

دور المنهج المستتر في التعليم المدرسي بالمرحلة الثانوية بمدارس الكويت

نوال محمد عبدالرحمن العثمان

جامعة الكويت - دولة الكويت

هذه الدراسة محاولة لإلقاء الضوء على دور المنهج المستتر في التعليم المدرسي، وقد تناول البحث - في إطاره النظري - مفهوم المنهج المدرسي المعلن والمستتر، وأثر الأخير كما يتمثل في النسق القيمي والعقائدي للمجتمع ومدركات الدور الجنسي والدفاعية وترتيب الدارسين على مسارات التعليم. وقد تناول البحث كذلك مضار ومنافع المنهج المستتر في التربية ودوره التكميلي Schooling for Life Adjustment، ودوره في التعليم غير الرسمي، وعلاقته بالمنهج المعلن والمعتقدات. وقد تعرض البحث لدراسة استبائية تم تطبيقها على طلاب السنة الثالثة ببعض المدارس الثانوية العامة بدولة الكويت. وقد تم تطويره وفق النموذج الرباعي المعروض في الإطار النظري للدراسة، وقد اتضح من نتائج الدراسة أن العوامل الأربعة التي تعتقد الباحثة أنها أهم محاور أو عناصر المنهج المستتر ذات تأثير قوي في توجيه التعليم المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد تبين الأثر السلبي الذي يلعبه الاتجاه الذكوري في السيطرة على التعليم، وكذلك التوزيع الطبقي للتلاميذ في المجتمع، وقد تبين كذلك أن اختيار وتنظيم وتقييم محتوى المنهج المعلن يتأثر بشدة بالمنهج المستتر الذي يوجه ضمناً مسارات المنهج المعلن لمؤسسات التعليم المدرسي الرسمية.

إن المنهج المدرسي School Curriculum هو أداة المدرسة - باعتبارها المؤسسة التعليمية المنوط بها تنشئة الأجيال الصاعدة اجتماعياً وثقافياً - التي تستهدف تعليمهم، وقد تطور مفهوم المنهج المدرسي تطوراً مرحلياً من الناحية النظرية والعملية؛ فقد اشتق لفظ المنهج في اللغة العربية من المنهاج وهو الطريق المستقيم، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَلِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شَرْعاً وَمِنْهَاجاً﴾، أي: طريقاً مستقيماً يؤدي إلى غاية أو غايات مرسومة مسبقاً.

وعلى مستوى المفهوم، كان يرادف مفهوم المنهج الدراسي مجموعة المقررات التي تدرّس في سنة أكاديمية، ويقتصر ذلك على المحتوى الأكاديمي، ولم يتضمن الأنشطة

والخبرات المربية؛ على اعتبار أن «المعرفة في حد ذاتها تؤدي إلى تغيير السلوك» (حسن شحاتة، ١٩٩٨)^(١) واعتبرت أنشطة خارج المنهج *Extracurricular Activities*، وقد أدرك التربويون أن ثمة خطأ شائعاً «أن يتصور البعض أن مسؤولية المعلم تنحصر في العمل داخل الفصل الدراسي فحسب»^(٢) (ص ٢٣٦). ثم ارتقى المفهوم ليشمل كافة ما من شأنه تعليم الأفراد وتربيتهم بهدف تنمية مكونات الشخصية الثلاثة الرئيسية: المكون الوجداني، والمكون النفس-حركي، والمكون المعرفي.

وقد تناولت بعض نظريات المنهج المفاهيم المختلفة للمصطلح، وبعضها قسّم المنهج الدراسي إلى نوعين: (١) المنهج المعلن *Overt Curriculum*؛ (٢) المنهج المستتر *Covert Curriculum*، أو ما يُسمى كذلك بالمنهج الخفي *Hidden Curriculum*، وهو عبارة عن القيم التي تبث أثناء العملية التعليمية وتكمن في سقطات الكلام والإيماءات، والإشارات والتصريحات والتعليقات التي تتناول موقفاً خبيراً معيناً أو محتوى علمياً أو حدثاً أو سلوكاً يقع أثناء التدريس (في حواشي عملية التعليم والتعلم).

ويشبه مارياني (1999) *Mariani* المنهج المدرسي - المعلن منه والمستتر - بجبل من الثلج *Iceberg* ما يظهر منه أعلى سطح الأرض أقل بكثير مما هو دون سطح الأرض^(٣).

فالمواد الدراسية والأهداف والمعايير وتقنيات التعليم وطرائقه واستراتيجياته ومحتواه وأساليب تقويمه تخضع لمعرفتنا ومعرفة الدارسين وهو ما يسمى بالمنهج المعلن؛ فيما يخفى علينا الكثير مما يمرس فعلياً في الصف - وهو المنهج المستتر، وهو أهم بكثير مما يعلن صراحة؛ إذ يشمل معتقدات واتجاهات وتوقعات المعلمين والمتعلمين والوالدين والإداريين، وهذا المنهج رغم تأثيره الكبير في عمليات التعليم والتعلم - لا يلقي اهتماماً على مستوى النظرية والبحث التربويين. ورغم تلك الندرة في التنظير لدور المنهج المستتر، إلا أن كتابات جاكسون (Jackson cited in Burgess, 1986)^(٤)، ويونج وويتي (Young & Whitty, 1977)^(٥)، ومن قَبْلُ آيلان إلتش (Illich (1973)^(٦) كان لها فضل السبق في التعريف بالآثار الإيجابية والسلبية للمنهج المستتر في التعليم المدرسي. وفيما تحدث جاكسون عن المنهج المستتر باعتباره عاملاً محفزاً للتعلم لدى الدارسين، اعتبر جاكسون أن للمنهج المستتر دوراً في تنمية دوافع التعلم والتقدم الدراسي لدى الدارسين، انطلاقاً من سببين رئيسين هما ضرورة تكيف المتعلمين مع الحياة الصفية، وضرورة التعايش مع المنهج المدرسي الأكاديمي، بحيث يستطيع هؤلاء الدارسون تجاهل عوامل التشتت الخارجية وفي ذات الوقت يقبلون أحكام معلمهم^(٧). أما على الجانب الآخر الخارجي، فقد قامت نظرية آيلان إلتش التي أكد فيها على المؤثرات الاجتماعية الخارجية في عمليات التعليم والتعلم. فالمنهج المستتر - عند

إليش - يقدم للدارسين تدريباً على الأدوار الاجتماعية التي سوف يلعبونها في مستقبل حياتهم^(٨).

ومن الآراء الجديرة بالذكر - كذلك - والتي عالجت المنهج المستر وتأثيره في عمليات التعليم والتعلم الرأيان المتناقضان اللذان ساقهما كل من باولز وجيتس والذان عرضهما Haralambos & Holbom (1996)^(٩) فهما يعتقدان أن المنهج المستر لا يتحدد بالممارسات الصفية ومطامح وتوقعات عناصر العملية التعليمية داخل الصف فقط؛ بل يرتبط كذلك بالمجتمع - وقد كان باولز وجيتس ماركسيين - فإن المنهج المستر يوطن الدارسين على قبول الهرمية الاجتماعية، والاستعداد للانخراط في البروليتاريا العمالية وقبول الأوضاع الاقتصادية للدارسين. ويتفق (Burgess, 1986: 216) مع رأي باولز وجيتس هذا من حيث إن المنهج المستر يعلم الأفراد قبول «هرمية السلطات، ويظهر هذا جلياً من خلال التواصل أحادي الاتجاه من المعلم إلى المتعلمين، واستخدام الدرجات والتقدير في إصدار الأحكام الأكاديمية عليهم دون الاستماع إلى آرائهم بالقدر الكافي»^(١٠).

وليس ذلك فحسب بل اتفاقاً مع باولز وزميله يذكر باترسون (Patterson 1998) أن المنهج المستر يقوّل الدارسين في أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية التي جاءوا فيها، ومن ثم نجد أن المدارس الخاصة والراقية (بمعنى التي يلتحق بها الصفوة المختارة في المجتمع اجتماعياً واقتصادياً) هي الأحسن أداءً والعكس بالعكس - في القالب الأعم - صحيح^(١١). ويؤكد ذلك فاستر وهارمان (Faster and Harman 1992: 168) اللذان يذكران أن أصحاب العمل يطلبون للعمل لديهم خريجي التعليم الجيد وأصحاب المهارات والكفايات الأكاديمية العالية، ولذا - وفقاً لرايها - فإن هرمية التعليم تؤدي أيضاً إلى هرمية قوى العمل^(١٢)، وهذا الرأي يتفق مع ما جاء به فريديكين وتوماس (Fried Kin & Thomas 1997)^(١٣).

وبالتالي، فإن المنهج الدراسي - في مفهومه التقليدي - يعادل الأنشطة الصفية (1988) Marsh & Beer^(١٤)، وقد ظهرت بعض التغيرات الاجتماعية والأيدولوجية التي أدت بالتربوين والمنظرين في المجال إلى البحث عن وسائل لتمكين الدارسين Education for Empowerment وتحويل أكبر قطاعات المجتمع بحيث تتحقق لهم العدالة والمساواة دون تميز McLaren (1994)^(١٥)، وقد دعا آرونوتز وجيرو (Aronowitz and Giroux 1985) إلى ضرورة تحرر المنهج مما من شأنه التأثير في اتجاهات الدارسين نحو التعلم وإضعاف ممارستهم التعليمية، ومن ثم ضرورة أن يكون هناك معلمون يتمتعون بفكر تربوي هادف نحو التغيير Transformative Intellectuals وليس مجرد مهنين يحترفون التدريس Skillful Technicians^(١٦).

وعليه، فإن هذا يتطلب - حسب رأي أرونويتز وجيرو - أن يدرك المعلمون الدور الذي يلعبه المنهج المستتر Implicit Curriculum في المدرسة. ويؤكد ذلك آيزنر (1979) Eisner الذي يذكر صراحة أنه على الرغم من أن جُلَّ ما يتم تدريسه في المدرسة يعتبر ضمن المنهج المعلن للمدرسة^(١٧)؛ إلا أن الحقيقة أن معظمه من المنهج المستتر (Eisner, 1979: 74).

