في المنهاج

المنهاج الخفي وعملية تقييم المناهج

أتناول في هذه المقالة موضوع المنهاج الخفي، وأهميته في عملية تقييم المناهج بشكل عام، وأثر هذا المنهاج على الحياة المدرسية، وعلى أنماط التفاعلات والممارسات المختلفة بين المعلم والطالب، وبين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة والمنهاج أو الخطاب الرسمي المعلن، منطلقاً من التوجه الاجتماعي الثقافي في عملية تقييم المناهج. أراجع في هذه الورقة التوجهات المختلفة والمنطلقات التي استندت إليها تلك الأبحاث التي تناولت موضوع المنهاج الخفي، مبتدئاً بتلك التي تعتبر الطالب متلقياً سلبياً للنظم والمعايير الاجتماعية، والثقافية السائدة، والتي تحاول المدرسة نقلها على شكل جرعات ضمن منهاجها الخفي، ومنتهياً بتلك التوجهات التي تعتبر الطالب عاملاً نشيطاً، وفعالاً، يتفاعل مع هذه النظم والمعايير، ويبني ردة فعل تصل في بعض الأحيان إلى «التمرد» عليها، وبطريقته الخاصة. وفي الختام، أحاول تسليط الضوء على أهمية موضوع المنهاج الخفي في عملية تقييم المناهج الفلسطينية الجديدة، وذلك عبر أمثلة واقعية نلمسها جميعًا داخل أسوار المدرسة الفلسطينية، تؤثر على عملية التعليم والتعلم على المدى الطويل.

المقدمة

تعالت الأصوات الصادرة من قبل التربويين، والمؤسسات التربوية المختلفة، منادية بتقييم المناهج الفلسطينية الجديدة من منطلق أنها وليدة من حيث التراكمات، والخبرات التي مر بها الشعب الفلسطيني طيلة وجوده على هذه الأرض، وبالتالي فإنهم يتوقعون منها أن تؤدي دورها في تهيئة الظروف المدرسية المناسبة التي يتفاعل خلالها المعلم والطالب، والمجتمع، لخلق عملية تعليمية تعلمية نوعية. وعندما نتحدث عن تقييم المناهج بشكل عام، فإننا نتحدث في الوقت نفسه عن توجهات التقييم المختلفة للمناهج، والتي جمعها مايكل أبل (Apple & Beyer, 1988) في منحيين أساسيين: منحى العمليات/المخرجات «Process/Product»، ومنحى العمليات «Process». واعتبر أبل منحى العمليات/المخرجات منحىً تقليدياً لتقييم المنهاج، يؤدي إلى اتخاذ قرارات تعتمد بالأساس على مخرجات العملية التعليمية، بمعنى «أن المنهاج يعمل ما دام الطلبة يحصلون على علامات عالية»، ويعتمد على تلك الأبحاث الكمية في تقييم المنهاج، والتي تعتمد المنهج الدائري ابتداء من الامتحان القبلي، ثم التنفيذ والتعليم، ثم الامتحان البعدي، والبدء بهذه الحلقة من جديد. يعلق (أبل) على هذا التوجه ويقول: «السؤال الذي يشكل محور اهتمام أصحاب هذا التوجه هو: هل وصلنا من النقطة أ إلى النقطة ب، وليس السؤال الأكثر حساسية، وهو إذا ما كانت النقطة ب، أو العمليات التي تقودنا إلى النقطة ب هي مبررة أخلاقياً واجتماعيًا» (p355).

إن النظر إلى المنهاج الفلسطيني من منظور العمليات، يعني أن ننظر إلى المدرسة الفلسطينية «كوحدة تحليل»، بكل ما يجري في داخلها من تفاعلات يومية، وممارسات، وخطابات، وأنماط تعلم، وإستراتيجيات، بحيث تجعلنا أكثر قربًا إلى فهم الواقع الحقيقي داخل المدرسة، وتجليات تفاصيل هذه الحياة داخل المدرسة على الحياة خارجها، وفهم أثر الحياة خارج أسوار المدرسة على ما يجري داخلها،

وهذا ما يعرف بالتوجه الثقافي الاجتماعي لتقييم المناهج، والذي يتطلب أيضا التفكير في قدرة المعلمين على بناء نظرة جديدة لدورهم الاجتماعي، بحيث لا تقتصر هذه النظرة على كونهم حراس المناهج والمعرفة، بل كونهم قادرين على التفاعل مع الإشكاليات الاجتماعية والسياسية، التي تنصب داخل الصف بهدف إحداث تغيير نوعي حقيقي.

إن النظر إلى المنهاج أيضًا من منظور العمليات، ومن منطلق اجتماعي ثقافي، يكشف الوجه الآخر للمنهاج والذي أطلق عليه العديد من الباحثين اسم «المنهاج الخفي». فعندما يتحدث التربويون عن المنهاج بشكل عام، فهم يعنون بذلك المنهاج المعلن، ويعنون تلك الأهداف التي خُطِّطَ لها بوعي تام. لكن بعضهم يعني أيضاً وبدرجة مماثلة من الأهمية المنهاج غير المعلن، وغير المكتوب، والذي يتعرض له الطلبة نتيجة تفاعلاتهم مع المنهاج المعلن، وهذه التفاعلات تكون غير واعية، وغير مخطط لها، قد تؤثر إيجابياً على المسيرة التعليمية، وتدعم ما جاء في المنهاج المعلن، وقد يكون لها آثار غير مدروسة تعيق في كثير من الأحيان المسيرة التعليمية المخطط لها. فمصطلح «المنهاج الخفي» هذا تناوله العديد من علماء الاجتماع والعلوم الإنسانية الأخرى، سواء بشكل غير مباشر كما تناوله جون ديوي في كتابه «الديمقراطية والتربية» (Dewey, 1916)، والذي تحدث من خلاله عن دور المدرسة في التعامل مع الطلبة من خلفيات اجتماعية مختلفة، والخوف من تأثير تعرض الطالب لأقطاب اجتماعية مختلفة على اتخاذ قراراته المستقبلية، أو بشكل مباشر كما جاء في كتاب بنسن سنايدر (Snyder, 1971) والذي وصف فيه النظام غير الرسمي في المدارس «informal system»، وكيفية تفاعل الطلبة والمعلمين معه. وقد ظهرت في الأدب التربوي كثير من المرادفات لمفهوم المنهاج الخفي، فهو المنهاج غير المكتوب، غير المدروس، الكامن، وغير الملاحظ. وقد اعتبر ديفيد هارجريفز (Hargreaves, D. 1977) أن كثيراً من المصطلحات السابقة هي مصطلحات خاطئة، لأن النظر والتعمق في ظواهر هذا الجانب من المنهاج تجعل منه منهاجًا غير خفي، وبالتالي فهو يقترح مصطلحاً آخر وهو المنهاج الموازي «Paracurriculum»، وهو ذلك المنهاج الذي يعلَّم ويُتعلَّم إلى جانب المنهاج الرسمي، ويشمل العنصرين النفسي، والاجتماعي للمنهاج. لكن مفهوم المنهاج الخفي هو أوسع وأعمق من ذلك، وله آثار هامة على الفرد والمجتمع. فالطالب في المدرسة، وعبر المنهاج الخفي، يتعرض لخبرات ممنهجة وغير ممنهجة، هدفها ترسيخ القيم والمعايير الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه، بعضها يكون امتداداً لمصالح معينة، بهدف تفاعل الفرد بشكل إيجابي معها، ولكي يطلق عليه في المستقبل «المواطن الصالح». لذلك فإن كلاً من مايكل أبل ولاندن باير (Apple & Beyer, 1988)، قاما بتعريف صريح للمنهاج الخفي على أنه تلك التفاعلات اليومية، وذلك النظام، وهذا التناسق الداخلي للحياة داخل المدرسة بين الطلبة والمعلم والإدارة، والتي يفرضها المنهاج المعلن ضمن سياق ثقافي اجتماعي معين من جهة، وبين ما ينتج عن هذه التفاعلات من عادات ومعارف وقيم غير معلنة من جهة أخرى. وقد ذهبت إيتا هولينز (Hollins, 1996) إلى أبعد من ذلك في تعريفها للمنهاج الخفي، حيث عرفته بأنه «عملية نقل غير واعية لقيم، وممارسات، ومفاهيم الثقافة السائدة، والذي يحدد أنماط التواصل، والتفاعل الاجتماعي، وطرق التفكير والمعرفة، وطرق توزيع القوة، والمنزلة، والمصادر، ويهدف إلى

