

## رتبه بندی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از دیدگاه

دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی

# Ranking Hidden Curriculum Components: the Viewpoint of Students Studying at Faculty of Education and Psychology of Shahid Beheshti University

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۶/۱۷، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۵/۱۰/۰۲، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۱۱/۲۵

Dr.Mohammad Javadipour, Behroz  
Rahimi

**Abstract:** The present study aims to rank the components of hidden curriculum (including teaching methods, evaluation methods, teacher-student interaction in the space of physical and social atmosphere of the university, the scientific spirit of the students, the course and the rules and regulations) in terms of their importance in the formation of academic identity. For this purpose, the viewpoint of students studying at the faculty of education and psychology in Shahid Beheshti University in 2015-2016 educational years are gathered and analyzed. This is a survey research and the statistical population include all the male and female students of educational science (n=95). From this population 76 students are selected through Morgan table and simple random sampling as the research sample. The data are collected through a researcher-made questionnaire that includes 32 items on a five-level Likert scale. The face and content validity are confirmed by experts and reliability coefficient of 84% is calculated through Cronbach's alpha. The obtained data is analyzed through descriptive statistics (frequency counts, mean, and percentage) and inferential statistics (Spearman correlation coefficient, simple linear regression, Mann-Whitney test, Friedman test). The results indicate that, according to the participants, there is a significant relationship between hidden curriculum components and academic identity formation. In addition, most of the participants rank social atmosphere of university higher than the other components in terms of influencing scientific identity and component of scientific spirit was ranked lower than other components. The results show no significant difference between the two genders regarding mean difference of the components.

**Keywords:** higher education curriculum, hidden curriculum component, scientific identity

دکتر محمد جوادی پور<sup>۱</sup>، بهروز رحیمی<sup>۲</sup>

**چکیده:** هدف از پژوهش حاضر رتبه‌بندی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان (روش تدریس، روش ارزشیابی، تعاملات استاد و دانشجو، فضای کالبدی و فیزیکی، جو اجتماعی دانشگاه، روحیه علمی دانشجویان، محتوای دروس، قوانین و مقررات) از نظر اهمیت شان در شکل‌گیری هویت علمی از دیدگاه دانشجویان دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ بود. روش پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی و جامعه آماری کلیه دانشجویان زن و مرد رشته علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی (N=95) که با استفاده از جدول مورگان تعداد ۷۶ نفر به‌عنوان نمونه به روش تصادفی ساده انتخاب گردید. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته شامل ۳۲ گویه با مقیاس پنج‌گانه لیکرت بود که روایی صوری و محتوایی آن توسط کارشناسان و اساتید تأیید و پایایی آن از طریق روش ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۴) محاسبه گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار توصیفی (فراوانی، میانگین، درصد) و در سطح آمار استنباطی از (ضریب همبستگی اسپیرمن، رگرسیون خطی ساده، آزمون من-ویتنی، آزمون فریدمن) استفاده شد. طبق نتایج به‌دست‌آمده از دیدگاه دانشجویان میان تمامی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و شکل‌گیری هویت علمی‌شان رابطه و همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. علاوه بر این از نظر دانشجویان تمامی مؤلفه‌ها قدرت پیش‌بینی هویت علمی را داشته و مؤلفه «جو اجتماعی دانشگاه» نسبت به بقیه مؤلفه‌ها از لحاظ تأثیرگذاری بر هویت علمی بااهمیت‌تر و مؤلفه «روحیه علمی» کم‌اهمیت‌تر رتبه‌بندی گردید. در رابطه با اختلاف میانگین مؤلفه‌ها در بین دانشجویان زن و مرد هیچ‌گونه تفاوت معنی‌داری مشاهده نگردید.

**کلمات کلیدی:** برنامه درسی آموزش عالی - مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان - دیدگاه دانشجویان - هویت علمی

۱- عضو هیئت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران ( نویسنده مسئول : Javadipour@ut.ac.ir )

۲- کارشناس ارشد مطالعات برنامه درسی دانشگاه شهید بهشتی

برنامه درسی به‌عنوان یک اصطلاح در گفتمان آموزشی به‌صورت گسترده‌ای به‌کاربرده می‌شود. در معنای کلی، این واژه به آنچه مدارس تدریس می‌کنند و در جزئی‌ترین حالت به‌عنوان یک فعالیت آموزشی مدون و ویژه برای یک دانش‌آموز خاص در یک‌زمان معین، تعریف می‌شود. این واژه در اصل از ریشه لاتین (currere) به معنی راهی که باید پیموده شود، اقتباس شده است این مفهوم، بر یک مسیر، مجموعه‌ای از موانع یا تکالیفی که فرد برای رسیدن به هدف باید پشت سر بگذارد، پدیده‌ای که دارای آغاز و پایانی است و چیزی که فرد قصد انجام آن را دارد، دلالت می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). برنامه درسی دارای تعاریف متعددی است و نظریه‌پردازان هرکدام با توجه به رویکرد خود تعریف خاص خود را ارائه و به منظورهای گوناگونی اصطلاح برنامه درسی را به‌کاربرده‌اند. به‌عنوان مثال اکس (۱۹۷۴) برنامه درسی را برنامه‌ای برای یک موضوع درسی خاص در یک‌پایه تحصیلی مشخص تعریف می‌کند. یارمحمدیان (۱۳۸۹) برنامه درسی را شامل، سازمان‌دهی یک سلسله فعالیت‌های یاددهی و یادگیری به‌منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده‌ها و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات تعریف می‌کند و یا از دیدگاه فتحی و اجارگاه (۱۳۸۹) برنامه‌ریزی درسی از لحاظ مفهومی اشاره به یک فرایند دارد که حاصل یا نتیجه‌ی آن برنامه‌ی درسی است. از نظر شریعتمداری (۱۹۹۱) برنامه درسی یک نوع فرایند رسمی یا غیررسمی است که توسط آن یادگیرنده تحت نظارت مدرسه، دانش یا مهارت جدید را یاد گرفته و ارزش و نگرش خود را تغییر می‌دهد (Barany et al, 2011).

اگر از تعاریف بگذریم، به‌طور کلی در هر مرکز آموزشی (چه در سطح تحصیلات عالی و چه در سطح متوسطه و ابتدایی)، سه دسته برنامه درسی قابل‌تصور است: برنامه درسی رسمی و صریح<sup>۱</sup> یا همان که به‌صورت کوتاه مرسوم شده است: «برنامه درسی»<sup>۲</sup> برنامه درسی پنهان یا ضمنی<sup>۳</sup>، برنامه‌های درسی عقیم یا پوچ<sup>۳</sup>. امروزه این سه مقوله، قلمرو جدید برنامه درسی را به‌عنوان یک حوزه تخصصی در جهان امروز شکل داده است (قورچیان، ۱۳۷۳) که ذیلاً به‌صورت خلاصه توضیح داده خواهد شد. برنامه‌های درسی رسمی و صریح، فعالیت‌ها برنامه‌های درسی هستند که نظام آموزشی رسمی آن‌ها را اعلام می‌کند و در بسیاری از موارد در قالب کتاب‌های درسی در مدارس و دانشگاه‌ها تدریس می‌شود (آیزنر، ۱۹۸۵). هرگاه نظام برنامه‌ریزی درسی برخی از مفاهیم و مسائل را عملاً در برنامه‌های درسی ننگنجانند و یا مطالب گنج‌ناییده شده در برنامه‌های درسی یا کتاب‌های درسی با سن عقلی دانش‌آموزان و دانشجویان متناسب و برای آن‌ها قابل‌فهم نباشد، این برنامه‌های درسی را برنامه‌های درسی عقیم می‌نامند (عباس زادگان، ۱۳۷۶). برنامه درسی پنهان (موردبررسی در این مقاله) به تدریس متن غیررسمی و غیرملموس نظام ارزش‌ها،

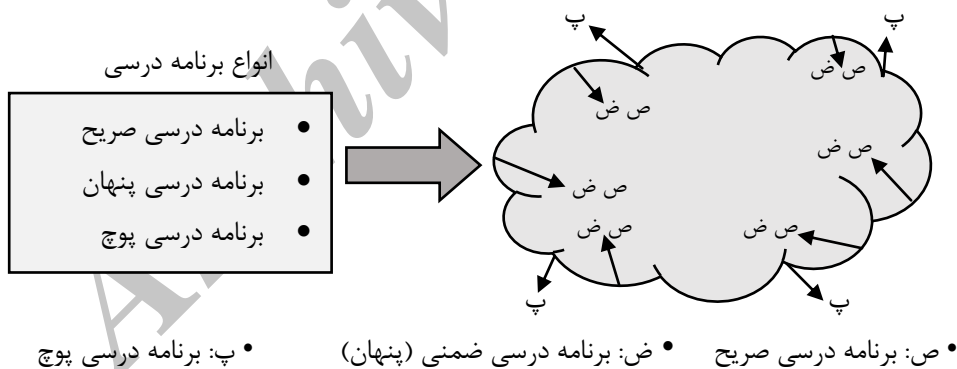
<sup>1</sup> Explicit Curriculum

<sup>2</sup> Hidden Curriculum or Implicit Curriculum

<sup>3</sup> Neutral (null) Curriculum

## رتبه بندی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از دیدگاه...

هنجارها و طرز برداشت‌ها و جنبه‌های غیر آکادمیک مراکز آموزش عالی و جنبه‌های غیررسمی مراکز آموزش عالی که متأثر از کل نظام تربیتی به فلسفه حاکم، ساخت و بافت کلی جامعه باشد، اطلاق می‌شود (قورچیان، ۱۳۷۳). برنامه درسی پنهان اجمالاً به مجموعه‌ای از یادگیری‌های در نظام آموزش عالی اطلاق می‌شود که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی (دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی یا حتی ابتدایی و متوسطه) و بدون برنامه‌ریزی و ارائه واحدی تحت نام برنامه درسی به دست دانش‌آموز و دانشجو می‌آید. تعدد تعاریف برنامه درسی در مورد برنامه درسی پنهان هم صادق است که همه‌ی آن‌ها می‌تواند درست باشد لذا در ادامه به برخی از این تعاریف اشاره و ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی را تشریح خواهیم کرد. فیلیپ جکسون در سال ۱۹۶۸ واژه برنامه‌ی درسی پنهان را رسماً وارد ادبیات برنامه‌ریزی درسی کرد. او این واژه را در کتاب «زندگی در کلاس درس»<sup>۱</sup> مطرح نمود. همچنین دورکیهم مشاهده کرد بیشتر آموخته‌های یادگیرندگان از طریق متون و تصاویر گنجانده‌شده در برنامه درسی و کتاب درسی انجام می‌گیرد، حتی اگر او مستقیماً عنوان «برنامه درسی پنهان» را ذکر نکرده باشد، این اشاره به برنامه درسی پنهان دارد (Kentli, 2009). برنامه درسی پنهان، از یادگیری‌هایی حکایت می‌نماید که در چارچوب اجرای برنامه درسی تصریح شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، فراگیران تجربه می‌کنند. تجربه‌های یادگیری که بدین‌وسیله حاصل می‌شود عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستنی‌ها یا شناخت مربوطه دانسته شده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). شکل زیر نوع تأثیرگذاری هر سه نوع برنامه درسی بر تجربه‌های یادگیری فراگیران را نشان می‌دهد.



