Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.5 (3); 2015, 23-44

دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال سوم، شمارهٔ ۵، بهار و تابستان ۱۳۹۴، ۲۳-۴۴

بررسی دستاوردها و پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی دانشجویان در دانشگاه

An Investigation into the Outcomes of Implicit Curriculum in Higher Education

مهرداد امینی[۱]،دکتر رحمت اله مرزوقی [۲]
دکتر محمد مزیدی[۳]،دکتر جعفر ترک‌زاده[۴]،دکتر مهدی محمدی[۵]

M.Amini, .R.Marzughi (Ph.D).
M.Mazidi (Ph.D), J.Torkzade (Ph.D), M.Mohammadi (Ph.D)

چکیده: هدف پژوهش حاضر تبیین پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی دانشگاهی است. روش پژوهش کیفی، از نوع مطالعه موردی است. شرکت‌کنندگان در پژوهش ۱۵ نفر از اساتید و ۲۰ نفر از دانشجویان دانشگاه شیراز بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب گردیدند. اطلاعات با استفاده از منابع و متون علمی، تحقیقات پیشین، پرسشنامهٔ باز پاسخ و مصاحبه با متخصصان کلیدی (افراد کانونی) و به شیوهٔ همسوسازی گردآوری و با به‌کارگیری روش شبکهٔ مضامین مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از مجموع یافته‌های این پژوهش بعد از حذف کدهای مشترک، ۱۵٤ کد مفهومی استخراج گردید. این مفاهیم تحت عناوین کلی: ۱. مضامین پایه (کدها و نکات کلیدی متن)، ۲. مضامین سازمان‌دهنده (مضامین به‌دست‌آمده از ترکیب و تلخیص مضامین پایه) و ۳. مضامین فراگیر (مضامین عالی دربرگیرندهٔ اصول حاکم بر متن به مثابه کل) مورد توجه قرار گرفتند. یافته‌ها نشان می‌دهند که عمده‌ترین پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی دانشگاهی که به وسیلهٔ دانشجویان از طریق برنامه‌های درسی ضمنی آموخته می‌شوند شامل: ۱- قدرت‌طلبی ۲- رفتار انضباطی ۳- احساس آرامش و آسایش ٤-احساس ارزشمندی ۵- خودکنترلی ٦-انسجام اجتماعی ۷-ارزش محوری ۸- مسئولیت‌پذیری ۹-گذراندن امتحان با کمترین تلاش ۱۰- تقلب ۱۱-برخورد کلیشه‌ای ۱۲-روحیه علمی ۱۳-مطالعه‌ی عمقی نگر و۱٤- مطالعه‌ی سطحی‌نگر می‌باشد.

واژگان کلیدی: تحقیق کیفی، مطالعهٔ موردی، شبکهٔ مضمون، برنامهٔ درسی ضمنی، پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی.

Abstract: The research goal was to investigate the outcomes of implicit curriculum from university students' point of view.A purposeful sample of 15 professors and 20 students from shiraz university participated in the study. Data were collected through the research literature and by doing interviews with key experts and then the collected data analyzed by using the thematic network model. The set of 154 coded-common experiences were identified. Findings were classified into three major categories including: 1) basic concepts; 2) organizing themes; 3) inclusive themes. Results generally indicate that the main outcomes that students learned through the implicit curriculum are as follows: 1) authority; 2) discipline behaviors; 3) sense of comfort; 4) self- worth; 5) self-control; 6) social solidarity; 7) value-oriented approach; 8) responsibility; 9) passing exams with the minimum of effort; 10) cheating ; 11) stereotyping; 12) gaining scientific spirit; 13) deep study, and 14) undeep study.

Key Words :Qualitative Research, Case Study, Thematic Network, Implicit Curriculum, Implicit Curriculum Outcomes.

۱.دانشجوی دکترای مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه‌شیراز رایانامه: mehrdadamini92@gmail.com
۲.دانشیار دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)
۳.دانشیار دانشگاه شیراز
۴. دانشیار دانشگاه شیراز
۵. استادیار دانشگاه شیراز

این مقاله، مستخرج از رسالهٔ دکتری نویسندهٔ اول است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۵/۲۵؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۳/۱۲

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

مقدمه

همزمان با نهادینه شدن نقش و اهمیت تعلیم و تربیت در توسعه و بالندگی جوامع، تلاش‌های بسیاری برای شناخت ابعاد و عناصر این فرایند خطیر انجام شده است. در میان ابعاد و عناصر نظام تعلیم و تربیت، برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام مذکور، ابزاری کلیدی برای تحقق اهداف آموزش و پرورش، بیش از پیش مورد توجه آموزش و پرورش قرارگرفته است؛ به‌گونه‌ای که امروزه قلمرو علمی برنامهٔ درسی، به یکی از حوزه‌های تخصصی تعلیم و تربیت مبدّل گردیده است (فتحی واجارگاه، ۱۳۷۷). همچنین از منظر تخصصی، باید گفت که تجاربی که طی دوران تحصیل در محیط آموزشی و کلاس درس کسب می‌شوند، صرفاً در برنامهٔ درسیِ از قبل تعیین‌شده نمی‌باشند، بلکه مبتنی بر نوع دیگری از برنامه‌های درسی است که به آن برنامهٔ‌درسی ضمنی[1] گویند (اسمیت، ۲۰۰۸)؛ به‌عبارت‌دیگر، عواملی وجود دارند که جزء برنامهٔ‌درسیِ رسمی نمی‌باشند و از دید برنامه-ریزان و متصدیان تعلیم و تربیت نیز پنهان‌اند؛ اما بر فکر، عواطف و رفتار افراد (دانش‌آموزان) اثر دارند و باعث شکل‌گیری نگرش و گرایشی در فراگیران می‌شوند. در پیشینهٔ نظری مطالعات برنامهٔ‌درسی، این تأثیرات را در زمرهٔ برنامهٔ درسی ضمنی می‌دانند (ملکی، ۱۳۸۵: ٦۸).