- صيانة المنزلة الاجتماعية
- بث الثقافة السائدة
- السيطرة والتسلط الثقافي (p85).

تحدث بلوم (Bloom, 1981) وجاكسون (Jackson, 1968) عن كيفية تكامل المنهاج الرسمي المعلن والمنهاج الخفي في تحقيق أهداف وقيم اجتماعية، من خلال انخراط الطلبة في برامج اجتماعية معينة. في المقابل فقد تحدث العديد من التربويين عن التناقضات بين المنهاج الرسمي المعلن وبين المنهاج الخفي، ومظاهر القوة المبطنة داخل النص والخطاب المعلن، والتي خلقت جيلاً متمردًا يتحدى المعلم والثقافة المدرسية السائدة، ورافضًا لبعض المعايير الاجتماعية، والتي يحاول المنهاج المعلن أن يفرضها على الطلبة. وهذا الرفض يمكن ملاحظته من خلال مشاهدة ممارسات الطلبة داخل الصف أو المدرسة، أو من خلال الأثر بعيد المدى للمنهاج المعلن على حياة الطالب المستقبلية، من حيث توزيع فرص العمل، تعزيز نمطية الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها، تعزيز الجندر، ودور كل من الجنسين

(Apple, 1979, 1986, 1995; Ballantine, 1983; Sadker & Sadker, 1985; Woods, 1980; Young, 1971.)

من خلال ما سبق، يظهر لنا مدى الاختلاف الواضح في فهم المنهاج الخفي ودوره باختلاف توجهات وخلفيات أولئك الأشخاص الذين تناولوا هذا الموضوع. سوف أتحدث فيما يلي عن التعريفات التي اعتمدها التربويون وعلماء الاجتماع فيما يخص المنهاج الخفي، وسوف أربط معاني «المنهاج الخفي» بالتوجهات التربوية المختلفة، والتي حاولت فهم الحياة داخل المدرسة بأشكال وصور مختلفة، ومستعيناً بتصنيف آلان سكيلتون (Skelton, 1997) للتوجهات البحثية المختلفة في المنهاج الخفي.

المنهاج الخفي عبر التوجهات البحثية المختلفة

صنف آلان سكيلتون الدراسات التي تناولت المنهاج الخفي إلى مناح مختلفة هي: المنحى الوظيفي للمنهاج الخفي، المنحى الليبرالي، المنحى النقدي، وأخيرا منحى «ما بعد الحداثة».

المنحى الوظيفي

يؤمن أصحاب هذا التوجه بأن دور المدرسة يكمن في المحافظة على النظم الاجتماعية والثقافية، والعمل على استمراريتها، ويصورون المدرسة على أنها «وسيلة نقل للمعايير، الأنظمة، القيم، والمهارات اللازم تعلمها من قبل الطلبة للقيام بدورهم الوظيفي التفاعلي مع هذا المجتمع وهذه الثقافة التي يعيشون فيها» (Skelton, 1997, p178).

المنهاج الخفي ضمن هذا التوجه وهذا المفهوم يعني تلك القوانين، الأنظمة، المراسيم، التشريعات، والروتينيات التي يجب أن يتبناها المشارك في المدرسة، وعلى الطلبة أن يفهموها ويتجاوبوا معها، من أجل الاستمرارية في العيش في هذه المدرسة، أو التأقلم مع الحياة خارجها (Miller & Parlett, 1976). فعلى سبيل المثال؛ اهتم بيتر جاكسون (Jackson, 1968) بمقارنة المنهاج الرسمي بالمنهاج الخفي، ووصف طبيعة الصف المزدحم والذي يتطلب من الطلبة التأقلم مع بعض الأمور، وتبنّي إستراتيجيات للتعامل مع ما يفرضه هذا الازدحام، كالمماطلة، الحرمان، الحيرة والتشتت الاجتماعي، وكيف تؤثر هذه الأمور على سير الحياة داخل المدرسة، وعلى المنهاج الرسمي. يتحدث الباحث في نهاية بحثه عن كيفية تعلم الطلبة للنظم الاجتماعية، والقيم التي تفرض نفسها من خلال ممارسات المعلم والإدارة والثقافة المدرسية مثل عمليات الثواب، نيل الرضى، الاهتمام بالتوقعات، وكذلك تعويد الطلبة على التأقلم مع العالم الواقعي الذي تحكمه علاقات القوة، هذا العالم الذي يعتبره الباحث في النهاية أمرا واقعيا على الشخص أن يتبنى مهارات التعامل معه.