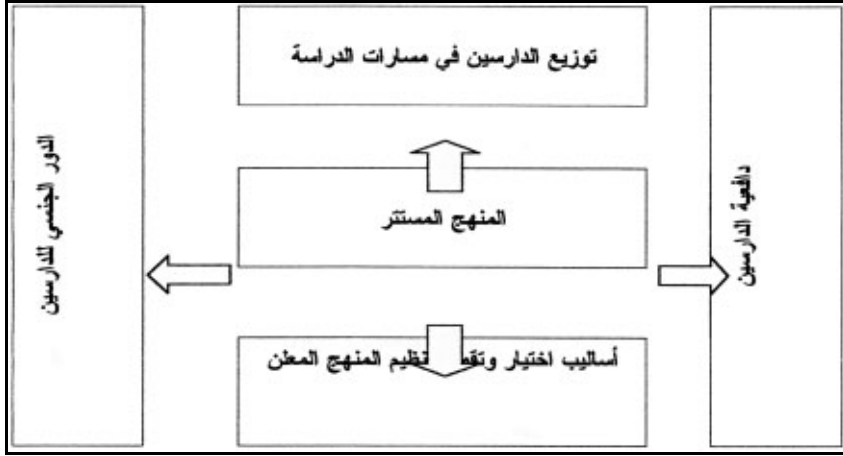
ويدلل آبل (1990) Apple على هذه الحقيقة ذاكراً أنه نتيجة لوجود منهج مستتر في المدرسة يتأثر به الدارسون جنباً إلى جنب مع المنهج المعلن بل ربما أكثر، فإن الدارسين يحاولون التوافق والتآلف مع النمط الثقافي السائد في المدرسة The Pattern of Cultural Behaviour of Schooling من مثل التنظيم الهرمي للدارسين وفق قدراتهم، والاتصال الأحادي الاتجاه (من المعلم إلى المتعلم)، والروتين المدرسي^(١٨)؛ وبإيجاز يتحول الدارسون إلى تابعين اعتماديين يسعون إلى الامتثال لأوامر الآخرين.

وقد أشار هيرش إلى الدور التكميلي Life Adjustment Education الذي يلعبه المنهج المستتر في التربية؛ حيث يتم توجيه فئات الدارسين كل حسب خلفيته الدراسية والاجتماعية والاقتصادية إلى مهن معينة ونمط معيشي معين وخبرات تعليمية معينة؛ بل إلى نمط من المواطنة الخاصة حسب أوضاعه الاجتماعية - الاقتصادية والدراسية التي جاء منها^(١٩).

وقد أشار جيرو (1983) Giroux إلى أن المنهج المستتر يجبر الدارسين على تعلم أذوار ومشاعر ومعايير واتجاهات وبنى تنظيمية معينة في حجرة الدراسة، وهو ما يهدد حرية الدارسين «الأكاديمية»^(٢٠)، وأولئك بعضهم في بيئات تعليمية محكمة الضبط؛ حيث يتم تحديد أولويات التعليم والتعلم الذي يمكن أن يصدر عنهم والسماح فقط لأنماط مرغوب فيها من الاستجابات للسلوك الاجتماعي والأكاديمي الذي يرتضيه القائمون على مؤسسات الدراسة.

والأخطر من ذلك - وفقاً لآراء جيرو - أنه في معظم الأحوال، المنهج المستتر ينقل القيم «المسترة» في المجتمع من خلال الممارسات والأنشطة الصفية باعتبار أن المدرسة مؤسسة المجتمع التي تحافظ على موروثاته، والسائد فيه من القيم. وفي هذا الصدد، يذكر جيرو مؤكداً أن معظم القيم المسترة في المجتمع أو في داخل المعلمين يعاد إنتاجها داخل الدارسين، وهو ما يؤدي - احتمالاً - إلى ظهور مشكلات اجتماعية مثل عدم المساواة الاجتماعية وهي مشكلات تراكمية لا يمكن حلها بسهولة.

ومن الناحية النظرية، يمكن تبويب أهم تأثيرات المنهج المستتر في الحياة المدرسية للدارسين في تحصيلهم الأكاديمي إلى المستويات التي يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (١) أهم تأثيرات المنهج المستتر على الحياة المدرسية

ولما كان النسق القيمي لدى الناشئة من أهم ما يمكن أن يؤثر في استمرارية ودافعية الدارسين والمعلمين في عمليتي التعليم والتعلم، كان كذلك أهمية دراسة أثر هذا المنهج المستتر في ثنایا المنهج الحقيقي في عمليات التعليم المدرسي ولا سيما لدى الناشئة؛ إذ هم الأفراد الذين يمرون بطور تكون المفاهيم والقيم، ومن السهل تأثرهم بما يلقنوه - صحيحاً كان أو خاطئاً؛ لعدم نمو خبراتهم ومعارفهم بالقدر الكافي لتمكينهم من النقد البناء لما يتعرضون له من معارف وخبرات وأنساق قيمية واتجاهات.

ثانياً - الإطار النظري للدراسة:

أ - مراجعة الأدبيات:

المنهج المستتر أداة التعليم غير الرسمي:

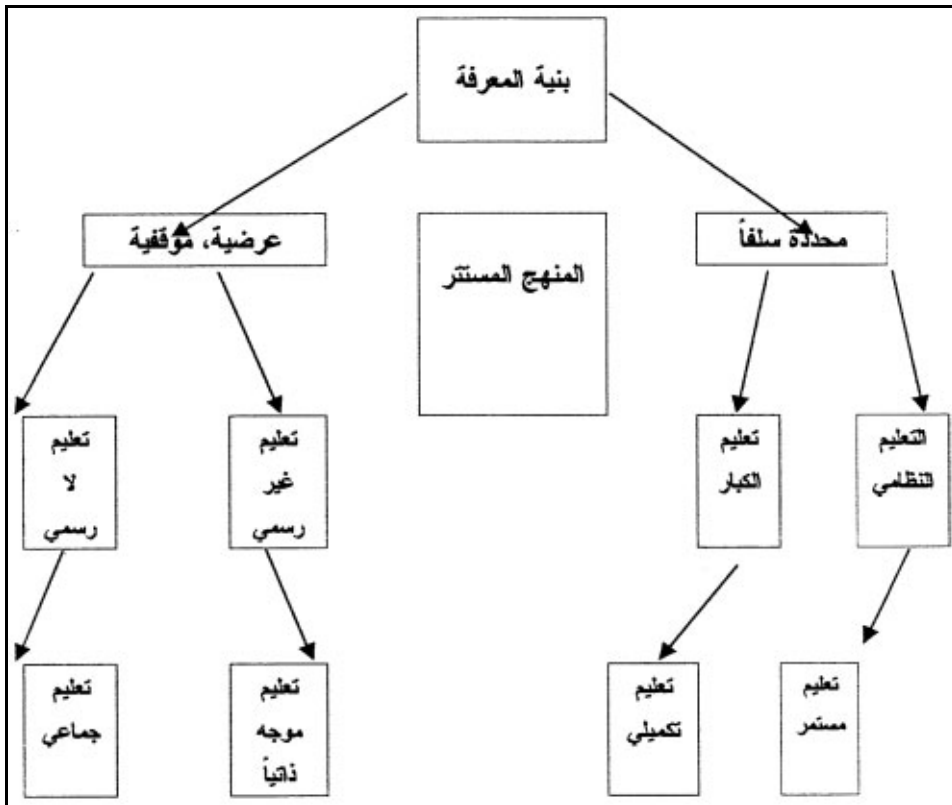
تُشير أدبيات التربية إلى أن مفهوم التعليم يأخذ ثلاث صور مختلفة^(٢١):

(١) **التعليم الرسمي (Formal Education):** ويدخل فيه التعليم النظامي المحدد لسنوات دراسية وفق سلم تعليمي تحكمه أعمار الدارسين ومستويات تحصيلهم وما يقدم لهم من مناهج دراسية.

(٢) **التعليم غير الرسمي Non-formal Education:** وفيه يختار المتعلمون أساليب اكتساب المعلومات والمهارات عن طريق الدراسة الطوعية مع معلمين يساعدهم ومناهج دراسية منظمة، ويتم المستمر. ويُسمى أحياناً «التعليم المستمر» Continuing Education أو تعليم الكبار Adult Education أو التعليم البعدي أو التكميلي Further Education.

(٣) التعليم اللارسمي Informal Education: وفيه يتولى المعلمون أو القائمون على تعليم الأفراد مسؤولية تعليم الآخرين دون التزام مرجعية رسمية وممتدة لإكسابهم نسقاً منظماً ومحدداً سلفاً من المعلومات، ويتم في التعليم اللارسمي إكساب الأفراد معلومات وقيم ومهارات عرضية Incidental، تلقائية Spontaneous أثناء مواقف التعلم النظامي مثل إرشادهم إلى أساليب اكتساب المهارات الوظيفية أو القيام بأنشطة مجتمعية معينة.

والشكل التالي يوضح بنية المعرفة وأشكال التعليم:



شكل رقم (٢) بنية المعرفة وأشكال التعليم في المنهج الخفي

إن المنهج الخفي - كما هو قابع في الخلفية - يؤثر بشكل مستمر في كافة أشكال التعليم النظامية وغير النظامية. وغالباً ما يفسر المنهج المستتر القيم المضافة للتعليم النظامي: بمعنى أن أي كسب إضافي أو خسارة كما تتحدد ببعض المؤشرات مثل التحصيل الدراسي أو الانتظام في الحضور الدراسي في مقابل التسرب الدراسي نتيجة جانبية في كثير من الأحيان

لما يث من قيم وما يُشاع من أفكار ليست في المنهج الرسمي المعلن سواء في المدرسة أو حتى في البيئة المنزلية أو من خلال وسائل الإعلام.

ويذكر ليفنجستون (2001) Livingstone أن أهم ما يميز التعليم اللارسمي أنه نشاط يستوجب البحث عن المعرفة وتعلم مهارات معينة يتم دون أن يفرض من جهة خارجية ويحدث دون أن يكون محدداً سلفاً في إطار منهج دراسي معين^(٢٢)، ولذا فإن محتواه وأهدافه ووسائله وعمليات اكتسابه وديمومته وتطبيقاته وأساليب تقويمه يحددها أفراد المتعلمين فقط. ويقوم التعليم اللارسمي - وهو أحد مظاهر المنهج الخفي - بدور مهم في عملية التطبيع الاجتماعي Socialization ويتم من خلال تشابك العلاقات اليومية بين المعلمين أو أفراد الأسرة، أو الوالدين مع الأطفال أو الدارسين، وهو ما يشبهها ليفنجستون بالشبكة التي لا يعرف بداية الخيط فيها من آخره Seamless Net. ويذكر إروت (1999) Eraut في هذا الصدد أن هناك نوعين من المعرفة الشخصية: نوع ضمني مستتر، «سميك» Thick، ونوع آخر عمدي واضح، «رفيع» Thin، وأن شكلي المعرفة الشخصية الضمنية السميكة والعمدية الرفيعة يتواجدان جنباً إلى جنب في «بيئات التعلم»؛ حيث تُستخدم المعرفة المستترة السميكة في التطبيق والممارسة؛ في حين تستخدم المعرفة الرفيعة الواضحة في وصف وتبرير الممارسات العملية^(٢٣).