شکل ۱: نوع تأثیرگذاری انواع برنامه درسی بر تجربه‌های یادگیری (مهرمحمدی، ۱۳۸۷)

<sup>1</sup>-Life in Classrooms

برنامه درسی پنهان اشاره به پیام‌های ابلاغ‌شده توسط سازمان و جدا از بیانیه‌های رسمی یا عمومی مدرسه و دستورالعمل حیطة موضوع‌های برنامه درسی دارد. برنامه درسی پنهان معمولاً با نگرش، ارزش‌ها، باورها و رفتار سروکار دارد (Barany et al, 2011). یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر یادگیری یادگیرندگان و موفقیت واقعی که آن‌ها به دست می‌آورند از طریق آموزش غیررسمی و پنهان صورت می‌گیرد. بسیاری از محققان مانند جکسون، سیندر<sup>۱</sup>، بلوم<sup>۲</sup>، ستین<sup>۳</sup>، چی کونگ<sup>۴</sup> و براین باورند که میزان و تأثیر این نوع یادگیری از برنامه درسی رسمی بیشتر است با این حال بسیاری از مطالعات در مورد برنامه درسی رسمی انجام‌شده است و تحقیقات کمتری در مورد اثرات برنامه درسی پنهان در یادگیری دانش آموزان انجام‌شده است. کونگ و دوگانی<sup>۵</sup> بر ابعاد اجتماعی برنامه درسی تأکید می‌کنند و بر این باورند که برنامه درسی پنهان اشاره به شیوه‌های دارد که بر ارزش و انتظارات معلمان و جامعه اثر می‌گذارد، هر یادگیرنده‌ی تحت پوشش برنامه درسی پنهان است (Nami et al, 2014). از نظر آسبوروکس<sup>۶</sup> برنامه درسی پنهان جزئی از دانش است که فراگیران از طریق حضور در مدرسه و دانشگاه و کلاس آن را فرامی‌گیرند او معتقد است فراگیران باید قادر به تشخیص آن به‌طور مؤثر و تحکیم جایگاه خود در موسسه آموزشی بشوند. طبق عقیده‌ی مایلز و اندرسون<sup>۷</sup> موفقیت هر یادگیرنده‌ی مستلزم یادگیری فنون و قواعد موجود در کلاس درس است. محققان دیگر بر جنبه‌های شناختی برنامه درسی پنهان تمرکز کرده و اثرات آن را در محتوا و تصاویر کتاب‌های درسی بررسی کرده‌اند. آن‌ها معتقدند که محتوای کتاب‌های درسی و تصاویر انتقال‌دهنده یک پیام ضمنی که گاهی اوقات این پیام‌ها مانند رفتارهای کلیشه‌ای، نژادی و تبعیض جنسی، رسماً مغایر با اهداف آموزشی و تحصیلی است. می‌توان گفت کارکرد اصلی برنامه درسی پنهان، کنترل و نظارت اجتماعی است. دانش آموزان و دانشجویان در مواجهه با برنامه درسی پنهان، موقعیت خود را تشخیص داده به نحوی با آن سازگار می‌شوند. به‌عبارت‌دیگر، مدارس و دانشگاه‌ها از طریق برنامه درسی پنهان، به بازآفرینی<sup>۸</sup> طبقات اجتماعی دانش آموزان و محصلان پرداخته و آن‌ها را به‌طور ضمنی، برای پذیرش موقعیت اجتماعی آینده‌شان آماده می‌سازد درحالی‌که در برنامه درسی آشکار، این هدف منظور نمی‌شود (محمدی مهر، ۱۳۹۲).

«رابرت دری بین» معتقد است که فراگیران برنامه درسی پنهان را از طریق مشاهده عملکرد ساخت اجتماعی کلاس درس و شیوه استفاده معلم از اقتدار می‌آموزند. ساختار مرکز آموزشی و

<sup>1</sup> Synder

<sup>2</sup> Bloom

<sup>3</sup> Seaton

<sup>4</sup> Chikeung

<sup>5</sup> Doganay

<sup>6</sup> Ausbrooks

<sup>7</sup> Myles and Andreon

<sup>8</sup> Reproduction

## رتبه بندی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از دیدگاه...

کلاس درس به شبکه روابط نسبتاً پایدار میان عناصر مختلف آن اشاره می‌کند که ممکن است متمرکز یا غیرمتمرکز باشد. در واقع شیوه ساخت اجتماعی کلاس درس و نحوه استفاده مربی از قدرت موجد یادگیری مفاهیمی غیر از مفاهیم علمی در فراگیران می‌شود (Ahola, 2000). فیلیپ جکسون اعتقاد دارد فراگیران برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه‌های غیرعلمی مرکز آموزشی می‌آموزند. در واقع آن‌ها هنجارهایی را با عنایت به قدرتمند بودن معلم، متجانس و نامتجانس بودن کلاس درس و نظام تشویق معلم می‌آموزند. جان دیویی نیز اهمیت برنامه درسی پنهان را یادآور شده است و آن را عموماً تحت عنوان یادگیری متوازی نام می‌برد. شاید بزرگ‌ترین سفسطه تربیتی این تصور باشد که یک فرد منحصراً مواد ویژه‌ای را که مشغول مطالعه آن است فرامی‌گیرد. در حالی که یادگیری متوازی از طریق تشکیل گرایش‌های دیرپا، خواستن‌ها و نخواستن‌ها، غالباً مهم‌تر از املائی کلمات یا درس جغرافیا و تاریخی است که یاد گرفته می‌شود و همین گرایش‌ها است که به‌طور بنیادی در آینده فرد مؤثر است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). پورتلی (۱۹۹۳) مفاهیم برنامه درسی پنهان را بر اساس مطالعات انجام‌شده در چهار دسته تقسیم‌بندی می‌کند: برنامه درسی پنهان به‌عنوان انتظارات غیررسمی یا پیام‌های غیرصریح اما مورد انتظار، برنامه درسی پنهان به‌عنوان پیام‌ها یا نتایج قصد شده یادگیری، برنامه درسی پنهان به‌عنوان پیام‌های غیرصریح ناشی از ساختار آموزشی، برنامه درسی پنهان به‌عنوان آنچه دانشجو خلق می‌کند (Margolis, 2001).

دیوان‌سالاری اداری مرکز آموزشی غالباً همراه با مجموعه‌های فشرده قوانین، مقررات روش‌ها و نظام‌های مدیریت آن یک عنصر پراهمیت برای برنامه درسی پنهان محسوب می‌شود. حفظ این ساختار بوروکراتیک ممکن است به‌خودی‌خود یک هدف تلقی شود. بسیاری از جامعه‌شناسان این جنبه‌های فرآیند آموزشی را به‌عنوان یک عامل اولیه در اجتماعی کردن فراگیر تلقی می‌کنند. عناصری که از این طبیعت به‌سادگی قابل تشخیص است عبارت‌اند از تمامی نظام طبقه‌بندی که در مرکز آموزشی به خدمت گرفته می‌شود (کلاس‌ها، گروه‌بندی فراگیران، زمینه‌های مورد توجه سازمان‌دهی عمودی سطوح مرکز آموزشی)، شیوه‌های ارتقا و روش‌های ارزشیابی (آزمون‌ها، نمره‌گذاری و پاداش‌ها و پیشرفت تحصیلی)، قوانین انضباطی (جنب‌وجوش‌های فراگیران، حضور و غیاب در کلاس درس، مقررات نشستن در کلاس، بالا و پایین رفتن از پلکان)، محدودیت‌ها و روش‌های تنبیه (سرزنش کردن، تمسخر، حبس، تعلق، اخراج، طرد، بازگیری امتیازات، بیگاری)، محدودیت‌ها و کنترل فعالیت فردی و گروهی (محیط بسته برنامه‌ها و سخنرانی‌ها و اقتدارطلبی کارکنان و کارمندان مرکز آموزشی) (کریمی، ۱۳۹۱). بر اساس تعاریف ارائه شده می‌توان این استنباط را کرد که همه تعاریف از نظر مفهومی به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم مفهوم برنامه درسی پنهان را در مقابل مفهوم برنامه درسی رسمی یا

آشکار قرار داده‌اند. همچنین برنامه‌های درسی پنهان را یادگیری چیزهایی غیر از اهداف رسمی و صریح نظام آموزشی می‌دانند که برای دانشجویان در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی حاصل می‌شود.