بناء على ما سبق، فإن دور الطالب ضمن هذا المنظور هو دور سلبي، بمعنى أنه يتقبل هذه النظم والمعايير الاجتماعية والثقافية، والتي ينقلها المنهاج الخفي، وبشكل إيجابي سواء كان واعيا لذلك أو لم يكن واعيا له. إن هذا الدور «الناقل» للمدرسة، ودور الطالب السلبي داخل المدرسة كما تبناه أصحاب التوجه الوظيفي، أدى إلى فهم خاطئ لمعنى المنهاج الخفي. فقد ربط آرت جارنر و ديف نولتون (Garner & Knowlton) المنهاج الخفي بالنشاطات اللامنهجية، معتبرين أن بعض القيم والمعايير والنظم تكون مخفية عن الطالب، وعلى المعلم أن يظهرها له عبر النشاطات اللامنهجية.

المنحى الليبرالي

حسب التوجه الليبرالي فإن المنهاج الخفي والتفاعلات المدرسية الناجمة عنه هما أمران متحرران من قيود المجتمع، بمعنى أنهما لا يصنعان من قبل المجتمع، و يتم نقلهما واستقبالهما من قبل المعلم والطالب بشكل سلبي، «بل تبنى ويعاد إنتاجها من قبلهم من خلال عملهم، وتفاعلهم داخل الصف». على سبيل المثال، هناك ممارسات مثل تحكم المعلم بالطلبة، بالعلامات، بتحديد الطالب الجيد من الضعيف، الترميز، العلاقات بين الطلبة، ممارسات الفصل بين فئات الطلبة بناء على القدرات، العقاب والثواب، لوائح الشرف، هي ممارسات يتفاعل الطالب معها بأشكال مختلفة تكون غير متوقعة وغير ملاحظة. فعلى عكس التوجه الوظيفي الذي يصور الطلبة على أنهم مستقبلون سلبيون للقيم والنظم والقوانين، يؤكد التوجه الليبرالي الدور الفعال الذي يقوم به الطلبة في بناء نظم خاصة بهم، يستطيعون فيها العيش داخل صف واحد، ولجعل ممارستهم ذات معنى. فمن خلال دراسة إثنوغرافية لديفيد هارجريفز (Hargreaves, D. 1967) بحث فيها نظام الفصل بين الطلبة في إحدى المدارس بناء على القدرات، وجد أنه حال تنفيذ الفصل بين الطلبة، فإنهم يتبنون هوية نمطية لمواصفات قدرات هذا الصف، الأمر الذي يؤدي إلى تحصيل متدن في تلك الصفوف ذات القدرات المتدنية. وفي دراسة مشابهة، للباحث نفسه (Hargreaves, D. 1978) تناول فيها دور كل من الوقت المستخدم والحيز في العلاقات بين المعلم والطالب، وجد أن هذين العنصرين الخفيين من عناصر الحياة المدرسية ينتج عنهما تفاعلات وتعبيرات ناتجة عن علاقات القوة بين المعلم والطالب، مثلاً حرية حركة المعلم مقابل تقييد حركة الطالب، التحكم بما يعمله الطلبة، التحكم بالوقت، كلها دلائل واضحة على الرسائل الخفية التي يرسلها المعلم لتحديد مكانته أمام الطلبة وعلاقته معهم. ولإظهار الدور الفعال للطالب، وتفاعله مع الرسائل المختلفة للمنهاج الخفي، تحدث بيتر ودز (Woods, 1979) عن عملية بناء الطلبة لإستراتيجيات خاصة للتعامل مع ممارسات المعلم وعناوين السيطرة، والقوة التي يبثها في الصف، يبني من خلالها الطالب أنماط الاستجابة وردات الفعل للتأقلم مع الحياة المدرسية وللاستمرارية فيها، فإذا نجحت وارتاحوا لها، تبنوها كاستراتيجية تعامل، وهذا ما سوف نتطرق له لاحقاً ضمن ديناميكيات التفاعل.

اعتبر الباحث ألين سكيلتون (Skelton, 1997) أن هذه التفاعلات التي يتحدث عنها أصحاب التوجه الليبرالي، هي «تفاعلات خفية» تؤثر على سير الحياة الدراسية وعلى العلاقات داخل إطار المدرسة. بعضها لا يخرج عن نطاق أسوار المدرسة، لكن الكثير منها يكون امتدادًا لمعايير سائدة في المجتمع تحاول المدرسة تسييرها وإعادة إنتاجها، وهذا ما يجعل التوجه الليبرالي يواجه انتقادات عديدة خصوصاً من أصحاب التوجه النقدي كونه انعزالياً، حياديًا، والتفاعلات الناتجة عن المنهاج الخفي تتطلبه ظروف المدرسة دون فهم أعمق لدور الثقافة والنظم الاجتماعية خارج أسوار المدرسة.

المنحى النقدي

أصحاب هذا التوجه يهتمون بالعناصر الخفية الكامنة داخل المنهاج الخفي التي تفسر دور المدرسة في خلق عدم المساواة الاجتماعية، وعدم تكافؤ الفرص، وعدم العدالة الاجتماعية، ودور القطاعات الاقتصادية المنتجة في المجتمعات الرأسمالية في تكوين مثل هذا النموذج من عدم العدالة والمساواة بين الفئات الاجتماعية. وتذهب كثير من هذه الأبحاث إلى أبعد من ذلك وتدرس عملية «منطقة» ممارسات التحكم والسيطرة بشكل واعٍ عبر المنهاج المعلن كتغطية لهذه السلطة، وهذا ما عرفه مايكل أبل (Apple, 1979, P85) بتكييف السيطرة «School adjustment to authority». وتحدث بورديو في (Grenfel and James, 1998) عن عملية التعليم والتعلم داخل المدرسة على أنها نظام من الأفكار، المفاهيم، والأفعال التي تعكس مصالح الفئات المسيطرة والسائدة أو مصالح طبقات معينة في المجتمع وهو ما لخصه بمصطلح «Habitus». وبحث كل من مايكل أبل ومايكل يانغ (Apple, 1986,1995; Young, 1971) كيفية اختيار النصوص المشكلة للمعرفة الرسمية داخل المدرسة، وسبب اختيارها دون غيرها، وكيفية ترتيبها في المنهاج، وصورة المرأة، والطبقة العاملة داخلها، والتي تحقق مصالح فئات ذات قوى داخل المجتمع. ويتحدث أبل أيضًا (Beyer & Apple, 1988) عن المنهاج الخفي للمدرسة، والذي يتم من خلاله تحقيق الأدوار الثلاثة التالية للمدرسة: المدرسة كدور المكمل للتراكمات الاجتماعية، والثقافية، والسياسية السابقة «accumulation»، المدرسة كدور المشرع، ونشر أيديولوجيات اجتماعية وثقافية وتهيئة الشروط لقبولها «legitimation»، المدرسة كدور المنتج «production»، والموزع «Distribution» للنظم الاجتماعية.