الآثار السلبية للمنهج المستتر:

في العقد الثالث من القرن المنصرم، انتقد «آيفان إيليتش» (1973) Illich النظام التعليمي الرسمي Formal Scholling بأن له مضاره ومنافعه^(٢٤). ولكن إيليتش عندما تحدث عن التعليم النظامي ومضاره كان يؤكد الدور السلبي للمنهج المستتر. فقد افترض أن النظام التعليمي للمدرسة ذات الطابع الرسمي هو أداة المجتمع في «تخريج» أو «إنتاج» المتطلبات الاقتصادية للمجتمع من العمال «المطيعين» ممن يقبلون الأوضاع السياسية، الاقتصادية الراهنة دون اعتراض أو تملل. ووفقاً لآراء «إيليتش» تقوم المدرسة بأربع وظائف رئيسة هي:

- (١) توفير رعاية وحماية للأطفال، وبالتالي تخفيف الضغوط على وقت الوالدين.
- (٢) توزيع الأدوار الوظيفية على التلاميذ على نحو فعال؛ وبالتالي يتخرج المدرس والطبيب والمهندس والمحامي... إلخ من المدرسة، وليس لأي امرئ الحق في الحصول على دور وظيفي إلا بحصوله على إجازة من المؤسسة التي أقرها المجتمع لتخريج المؤهلين لهذه الأعمال.

(٣) نقل النسق القيمي السائد في المجتمع، والمحافظة عليه.

(٤) ثم إكساب الدارسين مجموعة من المعارف والمهارات المقبولة اجتماعياً^(٢٥).

وعليه، تقوم المدرسة بمنهجها المعلن والمستتر بإذاعة ثقافة من الخنوع والإذعان والطاعة

تتفق مع الروح العامة ethos للمجتمع. ومن ثم جاء تعريف فالنس (Vallance, 1974) ^(٢٦) للمنهج المستتر بأنه: «توابع التعليم الأكاديمي ذات الدلالة التربوية التي تنجم على نحو نسقي غير معلن في أي مستوى تعليمي مما يبرر التعليم النظامي العام».

ويذكر روس (Ross, 2000) ^(٢٧) أن منظري المناهج قد اقتفوا أثر «إليتس» من حيث اهتمامه بأساليب تأثير المنهج المستتر في أساليب وعمليات الضبط الاجتماعي للأفراد أكثر من محتوى المنهج الرسمي المعلن. ويؤكد «ماك دونالد» (McDonald 1977) ^(٢٨) أن أثر المنهج المستتر في التطبيع والضبط الاجتماعي أمضى من التنظيم الرسمي للخبرات التعليمية في إطار المنهج المعلن، لأنه يحدث دون أن يدركه المعلم أو المتعلم.

يذكر صلاح عبد الحميد (٢٠٠٠م) ^(٢٩) أن من أبرز عيوب المنهج الخفي أنه «يعلم مواقف وقيم الطبقة المتوسطة، ولا يأخذ بعين الاعتبار فئة الطلاب المحرومين، الذين لا يستطيعون منافسة زملائهم الأغنياء» (ص ٢٠).

العلاقة بين المنهج المستتر والمنهج المعلن:

بمراجعة أدبيات التربية، لم تجد الباحثة دراسات تناولت أثر المنهج المستتر في عملية التحصيل الدراسي، ولكن لا تخلو الأدبيات من أقوال متناثرة حول دور المنهج المستتر في عملية التحصيل الدراسي، أو الأداء الأكاديمي كما يقاس بالامتحانات المقننة وفي هذا الصدد يذكر مادن وآخرون (Madden, et al 1997) ^(٣٠) أن تأدية الاختبار هي المحك الأساسي لتعليمهم وهو المقياس لمعارفهم، وبهذا يتحول الدارسون إلى فئة محرومة Disadvantaged لأن هذه الامتحانات تصبح بالضرورة هدفاً في حد ذاتها كما تصبح الدافع الوحيد للتحصيل، ويشير نيل (Neill 1997) إلى أن الدارسين إذا لم ينخرطوا في عملية تعلم جاد فإن نتائج التعلم والتقويم لن تكون دالة على التعلم الفعلي، وبالتالي يفقد التعليم المدرسي معناه، وبعد فترة يتوقف الدارسون عن التقدم في التعليم، ويؤكد نيل أن المناهج الدراسية التي تعتمد الحفظ والاستظهار Drill-and-kill التي تستخدم في إعداد الدارسين لامتحانات لا تؤدي إلى الارتقاء بالتعلم الحقيقي ^(٣١).

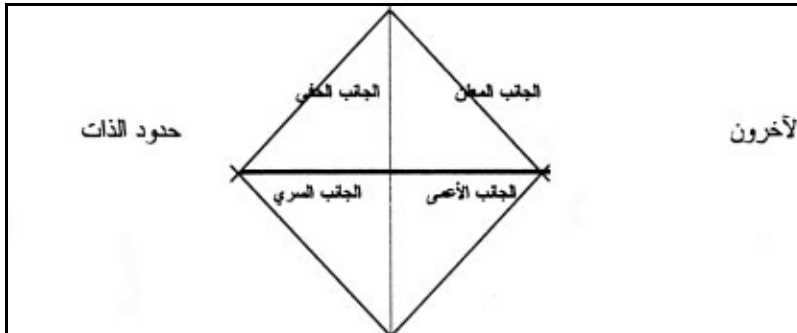
إن ثقافة التعلم للامتحانات والتي سادت في مدارسنا حالياً أساليب وطرائق التعليم والتعلم وكذلك سادت عمليات تنفيذ المناهج الدراسية، حيث اعتمد كل من المعلم والمتعلم الحفظ والاستظهار والتلخيص والدراسة على طريقة الأسئلة والأجوبة مما غرس في نفوس الدارسين عدم الثقة بقدراتهم على الأداء في الامتحانات النظامية والخوف والقلق المرتبط بالامتحان، ويؤكد ذلك تايلور ووالتون (Taylor and Walton 1997) اللذان يذكران أن البحوث السابقة تؤكد أن الخبرات السابقة الخاصة بالتفريط في التحصيل لدى الدارسين لها أثر سلبي في الدارسين يتلخص في ثلاثة جوانب هي:

- (١) يتنامى لدى الدارسين الشعور بخيبة الأمل في النظام التعليمي .
 (٢) تناقص الدافعية نحو بذل مجهود حقيقي في التعلم .
 (٣) ثم يتزايد استخدام استراتيجيات تعلم غير مناسبة ، كما يرى تايلور والتون أن النتيجة الطبيعية^(٣٢) . لذلك هي لجوء أفراد المتعلمين إلى الحفظ والاستظهار بوصفها وسيلة لاجتياز الامتحانات . ويشير «فوك ودارلنج هاموند» (Falk and Darling-Hammond 1997) إلى بقاء أثر التعلم Retention أصبح مشكلة كبيرة لدى الدارسين من ذوي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة ، وأن هذه المشكلة باعتبارها أحد أبعاد التحصيل الدراسي ترتبط بالمنهج المستر^(٣٣) .

ويذكر سلفادور جواريز (Juarez 1999) أن الأدبيات تشير إلى الأخذ ببعض المعايير (القومية) لقياس تحصيل الدارسين ، وتشير إلى إمكانية حدوث نتائج إيجابية إذا تم تحديد رؤية نافذة ووضعت أهداف محددة للتعلم لدى المساهمين في التعليم والتعلم - الدارسين والمعلمين والوالدين والإداريين وعامة المجتمع ، وهو ما يمكن الإشارة إليه إيجازاً بأثر المنهج المستر^(٣٤) . ويتحفظ جواريز Juarez في القول إن هذه النتيجة التي يحدثها المنهج المستر في التحصيل الدراسي تحتاج إلى دراسات طولية Longitudinal studies تفصل فيها العديد من العوامل المتداخلة مثل أثر البيئة المنزلية أو الحضور الصفّي School Attendance أو الدراسة في الهجرة أو غيرها^(٣٥) .

المعتقدات ومستوياتها وعلاقتها بالمنهج المستر :

إن علاقة المعتقدات بالمنهج المستر وثيقة فالثاني هو أداة نشر وترويج للأولى ؛ وهما متشابهان من حيث الطبيعة إذ يذكر (Luft, 1969)^(٣٦) أن كثيراً من الناس لا يدركون ولا يعون معتقداتهم وأفكارهم ، وأن هذه المعتقدات حبسية النفس كما يوضح ذلك الشكل التالي :



شكل رقم (٣) المعتقدات ومستوياتها وعلاقتها بالمنهج المستر

وفي الشكل، يتضح وجود أربعة جوانب في البناء العقائدي للذات: الذات السرية، تشير إلى ما يعرفه الفرد عن نفسه، ولا يعرفه الآخرون جهلاً منهم أو حرصاً من الفرد ألا ينكشف لهم؛ والجانب المعلن من الذات Open Self وتشير إلى ما يعرفه المرء عن نفسه وما يعرفه الآخرون كذلك، فقد يعرف المعلم بعض القدرات الخاصة لدى الدارسين مثل قدرتهم على التفكير والاستدلال أو القدرة اللغوية المتميزة، إلخ ويعرفها أيضاً الدارسون عن أنفسهم مما يؤثر في اختيار المنهج وأساليب التقويم وما إلى ذلك، ويفصل الذات السرية والذات المرئية خط الوعي Line of Awareness وهو ما يفصل المعتقدات والأفكار والحقائق والتي لا يعرفها الفرد عن نفسه ولا يعرفها الآخرون كذلك (الذات الخفية) Hidden Self، ثم الذات غير المرئية Blind Self وتشير إلى الأشياء التي لا يعرفها الفرد عن نفسه؛ ولكن قد يعرفها الآخرون. فقد يفرض المعلم في الحديث في الصف دون إعطاء وقت كاف للدارسين للحديث، وقد يعتقد المعلم أنه - بذلك - يوفر لهم مدخلات تعليمية جيدة ويدرك الدارسون هذا الغرض ولكنهم يسأمون حديثه وعدم مشاركتهم، وهو لا يعي ذلك منهم.