به‌طورکلی برنامهٔ‌درسی در آموزش عالی دارای انواع و لایه‌های متعددی است که در لایهٔ نخست آن، الزامات برنامهٔ‌درسی رسمی و آشکار و در لایهٔ پنهانی آن ویژگی‌ها و فرهنگ حاکم بر رشتهٔ علمی و معیارهای تصریح نشدهٔ محیط آموزشی و دانشگاهی را شامل می‌شود. از این منظر، برنامهٔ‌درسی در آموزش عالی را می‌توان به کوه یخی تشبیه نمود که بخش بیرونی آن همان برنامهٔ درسی رسمی است، درحالی‌که بخش اعظم ضمنی و ناپیدای آن در زیرآب پنهان است. این نوع برنامهٔ درسی ضمنی، شامل ارزش‌ها و هنجارهای تصریح نشدهٔ رشتهٔ علمی، دانشگاه و گروه آموزشی می‌شود و تنها افراد تیزبین با ابزار و وسایل ویژه قادرند تا آن‌ها را تبیین کنند (صفایی موحد،۱۳۹۲). درحالی که انتظار می‌رود که دانشجویان به عنوان مخاطبان یادگیری و بر اساس تعامل با اساتید، متون درسی، قوانین و مقررات و با قرارگرفتن در فضای علمی و... به ارزش‌های والاتر انسانی دست یابند، البته برخی از یافته‌ها

[1]- Implicit curriculum

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

حکایت از یادگیری مرکّب از دستاوردهای[1] گوناگون و حتی معکوس دارد. چنانچه آهولا[2] (۲۰۰۰) در قالب مطالعه‌ای که در دانشگاه‌های فنلاند انجام داد، گزارش نمود که دانشجویان به‌جای دست یافتن به ارزش‌های والاتر انسانی، تملق، سلطه‌پذیری و مقولهٔ توفق جنسیتی را یاد می‌گیرند.

از سوی دیگر، باوجود آنکه در دهه‌های اخیر مفهوم برنامهٔ درسی به ویژه برنامهٔ درسی ضمنی و لزوم توجه به آن نقش محوری و ویژه‌ای را در مطالعات و تحقیقات پیدا نموده است و صاحب‌نظران متعددی به مطالعه، بررسی و پژوهش برای کشف ابعاد ناشناختهٔ آن پرداخته‌اند، لیکن در کشور ما تأکید و توجه مسئولان و متصدیان تعلیم و تربیت بر برنامه-های درسی رسمی و آشکار بوده است؛ لذا بخش قابل‌توجهی از برنامه‌های درسی ضمنی (که فراگیران در نظام‌های آموزشی در معرض آن قرار می‌گیرند) مورد کم توجهی یا غفلت قرارگرفته است (رحیمی، ۱۳۸۰). همچنین، نظام‌های آموزشی در تلاش‌اند تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌های درسیِ مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به فراگیران انتقال دهند و آن‌ها را برای به عهده‌گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌ها در زندگی واقعی‌شان آماده سازند. لذا، فراگیران در نظام‌های آموزشی باید تجارب بسیار ارزشمندی را فراگیرند. تجاربی که بخش اعظم آن‌ها در برنامه‌های درسی برنامه‌ریزی نشده است؛ درواقع، فراگیران بیش از آن چیزی که به صورت نظام‌مند و سازمان‌یافته از طریق محیط آموزشی و به وسیلهٔ معلمان به آن‌ها آموزش داده می‌شود، یاد می‌گیرند (علیخانی، ۱۳۸۲)؛ بنابراین، شناسایی و کالبدشکافی ابعاد، آثار و دستاوردهای برنامهٔ درسی ضمنی می‌تواند به‌عنوان یک ابزار تربیتی در خدمت متصدیان تعلیم و تربیت قرار گیرد. بدیهی است که کم‌توجهی و غفلت از اثرات و پیامدهای منفی این نوع برنامهٔ درسی می‌تواند تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت را دچار مشکل سازد. اگرچه این یادگیری‌ها و تجارب، در برنامه‌درسی، از پیش طراحی و پیش‌بینی نگردیده، اما آن‌ها یک برنامهٔ درسی واقعی را تشکیل می‌دهند؛ بنابراین، برنامه‌ریزان و مجریان باید متوجه مسئولیت حساس خود باشند؛ چراکه به‌طور همزمان هم برنامهٔ درسی رسمی را طراحی و اجرا می‌کنند و هم زمینهٔ ایجاد برنامهٔ درسی ضمنی را فراهم می‌سازند.

[1] -Outcomes
[2] -Ahola

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

ایبرت و همکاران[1] (۲۰۱۱) معتقدند که برنامهٔ درسی ضمنی به درس‌های برآمده از فرهنگ مدرسه و رفتارها، نگرش‌ها و انتظاراتی که از سوی آن فرهنگ مشخص شده است، اشاره دارد. به‌عنوان‌مثال، هرچند که تربیت یک شهروند خوب ممکن است به‌عنوان بخشی از برنامه‌های درسی صریح و رسمی مدرسه در نظر گرفته‌شده باشد، اما عادات و رسوم خاصی که مروّج مواردی از قبیل پذیرش چند قومیتی و همکاری بین دانش‌آموزان است نیز می‌تواند معرِّف یک مدرسهٔ خاص باشد. آنان هم‌چنین بر این باورند که انواع گردآوری و نحوهٔ چیدمان وسایل موجود در کلاس‌های درس و همچنین تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم در کلاس درس می‌تواند برنامهٔ درسی ضمنی مرتبط با ارزش‌های مورد نظر مدرسه را نشان دهد. در همین رابطه، پیرسون[2] (۲۰۱۱) برنامهٔ درسی ضمنی را شامل مواردی از قبیلِ طراحی کلاس‌ها، نگرش‌ها و سبک‌های یادگیری و... می‌داند. وی معتقد است که برخی برنامه‌های درسی ضمنی از طریق ارائه و برخی نیز با عدم ارائه تدریس می‌شوند.

آسبروک[3] (۲۰۰۲) در مورد تأثیر برنامهٔ درسی ضمنی بر زندگی فراگیران در محیط مؤسسهٔ آموزشی، برنامهٔ درسی ضمنی را به عنوان جوّ اجتماعی که تشکیل‌دهندهٔ محیط آموزشی است، تعریف می‌کند. وی، بهترین شکل برنامهٔ درسی ضمنی را در پرورش کنجکاوی عقلانی و رشد عاطفی خلاصه نموده است که فرصت‌هایی را برای اکتشاف علایق نوین و توسعهٔ توانایی‌های جدید فراهم می‌آورد. در نقطهٔ مقابل و در بدترین حالت، برنامهٔ درسی ضمنی می‌تواند باعث تضعیف تفکر انتقادی و ارسال پیام‌های منفی در زمینهٔ رشد عقلانی و منطقی شود. مواردی همچون ایجاد تقویت روحیهٔ رقابت به‌جای رفاقت، همکاری و تشریک مساعی در سایهٔ نظام ارزشیابی حاکم بر محیط آموزشی، ایجاد و تقویت روحیهٔ اطاعت و انقیاد به جای روحیهٔ ابتکار و نوآوری در سایه روش‌های تدریس به کار گرفته‌شده، از مصادیق و نمونه‌های برنامهٔ درسی ضمنی است که در منابع تخصصی برنامهٔ درسی به‌عنوان مؤلفه‌های برنامهٔ درسی ضمنی معرفی شده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷: ص ٤٦٨). پژوهش‌هایی در این حوزه انجام‌گرفته که به تعدادی از آن‌ها در جدول (۱) اشاره می‌گردد.