## بیان مسئله

جان دیویی، فیلسوف بزرگ تعلیم و تربیت، می‌گوید: «بزرگ‌ترین مغالطه تعلیم و تربیت معاصر تعلیم و تربیت معاصر این است که نظام‌های آموزشی گمان می‌کنند دانش آموزان صرفاً آنچه را که این نظام‌ها اراده می‌کنند، فرامی‌گیرند» (صفایی موحد و باوفا، ۱۳۹۲). درحالی‌که عوامل دیگری که جزء برنامه درسی رسمی نیست و از دید و مشاهده‌ی برنامه ریزان و متصدیان تعلیم و تربیت نیز پنهان است، در فکر و عواطف و رفتار فراگیرنده اثر می‌گذارند و در بیشتر موارد مؤثرتر از برنامه درسی آشکار و پیش‌بینی‌شده عمل می‌کنند. قوانین و مقررات در کلاس و محیط آموزشی، جو اجتماعی مرکز آموزشی و تعامل و رابطه‌ی فراگیران با مدیران و معلمان از جمله‌ی این عوامل هستند. برنامه‌ی درسی پنهان در حد معنی‌داری تعیین‌کننده‌ی آن چیزی است که مبنای احساس ارزش و عزت‌نفس شرکت‌کنندگان است و همین برنامه‌ی درسی پنهان است که بیش از برنامه‌ی درسی رسمی در سازگاری استادان و شاگردان تأثیر دارد (ملکی، ۱۳۸۱).

سؤال اساسی در ارتباط با برنامه درسی پنهان آن است که چرا این برنامه از جانب تعداد زیادی از صاحب‌نظران مورد تأکید قرار گرفته است؟ آیزنر<sup>۱</sup> معتقد است که برنامه درسی آشکار بخش کوچکی از آن چیزی است که مدارس آموزش می‌دهند. بازبینی، دقت و ژرف‌نگری در برنامه‌های درسی آشکار به‌هیچ‌وجه نشان‌دهنده‌ی برنامه درسی پنهان نیست. برنامه درسی پنهان به فضای مدرسه، دیدگاه‌های مختلفی که در آن ردوبدل می‌شود، نظام پاداش و تشویق مورد استفاده در مدارس، ساختار سازمانی که مدرسه برای تداوم موجودیت خود دارد، خصوصیات محیط فیزیکی مدرسه و تجهیزات و وسایلی که مورد استفاده قرار می‌گیرد، مربوط می‌شود. این ویژگی‌ها مبین برخی از مؤلفه‌های آشکار برنامه درسی پنهان است. او تأکید می‌کند آنچه فراگیران از این طریق می‌آموزند، از جمله مهم‌ترین آموخته‌های آنان است (امینی و همکاران، ۱۳۹۰). برنامه درسی پنهان تحت تأثیر و به‌واسطه عوامل مختلفی تحقق عملی پیدا می‌کند. در تحقیقات برنامه درسی پنهان گاهی از عوامل مؤثر مختلفی مانند ساختار کلی اقتصادی-اجتماعی، متغیرهای اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، اقتصادی، شخصیتی و فناورانه، ساختار آموزشی، محیط فیزیکی، شناختی و اجتماعی، روابط قدرت و غیره که مربوط به محیط خارج نظام آموزشی باشد، نام برده شده است و در برخی از پژوهش‌های دیگر از عوامل داخلی نظام آموزشی به‌عنوان شکل‌دهنده‌ی مؤلفه‌های

<sup>1</sup> Eisner

## رتبه بندی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از دیدگاه...

برنامه درسی پنهان یادشده است که می‌توان به تعاملات استاد و دانشجو، محتوای دروس، قوانین و مقررات، فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی و غیره اشاره کرد. اینکه از میان این عوامل کدام‌ها مؤثرتر هستند، بستگی به رویکرد محقق و جامعه موردتحقیق دارد (طالبی و شریفی فدیجی، ۱۳۹۴). در این پژوهش سعی شده است با ترکیب همه‌ی مؤلفه‌های کشف یا استفاده شده توسط پژوهش‌های اخیر در رابطه با برنامه درسی پنهان، جامعیت مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان حفظ گردد. در جدول زیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و همچنین ابعاد هویت علمی مورد مطالعه در این پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱: مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و ابعاد هویت علمی

ابعاد هویت علمی	مؤلفه‌های برنامه درسی
- توسعه دامنه دانش و آگاهی خود	روش تدریس
- نوآوری در فکر و عمل و خلاقیت	روش ارزشیابی
- منتقد بودن به کار خود و دیگران و گفتگوی آزاد و منتقدانه داشتن در کلاس درس	تعاملات استاد و دانشجو
- احساس مسئولیت و روحیه مسئولیت‌پذیری	فضای کالبدی و فیزیکی دانشکده / دانشگاه
- تمایل به رقابت سازنده و احترام به آرا و افکار دیگران	جو اجتماعی دانشگاه
- علاقه به یادگیری مداوم	روحیه علمی دانشجویان
- قدرت تجزیه و تحلیل مطالب و موشکافی عقاید با ملاک‌های منطقی	محتوای دروس
	قوانین و مقررات

منبع: (اقتباس با تغییر از امینی و همکاران، ۱۳۹۰)

### سؤال اصلی

از دیدگاه دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی نقش کدام یک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در شکل‌گیری هویت علمی آن‌ها بارزتر است؟ جهت پاسخ به سؤال اصلی پژوهش ابتدا باید رابطه هر یک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با هویت علمی دانشجویان مورد آزمون قرار گیرد. به همین منظور به سؤالات فرعی زیر پاسخ داده خواهد شد.

### سؤالات فرعی

۱- آیا بین روش تدریس اساتید با هویت علمی دانشجویان رابطه وجود دارد؟

- ۲- آیا بین روش ارزشیابی با هویت علمی دانشجویان رابطه وجود دارد؟
- ۳- آیا بین تعاملات استاد و دانشجو با هویت علمی دانشجویان رابطه وجود دارد؟
- ۴- آیا بین فضای کالبدی و فیزیکی دانشگاه با هویت علمی دانشجویان رابطه وجود دارد؟
- ۵- آیا بین جو اجتماعی دانشگاه با هویت علمی دانشجویان رابطه وجود دارد؟
- ۶- آیا بین روحیه علمی دانشجویان با هویت علمی دانشجویان رابطه وجود دارد؟
- ۷- آیا بین محتوای دروس با هویت علمی دانشجویان رابطه وجود دارد؟
- ۸- آیا بین قوانین و مقررات دانشجویان با هویت علمی دانشجویان رابطه وجود دارد؟
- ۹- آیا مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان قدرت پیش‌بینی هویت علمی دانشجویان را دارند؟
- ۱۰- آیا بین جنسیت دانشجویان با مؤلفه‌های برنامه درسی تفاوت وجود دارد؟

### مبانی نظری پژوهش

مارگولیس<sup>۱</sup> بر اهمیت توجه به برنامه دسی پنهان در نظام آموزش عالی تأکید دارد و ضمن انتقاد به نظریه‌پردازان انتقادی که توجهشان به برنامه درسی پنهان را فقط به تعلیم و تربیت ابتدایی و متوسطه معطوف ساخته‌اند، عرصه آموزش عالی را صحنه‌ای اصلی برای مهارت‌آموزی، اجتماعی شدن و تغییرات اجتماعی دانسته است. به زعم وی در جوامع صنعتی پیشرفته تمام فرایند تعلیم و تربیت از کودکان تا دانشگاه مورد توجه قرار گرفته است و بر این اساس در کنار توسعه کارکردی آموزش عالی به‌عنوان گزینه‌ای برای تحرکات صعودی و در راستای بقای اجتماعی و اقتصادی، ساختار تعلیم و تربیت بالاتر از متوسطه (دانشگاهی) به‌سرعت در حال تغییر است (Mahram et al, 2006). آسبروکس<sup>۲</sup> (۲۰۰) بهترین شکل برنامه درسی پنهان را در آموزش عالی در پرورش کنجکاو عقلانی و رشد عاطفی خلاصه کرده است که فرصت‌هایی را برای اکتشاف علایق نوین و توسعه توانایی‌های جدید فراهم می‌آورد. در نقطه مقابل و در بدترین شکل برنامه درسی پنهان می‌تواند موجب از بین رفتن تفکر انتقادی و ارسال پیام‌های ضمنی در زمینه پیگیری‌های عقلانی و منطقی شود. از نظر گوستن (۱۹۸۷) مفهوم برنامه درسی پنهان شامل آنچه که به‌طور ضمنی در اصول و سازمان‌دهی نظام آموزش عالی (مثلاً نظم و ترتیب در کلاس و وضعیت گروهی) و در الگوی ارتباط و تعامل در مراکز آموزشی (مثلاً تکرار دروس، شنیدن، گوش دادن، اطاعت و ...) وجود دارد، می‌شود. از این رو، وی باور دارد که بهتر است پدیده برنامه درسی پنهان، آموزشی ضمنی یا غیر صریح نامیده شود، زیرا، واژه برنامه درسی پنهان شامل همه آموزش‌هایی است که ورای نتایج یادگیری رسمی واقع می‌شود (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۹). «آهولا» پژوهشی با عنوان «برنامه درسی پنهان در آموزش عالی» در سطح آموزش عالی

<sup>1</sup> Margolis

<sup>2</sup> Ausbrox



## رتبه بندی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از دیدگاه...

فنلاند انجام داده است. مسئله اساسی پژوهش وی بررسی آنچه دانشجویان واقعاً یاد می‌گیرند و چگونگی یادگیری آن‌ها بود، یافته‌های پژوهش او به شرح زیر است:

۱- دانشجویان به سبب موفقیت در دانشگاه ناگزیرند ضوابط فرهنگی غیررسمی زندگی در محیط دانشگاه و مقررات بازی در محیط‌های دانشگاهی را یاد بگیرند ۲- در فضای کنونی آموزش عالی پیشرفت تحصیلی و رقابت بسیار مهم است ۳- دانشجویان باید اهداف یادگیری و اهداف عملکردی را از همدیگر تفکیک کنند.

