

*Research in Curriculum Planning*

Vol 12, No 18 (continus 45)

Summer 2015, Pages 29-41

The relationship between hidden curriculum and students' instructional burnout

Sadaf Imani, Abolghasem Yaghobi, Mohamad Reza Yusef Zade, sayid Veysi Kohre, Hosein Mohagheghi

<sup>1, 4, 5</sup> M.A. in of Educational Psychology, University of Bu-Ali Sina, Hamadan, Iran

<sup>2, 3</sup> Associate Professor, University of Bu-Ali Sina, Hamadan, Iran

**Abstract**

Focusing on the students of Bu-Ali Sina University in Hamedan, this study was carried out to investigate about the relationship between hidden curriculum and students' instructional burnout. The method used was of a descriptive – correlation type. 1359 senior students studying in the academic year 1391-1392 were selected as the statistical population. Based on Morgan table of sampling, 302 participants, as the statistical sample, were selected through stratified random sampling. Data using a questionnaire were collected, then. In order to analyze the data, once taking all the hypotheses into account, Pearson Correlation and Multivariate regression were used. The findings showed that between hidden curriculum and students' instructional burnout, there was a negative significant relationship. Also, such a negative relationship was found between hidden curriculums and different dimensions of instructional burnout (emotional exhaustion, pessimism, inefficiency)

**Keywords:** hidden curriculum, instructional burnout, students

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال دوازدهم، دوره دوم، شماره ۱۸ (پیاپی ۴۵)

تابستان ۱۳۹۴، صفحات ۲۹ – ۴۱

رابطه برنامه درسی پنهان با تحلیل رفتگی آموزشی

دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا همدان

صدف ایمانی، ابوالقاسم یعقوبی<sup>\*</sup>، محمد رضا یوسف زاده، سعید ویسی

کهره، حسین محقق

<sup>۱، ۴ و ۵</sup> کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

<sup>۲ و ۳</sup> دانشیار رشته روانشناسی، دانشگاه بو علی سینا، همدان، ایران

**چکیده**

هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه بین برنامه درسی پنهان با تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا همدان بود. روش پژوهشی مورد استفاده از نوع توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی سال آخر به تعداد ۱۳۵۹ نفر که در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند که از این تعداد طبق جدول نمونه‌گیری مورگان حجم نمونه ۳۰۲ نفری به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از میان دانشکده‌های دانشگاه انتخاب، و اطلاعات با استفاده از پرسشنامه‌های تحقیق گردآوری شدند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در تمامی فرضیه‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره استفاده شد. نتایج نشان داد که بین برنامه درسی پنهان و تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان رابطه معناداری منفی وجود دارد. همچنین بین برنامه درسی پنهان و ابعاد تحلیل رفتگی آموزشی (خستگی هیجانی، بدبینی و ناکارآمدی) دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا همدان رابطه معناداری منفی وجود دارد.

**واژگان کلیدی:** برنامه درسی پنهان، تحلیل رفتگی

آموزشی، دانشجویان

\* نویسنده مسئول: ابوالقاسم یعقوبی yaghobi41@yahoo.com

## مقدمه

فرویدنبرگر فرسودگی را نوعی خستگی و تحلیل رفتگی می‌داند که از کار سخت و بدون انگیزه ناشی می‌شود. (Salmela- Aro, Savolainen & Holopainen, 2008) تحلیل رفتگی (Burnout) حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف محوله است (Demerouti & etc., 2001)؛ (Maslach, Schaufeli & Leiter, Lacovides & etc., 2003)؛ (Toppinen-Tanner & etc., 2005). انجام شده درباره تحلیل رفتگی، در موقعیت‌های غیر آموزشی (Sand & Miyazaki, 2000)؛ (Greenglass, Burke & Fiksenbaum, 2001) بوده که با عنوان تحلیل رفتگی شغلی معروف است با وجود این متغیر تحلیل رفتگی به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده است که از آن با عنوان تحلیل رفتگی آموزشی نام برده می‌شود (Salmela- Aro, Savolainen & Holopainen, 2008).

می‌توان گفت که موقعیت‌های آموزشی به عنوان محل کار دانشجویان محسوب می‌شود، اگر چه دانشجویان در موقعیت‌های آموزشی، به عنوان کارکن، کار نمی‌کنند اما از دیدگاه روانشناختی، فعالیت‌های آموزشی آنها را می‌توان به عنوان یک «کار» در نظر گرفت (Salmela- Aro, Savolainen & Holopainen, 2008). آنها در کلاس‌ها حضور پیدا می‌کنند و مجموعه تکالیفی را برای موفقیت در امتحانات و کسب نمره قبولی انجام می‌دهند. این موضوع اخیراً مطالعات متعددی را در دانشگاه‌ها به خود اختصاص داده است (Chang, Rand & Strunk, 2000)؛ (Martinez & Yang, 2004). etc., 2002

براساس تحقیقات، می‌توان گفت که تحلیل رفتگی آموزشی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور تحصیلی مشخص می‌شود. (Salmela- Aro & Naatanen, 2005) افرادی که تحلیل رفتگی آموزشی دارند معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانایی در ادامه

حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند.

یکی از متغیرهای مهم اثرگذار بر تحلیل رفتگی آموزشی که در این پژوهش به آن توجه شده، برنامه ریزی درسی پنهان است.

نظام‌های آموزشی به موازات اجرای وظایف و مسؤولیت‌های رسمی و از قبل تعیین شده دارای مجموعه دیگری از کارکردها هستند که اگر چه چندان در قالب اهداف و سیاست‌گذاری‌های مصوب و مدون مورد توجه قرار نگرفته‌اند، ولی عملاً تأثیراتی چشمگیر در ابعاد مختلف سلوک و شخصیت دانشجویان دارد. در ادبیات علوم تربیتی و برنامه ریزی درسی غالباً از این دسته کارکردها و تأثیرات با عنوان برنامه درسی پنهان (Hidden Curriculum) نام برده می‌شود که به گونه‌ای غیر مستقیم بخشی از تجارب آموزشی و تربیتی دانشجویان را به وجود می‌آورند. در زمینه آثار و نتایج این تجارب غیر رسمی و ناپیدای نظام‌های آموزشی می‌توان بر این نکته تأکید کرد که اثر بخشی این تجارب به مراتب بیشتر از روش‌های مستقیم و کوشش‌های آگاهانه است که به طور رسمی و علنی مورد نظر دانشگاه و نظام آموزشی است. صاحب نظران برای تشریح آموخته‌ها و نگرش‌هایی که تحت تأثیر این عوامل ضمنی در دانشجویان قرار می‌گیرند و همچنین پیامدهای آنها از مفهوم برنامه درسی پنهان استفاده کرده‌اند (Alavi etc., 2007; Schubert, 2008).

