخبرات التعليمية التي يجب أن يتعلمها الطلبة؛ لأجل تفادي المشكلات التي تواجهها المجتمعات، فالمنهج الخفي هو توليفة متناسقة من العناصر والروابط التي يؤدي توظيفها بشكل ايجابي إلى تحقيق أهداف مهمة في التربية ويؤكد نبهان (2010) على أنه بالرغم من أن سلوك الأفراد يتأثر – بنسبة عالية– ببيئته التي ينشأ فيها، إلا أن الكثير من التغيرات السلوكية في حياتهم تتحدد داخل ذواتهم . لقد بات حقيقة معروفة أن المنهاج الخفي يمكن الشعور به

من السنة الدراسية الأولى، حيث يبدأ الطلبة في انشاء منظومة القيم الخاصة بهم، وتكوين نظرتهم الشخصية حول المدرسة، بالإضافة إلى تحديد أدوارهم الاجتماعية والثقافية فيها، وغالبًا ما يتعلم الطلبة القواعد المدرسية وقيمها دون تمحيصها أو اختبار صدقها (Safta1, 2017).

ويقدم المنهج المستتر خبرات إضافية في مجال المعرفة، بالإضافة إلى إثراء خبرات الطلبة الدينية والاجتماعية والأخلاقية (دسوقي وجنيدابي،2018). وتشير البسام والبكر (2015) إلى أن التفاعل الاجتماعي – داخل الفصول الدراسية أو المدرسة– والتي قد يكون لها التأثير الأكبر في بناء شخصية الطلبة وتكوينها أكثر من المنهاج الدراسي لا يتم في إطار منهاج مكتوب أو قواعد محددة، إنما من خلال رسائل خفية، كامنة وغير معلنه.

ويشير كل من البسيوني (2012) والأشقر(2009) إلى خصائص المنهج الخفي وسماته :فهو منهاج غير مكتوب وغير مقصود، ولا يخضع للتخطيط المسبق، ومصادره متعددة ومتنوعة، ويلاحظ من خلال ممارسات المعلمين وتفاعلاتهم بينهم ومع طلبتهم، ويكتسب الطلبة خبراتهم فيه طواعية، ويتنوع بتنوع الفروق الفردية للطلبة، كما أنه يختلف باختلاف المعلم ولا يخضع لعمليات القياس، ويتغير باستمرار وتغيره مرهون بتغيير النظم التعليمية المتواجد فيها، ويؤثر على الطالب بشكل أعمق من المنهاج الرسمي، كما أنه يمتاز بسرعة الانتشار.

ونوه عبد المجيد (2014) إلى أن أهمية المنهاج الخفي في العملية التعلمية التعليمية تزداد في الوقت الحاضر أكثر من أي وقت مضى؛ ذلك لأن واقع مناهجنا الصريحة المطبقة في المؤسسات التربوية لم تعد تحقق الطموحات التربوية المرجوة؛ إذ لم تعد قادرة على مواجهة تحديات العولمة وتأثيراتها السلبية، فضلا عن طرائق التدريس التي تميل عادة للطريقة التقليدية، التي تعمل على زيادة سلبية المتعلم ومخاطبة قدراته العقلية الدنيا المتمثلة في الحفظ فقط. فالمعلم الذي لا يعرف ثقافة المدرسة ولا يشعر بطلبته، لن يكون قادراً على تقليل آثار المنهج الخفي السلبية (Safta, 2017)

وبالرغم من أهمية المنهج الخفي إلا أن هذا لا يقلل من خطورته، ومكمن الخطورة فيه هو عدم القدرة على التحكم فيه أو تحديد الأسس التي يقوم عليها أو أصوله التي ينبثق منها، وقد يتناقض والمنهج الرسمي في بعض جوانبه؛ إذ يعمل على إضعاف قيمته، مما قد يولد نوعًا من الصراع بينه وبين المنهج الرسمي (الأحمدي،2014). ويرى بيرنو (2010) أن الاهتمام بالمنهاج الخفي يحول الاهتمام من أهداف النظام التعليمي المعلنة في المقررات والبرامج الدراسية إلى تجارب المتعلمين وخبراتهم، وهذه التجارب التي تتم في إطار مدرسي، قد تنتج تعلمًا متحررًا من وعي المعلمين والآباء والطلبة، وحتى وإن كان الفرد واعيًا بتجربته، فسيبقى غير قادر على التعرف على جميع المعطيات التي ساهمت في تكوينها؛ فالتعلم يتم تدريجيًا وبشكل جزئي وعلى مراحل طويلة معقدة.

وقد يبدو أن أهم تأثير لمفهوم المنهاج الخفي هو دعوة الباحثين لمراقبة عمليتي التعلم والتعليم المدرسي، إذ يجب البحث عما تنضوي عليه العملية التدريسية من معان خفية؛ ذلك أنه منهاج غير مكتوب ولا يتم تدريسه وإنما يكتسب عبر البيئة التعليمية ككل متكامل (Hashemi , Fallahi, , Aojinejad, and Samavi, 2012). ويعد قوة دافعة قوية لبعض التصرفات والمعايير والمعتقدات الايجابية التي توجه بيئة التعلم (Alsubaie, 2015).

إن الحاجة ملحة للالتفات نحو هذا النوع من المناهج، نظرًا لتأثيرات العولمة السلبية وتحدياتها المختلفة، بالإضافة لأهمية تعزيز مطالبات المجتمع الاجتماعية كتعزيز التربية الوطنية والتربية الأمنية والتربية الصحية (الأحمدي،2015). حيث يشير جاكسون Jackson 1968 إلى وجود ثغرات حقيقية بين ما يتعلمه الطلبة في المؤسسات التعليمية وبين ما يتعلمونه حقًا من الحياة الواقعية. إن مكمن الحل لألغاز المنهاج الخفي هو التعرف عليه؛ لتجليته وجعله غير مخفيًا وذلك لمساعدة المعلمين والموظفين التحكم فيه وضبط عملياته ومخرجاته (Wilkinson,2016).

الدراسات السابقة:

تمت مراجعة الأدب التربوي المرتبط بموضوع المنهاج الخفي، وفيما يأتي نتناول بعض هذه الدراسات مرتبة حسب تسلسلها الزمني:

هدفت دراسة العثمان (2009) إلى تعرف واقع المنهاج الخفي في مدارس الكويت ومدى تأثره ببعض المتغيرات الديمغرافية عبر دراسة طولية استمرت لمدة عامين، شملت طلاب تسع مدارس ثانوية في الكويت، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة الأنشطة اللاصفية تتباين بتباين المتغيرات الديمغرافية للعينة مثل: اختلاف النوع والجنسية والعمر ومستوى تعليم الوالدين، بالإضافة إلى أن المشاركة في الأنشطة اللاصفية تؤدي إلى مزيد من المشاركة الاجتماعية للأقران.

وسعت دراسة هاشمي وآخرون (Hashemi, et al., 2012) إلى معرفة دور المنهاج الخفي في التربية الاجتماعية لطلبة المدارس الثانوية في مدينة بندر عباس في إيران، واشتملت العينة على (370) فردًا من خلال عينة عشوائية عنقودية، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة في المدارس ذات المناخ التنظيمي المنفتح كانوا أنجح اجتماعيًا من سواهم، وحققوا علامات أفضل في أداء الواجبات التعليمية فضلا عن امتلاكهم قيمًا أفضل؛ فمن خلال ضبط مكونات المنهج الخفي والبيئة التنظيمية يمكن تنمية مهارات الطلبة الاجتماعية بشكل أفضل.