در کشور ایران نیز مهram و همکاران<sup>۱</sup> تحقیقی باهدف بررسی نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت دانشجویان در دانشگاه فردوسی مشهد انجام داده‌اند. در این مطالعه مؤلفه‌های استاد، دانشجو، مکان فیزیکی، روش تدریس، ارزشیابی، محتوا و قوانین و مقررات ازجمله عوامل برنامه درسی هستند که نقش آن‌ها در کاهش هویت ملی دانشجویان بررسی شده است. طبق یافته‌های تحقیق هویت علمی در میان دانشجویان مورد مطالعه به گونه معناداری کاهش یافته است و در این زمینه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان نقش به‌سزایی داشته‌اند.

در پژوهش نامی و همکاران (۲۰۱۴) با عنوان «تأثیر برنامه درسی پنهان در پیشرفت تحصیلی دانشجویان» نقش شش مؤلفه برنامه درسی پنهان را که شامل ۱- ارتباط استاد و دانشجو ۲- ارتباط بین دانشجویان ۳- نقش ساختار سازمانی ۴- محیط اجتماعی ۵- نقش ظاهر دانشکده ۶- ساختار فیزیکی بودند، در پیشرفت تحصیلی دانشجویان روانشناسی و علوم تربیتی بررسی شده است. نتایج نشان داد بین تمامی مؤلفه‌ها با پیشرفت تحصیلی دانشجویان ارتباط معنی‌داری وجود دارد و تنها بین پیشرفت تحصیلی و ساختار فیزیکی کلاس رابطه معناداری مشاهده نشد.

در پژوهشی که چوبقلو و تمجید تاش (۱۳۹۰) با عنوان «بررسی و تحلیل نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در تحکیم هویت علمی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بناب» انجام داده‌اند نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان (معماری و کیفیت ساختمان دانشکده یا دانشگاه، ساختار اجتماعی واداری دانشکده یا دانشگاه، ارتباط متقابل اعضای هیئت علمی و دانشجویان و روابط میان فردی دانشجویان با کارکنان و با یکدیگر) را در تحکیم هویت علمی دانشجویان این دانشگاه بررسی نموده‌اند. طبق یافته‌های پژوهش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در تحکیم هویت علمی دانشجویان مؤثر هست و دلیل آن بالا بودن میانگین‌های کسب‌شده بالاتر از انتظار بوده و در مجموع نشانگر تأثیرگذاری آن‌ها بر چگونگی شکل‌گیری و تحکیم بنیه علمی دانشجویان است. در پژوهشی که صفایی موحد و باوفا (۱۳۹۲) با عنوان «عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران» انجام داده‌اند عواملی که موجب شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران می‌شوند را انعطاف برنامه درسی، آزادی نسبی دانشجویان در انتخاب اساتید،

<sup>1</sup> Mahram et al

انعطاف شیوه ارزشیابی، پروژه پایان‌نامه یا رساله، پررنگ‌تر شدن حضور نهادهای سیاسی در دانشگاه، تنوع قومی و طبقاتی، اختلاط جنسیتی، گفتمان علم‌اندوزی، جایگاه متفاوت رشته‌های دانشگاهی، پایگاه اجتماعی مؤسسات مختلف آموزش عالی معرفی می‌کنند.

در تحقیقی که امینی و همکاران (۱۳۹۰) با عنوان «بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان در دانشگاه کاشان» انجام داده‌اند هفت مؤلفه (ساختار فیزیکی و معماری دانشگاه، ارتباط متقابل میان اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان، قوانین و مقررات، روش‌های تدریس، محتوا، شیوه‌های ارزشیابی و جو اجتماعی) به‌عنوان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در آموزش عالی در نظر گرفته شد. نتایج نشان داد که بین تمام مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان باروحيه علمی دانشجویان رابطه وجود دارد.

مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان که در پژوهش حاضر موردبررسی قرار گرفته‌اند در ادامه به‌طور مختصر شرح داده می‌شود:

۱- روش تدریس: هدف از تدریس افزایش توانایی یادگیری است. هر چه روش‌های تدریس متنوع‌تر و از نظر فراگیران جذاب‌تر باشد به قطع یقین در افزایش یادگیری آن‌ها مؤثر خواهد بود. در روش‌های تدریس سنتی که معلم وظیفه اصلی تدریس را بر عهده دارد و فراگیر در حالت منفعل تنها دریافت‌کننده اطلاعات است. در روش مقابل روش فراگیر-محور قرار دارد که در این روش معلم تنها نقش راهنما و هدایت‌کننده را دارد و فراگیر نقش فعال دارد. این در حالی است که امروزه در دانشگاه‌ها مدرس نقش فعال دارد و تمامی تجارب یادگیری در انتقال صرف معلومات خلاصه می‌شود. به‌طورکلی منظور از روش تدریس توجه اساتید به دیدگاه‌ها و سؤالات دانشجویان، توانایی اساتید در مشارکت دادن دانشجویان، عدم صرف انتقال اطلاعات و حقایق، فعال بودن دانشجویان و اساتید در جریان تدریس است (Myles et al, 2004).

۲- روش ارزشیابی: بدیهی است که چنانچه انگیزه‌ی یادگیرنده به امر دیگری غیر از خردورزی معطوف باشد و استاد جز به بازگویی نقلی پدیده‌ها نپردازد، ارزشیابی صرفاً در طبقات پایین حیطه‌ی شناختی انجام خواهد گرفت؛ و چنانچه نقطه عطف ارزشیابی توجه به قوه‌ی تحلیل و پردازش و ترکیب و قضاوت دانشجویان باشد به قطع یقین ارزشیابی به طبقات بالاتری از حیطه شناختی نائل می‌شود (مهرام و همکاران، ۲۰۰۶). طبق نظر سیلور و الکساندر روش‌های ارزشیابی ازجمله آزمون‌ها، نمره‌گذاری، قوانین انضباطی، محدودیت‌ها، روش‌های تنبیه و... می‌توانند به‌عنوان عناصری که دارای آثار پنهان آموزشی و تربیتی هستند، مدنظر قرار بگیرند (امینی و همکاران، ۱۳۹۰).

۳- تعاملات استاد و دانشجو: طرز تلقی و رفتار اعضای هیئت‌علمی از عوامل بسیار مهم در تشکیل طرز تلقی‌های دانشجویان است. اگر اعضای هیئت‌علمی در کلاس درس، آزاد برخورد کند

## رتبه بندی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از دیدگاه...

و فرصت کافی و مؤثر در اختیار دانشجویان قرار دهد تلاش، توانایی و حس اعتمادبه‌نفس را در او تقویت می‌کند. اگر امیال و خواسته‌ها و نظرات خود را محور قرار دهد و با رویه سلطه‌گری برخورد نماید مانع بروز توانایی‌ها می‌شود و در دانشجویان گرایش سلطه‌گری به دیگران را پرورش می‌دهد. بعلاوه جهت‌گیری اقتصادی، طبقاتی و فرهنگی اعضای هیئت‌علمی نیز در طراحی و اجرای تدریس و رابطه با دانشجو مؤثر است (محمدی مهر، ۱۳۹۱).

۴- فضای کالبدی و فیزیکی دانشکده یا دانشگاه: بحث تأثیر مؤلفه‌ی مکان و فضا بر مشارکت دانشجو و هویت علمی مهم است و نوع فضا می‌تواند «جوینده‌ی دانش نبودن» را به دانشجویان القا نماید، بنابراین شیوه‌ی چیدن صندلی‌ها، فضا و ظرفیت کلاس‌ها، نور، صدا، تجهیزات حیاط دانشکده یا دانشگاه، راهروهای تنگ و طولانی همه و همه اثرات آموزشی و تربیتی دارند. دانشکده زیبا و سرسبز، نشاط و شادی را به ارمغان آورده، یادگیری را آسان می‌کند و برعکس مراکز آموزشی تنگ و کوچک با کلاس‌های کم‌نور، تخته فرسوده و صندلی‌های شکسته رغبت به درس، بحث و یادگیری را شاید برای همیشه از بین ببرند (نوید، ۱۳۷۳).

۵- جو اجتماعی دانشگاه: در درون دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به‌صورت رسمی یا غیررسمی روابط انسانی متعدد شکل می‌گیرد و هرکدام آثار تربیتی خاص خود را دارند. یکی از این‌گونه روابط، روابط کارکنان و اعضای هیئت‌علمی با دانشجویان است. موضع‌گیری و طرز تفکر و نگرش‌های افراد و اداره‌کننده‌ی مراکز آموزش در این زمینه بسیار قابل‌ملاحظه است. اگر کارکنان برداشت‌های طبقاتی ویژه‌ای داشته باشند، نوع زندگی دانشجویان در تصمیم‌گیری‌های تربیتی تأثیر می‌کند. فرزندان طبقه‌های که نزد کارکنان مراکز آموزش عالی اهمیت بالاتری دارند از توجهات ویژه برخوردار خواهند شد و دانشجویان طبقات دیگر از چنین توجهی محروم خواهند ماند. علاوه بر تأثیر کارکنان، فرهنگ دانشجویان و گروه‌های دوستی نیز آثار خاص خود را دارند. دانشجویان از ویژگی‌ها فرهنگی و اجتماعی یکدیگر تأثیر می‌پذیرند، ممکن است دانشجویان خانواده‌های مرفه که فرهنگ خاص خودشان را دارند و آداب و معاشرت آن‌ها فرق می‌کند با دیدن دانشجویان خانواده‌های کم‌درآمد یا تنگ‌دست مغرورتر و از خود راضی‌تر شوند و در مقابل دانشجویان خانواده‌های کم‌درآمد احساس کمبود و حقارت کنند. هر یک از این دو حالت جزئی از برنامه درسی پنهان دانشجویان را تشکیل می‌دهد (محمدی مهر، ۱۳۹۱).