إن تأثير المعتقدات في المنهج الدراسي بمعناه الواسع من الأهمية بمكان بحيث ينبغي سبر أغوارها في الدارسين ويمكن جزئياً على بروفيل الدافعية لدى الدارسين Motivational Profile وتعريفهم بها (Mariani 2001)^(٣٧)، والدافع الجوهري لذلك أن لكل تلميذ معتقداته ونسقه القيمي واتجاهاته ومطامحه الخاصة به - وهي ما تشكل أحد أبعاد المنهج المستتر، ويمكن - في سبيل ذلك - الاستفادة بالاستبانات والمسوح وقوائم الملاحظة والمقابلات الشخصية للتعرف على هذه المعتقدات (راجع في ذلك: (Gardner and Lambert, 1972)^(٣٨)؛ (Keller, 1987)^(٣٩)؛ (Stipek, 1993)^(٤٠)).

ب - مراجعة الدراسات السابقة:

ثمة ندرة ملموسة في أدبيات المنهج المستتر بصفة عامة، وفي الدراسات الإمبريقية والتجريبية التي تناول أثر المنهج المستتر في متغيرات عمليتي التعليم والتعلم بصفة خاصة.

من أقدم الدراسات الإمبريقية التي سعت إلى دراسة أنشطة التعلم اللارسمي - بوصفها جزءاً من المنهج الخفي - في برامج تعليم الكبار الدراسة المسحية التي أجراها جونستون وريفيرا (Johnstone & Rivera 1965)^(٤١) والتي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية بين عامي ١٩٦٢-٦١ على عينة من كبار المتعلمين شملت (٢٨٤٥). وقد تناولت الاستبانة ما إذا كان أفراد المتعلمين ينشطون في أنشطة تعليمية إضافية أو مصاحبة للمنهج المدرسي، وقد أشار ٤٠٪ من عينة البحث إلى أنهم يشتركون في أنشطة تعليمية خارج المنهج الدراسي Extra-curricular Learning Activities، وقد ذكر كثير منهم أنهم يستفيدون من التعليم الذاتي

Self-instruction ومن أنشطة التعليم الخارج عن المنهج الرسمي، وأن ما يتعلمونه بالمصادفة By Incidence of Self-Education أكبر بكثير جداً من توقعاتهم.

وفي دراسة باتريك بنلاند Penland, (1977)^(٤٢) والمستوحاة من دراسة جونستون وريفييرا، وجد بنلاند Penland, (1977) - باستخدام الأسئلة الأولية والمقابلات الشخصية - أن أكثر من $\frac{3}{4}$ من أفراد كبار المتعلمين في الولايات المتحدة يعتمدون بصورة كبيرة على التعلم اللارسمي، وأنهم يقضون متوسط (٥٠٠) ساعة سنوياً في أنشطة التعلم اللارسمي/غير الرسمي.

أجرت سامبل وماك دويل Sambell & McDowell, (1998)^(٤٣) دراسة تناولت العلاقة بين المنهج الخفي ووسائل قياس التعلم لدى الدارسين، وتناولت سامبل وزميلتها أثر المنهج المستتر في وسائل قياس نواتج التعلم وتقييمها، ذاكرتين فيها الصور التي يأخذها المنهج المستتر في العملية التعليمية. ولذلك كانت الدراسة التجريبية التي أجرتها كل من سامبل وماك دويل قد تناولت البحث في خبرات الدارسين التعليمية وجذورها للكشف عن أثر المنهج المستتر في الدارسين الذين تنطبق عليهم أساليب قياسية وتقييمية مبتكرة. وقد أجرت الباحثتان (١٣) دراسة حالة حول أساليب التقويم المستخدمة، وكانت وسائل جمع البيانات متنوعة تشمل المقابلات الشخصية المقننة والمصادر الوثائقية والملاحظة العلمية مع التركيز على المقابلات الشخصية مع الدارسين. وقد تناولت دراسات الحالة موضوعات متنوعة في المواد الدراسية مختلفة وأساليب التقويم المستخدمة وشملت المشروعات البحثية، والتقويم العرضي الشفهي Assessment by Oral Presentation والمشروعات الجماعية وامتحانات الكتاب المفتوح وعرض الملصقات التعليمية Poster Presentation والتقويم باستخدام الحقائق التعليمية Portfolio Assessment وغير ذلك من أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران Peer Assessment والتقويم المصاحب Co-assessment. وقد تنوعت البيانات التي جمعتها الباحثتان من خلال هذه الأدوات وفي الموضوعات السابقة بحيث شملت وصفاً مفصلاً عما قد يعتقده الدارسون وما يقومون به في ظروف التعلم المختلفة، وكذلك معتقداتهم عن التقويم وقد تم صياغة تلك البيانات التي تم جمعها في صورة «سيناريوهات» وملاحظات ميدانية. وقد تم التركيز على أوجه الشبه والتباين في مناظير الدارسين عن التقويم على مستويين من مستويات تحليل البيانات. فعلى المستوى الأول استخدمت كافة البيانات المتاحة لفرص الاتفاق بين الأغراض المعلنة للمحاضرين حول الأساليب الجديدة في التقويم (المنهج الرسمي) وبين الرسائل التي يتلقاها الدارسون عما ينبغي أن يتعلموه وكيف ينبغي عليهم تعلمه وما يتم قياسه وتقويمه بالفعل؛ حتى يدركوا متطلبات الأساليب التقييمية الجديدة.

وقد كشف هذا التحليل عن آراء الدارسين حول المعاني المستترة في الأساليب التقييمية الجديدة، وتعميمات الدارسين، وأغراض ومبادئ التقويم. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن هذا المستوى أن ثمة اتفاقاً واضحاً بين العبارات المعلنة من قبل الهيئة التدريسية وبين الرسائل

التي يستشفها الدارسون، ومن ثم تؤدي أساليب التقويم الجديدة إلى تحقيق ثلاثة أهداف دافعة للدارسين.

أولاً: أكد الدارسون وبصفة ثابتة أن الآراء التي عبروا عنها قد دفعتهم إلى مزيد من العمل والتعلم بطرق مختلفة.

ثانياً: يقوم التقويم الجديد على علاقة مختلفة جوهرياً بين الهيئة التدريسية وبين الدارسين.

ثالثاً: يتضمن التقويم الجديد وجهة نظر جديدة ومختلفة عن صيغة التعلم.

وفي المستوى الثاني من تحليل البيانات، تم فحص البيانات على المستوى الفردي للبحث عن الشواهد المتناقضة أو وجود اختلاف - من الناحية العملية - بين ما يتم إشاعته صراحة عن التقويم وبين ما يعتقده ويقوم به الدارسون: أي دراسة العلاقة بين المنهج الرسمي والمنهج المستتر. وقد كشف هذا المستوى عن موضوعات ثلاثة تتداخل وهي:

١ - **الدافعية:** كشفت دراسات الحالة عن وجود اتفاق بين الآراء التي يعبر عنها المعلمون فيما يخص الأساليب التقويمية الجديدة، وبين الممارسات التدريسية والتعلمية الجديدة. حيث ترتبط الأساليب التقويم الجديدة باستخدام أساليب تقويمية غير تقليدية.

٢ - **العلاقة بين الممتحنين والممتحن:** سعى المعلمون في دراسات الحالة المعروضة في هذا البحث إلى إنشاء علاقة حميمة، تعاونية بين المتعلمين والمعلمين، كما اعتمدوا على تنمية أساليب التعلم المتمركزة حول المتعلم واستخدام أساليب التقويم التفاعلية والودية، وتكمن قيمة التقويم في عملية الاستعداد والامتحان ومن ثم استخدام أساليب التقويم البديل.

٣ - **مداخل التعلم:** كشفت دراسات الحالة عن تحول من الأساليب التقليدية للتقويم غير المرئي للتقويم باستخدام الكتاب المفتوح في محاولة لتأكيد أن التقويم يهدف إلى مساعدة الدارسين على فهم المادة التعليمية وليس حفظها وتذكرها أو «اجترارها». وقد كشفت الدراسة أن الدارسين بصفة عامة يستخدمون مدركاتهم التي يستشفونها من العبارات والتعليقات التي يذكرها المعلمون في حجرة الدراسة (المنهج المستتر) في رؤية الغرض من التقويم من حيث مدركاتهم عن وظائفه واستخداماته.

وبصفة عامة لعبت أساليب التقويم الجديدة في تضيق الفجوة بين المنهج المعلن والمنهج المستتر. وعلى العكس من ذلك، فإن نظام الامتحانات والاهتمام به اهتماماً مبالغاً يؤدي إلى تقليص المناشط المدرسية ووضعها من الناحية العملية متأخرة في الأهمية^(٤٤).

وقد تعرض ماك جينيلي (McGinley, 1992)^(٤٥) في دراسة نظرية أعدها عن الأضرار التي ينطوي عليها المنهج المستتر في التحسين الاجتماعي Social Improvement، فقد ذكر أن المنهج المستتر ينطوي على جملة من القيم التي تضر بالجماعات العرقية والأقليات، فالتعلم المدرسي والممارسات الصفيفية للمعلمين تحدث فجوة بين ما يقدم من معارف وعلوم وقيم

و خبرات. فالتعليم المدرسي وما يستخدم فيه من أدوات رسمية وغير رسمية (المنهج المستتر) يعمل على ديمومة البناء الاجتماعي للمجتمعات وتثبيت الفوارق الطبقية بعدة طرق منها:

١ - وضع الدارسين في مسارات دراسية وفئات بحسب استعداداتهم وقدراتهم، وهو ما يقدم رسائل خفية Covert Messages للدارسين؛ إذ يميل المعلمون إلى تصنيف الدارسين في جماعات دراسية حسب قدراتهم ومدركاتهم عن قدراتهم، وليس بحسب أدائهم الفعلي، ويقوم المعلمون أيضاً بتصنيف الدارسين تصنيفاً انحيازياً يقوم على الوضع الاقتصادي والاجتماعي لأولياء أمور الدارسين، وليس لأدائهم الدراسي، ويؤكد ذلك الدراسة التي أجراها بينت ولوكومت (Bennett & Le Compt, 1990)^(٤٦) من أن تصنيف الدارسين في الفصل يعتمد على أوضاع ذويهم الاقتصادية والاجتماعية، وهو ما يغرس في الدارسين أفكاراً ليست حقيقية حول قدراتهم.