[1] -Ebert et al
[2] -Pearson
[3] -Ausbrooks

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

جدول ۱- برخی از تحقیقات انجام‌شده در حوزه برنامهٔ درسی ضمنی

محقق	موضوع	نتایج
امینی و همکاران (۱۳۹۰)	بررسی رابطهٔ بین مؤلفه‌های برنامهٔ درسی ضمنی و روحیهٔ‌علمی دانشجویان	بین مؤلفه‌های برنامهٔ درسی ضمنی اعم از روش تدریس، محتوا، ارزشیابی و جوّ اجتماعی و روحیهٔ علمی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.
علی پور و همکاران (۱۳۸۹)	جنسیت با نگاه به برنامهٔ درسی ضمنی در آموزش مجازی ایران	تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی و ناهمگونی افراد جامعه، همچنین دل‌بستگی به سنت‌های خانوادگی عامل مؤثری در توسعهٔ آموزش مجازی تلقی می‌شود.
فتحی واجارگاه و دیگران (۱۳۸۹)	بررسی برنامهٔ درسی ضمنی در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد	دانشجویان تجارب منفی و مثبت متعددی در طول پایان‌نامه نویسی به دست می‌آورند.
کشتی آرای و همکاران (۱۳۸۹)	یادگیری ضمنی دانشجویان در تعامل با اینترنت	افکار و عقاید جدید، تخلف از قوانین و مقررات، اخذ شیوه‌های جدید زندگی، جایگزینی لغات انگلیسی به‌جای فارسی و عاریه گرفتن اصطلاحات اینترنتی در محاوره‌های روزمره، یادگیری‌های دانشجویان در جریان تعامل با اینترنت می‌باشد.
برگهنگوین (۲۰۰۹)	برنامه‌درسی ضمنی دانشگاه	محتوا و تصاویر کتب درسی همواره شامل پیام‌های ضمنی است که بعضاً با اهداف نظام آموزشی هم در تعارض است.
چاپمن (۲۰۰۸)	جنسیت در تعلیم و تربیت	سوگیری معلمان و توجه آن‌ها به دانش‌آموزان پسر، باعث ایجاد انفعال و سستی در دختران می‌شود.
لی بلانک (۲۰۰۷)	بررسی برنامهٔ درسی ضمنی در طب اورژانس	بی‌احترامی، خندیدن و سرزنش کردن بیماران

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

اما به‌طورکلی باید گفت که این قلمرو مطالعاتی، حوزه‌ای است که مطالعات نسبتاً معدودی دربارهٔ آن به‌ویژه در داخل صورت گرفته است، لذا با توجه به اهمیّت، ابعاد و دستاوردهای برنامهٔ درسیِ ضمنی، هدف مطالعهٔ موردی کیفی حاضر، شناسایی پیامدهای برنامهٔ درسیِ ضمنیِ دانشگاهی است تا بتوان ابعاد و دامنهٔ تأثیرات این نوع برنامهٔ درسی را در محیط دانشگاهی کشور مورد بررسی، مطالعه و مداقّه قرارداد. بنابراین، هدف کلی پژوهش، شناسایی پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی دانشگاهی است و تلاش می‌شود تا به این سؤال پاسخ داده شود که به‌طورکلی پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی دانشگاهی در برخی از دانشگاه‌های کشور کدام‌اند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی و شیوهٔ مطالعه موردی[1] است. مطالعهٔ موردی کاوشی تجربی است که از منابع و شواهد چندگانه برای بررسی یک پدیدهٔ موجود در زمینهٔ واقعی‌اش و در شرایطی که مرز بین آن و زمینهٔ آن به‌وضوح روشن نیست، استفاده می‌کند (یین،۱۳۷٦). شرکت‌کنندگان در پژوهش، متخصصان و صاحب‌نظران و دانشجویان دانشگاه شیراز می‌باشند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و با رعایت قاعدهٔ اشباع نظری[2]، تعداد ۱۵ تن از اعضای هیئت‌علمی و ۲۰ تن از دانشجویان به‌عنوان مشارکت‌کننده در این پژوهش انتخاب شدند. دانشجویان موردنظر در گروه علوم انسانی و در رشتهٔ مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی انتخاب شده‌اند. در انتخابِ حجم نمونه، اگرچه قاعدهٔ خاصی وجود ندارد، اما نمونه‌برداری‌های کیفی به طورکلی شامل واحدهای کوچک در مطالعهٔ عمقی است (کوزل، ۱۹۹۹، نقل از فتحی واجارگاه، ۱۳۸۹) و معمولاً بین ۱۲ تا ۲۰ نفر پیشنهاد شده است (هومن، ۱۳۸۵).

در این پژوهش (برای شناسایی پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی دانشگاهی) از منابع و متون علمی، تحقیقات پیشین و مصاحبه و «پرسش‌نامهٔ باز پاسخ »با گروه‌های کانونی (متخصصان کلیدی) و دانشجویان، به شیوهٔ همسوسازی استفاده شد. در این راستا، محقق با مراجعه به منابع و مآخذ علمی و بررسی تحقیقات پیشین، اسناد و مدارک موجود را بررسی نموده و نسبت به گردآوری داده‌های موردنیاز اقدام نمود و در این خصوص پس از انجام

[1] -Case study
[2] -Theoretical saturation

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]
[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

هماهنگی‌های لازم، مصاحبه‌گر برای مصاحبه در دفتر کار اساتید دانشگاه شیراز حضور یافت و نظرات آنان دریافت و یادداشت برداری شد. مصاحبه‌ها تا جایی که احساس می‌شد که اطلاعات جدیدی اضافه نمی‌گردد ادامه داشت. برای مصاحبه با دانشجویان نیز، در مکان آرام و در ساعتی که معمولاً پیشنهاد خود آنان بود. قبل از شروع مصاحبه، علاوه بر تأکید بر محرمانه بودن اطلاعات، اطلاعات شفاهیِ مورد نیاز در اختیار آنان قرار گرفته و پس از انجام مصاحبه، از امور مهم و کلیدی مورد آن‌ها، یادداشت برداری شد. بازهٔ زمانی هر مصاحبه نیز بین ۲۰ تا ٦۰ دقیقه بود.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها یعنی فرایند تدوین، تنظیم، طبقه‌بندی، تلخیص و بیان مفهوم یا معنای انبوهی از داده‌های گردآوری‌شده که با کاهش آن‌ها به‌صورت بخش‌های قابل‌کنترل و تفسیر آن‌ها سروکار دارد (هومن، ۱۳۸۵: ۱٥٦). در بررسی‌های کیفی، نخستین گام در تحلیل داده‌ها، خواندن مطالب اصلی و اولیهٔ یادداشت‌ها در میدان پژوهش به منظور تشخیص هرگونه مضمون، درون‌مایه یا فرضیه‌هایی است که باید مورد توجه قرار گیرند و یا از آن‌ها صرف‌نظر شود (برگ، ۱۹۹۸). برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون[1] استفاده گردید. در این روش بر اساس دیدگاه براون و کلارک[2] (۲۰۰٦) از ابزار تحلیل شبکهٔ مضامین[3] استفاده گردیده است. بر این اساس، مضامین به سه دسته: ۱- مضامین پایه (کدها و نکات کلیدی متن)، ۲- مضامین سازمان‌دهنده (مضامین به‌دست آمده از ترکیب و تلخیص مضامین پایه) و ۳- مضامین فراگیر (مضامین عالی دربرگیرندهٔ اصولِ حاکم بر متن به مثابهٔ کل) طبقه‌بندی گردید. سپس این مضامین به صورت نقشه‌های شبکهٔ تارنما، رسم و روابط میان آن‌ها مشخص شد. به‌طورکلی در تحقیق حاضر، برای تحلیل داده‌ها، مراحل زیر به دقت دنبال شده است:

۱. مصاحبه‌ها یک به یک و کلمه به کلمه، بر روی کاغذ پیاده گردید.