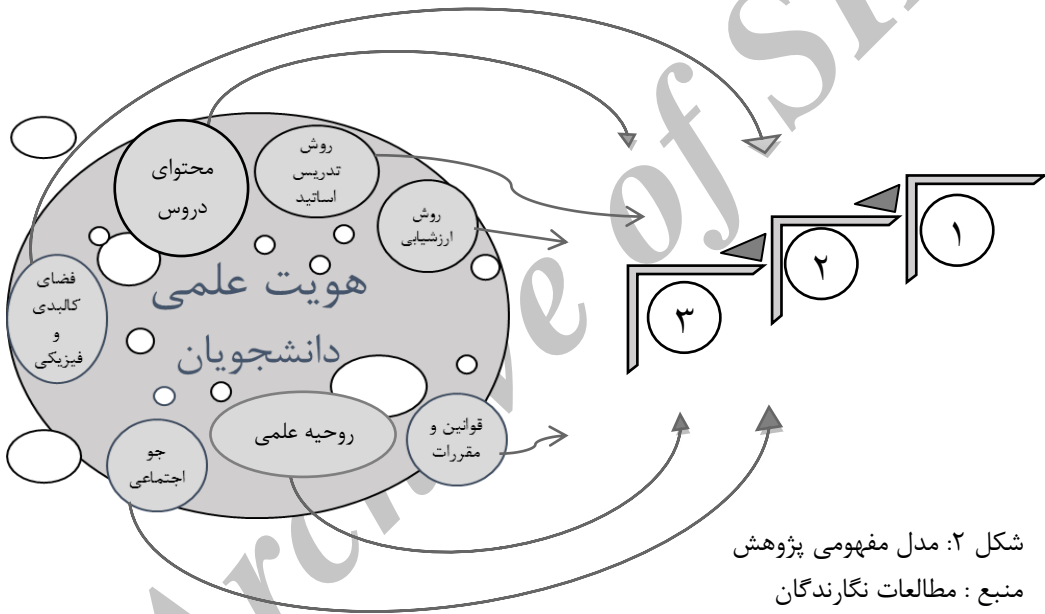
۶- روحیه علمی دانشجویان: منظور روحیه پرسشگری، علاقه به رشته تحصیلی، علاقه به فعالیت‌های علمی-پژوهشی، تقویت روحیه خلاقیت است (تقوائی یزدلی و همکاران، ۱۳۹۲).

۷- محتوای دروس: عدم همخوانی محتوا با نیازهای واقعی دانشجویان و عدم ارتباط افقی و عمودی آن با دیگر موضوعات مورد تدریس، می‌تواند سبب کاهش علاقه‌ی یادگیرنده‌ها به پیگیری و کاوش علمی شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

۸-قوانین و مقررات: منظور هم‌راستا بودن این قوانین با توسعه اهداف علمی دانشجویان که موجب ارتباط مؤثر دانشجویان و مسئولین دانشگاه می‌شود.

### مدل مفهومی پژوهش

به عنایت به موارد فوق‌الذکر و پژوهش‌های انجام‌شده که توجه جدی و اساسی به پدیده برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی فراهم می‌سازد. این پژوهش در تلاش شده است تا مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان که با توضیح مختصری ذکر شدند را از دید دانشجویان بررسی و ارتباط آنان را با شکل‌گیری هویت علمی دانشجویان (توسعه دامنه دانش و آگاهی خود، منتقد بودن به کار خود و دیگران و گفتگوی آزاد و منتقدانه داشتن در کلاس درس و...) مشخص و رتبه‌بندی نماید. در همین راستا مدل زیر به‌عنوان چارچوب مفهومی در نظر گرفته‌شده است.



شکل ۲: مدل مفهومی پژوهش  
منبع: مطالعات نگارندگان

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت توصیفی و ازلحاظ روش، چون این مطالعه به بررسی دیدگاه و نگرش دانشجویان نسبت به مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان می‌پردازد جزء روش زمینه‌یابی (پیمایشی) است. جامعه آماری این پژوهش دانشجویان کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی (N=۹۵) است که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بوده‌اند. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ( $n=76$ ) تعیین و نمونه‌گیری به روش تصادفی ساده انجام شد. ابزار

## رتبه بندی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از دیدگاه...

جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته که شامل ۳۲ گویه با مقیاس لیکرت است که آزمون‌شوندگان پاسخ خود را به هر گویه را بر روی پیوستار پنج درجه‌ی لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) رتبه‌بندی می‌کنند. جهت برآورد روایی صوری و محتوایی، پرسشنامه در اختیار چند تن از اساتید قرار گرفت و بعد از دریافت نظراتشان اصلاحات لازم انجام شد. جهت برآورد ضریب پایایی، از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. این روش زمانی بکار می‌رود که یک آزمون دارای خرده آزمون (مؤلفه) و همچنین دارای گزینه‌های چند ارزشی (مانند طیف پنج گزینه‌ای لیکرت) باشد (مؤمنی و فعال قیومی، ۱۳۹۴). به همین منظور پرسشنامه بین ۳۰ نفر از افراد نمونه توزیع و ضریب پایایی آن محاسبه و همچنین علاوه بر پایایی نمونه اولیه، ضریب پایایی نمونه نهایی برای کل مؤلفه‌ها محاسبه شد که ستاده ی هردو نمونه (اولیه- نهایی) طبق جدول (۲)، بالای (۰/۷) برآورد گردید که نشان‌دهنده‌ی پایایی مناسب ابزار پژوهش است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار توصیفی از (فراوانی، میانگین، درصد) و در سطح آمار استنباطی، ابتدا (نرمال/غیر نرمال) بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف (KS) بررسی گردید که نتایج آن در جدول (۳) ارائه گردیده است. با توجه به اینکه سطح معناداری کوچک‌تر از یک درصد به دست آمد ( $p < 0.01$ ) فرض نرمال بودن داده‌ها رد گردید و به‌منظور تحلیل داده‌ها، آزمون‌های ناپارامتری شامل (ضریب همبستگی اسپیرمن، رگرسیون خطی ساده، آزمون من-ویتنی (U)، آزمون فریدمن) از طریق نرم‌افزار SPSS بکار گرفته شد.

جدول ۲: آزمون پایایی مؤلفه‌ها

مؤلفه	تعداد مؤلفه‌ها	حجم نمونه	آلفای کرونباخ
کل مؤلفه‌ها	۸	۳۰	۰/۸۴
کل مؤلفه‌ها	۸	۷۶	۰/۸۰

منبع: (محاسبات نگارندگان)

جدول ۳: آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف (KS)

تعداد داده‌های پرسشنامه	۷۶
آماره‌ی کولمو گوروف-اسمیرنوف	۰,۶۲۱
سطح معناداری	۰,۰۰

منبع: (محاسبات نگارندگان)

**یافته‌ها**

بخش اول: آمار توصیفی

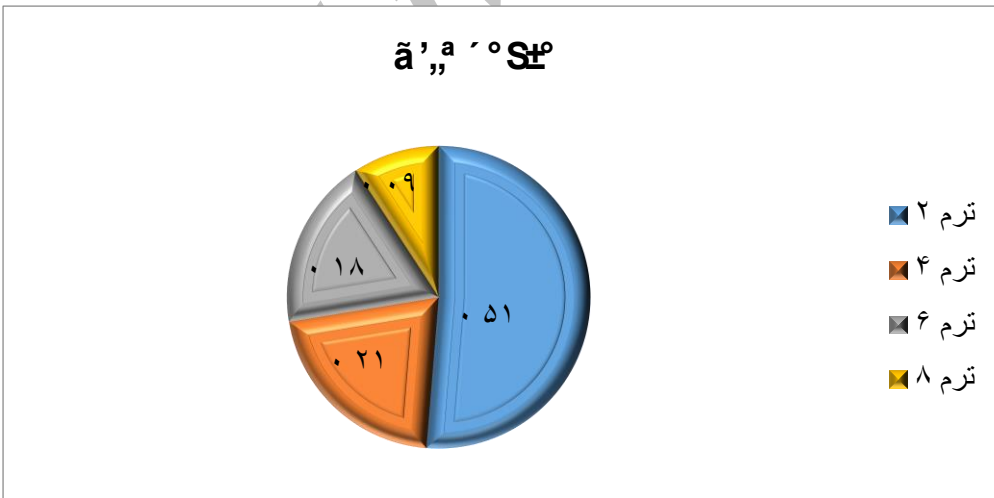
در این بخش یافته‌های توصیفی جامعه مورد مطالعه پژوهش با توجه به ویژگی‌های جمعیت شناختی جنسیت و ترم تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۴: توزیع فراوانی افراد نمونه بر حسب جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد فراوانی
مرد	۱۹	۲۵/۰
زن	۵۷	۷۵/۰
مجموع	۷۶	۱۰۰/۰

منبع: (محاسبات نگارندگان)

همان‌طور که در جدول فوق نشان داده شده است افراد نمونه پژوهش ۷۶ بودند که از این تعداد ۲۵ درصد (۱۹) مرد و ۷۵ درصد (۵۷) زن می‌باشند. لازم به ذکر است با توجه باینکه طبق اطلاعات جمع‌آوری شده اکثریت تعداد جامعه پژوهش (۹۵) زن می‌باشند لذا جهت تناسب یکسان و همگونی نمونه‌ها تعداد جنسیت زن‌ها بیشتر است.



نمودار ۱: توزیع فراوانی افراد نمونه بر حسب ترم تحصیلی

منبع: (محاسبات نگارندگان)

رتبه بندی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از دیدگاه...

با توجه به نمودار فوق ۵۱ درصد (۳۹ نفر) از نمونه مورد مطالعه ترم دوم، ۲۱ درصد (۱۶ نفر) ترم چهارم، ۱۸ درصد (۱۴ نفر) ترم ششم و ۹ درصد (۷ نفر) ترم هشتم بودند. دلیل زوج بودن ترم تحصیلی دانشجویان از این جهت است که جمع‌آوری داده‌ها در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ انجام گردیده است.