وهدفت دراسة أبو الضبعات (Abu-Dabat, 2012) إلى معرفة درجة اكتساب معلمي المرحلة الابتدائية الوعي بالعناصر الأساسية للمنهاج الخفي، شملت العينة (20) معلمًا ومعلمة للصف الثالث الأساسي، في أربع مدارس (حكومية وخاصة)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين والمعلمات يمتلكون وعيًا عاليًا بعناصر المنهاج الخفي، وأظهرت النتائج فروقا ذات دلالة احصائية في اعطاء الأولوية لكل عنصر من العناصر التي تضمنتها الدراسة: فبينما كان اهتمام المعلمات منصبًا على بتنظيم الصفوف ومراقبة أداء الطلبة، فقد اهتم المعلمون بالتوقعات (قدرات الطلبة ونتائجهم)، وتشجيع الطلبة على استخدام أساليب التفكير العلمي المختلفة، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين معلمي المدارس الحكومية ومعلمي المدارس الخاصة في العناصر البيداغوجية.

أما دراسة كيوبوكو (Cubukcu, 2012) فهدفت إلى تقصي وظيفية المنهاج الخفي على شخصية طلبة المرحلة الأساسية التعليمية من خلال عملية اكسابهم القيم، بدءاً بتحديد الأنشطة الداعمة للمناهج ومعرفة آراء الطلبة المشاركين في الدراسة في هذه الأنشطة، طبقت الدراسة على (40) طالبا من ثلاث مدارس أساسية في تركيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن عملية تضمين القيم واكتسابها تتم من خلال مناهج المدارس الأساسية وأنشطتها الداعمة للمنهاج الخفي التي تعمل على تعزيز عملية التواصل بين الطلبة وتطوير شخصياتهم التعلمية واكسابهم أوضاع اجتماعية معينة ودمج الثقافات المختلفة معًا.

وراجعت دراسة كوتون وونتر وبالي (Cotton , Winter, and Bailey,2013) ثلاثة مشاريع لأبحاث دراسة حالة، حاولوا من خلالها اكتشاف المنهاج الخفي في سياقه الجغرافي، واستخدام هذه المشاريع لبيان مدى نجاعة الطرق المستخدمة في التوصل إلى مظاهر المنهاج الخفي، لتتوصل الورقة البحثية إلى وجود حاجة متزايدة لاكتشاف عناصر جديدة للمنهاج الخفي، عبر سياقات سياسية واقتصادية متأثرة بجغرافية التعليم العالي في المملكة المتحدة وغيرها من المدن.

وهدفت دراسة كاريمي وزملاؤه (Karimi, et al., 2015) إلى تقصي مصادر التعلم في المنهاج الخفي من وجهة نظر طلبة التمريض في إيران، شارك فيها (32) طالبًا في جامعة أهواز جونديشور للعلوم الطبية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن المعلم هو العنصر التعليمي الأهم من مصادر التعلم في المنهاج الخفي، يليه طبيعة البيئة التعلمية التعليمية. أما دراسة حمد (2017) فهدفت إلى بيان دور المنهاج الخفي في تعزيز قيم المسئولية الأخلاقية، وتقصي خطورة المنهج الخفي وسلبياته، وشرح خصائصه، بالإضافة إلى شرح شروط المسئولية الأخلاقية، أظهرت النتائج عن أن أقوى مصادر المنهاج الخفي هي: عقيدة المعلم وأفكاره وقناعاته، وطبيعة العلاقات الاجتماعية لمنتسبي المؤسسات التعليمية، والبيئة المنزلية، وما يبثه الإعلام المحلي والعالمي، وما يقدم

في أوساط التربية بشكل عام، وأن المنهاج الخفي سلاح ذو حدين، لذا ينبغي تقليل الهوة بين المنهاج الخفي والمنهاج الرسمي بمراقبة مخرجات المنهاج الخفي، وتقويمه.

يتبين من استقراء الدراسات السابقة الأثر الكبير الذي يفعله المنهاج الخفي في الطلبة وخطورته، فضلا عن تعدد أشكال المناهج الخفيةCotton، Winter, and Bailey,2013 ؛ حمد، 2017؛ Karimi, et al., 2015؛ Cubukcu, 2012 كما أشارت الدراسات إلى أهمية استثمار المنهاج الخفي لتحقيق أهداف المناهج الدراسية وتحسين كفاءة مخرجاته (Abu-Dabat, 2012؛ Hashemi, et al., 2012). وأشارت الدراسات إلى أهمية وعي الطلبة بالمنهاج الخفي وإدراك مضامينه حمد،2017؛ Cubukcu, 2012)

وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في صياغة الإطار النظري لهذه الدراسة، من حيث بلورة مفهوم المنهاج الخفي وتحديد خصائصه ومجالاته، وفي صياغة مشكلة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة. وقد اشتركت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في دراسة منظور المنهاج الخفي بشكل عام، لكنها اختلفت عن غيرها من الدراسات السابقة في أنها تناولت درجة وعي طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي، التي لم يتم تناولها في أية دراسة سابقة، حيث تميزت في محاولتها لاستقصاء آراء الطلبة عن ممارسات معلميهم، فضلا عن إلى تناولها طلبة الصفين التاسع والعاشر في المملكة الأردنية الهاشمية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

نهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيين وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (7708) طالبًا وطالبة، موزعين على (3823) في الصف التاسع الأساسي، و(3885) في الصف العاشر الأساسي. واختيرت عينة حجمها (768) طالبا وطالبة بالطريقة العشوائية العنقودية البسيطة. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة بحسب متغيراتها وأعداد النسخ الموزعة والمسترجعة منها.

الجدول (1) توزيع أفراد المجتمع والعينة بحسب متغيرات الدراسة وأعداد النسخ الموزعة والمسترجعة منها

الصف	توزيع أفراد المجتمع*		توزيع أفراد العينة			
			عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المعتمدة	نسبة الاستبانات المعتمدة	عدد الاستبانات غير المعتمدة
التاسع ذكور	1664	3823	181	271	%50.8	108
التاسع إناث	2159		198			
العاشر ذكور	1722	3885	245	262	%49.2	147
العاشر إناث	2163		164			
المجموع	7708	*7708	768	533	%100	255

• بحسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم (2020/2019)

أدوات الدراسة:

طور الباحثان أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدب التربوي (Mossop, Hammond, and Dennick, 2013; Abdulsalam, 2008;) وقد مرّ تطوير الأداة بالمراحل:

1- تحديد هدف الدراسة وبالتالي هدفت الاداة الى معرفة درجة وعي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي

2- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بالمنهاج الخفي (Ebadi,2014; Yousefzadeh, Masoud,2013؛ محافظة، 1993؛ طعامنه ، 2018؛ المشاعلة، 2019)

3- تطوير أداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.

وتكون الأداة في صورتها النهائية من (30) فقرة موزعة على خمسة أبعاد (الهيكل التنظيمي في المدرسة مثلته (8) فقرات، ومحتوى الكتاب مثلته (5) فقرات، وتنفيذ المنهاج مثلته (7) فقرات، والأنشطة المدرسية مثلته (4) فقرات، وتقييم تعلم الطلبة مثلته (6) فقرات. حيث صممت الأداة وفق مقياس ليكرت الرباعي (أوافق بدرجة كبيرة جدًا= 4 ، وأوافق بدرجة كبيرة = 3، وأوافق بدرجة قليلة =2، لا أوافق مطلقًا=1) وفي حال الفقرات السلبية تعكس الدرجات.

صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من صدق الأداة تم التأكد من الصدق الظاهري بعرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج الدراسية وأساليب التدريس، حيث اشتملت الأداة بصورتها الأولية من (44) فقرة، وطلب إليهم إبداء اقتراحاتهم وآرائهم حول ملاءمة الفقرات لمجالاتها الفرعية، بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وقد تم اجراء التعديلات في ضوء المقترحات والآراء التي أجمع عليها (80%) فأكثر، حذف منها (14) فقرة ونقلت بعض الفقرات إلى ابعاد أخرى وأعيد صياغة بعضها، حتى أصبحت الأداة بصورتها النهائية من (30) فقرة.

وللتحقق من ثبات الأداة حسب معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معامل ألفا كرونباخ؛ حيث طبقت الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبة من الصفين التاسع والعاشر من مجتمع الدراسة وخارج عينها؛ وقد تراوحت قيم معامل كرونباخ ألفا الكلي للأداة (0.85)، في حين تراوحت قيم ثبات الأبعاد الفرعية بين (0.63- 0.77) وهي قيم مناسبة للسير بإجراءات الدراسة . ويوضح الجدول (2) معاملات الثبات الكلي والأبعاد الفرعية.

الجدول (2) معاملات الثبات للكلي والأبعاد الفرعية.

المجال الفرعي	معامل كرونباخ ألفا
الهيكل التنظيمي للمدرسة	0.63
محتوى الكتاب	0.63
تنفيذ المنهاج	0.70
الأنشطة المدرسية	0.77
التقييم	0.67
الكلي	0.85

إجراءات الدراسة:

1- تمت مراجعة الأدب التربوي السابق المتعلق بمشكلة الدراسة من دراسات وأبحاث سابقة

2- طوّرت أداة الدراسة بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة واستطلاع آراء بعض أعضاء هيئة التدريس، وتم التحقق من صدقها وثباتها.

3- طبقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية من الطلبة ذكورًا وإناثًا لحساب معامل الثبات

4- طبقت الأداة على مدارس الذكور والإناث الثانوية وجمعت استجابات الطلبة وفرغت في برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية والانسانية SPSS لإجراء المعالجات الإحصائية؛ فحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين المتعدد MANCOVA للإجابة عن أسئلة الدراسة.

5- استخلاص النتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات والأبحاث السابقة

6- كتابة التوصيات والمقترحات.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إجراء المعالجات الإحصائية؛ فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم تحليل التباين المتعدد MANOVA للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يأتي عرض للنتائج، ولتسهيل الحكم على درجات تقدير الطلبة لتصوراتهم عن مضامين رسائل المعلمين قُسّم المدى على ثلاث، (4-1)/3= 1، لتحديد ترتيب تقدير التصورات، وعليه تم تصنيف درجة وعي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن بممارسات المعلمين في ضوء لمنهاج الخفي على النحو: (1-2) درجة تقدير منخفضة، (2.01- 3.01) درجة تقدير متوسطة، (3.02- 4) درجة تقدير عالية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة وعي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة للكشف عن وعي طلبة المرحلة الأساسية عن مضامين الرسائل التي ينقلها لهم معلموهم، والجدول (3) يوضح تلك النتائج.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن بممارسات المعلمين في ضوء لمنهاج الخفي

عناصر المنهاج الخفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
محتوى الكتاب	2.87	0.508	متوسطة
تقييم تعلم الطلبة	2.78	0.504	متوسطة
تنفيذ المنهاج	2.60	0.412	متوسطة
الهيكل التنفيذي للمدرسة	2.56	0.539	متوسطة
الأنشطة المدرسية	2.29	0.639	متوسطة
الدرجة الكلية	2.63	0.291	متوسطة

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (3) أن وعي طلبة المرحلة الأساسية بمضامين الرسائل التي يرسلها لهم معلموهم بشكل عام، وعلى المأبعاد الفرعية جميعها جاءت بدرجة متوسطة، وجاء مجال (محتوى الكتاب) من حيث وعي الطلبة بعناصر المنهاج الخفي في الترتيب الأولى بمتوسط حسابي (2.87) وانحراف معياري (0.508)، تلاه في الترتيب الثاني مجال (تقييم تعلم الطلبة) بمتوسط حسابي (2.78) وانحراف معياري (0.504)، وفي الترتيب الثالث حلّ مجال (تنفيذ المنهاج) وبمتوسط حسابي بلغ (2.60) وانحراف معياري (0.412). وجاء تقدير مجال (الهيكل التنفيذي للمدرسة) في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي (2.56) وانحراف معياري (03539)، في حين جاء تقدير مجال (الأنشطة المدرسية) في الترتيب الأخير وبمتوسط حسابي (2.29) وانحراف معياري (0.639).

هذا، وقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة على فقرات كل مجال من المجالات الفرعية، وفيما يأتي تفصيل لذلك بحسب ترتيب مجالاتها الفرعية تنازليا.

مجال: محتوى الكتاب:

تصدر محتوى الكتاب المرتبة الأولى في احتوائه لمظاهر المنهاج الخفي أو مدى وعي الطلبة بمظاهره؛ إذ يعد الكتاب المدرسي مصدرًا رئيسا للمعلومات والحقائق والمفاهيم التي يتم تقديمها للطلبة، و يعد من أهم الأدوات التي يعتمد عليها المعلم والمتعلم في البيئة التعلمية التعليمية، والوثيقة المرجعية في الامتحانات المدرسية، ويثق الطالب بالكتاب؛ إذ قد يستخدمه معيارًا لصحة ما يقدمه له المعلم (الهاشمي وعطيه، 2014). ويبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب درجة تقدير طلبة المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في لواء الجامعة للمنهاج الخفي ضمن مجال محتوى الكتاب.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير طلبة المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في لواء الجامعة لوعيهم بالمنهاج الخفي ضمن مجال محتوى الكتاب وترتيبها تنازليا

محتوى الكتاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
يغفل المعلم بعض الموضوعات الموجودة في الكتاب المقرر، لأنها مخالفة لآرائه وأفكاره	3.14	1.05	مرتفعة
يزود المعلم الطلبة ببعض الموضوعات الخارجية غير المرتبطة بموضوعات المادة الدراسية	2.97	0.98	متوسطة
يرى المعلم أن آراءه لا تتوافق مع ما هو موجود في الكتاب المقرر	2.87	1.01	متوسطة
يصور المعلم للطلبة أن العادات والتقاليد الأردنية الواردة في الكتب المقررة هي الأساس لقبول عادات المجتمعات الاخرى	2.70	1.00	متوسطة
لا يرى المعلم أهمية لبعض الموضوعات المعرفية بحجة أنها ليس لها تأثير في سلوكات الطلبة	2.69	1.03	متوسطة
الكلي	2.87	0.51	متوسطة

يتبين من نتائج الجدول (4) حصول مجال محتوى الكتاب على تقدير متوسط، وحصول فقرة واحدة من فقراته على تقدير مرتفع، وحصول أربع فقرات على تقديرات متوسطة. وحصلت الفقرة (يغفل المعلم بعض الموضوعات الموجودة في الكتاب المقرر، لأنها مخالفة لآرائه وأفكاره) على الترتيب الأول بتقدير مرتفع وبمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (1.05)، وجاءت الفقرة (يزود المعلم الطلبة ببعض الموضوعات الخارجية غير المرتبطة بموضوعات المادة الدراسية) بالترتيب الثاني وبتقدير متوسط، ومتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (0.98). وجاء تقدير الفقرة (يصور المعلم للطلبة أن العادات والتقاليد الأردنية الواردة في الكتب المقررة هي الأساس لقبول عادات المجتمعات الاخرى) في الترتيب قبل الأخير وتقدير متوسط بمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (1.0)، وحلت الفقرة في الترتيب الأخير (لا يرى المعلم أهمية لبعض الموضوعات المعرفية بحجة أنها ليس لها تأثير في سلوكات الطلبة) بتقدير متوسط ومتوسط حسابي (2.69) وانحراف معياري (1.03).