در اهمیت و تأثیر برنامه درسی پنهان گفته شده است که برنامه درسی پنهان در حد معناداری تعیین کننده آن چیزی است که مبنای احساس ارزش و عزت همه دانشجویان است و بیش از برنامه درسی رسمی در سازگاری دانشجویان و استادان تأثیر دارد. دانشجویان در نظام‌های آموزشی تجارب بسیار ارزشمندی را فرا می‌گیرند که بخش اعظم آنها در برنامه‌های درسی طرح ریزی شده مشخص نیست. در واقع، دانشجویان بیش از آن چیزی که به صورت نظام‌مند و سازمان یافته از طریق دانشگاه‌ها و به واسطه اساتید به آنها آموزش داده می‌شود، یاد می‌گیرند (Alikhani & Mehrmohammadi, 2004).

آموخته‌های آن پایدارتر و از گستردگی فراگیرتری برخوردار است. یادگیری‌های پنهان نه تنها نگرش و رفتار افراد، بلکه کل فرایند تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد. (Mehrmohammadi & Fathi Vajargah, 2007)

اسکلتون (Skelton, 2005) چهار دیدگاه کارکردی، لیبرال، انتقادی و پست مدرن اشاره کرده است که هر کدام از این دیدگاه‌ها بینش‌هایی را پیرامون برنامه درسی پنهان ایجاد می‌کنند. از سوی دیگر، صاحب نظران مختلف هر یک از منظرهای خاص برنامه درسی پنهان را مدنظر قرار داده‌اند. آهولا (Ahola, 2000) چهار بعد اساسی برنامه درسی پنهان را شامل یادگیری چگونه یاد گرفتن، یادگیری حرفه‌ای، یادگیری به منظور خبره شدن و یادگیری بازی می‌داند. علیخانی و مهرمحمدی (Alikhani & Mehrmohammadi, 2004) بعد برنامه درسی پنهان را عبارت می‌داند از: ۱- چگونگی ارتباط متقابل افراد در مدرسه؛ ۲- ساختار سازمانی مدرسه؛ ۳- ساختار فیزیکی مدرسه و کلاس درس. سیلور و همکاران نیز سه مؤلفه را به عنوان مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی پنهان در نظر گرفته‌اند که از عمق و جامعیت بیشتری برخوردار و شامل ساختار مدرسه، جو اجتماعی و تعامل معلم و دانش‌آموز است (D'eon, Lear, Turner & Jones, 2006). با نگاهی جامعه‌شناختی به ابعاد پنهان یادگیری‌های مدرسه‌ای نگریده شده است. در این نظریه مدرسه به عنوان یک نظام اجتماعی دارای خرده نظام‌های فرهنگی، اجتماعی، شخصیتی و خرده نظام ابزاری یا ساختار فیزیکی و اجتماعی است. (Alavi etc., 2007).

یافته‌های تحقیقات دیگر بیانگر آن است که عوامل زیادی از جمله جو اجتماعی، فرهنگ، آداب و رسوم و ارزش‌های مدرسه، جنبه‌های غیر علمی و فضای حاکم بر مدرسه (Ahola, 2000)، قوانین و مقررات آموزشی، نظم و انضباط، محیط فیزیکی و ظاهری مدرسه و چگونگی ارتباطات در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان دخالت دارند (Alikhani & Mehrmohammadi, 2004; Anderson, 2002; Piner, 2008)

مهرام و همکاران (Mahram etc., 2006) تحقیقی با هدف بررسی نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت

اندیشمندان و صاحب نظران مختلف غالباً ابعاد اجتماعی و گروهی برنامه درسی پنهان را مورد توجه قرار داده، بر این نکته تأکید کرده‌اند که این نوع برنامه درسی به مجموعه آموخته‌ها و یادگیری‌هایی اشاره می‌کند که دانشجویان از طریق تعاملات و روابط خود با سایر همکلاسی‌ها، اساتید به دست می‌آورند. از این منظر، عمدتاً نقش و جایگاه تعاملات اجتماعی و روانشناختی میان دانشجویان و افراد درون دانشگاه و به ویژه مربیان و اساتید به عنوان یکی از متغیرهای اساسی برنامه درسی پنهان مورد توجه قرار گرفته است که به نحو بارزی احساسات و ارزش‌ها، نگرش‌ها، باورها و رفتارهای دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. (Chikeung, 2008; Doganay, 2009)

آسبروک (Ausbrooks, 2000) برنامه درسی پنهان را متشکل از پیام‌های ضمنی موجود در جو اجتماعی محیط آموزشی می‌داند که اگرچه نانوشته است، لیکن همه آن را احساس می‌کنند. به زعم وی برنامه درسی پنهان بدنه دانشی است که دانشجویان آن را به سهولت از طریق حضور هر روزه در محیط آموزشی هضم می‌کنند. دلکه (Dekle, 2004) برنامه درسی پنهان را شامل، دانش، اعتقادات، نگرش‌ها، رفتار و قوانینی می‌داند که دانشجویان هم به صورت قصد شده و هم به صورت قصد نشده در خود درونی می‌کنند. همچنین Skelton (2005) معتقد است برنامه درسی پنهان مجموعه‌ای از پیام‌های مربوط به دانش، ارزش‌ها و هنجارهای رفتاری و نگرش‌هایی است که یادگیرنده در طول فرایندهای آموزشی به طور ضمنی تجربه می‌کند. برخی از پژوهشگران در زمینه نسبت و رابطه میان برنامه درسی پنهان و محتوای کتب درسی و تصاویر آن بررسی کرده‌اند. از دیدگاه این افراد محتوا و تصاویر کتب درسی همواره شامل پیام‌های ضمنی و پنهان است که بعضاً حتی با اهداف نظام آموزشی هم در تعارض است. ایجاد ذهنیت‌ها و تصاویر کلیشه‌ای پیرامون اقوام، ادیان و جنسیت‌های مختلف از جمله این موارد است (Redish, 2009; Bergenhenegouwen, 2009; Stephenson, 2009).