### بخش دوم: آمار استنباطی

#### سؤال اصلی

۱- از دیدگاه دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی نقش کدامیک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در شکل‌گیری هویت علمی آن‌ها بارزتر است؟

#### سؤالات فرعی

۱- آیا بین روش تدریس اساتید با هویت علمی دانشجویان رابطه وجود دارد؟

#### جدول ۵- ضریب همبستگی بین روش تدریس اساتید با هویت علمی دانشجویان

شاخص آماری	متغیر
	روش تدریس با هویت علمی
ضریب همبستگی اسپیرمن	$r_{xy} = .596^{**}$
سطح معناداری	۰,۰۰۰
تعداد	۷۶

منبع: (محاسبات نگارندگان)

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود بین روش تدریس و هویت علمی دانشجویان همبستگی مثبت و رابطه‌ی معناداری وجود دارد ( $r_{xy} = .596^{**}$ ,  $p < .01$ ).

۲- آیا بین روش ارزشیابی با هویت علمی دانشجویان رابطه وجود دارد؟

#### جدول ۶- ضریب همبستگی بین روش ارزشیابی و هویت علمی دانشجویان

شاخص آماری	متغیر
	روش ارزشیابی با هویت علمی
ضریب همبستگی اسپیرمن	$r_{xy} = .628^{**}$
سطح معناداری	۰/۰۰۰
تعداد	۷۶

منبع: (محاسبات نگارندگان)

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که بین روش ارزشیابی اساتید و شکل‌گیری هویت علمی دانشجویان همبستگی بالا و معناداری وجود دارد ( $r_{xy} = 0/628^{***}, p < 0/01$ ).

۳- آیا بین تعاملات استاد و دانشجو با هویت علمی دانشجویان رابطه وجود دارد؟

جدول ۷- ضریب همبستگی بین تعاملات استاد و دانشجو با هویت علمی دانشجویان

شاخص آماری	متغیر
تعاملات استاد و دانشجویان با هویت علمی	
ضریب همبستگی اسپیرمن	$r_{xy} = 0/604^{***}$
سطح معناداری	0/000
تعداد	۷۶

منبع: (محاسبات نگارندگان)

طبق جدول ۷ بین تعاملات استاد و دانشجو با هویت علمی دانشجویان همبستگی و رابطه معناداری وجود دارد ( $r_{xy} = 0/604^{***}, p < 0/01$ ).

۴- آیا بین فضای کالبدی و فیزیکی دانشگاه با هویت علمی دانشجویان رابطه وجود دارد؟

جدول ۸- ضریب همبستگی بین فضای فیزیکی با هویت علمی دانشجویان

شاخص آماری	متغیر
فضای کالبدی و فیزیکی با هویت علمی	
ضریب همبستگی اسپیرمن	$r_{xy} = 0/722^{***}$
سطح معناداری	0/000
تعداد	۷۶

منبع: (محاسبات نگارندگان)

طبق ستاده ی جدول ۸، بین فضای فیزیکی دانشگاه با هویت علمی دانشجویان در سطح معناداری ( $p < 0/01$ ) و ضریب همبستگی مثبتی وجود دارد. ( $r_{xy} = 0/722^{***}$ )



رتبه بندی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از دیدگاه...

۵- آیا بین جو اجتماعی دانشگاه با هویت علمی دانشجویان رابطه وجود دارد؟

جدول ۹- ضریب همبستگی بین جو اجتماعی دانشگاه با هویت علمی دانشجویان

شاخص آماری	متغیر
با هویت علمی جو اجتماعی دانشگاه	
ضریب همبستگی اسپیرمن	$r_{xy} = 0/674^{***}$
سطح معناداری	0/00
تعداد	۷۶

منبع: (محاسبات نگارندگان)

همان‌طور که نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد، بین جو اجتماعی دانشگاه و هویت علمی دانشجویان رابطه معنادار و همبستگی مثبتی وجود دارد ( $r_{xy} = 0/674^{***}, p < 0/01$ ).

۶- آیا بین روحیه علمی دانشجویان با هویت علمی دانشجویان رابطه وجود دارد؟

جدول ۱۰- ضریب همبستگی بین روحیه علمی دانشجویان با هویت علمی دانشجویان

شاخص آماری	متغیر
با هویت علمی روحیه علمی دانشجویان	
ضریب همبستگی اسپیرمن	$r_{xy} = 0/362^{***}$
سطح معناداری	0/001
تعداد	۷۶

منبع: (محاسبات نگارندگان)

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد، رابطه‌ی معنادار و همبستگی مثبت و متوسطی بین روحیه علمی دانشجویان و هویت علمی‌شان وجود دارد ( $r_{xy} = 0/362^{***}, p < 0/01$ ).

۷- آیا بین محتوای دروس با هویت علمی دانشجویان رابطه وجود دارد؟

جدول ۱۱- ضریب همبستگی بین محتوای دروس و هویت علمی دانشجویان

متغیر	شاخص آما
با هویت علمی محتوای دروس	
$r_{xy} = 0/590^{**}$	ضریب همبستگی اسپیرمن
0/000	سطح معناداری
۷۶	تعداد

منبع: (محاسبات نگارندگان)

نتایج جدول ۱۱، حاکی از وجود رابطه‌ی معنادار و همبستگی مثبت بین محتوای دروس و هویت علمی است ( $r_{xy} = 0/590, p < 0/01$ ).

۸- آیا بین قوانین و مقررات دانشجویان با هویت علمی دانشجویان رابطه وجود دارد؟  
جدول ۱۲- ضریب همبستگی بین قوانین و مقررات دانشگاه با هویت علمی دانشجویان

متغیر	شاخص آما
با هویت علمی قوانین و مقررات	
$r_{xy} = 0/636^{**}$	ضریب همبستگی اسپیرمن
0/000	سطح معناداری
۷۶	تعداد

منبع: (محاسبات نگارندگان)

همان‌گونه که در جدول ۱۲ مشاهده می‌شود بین قوانین و مقررات دانشگاه با هویت علمی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. ( $r_{xy} = 0/636, p < 0/01$ ).

رتبه بندی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از دیدگاه...

۹- آیا مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان قدرت پیش‌بینی هویت علمی دانشجویان را دارند؟  
جدول ۱۳- نتایج آزمون رگرسیون در خصوص پیش‌بینی هویت علمی بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان

سطح معناداری	$R^2$	R	مقدار t	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان
۰,۰۰۰	۰/۳۵۵	۰/۵۹۶	۶/۳۸	۵/۰۶	۱۱/۶۰	۷۶	روش تدریس اساتید
۰,۰۰۰	۰/۳۹۵	۰/۶۲۸	۶/۹۴	۲/۳۷	۹/۲۰	۷۶	روش ارزشیابی
۰,۰۰۰	۰/۳۶۵	۰/۶۰۴	۶/۵۱	۲/۴۹	۱۰/۷۹	۷۶	تعاملات استاد و دانشجو
۰,۰۰۰	۰/۵۲۱	۰/۷۲۲	۸/۹۶	۲/۷۹	۱۰/۹۴	۷۶	فضای کالبدی و فیزیکی
۰,۰۰۰	۰/۴۵۴	۰/۶۷۴	۷/۸۴	۰,۸۲۳	۳/۳۹	۷۶	جو اجتماعی دانشگاه
۰,۰۰۱	۰/۱۳۱	۰/۳۶۲	۳/۳۴	۲/۷۸	۱۲/۶۴	۷۶	روحیه علمی دانشجویان
۰,۰۰۰	۰/۳۴۸	۰/۵۹۰	۶/۲۷	۲/۳۹	۹/۹۴	۷۶	محتوای دروس
۰,۰۰۰	۰/۴۰۵	۰/۶۳۶	۷/۰۹	۲/۶۰	۹/۶۰	۷۶	قوانین و مقررات

منبع: (محاسبات نگارندگان)

طبق جدول ۱۳، تمامی مؤلفه‌ها از نظر دانشجویان با توجه به ضریب همبستگی و ضریب تعیین، قدرت پیش‌بینی و تأثیرگذاری بر هویت علمی‌شان را دارند ( $p < 0/01$ ). به همین ترتیب مؤلفه‌ی «فضای کالبدی و فیزیکی» دارای همبستگی بیشتر ( $R=0/722$ ) و همچنین با ضریب تعیین ( $R^2=0/521$ ) نسبت به دیگر مؤلفه‌ها قدرت پیش‌بینی بیشتری در شکل‌گیری هویت علمی دانشجویان دارد. مؤلفه‌ی «جو اجتماعی دانشگاه» از دیدگاه دانشجویان با ضریب همبستگی و تعیین ( $R^2=0/454$ ,  $R=0/674$ ) از لحاظ میزان پیش‌بینی هویت علمی دانشجویان در جایگاه دوم قرار دارد. مؤلفه‌ی «قوانین و مقررات» با ضریب همبستگی و تعیین ( $0/636$ ) در جایگاه سوم از جهت پیش‌بینی هویت علمی قرار گرفته است. مؤلفه‌ی «روش ارزشیابی» با ضریب همبستگی و تعیین ( $R=0/628$ ,  $R^2=0/395$ ) در جایگاه چهارم از لحاظ قدرت پیش‌بینی هویت علمی با توجه به این مؤلفه قرار دارد. مؤلفه‌ی بعدی که از دیدگاه دانشجویان می‌تواند هویت علمی‌شان را پیش‌بینی کند مؤلفه‌ی «تعاملات استاد و دانشجو» با ضریب همبستگی و تعیین ( $R_2=0/365$ ,  $R=0/604$ ) است. مؤلفه‌ی «روش تدریس اساتید» با

ضریب همبستگی و ضریب تعیین ( $R_2=0/355, R=0/596$ ) در جایگاه ششم از نظر اهمیت آن در پیش‌بینی هویت علمی دانشجویان قرار دارد. با توجه به ضریب همبستگی و تعیین از لحاظ میزان پیش‌بینی هویت علمی با توجه به این مؤلفه قرار می‌گیرد. مؤلفه‌ی «روحیه علمی» از نظر دانشجویان با ضریب همبستگی و تعیین ( $R^2=0/348, R=0/590$ ) از دیدگاه دانشجویان مؤلفه‌ی «محتوای دروس» در جایگاه بعدی از لحاظ میزان پیش‌بینی هویت علمی با توجه به این مؤلفه قرار می‌گیرد. مؤلفه‌ی «روحیه علمی» از نظر دانشجویان با ضریب همبستگی و تعیین ( $R^2=131, R=0/362$ ) از لحاظ پیش‌بینی هویت علمی دانشجویان تأثیر کمتری دارد.