وقد يعزى ذلك إلى أن النصوص المكتوبة (محتوى المنهاج) أكثر ثباتًا من عناصر المنهاج الأخرى، ولا يمكن أن تحتوي على تناقضات فكرية، كما أن اعتماد المعلم عليه في ظل الأنظمة المركزية في النظم التعليمية تجعله يحظى بثقة عالية لدى الطلبة، لذا فإن أكثر ما يرفضه الطلبة ويستاؤون منه هو إغفال المعلمين لبعض الموضوعات الموجودة في الكتاب المقرر لمجرد عدم توافقها مع آرائه، وتزويدهم بالموضوعات الخارجية غير المرتبطة بموضوعات المادة، وقد حصلت الفقرتان (يغفل المعلم بعض

الموضوعات الموجودة في الكتاب المقرر، لأنها مخالفة لآرائه وأفكاره) و (يزود المعلم الطلبة ببعض الموضوعات الخارجية غير المرتبطة بموضوعات المادة الدراسية) على أعلى متوسطين حسابيين ضمن هذا المجال، وأن ينقل المعلم للطالب رسالة مفادها أن آراءه لا تتوافق مع ما هو موجود في الكتاب المقرر؛ حيث حصلت هذه الفقرة على المرتبة الثالثة أو أنه يهمل بعض الموضوعات المعرفية بحجة أنها لا تؤثر في سلوكات الطلبة (الفقرة الأخيرة). وتحدد ثقافة المعلم وتصوراته ما هو مهم أو ضروري من المعرفة، بحيث يختار بشكل انتقائي ما يشاء منها ضمن تأويلاته الخاصة (بيرنو،2010).

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة دسوقي وجنيدابي (2018) التي توصلت إلى أن المعلم يعبر عن القيم التي يراها مهمة من وجهة نظره بشكل مباشر أو غير مباشر كالحوارات والمناقشات ولعب الأدوار. وهو ما أشار إليه جاكسون (Jackson, 1968) بأن تركيز المعلم على شرح موضوع معين دون تخطيط قد يوجه الطلبة إلى الاهتمام بهذا الموضوع. ويرى كيوبوكيو (CUBUKCU, 2012)أن المعلم قد يرسل لطلبته رسائل سرية حول أهمية المادة أو عدمها.

مجال: تقييم تعلم الطلبة:

حصل مجال تقييم تعلم الطلبة على المرتبة الثانية في درجة تقدير وعي الطلبة لمضامين تقييم المعلم لتعلم الطلبة. وقد أشار المجلس الاقتصادي والاجتماعي الأردني في تقريره الصادر عام (2018) إلى أن عملية تقييم تعلم الطلبة في الأردن هي تقييم بغرض قياس التعلم Assessment of learningويحدث مجال تقييم عملية التعلم؛ من أجل تحديد مستويات الطلبة الدراسية ومدى تحقيقهم معايير التعلم، ولأجل تفسير النتائج للأهل وترفيع الطلبة للصفوف الأعلى.

ويرى الباحثان أن عملية التقييم تكتسب أهمية كبيرة؛ إذ يكاد هدف الوصول إلى الدرجات العالية أن يحظى بأهمية أكثر من تحقيق نتاجات النظام التربوي؛ إذ يتقرر دخول الطالب للجامعة بناءً على معدله في امتحان شهادة الثانوية العامة، دون النظر لاعتبارات شخصية أخرى، حتى إذا ما اقترب الطلبة من نهاية المرحلة الأساسية العليا رسخ في أذهانهم أن الحصول على الدرجات العالية هي أهم ما يجب أن يحققوه من المنهاج، وتكاد سلوكات المعلمين تنسجم مع هذه الأفكار بل وتدعمها، لتشكل توليفة يسير عليها النسق المدرسي كاملًا، فلكل رؤية يطمح لتحقيقها، الطالب يسعى لإحراز معدل عال والأهل يطالبونه بذلك لاختيار التخصص الجامعي الأفضل وجعله مصدر افتخار لهم والمدرسة تسعى لإعداد المتفوقين أكاديميا لتعزيز سمعتها التعليمية.

ويبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير طلبة المرحلة الأساسية في الأردن لممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي ضمن مجال تقييم تعلم الطلبة

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير وعي الطلبة بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي ضمن مجال تقييم تعلم الطلبة وترتيبها تنازليا

مجال تقييم تعلم الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
ينوع المعلم في مستويات الأسئلة ليوفر الفرص لجميع الطلبة	2.98	1.04	متوسطة
يستخدم المعلم طرائق مختلفة في عملية تقييم تعلم الطلبة مثل الاختبارات والأداء العملي	2.82	1.06	متوسطة
يفضل المعلم أهمية للالتزام بالتعليمات والقوانين المدرسية أكثر من التحصيل	2.79	0.98	متوسطة
يهتم المعلم في عملية تقييم تعلم الطلبة على حفظ موضوعات المادة الدراسية	2.78	0.91	متوسطة
يستخدم المعلم الإيماءات أو تعبيرات الوجه في أثناء تدريس بعض الموضوعات؛ للتنبيه على احتمالية ورودها في الاختبارات	2.68	1.07	متوسطة
يتساهل المعلم في تقييم الطلبة في المادة التي يدرسها لضمان النجاح في هذه المادة	2.63	1.10	متوسطة
الكلي	2.78	0.50	متوسطة

يتبين من نتائج الجدول (5) حصول مجال تقييم تعلم الطلبة على تقدير متوسط، وحصول جميع فقراته على تقديرات متوسطة. وحصلت الفقرة (ينوع المعلم في مستويات الأسئلة ليوفر الفرص لجميع الطلبة) على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.98) وانحراف معياري (1.04)، إذ يرى الطالب أن الأسئلة التي يضعها المعلم متنوعة في مستوياتها وتتناسب ومستوى الطلبة، وجاءت الفقرة (يستخدم المعلم طرائق مختلفة في عملية تقييم تعلم الطلبة مثل الاختبارات والأداء العملي) بالترتيب الثاني، ومتوسط حسابي (2.82) وانحراف معياري (1.06) بالإضافة إلى تنويع المعلم لطرائق تقييم تعلم الطلبة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة البسام والبكر (2015) في أن المعلمات يستخدمن الاختبارات التحريرية في التقييم وجاء تقدير الفقرة (يستخدم المعلم الإيماءات أو تعبيرات الوجه في أثناء تدريس بعض الموضوعات؛ للتنبيه على احتمالية ورودها في الاختبارات) في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي (2.68) وانحراف معياري (1.07) مما يدلل على اهتمام المعلم والطالب باحراز درجات عالية في الامتحانات المدرسية، وحلت الفقرة (يتساهل المعلم في تقييم الطلبة في المادة التي يدرسها لضمان النجاح في هذه المادة) في الترتيب الأخير وبتقدير متوسط بمتوسط حسابي(2.63) وانحراف معياري (1.10).

