

هدف پژوهش، شناسایی و اعتباریابی عوامل موجد برنامه درسی ضمنی دانشگاهی با استفاده از روش پژوهش ترکیبی متوالی اکتشافی بود. در بخش کیفی از روش مطالعه موردی استفاده گردید. شرکت‌کنندگان در پژوهش دانشجویان دانشگاه شیراز بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند از گروه علوم انسانی و رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی انتخاب شدند. اطلاعات کیفی با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته با دانشجویان، اسناد بالادستی، بررسی پیشینه نظری و تحقیقات پیشین و به‌شیوه همسوسازی گردآوری و با استفاده از روش فرایند چرخه‌ای تحلیل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. براساس یافته‌های پژوهش هفت کد مفهومی شامل قوانین و مقررات، ساختار فیزیکی و معماری، جو اجتماعی، قواعد بازی، ارتباطات، محتوا و باورهای معرفت‌شناختی به‌عنوان عوامل ایجادکننده برنامه درسی ضمنی در دانشگاه شناسایی گردید.

■ واژگان کلیدی:

برنامه درسی ضمنی، عوامل برنامه درسی ضمنی دانشگاهی.

# شناسایی عوامل موجد برنامه درسی ضمنی دانشگاهی با روش تحلیل عاملی تأییدی

رحمت‌اله مرزوقی

دانشیار دانشگاه شیراز

rmarzoghi@rose.shirazu.ac.ir

مهرداد امینی

دانشجوی دکتری دانشگاه شیراز

Mehrdadamini92@gmail.com

## مقدمه

به نظر می‌رسد که مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی واقعی فراگیران از سنخ آموخته‌های غیرمدون، نامشهود، غیرعمدی و پیش‌بینی نشده است و اکثر صاحب‌نظران از جمله سیتون<sup>۱</sup> (۲۰۰۲)، لیوسی و لارسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)، چایکینگ<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) و داگانی<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) نیز گستردگی، پایداری و نفوذ این نوع آموخته‌های به‌ظاهر خاموش و پنهان را در امر یادگیری، بیشتر از تأثیر برنامه درسی آشکار می‌دانند. اما عموماً اکثر مطالعات و تحقیقات، در قلمرو برنامه درسی آشکار یا رسمی انجام شده و کمتر تحقیقی پیرامون بررسی عوامل و آثار برنامه درسی ضمنی<sup>۵</sup> بر یادگیری واقعی فراگیران صورت گرفته است. بنابراین ضرورت جستجو و تعمق در خصوص عوامل و آثار این برنامه، به‌منظور کالبدشکافی همه‌جانبه تأثیرات برنامه درسی احساس می‌شود.

مطالعات برنامه درسی ضمنی تا حدود زیادی مرهون نظریات پیشرفت‌گرایان، به‌ویژه دیویی<sup>۶</sup> و برخی از پیروان او همچون کیلپاتریک<sup>۷</sup> است که توجه زیادی به آثار و کارکردهای ضمنی و کل تجاری که در نظام آموزشی حاصل می‌شود، داشتند. (سیلور و دیگران، ۱۳۷۷: ۴۶) اما اصطلاح برنامه درسی ضمنی برای اولین بار به‌وسیله جکسون<sup>۸</sup> در کتاب زندگی در کلاس‌های درس مطرح شد. بعدها بنسون اسنایدر<sup>۹</sup> به رواج مفهوم برنامه درسی ضمنی کمک زیادی نمود. منظور اسنایدر از برنامه درسی ضمنی، تقاضاهای ضمنی است که در هر نظام آموزشی یافت می‌شود و فراگیران مجبورند تا آنها را شناسایی نموده و به آنها پاسخ دهند. بدین جهت می‌توان گفت که برنامه درسی ضمنی شامل بسیاری از ابعاد گوناگون زندگی در محیط آموزشی است. (مرزوقی، ۱۳۸۳: ۳۴)

به هر حال نظام‌های آموزشی به‌موازات اجرای وظایف و مسئولیت‌های رسمی و از قبل تعیین شده، دارای مجموعه دیگری از کارکردها هستند که اگر چه در قالب اهداف و سیاستگذاری‌های مصوب و مدون مورد توجه قرار نمی‌گیرند، اما تأثیرات چشمگیری بر ابعاد مختلف سلوک و شخصیت یادگیرندگان دارند. در پیشینه علوم تربیتی و مطالعات