در جمع بندی دیدگاه‌های آسبروک و آیزنر و سایر پژوهشگران در خصوص تعریف و آثار برنامه درسی پنهان در بسیاری از جنبه‌ها از برنامه درسی صریح مؤثرتر و

این در حالی است که (Margolis 2000)، به پیام‌های نوشته شده محدودیت آور و ضمانت بخش بر روی دیوارها نیز اشاره کرده و آنها را به عنوان بخشی از محیط فیزیکی دانشگاهی و در راستای برنامه درسی دانسته است.

در پژوهش حاضر نیز ابعاد ساختار فیزیکی و معماری (Mahram, etc., 2006)؛ ارتباط متقابل میان اعضای هیأت علمی و دانشجو (Maleki, 2006)؛ جو اجتماعی (Mehrmohammadi, 2005)؛ قوانین و مقررات (Mehrmohammadi & Fathi Vajargah, 2007)؛ محتوا (Mahram, etc., 2006)؛ شیوه ارزشیابی (Mahram, etc., 2006)؛ روش تدریس (Behrangi & Aghayari, 2004)؛ در سه بعد کلی شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی و نقش این‌ها در کاهش تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان بررسی شده است.

در پژوهش حاضر برای تعریف و عملیاتی کردن مصادیق برنامه درسی پنهان از دیدگاه‌های (Mahram, etc., 2006)؛ (Maleki, 2006)؛ (Mehrmohammadi, 2005)؛ (Mehrmohammadi and Fathi Vajargah, 2007)؛ (Behrangi & Aghayari, 2004)؛ در سه بعد کلی شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی استفاده شده است.

با توجه به مطالب یاد شده که مستندات لازم را برای توجه جدی و علمی به پدیده برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی فراهم می‌سازد و نیز از آنجایی که اصولاً یکی از اهداف و جهت‌گیری‌های اساسی آموزش عالی کاهش تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان است، و از طرفی هم چون پژوهش در این رابطه انجام نشده در این پژوهش سعی بر آن شده است برنامه درسی پنهان در قالب ابعاد شناختی و عاطفی و روانی - حرکتی و همچنین تحلیل رفتگی آموزشی نیز در قالب ابعاد خستگی هیجانی، بدبینی آموزشی و ناکارآمدی آموزشی بررسی شود.

لذا سؤال این پژوهش این است که بین برنامه درسی پنهان و تحلیل رفتگی آموزشی رابطه وجود دارد یا نه؟

### روش پژوهش

روش پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی سال

علمی دانشجویان انجام داده‌اند. در این مطالعه مؤلفه‌های استاد، دانشجو، مکان فیزیکی، روش تدریس، ارزشیابی، محتوا و قوانین و مقررات از جمله عوامل برنامه درسی هستند که نقش آنها در کاهش هویت علمی دانشجویان بررسی شده است. طبق یافته‌ها، تحقیق علمی در میان دانشجویان مورد مطالعه به گونه معناداری کاهش یافته است و در این زمینه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان نقش اساسی داشته‌اند.

علوی و همکاران (Mahram etc., 2007) پژوهشی را با هدف شناخت برنامه درسی پنهان در بعد روحیه علمی انجام داده‌اند. در این پژوهش با توصیفی جامعه شناختی از مفهوم برنامه درسی پنهان، ابعاد برنامه درسی پنهان و مقایسه آن با هنجارهای روحیه علمی بررسی شده است.

آهولا (Ahola, 2000) معتقد است که برنامه درسی در آموزش عالی دارای آزادی عمل بیشتری از برنامه درسی مدارس است و تدوین نشدن کامل این برنامه باعث کارکرد بیشتر برنامه درسی پنهان در آموزش عالی می‌شود. مارگولیس (Margolis, 2000) بر اهمیت توجه به برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی تأکید کرده است و ضمن انتقاد به نظریه پردازان انتقادی که توجهشان به برنامه درسی پنهان را تنها به تعلیم و تربیت ابتدایی و متوسطه معطوف ساخته‌اند، عرصه آموزش عالی را صحنه‌ای اصلی برای مهارت آموزی، اجتماعی شدن و تغییرات اجتماعی دانسته است. (Mahram, etc., 2006)

آسبروک (Ausbrooks, 2000) بهترین شکل برنامه درسی پنهان را در آموزش عالی در پرورش کنجکاوی عقلانی و رشد عاطفی خلاصه کرده است که فرصت‌هایی را برای اکتشاف علائق نوین و توسعه توانایی‌های جدید فراهم می‌آورد. در بدترین شکل برنامه درسی پنهان می‌تواند باعث تضعیف تفکر انتقادی و ارسال پیام‌های ضمنی در زمینه پیگیری‌های عقلانی و منطقی شود. در این زمینه بلومنفیلد - جونز به ارتباط ساختار سازمانی دانشگاه با برنامه درسی پنهان اشاره و بررسی ساختمان فیزیکی دانشگاه را عاملی در دریافت نگرش نسبت به شیوه‌های پرورشی آن دانشگاه عنوان کرده‌اند.

## رابطه برنامه درسی پنهان با تحلیل رفتگی... / ۳۳

ترتیب برابر ۰/۳۸، ۰/۴۲، ۰/۴۵ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۰/۸۵ و برای حیطه‌های خستگی، بدبینی، و ناکارآمدی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۰ و ۰/۶۲ به دست آمد. پرسشنامه محقق ساخته برنامه ریزی درسی پنهان: سؤالات این پرسشنامه توسط پژوهشگر بر اساس ابعاد برنامه درسی پنهان (معلم، محتوا، روش، کالبد کلاس، تعاملات دانشجو - دانشجو، قوانین و مقررات و منابع درسی) ساخته شده است و در نهایت به سه بعد شناختی، عاطفی، روانی - حرکتی تقسیم بندی شده است. که در مجموع تعداد سؤالات ۲۵ بود که بر روی ۴۰ نفر از دانشجویان دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی دانشگاه بوعلی سینا برای بررسی پایایی آن اجرا شد که پایایی آزمون از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی پرسشنامه از روایی محتوایی و از نظر متخصصان گروه روانشناسی و گروه برنامه ریزی درسی دانشگاه بوعلی سینا همدان استفاده گردید. شیوه نمره گذاری این آزمون به این صورت است که در ازای انتخاب گزینه اول (خیلی زیاد) نمره ۵، گزینه دوم (زیاد) نمره ۴، گزینه سوم (تا حدودی) نمره ۳، گزینه چهارم (کم) نمره ۲ و گزینه پنجم (خیلی کم)، نمره ۱ به افراد اختصاص می‌یابد. که سؤالات شماره ۲، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۳ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند، به این صورت که در ازای انتخاب گزینه اول (خیلی زیاد) نمره ۱، گزینه دوم (زیاد) نمره ۲، گزینه سوم (تا حدودی) نمره ۳، گزینه چهارم (کم) نمره ۴ و گزینه پنجم (خیلی کم) نمره ۵ به افراد اختصاص یافت. شیوه اجرای تحقیق: پس از تعیین حجم جامعه آماری بر اساس آمار سازمان آموزش و بایگانی دانشگاه بوعلی سینا همدان، که ۱۳۵۹ نفر (۲۸۸ نفر در دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۲۱۷ نفر دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، ۹۲ نفر دانشکده هنر و معماری، ۶۲ دانشکده شیمی، ۲۳۱ نفر دانشکده کشاورزی، ۱۷۷ نفر دانشکده علوم پایه، ۲۹۲ نفر دانشکده فنی و مهندسی) بودند و سپس بر اساس جدول مورگان تعداد ۳۰۲ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب و بر اساس روش نمونه‌گیری طبقه‌ای، تعداد ۶۳ نفر از دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۴۸ نفر از دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، ۲۱ نفر از