۲. محتوای مکتوب مصاحبه سطر به سطر مورد بررسی قرار گرفت و جملات معنی‌دار و کنایه‌ها که مرتبط با موضوع اصلی پژوهش بودند، علامت‌گذاری و برجسته‌سازی شدند.

[1] -Thematic Analysis
[2] -Braun & Clarke
[3] -Thematic Network

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

۳. مطالب برجسته و حساس در دست نوشته‌های اساتید و دانشجویان از «پرسش‌نامهٔ باز پاسخ» استخراج گردید.
٤. ادغام یادداشت‌ها و نکات حاصل از مصاحبه‌ها و دست‌نوشته‌ها
۵. کدهای اولیه و کدگذاری از ویژگی‌های جالب داده‌ها ایجاد گردید.
٦. استخراج مضامین از یادداشت‌ها و نکات ترکیبی مصاحبه‌ها و دست‌نوشته‌ها
۷. بررسی و کنترل همخوانی مضامین با کدهای مستخرج با استفاده از تحلیل مقایسه‌ای.
۸. انتخاب مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر.
۹. ترسیم شبکهٔ مضامین.
۱۰. تحلیل شبکهٔ مضامین.

اعتبار سنجی کیفی داده‌ها

در تحقیق حاضر، برای تعیین اعتبار درونی (قابلیت اعتبار) یافته‌ها، علاوه بر اینکه داده‌ها بامطالعهٔ مبانی نظری، پیشینهٔ تحقیق، منابع، مصاحبه با افراد کانونی و «پرسش‌نامهٔ باز پاسخ» انتخاب و تأیید شدند، نظرات و رهنمودهای گروهی از خبرگان نیز لحاظ شد و قبل از کدگذاری، جرح و تعدیل نهایی به عمل آمد. برای تأیید دقّت و صحّت داده‌ها[1]، در مورد اعتبار مطالعه[2] از شیوهٔ بررسی به وسیلهٔ اعضای پژوهش[3] استفاده گردید. به این ترتیب که نتایج تحلیل و مقوله‌بندی‌های حاصل از «پرسش‌نامهٔ باز پاسخ» و مصاحبه شونده‌ها، در اختیار آنان قرار گرفت که آن‌ها را تأیید نمودند. جهت تعیین اعتبار بیرونی (انتقال‌پذیری) یافته‌ها از تکنیک‌های حصول اشباع نظری، استفاده از رویه‌های ویژهٔ کدگذاری و تحلیل نمادها و نشانه‌ها و توصیف غنی داده‌ها، بهره گرفته شد. به این ترتیب که در مورد کلیهٔ نکاتی که ممکن است بر قابلیت انتقال اثر بگذارد و قابلیت تعمیم نتایج به سایر حوزه‌ها و زمینه‌ها را افزایش دهد، تأکید شد. در این زمینه جامع و مانع بودن طبقه‌بندی و کدگذاری‌های صحیح و بررسی و تحلیل عمیق داده‌ها جهت افزایش قابلیت انتقال ضروری می‌نمود که توسط محقق انجام پذیرفت. جهت تعیین اعتبار سازه‌ای (تأیید پذیری) یافته‌ها نیز از سه تکنیکِ جمع‌آوری داده‌ها از منابع متعدد، تحلیل موارد منفی و انعطاف روش استفاده گردید. منابع داده‌ای متنوع

[1] -Trustworthiness
[2] -Credibility
[3] -Member check

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]
[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

بوده و همسوسازی به کار گرفته‌شده است. محقق در تحلیل موارد منفیِ مصاحبه‌ها، تبیینات متناقضِ تفسیر شده را در داده‌ها حل کرده است. همچنین برنامهٔ مصاحبه، بارها ارزیابی مجدد شده و محتوا و فرآیندهای آن مورد بازبینی قرارگرفته و در تفسیرها، پیشنهادها و یافته‌ها کاملاً منعطف عمل شده است.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از این پژوهش بعد از حذف کدهای مشترک،۱۵٤ کد مفهومی است که حاکی از یادگیری‌های ضمنی دانشجویان در محیط دانشگاهی است. این مفاهیم تحت سه عنوان کلی مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر به شرح زیر انتخاب گردید:

۱- مضامین پایه:

مضامین پایهٔ انتخاب شده از نکات کلیدی ۱۳۳ مضمون است که این مضامین در جدول شماره (٤) آورده شده‌اند. برخی از آن‌ها شامل: ۱-رعایت سلسله مراتب ۲- تذکر اساتید به دانشجویان، تشویق ۳- تنبیه ٤- سیستم پاداش‌دهی ۵- امتحانات رسمی ٦- شیوه‌های مراقبت در جلسهٔ امتحان ۷- نظام نمره‌گذاری ۸- پس گرفتن امتیازات داده شده به دانشجو ۹- حضور و غیاب ۱۰- مقررات نشستن در کلاس ۱۱- ساعت برگزاری کلاس و نظایر این‌ها می‌باشند.

۲- مضامین سازمان‌دهنده:

مضامین سازمان‌دهندهٔ انتخاب‌شده از مضامین پایه پس از بررسی و مرتب شدن به دو دستهٔ مضامین سازمان‌دهندهٔ ۱ و مضامین سازمان دهندهٔ ۲ طبقه‌بندی شدند. مضامین سازمان-دهندهٔ ۱ شامل این موارد می‌باشند:

قدرت‌طلبی، رفتار انضباطی، احساس آرامش و آسایش، احساس ارزشمندی، خودکنترلی، انسجام اجتماعی، خودمحوری، مسئولیت‌پذیری، گذراندن امتحان با کمترین تلاش، تقلب، روحیهٔ علمی، برخورد کلیشه‌ای، مطالعهٔ عمقی نگر و مطالعهٔ سطحی‌نگر می‌باشند و مضامین سازمان‌دهندهٔ ۲ نیز چنین اند:

قوانین و مقررات، ساختار فیزیکی و معماری، ارتباطات، جوّ اجتماعی، قواعد بازی، محتوا و باورهای معرفت‌شناختی می‌باشند.