مجال: تنفيذ المنهاج:

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير طلبة المرحلة الأساسية في الأردن لممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي ضمن مجال تنفيذ المنهاج.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير الطلبة لممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي ضمن مجال تنفيذ المنهاج وترتيبها تنازليا

تنفيذ المنهاج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
يميل المعلم إلى الطالب المهذب (الملتزم بالتعليمات) أكثر منه للطالب كثير الحركة	3.15	0.97	مرتفعة
يحاول المعلم التأثير في ميول الطلبة نحو دراسة التخصص الذي يحبه	2.70	1.15	متوسطة
يبدي المعلم عدم الارتياح من الطلبة الذين يخالفون آراءه	2.68	1.18	متوسطة
يشجع المعلم الطلبة الموافقين لآرائه على المشاركة في الحوار أكثر من غيرهم	2.65	1.15	متوسطة
يستخدم المعلم أسلوب الوعظ والتذكير أكثر من أسلوب الحوار والمناقشة أثناء التدريس	2.59	0.99	متوسطة
يعتمد المعلم في تدريسه على طريقة الإلقاء فقط لأنه يعتقد أنها الأفضل	2.38	1.03	متوسطة
الكلي	2.59	0.41	متوسطة

يتبين من نتائج الجدول (6) حصول مجال تنفيذ المنهاج على تقدير متوسط، وحصول فقرة واحدة من فقراته على تقدير مرتفع، وحصول خمس فقرات على تقديرات متوسطة. وحصلت الفقرة (يميل المعلم إلى الطالب المهذب الملتزم بالتعليمات أكثر منه للطالب كثير الحركة) على الترتيب الأول بتقدير مرتفع، وبمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (0.97)، ويعزى ذلك إلى أن الطالب يعي أن المعلم قد يعطي الطالب الملتزم بالتعليمات درجات في المشاركة أعلى من الطالب كثير الحركة وقد يكون هذا تصريحًا أو تلميحًا، ذلك لأن المعلم يميل إلى استخدام طريقة المحاضرة والتي تتطلب التزام الهدوء، وجاءت الفقرة (يحاول المعلم التأثير في ميول الطلبة نحو دراسة التخصص الذي يحبه) بالترتيب الثاني وبتقدير متوسط، ومتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (1.15)، وقد يعود ذلك إلى أن كل شخص يرى الأمور من منظور تخصصه فمعلم الرياضيات مثلا سيعالج الأمور بطريقة منطقية ويدعو الطلبة للتفكير بشكل رياضي مما يوجههم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لتخصصه، وجاءت الفقرة (يبدي المعلم عدم الارتياح من الطلبة الذين يخالفون آراءه) على الترتيب الثالث بتقدير متوسط، وبمتوسط حسابي (2.68) وانحراف

معياري (1.16) إذ يعمل المعلم على تعديل المحتويات لتناسب المواقف التعليمية للطلبة ضمن تفاوض ضمني أو صريح (بيرنو،2010). ويرى سينغل وتوركوغلو (Cengel& Turkoglu, 2016) أن التجارب السلبية التي تتكرر في كل درس بين المعلمين والطلبة، مرتبطة بشكل نسبي بشخصية المعلم. وإن عمليات التعزيز غير العادلة التي قد يمارسها المعلمون تجاه طلبتهم تنتج أمراضًا نفسية لدى الطلبة كالغيرة والحسد وتعزيز التنافس غير الصحي (أبو اسماعيل والخوالده،2015). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البسام والبكر(2015) التي أظهرت أن اختلاف الآراء يوجد حالة من عدم الارتياح لدى المعلمين وأحيانًا قد يثير غضب المعلمين، وأن اهمال آراء الطلبة وعدم تقبلها يساهم في تعليمهم الطاعة والانقياد وامتثال الأوامر، ويجعل مهاراتهم في التفكير والمحاورة في مستوياتها الدنيا، وجاء تقدير الفقرة (يستخدم المعلم أسلوب الوعظ والتذكير أكثر من أسلوب الحوار والمناقشة أثناء التدريس) في الترتيب قبل الأخير وبتقدير متوسط بمتوسط حسابي (2.59) وانحراف معياري (0.99)، وربما يعزى ذلك إلى أن الطالب يعي أن أسلوب الوعظ والتذكير لم يعد يجدي نفعا في هذه المرحلة التعليمية خاصة؛ فالطالب بحاجة لمن يحاوره ويسمع رأيه وأن لا تكون رسالة الاتصال في اتجاه واحد من المعلم إلى الطالب. وحلت الفقرة (يعتمد المعلم في تدريسه على طريقة الإلقاء فقط لأنه يعتقد أنها الأفضل) في الترتيب الأخير بتقدير متوسط متوسطها الحسابي (2.38) وانحراف معياري (1.03)، وتشير فقرات هذا المحور إلى شعور الطالب بتسلط بعض المعلمين وسيطرتهم على الطلبة من خلال ممارساتهم في أثناء التدريس.

مجال: الهيكل التنظيمي للمدرسة:

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة وعي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي ضمن مجال الهيكل التنظيمي للمدرسة.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي لفقرات مجال الهيكل التنظيمي للمدرسة وترتيبها تنازليا

الهيكل التنظيمي للمدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
يتجول المعلم المناوب بين الطلبة في الطابور الصباحي	3.36	0.820	مرتفعة
يلتزم المعلم بأوقات الحضور والمغادرة في الدوام المدرسي	3.18	0.81	مرتفعة
ينمي المعلم الانتماء الوطني من خلال اختيار مواضيع الاذاعة المدرسية ونشاطاتها	2.89	1.02	متوسطة
يشرح المعلم للطلبة القوانين واللوائح المدرسية	2.67	1.03	متوسطة
يسمح المعلم للطلبة تشكيل مجموعات حوار خارج الصف في الساحات	2.32	1.13	متوسطة
ينمي المعلم الوعي الصحي بشأن ما يتم بيعه في المقصف المدرسي	2.24	1.09	متوسطة
يشجع المعلم الطلبة على استعارة الكتب من المكتبة المدرسية	2.04	1.03	متوسطة
يحدد المعلم أماكن الطلبة في الصفوف بناءً على قدراتهم الأكاديمية	1.82	1.09	منخفضة
الكلي	2.56	0.539	متوسطة

يتبين من نتائج الجدول (7) حصول مجال الهيكل التنظيمي للمدرسة على تقدير متوسط، وحصول فقرتين من الفقرات على تقدير مرتفع، وحصول خمس فقرات على تقديرات متوسطة، في حين حصلت فقرة واحدة على تقدير منخفض. وحصلت الفقرة (يتجول المعلم المناوبون بين الطلبة في الطابور الصباحي) على الترتيب الأول بتقدير مرتفع، بمتوسط حسابي (3.38) وانحراف معياري (0.82) إن هذه الفقرة رسالة ايجابية ينقلها المعلمون لطلبتهم، وحصول هذه الفقرة على تقدير مرتفع يدل على مراقبة الطلبة

لسلوكات معلميهم في الطابور الصباحي، وجاءت الفقرة (يلتزم المعلم بأوقات الحضور والمغادرة أثناء الدوام المدرسي) بالترتيب الثاني بتقدير مرتفع، ومتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (0.81) وهذه رسالة ايجابية ثانية ينقلها المعلمون لطلبتهم، وحصول هذه الفقرة على تقدير مرتفع يدل على مراقبة الطلبة لسلوكات معلميهم في انتظامهم في حضورهم ومغادرتهم المدرسة وهي تمثل دعوة خفية للاقتداء بهم. وجاء تقدير الفقرة (يشجع المعلم الطلبة على استعارة الكتب من المكتبة المدرسية) في الترتيب قبل الأخير وتقدير متوسط وبمتوسط حسابي (2.04) وانحراف معياري (1.03)، وحلت الفقرة (يحدد المعلمون أماكن الطلبة في الصفوف بناءً على قدراتهم الأكاديمية) في الترتيب الأخير وبتقدير منخفض بمتوسط حسابي (1.82) وانحراف معياري (1.82) وقد يعزى هذا الأمر إلى أن الطلبة أنفسهم يحددون أماكنهم بناء على (الشللية) مجموعة الأصدقاء التي ينتمون إليها ولا يعترض المعلمون على ترتيبهم، وقد بات من المعروف أن المقاعد الأولى في غرفة الصف غالبًا ما تكون للمتفوقين والمهتمين بالحصول على تحصيل عال وأن المقاعد الأخيرة في الصف تكون لذوي الأداء أو التحصيل المتدني، خاصة في المدارس الحكومية والتي تعاني من اكتظاظ أعداد الطلبة. إذ صرح الدكتور الرزاز في محاضرته عن (واقع التعليم في الأردن ومستقبله) عام)2019)"أن المعلم يجب أن يكون قائد فريق للصف بأكمله لا للمقاعد الأولى في الصف فقط".