تجلى التوجه النقدي لدور المنهاج الخفي في المدرسة عبر بحث لجين أنيون (Anyon, 1980)، التي أثار بحثها جدلاً في أوساط التربية، حاولت فيه إثبات ما تحدث به مايكل أبل وبورديو، عن المعرفة الرسمية في المدرسة، والمهارات التي تؤدي إلى مكانة اجتماعية عالية ومتنفذة (الطب، الإدارة، القانون وغيرها)، والتي تكون موجهة لتلك الفئات الاجتماعية المستفيدة والمتنفذة أيضًا، بينما تُحجز عن أبناء الفئات الأخرى في المجتمع، الذين يوجه لهم منهاجٌ عمليٌ (مهارات يدوية، معرفة بإدارة المكاتب وتنظيمها... الخ). فقد قامت الباحثة بدراسة إثنوغرافية لأربع مدارس ينتمي طلبتها لطبقات اجتماعية معينة «الطبقة العاملة، الطبقة المتوسطة، الطبقة الغنية، والطبقة النخبة»، حاولت من خلالها ربط طبيعة الخبرات والمهارات التي تعطى لكل فئة بمزايا ومواصفات الطبقة التي ينتمي إليها كل طالب. فوجدت الباحثة أن المدرسة الأولى التي ينتمي طلبتها إلى الطبقة العاملة، تهيئ طلبتها لأعمال مرحلة ما بعد المدرسة، والتي هي يدوية، تقنية. فهم لا يتعلمون كيف يديرون شؤون حياتهم بأنفسهم، أو يتعلمون كيفية اتخاذ القرارات. أما المدرسة الثانية والتي ينتمي طلبتها إلى طبقة اجتماعية متوسطة، ووجدت الباحثة فيها أن طبيعة الواجبات التي تقدمها المدرسة لطلبتها تهدف إلى تحضيرهم، وتهيئتهم للتعامل، والتفاعل مع الأنظمة البيروقراطية. فهم يتعلمون كيف يتعاملون مع الأوراق، إكمال مهمات تقنية، التفاعل مع الأشخاص، بروتوكولات التعامل مع أفراد الطبقات حسب منزلتهم، والخدمات الاجتماعية التي تقدم لهم. فوجدت الباحثة أن طلبة المدرسة الثالثة، الذين ينتمون للطبقة الغنية المترفة، يتعرضون لخبرات يكتسبون فيها مهارات فنية، لغوية، وعلمية (الرسم، التعبير، مهارات التفكير، الكتابة الإبداعية)، تشجعهم على الإبداع، وهذه الأمور هي متطلبات للإنتاج، لفئة العلوم، والفنون، وفئات إبداعية ذهنية أخرى. في المدرسة الرابعة التي ينتمي طلبتها إلى فئة النخبة، تتوفر لطلبتها فرص لتعلم خبرات ومهارات، يطورون فيها قدرات تحليلية ذهنية من خلال تعرضهم لسياقات حل المشاكل. فهم يتعلمون فهم المفاهيم، الخروج بتعميمات، ومبادئ، وقوانين، تعرف وتصف العلاقات بين الأفكار والظواهر. فهذه المدرسة كما تقول الباحثة، تهيئ للطالب ظروفًا غير موجودة في أي من المدارس المذكورة يستخدم من خلالها المهارات المكتسبة لاستخدامها في أوضاع السيطرة والقوة. فهذه المعرفة والمهارات هي رمز للنظام الرأسمالي، وهي ضرورية للسيطرة على نظام الإنتاج. فالمدرسة تساعدهم على تطوير هذه القدرات من أجل الملكية والسيطرة على وسائل الإنتاج في المجتمع. إن عمل الباحثة أنيون يبين أنه وبالرغم من أن المنهاج الرسمي المعلن في هذه المدارس الأربع هو واحد، لكن ترجمة وتطبيق المنهاج يؤديان

إلى منهاج خفي هدفه المحافظة والاستمرارية وإعادة إنتاج طبقات اجتماعية معينة أو «صيانة الطبقة الاجتماعية» (Hollins, 1996).

إن الدور «التآمري» للمنهاج الخفي الذي تحدث عنه أصحاب المنحى النقدي لم يقف عند «صيانة الطبقة الاجتماعية» فحسب، بل «نقل الثقافة السائدة»، «والسيطرة الثقافية» أيضًا. ففي موضوع نقل الثقافة السائدة، اعتبر كل من فريبدي وبيكر (Freebody & Baker, 1985) أن عملية تعليم مهارات لغوية في منهاج اللغة الإنكليزية المعلن، هي في نفس الوقت تعمل على مكافأة تلك الطبقة التي تنتمي إلى الثقافة الأوروبية الأمريكية وتعزيزها، بينما تعاقب الطلبة من ثقافات أخرى، والذين يفشلون في التعامل والتأقلم مع متطلبات هذا المنهاج. في هذه الحالة، فإن المنهاج الخفي يعزز معتقد الفوقية والاستعلاء لثقافة ما عن الأخرى، ويعزز أنماطاً وآراء شائعة عن الأقليات، ويشجع الشعور بالشك النفسي، والدونية بين الطلبة الذين ينتمون إلى ثقافات وأعراق تختلف عن تلك السائدة أو المسيطرة. أما بالنسبة لموضوع دور المنهاج الخفي في تعزيز «السيطرة الثقافية»، فقد وجدت روث Roth (1984) أن هذه السيطرة المتجلية في كتب القراءة التي قامت بدراستها، مرتبطة ببنية المعرفة، والرموز التي تتواجد في المدرسة. في هذه المدرسة، تدخل المعرفة الشخصية إلى المعرفة العامة الرسمية الموجودة في المنهاج، ويكون لها دور مؤثر ومباشر على الاستمرارية الثقافية والتغيير. فعملية اختيار ماذا نتعلم، وكيف نتعلم هذه المعرفة المختارة وتقييمها، تعيد تأكيد القيم الثقافية على أساس أنها معرفة. تصبح هذه المعرفة صادقة، وتعمل على إعادة تكوين جماعات غالبة. إن «سيطرة المعرفة» في المدرسة تمامًا كما في المجتمع، تفرض بوعي أو بغير وعي، وتصبح دائمة. فالسيطرة الثقافية حسب رؤية الباحثة تتعلق بإنكار القيم المعرفية للثقافات الأخرى، واستثنائها من المنهاج ومن المعرفة الرسمية، وبالتالي تكون تلك المعرفة المنتقاة هي المعرفة المشروعة، ما يمنع الطلبة خارج هذه الثقافة السائدة، من اكتساب نوع من الهوية الشخصية والثقافية والاستمرارية، بالتالي تعطيهم شعورًا بأنهم موجودون في مكان غير مكانهم، ما يجعلهم سائرين بلا هدف، ودون قدرة على إيجاد معنى للمدرسة التي يدرسون بها.