۳- مضامین فراگیر:

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی دانشگاهی به‌عنوان مضمون فراگیر در این پژوهش قلمداد می‌گردد.

در جدول شماره (۲) مضامین فراگیر، سازمان دهنده و کلیدی (پایه) پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی دانشگاهی آورده شده است و در نمودار (۱) شبکه مضامین دستاوردها و پیامدهای برنامهٔ درسیِ ضمنیِ دانشگاهی آورده شده است. با توجه به گسترده بودن مضامین کلیدی (پایه) هرکدام از مضامین سازمان دهنده، امکان ترسیم آن‌ها در یک صفحه و در قالب یک نمودار وجود نداشت، لذا به منظور نشان دادن آن‌ها در نمودار کلی شبکهٔ مضامین پیامدها و دستاوردهای برنامهٔ درسی ضمنی، از اصطلاح «مضامین کلیدی مرتبط» استفاده شده است و برای نمونه شبکهٔ مضامین باورهای معرفت‌شناختی نیز آورده شده است.

جدول شماره ۲-مضامین فراگیر، مضامین سازمان دهنده و مضامین پایه پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی دانشگاهی

ردیف	مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده ۲	مضامین سازمان دهنده ۱	مضامین پایه (کلیدی)
۱	پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی	قوانین و مقررات	قدرت‌طلبی	شیوه‌های مراقبت در جلسه امتحان، پس گرفتن امتیازات داده شده به دانشجو، نظام نمره‌گذاری، امتحانات رسمی، سیستم پاداش دهی، تذکر اساتید به دانشجویان، تشویق، رعایت سلسله مراتب، تنبیه، حضور و غیاب
			رفتار انضباطی	مقررات نشستن در کلاس، ساعت برگزاری کلاس‌ها، غیبت و محروم شدن از امتحان، قوانین انضباطی، زمان ورود و خروج به کلاس، وقت‌شناسی، کمیته انضباطی، تعلیق تحصیلی
۲	پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی	ساختار فیزیکی و معماری	احساس آرامش و آسایش	دمای کلاس، رنگ‌آمیزی، نور و روشنایی، شکل ظاهری کلاس، نمای داخل کلاس، حیاط دانشکده، ظاهر دانشکده
			احساس ارزشمندی	سالن امتحان، کتابخانه، قرائت‌خانه، مرکز کامپیوتر، آبخوری، نمازخانه، بوفه، سرویس بهداشتی، کیفیت صندلی، امکانات، تجهیزات

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

ردیف	مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده ۲	مضامین سازمان دهنده ۱	مضامین پایه (کلیدی)
۳	پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی	ارتباطات	خودکنترلی	جهت‌گیری سیاسی، جهت‌گیری اقتصادی، صداقت استاد، برخورد قهری استاد، اطاعت از خواسته‌های استاد، برخورد سطحی با دانشجو، تصور استاد از دانشجو، جهت‌گیری فرهنگی، جهت‌گیری طبقاتی
			انجام اجتماعی	مشارکت دانشجو در فعالیت‌های آموزشی، مهارت‌های تعاملی استاد با دانشجو، پاسخگویی، برخورد آزادانه استاد در کلاس، دادن فرصت کافی به دانشجو، تعامل دانشجویان با یکدیگر، سازگاری استاد با روحیات دانشجو
٤	پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی	جو اجتماعی	ارزش محوری	ارزش‌های حاکم بر محیط، اثربخشی محرک‌های محیطی، مباحثه، نگرش دانشجو نسبت به دانشگاه، مناظره، میزگرد دانشجویی، عزت‌نفس، استقلال و آزادی عمل، ابراز وجود دانشجو، تقویت توانایی افراد، تقویت خود پنداره، احساس ازخودبیگانگی، رفتارهای مخرب، احساس بی‌فایدگی علمی دانشجو
			مسئولیت‌پذیری	درک و پذیرش احساسات دیگران، روش تدریس مشارکتی، پرورش و تحکیم رابطهٔ دوستانه، محیط خوابگاهی، خرده فرهنگ‌های متفاوت، همکاری دانشجویان با یکدیگر، وظیفه‌شناسی، کمک به دیگران
٥	پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی	قواعد بازی	گذراندن امتحان با کمترین تلاش	تقاضای کتبی، واسطه‌گری سایر اساتید، نشان دادن خود در حال مطالعه، التماس، مراجعه مکرر به اتاق استاد، پرسیدن سؤال در کلاس، تملّق و تمجید پیش از امتحان، صحنه‌سازی، طرح مشکلات شخصی، اثرپذیری دانشجویان سال پایین از سال بالا
			تقلب	ظالمانه دانستن جوّ دانشگاه، مشکلات مالی، مشکلات خانوادگی، لذت بردن از تقلب، دروغ‌پردازی، معرفی محتوا در جلسات پایانی، ارزشیابی سنتی، عدم آشنایی برخی مدرسین با قواعد آزمون سازی، حجم زیاد محتوا، تأکید بر

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

ردیف	مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده ۲	مضامین سازمان دهنده ۱	مضامین پایه (کلیدی)
				جزئیات، سندسازی
٦	پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی	محتوا	روحیه علمی	ارتباط محتوا با نیازهای واقعی دانشجویان، ساعت هفتگی برگزاری دروس، تکراری بودن محتوا، کهنگی محتوا، تأکید بر جزوه، بهینه نبودن محتوا، ارتباط افقی دروس، ارتباط عمودی دروس
			برخورد کلیشه‌ای	مثال‌های گنجانیده شده در کتاب، ذهنیت‌های قالبی، تصاویر کلیشه‌ای، عکس‌ها و نمودارها، ایجاد ذهنیت‌ها، برجسته نمودن قوت‌های اقتصادی اجتماعی تاریخی و فرهنگی، تأکید بر شخصیت‌های داستانی
۷	پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی	باورهای معرفت‌شناختی	مطالعه عمقی نگر	مرور ذهنی، رویکرد علمی قادر به تبیین تمامی پدیده‌ها نیست، دانش نیازمند تفکر مستقل است، دانش از راه استدلال به دست می‌آید، یادگیری مستلزم تلاش و صرف زمان است، یادگیری تدریجی است، علم دانش بدون ابهام است، چگونه آموختن، دانش از مراجع علمی به دست می‌آید، تسلط بر همه مباحث علمی، اعتبار همه دستاوردهای علمی و دانش یکسان نیست، واقعیت امری فردی است
			مطالعه سطحی‌نگر	حفظ طوطی‌وار، دانش مطلق است، ابطال‌پذیری علم، یادگیری سریع مفاهیم علمی، به دنبال یک پاسخ بودن، هر عقیده‌ای به‌خودی‌خود قابل‌قبول است، توانایی یادگیری ذاتی، دانش وابسته به موقعیت است، خودداری از درگیری و فعالیت مداوم برای یادگیری، یادگیری محدود به سطوح پایین حیطه شناختی است، هیچ ارتباطی بین اطلاعات و دانش وجود ندارد