مجال: الأنشطة المدرسية:

إن حصول مجال الأنشطة المدرسية على الترتيب الخامس لهو دليل على عدم تعزيز المنهاج الخفي سلبًا أو ايجابًا في هذا المجال، مما يدل على غياب تخطيط المعلمين لهذا أو عدم وعي الطلبة بوجود المظاهر فيه، فقد كان من المتوقع أن يكون مجال الأنشطة المدرسية هو الأغنى بوجود مؤشرات المنهاج الخفي، إذ أن هذا المجال يحرر المعلم من قيود التعليمات والقوانين المدرسية ويجعله يغرس القيم الايجابية في الطلبة، وكذلك تبدو المظاهر السلبية أكثر عيانًا للرائي (الطالب)، أما وقد أحرز المجال الأقل متوسطًا فذلك يدل على أنه أقل المجالات تأثرًا بالمنهاج الخفي لعدم اهتمام المعلمين بالجانب القيمي والاتجاهي للطلبة، أو عدم اهتمام الطلبة بسلوكات المعلمين ومراقبتها؛ كونه لا يدخل ضمن مجال التحصيل. ويبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة وعي الطلبة بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي ضمن مجال الأنشطة المدرسية.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي الطلبة بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي لفقرات مجال الأنشطة المدرسية وترتيبها تنازليا

مجال الأنشطة المدرسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
يعطي المعلم بعض الطلبة الفرصة للمشاركة أكثر من سواهم داخل الفصل لاعتبارات معينة	2.61	1.05	متوسطة
يعتبر المعلم أن الأنشطة المدرسية خارج مادة تخصصية غير مفيدة ومضيعة للوقت	2.38	1.18	متوسطة
يفضل المعلم الأنشطة المجتمعية على الأنشطة التعليمية	2.1	1.01	متوسطة
يرى المعلم أن مشاركة الطلبة في بعض الأنشطة المدرسية أهم من حضور بعض الدروس في الصف الدراسي	2.06	1.07	متوسطة
الكلي	2.29	0.64	متوسطة

يتبين من الجدول (8) حصول مجال الأنشطة المدرسية على تقدير متوسط، وعدم حصول أي فقرة من الفقرات على تقدير مرتفع أو منخفض. وحصلت الفقرة (يعطي المعلم بعض الطلبة الفرصة للمشاركة أكثر من سواهم داخل الفصل لاعتبارات معينة) على الترتيب الأول بتقدير متوسط ومتوسط حسابي (2.61) وانحراف معياري (1.05)، مما يدل على وعي الطلبة التمييز الذي قد يمارسه المعلم نتيجة لاعتبارات قد تكون بسبب انتماء الطالب لعائلة معينة أو لطبقة اجتماعية معينة أو انتمائه لوضع اقتصادي

معين، وجاءت الفقرة (يعتبر المعلم أن الأنشطة المدرسية خارج مادة تخصصة غير مفيدة ومضيعة للوقت) بالترتيب الثاني بتقدير متوسط، ومتوسط حسابي (2.38) وانحراف معياري (1.18) مما يدل على اهمال المعلمين لجانب الأنشطة اللاصفية. وجاء تقدير الفقرة (يفضل المعلم الأنشطة المجتمعية على الأنشطة التعليمية) في الترتيب قبل الأخير بتقدير متوسط بمتوسط حسابي (2.1) وانحراف معياري (1.01)، وحلت الفقرة (يرى المعلم أن مشاركة الطلبة في بعض الأنشطة المدرسية أهم من حضور بعض الدروس في الصف الدراسي) في الترتيب الأخير بتقدير متوسط بمتوسط حسابي (1.82) وانحراف معياري (1.82) مما يدل على عدم تشجيع المعلمين الطلبة على المشاركة في الأنشطة المدرسية.

في ضوء نتائج هذا المحور يبدو عدم اهتمام المعلمين بمجال الأنشطة المدرسية وعدم تعزيز المنهاج الخفي في غرس القيم في مجال الأنشطة المدرسية إما لضعف الامكانات والتجهيزات اللازمة، أو لقلة اهتمام المعلم بهذا الجانب.

ويشير المجلس الاقتصادي والاجتماعي الأردني (2017) إلى أن المعلم – في معظم الأحيان– يطرح في أثناء تدريسه أسئلة من مستويات دنيا، متجاهلًا الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير العليا، أو أن الإجابة عنها تتم بشكل جماعي من الطلبة أو قد يجيب عنها المعلم نفسه؛ متذرعًا بضيق الوقت أو مطالبته بإنهاء المقرر في وقت معين بصرف النظر عن امتلاك الطلبة للمهارات.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كيوبوكو (Cubukcu, 2012) في أن الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية تعد أداة قوية داعمة للمنهاج الخفي؛ إذ يكتسب طلبة المرحلة الأساسية خلالها القيم ويتمثلونها وأن تنفيذ الأنشطة في المدارس يعد ركيزة أساسية لتحقيق أهداف التعليم وتطوير شخصيات الطلبة واكسابهم الوضع الاجتماعي ودمج الثقافات المختلفة معًا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في درجة وعي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي تعزى إلى الصف (تاسع، عاشر)؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين المتعدد MANOVA، ولمعرفة دلالة الفروق بين درجة تقديرات وعي الطلبة بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي تبعا إلى صف الطالب. ويبين الجدول (9) تلك النتائج.

الجدول (9) المتوسطات والانحرافات المعيارية بين درجة وعي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن بممارسات المعلمين في ضوء للمنهاج الخفي تبعا لصف الطالب (التاسع والعاشر)

المتغير	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصف	التاسع	271	2.66	0.30
	العاشر	262	2.60	0.28
	المجموع	533	2.62	0.29

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة وعي الطلبة بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي، ولمعرفة دلالة تلك الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي ANOVA ، وحسبت قيمة هوتلنج Hotelling's Trace (0.016) وتقابل مستوى دلالة (0.126) مما يشير الى عدم وجود فروق دالة احصائيا ضمن المجالات الفرعية والكلي، ويبين الجدول (9) تلك النتائج.

الجدول (9): تحليل التباين الاحادي الثنائي ANOVA لمعرفة دلالة الفروق في درجة وعي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي تبعا لصف الطالب

مصدر الخطأ	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	دلالة
الصف	0.273	1	0.273	3.252	0.072
الخطأ	44.533	530	0.084		

الكلي	45.004	532			

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند ($\alpha = 0.05$) لدرجة وعي الطلبة بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي تبعا إلى صف الطالب، حيث بلغت قيمة ف (3.252) وتقابل مستوى دلالة (0.072). ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على المجالات الفرعية استخدم تحليل التباين المتعدد MANOVA الموضحة نتائجه في الجدول (10).