آخر دانشگاه بوعلی سینا (۱۳۵۹ نفر) که در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند را تشکیل داد که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و بر اساس جدول نمونه گیری مورگان حجم نمونه به تعداد ۳۰۲ نفر از میان دانشکده‌های دانشگاه انتخاب شدند. در این تحقیق جهت بررسی پیش فرض کرویت (بررسی ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرها در جامعه) از آزمون کرویت بارتلست استفاده شد. همچنین برای بررسی کفایت نمونه و مناسب بودن داده‌های جمع‌آوری شده، از آزمون کایزیر یا KMO استفاده شد، که نتایج آن در جدول شماره ۱ آمده است.

یافته‌های جدول شماره ۱ نشان داد که شاخص یافته‌های جدول شماره ۱ (KMO=۰/۸۶۱) است و مقدار مجذورکای محاسبه شده برای آزمون کرویت بارتلست (۴۲۴۷/۷۸۵) به دست آمده که در سطح آماری ( $P < ۰/۰۰۱$ ) معنادار هستند. یعنی فرض واحد بودن ماتریس همبستگی رد شد و داده‌ها برای انجام تحلیل و حجم نمونه کفایت می‌کند.

ابزار اندازه‌گیری در پژوهش شامل: پرسشنامه تحلیل رفتگی آموزشی: این پرسشنامه را Bresno, Salanova, (2007) (Schoufeli) ساخته‌اند. که در ایران توسط (Rostami, Abedi, & Schoufeli, 2011) به زبان فارسی ترجمه شده است. این پرسشنامه سه حیطه خستگی هیجانی، بدبینی و ناکارآمدی آموزشی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ ماده دارد که با روش درجه بندی لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی‌ها درجه بندی شده است. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه تحلیل رفتگی آموزشی محاسبه کرده‌اند. اعتبار پرسشنامه را با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه کرده‌اند که شاخص‌های برازندگی تطبیق، شاخص برازندگی افزایشی و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب مطلوب گزارش نموده‌اند (Naamey, 2009) پایایی این پرسشنامه را برای خستگی ۰/۷۹، برای بدبینی ۰/۸۲ و برای ناکارآمدی ۰/۷۵ محاسبه کرده است. وی ضرایب اعتبار این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی به دست آورده است که به

آموزشی و برنامه درسی پنهان در محل کلاس دانشجویان مقطع کارشناسی در دانشکده‌های مورد نظر تکمیل و پاسخ داده شد. که برای این کار نیز گروه‌های آموزشی هر دانشکده به طور تصادفی انتخاب و از بین هر گروه انتخاب شده به صورت تصادفی به تعداد نمونه مورد نظر آن دانشکده، پرسشنامه‌های مذکور در کلاس درس دانشکده و در اختیار دانشجویان قرار داده شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم افزار 21 Spss و ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره به روش ورود مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

دانشکده هنر و معماری، ۱۴ نفر از دانشکده شیمی، ۵۲ نفر از دانشکده کشاورزی، ۳۹ نفر از دانشکده علوم پایه، و ۶۵ نفر از دانشکده فنی و مهندسی به عنوان نمونه‌های تحقیق انتخاب شدند. پس از این کار به دلیل نبود پرسشنامه برنامه ریزی درسی پنهان اقدام به ساخت پرسشنامه مذکور توسط پژوهشگر شد، که بعد از ساخت پرسشنامه و تأیید آن توسط کارشناسان گروه روان‌شناسی و برنامه ریزی درسی بر روی ۴۰ نفر از دانشجویان کارشناسی سال آخر اجرا تا پایایی آزمون به دست آید. سپس با مراجعه به دانشکده‌های مختلف نمونه پژوهش، پرسشنامه‌های تحلیل رفتگی

جدول ۱ - آزمون کرویت بارتلت و کمو (KMO)

آزمون کرویت بارتلت			آزمون کمو (KMO)
P	df	$\chi^2$	کفایت نمونه
۰/۰۰۱	۷۸۰	۴۲۴۷/۷۸۵	۰/۸۶۱

جدول ۲ - میانگین، انحراف استاندارد برنامه درسی پنهان و تحلیل رفتگی آموزشی (خستگی هیجانی، بدبینی و ناکارآمدی)

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
برنامه درسی پنهان	۸۰/۱۷	۱۳/۰۷
تحلیل رفتگی آموزشی	۲۸/۴۷	۱۰/۲۹
خستگی	۱۱/۱۱	۵/۲۶
بدبینی	۸/۷۱	۳/۹۹
ناکارآمدی	۸/۶۰	۴/۰۴

جدول ۳ - ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش در دانشجویان

متغیرها	تحلیل رفتگی آموزشی	خستگی آموزشی	بدبینی آموزشی	ناکارآمدی آموزشی
برنامه درسی پنهان	-۰/۵۴**	-۰/۳۹**	-۰/۴۱**	-۰/۴۶**
Sig	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
N	۳۰۲	۳۰۲	۳۰۲	۳۰۲

$p < ** .01$



رابطه برنامه درسی پنهان با تحلیل رفتگی... / ۳۵

اساس برنامه درسی پنهان و ابعاد آن مدل معنادار به دست آمد (  $F= ۴۶/۳۳۳$  ,  $adjR^2=۰/۳۸۷$  ) این مدل یعنی برنامه درسی پنهان و ابعاد آن  $۳۸/۷$  درصد از واریانس نمره کلی تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان را تبیین می‌کنند.