1. Seaton
2. Livesey & Lawson
3. Chikeung
4. Doganay
5. Implicit Curriculum
6. Dewey
7. Kilpatric
8. Jackson
9. Benson Snyder

برنامه درسی غالباً از این دسته کارکردها و تأثیرات به‌عنوان برنامه درسی ضمنی نام برده می‌شود که به‌گونه‌ای غیرمستقیم بخشی از تجارب آموزشی و تربیتی فراگیران را به‌وجود می‌آورند. در زمینه آثار و نتایج این‌گونه تجارب غیررسمی و ناپیدای نظام‌های آموزشی، می‌توان بر این نکته تأکید کرد که اثربخشی این تجارب به‌مراتب بیشتر از روش‌های مستقیم و کوشش‌های آگاهانه‌ای است که به‌طور رسمی و علنی مورد توجه نظام‌های آموزشی است. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت برای تشریح آموخته‌ها و نگرش‌هایی که تحت تأثیر این عوامل ضمنی در فراگیران شکل می‌گیرند و بررسی پیامدهای آنها، از مفهوم برنامه درسی ضمنی بهره گرفته‌اند. (امینی و دیگران، ۱۳۹۰: ۸۲)

برنامه درسی ضمنی در حد معناداری تعیین‌کننده آن چیزی است که مبنای احساس ارزش و عزت نفس همه متربیان است و بیش از برنامه درسی رسمی در سازگاری آنان و معلمان تأثیر دارد. هر نظام آموزشی در تلاش است تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌های درسی معینی انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به دانش‌آموزان انتقال دهد و آنها را برای ایفای نقش‌ها و مسئولیت‌هایشان در زندگی واقعی آماده سازد. چرا که دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی تجارب بسیار ارزشمندی را فرا می‌گیرند که بخش اعظم آنها در برنامه‌های درسی طرح‌ریزی شده مشخص نمی‌باشد. در واقع، دانش‌آموزان بیش از آن چیزی که به‌صورت نظام‌مند و سازمان‌یافته از طریق مدارس و به‌واسطه معلمان به آنها آموزش داده می‌شود، به‌صورت ضمنی و غیررسمی یاد می‌گیرند. (علیخانی، ۱۳۸۲) در این‌باره دوگانی<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) ابعاد اجتماعی و گروهی برنامه درسی ضمنی را مورد توجه قرار داده و معتقد است که این نوع برنامه درسی به مجموعه آموخته‌ها و یادگیری‌هایی اشاره می‌کند که فراگیران از طریق تعاملات و روابط خود با سایر همکلاسی‌ها، معلمان و کادر مدیریتی به‌دست می‌آورند. از این منظر، عمدتاً نقش و جایگاه تعاملات اجتماعی و روان‌شناختی میان فراگیران و افراد درون نظام آموزشی و به‌ویژه مربیان و استادان به‌عنوان یکی از متغیرهای اساسی برنامه درسی ضمنی مورد توجه قرار گرفته است که به‌نحو بارزی احساسات، ارزش‌ها، نگرش‌ها، باورها و رفتارهای یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. دکله<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) برنامه درسی ضمنی را شامل دانش، اعتقادات، نگرش‌ها، رفتار و قوانینی می‌داند که دانش‌آموزان آنها را به‌صورت قصدشده و قصدنشده، در خود درونی می‌کنند. از نظر، اسکلتون<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) برنامه درسی ضمنی مجموعه‌ای از پیامدهای

1. Doganay
2. Dekle
3. Skelton

مربوط به دانش، ارزش‌ها، هنجارهای رفتاری و نگرش‌هایی است که یادگیرنده در طول فرآیندهای آموزشی به‌طور ضمنی تجربه می‌کند. این پیام‌ها ممکن است ضد و نقیض و غیرخطی باشد و هر یادگیرنده‌ای آنها را به‌شیوه خاص کسب کند. برای مثال از دیدگاه پژوهشگران محتوا و تصاویر دروس همواره حامل پیام‌های ضمنی است که گاهی با اهداف نظام آموزشی نیز در تعارض است. (برگن هنگاون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹)