الجدول (10) تحليل التباين المتعدد MANOVAلمعرفة دلالة الفروق في درجة وعي الطلبة بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي تبعا لصف الطالب

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الصف Hotelling's Trace (0.016) وتقابل مستوى دلالة (0.126) ف=1.732	الهيكل التنفيذي للمدرسة	0.003	1	0.003	0.010	0.919
	محتوى الكتاب	0.074	1	0.074	0.297	0.586
	تنفيذ الكتاب	0.424	1	0.424	2.519	0.113
	الانشطه المدرسية	1.337	1	1.337	3.315	90.06
	تقييم تعلم الطلبة	0.866	1	0.866	3.468	0.063
الخطأ	الهيكل التنفيذي للمدرسة	154.225	530	0.291		
	محتوى الكتاب	131.491	530	0.248		
	تنفيذ الكتاب	89.189	530	0.168		
	الأنشطة المدرسية	213.774	530	0.403		
	تقييم تعلم الطلبة	132.315	530	0.250		
الكلي	الهيكل التنفيذي للمدرسة	154.830	532			
	محتوى الكتاب	137.288	532			
	تنفيذ الكتاب	90.180	532			
	الأنشطة المدرسية	217.331	532			
	تقييم تعلم الطلبة	135.079	532			

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند ($\alpha = 0.05$) في درجة وعي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن بممارسات المعلمين في ضوء المنهاج الخفي على المجال الكلي ومجالاته الفرعية تبعا لصف الطالب. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن الفاصل الزمني بين الصفين متقارب وكلاهما يقعان في نفس المرحلة العمرية والسيكولوجية؛ إذ ينتمي هؤلاء الطلبة إلى مرحلة المراهقة وما تفرضه هذه المرحلة على الطلبة من اهتمامات وممارسات متشابهة، وكون المرحلة الأساسية العليا، لا توجد تغيرات فارقة – جسدية أو نفسية– بين طلبة الصفين، فضلا عن أن معلمي الصف التاسع غالبا ما يكونون هم مدرسي الصف العاشر ذاتهم– من واقع خبرة الباحثين – مما يجعل مضامين الرسائل التي ينقلونها إلى طلبتهم متقاربة، وبالتالي لا تتشكل لدى الطلبة مضامين مختلفة، إذ توصلت دراسة حمد (2017) إلى أن عقيدة المعلم وأفكاره والعلاقات الاجتماعية لموظفي المؤسسات التعليمية هي أقوى مصادر المنهاج الخفي، وهذه العوامل تكاد تكون موحدة بين الصفين ، بالإضافة إلى اشتراكهما في وجود

المناخ الاجتماعي والذي يسهم في تشكيل المنهاج الخفي كما توصلت إليه دراسة يوسفزاده Yousefzadeh (2014) وربما يكون مضامين رسائل المعلمين في هذين الصفين تتمحور حول إرشاد الطلبة وتوجيههم نحو الاهتمام بالدراسة وتحقيق إنجازات مرتفعة في المعدل، وأهمية إنجازاتهم الأكاديمية التي تمكنهم من اختيار الفروع الأكاديمية التي يرغبون بدراستها في المرحلة الثانوية وبالتالي في الجامعة. وربما لا يتعرض معلمو الصفين إلى رسائل من شأنها أن تلفت انتباه هذه الفئة من الطلبة نحو توجهات أيديلوجية معينة.

التوصيات:

-إعادة النظر في مكونات العملية التعليمية وعناصر المنهاج وإيلاء كل عنصر من عناصره الأهمية التي يستحقها

-تعزيز الأدوار المشتركة بين الأسرة والمدرسة والعمل على تكامل الأدوار بينهما لتحقيق أهداف التربية الايجابية للأفراد

-الاهتمام بالشكل التنظيمي للمدرسة وترتيب المقاعد بشكل يتيح التفاعل بشكل أفضل

-تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها على المنهاج الخفي؛ لتعريفهم بأهمية تأثيره في تحقيق النتاجات التعلمية المرغوبة.

- لما حصلت الفقرة" يستخدم المعلم أسلوب الوعظ والتذكير أكثر من أسلوب الحوار والمناقشة أثناء التدريس" على تقدير متوسط، يوصي الباحثان بتشجيع المعلمين على إثارة قضايا ومشكلات تشجع المناقشة والحوار بين الطلبة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

-أبو إسماعيل، أكرم والخوالده، تيسير (2015). المنهج الخفي في التعليم الإلكتروني، **الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية- قسم العلوم الاجتماعية**، (13)، 12-22.

-الأحمدي، مريم (2015). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مفهوم المنهج الخفي وتحليله وتوظيفه لدى معلمات المرحلة المتوسطة، **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**، 10(3) ، 301-311

-البسام، أمل والبكر، فوزية (2015). المنهج الخفي وعلاقته بعملية التطبيع الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض: دراسة أثنوجرافية، **رسالة الخليج العربي**، (137) ،33-49

-البسيوني، محمد (2012). المنهج الخفي، **المؤتمر العلمي الدولي الأول رؤية استشراقية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة**، 1، 85-98.

-بيرنو، فيليب (2010). المنهاج الشكلي والواقعي والخفي، **رؤى تربوية**، (33) ، 91-100 ترجمة عز الدين الخطابي

-حمد، حامد (2017). دور المنهج الخفي في تعزيز المسئولية الأخلاقية، **مجلة جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم** ،3 (5)، 155-196

-الخطيب، علم الدين (2010). اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو المنهج الخفي وأثره على تحصيل الطلاب، **مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط**، 26(1)، 2-32.

-دسوقي، صفاء وجنيدابي، ثريا (2018). فعالية برمجية الكترونية مقترحة لمعلمات اللغة العربية قبل الخدمة في تنمية قدرتهن على استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وتنمية الاتجاه نحو قبول الآخر، **المجلة التربوية**، (53)، 455-493.

- الرزاز، عمر (2019). **واقع التعليم في الأردن ومستقبله** ، مؤسسة عبدالحميد شومان، الآن ناشرون وموزعون: عمان.

-طعامنه، قاسم (2018). دور المدرسة: المعلم والمنهاج في نشر ثقافة التسامح ومكافحة الغلو والتطرف، **مجلة قطاع الدراسات**

الإنسانية جامعة الأزهر، 21 (21)، 39-88.

-عبد المجيد، طه (2014). دور المنهج الخفي في تعزيز العملية التربوية في المدارس العربية، **جرش للبحوث والدراسات**، 15(2)، 392-405.

-الغامدي، أماني والملحم، هدى وخنفر،أسماء (2018). مدى تحقق المسئولية الأخلاقية لدى قنوات الأطفال العربية: رؤية تحليلية في ظل مفهوم المنهج الخفي، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 15 (1)، 71-107

- القصير، وسيم (2012). المنهج الخفي وعلاقته بالقيم الأخلاقية والجمالية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية، **مجلة الفتح**، (50)، 340-356.

- المجلس الاقتصادي والاجتماعي الأردني (2018). واقع التعليم والتعلم في الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في المملكة الأردنية الهاشمية وسبل التحسين في ضوء خبرات بعض الدول العالمية والاقليمية، نسخة الكترونية استخلصت بتاريخ 27-3-2020 من الموقع www.esc.jo

- محافظة، سامح (1993). المنهاج الخفي: مراجعة نقدية تحليلية للأدبيات، **شؤون اجتماعية**،10 (39) ، 175-195.

-المشاعلة، مجدي (2019). **قيادة المنهج: استراتيجيات للتطوير والتنفيذ**، ط1، دارالفكر: عمان.

-نبهان، يحيى (2010). **الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة الطفل**، عمان: دار اليازودي.

- الهاشمي، عبدالرحمن و عطية،محسن (2014). **تحليل مضمون المناهج الدراسية**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.

-الهاشمي، عبدالرحمن (2011). **دراسات في مناهج التربية الإسلامية واللغة العربية**، ط1: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع: عمان.