سؤال دوم: به نظر می‌رسد برنامه درسی پنهان و ابعاد آن (شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی) درصد زیادی از واریانس خستگی هیجانی دانشجویان را تبیین می‌کند. با استفاده از رگرسیون چند متغیره به روش همزمان برای پیش‌بینی نمره خستگی هیجانی بر اساس برنامه درسی پنهان و ابعاد آن مدل معنادار به دست آمد ( $F= ۱۷/۸۱۸$   $adjR^2 = ۰/۱۸۳$ ) این مدل یعنی برنامه درسی پنهان و ابعاد آن  $۱۸/۳$  درصد از واریانس نمره خستگی هیجانی دانشجویان را تبیین می‌کنند.

سؤال سوم: به نظر می‌رسد برنامه درسی پنهان و ابعاد آن (شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی) درصد زیادی از واریانس بدبینی آموزشی دانشجویان را تبیین می‌کند. با استفاده از رگرسیون چند متغیره به روش همزمان برای پیش‌بینی نمره بدبینی آموزشی بر اساس برنامه درسی پنهان و ابعاد آن مدل معنادار به دست آمد ( $F= ۲۸/۸۶۸$   $adjR^2 = ۰/۲۷۲$ ) این مدل یعنی برنامه درسی پنهان و ابعاد آن  $۲۷/۲$  درصد از واریانس نمره بدبینی آموزشی دانشجویان را تبیین می‌کنند.

یافته‌های پژوهش

فرضیه اول: بین برنامه درسی پنهان و تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان رابطه وجود دارد. نتایج نشان داد که بین برنامه درسی پنهان و تحلیل رفتگی آموزشی رابطه معنادار منفی وجود دارد ( $r = -۰/۵۴$  ,  $p < ۰/۰۱$ ) فرضیه دوم: بین برنامه درسی پنهان و خستگی هیجانی دانشجویان رابطه وجود دارد. نتایج نشان داد که بین برنامه درسی پنهان و خستگی هیجانی رابطه معنادار منفی وجود دارد ( $r = -۰/۳۹$  ,  $p < ۰/۰۱$ ) فرضیه سوم: بین برنامه درسی پنهان و بدبینی آموزشی دانشجویان رابطه وجود دارد. نتایج نشان داد که بین برنامه درسی پنهان و بدبینی آموزشی رابطه معنادار منفی وجود دارد ( $r = -۰/۴۱$  ,  $p < ۰/۰۱$ ) فرضیه چهارم: بین برنامه درسی پنهان و ناکارآمدی آموزشی دانشجویان رابطه وجود دارد. نتایج نشان داد که بین برنامه درسی پنهان و ناکارآمدی تحصیلی رابطه معنادار منفی وجود دارد ( $r = -۰/۴۶$  ,  $p < ۰/۰۱$ ).

سؤال اول: به نظر می‌رسد برنامه درسی پنهان و ابعاد آن (شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی) درصد زیادی از واریانس تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان را تبیین می‌کند. با استفاده از رگرسیون چند متغیره به روش همزمان برای پیش‌بینی نمره کلی تحلیل رفتگی آموزشی بر

جدول ۴ - تحلیل رگرسیون برنامه درسی پنهان و ابعاد آن بر روی نمره کلی تحلیل رفتگی آموزشی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	Beta	F	Sig F	R	R <sup>2</sup>	AdjR <sup>2</sup>
تحلیل رفتگی آموزشی	برنامه درسی پنهان	-۰/۰۶۴	۴۶/۳۳۳	۰/۰۰۰	۰/۶۲۲	۰/۳۸۷	۰/۳۹۰
	بعد شناختی	-۰/۰۵۶					
	بعد عاطفی	-۰/۰۵۲۱					
	بعد روانی - حرکتی	-۰/۰۳۰					

جدول ۵ - تحلیل رگرسیون برنامه درسی پنهان و ابعاد آن بر روی نمره کلی خستگی هیجانی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	Beta	F	Sig F	R	R <sup>2</sup>	AdjR <sup>2</sup>
خستگی هیجانی	برنامه درسی پنهان	-۰/۴۹۸	۱۷/۸۱۸	۰/۰۰۰	۰/۴۴۱	۰/۱۹۴	۰/۱۸۳
	بعد شناختی	۰/۲۰۰					
	بعد عاطفی	-۰/۱۶۹					
	بعد روانی - حرکتی	۰/۰۷۳					

جدول ۶ - تحلیل رگرسیون برنامه درسی پنهان و ابعاد آن بر روی نمره کلی بدبینی آموزشی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	Beta	F	Sig F	R	R <sup>2</sup>	AdjR <sup>2</sup>
بدبینی آموزشی	برنامه درسی پنهان	۰/۳۱۲	۲۸/۸۶۸	۰/۰۰۰	۰/۵۳۰	۰/۲۸۱	۰/۲۷۲
	بعد شناختی	-۰/۲۰۰					
	بعد عاطفی	-۰/۶۴۱					
	بعد روانی - حرکتی	-۰/۰۶۱					

جدول ۷ - تحلیل رگرسیون برنامه درسی پنهان و ابعاد آن بر روی نمره کلی ناکارآمدی آموزشی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	Beta	F	Sig F	R	R <sup>2</sup>	AdjR <sup>2</sup>
ناکارآمدی آموزشی	برنامه درسی پنهان	۰/۱۷۶	۲۶/۶۱۳	۰/۰۰۰	۰/۵۱۵	۰/۲۶۵	۰/۲۵۵
	بعد شناختی	۰/۲۰۵					
	بعد عاطفی	۰/۴۷۸					
	بعد روانی - حرکتی	۰/۱۰۹					