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

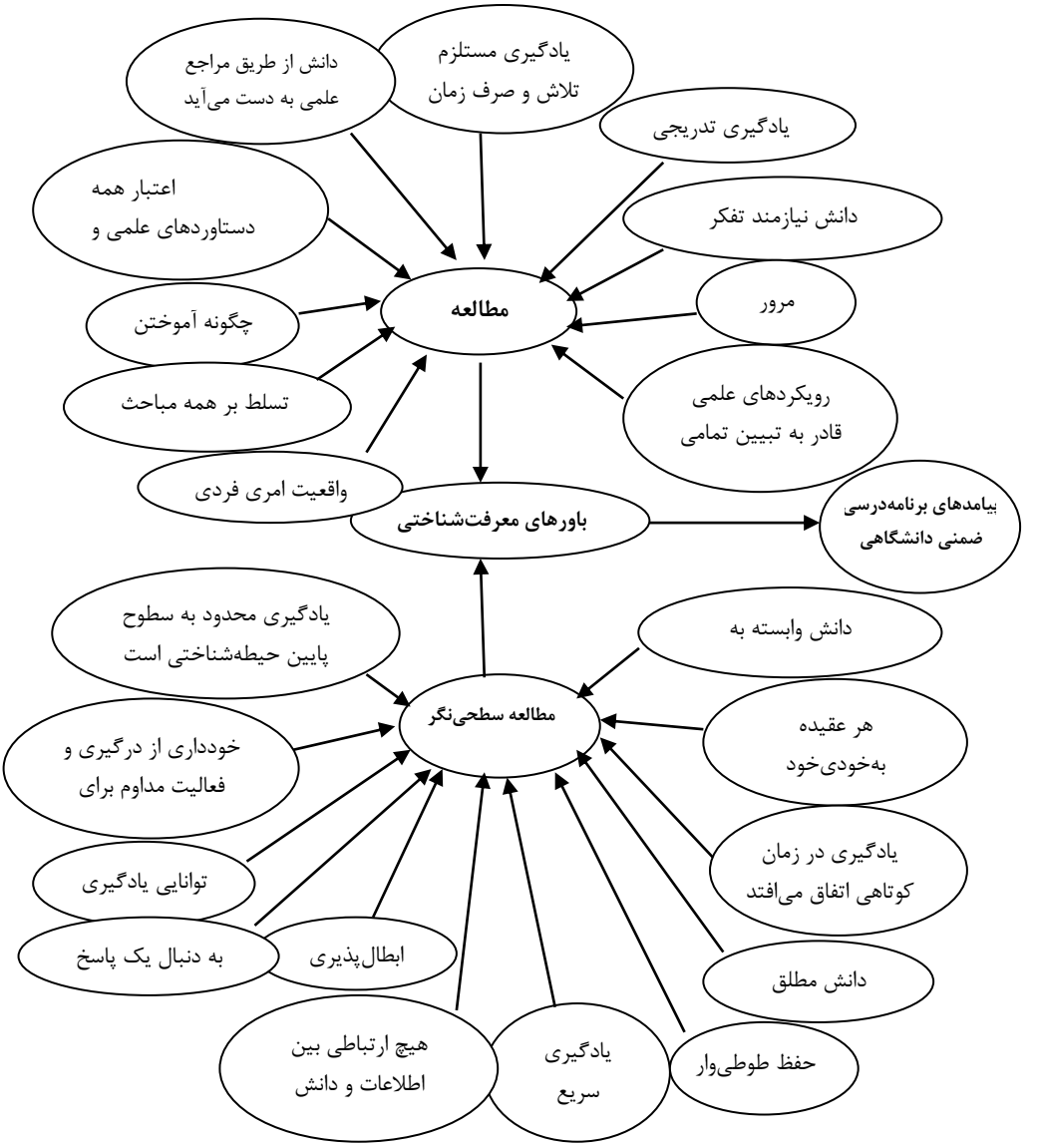
[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]



نمودار ۱. شبکه‌ی مضامین دستاوردها و پیامدهای برنامه‌درسی ضمنی دانشگاهی

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]



نمودار ۲. شبکه مضامین باورهای معرفت‌شناختی ناشی از برنامهٔ درسی ضمنی دانشگاهی.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی دانشگاهی بر اساس تحلیل مضمون

پس از بررسی و تجزیه و تحلیل شبکهٔ مضامین، پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی دانشگاهی در تحقیق حاضر به شرح زیر است:

۱- مجموع فشردهٔ قوانین و مقرراتی نظیرِ قوانین انضباطی، نظام نمره‌گذاری، امتحانات رسمی، تنبیه و حضور و غیاب که هر مؤسسهٔ آموزشی جهت ادارهٔ امور مختلف وضع می‌کند، به‌عنوان یک عامل مهم در اجتماعی شدن فراگیران نقش دارند. پیامدهای حاصل از بررسی این جنبه از برنامهٔ درسی ضمنی، نگرش «قدرت‌طلبی» و «رفتار انضباطی» است که در دانشجویان شکل‌گرفته است.

۲- ساختار فیزیکی و معماری دانشکده یا دانشگاه در انتقال پیام به دانشجویان نقش دارند؛ بنابراین مراکز آموزشی و عناصر تشکیل‌دهندهٔ آن مانند رنگ‌آمیزی، نور و روشنایی، دمای کلاس، شکل ظاهری کلاس، محیط دانشکده و ... آثار آموزشی و تربیتی دارند. احساس آرامش و آسایش و احساس ارزشمندی پیامدهایی هستند که از بررسی این جنبه از برنامهٔ درسی ضمنی در این پژوهش محقق شد.

۳- رفتار متقابل اعضای هیئت‌علمی با دانشجویان، دانشجویان با یکدیگر و دانشجویان با کارمندان از عوامل بسیار مهم در طرز تلقّی دانشجویان است. در این رابطه، یکی از پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی دانشگاهی، «انسجام اجتماعی» است. دانشجویی که به مشارکت در فعالیت-های آموزشی تمایل نشان می‌دهد، در ارتباط با دیگر دانشجویان با دید مثبت عمل می‌کند و رفتارهای ضداجتماعی مانند پرخاشگری را کنترل می‌کند که این رفتار دانشجو باعث برانگیخته شدن حس علاقه به همکاری و احترام در اساتید می‌گردد. «خودکنترلی» از دیگر پیامدهای برنامه ضمنی دانشگاهی است که محقق گردید.