٢ - كما أشار ماك جينلي إلى أن المنهج الدراسي (المستتر) يرسخ الأدوار الجنسية المنطقية في الدارسين، فما ذكره المعلمون في الصف وما يستخدمونه في تنظيم الصف يعمل على تأكيد الفوارق بين توقعات المعلم عن أداء الجنسين. وهذه الدراسة تتفق مع دراسات عديدة يؤثر فيها المنهج المدرسي المستتر في تنميط الأدوار الجنسية بحيث يعمل المعلمون على تحويل الذكور إلى «شخص توكّد ذاتها وتظهر على السطح في حين يعملون على تحويل الإناث إلى شخص هادئة الطبع» تنتظر المبادرة من الآخرين Freeman and McElhinny, (1996)^(٤٧)، وبعض النظم التعليمية توكّد دونية المرأة وأن الرأي الذكوري هو الأهم والأصلح، ويؤكد هذا الرأي Skelton, (1993)^(٤٨).

وتشير دراسة ماك جينلي McGinley, (1992) إلى وجود اختلافات بين المنهج المعلن والمنهج المستتر يؤدي إلى تدمير الشعور بتقدير الذات Self-esteem لدى الفئات المتضررة اجتماعياً واقتصادياً ولدى الأقليات وكذلك الإناث.

وفي بحث آخر أعدته بهاموند Bahamonde, (2001) أشارت الباحثة إلى أنها وجدت أن المنهج المدرسي يقسم الدارسين بحسب أصولهم الاجتماعية والاقتصادية إلى فئتين هما: الدارسون للمواد التطبيقية (المهنية) والدارسون للمواد الأكاديمية؛ حيث تأتي الفئة الأولى للدارسين من الأسر ذات الدخل المنخفضة في حين يتمتع الدارسون الأكاديميون بأسر غنية.

ووفقاً للدراسة التي أجرتها أنا بهاموند فإن التوقعات المطلوبة من الدارسين الأكاديميين Academic Stream Students هي تنمية التفكير الناقد والتفكير التحليلي، في حين يتوقع من الفئة الأخرى التي ينظر إليها شزراً أن يكون لديهم قدر من الحقائق الأساسية، وهو ما يعكس في المنهج المستتر للدراسة المدرسية؛ وبالتالي تصبح التربية طاردة للدارسين، متحيزة اجتماعياً وأكاديمياً Exclusive Education، وقد اقترحت أنا بهاموند في سياق دراستها نموذجاً للمنهج المدرسي يتم فيه توجيهه نحو حاجات واستعدادات وميول الدارسين De-Streaming Curriculum،

وفي نموذج بهاموند تقترح الباحثة إحداث تغيير منهجي لا يشمل النواحي التعليمية أو الإدارية فقط؛ بل يشمل كذلك التحول الجوهرى في النسق القيمي وصلة ذلك بالتعليم في حياتنا وارتباطه بالعدالة والمساواة في المجتمع.

كما هو واضح، تعاني أدبيات المنهج المستر ندرة ملموسة على المستويين النظري والإمبيريقي، ومع ذلك؛ أجريت بعض الدراسات التي أضافت إلى فهمنا قدراً من المعرفة حول العلاقة بين المنهج المستر والنسق القيمي السائد في مؤسسات التعليم، وأثر بعض القيم والاتجاهات والممارسات التعليمية في الأداء الدراسي، كما يقاس بالتحصيل والتقييم، ومن أهم هذه الدراسات دراسة سامبل وزميلتها Sambell & McDowell, (1998) والتي ربطت بينها وبين استخدام أساليب تقويمية جديدة وأثر المنهج المستر في أداء الدارسين وكذلك الدراسات التي أجرتها بهاموند Bahamonde, (2001)، والدراسة التي أجراها ماك جينلي McGinley, (1992) والتي تناول فيها الأضرار الاجتماعية للمنهج المستر وكذلك التنشئة الاجتماعية والدور الجنسي وغير ذلك من القضايا ذات الصلة، ودراسة جواريز Juarez, (1999) والتي تناول فيها الأثر الثقافي للمنهج المستر في التحصيل الدراسي، وبصفة عامة تحتاج الأدبيات العربية إلى معالجة نظرية وميدانية للأثار السلبية للمنهج المستر في التحصيل الدراسي للدارسين، فنحن - في بلادنا العربية - نمتلك إمكانيات تعليمية هائلة ومعلمين حسن إعدادهم ومع ذلك فإن محصلة التعليم ذي الجودة لدينا تعد منخفضة قياساً على المستويات العالمية، وليس يعتقد أن المشكلة تكمن في الموارد البشرية أو المادية المرصودة للتعليم؛ بل فيما يشاع من أنساق قيمية قد تعوق الدارسين عن التحصيل، وهو ما أشار إليه Bennett & LsCompte, (1990) من أن بعض الدارسين إذا شكك في قدراتهم معلموهم فإنهم يفقدون الثقة بأنفسهم، ومن ثم يتدنى أداؤهم دون مستواهم الحقيقي.

ثالثاً - الدراسة الاستبائية:

أولاً - عينة البحث:

تبلغ عينة البحث ١٥٠ طالباً وطالبة بالصف الثالث بإحدى المدارس الثانوية للتعليم المشترك (المدرسة الأمريكية العالمية)، يتوزعون على حسب نوعهم بالتساوي ٧٥ من الإناث و ٧٥ من الذكور.

ثانياً - منهج البحث:

منهج الدراسة هو المنهج الوصفي؛ حيث اهتمت الدراسة الحالية بعرض مقولات المنهج المستر، واستخدام عمليات التحليل للكشف عن العوامل ذات الصلة والتأثير في

المنهج المستتر، وتضمنت الدراسة في سياق التحليل والوصف إطاراً نظرياً تضمن مراجعة للأدبيات في هذا السياق، ثم الإطار الميداني وفيه تعرض الباحثة للدراسة الاستبائية.

ثالثاً - أداة الدراسة :

استبائية المتعلم، وتتكون من خمسة أجزاء تشمل :
 أولاً: بيانات أساسية، وتعنى بجمع بعض البيانات الديموغرافية عن عينة البحث .
 ثانياً: المنهج المستتر وتوزيع الدارسين على المسارات الدراسية .
 ثالثاً: المنهج المستتر والدور الجنسي .
 رابعاً: المنهج المستتر ودافعية الدارسين .
 خامساً: المنهج المستتر وتقويم نتائج التعلم لدى الدارسين .

رابعاً - إجراءات البحث :

- ١ - تمت مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة، وإعداد الإطار النظري الملائم للدراسة.
- ٢ - في سياق الإطار النظري، تم تصنيف أهم العوامل المؤثرة في المنهج المستتر، والتأصيل النظري لمفهوم المنهج المستتر، وآثاره التربوية.
- ٣ - تم تطبيق استبائية المتعلم التي أعدتها الباحثة لجمع بيانات تتعلق بالأفكار والمعتقدات ذات الصلة بالمنهج المستتر، وتأثيره في التعليم المدرسي كما يتحدد بالتحصيل الأكاديمي وفقاً للنموذج المعروف في إطار البحث الحالي؛ وقبل تطبيقه تحددت درجة صدقه بعد عرضه على جماعة من المحكمين (أساتذة التربية، والمعلمين) الذين اقترحوا بعض التعديلات التي أجريت، وكذلك حددت الباحثة درجة ثباته؛ باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وحساب معامل الارتباط الذي كانت قيمته $r=0.89$.
- ٤ - طبقت الاستبائية على ١٥٠ طالباً وطالبة بالصف الثالث بإحدى المدارس الثانوية للتعليم المشترك (المدرسة الأمريكية العالمية)، والهدف الرئيس من الدراسة الاستبائية الحصول على بيانات تقريرية، أو حكوية Anecdotal Information؛ وقد اختارت الباحثة طلبة الصف الثالث الثانوي بهذه المدرسة لقرب العينة من الباحثة، ولأن الطلاب في هذه السن لديهم من القدرة العقلية ما يساعدهم على فهم أسئلة الاستبائية، وبالتالي توفير استجابات واعية عليها؛ وقد تم الحصول على البيانات التالية بعد تحويل مقياس ليكرت الخماسي إلى ليكرت ثلاثي (موافق - متردد - رافض). وتود الباحثة أن تشير إلى أن نتائج هذه الدراسة محدودة بعينة البحث الحالي المأخوذة من مدرسة واحدة، مما يصعب معه تعميم نتائج البحث الحالي.
- ٥ - تم جمع البيانات وتنظيمها وجدولتها، ومعالجتها إحصائياً للوصول إلى النتائج أدناه.

خامساً - نتائج الدراسة الاستبائية :

أولاً - البيانات الأساسية :

- كان نصف عدد العينة من الذكور والنصف الآخر من الإناث، ويتلقى جميع الأفراد الذين طبقت عليهم الاستبانة تعليماً مختلطاً بالمدرسة عينة الدراسة وتتراوح أعمارهم بين ١٥-١٧ سنة.
 - ٩٤,٣٪ من أفراد العينة تصل دخول أسرهم إلى أكثر من ٢٠٠٠ دينار في الشهر؛ لكن ٢,٨٪ منهم تتراوح دخولهم بين ١٠٠-٢٠٠٠ دينار في الشهر، والباقي بين ٥٠٠-١٠٠٠ دينار.
 - ٩٣٪ من الدارسين كان المستوى التعليمي للوالدين في المستوى الجامعي ٥,٤٪ دراسات عليا والبقية (١,٦٪ دراسات عليا) بالنسبة للوالد؛ لكن بالنسبة إلى الأم كان ٦٣,٧٪ ثانوية عامة؛ ٣١,٤٪ تعليم جامعي؛ ٤,٨٪ دراسات عليا.
 - ٩١,٧٪ من الوالدين يعملون بقطاع الحكومة ويزاولون أعمالاً خاصة، ٦,٧٪ من الوالدات لا يعملن.
- تم حساب متوسط الأوزان النسبية لكل المفردات في كل محور، ثم حساب الأوزان النسبية لكل محور من محاور الاستبانة، والتي تمثل أهم العناصر التي تكون المنهج المستر في التعليم المدرسي، وذلك للتعرف على الوزن النسبي لدور كل محور من محاور المنهج المستر في تأثيره في التعليم المدرسي الذي يتلقاه أفراد عينة الدراسة. الجدول التالي يوضح هذه الأوزان:

جدول رقم (١)
الأوزان النسبية لمحاور استبانة المتعلم

المحور	توزيع الدارسين	الدافعية	النوع	أساليب اختيار وتقويم تنظيم المنهج المعلن
مج الوزن النسبي لمفردات كل محور	١٩,٧	٢٣,١١	٢٥,٠٨	٢٤,٩٤
الوزن النسبي لكل محور	٤,٩٢	٥,٧٧	٦,٢٧	٦,٢٣