منحى «ما بعد الحداثة»

يسلط منحى ما بعد الحداثة الضوء على دور الفرد النشط في التفاعل مع أثر المنهاج الخفي، والظواهر المنبثقة عنه من سلطة المعرفة، وعلاقات القوى داخل المدرسة بين المعلم والطالب، والرسائل التي يبثها المنهاج المعلن. فهو يتحدى بذلك دور الحياد المتمثل في التوجه الوظيفي. في المقابل فإن توجه ما بعد الحداثة ينتقد مبدأ استخدام «النظريات الكلية» في تفسير أثر القوة الاجتماعية، وبذلك يقلل من أهمية النظرية التآمرية التي يتبعها أصحاب المنهج النقدي في عرضهم للمنهاج الخفي على أنه من صنع الدولة أو الفئات المستحكمة صاحبة القوة والنفوذ. من رواد هذا التوجه الفيلسوف ميشيل فوكو (Foucault, 1972, 1981)، الذي يؤمن بأن أشكال القوة والهيمنة متنوعة وتتواجد في أي مكان، «فالأفراد يختارون بحرية أن يسيطروا على أنفسهم». وفي كتابه «النظام والعقاب» (Foucault, 1979)، يتحدث فوكو عن دور المدرسة في تشكيل قدرات الناس، سلوكهم، توجهاتهم، ومعرفتهم عن أنفسهم إلى درجة تصبح فيها هذه المعرفة حقيقة بالنسبة لهم. فمن خلال تقنيات وإستراتيجيات المراقبة والتحكم بالزمان والمكان، وبأنظمة الثواب والعقاب، والامتحانات، التي يتعرض لها الطالب معظم أوقات حياته، تصبح هذه الممارسات مقبولة لدى بعضهم، ليتحولوا إلى أفراد خنوعين ومطيعين لهذه الأفعال. فالمدرسة حسب فوكو تأخذ شرعيتها من خلال ممارسة مثل هذه الأفعال من السيطرة، والتي يتم فيها تحديد هوية شخصيات الأفراد وتعريفها. فوكو لا يصنف هذه الممارسات من ضمن نظام المؤامرة لفئات اجتماعية مسيطرة ذات مصلحة، أو يصف أثر الممارسات على أنها خطية في اتجاه واحد. بل يؤكد على أن دور المدرسة هذا يتم تداوله وتناقله عبر الخطاب بحيث إن هناك دائما احتمالية للفرد بأن يقاوم السيطرة المستحكمة في المدرسة. وقد فتحت أبحاث فوكو المجال أمام العديد من الباحثين لدراسة صراع «المضطهدين» الحاصل بين الفئات داخل المدرسة، واحتمالية أن تقوم هذه الفئة بالثورة على المعايير والقوانين والتسلط، لكي يتحولوا بالتالي إلى مصدر قوة في سياقات معينة.

ديناميكيات تفاعل الطلبة مع المنهاج الخفي: الثقافة الداخلية وإستراتيجيات التأقلم

إن الفترة التي يقضيها الطالب في المدرسة هي فترة طويلة، يتعرض خلالها لخبرات متنوعة، ويتفاعل خلالها مع «المنهاج المعلن»، داخل المدرسة، ويطور ثقافة داخلية «Subculture» يبني من خلالها معايير، وتوقعات، وطرقاً، واستراتيجيات، للتعامل مع متطلبات هذا المنهاج ضمن ما أسميناه «المنهاج الخفي». وتكون ممارسات الطلبة في كثير من الأحيان من أجل نيل رضى الآخرين، أو بناء على

ما يتوقعه منهم الزملاء والمعلمون. فقد وجد جيمس كولمان (Coelman, 1961) في دراسته المشهورة حول «مرحلة المراهقة»، أن الطالب في هذه المرحلة يتخذ من أصدقائه المرجعية في لباسه، تكلفه، نمط خطابه، وغيرها من طرق الحياة، ويسعى في كثير من الأحيان إلى نيل الرضى، والاعتراف. طبعا هذا يختلف بالنسبة للجنس، فمثلا، وجد كولمان في دراسته، أن العلامات العالية بالنسبة للأنثى تُنقص من شعبيتها. كذلك، فإن بعض الطلبة في كثير من الأحيان يفضلون ألاّ يظهروا بصورة الأذكياء خوفًا من أن يخسروا مباركة وتأييد زملائهم. في الدراسة السابقة أيضًا، وجد الباحث أن الطلبة من ذوي المراتب العليا في المجتمع، والذين ينتمون إلى طبقة اجتماعية، أو اقتصادية لها نفوذ في المدرسة، لا يسعون إلى نيل رضى الكبار «الأساتذة»، في حين أن الطلبة الذين يعتبرون مميزين، لا ينالون رضى الأصدقاء بشكل كبير، وفي بعض الأحيان يتم الاستهزاء بهم.

«استراتيجيات التأقلم» التي يطورها الطلبة من أجل التعامل مع الثقافة المدرسية والمعايير القيمية السائدة، والنظم، والتشريعات، هي موضوع أساسي في المنهاج الخفي. يطور الطلبة هذه الاستراتيجيات بناء على حاجاتهم الخاصة، معتمدين على خبراتهم السابقة مع المدرسة، وفهمهم لذاتهم، وعلاقاتهم مع الزملاء، وقدراتهم الاجتماعية وعوامل أخرى. فالمدرسة تتطلب من الطالب أن يتعامل ويتصرف بشكل مختلف عن تصرفاته في البيت، لأنه يتعرض منذ الصغر إلى أحكام، وتقييم، ومنافسة. تحدث روبرت مترون (Metron, 1957) وبيتر ودز (Woods, 1980) عن تلك الإستراتيجيات التي يطورها الطلبة أثناء تفاعلهم مع أهداف المدرسة المعلنة، والتي تتراوح ما بين القبول والرفض وهي كما يلي:

- التقبل مجاراة للواقع: **(Colonization)** يتقبل الطلبة المدرسة كمكان يقضون فيه أوقاتهم، ويحاولون زيادة فرص نيل الرضى، سواء أكان مسموحاً به أم لا، والبعض يلجأ إلى وسائل غير شرعية للتأقلم، مثل نسخ الواجبات من الزملاء، والغش في الامتحانات.
- مسايرة تامة: **(Indulgence)** وهي استجابات إيجابية قوية للأهداف، والأعراف، والوسائل المعلنة.
- التودد والانتهازية والوصولية: **(Opportunism and Ingratiation)** يتخذ بعض الطلبة استراتيجية التودد للطلبة والمعلمين لزيادة استفادتهم بأقصى الحدود من أولئك أصحاب القوة، وهم لا ينزعجون من عدم شعبيتهم ضمن زملائهم، بينما يتخذ البعض الآخر استراتيجية انتهازية لنيل الرضى.
- عناد وتصلب: **(Intransigence)** الطلبة أصحاب هذه الإستراتيجية يختلفون مع أهداف المدرسة، وأنظمتها، وقوانينها، ومراسيمها المعلنة، ويرفضون الوسائل والطرق للوصول إلى تلك الأهداف. هؤلاء الطلبة يلجأون في كثير من الأحيان لتعطيل سير الحصة، أو إهانة أعضاء هيئة التدريس، أو تخريب أملاك المدرسة، ويصعب على المدرسة التعامل معهم.
- ثائرون: **(Rebellion)** طلبة يرفضون الأهداف والوسائل، لكن في نفس الوقت يعوضون عنها بقوانين وأهداف ووسائل أخرى خاصة بهم، وتعتبر هذه الفئة أقل تهديدًا من الفئة السابقة.

تجليات المنهاج الخفي على المعلم

يفرض «المنهاج الخفي» ثقافة مدرسية بين أعضاء هيئة التدريس، وبين الإدارة المدرسية، ويفرض أيضا «ثقافة داخلية» بين الطلبة ناتجة عن تفاعلاتهم مع ما يحاول المنهاج والمعرفة الرسمية وغير الرسمية فرضه عليهم. المعلمون الجدد، حتى أولئك الذين يمتلكون التأهيل الجيد، وتقنيات التعليم المتقدمة، هم أكثر الفئات تلمساً لهذا الواقع داخل المدرسة، وهذا ما يجعلهم بحاجة إلى تطوير استراتيجيات خاصة بهم، للتعامل مع الصعوبات الناتجة عن بعض الثقافات المتناقضة ومواجهتها. إن عملية تأقلم المعلم الجديد مع الأوضاع الصفية الجديدة، تأخذ على الأقل ما بين ستة أشهر وسنة (Ballantine,1983)، يتعرف المعلم خلالها على البيئة الصفية، ونوعيات الطلبة، واستراتيجيات كثيرة أخرى مثل متى، وكيف يختصر بعض الأمور، يراوغ، يعمل صداقات، يتفادى العداوة، وغيرها. استراتيجيات المعلم، خاصة تلك التي هي للمعلم الجديد، تكون مبنية على توجه عام، من «نظريات العالم المثالي»، لكن تعامل المعلم مع الزملاء والطلبة على أرض الواقع، يغير من مجرى التخطيط المثالي الذي يكون في ذهن المعلم، وهذا الآن يؤدي في كثير من الأحيان إلى تخلي المعلم عن بعض المثاليات لمجاراة هذا الواقع الجديد. هذا الموضوع أصبح محور اهتمام التربويين خصوصًا أولئك القائمين على برامج تأهيل المعلمين. فقد لاحظ جون إيجليستون (Eggleston, 1979) أن دور المعلم في اتخاذ القرارات يكون في محاور رئيسة داخل الصف، منها اختيار المحتوى، اختيار الأسلوب، كيفية زيادة دافعية الطلبة، الحوافز، اختيار المصادر، وتيرة الانتقال من موضوع لموضوع، وغيرها، لكن ما يحدث فعلا في الصفوف، وما يؤثر على اتخاذ المعلم للقرارات هو شيء أكثر تعقيدًا له علاقة

بالسياق، وبكيفية فهم الطالب لهذه القرارات، والذي يبنى نتيجة تفاعلهم المستمر مع المنهاج المعلن داخل المدرسة، الأمر الذي يجعل تنفيذ ما خططه المعلم في كثير من الأحيان أمرًا صعبًا، وأحيانًا حدسيًا. إن تأثير برامج التأهيل المختلفة على المعلمين يبدو في بعض الأحيان مؤقتاً، يزول الجزء الكبير منه حالما ينخرط المعلم في سياق التعليم، فهو يتأثر بالثقافة السائدة، ويمزج معها أساليب تعليم استخدمها معلموه وهو صغير. هذا ما أكده أندي هارجرفيز (Hargreaves, A.,1995) في دراسته الإثنوغرافية على معلمة ما قبل الخدمة، وكيف تطورت معرفتها خلال برنامج التأهيل، إلا أن الأمور تغيرت حال توظيفها وبشكل رسمي في مدرسة جديدة. وجد الباحث أن هناك عوامل أثرت على المعلمة، مكونة من حصيلة تلك الاستراتيجيات والأفكار والممارسات التي اكتسبتها المعلمة من معلميها ومعلماتها في المدرسة «وهي صغيرة»، والتي تكون في كثير من الأحيان أكثر قربًا من الواقع. كذلك استراتيجيات تفرضها الثقافة المدرسية، وتفاعل المعلمة معها، وتأثرها بالمعلمين القدامى في المدرسة، وما يتحدثون به عن مهنة التعليم، وانطباعات نمطية عن الطلبة. لذلك فإن المدرسة ليست مكانا للتعليم فقط، بل مكان للسياسة، فهناك اختلاف في القوة والسلطة بين المعلمين أنفسهم وبين الطلبة وبين الإدارة. فمتى تتعارض المعايير، ومتى تسكت، كيف تتماشى مع سياسة المدرسة، كيف تتعامل مع الإدارة، وكل هذا له علاقة بطبيعة الشخص.

المنهاج الخفي في السياق الفلسطيني: حالة دراسية

في العدد الرابع من نشرة رؤى (2001 ص. 37-39)، كانت لي مقالة بعنوان «آراء طلبة «مشاغبين» في مدرسة ثانوية»، تحدثت فيها عن دور المدرسة والمعلمين من وجهة نظر هؤلاء الطلبة، وعن ظروفهم في ظل الانتفاضة الحالية، وأثرها على المسيرة التعليمية. أريد هنا أن أضع القارئ في سيناريو اللقاء الذي حصل مع هؤلاء الطلبة، من خلال مشهد صغير، مستغلا هذا السيناريو في توضيح ديناميكية التفاعل بين الطلبة والثقافة الداخلية التي بناها الطلبة فيما بينهم، تنطوي معظمها على علاقات قوة وسيطرة ونيل اعتراف، وهي في الوقت نفسه جزء من المنهاج الخفي في تلك المدرسة.