طراحی و برنامه ریزی می‌کنند، برنامه رسمی است. حال آن که مجموعه یادگیری‌های دانشجویان به برنامه درسی رسمی محدود نمی‌شود و عوامل یادگیری که جزء برنامه درسی نیستند و از دید برنامه ریزان و دست اندرکاران نظام آموزش عالی پنهان است، وجود دارند که بر فکر و رفتار دانشجویان تأثیر می‌گذارند و مؤثرتر از برنامه درسی عمل می‌کنند. از این رو، هر چه نظام آموزش عالی ضعیف‌تر باشد، سیطره ابعاد منفی برنامه‌های درسی پنهان در نظام آموزشی عالی بیشتر و هر چه نظام آموزش عالی قوی‌تر باشد، سیطره ابعاد مثبت برنامه درسی پنهان در نظام آموزشی عالی بیشتر و سیطره ابعاد منفی آن کمتر می‌شود. در این پژوهش برای برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی مؤلفه‌ها و ابعاد ساختار فیزیکی و معماری، ارتباط متقابل میان اعضای هیأت علمی و دانشجو، جو اجتماعی، قوانین و مقررات، محتوا، شیوه ارزشیابی، روش تدریس، در سه بعد کلی شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی در نظر گرفته شده است. و شکل منفی هر یک از این ابعاد و مؤلفه‌ها و عناصر آنها برای یادگیری و تحصیل دانشجویان به عنوان آسیب تلقی و به تحلیل رفتگی آموزشی در دانشجویان منجر می‌شود. در پژوهش حاضر بیشتر بر جنبه‌های مثبت برنامه درسی پنهان در کاهش تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان تأکید شده بود.

در خصوص آموزش عالی، تحقق اهدافی نظیر رشد و پرورش دانشجویان خلاق، متفکر و دانا و مسؤولیت پذیر همواره مورد تأکید بوده است. نتایج به دست آمده از فرضیه‌های پژوهش نشان داد که بین ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و حیطه‌های تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان رابطه معنادار و منفی وجود دارد. با توجه به این که تأثیرات برنامه درسی پنهان در این پژوهش مثبت بود افزایش نمره برنامه درسی پنهان کاهش نمره تحلیل رفتگی دانشجویان را سبب می‌شود.

می‌توان گفت که در این بین نقش مؤلفه ساختار فیزیکی و معماری ساختمان به عنوان یکی از عوامل بسیار حائز اهمیت جلوه‌گر می‌شود. ساختار فیزیکی کلاس درس با نیمکت‌های بهم پیوسته و روبه‌روی میز استاد، این تصور را به ذهن القا می‌کند که دانشجویان منفعل و تحت کنترل

سؤال چهارم: به نظر می‌رسد برنامه درسی پنهان و ابعاد آن (شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی) درصد زیادی از واریانس ناکارآمدی آموزشی دانشجویان را تبیین می‌کند. با استفاده از رگرسیون چند متغیره به روش هم‌زمان برای پیش‌بینی نمره ناکارآمدی تحصیلی بر اساس برنامه درسی پنهان و ابعاد آن مدل معنادار به دست آمد ( $F = ۲۶/۶۱۳$  ,  $adjR^2 = 255/0$ ) این مدل یعنی برنامه درسی پنهان و ابعاد آن ۲۵/۵ درصد از واریانس نمره ناکارآمدی آموزشی دانشجویان را تبیین می‌کند.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین برنامه درسی پنهان با تحلیل رفتگی آموزشی انجام شده است. به این منظور ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای تحقیق محاسبه شد و همچنین برای پیش‌بینی تحلیل رفتگی آموزشی و ابعاد آن از روی برنامه درسی پنهان و ابعاد آن رگرسیون چند متغیره به روش هم‌زمان (ورود) انجام شد. با توجه به نتایج حاصل از پژوهش فرضیه‌های تحقیق تأیید شده است که گویای وجود همبستگی منفی و معنادار بین برنامه درسی پنهان با تحلیل رفتگی آموزشی است. همچنین بین برنامه درسی پنهان با ابعاد تحلیل رفتگی آموزشی (خستگی هیجانی، بدبینی آموزشی، ناکارآمدی آموزشی) همبستگی منفی و معنادار وجود دارد. به این صورت که بین برنامه درسی پنهان و خستگی هیجانی، بدبینی آموزشی، ناکارآمدی آموزشی همبستگی منفی و معنادار وجود دارد. این یافته با یافته‌های مهرمحمدی و علیخانی (Alikhani & Mehrmohammadi, 2004)؛ امینی و همکاران (Amini, etc., 2011)؛ بیانی فر و همکاران (Bayani far, etc., 2010)؛ فینز و همکاران (Fins, etc., 2003)؛ سالملا - آرو، کیورا، لسکنین و نورمی (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi, 2009)؛ همفیل و دوبسون (Boudreau, Santen, Hemphill & Dobson, 2004)؛ صفایی موحد و با وفا (Boudreau, Santen, Hemphill & Dobson, 2013). هم‌خوان و همسو است. می‌توان گفت که آنچه طراحان و برنامه ریزان رسمی در نظام آموزشی عالی بری رشد و تربیت دانشجویان

می‌گذارد ( Mehrmohammadi and Fathi Vajargah, 2007).

محتوا و منابع درسی نیز به ارزشمندی و مفید بودن مطالب آموزشی اشاره دارد (Mahram, etc., 2006). یعنی مطالبی که تدریس می‌شوند کاربردی باشند و دانشجو بتواند از آنها استفاده عملی داشته باشند. بدیهی است در صورت تکراری بودن مطالب آموزشی ارائه شده و نبود امکان کاربرد آنها در عالم واقع و اینکه فرد احساس کند که انتقال مطالب و استفاده از آنها وجود ندارد نسبت به مطالب درسی بی‌علاقه و درس برای او خسته کننده می‌شود. در نتیجه کوشش و تلاش در این موضوعات تمایلی ندارد و برای تحلیل رفتگی آموزشی زمینه را فراهم می‌کند (Willinghamod, 2003).

شیوه ارزشیابی نیز یکی دیگر از مؤلفه‌ها و ابعاد برنامه درسی پنهان است که می‌تواند بر تحلیل رفتگی دانشجویان مؤثر واقع شود. در روش‌های ارزشیابی که بر طبقات و مهارت‌های شناختی پایین و کم اهمیت دانشجویان تأکید می‌شود و صرفاً یادگیری‌های حفظی و طوطی وار آنها مورد سنجش و اندازه‌گیری قرار می‌گیرد، می‌تواند الزامات مرتبط با تحلیل رفتگی آموزشی را در دانشجویان ایجاد کند. بر عکس اگر ارزشیابی در نظام دانشگاهی بر اساس انتظارات واقعی از دانشجو، یعنی نوآوری و خلاقیت، تحلیل، نقد و قضاوت صورت گیرد، دستیابی به بسیاری از اهداف آرمانی نظام آموزشی عالی تضمین می‌شود و زمینه‌های بروز تحلیل رفتگی را کاهش می‌دهد (Mahram, etc., 2006).