يتضح من الجدول السابق أن للدور الجنسي أهمية بالغة في التأثير في التعليم المدرسي، فالوزن النسبي للدور الذكوري في السيطرة على التعليم المدرسي (٦,٢٧) بالقياس إلى المحاور الأخرى تشير إلى الأثر السلبي الذي يلعبه الاتجاه الذكوري المسيطر على التعليم، وهذه النتيجة

تتفق مع ما جاء في بعض الدراسات الأولية التي تناولت دور النوع Gender، والعرق Race في التعليم المدرسي وأثر ذلك في المنهج المستتر. فقد أشار Willis, (1981)^(٥٩)، Apple, (1986)^(٥٠) إلى أن التوزيع الطبقي للتلاميذ في المجتمع Class Hierarchy / Class Distinction والفوارق الطبقة ترتبط مع النوع Gender والعرق Race في التأثير في المحتوى القيمي غير المعلن للمنهج المدرسي المعلن وفي عمليات التعليم المدرسي ونواتجها، ويشير Skelton, (1997) إلى «أن التعليم المدرسي ظاهرة تسيطر عليها الطبقة المتوسطة، والذكور في المجتمع، والجنس الأبيض White-dominated وهو ما يؤدي إلى قصور في العدالة الاجتماعية والمساواة»^(٥١). ويتفق Kaufman^(٥٢) مع هذه النتيجة والتي تتسق - جزئياً - مع نتيجة الدراسة الاستبانة التي أجرتها الباحثة الحالية. ويشير McDonald (1980)^(٥٣) إلى أن التعليم المدرسي بمنهجه المعلن يزعم ويؤكد تحقيق عدالة الفرص التعليمية إلا أن القيم والمعايير والتوقعات والممارسات التي تسود المدرسة تعزز وجود أنماط نوعية Gender Stereotypes والتي تشكل المنهج المستتر، وقد تم مناقشة هذه النتائج والملاحظات في ضوء نظرية التكاثر والمقاومة Reproduction and Resistance، كما قد أشار Skelton (1993)^(٥٤) و Connell (1989)^(٥٥) إلى أن الدراسات التي تناولت دور النوع في التعليم المدرسي قد كشفت عن وجود فروق ازدواجية غير معلن في التعليم المدرسي قد خلقت هوة بين ما يدعو المنهج المعلن إليه من عدالة الفرص بين الجنسين وبين سيادة النوع الذكوري وهو أطلق عليه Skelton الفجوة بين التكوين الجسمي والأداء الأكاديمي Academic/Physical Divide.

وفي الدراسة الحالية تبين أن أساليب اختبار وتنظيم محتوى المنهج المعلن وتقييم حواصل التعليم المعلن لها دور مستتر في التأثير في التعليم المدرسي. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء به Young (1971)^(٥٦)، و Keddie (1971)^(٥٧) من أن طرائق اختبار وتنظيم وتقييم المعرفة المدرسية تؤثر في التعليم المدرسي من حيث جودة مخرجاته، فعلى الرغم من عمليات اختيار وتنظيم وتقييم المنهج المعلن هي عمليات عشوائية إلا أنها تعكس اهتمامات ومصالح الفئات القوية في المجتمع. فقد دلت دراسات اجتماعيات التربية على أن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ تؤثر في الإطار التعليمي الذي يتلقون فيه تعليمهم المدرسي، فقد أشار Kerckhoff (1997)^(٥٨) إلى وجود صلة واضحة بين نوع المهارات التي يرغب التلاميذ في تعلمها وبين الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها، كما أن طرائق عرض المعارف والمحتوى العلمي للمنهج المعلن تدل على الثقافة «التطبيقية» Normalization للتعليم المدرسي، وهو ما يبدو جلياً في المنهج المستتر للمدرسة؛ حيث يقضي المعلمون معظم الوقت في نقل المعلومات للدارسين دون الاستماع إليهم بالقدر الكافي، كما يقضون وقتاً كبيراً أيضاً في امتحان الدارسين وتدريبهم grading وفقاً لمستوياتهم التحصيلية Burges, (1986)^(٥٩).

وقد أشار Lawrence & Keeves (1990)^(٦٠) إلى وجود ارتباط بين نظم التدريج وفق الأداء الدراسي Grading وبين توزيع الدارسين في مسارات معينة أو في فئات فرعية في الهرم الاجتماعي بالمجتمع، ويتفق (Thomas & Friedkin, 1997) مع هذه النتيجة؛ حيث إن المسارات للدارسين تؤثر - من ناحية أخرى - في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو المدرس والعلاقات بين الأقران، وفي الدراسة الاستبائية الحالية كان لتوزيع الدارسين في مسارات دراسية معينة دور اتفق عليه المفحوصون بوزن نسبي (٤,٩٢) يؤثر في نوع التعليم المدرسي وجودته.

وفيما يتعلق بالدافعية، فإن الدراسة الحالية قد وجدت اتفاقاً وزنه النسبي (٥,٧٧) حول أهمية دور الدافعية في التعليم المدرسي، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة مارياني (Mariani, 2001) وغيره من الباحثين مما عرض في أدبيات البحث الحالي.

التوصيات

بناء على النتائج السابقة توصي الباحثة بما يلي:

- ١ - تحقيق عدالة توزيع الفرص التعليمية على مستوى القول والفعل؛ ويمكن بث أفكار العدالة والمساواة ضمن برامج إعداد المعلم، والتي أشارت الدراسات إلى أن محتوى تلك البرامج له تأثيره في تنمية المعلمين نحو تأكيد فئات اجتماعية معينة أو نوع معين (راجع دراسات Skelton (1993; 997).
- ٢ - ضرورة التنوع في برامج الدراسة وتوفير اختيارات للدارسين بإدخال المقررات الاختيارية.
- ٣ - ضرورة التنوع في أساليب التقويم والاعتماد على التقويم التكويني أكثر من التقويم الختامي في تدريج الدارسين بحسب أدائهم الأكاديمي.
- ٤ - ضرورة مراعاة الجوانب الوجدانية والقيمية لدى الدارسين، والنظر بعين الاعتبار إلى معتقداتهم وأنساقهم القيمية على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم لبرامج الدراسة.
- ٥ - ضرورة أن يهتم المعلمون بالمكون الدافعي وبروفيل الدافعية للدارسين؛ إن الدافعية أحد أهم العناصر الخفية التي تحرك الدارسين إلى القيام بدور إيجابي في تعلمهم المدرسي.
- ٦ - التوجه في المؤسسة المدرسة، وفي مؤسسات المجتمع ولا سيما وسائل الإعلام إلى تأكيد أن عدالة الفرص التعليمية ترتبط بالتميز الدراسي وليس لنفوذ الأسرة أو مكانتها الاجتماعية أو ثرائها إلا دور هامش في توزيع الدارسين على المسارات الدراسية المختلفة.

المقترحات

- ١ - تقترح الباحثة أن تجري دراسات متوسعة ومستفيضة، ولا سيما الدراسات الطولية في محاولة للتعرف على الدور الإيجابي والسلبي للمنهج المستمر في مراحل التعليم المختلفة،

وأن تتنوع هذه الدراسات في أساليب جمع البيانات وربط المعلومات الاستنباطية بمظاهر التعليم المدرسي مثل نتائج الأداء الأكاديمي في الامتحانات والمشروعات البحثية والحقائب التعليمية وما إلى ذلك.

- ٢ - دراسة الفروق الطبقية في التعلم المدرسي بوصفها دالة على التحصيل الدراسي .
- ٣ - دراسة الفروق النوعية بين الجنسين ، وأثرها في التحصيل وتنظيم الخبرات الدراسية في المنهج المدرسي .
- ٤ - إجراء بحوث طويلة لمسح القيم التي من شأنها التأثير السلبي في عمليات التعلم المدرسي .

الهوامش

- (١) حسن شحاتة (١٩٩٨)، «المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق»، القاهرة: الدار العربية للكتاب.
- (٢) رشدي لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣م)، «المنهج: منظومة لمحتوى التعليم»، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- (٣) L. Mariani (1999): "Probing the hidden curriculum: teachers' and students' beliefs and attitudes" Paper Presented at the British Council 18th National Conference for teachers of English, Palermo, 18-20 March.
- (٤) R. Burgess (1986): "Sociology, education and school". Billings Ltd. UK.
- (٥) M. Young, G. Whitty (1977): "Society, state and schooling". Faimour Press, Australia.
- (٦) I. Illich (1973): "Deschooling society;". Hamondsworth: Penguin.
- (٧) Jackson, P. (1968): "Life in classrooms". New York: Holt, Rinehart & Winston.
- (٨) Yoyung and Whitty, op. cit. p. 101.
- (٩) Haralabos and Holborn (1996): "Sociology: themes and perspectives".
<http://www.ussp.edu/acad/educ/wuilton/cuitic/curtvp.htm#covert>.
- (١٠) R. Burgess (1986): "Sociology, Education and School". Billings Ltd. UK.
- (١١) L. Patterson, L. (1998): "Multi-level, multivariate regression: an illustration concerning school teachers' perceptions of their pupils". Educational Research and Evaluation, 4(2): 27.
- (١٢) L. Foster and K. Harman (1992): "Australian education: a sociological perspective". Prentice-Hall Australia.