آیزنر<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) معتقد است که مدارس چیزهایی بسیار بیشتر و یا کمتر از آنچه که قصد آموزش آن را دارند، تدریس می‌نمایند. اگر چه خیلی از چیزهایی که مدارس می‌آموزند، آشکار و عمومی است، لیکن حجم انبوهی از آنها نیز این‌گونه نیستند. وی معتقد است که مدارس نه یک نوع برنامه درسی، بلکه سه نوع برنامه درسی تحت عناوین برنامه درسی رسمی و آشکار<sup>۳</sup>، برنامه درسی ضمنی و برنامه درسی محذوف<sup>۴</sup> را به دانش‌آموزان و فراگیران در نظام‌های آموزشی ارائه می‌کنند. لذا آموزش‌ها صرفاً محدود به برنامه درسی رسمی که دارای اهدافی ویژه، صریح و روشن، آگاهانه و از قبل برنامه‌ریزی شده است، نیست و علاوه بر آن، فراگیران نوع دیگری از برنامه درسی نانوشته را که با ویژگی‌های غیررسمی بودن و عدم برنامه‌ریزی آگاهانه توصیف می‌گردد نیز تجربه می‌کنند. این نوع برنامه، همان برنامه درسی ضمنی است که در هنجارهای کلاس درس و روابط معلم و دانش‌آموز تعبیه شده است. (مهرمحمدی، ۱۳۸۷) البته باید خاطر نشان ساخت که موضوع برنامه درسی ضمنی بحث مناقشه‌انگیزی است و اغلب با واژه برنامه درسی پنهان اشتباه گرفته می‌شود. با بررسی تحقیقات پیشین و متون متوجه می‌شویم که این دو واژه مترادف گرفته شده و بعضاً به‌جای همدیگر مورد استفاده قرار گرفته‌اند، در صورتی که این دو واژه دارای مفاهیم کاملاً متفاوتی بوده و باید میان آن دو تمیز قائل شویم. مناقشه میان برنامه درسی ضمنی و پنهان به‌دلیل نو بودن اصطلاح برنامه درسی در حوزه برنامه درسی رخ داده است و احتمال می‌رود به‌لحاظ تازگی و جدید بودن موضوع، مؤلفان و محققان برنامه درسی، مفاهیم را با عبارات متفاوت و جابجا به کار برده باشند و دچار مغالطه مفهومی شده باشند؛ هر چند با مراجعه به تاریخچه بحث، می‌توان این درهم آمیختگی مفهومی را در تعاریف مختلف مشاهده کرد. مرزوقی (۲۰۱۵: ۷۱-۶۹) بر این باور است که آنچه که جکسون مطرح نموده است دستاوردهای ضمنی یا نوعی

1. Berghenhenegowen
2. Eisner
3. Explicit Curriculum
4. Null Curriculum

برنامه درسی ضمنی می‌باشد که منطبق با معنای دقیق واژه برنامه درسی پنهان نیست. به نظر می‌رسد که وی در کاربرد این مفهوم نوعی تسامح داشته است و همان دستاوردهای ضمنی معمول را برنامه درسی پنهان قلمداد کرده است. در صورتی که، دستاوردهای مذکور هنگامی برنامه درسی پنهان تلقی می‌شود که دقیقاً در منویات برنامه‌ریزان قبل از تولید کردن برنامه درسی وجود داشته باشد. لذا به نظر می‌رسد که برداشت جکسون از مفهوم برنامه درسی پنهان در معنای اصلی آن نمی‌باشد، چرا که اگر به آنچه پشت پرده طراحی برنامه‌های درسی وجود دارد، توجه نشود، نمی‌توان آن را برنامه درسی پنهان تلقی کرد. وی بر این باور است که بحث آیزنر جنبه مقدماتی و کلی دارد و انواع برنامه‌های درسی مدارس دست کم در بیست و یک برنامه درسی مطابق جدول ۱ قابل بررسی می‌باشد.