قائمة المراجع المرومنة:

Abu Ismail, A & Khawaldeh, T (2015). The Hidden Curriculum in E-learning (in Arabic), the **academic for social studies and Humanities**- Department of Social Sciences, (13), 12-22.

Al-Ahmadi, M (2015). The Efficiency of a Training Program Aiming at Enabling Middle School Female Teachers to Develop, Analyze and Implement Hidden Curriculum , Taibah University Journal for Educational Sciences, 3(10),301-311

Al-Bassam, A & Al-Bakr, F (2015). The Hidden curriculum and its relationship to the process of social normalization among primary school students in Riyadh: An Ethnographic Study(in Arabic), The Arabian Gulf mission, (137), 33-49.

Al-Bassiouni, M (2012). The Hidden curriculum, the first international scientific conference, an oriental vision for the future of education in Egypt and the Arabian world according to the Contemporary Societal Changes(in Arabic) , 1, 85-98.

Berno, Ph (2010). Formal, Realistic and Hidden Curriculum, Educational Visions , 33, 91-100, translated by Ezz El-Din Al-Khattabi.

Hamed, H (2017). The Role of the Hidden Curriculum in Promoting Ethical Responsibility, The Journal of the Noble Qur'an University and Rooting of Sciences(in Arabic) , 3 (5),155-196.

Al-Khatib, A (2010). Attitudes of male and female teachers towards the hidden curriculum and its impact on student achievement (in Arabic) , **Education College Journal** - Assiut University, 26 (1), 2-32.

Dessouki, S & Junaidabi, Th (2018). The Effectiveness of a Proposed Electronic Software in Developing Pre-Service Arabic Language Female Teachers' Ability to Use Hidden Curriculum to Face Extremism and Terrorism and to Develop attitude towards Acceptance of The Other(in Arabic), **Journal of Education** - Sohag University ,53(3), 455-493.

Al-Razzaz, O (2019). **The reality and future of education in Jordan** (in Arabic), Abdul Hameed Shoman Foundation, now publishers and distributors: Amman.

Taamneh, Q (2018). The School's Role: Teacher and Curriculum in Disseminating a Culture of Tolerance and Combating Intolerance and Extremism(in Arabic), the humanitarian Studies Sector. **Journal Al-Azhar University**, 21 (21), 39-88.

Abdel-Majeed, T (2014). The role of the hidden curriculum in enhancing the educational process in Arab schools(in Arabic), **Jerash for Research and Studies**, 2(15),392-405.

Al-ghamdi, A and Al-Mulhem, H & Khanfar, A (2018) The Degree of Fulfillment of Ethical Responsibility by Arab Kids' Channels: Analysis of the Concept of the Hidden Curriculum(in Arabic**), Sharjah University Journal of Humanities and Social Sciences**, 15 (1), 71-107.

Al-Qusayr, W (2012) The hidden curriculum and its relationship to the moral values and the aesthetic values of the basic fourth grade in the Syrian Arab Republic (in Arabic) **, Al-Fath Magazine,** (50), 340-356.

Jordan Economic and Social Council (2018). **The reality of teaching and learning in the first three basic grades in the Hashemite Kingdom of Jordan l and means of improvement according to the experiences of some global and regional countries** (in Arabic), an electronic copy retrieved on 27-3-2020 from the website www.esc.jo.

Mahafdeh, S (1993). The Hidden Curriculum: An Analytical Critical Review of the Literature(in Arabic), **Social Affairs,** 10 (39), 175- 195.

Al-Masha'leh, M (2019). **Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation** (in Arabic), first Edition, Dar Al Fiker: Amman.

Nabhan, Y(2010). **Wrong Educational Methods and their impact on the upbringing of children** (in Arabic), Amman: Dar Al-Yazoudi.

Al-Hashemi, A & Attia, M (2014). **Curriculum Content Analysis** (in Arabic), First Edition, Dar Safaa for Publishing and Distribution: Amman.

Al-Hashemi, A (2011). **Studies in Arabic and Islamic Education Curricula** (in Arabic) , 1st Edition: Al-Warraq Foundation for Publishing and Distribution, Amman.

المراجع الأجنبية:

Abdulsalam, A (2008). **Saudi Students Perspectives on their Teachers Transmission of Negative Massages: A Hidden Curriculum, The University of Kansas: United States.**

Abu-Dabat, Z (2012). Implementing Hidden Curriculum elements in the lower essential grades of primary schools throughout Jordan, **Journal of Education and Sociology**,3(2), 8-13

Abu Warda, M. (2018). The Influence of a program Based on Hidden Curriculum on the Concept of Citizenship for Students in the Al Majmaah University, **International journal of Cyber Behavior, Psychology and learning**, 8 (4), 42-66.

Alsubaie, M. (2015). Hidden Curriculum One of Current Issue of Curriculum, **Journal of Education and Practice**, 6(33), 25-128

Andarvazh, M., Afshar, L. and Yazdani, Sh (2018). Hidden Curriculum: An Analytical Definition, **Journal of Medical Education**, 16(4), 198-207.

Apple, M (1990), **Ideology and curriculum**, E2, London: Routledge

Cengel, M and Turkoglu, A (2016. Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes with Positive and Negative Classroom Climates**, Educational Sciences: Theory & Practice**,16, 1893- 1919.

Cotton, D ؛ Winter, J and Bailey, I (2013). Researching the hidden curriculum: intentional and

unintended messages, **Journal of Geography in Higher Education**,37(2):192-203
Cubukcu, Z (2012). The Effect of Hidden Curriculum on Character Education Process of Primary School Students, **Educational Sciences: Theory & Practice**, 12(2), 1526-1534.
Ebadi, S (2013). Hidden Curriculum: an Apparent Challenge or an Unexplored Opportunity, **International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development**, 2(3), 62-75
Hashemi, A. ؛ Fallahi, V. ؛ Aojinejad, A. and Samavi, A. (2012).The Role of the Hidden Curriculum on Social Education of High School Students, **Journal of Life Science and Biomedicine**, 2(5), 255- 259.
Jackson, Ph, **Life in classroom**, New work: Holt
Jerald, C (2006), **School Culture: "The Hidden Curriculum**", The Center: Washington
Karimi, Z., Ashktorab, T., Mohammadi, E., Abedi, H. and Zarea, K. (2015). Resources of learning through hidden curriculum: Iranian nursing student Perspective, **Journal of Education and Health promotion**, 4 (57), 1-8
McLean, S and Dixit, J (2018). The Power of Positive Thinking: A Hidden Curriculum for Precarious Time**, Adult Education Quarterly,**68(4), 280-296.
Mossop, l, Hammond, R and Dennick, R (2013). Analyzing the hidden curriculum: Use of cultural web, **Medical Education**, 47, 134-143.
Nyamai, D (2018). Subtle Influences Shaping Students Beliefs, Thoughts, Attitudes and Behavior, **International Journal of current Innovation in advanced Research**, 1(5), 1-12
Safta, C (2017). Between Flexibility and Conventionalism Elements of Hidden Curriculum with Implications In Managing Conflicts In Education, **A Journal of Social and Legal Studies**,4(1), 95-101.
Safta, C (2017).Gender Stereotypes-dimension of The Hidden Curriculum, **A Journal of Social and Legal Studies**, 4(2): 61-68
Wilkinson, T (2016). Stereotypes and the hidden curriculum of Students, **Medical Education**, 50,798- 806
Yousef, Z. M (2014). The Role of Elements of Hidden Curriculum in Learning Life Skills among University Students : A Case Study of the Student at Islamic Axade University Qaemshahr , **Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences**,4, 3403-3409.