٤- تعاملات اجتماعی – انسانی و فرهنگیِ نسبتاً پایداری که دانشجویان به‌طور غیرمستقیم در دانشگاه تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند، تأثیرات عمیق تربیتی را به وجود می‌آورند که در جامعهٔ ما هنوز مطالعهٔ دقیقی دربارهٔ آن‌ها صورت نگرفته است. این تعاملات می‌تواند در دانشگاه منجر به ایجاد نگرش‌هایی همچون «مسئولیت‌پذیری» و «ارزش محوری» در دانشجویان گردد. از پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی دانشگاهی در این پژوهش می‌باشند.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

۵- یادگیری تملّق و خودنمایی و ضرورت توسّل به قواعد تأثیرگذاری بر استادان نظیر التماس، طرح مشکلات شخصی و خانوادگی، صحنه‌سازی و واسطه‌گری سایر اساتید، به‌منظور کسب نمره (گذراندن امتحان با کمترین تلاش) را می‌توان یکی از پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی دانشگاهی دانست که دانشجویان طی مدت زمان تحصیل در دانشگاه به آن دست پیدا می‌کنند. از دیگر پیامدهای به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر، تحوّل دانشجویان در مقولهٔ «تقلب» است.

٦- مواد و متون کتاب‌های درسی ازجمله عکس‌ها و نمودارها و...، همهٔ آثار آموزش ضمنی دارند و مصداق برنامهٔ درسی ضمنی هستند. از پیامدهای موارد فوق می‌توان به ایجاد، تقویت و یا کاهش «بینش علمی» در دانشجویان اشاره نمود؛ بنابراین محتوا و تصاویر کتب درسی همواره شامل پیام‌های ضمنی است که بعضاً با اهداف نظام آموزشی در تعارض می‌باشند، از جملهٔ این پیام‌ها، ایجاد نگرش «برخورد کلیشه‌ای» در دانشجویان است که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت.

۷- ازجمله آثار برنامهٔ درسی ضمنی دانشگاهی، معانی و تفاسیر مشترکی است که دانشجویان طی زندگی دانشگاهی دربارهٔ معنا و مفهوم علم و عالم کسب می‌کنند. ازجمله این معانی و تفاسیر می‌توان به ذاتی بودن یادگیری، تدریجی بودن یادگیری، مطلق دانستن دانش، ابطال‌پذیری علم و بدون ابهام دانستن علم اشاره نمود. این معانی و تفاسیر مشترک باعث ایجاد دو نوع نگرش نسبت به مطالعه در آنان می‌گردد. در تحقیق حاضر این نگرش‌ها تحت عناوین «مطالعهٔ عمقی‌نگر» و «مطالعهٔ سطحی‌نگر» طبقه‌بندی گردیده‌اند که به‌عنوان پیامدهای برنامهٔ درسی ضمنی دانشگاهی قلمداد می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق نشان داد دانشجویان تجارب مثبت و منفی متعددی در طول زمان تحصیل در دانشگاه به دست می‌آورند. در این پژوهش برای برنامهٔ درسی ضمنی در نظام آموزش عالی هفت مؤلفه ۱- قوانین و مقررات ۲- ساختار فیزیکی و معماری ۳- ارتباطات ٤- جوّ اجتماعی ۵-قواعد بازی ٦- محتوا ۷- باورهای معرفت‌شناختی به‌عنوان عوامل ایجادکنندهٔ این تجارب (پیامدها) در نظر گرفته‌شده است. شکل منفی هر یک از مؤلفه‌ها و عناصر به عنوان آسیب تلقّی

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

و به کسب تجارب ضد تربیتی منجر می‌شود. یافته‌ها نشان داد که هرکدام از این مؤلفه‌ها می‌تواند منجر به ایجاد نگرش خاصی در دانشجویان گردد. مجموعهٔ فشردهٔ قوانین و مقررات نظیر قوانین انضباطی، محدودیت‌ها، نظام نمره‌گذاری، قوانین حضور و غیاب و کنترل‌های فردی و گروهی از عناصر با اهمیت در برنامهٔ درسی ضمنی است که عملاً تأثیرات مخرب و منفی همچون گرایش به قدرت‌طلبی را در دانشجویان تقویت می‌کند. ساختار فیزیکی کلاس درس با نیمکت‌های به هم پیوسته و روبروی میز استاد، این تصور را به ذهن القا می‌کند که فراگیران موجوداتی خالی از ذهن و تحت کنترل مدرسی هستند که تنها منبع یادگیری تلقی می‌شوند. شیوهٔ چیدن صندلی‌ها و فضا و ... به‌عنوان مؤلفه‌های مکان فیزیکی در برنامهٔ درسی مؤثر محسوب می‌شوند و درواقع، این نوع فضاست که می‌تواند رکود و انفعال را به ذهن دانشجویان القا کند. از سوی دیگر دانشکدهٔ زیبا و سرسبز با تجهیزات و امکانات کافی، احساس آرامش و آسایش را به ارمغان می‌آورد و یادگیری را آسان می‌کند. وجود داشتن جوّی فعّال و مشارکت‌جو با حضور و نقش‌آفرینی گروه‌های مختلف اجتماعی – اقتصادی و ارائهٔ نگرش‌های متفاوت از سوی دانشجویان، بحث‌ها و میزگردهای دانشجویی و نحوهٔ برخورد آن‌ها باهم یکی دیگر از عناصر اساسی برنامهٔ درسی در آموزشی عالی محسوب می‌شود. رفتار اعضای هیئت‌علمی از عوامل بسیار مهم در طرز تلقی‌ها و یادگیری‌های دانشجویان محسوب می‌شود. استادان نقش انگیزشگر را در فعالیت‌های علمی دانشجویان ایفا می‌کنند و با ارتقای توانایی علمی آنان، روحیهٔ علمی و پژوهشگری دانشجویان نیز تقویت می‌شود که این کار درگرو این است که استادان اطلاعات و دانش خود را همسو با نیازهای دانشی و مهارتی دانشجویان روز آمد کنند و مهارت‌های تعاملی خود را گسترش دهند. مشارکت دادن دانشجویان در مراحل و فرایند آموزش و دادن فرصت اظهار نظر به آنان و همچنین برخورد آزاد در کلاس درس و دادن فرصت کافی و مؤثر به دانشجویان باعث ایجاد انسجام اجتماعی در آنان خواهد شد. محتوا به عنوان یکی از مؤلفه‌های برنامهٔ درسیِ ضمنی در این پژوهش در نظر گرفته شده است. آن دسته از محتواهایی که با نیازهای دانشجویان مرتبط نبوده و در نحوهٔ سازمان‌دهی آن‌ها ملاحظات فنی لازم (از جمله ارتباط عمودی و افقی بین موضوعات تدریس) رعایت نشود و درعین‌حال به‌گونه‌ای یک طرفه درصدد القای کلیشه‌ها و ذهنیت‌های قالبی به دانشجویان باشد، نمی‌تواند باعث رشد و ترویج نشاط و روحیهٔ علمی و آموزشی در میان دانشجویان شود. از دیگر یافته‌های تحقیق حاضر،