جدول ۱: انواع برنامه درسی مدارس

ردیف	انواع برنامه درسی	ویژگی‌ها
۱	برنامه درسی پنهان قصدشده <sup>۱</sup>	تدریس ارزش‌هایی که توسط سیستم‌ها و نهادهای حاکم سیاسی و اجتماعی مورد تصدیق قرار گرفته باشد.
۲	برنامه درسی پنهان تحریف‌شده <sup>۲</sup>	گنجاندن موضوعات به صورت غیرواقعی در برنامه درسی
۳	برنامه درسی پنهان محذوف <sup>۳</sup>	خودداری از ارائه بعضی از محتوای برنامه درسی توسط گروه‌های مسلط سیاسی و اجتماعی
۴	برنامه درسی پنهان عقیم <sup>۴</sup>	ارائه دانش، نگرش‌ها و ارزش‌ها بدون اثربخشی و به شیوه خنثی
۵	برنامه درسی رسمی	برنامه درسی در قالب اسناد رسمی توصیف می‌شود.
۶	برنامه درسی مغفول قصدشده <sup>۵</sup>	مورد غفلت قرار دادن عمدی اهداف، دانش، نگرش‌ها و رفتارها
۷	برنامه درسی مغفول قصدنشده <sup>۶</sup>	مورد غفلت قرار دادن غیرعمدی اهداف، دانش، نگرش‌ها و رفتارها
۸	برنامه درسی اجراشده <sup>۷</sup>	برنامه درسی که در فعالیت‌های واقعی و آزمون‌ها اتفاق می‌افتد
۹	برنامه درسی صریح <sup>۸</sup>	اجرای عملیاتی اسناد مکتوب توسط نظام آموزشی
۱۰	برنامه درسی ضمنی واقعی <sup>۹</sup>	دستاوردهای پیش‌بینی نشده‌ای که به طور واقعی در فرآیند آموزشی به دست می‌آیند.

1. Intended Hidden Curriculum
2. Distorted Hidden Curriculum
3. Omitted Hidden Curriculum
4. Sterilized Hidden Curriculum
5. Intended Neglected Curriculum
6. Unintended Neglected Curriculum
7. Implemented / Taught Curriculum
8. Explicit curriculum
9. Correspondence Implicit Curriculum

ردیف	انواع برنامه درسی	ویژگی‌ها
۱۱	برنامه درسی ضمنی انطباقی <sup>۱</sup>	سازگارشدن دانش‌آموزان با ارزش‌های سیستم حاکم به‌وسیله دانش، نگرش‌ها و رفتارهای برنامه‌ریزی شده
۱۲	برنامه درسی ضمنی مقاومتی <sup>۲</sup>	دانش‌آموزان در مقابل برنامه درسی مدارس مقاومت می‌کنند
۱۳	برنامه درسی محذوف قصدشده <sup>۳</sup>	حذف عامدانه و هدفمند ارزش‌ها، رفتارها و نگرش‌ها
۱۴	برنامه درسی محذوف مغفول قصدشده <sup>۴</sup>	سهل‌انگاری عامدانه، حذف ارزش‌ها، رفتارها و نگرش‌ها
۱۵	برنامه درسی محذوف مغفول قصدنشده <sup>۵</sup>	سهل‌انگاری غیرعامدانه، حذف ارزش‌ها، رفتارها و نگرش‌ها
۱۶	برنامه درسی تهی قصدنشده <sup>۶</sup>	موضوعات درسی که به‌طور غیرهدفمند تدریس نمی‌شود
۱۷	برنامه درسی تحریف‌شده قصدشده <sup>۷</sup>	ارائه هدفمند ارزش‌ها، نگرش‌ها و دانش‌ها به‌شکل غیرواقعی و غیرمغفول
۱۸	برنامه درسی تحریف‌شده قصدنشده <sup>۸</sup>	ارائه غیرعامدانه ارزش‌ها، نگرش‌ها و دانش‌ها به‌شکل غیرواقعی و غیرمغفول
۱۹	برنامه درسی عقیم قصدشده <sup>۹</sup>	ارائه هدفمند موضوعات و مطالب غیراثربخش و بی‌ارزش‌سازی در برنامه درسی
۲۰	برنامه درسی عقیم قصدنشده <sup>۱۰</sup>	ارائه غیرعامدانه موضوعات و مطالب غیراثربخش و بی‌ارزش در برنامه درسی
۲۱	برنامه درسی کسب شده <sup>۱۱</sup>	برنامه‌ای که به‌طور واقعی از طریق کلاس، توسط دانش‌آموز یاد گرفته شده و به یاد آورده می‌شود

۱۶۰

(اقتباس از مرزوقی، ۲۰۱۵: ۵۶)

همان‌گونه که مشاهده گردید، اتفاق نظر چندانی بین صاحب‌نظران در خصوص انواع برنامه‌های درسی وجود ندارد. اما نوعی اتفاق نظر اجمالی پیرامون تعریف، ابعاد و انواع برنامه‌های ضمنی همراه با دست‌آوردهای متنوع آن در پیشینه نظری و تخصصی مطالعات برنامه درسی یافت می‌گردد.