همچنین آن دسته از روش‌های تدریس که استاد به عنوان سخنران و اداره کننده کلاس درس است و دانشجویان صرفاً در نقش مخاطبان منفعل ظاهر می‌شوند، تأثیری منفی یادگیری دانشجویان می‌گذارد.

در واقع، روش تدریس استاد می‌تواند انفعال، ناامیدی، سطحی نگری و حتی تقلب را در مقابل فعالیت، شور و شوق یادگیری و خلاقیت و نوآوری به دنبال داشته باشد. از این رو، آنچه یک نظام دانشگاهی مورد انتظار است، مباحثه و نقادی و کشف حقیقت توسط خود یادگیرنده است و روش تدریس در دانشگاه باید تسهیل کننده این مهم باشد (Behrangi & Aghayari, 2004).

استادی هستند که تنها منبع یادگیری تلقی می‌شود. شیوه چیدن صندلی‌ها و فضا و ظرفیت کلاس‌ها به عنوان مولفه‌های مکان فیزیکی در برنامه درسی مؤثر محسوب می‌شوند و در واقع این نوع فضا است که می‌تواند رکود و انفعال را به ذهن دانشجویان القا کند و زمینه‌های تحلیل رفتگی را در آنان فراهم می‌کند (Mahram, etc., 2006).

در مورد مؤلفه ارتباط متقابل میان اعضای هیأت علمی و دانشجویان، رفتار اعضای هیأت علمی از عوامل بسیار مهم در طرز تلقی و یادگیری‌های دانشجویان محسوب می‌شود. متأسفانه، شواهد موجود بیانگر آن است که غالباً در الگوهای ارتباطی و تعامل در دانشگاه‌ها بر فرمانبرداری و اطاعت بی‌چون‌چرا تأکید شده است و عملاً زمینه کمتری برای مشارکت دانشجویان در مراحل و فرایندهای آموزش و فرصت اظهار نظر وجود دارد. در حالی که برخورد آزاد در کلاس درس و دادن فرصت کافی و مؤثر به دانشجویان سبب تقویت اعتماد به نفس و تلاش‌های تحصیلی در آنان می‌شود و در غیر این صورت، گرایش به سلطه‌گری در آنها تقویت می‌شود. و از طرفی هم دانشجویان در دوره تحصیل خود با اساتید ارتباط تنگاتنگی دارند و کیفیت این ارتباط می‌تواند تأثیر عمیقی بر احساسات و نگرش دانشجویان بر جای بگذارد. بر اساس تحقیقات اساتیدی که دلسوز، حمایتگر و صمیمی هستند و بدون سخت‌گیری زیاد اعمال رهبری می‌کنند، افزایش موفقیت‌های شناختی و عاطفی دانشجویان را باعث می‌شوند (Maleki, 2006).

همچنین وجود داشتن جوی فعال و مشارکت فعال و مشارکت جو با حضور و نقش آفرینی گروه‌های مختلف اجتماعی و اقتصادی و ارائه نگرش‌های متفاوت از سوی دانشجویان، بحث‌ها و میزگردهای دانشجویی و نحوه برخورد آنها با هم، یکی دیگر از عوامل و عناصر اساسی برنامه درسی پنهان در آموزش عالی محسوب می‌شود، مهر محمدی (Mehrmohammadi, 2005) و همچنین دیوانسالاری با مجموعه‌های فشرده قوانین و مقررات، قوانین انضباطی و قوانین حضور و غیاب و کنترل‌های فردی و گروهی از عناصر پر اهمیت برنامه درسی پنهان است که عملاً تأثیرات مخرب و منفی را بر یادگیری دانشجویان

Amini, M. Mehdi Zadeh, M. Mashallahi Nejad, Z. Ali Zadeh, M. (2011). The relationship between the components of the hidden curriculum and moral Bitch students. *Journal of Research and Planning in Higher Education*. No. 62, pages, 81-103. [ Persian]

Anderson, T. (2002). Revealing the hidden curriculum of E-learning. In C.Vrasidas & G. V. Glass (Eds.), *Current perspectives in applied information technologies* (1st ed., pp. 23). Greenwich: Information Age Publishing.

Ausbrooks, R. (2000); What is Schools Hidden Curriculum Reaching your Child?; Available at: [www. Parenting teens. Com/ curriculum. sthm](http://www.Parenting teens. Com/ curriculum. sthm)>. [8 Aug 2001]

Bayani far, F. Maleki, H. Saeif, A. Delavar, A.(2010). Explanation effect of hidden curriculum on student learning, emotional return junior high school students to model. *Journal of Curriculum Studies iran*. Vol.5, No. 17, pages, 57-85. [ Persian.]

Behrangi, M. and Aghayari, T. (2004); "Development of Collaborative Teaching Jigsaw In Traditional Teaching of Fifth Grade Students"; *Educational Innovations*, Vol. 3, No. 10 [ Persian]

Bergenhengouwen, G. (2009); Hidden Curriculum in The University; Available at: <http://www.sociologyindex.com>.

Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill R. R. & Dobson J. (2004). Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine*, 44 (4), Supplement 1, 7576.

Breso, E., Salanova, M. & Schoufeli, B. (2007). In search of the third dimension of Burnout. *Applied psychology*, 56(3), 460-472.

Chang, E. C, Rand, K. L & Strunk, D. P. (2000). Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator, *Personality and Individual Differences*, 29, 255-263.

Chikeung, Ch. (2008); The Effect of Shared Decision-Making on The Improvement in

این نشان می‌دهد که عناصر منفی ابعاد برنامه درسی پنهان می‌تواند موجبات تحلیل رفتگی آموزشی را فراهم کند و عناصر مثبت آن تحلیل رفتگی آموزشی را در محیط دانشگاهی دانشجویان کاهش دهد.

از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به محدود بودن جامعه آماری به شهر همدان و دانشگاه بوعلی سینا و مقطع کارشناسی و محدود بودن نمونه‌های تحقیق به دانشجویان کارشناسی سال آخر دانشگاه بوعلی سینا همدان و محافظه کاری برخی از دانشجویان در پاسخ‌گویی به سؤالات پرسشنامه به دلیل نگرانی از مطلع شدن از نحوه پاسخ آنها و عدم همکاری برخی اساتید در تحت اختیار گذاشتن کلاس برای اجرای پرسشنامه‌ها. پیشنهاد می‌شود برای دست اندرکاران امر آموزش دوره‌ها و کارگاه‌هایی به صورت عملی برای توجه بیشتر به برنامه درسی پنهان و تأثیر آن بر تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان برگزار شود و آموزش دوره‌ها و کارگاه‌هایی به صورت عملی برای آشنایی با عوامل دخیل در تحلیل رفتگی آموزشی و شیوه‌های کاهش آن برگزار گردد و همچنین برای مقابله با مشکل تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان ساعاتی از طول ترم تحصیلی به بهبود ساختار و مقررات مؤسسه آموزشی، ارتباطات بین افراد و تعامل بین استاد و دانشجو پرداخته شود.