لقد تم تصوير لقاء الطلبة بواسطة الفيديو. وهي عادة يتبعها الباحثون في مركز القطان في كل لقاء بهدف المساعدة على التحليل. لقد شاهدت اللقاء على الفيديو عدة مرات. لحسن الحظ أن كاميرا التصوير أثناء اللقاء كانت في معظم الوقت موضوعة في زاوية القاعة، وتظهر جميع الحاضرين، ما ساعدني على التحليل. كنت أنظر إلى حركات الطلبة وتصرفاتهم وإيماءاتهم عند الحديث، وردة الفعل التي يبديها الزملاء من هذا الحديث. لفت انتباهي ثلاثة طلاب في القاعة. أحدهم كان يجلس على رأس طاولة الاجتماعات البيضاوية، تحصيله متدن، ويعتبره المعلمون مصدر إزعاج داخل الصف حسب قولهم. كان يتحدث عن نشاطاته السياسية، وبثقة مطلقة، وجميع الطلبة الحاضرون ينظرون إليه، ويبدو عليه الاهتمام المطلق. وكان عندما ينصت ويستمع لا ينظر إلى المتحدث إلا نادرًا. كان يتدخل ويقاطع زميله، ويوجه كلامه إلى المتحدث، ويناقشه في الحديث الذي قاله. أحد الطلبة غيّر موقع جلسته، وذهب يجلس بجانب هذا الطالب المتصدر رأس الطاولة. كان هناك اثنان من الطلبة لم يتحدثا كثيرًا، لكن المشاهد يلاحظ عندما ينظر إليهما أنهما مسيطران على الجلسة بنظراتهما. كانا يبديان بعض الإيماءات أثناء استماعهما إلى حديث الزملاء فيرفعان حواجبهما مرة، ويحركان رأسيهما يمينا تارة ويسارًا تارة أخرى. لا أعرف إن كانت هذه الحركات استهتارًا أم ردة فعل من حديث الزملاء، لكن من الواضح أنهما كانا يفرضان اهتمام الزملاء بهما، حيث إن نظرات المتحدثين كانت تتوجه إليهما عند الحديث أو بعد الانتهاء من الحديث كأنهما يريدان «تقييما صامتا» من هؤلاء «الزعماء».

هناك توزيع لأدوار قوى فرضها الطلبة فيما بينهم، جزء كبير منها ناتج عن ردة فعل هؤلاء الطلبة لممارسات المعلمين والإداريين معهم والتي كان أساسها الثقافة المدرسية والمجتمعية، السائدة حول هذه المدرسة، والصورة النمطية حول طلبتها. فحديث المعلمين الذين تمت مقابلتهم عن هؤلاء الطلبة بأنهم «أسوأ طلبة المدرسة»، وأن مدرستهم هذه هي «مكب» للطلبة المشاغبين، وممارساتهم السلطوية، وإلى لجوئهم في كثير من الأحيان إلى العقاب البدني، شكل قاعدة لمنهاج خفي تفاعل معه الطلبة بأشكال مختلفة أثر على الحياة داخل المدرسة. قد تكون بعض هذه التفاعلات قد تجلت في فرض بعض الطلبة لعلاقات قوى وسيطرة غير محسوسة على الآخرين كردة فعل «أو ربما كتعويض عن النقص الذي يشعرون به، والذي فرضته عليهم الثقافة السائدة داخل المدرسة»، متخذين من نشاطاتهم السياسية التي تعتبر امتدادًا لما يجري خارج أسوار المدرسة، كوسيلة للسيطرة يتقبلها الآخرون ويتعاطون معها. إن كانت هذه الفرضية «توزيع أدوار القوى بين الطلبة في المدارس الفلسطينية» هي فرضية صحيحة فكيف تتكون علاقات القوى بين الطلبة؟ هل يلاحظ المعلم مثل هذه العلاقات بين الطلبة؟ هل للطالب الضعيف أكاديمياً نصيب الأسد من

فرض مثل هذا النوع من علاقات القوى؟ كيف تكون ردة فعل الطلبة الآخرين تجاه عنصر القوة؟ هل يحاول الطلبة الآخرون التعامل مع هذا العنصر وتقمص جزء من شخصيته؟ والسؤال المهم هو إذا كان المعلم على دراية بهذه الأمور، فما هي أفضل السبل للتعامل معها؟ هل يقمعها؟ هل يتجاهلها؟ هل يستغلها؟ وكيف يستغلها لهدف تربوي؟ كيف يؤثر هذا كله على المنهاج وعلى المسيرة التعليمية في المدرسة؟ أسئلة مثل هذه وغيرها تفرض نفسها، وتفتح آفاقا بحثية في ميدان علم اجتماع التربية في فلسطين، وتلقي الضوء على أهمية المدرسة الفلسطينية كوحدة تحليل في عملية تقييم المناهج.

الخاتمة

حاولت في هذه الورقة تناول موضوع المنهاج الخفي من زوايا مختلفة، وعبر توجهات بحثية مختلفة، موضحًا ديناميكية تفاعل الطلبة مع هذا المنهاج. وأردت من ذلك أن أشير إلى أن المنهاج هو ليس مجرد كتب مدرسية، وخطط، وأنشطة، وامتحانات. بل هو حياة مدرسية تتم فيها عملية تفاعلية بين تلك الرسائل المعلنة في المنهاج وبين «مجموعة من الرسائل الخفية تتعلق بالمعرفة، القيم، المعايير والنظم الخاصة بالسلوك والتوجهات، والتي يتعرض لها المتعلم من خلال خبرات داخل وخلال العملية التعليمية التعلمية. هذه الرسائل قد تكون متوافقة مع المنهاج المعلن، وقد تكون متعارضة، يتعامل معها المتعلم بطريقته الخاصة» (Skelton, 1997 p.188).

إن فهم المعلم لحيثيات المنهاج الخفي، ضمن سياق اجتماعي ثقافي، يساعده على فهم ممارسات طلبته داخل المدرسة، وتفسيرها بصورة شاملة، وذلك عبر ربطها بالثقافة الداخلية التي يكونونها فيما بينهم، وبثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه، وتبني لديه توقعات لما قد يحصل من تبعات نتيجة اختياره لاستراتيجيات معينة أو لقرارات تتعلق بالعملية التعليمية. وعلى المعلم أن يدرك أن لديه «سلطة غريبة من نوعها، سلطة تتضمن السلطة التنفيذية، والتشريعية، والقضائية معا» (مزاوي، 2001)، في المقابل، فإن الطالب أيضاً هو عنصر فعال ونشط وليس متلقيًا سلبيًا لما يفرضه المعلم أو المدرسة من نظم وقوانين ومعايير. هذا الدور تتراوح استجابة التلاميذ له من مؤيد ومتبنٍّ ومطبق لهذه النظم، إما عن وعي أو عن غير وعي، و تصل إلى حالة التمرد والتي يتخذ فيها التلاميذ نظمًا ومعايير بديلة كردة فعل على هذا الدور التسلطي للمدرسة.