۱۰- آیا بین جنسیت دانشجویان با مؤلفه‌های برنامه درسی تفاوت وجود دارد؟

جدول ۱۴- نتایج آزمون من-ویتنی (U) در رابطه با مقایسه میانگین نمرات مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر اساس جنسیت

سطح معناداری	میانگین رتبه‌ها	تعداد	آزمودنی‌ها	مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان
۰/۱۷۰	۳۲/۵۰	۱۹	مرد	روش تدریس اساتید
	۴۲/۵۰	۵۷	زن	
۰/۹۳۳	۳۸,۸۷	۱۹	مرد	روش ارزشیابی
	۳۸,۳۸	۵۷	زن	
۰/۳۷۷	۳۴,۶۳	۱۹	مرد	تعاملات استاد و دانشجو
	۳۹,۷۹	۵۷	زن	
۰/۲۹۶	۳۳,۹۲	۱۹	مرد	فضای کالبدی و فیزیکی
	۴۰,۰۳	۵۷	زن	
۰/۲۷۸	۴۳,۲۴	۱۹	مرد	جو اجتماعی دانشگاه
	۳۶,۹۲	۵۷	زن	
۰/۶۳۰	۴۰,۶۱	۱۹	مرد	روحیه علمی دانشجویان
	۳۷,۸۰	۵۷	زن	
۰/۲۰۲	۴۴,۰۸	۱۹	مرد	محتوای دروس
	۳۶,۶۴	۵۷	زن	
۰/۵۷۶	۴۰,۹۵	۱۹	مرد	قوانین و مقررات
	۳۷,۶۸	۵۷	زن	

منبع: (محاسبات نگارندگان)

با توجه به جدول ۱۴ همان‌طور که مشاهده می‌شود، دانشجویان زن در مؤلفه‌های روش تدریس اساتید (۴۲/۵۰)، تعاملات استاد و دانشجو (۳۹,۷۹)، فضای فیزیکی و کالبدی (۴۰/۰۳) نسبت به دانشجویان مرد میانگین بالاتری به دست آوردند و همین‌طور دانشجویان مرد در مؤلفه‌های جو

## رتبه بندی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از دیدگاه...

اجتماعی دانشگاه (۴۳،۲۴)، روحیه علمی (۴۰،۶۱)، محتوای دروس (۴۴،۰۸) و قوانین و مقررات (۳۷،۶۸) میانگین بالاتری کسب کردند. اما با توجه به اینکه سطح معناداری همه‌ی مؤلفه‌ها بزرگ‌تر از یک درصد ( $p > 0.01$ ) است بین دانشجویان زن و مرد تفاوت معناداری گزارش نمی‌گردد.

### سؤال اصلی پژوهش

از دیدگاه دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی نقش کدام‌یک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در شکل‌گیری هویت علمی آن‌ها بارزتر است؟ علاوه بر بررسی میزان پیش‌بینی هویت علمی دانشجویان توسط مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان به‌منظور اولویت‌بندی (رتبه‌بندی) مؤلفه‌ها از آزمون فریدمن استفاده گرد. در جدول زیر نتایج و میانگین رتبه هر یک از مؤلفه‌ها ارائه‌شده است.

جدول ۱۵- میانگین رتبه‌ی مؤلفه‌ها در آزمون فریدمن

مؤلفه	میانگین رتبه‌ای	رتبه	آماره‌های آزمون فریدمن
جو اجتماعی دانشگاه	۱/۰۱	اول	
روش ارزشیابی	۳/۷۲	دوم	درجه آزادی ۷
قوانین و مقررات	۴/۱۴	سوم	
محتوای دروس	۴/۳۶	چهارم	سطح معناداری ۰،۰۰
تعاملات استاد و دانشجو	۵/۲۴	پنجم	
فضای کالبدی و فیزیکی	۵،۳۸	ششم	کای دو ۲۵۴،۹۴۷
روش تدریس اساتید	۵/۵۲	هفتم	
روحیه علمی	۶/۶۳	هشتم	

منبع: (محاسبات نگارندگان)

در آزمون فریدمن هرچقدر میانگین رتبه‌ها کوچک‌تر باشد، اهمیت آن متغیر بیشتر است (مؤمنی و فعال قیومی، ۱۳۹۴). طبق جدول ۱۰، با توجه به اینکه سطح معناداری کوچک‌تر از یک درصد ( $p = < 0.01$ ) برآورد گردید فرض یکسان بودن رتبه‌ها رد می‌گردد. بدین معنی که تفاوت معناداری بین میانگین تمامی مؤلفه‌ها وجود دارد؛ و طبق جدول فوق از دیدگاه دانشجویان مؤلفه‌ی جو اجتماعی دانشگاه از لحاظ اهمیت در شکل‌گیری هویت علمی با میانگین (۱/۰۱) در رتبه یک و به همین ترتیب مؤلفه‌ی روش ارزشیابی با میانگین (۳/۷۲)، مؤلفه‌ی قوانین و مقررات با میانگین (۴/۱۴)، مؤلفه‌ی محتوای دروس با میانگین (۴/۳۶)، مؤلفه‌ی تعاملات استاد و دانشجو با میانگین (۵/۲۴)، مؤلفه‌ی فضای کالبدی و فیزیکی با میانگین (۵/۳۸)، مؤلفه‌ی روش تدریس

با میانگین (۵,۵۲)، در رتبه‌های دوم تا هفتم و مؤلفه‌ی روحیه‌ی علمی با میانگین (۶/۶۳) در رتبه‌ی آخر قرار گرفتند.

#### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی دیدگاه دانشجویان در مورد تأثیرگذاری برنامه درسی پنهان بر شکل‌گیری هویت علمی‌شان انجام شد. به همین منظور از طریق استخراج و ترکیب مؤلفه‌های کشف‌شده در پژوهش‌های گذشته، هشت مؤلفه که شامل (روش تدریس اساتید، روش ارزشیابی، تعاملات استاد و دانشجو، فضای فیزیکی و کالبدی، جو اجتماعی دانشگاه، روحیه علمی دانشجویان، محتوای دروس، قوانین و مقررات) است، به‌عنوان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در نظر گرفته شد. با توجه به اینکه پژوهش‌های مختلفی توسط پژوهشگران در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مختلف در رابطه با تأثیرگذاری و نقش برنامه درسی پنهان در آموزش عالی (از جمله برنامه درسی پنهان و نقش آن در آموزش عالی: محمدی مهر، مژگان ۱۳۹۲-۱۳۹۱، بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان: امینی و همکاران ۱۳۹۰) به انجام رسیده است. لذا در این پژوهش علاوه بر بررسی این رابطه به قدرت پیش‌بینی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از لحاظ اهمیت آن‌ها در شکل‌گیری هویت علمی از دیدگاه دانشجویان پرداخته شد. به‌عبارت‌دیگر هدف، تبیین این موضوع است که از دیدگاه دانشجویان نقش کدام‌یک از مؤلفه‌ها در شکل‌دهی به هویت علمی‌شان بارزتر است. نتایج به‌دست‌آمده حاکی از این است که هر هشت مؤلفه همبستگی مثبت و همچنین قدرت پیش‌بینی بالایی در رابطه با هویت علمی (تفکر انتقادی، کنجکاوی، علاقه‌مند به فعالیت‌های پژوهشی) دارند، این یافته با نتایج پژوهش چوبقلو و تمجید تاش (۱۳۹۰) و امینی و همکاران (۱۳۹۰) همسو است. همچنین یافته‌های این پژوهش با پژوهش دیگری که توسط نامی و همکاران (۲۰۱۴) به انجام رسیده با تمامی مؤلفه‌های این پژوهش جز در مؤلفه‌ی ساختار فیزیکی، همسو است. از لحاظ اهمیت و رتبه هر یک از مؤلفه‌ها از دیدگاه دانشجویان، جو اجتماعی در رتبه اول قرار گرفته است و نشانگر جو اجتماعی حاکم در درون دانشگاه و روابط بین خود دانشجویان، یا کارکنان با دانشجویان است که در نگرش دانشجویان نسبت به علم و دانش پژوهشی تأثیر دارد. از جمله این روابط می‌توان به روابط دانشجویان با اعضای هیئت‌علمی دانشگاه اشاره کرد نحوه برخورد و تعامل اساتید با دانشجویان اگر خوب و مثبت باشد باعث ایجاد شوق و دلگرمی در روحیه علمی دانشجویان می‌گردد و بالعکس اگر دانشجویان طرز تفکر منفی نسبت به نحوه برخورد اساتید داشته باشند این امر ممکن است موجب ضعف انگیزشی در روحیه پرسشگری و فعالیت‌های علمی آن‌ها بگردد. مؤلفه‌ی تأثیرگذار بعدی روش ارزشیابی است. روش ارزشیابی اساتید می‌تواند به‌عنوان عامل انگیزشی در دانشجویان عمل کند به‌عنوان مثال اگر اساتید تنها بر ارزیابی سطح پایین دانش شناختی مانند حفظ و یادآوری صرف مطالب بپردازند باعث القای این فکر به دانشجویان می‌گردد که اساتید و نظام آموزش عالی به همین سطح اکتفا می‌نمایند و نیازی به تلاش جهت رسیدن به سطوح بالاتری مانند ترکیب و قضاوت نیست. طبق نظر