- N. Fried Kin & S. Thomas (1997): "Social position in schooling". Sociology of Education, v.70. ASA, USA. (١٣)
- M. Apple (1990): "Ideology and curriculum". New York: Routledge. (١٤)
- P. McLaren (1994): "Life in schools: an introduction to critical pedagogy in foundations of education". Secind Edition, New York: Longman. (١٥)
- S. Aronowitz and H. Giroux (1985): "Education under 'siege': the conservative, liberal, and radical debate over schooling". South Hadley, MA: Bergin & Garvey. (١٦)
- E. W. Eisner (1979): "The educational imagination: on the design and evaluation od school programs". New York: Macmillan. (١٧)
- Apple, ibid. 77. (١٨)
- E.D. Hirsch (1987): "Cultural Literacy: What Every American Needs to Know". Houghton-Mifflin. (١٩)
- H. Giroux (1983): "Theory and resistance in education: A Pedagogy for the Opposition". Hadley, MA: Bergin & Garvey. (٢٠)
- D.W. Livingstone (2001): "Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research". Paper Presented for the Advisory ponel of Experts on Adult Learning (EPEAL). Applied Research Branch, Homan Resources Development Canada (HRDC), Jan 31, 2001. (٢١)
- Ibid. (٢٢)
- M. Eraut (1999): "Non-formal learning in the workplace: the hidden dimension of lifelong learning: a framework for analysis and the problems it poses for the researcher"/ Paper Presented at the First Internatnional Conference on Researching Work and Learning, Leeds University, Sep. 10-12-. (٢٣)
- Ivan D. Illich (1973): "Deschooling society". Hamondsworth: Penguin. (٢٤)
- Ibid. (٢٥)
- E. Vallance (1974): "Hiding the hidden curriculum: an interpretation of the language of justification in nineteenth century educational reform". Curriculum Theory Network 4(1): 5-21. (٢٦)
- A. Ross (2000): "Curriculum: construction and critique". Master Classes in Education Series. London: Falmer Press. (٢٧)
- M. Macdonald (1977): "The curriculum and the cultural reproduction". Bucking- ham Open University Press. (٢٨)
- صالح عبد الحميد (٢٠٠٠): «المناهج الدراسية: عناصرها وأسسها وتطبيقاتها»، دار المريخ: القاهرة. (٢٩)

- Madden, Nancy A. And E. Robert and Kathleen Simons (1997): "Math wings: (٣٠)
early indicators of effectiveness". Baltimore Maryland: 1-59.
- D. M. Neill (1997): "Transforming student assessment", Phi, Delta, Kappan, 79: (٣١)
34-40.
- K. Taylor and S. Walton (1997): Co-opting standardized tests in the service of (٣٢)
learning standardized tests in the service of learning". Phi Delta Kappan, 79: 66-
70.
- Falk, B. and L. Darling-Hamming (1997): "Using standards and assessment to (٣٣)
support student learning". Phi Delta Kappan, 79: 190-199.
- Juarez, Salvador (1999): "What are the effects of standards on student (٣٤)
achievement?".
<http://www.cceanet.org/Research/Juarez/Juarez..htm>. Accessed 30 Jan. 2002.
- Ibid. (٣٥)
- J. Luft (1969): "Of Human Interaction". New York: National Press Books. (٣٦)
- Mariani (2002, in Press) ibid. (٣٧)
- R. Gardner and W.E. Lambert (1972): "Attitudes and motivation in second (٣٨)
language teaching". Boston: Newbury House.
- J. M. Keller (1987: "Strategies for stimulating the motivation to learn". (٣٩)
Performance and Instruction, (8), 1987.
- D. J. Stipek (1993): "Motivation to learn: from theory to practice". New York: (٤٠)
Allyn & Bacon. 2ⁿ ed.
- J. Johnstone and R. Rivera (1965): "Volunteers for learning: a study of educational (٤١)
pursuits of American adults". Chicago: Aldine.
- P. Pendland, P. (1977): "Self-Planned Learning in America". Pittsburgh: University (٤٢)
of Pittsburgh.
- Kay Sambell and McDowell, Liz (1998): "The Construction of the Hidden (٤٣)
Curriculum: Messages and Meanings in the assessment of Student Learning".
Assessment and Evaluation in Higher Education, 23 (4): 391-402.
- (٤٤) فايز مراد مينا (١٩٨٠): «مناهج التعليم العام: دراسة تحليلية»، القاهرة، دار الثقافة.
- C. L. McGinley, C. L. (1992): "The hidden curriculum: detriment to social (٤٥)
improvement".
<http://members.aol.com/topazowl/nest/hidcurr.htm>. Accessed 16 Jan. 2002.
- K.P. Bennett and M.D. Le Compte (1990): "The way schools work". New York: (٤٦)
Longman Press.

- Rebecca Freeman and Bonnie McElhinny (1996): "Language and Gender". In (٤٧)
Sandra L. McKay and Nancy H. Homberger, eds. Sociolinguistics and Language
Teaching, New York: Cambridge University Press.
- Skelton, A. (1993): "On becoming a male P. E. teacher: the informal culture of (٤٨)
students and the construction of hegemonic masculinity". Gender and Education,
12: 245-267.
- P. Willis (1977): "Learning to Labour". London: Saxon House. (٤٩)
- M. W. Apple (1986): "Teachers and texts: a political economy of class and gender (٥٠)
relations in education". London: Routledge & Kegan Paul.
- Alan Skelton (1997): "Studying hidden curricula: developing a perspective in the (٥١)
light of post modern insights". Curriculum Studies, 5(2): 177-183.
- R. Kaufman, et al. (1997): "Racial awareness: the dichotomy between concept of (٥٢)
professionalism and reality of sexism in teaching". Journal of Teacher Education
48(2), Corwin, USA.
- M. McDopnald (1980): "Schooling and the reproduction of class and gender (٥٣)
relations". In L. Barton, R. Meighan & S. Walker, eds. Schooling. Ideology, and
the Politics of Schooling. Lewes: Falmer Press.
- A. Skelton (1993): op. Cit. p. 245. (٥٤)
- R. W. Connell (1989): "Cool Guys, swots, and wimps: the interplay of masculinity (٥٥)
and education". Oxford Review of Education, 15: 291-303.
- M. Young, ed. (1971): "Knowledge and control". London: Collier-Macmillan. (٥٦)
- N. Keddie (1971): "Classroom knowledge". In M. Young, ed. Knowledge and (٥٧)
Control. London: Collier-Macmillan.
- A. Kerkchoff (1997): "Staying ahead, the middle class and school reform in (٥٨)
England and Wales". Sociology of Education, V.70, P.19, American Sociological
Association, US.
- Burgess, Ibid, p. 216. (٥٩)
- S. Lawrence and Keeves J. (1990): "Schooling and Society in Australia". National (٦٠)
University Press Australia.

المراجع

المراجع العربية:

- ١ - حسن شحاتة (١٩٩٨م)، «المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق»، القاهرة: الدار العربية للكتاب.
- ٢ - رشدي لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣م)، «المنهج: منظومة لمحتوى التعليم»، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ٣ - صلاح عبدالحميد (٢٠٠٠م)، «المناهج الدراسية: عناصرها وأسسها وتطبيقاتها»، دار المريخ، القاهرة.
- ٤ - فايز مراد مينا (١٩٨٠م)، «مناهج التعليم العام: دراسة تحليلية»، القاهرة: دار الثقافة.

المراجع الأجنبية:

- Alan Skelton, Alan (1997): "Studying Hidden Curricula: Developing a Perspective in the Light of Postmodern Insights". Curriculum Studies, (5(2): 177-183.
- Apple, M. (1990): "Ideology and Curriculum". New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1986): "Teachers and Texts: a Political Economy of Class and Gender Relations in Education". London: Routledge & Kegan Paul.
- Aronowitz, S. and Girau, H. (1985): "Education Under 'Siege': The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling". South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Bahamonde, Ana (2001): "Streaming the Curriculum: Exclusive Education". In L. Ying Chow and Chun Kwok Lau (2001) Overview of Curriculum in Critical Pedagogy. University of Toronto.
- Beer, V. and Mars, D. (1988): "A Non-school Curriculum Model Illustrated in a Museum Setting". Journal of Curriculum and Supervision, 3:221-239.
- Bennett, K. P. and Le Compte, M. D. (1990): "The Way Schools Work". New York: Longman press.
- Burgess, R. (1986). "Sociology, Education and School". Billings Ltd UK.
- Connell, R. W. (1989): "Cool Guys, Swots, and Wimps: the Interplay of Masculinity and Education". Oxford Review of Education, 15: 291-303.
- Eisner, E. W. (1979): "The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs". New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1985): "Aesthetic Modes of Knowing". In E.W. Eisner Learning and Teaching the Ways of Knowing: The Eight-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education - Part II". pp. 23-36. Chicago: Chicago University Press.
- Eraut, M. (1999): "Non-formal Learning in the Workplace: the Hidden Dimension of Lifelong Learning: A Framework for Analysis and the Problems It Poses for the Re-

- searcher". Paper Presented at the First International Conference on Researching Work and Learning, Leeds University, Sep. 10-12.
- Falk, B. and L. Darling-Hamming (1997): "Using Standards and Assessment to Support Student Learning". Phi Delta Kappan, 79: 190-199.
 - Foster, L. and Harman, K. (1992): "Australian Education: A Sociological Perspective". Prentice-Hall Australia.
 - Freeman, Rebecca and McElhinny, Bonnie (1996): "Language and Gender". In Sandra L. McKay and Nancy H. Hornberger, eds. Sociolinguistics and Language Teaching, New York: Cambridge University Press.
 - Fried Kin, N. and Thomas, S. (1997): "Social Position in schooling". Sociology of Education, v. 70. ASA, USA.
 - Gardner, R. and Lambert, W. E. (1972): "Attitudes and Motivation in Second Language Teaching". Boston: Bewbury House.
 - Giroux, Henry (1983): "Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition". Hadley, MA: Bergin & Garvey.
 - Haralambos and Holborn (1996): "Sociology: Themes and Perspectives".
<http://www.ussp.edu/acad/educ/wilson/cuitic/curtvp.htm#covert>.
 - Hirsch, E.D. (1987): "Cultural Literacy: What Every American Needs to Know". Houghton Mifflin.
 - Illich, I. (1973): "Deschooling Society". Harmondsworth: Penguin.
 - Jackson, P. (1968): "Life in Classrooms". New York: Holt, Rinehart & Winston.
 - Johnstone, J. and Rivera, R. (1965): "Volunteers for Learning: A Study of Educational Pursuits of American Adults". Chicago: Aldine.
 - Juarez, Salvador (1999): "What Are the Effects of Standards on Student Achievement?". Available @ <http://www.cceanet.org/Research/Juarez/Juarez.htm>
 - Kaufman, R. et al. (1997): "Racial Awareness: The Dichotomy between Concept of Professionalism and Reality of Sexism in Teaching". Journal of Teacher Education 48(2), Corwin, USA.
 - Keddie, N. (1971): "Classroom Knowledge". In M. Young, ed. Knowledge and Control. London: Collier-Macmillan.
 - Keller, J.M.. (1987): "Strategies for Stimulating the Motivation to Learn". Performance and Instruction, 2b (8), 1987.
 - Kerkchoff, A (1997): "Staying Ahead, The Middle Class and School Reform in England and Wales". Sociology of Education, V.70, P.19, American Sociological Association, US.
 - Lawrence, S. and Keeves J. (1990): "Schooling and Society in Australia". National University Press Australia.
 - Livingstone, D. W. (2001): "Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research". Paper Presented for the Advisory panel of Experts on Adult Learning (APEAL), Applied Research Branch, Human Resources Development Canada (HRDC), Jan 31, 2001.