1. Real Implicit Curriculum
2. Resistance Implicit Curriculum
3. Intended Omitted Curriculum
4. Intended Neglected Omitted Curriculum
5. Unintended Neglected Omitted Curriculum
6. Unintended Null Curriculum
7. Intended Distorted Curriculum
8. Unintended Distorted Curriculum
9. Intended Sterilized Curriculum
10. Unintended Sterilized Curriculum
11. Learned / Achieved Curriculum

## روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر از حیث هدف کاربردی است و یافته‌های آن می‌تواند رهنمودهایی برای برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران آموزش عالی داشته باشد تا بتوانند فرآیند دستیابی به اهداف و آرمان‌های تربیتی را بهبود بخشند. در بخش کیفی پژوهش از روش مطالعه موردی کیفی<sup>۱</sup> استفاده گردید. نمونه پژوهش ۲۰ نفر از دانشجویان دانشگاه شیراز بودند که با استناد به دیدگاه پتن (به‌نقل از میکات و موروس، ۱۹۹۴: ۵۷-۵۶) و به‌روش نمونه‌گیری هدفمند و با رعایت قاعده اشباع نظری<sup>۲</sup> انتخاب شدند. دانشجویان مورد نظر براساس اصل هدفمندی<sup>۳</sup> در گروه علوم انسانی و در رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی انتخاب شده‌اند. برای شناسایی عوامل موجد برنامه درسی ضمنی، از منابع و متون علمی، تحقیقات پیشین، مصاحبه با دانشجویان و نظر متخصصان استفاده گردید. برای گردآوری داده‌های مربوط به بررسی روایی و اعتبارسنجی داده‌ها از تکنیک همسوسازی استفاده شد. در این رابطه ۳۲ نفر از اساتید و صاحب‌نظران کلیدی انتخاب شدند و پس از دریافت نظرات تخصصی آنان، اقدامات اصلاحی اعمال گردید. برای اعتبارسنجی نهایی نیز آزمون تحلیل عاملی تأییدی به‌کار گرفته شد. آمار توصیفی مصاحبه‌شوندگان در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: آمار توصیفی مصاحبه‌شوندگان

وضعیت تأهل		سن		ترم تحصیلی		جنسیت		آمار توصیفی
متأهل	مجرد	۲۲ سال	۲۱ سال	ترم ۸	ترم ۷	مرد	زن	
۳	۱۷	۱۵	۵	۱۴	۶	۱۰	۱۰	فراوانی

## روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

با مطالعه منابع تخصصی و مرجع در زمینه موضوع، اسناد بالادستی، مبانی نظری و تحقیقات پیشین و همچنین بهره‌گیری از نظرات تخصصی جمعی از استادان، متخصصان برنامه درسی (صاحب‌نظران کلیدی)، عوامل موجد برنامه درسی ضمنی شناسایی گردید. روش تحلیل به‌کارگرفته شده در این مرحله روش کیفی فرآیند چرخه‌ای تحلیل<sup>۴</sup> بود که توسط سارانتاکوس<sup>۵</sup> (۱۹۹۸) به‌عنوان یک روش تحلیلی کیفی مطرح شده و امکان