وأخيرًا، وعلى الصعيد البحثي، فإن هناك تفاعلات اجتماعية تحدث يومياً في الصف أو في المدرسة الفلسطينية، وفي مواقع أخرى، ينقل الطلاب من خلالها تصورات وتوقعات عن أنفسهم من خلال الكلام، والممارسات اليومية طيلة المسيرة التعليمية يشكل بعضها أساسًا لمنهاج خفي يؤثر على المسيرة التعليمية بأشكال مختلفة. لذلك فإني أريد أن أؤكد على أهمية الأبحاث الإثنوغرافية في دراسة هذه التفاعلات، والتي تعتبر المدرسة الفلسطينية كمساحة اجتماعية متعددة الانتماءات والأصوات والأنماط الإدارية والمكانات الاجتماعية، والتي تؤثر على معرفة الطالب، وتفكيره، وعلى عملية بناء شخصيته، وكيفية انخراطه في المجتمع الفلسطيني وفي سوق العمل في المستقبل. وفي هذا المجال يمكن توجيه الأبحاث لدراسة عدة أمور داخل المدرسة منها:

- قوانين المدرسة، احتفالات، روتينات، مناسك:
- نشاطات جماعية، مسابقات، مجالس طلبة، أهالٍ.
- دعوات لافتتاح السنة الدراسية، احتفالات نهاية العام الدراسي، ونشاطات لامنهجية.
- الشعارات الخاصة بالمدارس، اللباس الخاص بالمدرسة.
- برامج الرحلات الميدانية.
- روتينات الثواب والعقاب، الثناء والاعتراف، عملية التقييم المتبعة، كيفية التعامل مع العلامات.
- سياسات المدرسة المتعلقة بالواجبات البيتية، النظام، السلامة.
- تحليل الوثائق: الوثائق التي بحوزة الطلبة أو المعلمين لاستخدامها:
  أ- الكتاب السنوي
  ب- المجلة المدرسية
  ج- الدليل
  د- البرنامج السنوي.
- الوثائق التي تكون بحوزة هيئة التدريس وأعضاء المجتمع ذي العلاقة: دليل، إعلانات، نشرات، تقارير عن مشاريع مدرسية ومجتمعية تتعلق بالمدرسة، رسالة المدرسة.

نادر وهبة، باحث ومنسق أبحاث في المركز

قائمة المراجع

مزاوي، أندريه، (2001) التكافؤ في الفرص التعليمية كممارسة تربوية يومية. رؤى تربوية، ع 4، مركز القطان للبحث والتطويرالتربوي. رام الله، فلسطين.

Anyon J. (1980) Social Class and the Hidden Curriculum of work. Journal of Education, 162 (1), 67-92.

Grenfell, M and James, D (1998) Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory. London: Falmer Press.

Hargreaves, D. (1967) Social Relation in the Secondary school. London: Routledge & Kegan Paul.

Hargreaves, D. (1977) Power and the Paracurriculum, In C. Richards (Ed.) Power and the Curriculum: Issues in Curriculum Studies, London: Driffields Nafferton.

Hargreaves, A.(1995) Induction or Seduction? Postmodern Patterns of Preparing to Teach. Peabody Journal of Education. 70, 3. pp 41-63.

Hollins, E. R. (1996) Culture in School Learning: Revealing the Deep Meaning. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ.

Jackson, P. (1968). Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Metron, R. (1957). Social Theory and Social Structure, Glencoe, IL: The Free Press.

Miller, C.M.L. and M. Parlett, (1976) Cue-Consciousness. In Hammersley, M. and Woods, P. (Eds.), The Process of Schooling: A Sociological Reader, London: The Open University Press, and Routledge and Kagan Paul.

Roth, R. (1984). Schooling, Literacy Acquisition and Cultural Transmission. Journal of Education, 166(3), 291-308.

Sadker, D., & Sadker, M. (1985). Sexism in The Classroom. Curriculum Theory Network, 4,5-21

Skelton, A. (1997) Studying the Hidden Curricula: Developing a Perspective in the Light of Postmodern Insights. Curriculum Studies, 5 (2), pp177- 193.

Snyder, B. R., (1971) The Hidden Curriculum, New York: Knopf.

Woods, P. (1979) The Divided School. London: Routledge & Kegan Paul.

Woods, P. (1980) Pupils Strategies: Exploration in the Sociology of the School, London: Croom Helm.

Young, M.F.D (1971) Knowledge and Control. London: Collier-Macmillan.

Apple, M. (1986) Teachers and Texts. Routledge and Kegan Paul.

Apple, M. & Beyer, L.E. (1988) Social Evaluation of Curriculum. In Beyer, L.E & Apple, M., (Eds) The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities. State University of New York Press, Albany. USA.

Apple, M. W. (1979) Ideology and Curriculum. Routledge: New York

Apple, M. W. and Christian-Smith L.K. (1991) The Politics of the Textbook. Routledge, New York.

Apple, M. (1995). Education and Power. Routledge: New York and London

Bloom, B. (1981). All our children learning. New York: McGraw Hill.

Ballantine, J. H (1983) The Sociology of Education: A Systematic Analysis. Prentice-Hall. Inc., Englewood Cliffs. N.J.

Coleman, J. S., (1961). The Adolescent Society, New York: Free Press.

Dewey, J. (1916) Democracy and Education. In Fantini, D. M, & Weinstein, G. (Eds), (1968) The Disadvantaged: Challenge to Education. New York: Harper and Row.

Eggleston, J. (1979) Teacher Decision-Making in the Classroom, London: Routledge and Kegan Paul,

Freebody P., & Baker C.D. (1985). Children‘s first schoolbooks: Introduction to the culture of literacy. Harvard Educational Review, 55(4), 381-398.

Foucault, M. (1972) The Archaeology of Knowledge. London: Tavistock

Foucault, M. (1979) Discipline and Punish: the birth of the prison. New York: Vintage.

Foucault, M. (1988) Power/Knowledge: Selected interviews and other writings. New York: Pantheon.

Garner, A & Knowlton, D. Is Your Hidden Curriculum Hidden: Unvveiling the Hidden Curriculum Through Extracurricular Activities. Retrieved March 5, 2002, from http://www.education.nsula.edu/Imsa/hidden.htm.