#### منابع

Ahola, S. (2000); Hidden Curriculum in Higher Education: Something to Fear for or Comply to?; *Research Unit for the Sociology for Education, University of Turku*.

Alavi, R., Abdollahi, A. and Ahmadi, A. (2007); "The Hidden Curriculum: Research In Implicit Learning In School; Case: Scientific Spirit"; *Education*, Vol. 23, No. 90 [ Persian]

Alikhani, M. and Mehrmohammadi, M. (2004); "Survey of Consequences of Not Going In Hidden Curriculum, From The Social Environments of Secondary Schools In Isfahan"; *Educational & Psychological Sciences, Chamran University of Ahvaz*, Vol.11, No. 17 [ Persian]

Martinez, b I, Marques, A Salanova, M & Lopez da Silva, A, (2002). Burnout en estudiantes universitarios de Espana y Portugal [Burnout among university students in Spain and Portugal], *Ansiedad y Estre's*, 8, 13-23.

Maslach,C,Schaufeli,W.B & Leiter,M.P, (2001).Job burnut, *Annual Review of psychology*,52,397-422.

Mehrmohammadi, M. & Fathi Vajargah, K.(2007); "Position of Hidden Curriculum in Continuing Medical Education";*Instructional Strategies of Medical Sciences Development Center of Medical Sciences University*, Vol.1, .No.1 [ Persian]

Mehrmohammadi, M. (2005); *Curriculum: Views, Approaches and Prospects*; Tehran: Publication of Ghodse Razavi [ Persian.]

Naamey, A(2009). The relationship between the quality of students' learning experience burnout MA Shahid Chamran University.*Journal Psychological Studies*. Vol 5, N 5, Pages 20-41 [ Persian]

Pinar, W. F. (2008). Curriculum theory since 1950. In F.M.Connelly, Fang He M., & Phillion J. (Eds.), *The sage handbook of curriculum and instruction* (1st ed., pp. 491-503). Los Angeles: Sage Publications.

Redish, E.F. (2009); *The Hidden Curriculum: What do We Really Want our Students to Learn?*; Available at: <http://www.sociologyindex.com>.

Rostami, Z.Abedi, M. & Schoufeli, V.(2011). Standardization academic Burnout Scale Maslach in female students esfahan university. *New educational approaches*. Vol 6, N 13, Pages 21-38 [ Persian]

Safaei Movahed, S. Bavafa, D. (2013). Toward Another Meta-Theory for Understaning the Hidden Crriculum. *Research in Crriculum Planning*. Vol 10. No 10(continus 37). Pages, 75-95. [ Persian]

Salmela- Aro, K & Naatanen, P, .(2005). PPI-10: Nuorten kouluuupumus-menetelma, *Adolescenta school burnout method*, Helsinki,Finland, Edita.

Teacher's Job Development; Availableat: <http://www.eric.ed.gov>.

Dekle, D. (2004); "The Curriculum the Met curriculum: Guarding the Colden Apples of University Culture"; *PHIKAPP PHI forum*, Vol. 84, No. 4.

Demerouti,E, Bakker, A.B, Nachreiner,E &Schaufeli,W.B, (2001).The job demands-resources model of burnout, *Journal of Applied Psychology*,86,499-512.

D'eon, M., Lear, N., Turner, M., & Jones, C. (2006). Perils of the hidden curriculum revisited. *Medical Teacher*, 29, 295-296.

Doganay, A. (2009); *Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity, A Qualitative Study in two Elementary Schools in Adana*; Available at: <http://www.Educationalsciencetheory & practice.com>.

Fins, J. J., Gentileco, B. J., Carver, A., Lister, P., Acres, C. A., Payne, R. et al. (2003). Reflective practice and palliative care education: A clerkship responds to the informal and hidden curricula. *Academic Medicine*, 78, 307-312.

Greenglass, E. R, Burke, R. J & Fiksenbaum, L, .(2001). Workload and Burnout in nurses, *Journal of Community and Applied Social Behavior and Personality*, 11, 211-215.

Lacovides, A, Fountoulakis, K. N, Kaprinis, St & Kaprinis, G, .(2003). The relationship between job strees, burnout and clinical depression, *Journal of Applied Disorders*,75,209-221.

Mahram, B. (2006); "The Role of Components of Curriculum in Students Community Identity (Case Study of FerdowsiUniversity)"; *Studies of Curriculum*, Vol.1, No. 3 [ Persian]

Maleki, H. (2006); *Curriculum: Practice Guide*; Tehran: Publication of School [ Persian]

Margolis, E. (2000); "Class Pictures: Representation of Race, Gender and Ability in A Century of School Photography"; *Educational Policy Analysis Archives*, Vol. 8, No. 31.

Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 34-45.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. and Nurmi, J. (2009). *European Journal of Psychological Assessment*, 25, PP 48-57.

Sand, G. & Miyazaki, A. D. (2000). The impact of Social support on salesperson burnout components, *Psychology and Marketing*, 17, 13-26.

Schubert, W. H. (2008). Curriculum inquiry. In F.M. Connelly, Fang He M., & Phillion J. (Eds.), *The sage handbook of curriculum and instruction* (1st ed., pp. 399-419). Los Angeles: Sage Publications.

Skelton, A. (2005); *Studying Hidden Curriculum: Developing a Perspective in The Postmodern Insights; Curriculum Studies*.

Stephenson, A.M. (2009); *How Children Experienced, Influenced and Enacted the Boundaries of Curriculum in an Early Children Education*; Available at: <http://research.vum.ac.riz>.

Toppinen-Tanner, S., Ojaarvi, A., Vaananen, A., Kalimo, R. & Jappinen, P. (2005). Burnout as a predictor of medically certified sickleave absences and their diagnosed causes, *Behavioral Medicine*, 31, 18-27.

Willingham, D. (2003). Students remember what they think about, *American Education*, 27 (2), 37-41.

Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrolment programs in Taiwan's technical-vocational colleges, *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.