1. Case Study
2. Tringolition
3. Purposeful Sampling
4. The Cyclical Process of Analysis.
5. Sarantakos

تحلیل داده‌های کیفی پراکنده و پُر بُعد را فراهم می‌سازد و مشتمل بر سه مرحله تقلیل داده‌ها<sup>۱</sup>، سازماندهی داده‌ها<sup>۲</sup> و تفسیر<sup>۳</sup> است. (ترکزاده، ۱۳۸۸) در این راستا، پژوهشگران در مرحله کدگذاری از سه گام بهره گرفتند که این سه گام عبارت بودند از کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی یا گزینشی. به این صورت که ابتدا مفاهیم و نکات کلیدی با استفاده از روش بررسی اسنادی و مصاحبه مشخص شدند و سپس پژوهشگران با استفاده از کدگذاری باز کدهای معنایی را تشکیل دادند و سپس از طریق مقایسه مستمر نکات کلیدی و کدهای معنایی و پالایش آنها، ارتباط و پیوند میان آنها کشف شد و با استفاده از کدگذاری محوری، مقولات محوری شکل گرفتند و در نهایت با توجه به مفاهیم پدیدار شده از دل داده‌ها، تصویر غنی‌تری از مفاهیم و مقوله‌ها به دست آمد و سپس مقوله‌های مرکزی که همان نشانگرهای عوامل موجد برنامه درسی ضمنی بود، استخراج شدند. در این پژوهش عوامل برنامه درسی ضمنی طی مصاحبه با دانشجویان، مطالعه و بررسی‌های مستمر محقق و بر مبنای بیشترین میزان تکرار در مقاله‌ها و کتاب‌های مختلف و با حساسیت فراوان استخراج و به‌عنوان عوامل ایجادکننده برنامه درسی ضمنی مورد تأیید قرار گرفتند. در این زمینه عوامل موجد برنامه درسی ضمنی دانشگاهی مد نظر نویسندگان و فراوانی آنها با توجه به بررسی اسنادی و مصاحبه با دانشجویان از مجموع ۸۳ مورد، در جدول ۳ اشاره شده است:

جدول ۳: عوامل موجد برنامه درسی ضمنی و فراوانی آنها  
با توجه به بررسی اسنادی و مصاحبه با دانشجویان

عامل	فراوانی	درصد
ارتباطات	۷۲	۸۶/۷۴
ساختار فیزیکی و معماری	۶۸	۸۱/۹۲
جو اجتماعی	۶۳	۷۵/۹
قوانین و مقررات	۶۱	۷۳/۴۹
محتوا	۵۸	۶۹/۸۷
قواعد بازی	۱۵	۱۸/۰۷
باورهای معرفت‌شناختی	۹	۱۰/۸۴

1. Data Reduction
2. Data Organisation
3. Interpretation



چنانچه در جدول ۳ اشاره شده است در صدر این عوامل، عامل ارتباطات قرار دارد. در ادامه آن به ترتیب عوامل ساختار فیزیکی و معماری، جو اجتماعی، قوانین و مقررات، محتوا، قواعد بازی و باورهای معرفت‌شناختی قرار دارند. در این مرحله، از روش فرآیند چرخه‌ای تحلیل برای تعیین عوامل برنامه درسی ضمنی بهره‌برداری شد. در نتیجه فرآیند استقرایی و با استفاده از «تحلیل محتوای کیفی هدایت‌شده و تلخیصی و به‌شکل اکتشافی» در چهار مرحله: ۱. بررسی مبانی نظری و پیشینه مربوط به حوزه برنامه درسی ضمنی؛ ۲. بازنگری پیشینه پژوهش‌های مرتبط با برنامه درسی ضمنی در دانشگاه‌ها؛ ۳. بررسی اسناد و مدارک بالادستی در زمینه برنامه درسی ضمنی و ۴. مصاحبه با صاحب‌نظران کلیدی و استفاده از پرسشنامه بازپاسخ، عوامل برنامه درسی ضمنی تدوین گردید. (جدول ۴)

۱۶۳

جدول ۴: عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی ضمنی دانشگاهی

ردیف	عامل	نشانه‌گر
۱	جو اجتماعی	- روابط استاد - دانشجو - روابط اساتید و کارکنان با یکدیگر - روابط کادر اداری با دانشجویان - روابط دانشجویان با یکدیگر - روابط کادر اداری با اساتید
۲	محتوا	- کتاب‌های درسی - برنامه زمان‌بندی دروس - نحوه سازماندهی محتوا - ارزش‌گذاری ترجیحی دروس
۳	ساختار فیزیکی و معماری	- معماری محیط - چیدمان صندلی‌ها - ساختار فیزیکی کلاس درس
۴	قوانین و مقررات	- قوانین و مقررات - نحوه اعمال اقتدار و اختیار - نوع تصمیم‌گیری - ساختار بوروکراتیک دانشگاه - روش‌های تنبیه - نظام نمره‌گذاری
۵	قواعد بازی	- تقلب - تملق - طرح مشکلات شخصی و خانوادگی - واسطه‌گری دیگران - التماس