دانشجویان قوانین و مقررات دانشگاه مؤلفه‌ی بعدی است که از نظر تأثیرگذاری در هویت علمی‌شان حائز اهمیت است. هم‌راستا بودن این قوانین با اهداف علمی از نظر ایجاد محدودیت یا به‌عنوان مثال تسهیل ارتباط دانشجویان و مسئولان دانشگاه می‌تواند تأثیر شگرفی در علاقه‌مند کردن دانشجویان به فعالیت‌های پژوهشی داشته باشد. طبق نظر دانشجویان قوانین و مقررات دانشگاه مؤلفه‌ی بعدی است که از نظر تأثیرگذاری در هویت علمی‌شان حائز اهمیت است. هم‌راستا بودن این قوانین با اهداف علمی از نظر ایجاد محدودیت یا به‌عنوان مثال تسهیل ارتباط دانشجویان و مسئولان دانشگاه می‌تواند تأثیر شگرفی در علاقه‌مند کردن دانشجویان به فعالیت‌های پژوهشی داشته باشد. مؤلفه‌ی دیگری که در رتبه‌ی چهارم از نظر دانشجویان قرار می‌گیرد «محتوای دروس» است. عدم همخوانی محتوا با نیازهای دانشجویان از دیگر عوامل کاهش علاقه و تأثیر منفی در هویت علمی دانشجویان است. تعاملات استاد و دانشجو مؤلفه‌ی دیگری است که از نظر دانشجویان می‌تواند پیام‌های را به آن‌ها انتقال دهد. زمانی که اساتید در کلاس فرصت کافی جهت ابراز نظرات و بحث و تبادل نظر به دانشجویان خود می‌دهند، تلاش‌های علمی و اعتماد به نفس در آنان تقویت می‌شود اما زمانی که استاد خود به‌صورت متکلم وحده درمی‌آید و هیچ‌گونه فرصتی برای دانشجویان فراهم نمی‌آید مانع بروز توانایی‌ها و خلاقیت دانشجویان می‌گردد. مؤلفه‌ی بعدی که از دیدگاه دانشجویان در شکل‌گیری هویت علمی‌شان تأثیرگذار است مؤلفه‌ی فضا کالبدی و فیزیکی (دانشکده/دانشگاه) می‌باشد. فضا و محیط کلاس دانشگاه که دربرگیرنده‌ی مواردی از جمله شیوه‌ی چیدن صندلی‌ها، فضا و ظرفیت کلاس‌ها، راهروهای تنگ و طولانی، زیبا و سرسبز بودن دانشکده، تجهیزات و امکانات و غیره است، می‌تواند حس دانش پژوهشی یا بلعکس «جوینده‌ی دانش نبودن» را به دانشجویان القا کند لذا طراحان محیط‌های دانشگاهی و آموزشی به این مهم باید توجه کافی نمایند. مؤلفه‌ی روش تدریس از دیدگاه دانشجویان در رتبه‌ی هفتم اهمیت قرار گرفته است که بیانگر این نکته است که در کلاس‌های درس، اساتید هرچه از روش‌های تدریس متنوع‌تر استفاده کنند در مقایسه با زمانی که تنها یک روش سنتی مانند سخنرانی را به کار می‌گیرند، باعث توسعه مهارت‌های اجتماعی و فردی و همچنین افزایش یادگیری دانشجویان می‌گردد. مؤلفه‌ی آخر، روحیه علمی است که این مؤلفه از نظر دانشجویان نسبت به بقیه مؤلفه‌ها در شکل‌گیری هویت علمی‌شان کم‌اهمیت‌تر اولویت‌بندی شده است در واقع هرچه دانشجویان نسبت به رشته‌ی تحصیلی خود و فعالیت‌های علمی - پژوهشی علاقه‌مندتر باشند به همان میزان هویت علمی مثبتی در آن‌ها شکل می‌گیرد اما زمانی که دانشجویان نسبت به رشته و موضوعات درسی هیچ اشتیاقی از خود نشان نمی‌دهند این امر باعث تأثیر منفی در هویت علمی آن‌ها می‌گردد. همچنین طبق نتایج به‌دست آمده بین دانشجویان زن و مرد در اکثر مؤلفه‌ها اختلاف میانگین در بین نظرات آن‌ها مشاهده شد اما این اختلاف معنادار نبود.

پیشنهادها

با توجه به نقش قابل توجه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در شکل‌گیری هویت علمی از دید دانشجویان باید تدابیری اتخاذ و اصلاحاتی جهت افزایش پیامد مثبت برنامه درسی پنهان انجام گیرد از جمله:

- ۱- ارتباط متناسب اعضای هیئت‌علمی دانشگاه با دانشجویان، تکریم و تشویق آنان جهت انجام فعالیت‌های علمی و پژوهش به‌منظور ایجاد نگرش مثبت در دانشجویان نسبت به دانش پژوهشی.
- ۲- ارزشیابی مستمر و تکوینی از دانشجویان در طول ترم در مقابل ارزشیابی تراکمی پایان‌ترم و همچنین ارزیابی سطوح بالای دانش مانند تفکر انتقادی و قضاوت دانشجویان در عوض تأکید ارزشیابی تنها بر یادآوری مطالب و حفظ طوطی‌وار.
- ۳- توجه نمودن مسئولین و تدوین‌کنندگان قوانین و مقررات به اثرات این قوانین در روحیه دانشجویان و تلاش در جهت رفع محدودیت‌ها و فراهم کردن فرصتهایی جهت تقویت روحیه علمی - پژوهشی دانشجویان با تصویب قوانین مناسب.
- ۴- از جمله عوامل تأثیرگذار در افزایش روحیه دانشجویان جهت علاقه‌مند شدن و با جدیت دنبال کردن فعالیت‌های علمی و پژوهشی مرتبط بودن محتوا و موضوعات درسی با نیازهای شغلی است، لذا این مهم باید توسط تدوین‌کنندگان محتوای دروس موردتوجه جدی قرار بگیرد.
- ۵- توجه به تعاملات شکل‌گرفته و بهبود این روابط در راستای تأثیرگذاری مثبت در هویت علمی دانشجویان به‌عنوان مثال روابط بین دانشجویان، کارمندان و مسئولین دانشگاه.
- ۶- تغییر محیط دانشگاهی و کلاس‌های درس مانند تغییر چیدمان کلاس، سرسبز و نشاط‌آور کردن محوطه جهت بهبود نگرش دانشجویان.
- ۷- استفاده از روش‌های تدریس جدید و متناسب با نیازها و علاقه‌مندی دانشجویان باعث انتقال حس مهم و قابل توجه بودن به آن‌ها می‌شود. لذا اساتید در عوض استفاده از روش‌های تدریس سنتی و خشک باید سعی در به‌کارگیری روش‌های به‌روز و فعال نمایند.
- ۸- تمامی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان باید در راستای ایجاد نگرش مثبت در دانشجویان شکل بگیرد زیرا این امر باعث افزایش روحیه علمی، پرسشگری و علاقه‌مندی به فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشجویان می‌گردد که به‌تبع آن هویتی که در دانشجویان شکل می‌گیرد هویتی متناسب با رسالت اصلی آموزش عالی و تصور موردقبول جامعه از دانشجویان است.

منابع

امینی، محمد و همکاران. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۵(۶۲)، ۸۱-۱۰۳.



## رتبه بندی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از دیدگاه...

تقوایی یزدلی، زهرا. رحیمی، حمید. یزد خواستی، علی (۱۳۹۲). بررسی برنامه‌ی درسی پنهان دانشگاه علوم پزشکی کاشان از دیدگاه دانشجویان. *مجله‌ی توسعه‌ی آموزش در علوم پزشکی*، ۶(۱۲)، ۱۴-۲۳.

سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۹). *تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه. رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی*. تهران: دانشگاه تربیت‌معلم.

صفایی موحد، سعید. باوفا، داوود. (۱۳۹۲). عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران: یک مردم‌نگاری خودنگاشت. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۴(۷)، ۳۰-۴۹.

طالبی، ابوتراب. شریفی فدیحی، حسین. (۱۳۹۴). برنامه درسی پنهان در زندگی دانش‌آموزی: مقاومت همراه با تابعیت، *جامعه، فرهنگ و رسانه*، ۵(۱۷)، ۵۷-۷۸.

عباس زادگان، سید محمد. (۱۳۷۶) اصول و مفاهیم اساسی در برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات سوره.

قورچیان، نادرقلی. (۱۳۷۳). تحلیلی از برنامه درسی مستمر بحثی نو در ابعاد ناشناخته آموزشی، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۵، ۴۹-۶۶.

کریمی، فاطمه. (۱۳۹۱) برنامه درسی پنهان؛ تأکید بر تربیت اجتماعی. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۵(۲)، ۱۳۰-۱۲۵.

مجلل چوبقلو، محمدعلی. تمجید تاش، الهام. (۱۳۹۰). بررسی و تحلیل نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در تحکیم هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بناب). *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۲(۴)، ۶۶-۵۲.

محمدی مهر، مژگان. (۱۳۹۲). برنامه درسی پنهان و نقش آن در آموزش عالی. *نشریه مطالعات آموزشی مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش*، ۱(۲)، ۵-۱۰.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: سمت.

مؤمنی، منصور. فعال قیومی، علی. (۱۳۹۴). *تحلیل‌های آماری با استفاده از SPSS*. تهران: ویرایش.

نوید، مهدی. (۱۳۷۳). *پیام مدرسه*. تهران: نشر سازمان نوسازی و توسعه و تجهیز مدارس.

Ahola, S. (2000). *Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to. Innovations in Higher Education, Helsinki, Finland.*

Barani, G., Azma, F., & Seyyedrezai, S. H. (2011). *Quality indicators of hidden curriculum in centers of higher education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 1657-1661.*

Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination (p. 176). New York: Macmillan.*

Kentli, F. D. (2009). *Comparison of hidden curriculum theories. European Journal of Educational Studies, 1(2), 83-88.*

*Margolis, E. (2001). The hidden curriculum in higher education. Psychology Press.*

*Mahram, B. (2006). The Role of Components of Curriculum in Students Community Identity (Case Study of Ferdowsi University). Studies of Curriculum, 1(3).*

*Nami, Y., Marsooli, H., & Ashouri, M. (2014). Hidden Curriculum Effects on University Students' Achievement. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114, 798-801.*

*Myles, B. S., Trautman, M. L., & Schelvan, R. L. (2004). The hidden curriculum: Practical solutions for understanding unstated rules in social situations. AAPC Publishing.*

Archive of SID