- Livingstone, D.W. (1999): "Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices". Canadian Journal for Study of Adult Education 13(2): 49-72.
- Luft, J. (1969): "Of Human Interaction". New York: National Press Books.
- Macdonald, M. (1977): "The Curriculum and the Cultural Reproduction". Buckingham Open University Press.
- Madden, N. A. Slavin, R. A. and Kathleen Simons (1997): "Math Wings: Early Indicators of Effectiveness". Baltimore: Maryland: 1-59.
- Mariani, L. (1999): "Probing the Hidden Curriculum: Teachers' and Students' Beliefs and Attitudes" Paper Presented at the British Council 18th National Congerence for teachers of English, Palermo, 18-20 March.
- McDonald, M. (1980): "Schooling and the Reproduction of Class and gender Relations". In L. Barton, R. Meighan & S. Walker, eds. Schooling, Ideology, and the Politics of Schooling. Lewes: Falmer Press.
- McGinley, C. L. (1992): "The Hidden Curriculim: Detriment to Social Imporvement". <http://members.aol.com/topazow1/nest/hiddecurr.htm>.
- McLaren, P. (1994): "Life in Schools: An Interoduction to Critical Pedagogy in Foundations of Education". Second Edition, New York: Longman.
- Neill, D. M. (1997): "Transforming Student Assessment", Phi, Delta, Kappan, 79: 34-40.
- Patterson, L. (1998): "Multi-level, Multivariate Regression: an Illustration Concerning School Teachers' Perception od their Pupils". Educational Research and Evaluation, 4(2): 27.
- Pendland, P. (1977): "Self-Planned Learning in America". Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Ross, A. (2000): "Curriculum: Construction and Critique". Master Classes in Education Series. London: Falmer Press.
- Sambell, Kay and McDowell, Liz (1998): "The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meaning in the assessment of Student Learning". Assessment and Evaluation in Higher Education, 23 (4): 391-402.
- Skelton, A. (1993): "On Becoming a Male P. E. Teacher: the Informal Culture of Students and the Construction of Hegemonic Masculinity". Gender and Educatin, 12: 245-267.
- Stipek D. J. (1993): "Motivation to Learn: From Theory to Practice"/ New York: Allyn & Bacon. 2nded.
- Taylor, K. and Walton, S. (1997): "Co-opting Standardized Tests in the Service of Learning Standardized Tests in the Service of Learning". Phi Delta Kappan, 79: 66-70.
- Vallance, E. (1974): "Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth Century Educational Reform". Curriculum Theory Netweek 4(1): 5-21.
- Willis, P. (1997): "Learning to Labour". London: Saxon House.
- Young, M. and Whitty, G. (1977): "Society, State and Schooling". Faimour Press, Australia.
- Young, M. F., ed. (1971): "Knowledge and Control". London: Collier-Macmillan.

ملحق (استبانة المتعلم)

أولاً - بيانات أساسية:

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة،،

برجاء استيفاء البيانات أدناه لاستخدامها في إجراء دراسة بحثية؛ مع العلم بأن البيانات التي تدلي/ تدلين بها سوف تكون سرية، ولن يتطلع عليها أحد؛ مع إمكانية الاختيار بين ذكر الاسم أو تركه:

الاسم: (اختياري)

نوع التعليم:

الجنس: ☐ مختلط: ☐ غير مختلط

السن:

دخل الأسرة:

☐ أقل من ٢٠٠ دينار ☐ ٢٠٠-٥٠٠ دينار ☐ ٥٠٠-١٠٠٠ دينار ☐ أكثر من ٢٠٠٠ دينار

تعليم الوالدين:

الوالد:

☐ أمي ☐ يقرأ ويكتب ☐ ثانوية عامة ☐ تعليم جامعي ☐ دراسات عليا

الوالدة:

☐ أمي ☐ يقرأ ويكتب ☐ ثانوية عامة ☐ تعليم جامعي ☐ دراسات عليا

مهنة الوالدين:

الوالد:

☐ لا يعمل ☐ قطاع خاص ☐ قطاع الحكومة

الوالدة:

☐ لا تعمل ☐ قطاع خاص ☐ قطاع الحكومة

ثانياً - المنهج المستتر وتوزيع الدارسين على المسارات الدراسية:

العبارة	موافق بشدة	موافق	متردد	رافض	رافض بشدة
١ - التحقت بالمدرسة الثانوية العامة لأنني أرغب في التعليم الجامعي .					
٢ - التحقت بالتعليم الثانوي لأسباب ترجع إلى مجموعتي في مرحلة التعليم الإعدادي .					
٣ - لا تقبل المدرسة التي أدرس فيها إلا أبناء الطبقات العليا .					
٤ - يتم توزيعنا في جماعات العمل التعاوني حسب قدراتنا ومستوانا الدراسي .					
٥ - يمكن أن يعيد المعلم تنظيم الحجرة الدراسية في صورة موائد مستديرة .					
٦ - في حجرة الدراسة، نجلس في مقاعد ثابتة في مواجهة المعلم والسبورة أو شاشات العرض الرأسي .					
٧ - يمكن أن تمارس أسرتي ضغوطاً على المدرسة في تحديد ما يتم تدريسه لنا .					
٨ - تستطيع أن تتدخل أسرتي في نقلي من فصل دراسي (حجرة دراسية) إلى فصل آخر بسهولة ويسر .					
٩ - أستطيع أن أنتقل من حجرة دراسية إلى حجرة دراسية أخرى بسهولة ويسر .					
١٠ - يتم توزيعنا على الصفوف الدراسية وفقاً لمجموعنا (درجاتنا النهائية) في امتحان السنة الماضية .					

ثالثاً - المنهج المستتر والدور الجنسي :

العبارة	موافق بشدة	موافق	متردد	رافض	رافض بشدة
١ - يسمح مدرسوننا لنا بالخروج في رحلات مع الجنس الآخر.					
٢ - يحقر معلمونا من شأن النساء في المجتمع العربي، ويذكرون أن مكانهن الطبيعي منازل أزواجهن.					
٣ - في أسرتي، يسمح للذكور بالحديث، بينما لا يسمح للإناث إلا بالتزام الصمت.					
٤ - تشجع مدارسنا دائماً الذكور؛ بينما نادراً ما يتم تشجيع الإناث.					
٥ - يمارس الطلاب الذكور الأنشطة اللاصفية مثل الرياضة، الاشتراك في مشروعات حماية البيئة، المسابقات الفنية، إلخ دون السماح للإناث.					
٦ - في المنهج المدرسي الذي ندرسه (التربية الدينية والدراسات الاجتماعية والتاريخ) لا يسمح بدراسة رموز الدين والمجتمع والتاريخ للإناث.					
٧ - الطلاب المتفوقون في الإدارة المدرسية التي أتبعها هم الذكور.					
٨ - الطلاب المتفوقون في الإدارة المدرسية التي أتبعها هن الإناث.					
٩ - إذا أعلنت نتائج الاختبارات الفترية في إدارتي وظهر أن الأوائل فتيات لا يتم تكريمهن والعكس بالعكس صحيح.					

رابعاً - المنهج المستتر ودافعية الدارسين :

العبرة	موافق بشدة	موافق	متردد	رافض	رافض بشدة
١ - أتأثر بشدة إذا خاطبني المعلم بلهجة حادة .					
٢ - يستهويني مديح المدرس (ة) فأسعى إلى مزيد من المذاكرة .					
٣ - أشعر أن تعليقات معلمي على إجاباتي غالباً ما تخيفني من المشاركة في النشاط الدراسي .					
٤ - لدى مدرسي فكرة جيدة عن قدراتي ومستوى أدائي مما يدفعني إلى بذل مزيد من الجهد .					
٥ - لا أتأثر بتقدير الآخرين : الزملاء أو المعلمين .					
٦ - مطامحي وتوقعاتي هي التي تدفعني إلى بذل مزيد من الجهد في الدراسة .					
٧ - يقدم معلمي جوائز قيمة للمتفوقين في كافة الاختبارات الفترية ويشجعني هذا لبذل مزيد من الجهد في الدراسة .					
٨ - عدالة معلمينا حافز لنا على التسابق .					
٩ - ينجح ذو النفوذ منا بترتيبات متقدمة علينا دون وجه حق .					
١٠ - يسود الصف جو من الود والوئام مما يشجعنا للعمل في مجموعات صغيرة .					

خامساً - المنهج المستر وتقييم نواتج التعلم:

العبارة	موافق بشدة	موافق	متردد	رافض	رافض بشدة
١ - إذا حصلت على درجة عالية في أحد الاختبارات الشفهية فلأنني إنسان محظوظ.					
٢ - إذا فهمت محتوى/درس معين، فلأنني بذلت جهداً لأبأس به في مذاكرته.					
٣ - يستخدم المعلم الاختبارات الفترية واختبارات نهاية الفصل الدراسي فقط.					
٤ - يصحح المعلم أخطائي جهرةً مما يشعرني بالخجل والرغبة في الإحجام عن المشاركة.					
٥ - يستخدم المعلم طرقاً عديدة لتقديم أدائنا في التعلم: الاختبارات القصيرة، الحقائق التعليمية، الأسئلة والكتاب المفتوح، الامتحانات المنزلية، النشاط الصفّي، المشاركة في الدروس.					
٦ - يتحيز المعلم لبعض زملائنا عند اختيار من يجيب عن أسئلته في الصف.					
٧ - بعد أن يفرغ المعلم من تصحيح أوراق إجاباتنا أو تقييم أنشطتنا (مثل Class News Letter، الإذاعة المدرسية، المقالات، إلخ) يعيدها إلينا ونناقشه في درجاتنا.					
٨ - نستفيد من معرفتنا لنتائج الامتحانات وتقييم أعمالنا من خلال تعليقات معلمينا؛ كأن نتلاشى تكرار الأخطاء، أو نتوقع أسئلة الامتحان القادم.					
٩ - يقوم المعلم بوضع أسئلته خارج المقرر الدراسي أو ما درسه لنا بالفعل.					
١٠ - دائماً ما يتحدث المعلم عن العدالة، ومع ذلك يتحيز في تقديراته مع بعض زملائنا.					

نوال محمد عبدالرحمن العثمان: دكتوراه في طرق تدريس اللغة الإنجليزية من جامعة جنوب كاليفورنيا - لوس أنجلوس، الولايات المتحدة الأمريكية، عام ١٩٨٩، وعضو هيئة تدريس بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الكويت. ولها اهتمامات بحثية في مجال التربية ومحدثات تدريس اللغة الإنجليزية.
E-mail: nunuq8@hotmail.com