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

یادگیری قواعد بازی و تحوّل دانشجویان در مقولهٔ تقلب است. باید عنایت داشت که هویت علمی، مقوله‌ای بی‌ارتباط با یادگیری قواعد بازی و تقلب نبوده و نیست. هنگامی‌که هدف اساسی و رسالت غاییِ نظامِ آموزشیِ عالی بر تربیت انسان‌هایی معطوف شود که خودآگاهانه به دنبال کسب دانش و شعور و رمزگشایی از پدیده‌های پیرامونی خود باشند و هدفِ فارغ‌التحصیلِ دانشگاهی، اندیشمندی پرسشگر و نقادی مجتهد بودن باشد به جای دانش‌اندوخته‌ای مقلّد بودن؛ همچنین، یک فرد دارای هویت علمی بایستی به جای مدرک‌گرایی و سودطلبی از مدارک علمی، شور و شوقی نسبت به یادگیری و تولید علم داشته باشد و از کاوش‌ها و جستجوگری‌های علمی دلسرد نگردد. اگر دانشجو در مقام «جویندهٔ دانش بودن» قرار گیرد، علاوه بر اینکه قواعد بازی و تقلب و پیامدهای بعدی آنان کم‌رنگ می‌گردد، دانشجو به قبولی آسان و گذراندن یک درس بدون تغییرات لازم در خود رضایت نداده و دانشگاه به معنی واقعی آن متجلّی می‌شود. در این وضعیت است که رویکرد مطالعهٔ وی از رویکرد سطحی‌نگر به رویکرد مطالعهٔ عمقی‌نگر ارتقاء پیدا خواهد کرد.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

منابع

- امینی، محمد؛ مهدی زاده، مریم؛ ماشاالهی نژاد، زهرا؛ علیزاده، مرضیه. (۱۳۹۰). بررسی رابطهٔ بین مؤلفه‌های برنامهٔ درسی پنهان و روحیهٔ علمی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. شماره ۶۲،۱۳۹۰، صص ۱۰۳-۸۱.

- رحیمی، مجید (۱۳۸۰). *بررسی تجارب دانشجویان از برنامهٔ درسی مستتر در دانشکدهٔ پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در سال ۱۳۸۰*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد پرستاری، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.

- شیخ‌زاده، محمد (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکهٔ مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. *اندیشه مدیریت راهبردی*. شماره ۱۰، صص ۱۹۸-۱۵۱.

- صفایی موحد، سعید (۱۳۹۲). به سوی فرا نظریه‌ای دیگر برای شناخت برنامهٔ درسی پنهان. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۰، تابستان ۱۳۹۲، صص ۹۲-۷۶.

- علی پور، وحیده؛ علم الهدی، جمیله؛ سرمدی، محمدرضا. (۱۳۸۹). جنسیت با نگاه به برنامهٔ درسی پنهان در آموزش مجازی ایران: جنسیت به عنوان عامل فرهنگی، اجتماعی. *دو فصلنامه مطالعات برنامهٔ درسی آموزش عالی*. سال ۱، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۸۹، صص ۱۵۲-۱۳۴.

- علیخانی، محمدحسین (۱۳۸۲). *پیامدهای قصد نشده ناشی از محیط مدرسه در نگرش‌های دانش-آموزان مدارس متوسط (مطالعه موردی: اصفهان)*. پایان‌نامه دوره دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی. به راهنمایی دکتر محمود مهرمحمدی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۷۷). برنامهٔ درسی *به‌سوی هویت‌های جدید*. جلد ۱، تهران: آییژ.

- فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه؛ جلیلی نیا، فروز. (۱۳۸۹). بررسی برنامه‌های درسی پنهان در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی. *فصلنامه برنامهٔ درسی آموزش عالی*. سال ۱، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۸۹، صص ۱۱۸-۹۶.

- کشتی آرای، نرگس؛ اکبریان، اکرم. (۱۳۸۹). یادگیری‌های پنهان دانشجویان در تعامل با اینترنت. *دو فصلنامه مطالعات برنامهٔ درسی آموزش عالی*. سال ۱، شماره ۲، پائیز و زمستان ۱۳۸۹، صص ۲۶-۹.

- ملکی، حسن (۱۳۸۵). *برنامه‌ریزی درسی، راهنمای عمل*. تهران: انتشارات مدرسه. چاپ هشتم

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). میزگرد تخصصی بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامهٔ درسی پنهان. *فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی*. شماره ۸. ص ۱۷۱-۱۵۶.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]

- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵). *راهنمای علمی در پژوهش کیفی*. تهران: انتشارات سمت. چاپ چهارم
- یین، رابرت. (۱۳۷٦). *تحقیق موردی*. ترجمه: علی پارسائیان، سید محمد اعرابی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی، چاپ دوم
- Ahola, s. (2000). Hidden curriculum in higher education: something to fear for or comply to? Conference title: Innovations in higher education. Helsinki. 30/08/2000.
- Ausbrooks, R. (2002). What is the school's hidden curriculum teaching your child? Available from: http//www.parentingteens.com/ curriculum.shtml. 2002 [online].
- Bergenhengouwen, G. (2009). Hidden Curriculum in the University.Available at:http://www.sociologyindex.com.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in psychology*, vol. 3, No.2, pp. 77-101.
- Chapman, A. (2008).Gender Bias in Education. Available at: //www. Edchange. Org/ multicultural/paper/xbias.html.
- Connelly, F. M. Fang He M. phillion J. (2008). *The sage handbook of curriculum and instruction*. (1 st Ed.) Los Angeles: Sage publications.
- Delaney, L. Egan, M. (2011). The Experience of unemployment in Ireland: A thematic Analysis, Discussion Paper Series, Naval postgraduate School, Lieutenant, United States Navy.
- Ebert, e, II, Ebert, C (2011) the educator, s field guid: from organization to assessment. Thousand oaks. CA,: CORWIN
- Grady, M.D.Powers, Despard, M. & Naylor, S. (2011).Measuring the implicit curriculum: initial development and results of an MSN survey.*journal of social work education 47(3), 463-487*.
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*, London: Sage.
- LeBlanc, C. (2007). Exploring the hidden curriculum in Emergency medicine training program. M. A. Ed. Dissertation, Mount Saint Vincent University.
- Pearson, E.sh. (2011) Sunday school curriculum and the ministry of Christian edvcation, church publishing Incorporated.
- Smith, A. (2008). Values in Education in Northern Ireland chapter six; values and the Hidden curriculum CAIN web service.
- Tekian, A. (2009). Must the hidden curriculum be the black box for unspoken truth? *Medical Education*, 43, 522-523.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.5.23]