ردیف	عامل	نشانهگر
۶	ارتباطات	- روابط با دیگران - احساس همدردی با دیگران - همدلی و نوع دوستی
۷	باورهای معرفت‌شناختی	- مطلق بودن دانش - سریع بودن یادگیری - ژنتیکی بودن یادگیری

### برآورد و آزمون الگوی اندازه‌گیری (تحلیل عاملی تأییدی)

برای بررسی روایی کمی الگوی پیشنهادی، از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و میزان برازش الگو به دست آمد و با اعمال برخی اصلاحات سعی گردید میزان برازش، بهبود یافته و به شاخص‌های مورد قبول نزدیک شود. در این تحلیل اگر مقدار بارهای عاملی کمتر از ۰/۳ باشد، گویند حذف و مدل مجدداً در نرم‌افزار اجرا می‌گردد. بارهای عاملی برای گوینده‌ها در جدول ۵ ارائه شده است.

۱۶۴

جدول ۵: نتایج تحلیل عاملی تأییدی چارچوب پیشنهادی

ردیف	عامل	نشانهگر	بار عاملی
۱	قوانین و مقررات	۱. تمکین نمودن به احکام کمیته انضباطی	۰/۷۵
		۲. گروه‌بندی دانشجویان	۰/۴۹
		۳. نظام نمره‌گذاری	۰/۴۱
		۴. قوانین انضباطی	۰/۵۱
		۵. امتحانات رقیمی	۰/۵۶
۲	ساختار فیزیکی و معماری	۱. رنگ‌آمیزی	۰/۴۶
		۲. امکانات و تجهیزات	۰/۷۵
		۳. توجه به اصول معماری	۰/۶۷
		۴. کمیت و کیفیت وسایل رفاهی	۰/۶۸
		۵. کمیت و کیفیت مکان‌های فیزیکی	۰/۴
		۶. اندازه (ابعاد) کلاس	۰/۴۷
		۷. آراستگی محیط کلاس	۰/۶۱

بار عاملی	نشانگر	عامل	ردیف
۰/۵۹	۱. روابط با دیگران	تواضع	۳
۰/۷۵	۲. احساس همدردی با دیگران		
۰/۶۳	۳. لذت از کمک کردن به دیگران		
۱/۰۲	۴. احترام به خرده‌فرهنگ‌های متفاوت		
۱/۷۰	۵. همدلی و نوع دوستی		
۰/۴۳	۶. رعایت هنجارها و ارزش‌ها		
۰/۵۳	۱. خودنمایی در زمینه تحصیلی	قواعد بازی	۴
۰/۴۹	۲. تملق و تمجید از استاد		
۰/۴۶	۳. تقلب کردن		
۰/۶۳	۴. دروغ‌گویی و سندسازی		
۰/۶۰	۵. التماس		
۱/۰۰	۶. پرسیدن سؤال در کلاس		
۰/۶۸	۷. تقاضای کتبی		
۰/۴۶	۸. طرح مشکلات شخصی و خانوادگی		
۰/۶۵	۹. نوشتن در برگه امتحانی		
۰/۶۳	۱۰. واسطه‌گری دیگران		
۱/۰۲	۱. تعامل و همکاری با دیگران	ارتباطات	۵
۰/۵۸	۲. لذت بردن از انجام دادن کار گروهی		
۰/۶۰	۳. پرورش و تحکیم روابط دوستانه		
۰/۵۲	۴. شرکت در گفتگوهای دانشجویی		
۰/۳۱	۱. کهنگی و قدیمی بودن محتوا	محتوا	۶
۰/۵۶	۲. استفاده از عکس و نمودار هنگام تدریس		
۰/۳۷	۳. ارتباط محتوا بین دروس مختلف		

بار عاملی	نشانگر	عامل	ردیف
۰/۴۳	۱. یادگیری ذاتی و ژنتیکی است	بازوهای معرفت‌شناختی	۷
۰/۴۱	۲. یادگیری حاصل مشاهده و تجربه است		
۰/۶۹	۳. دانش امری مطلق است		
۰/۵۳	۴. یادگیری سریع به وقوع می‌پیوندد		

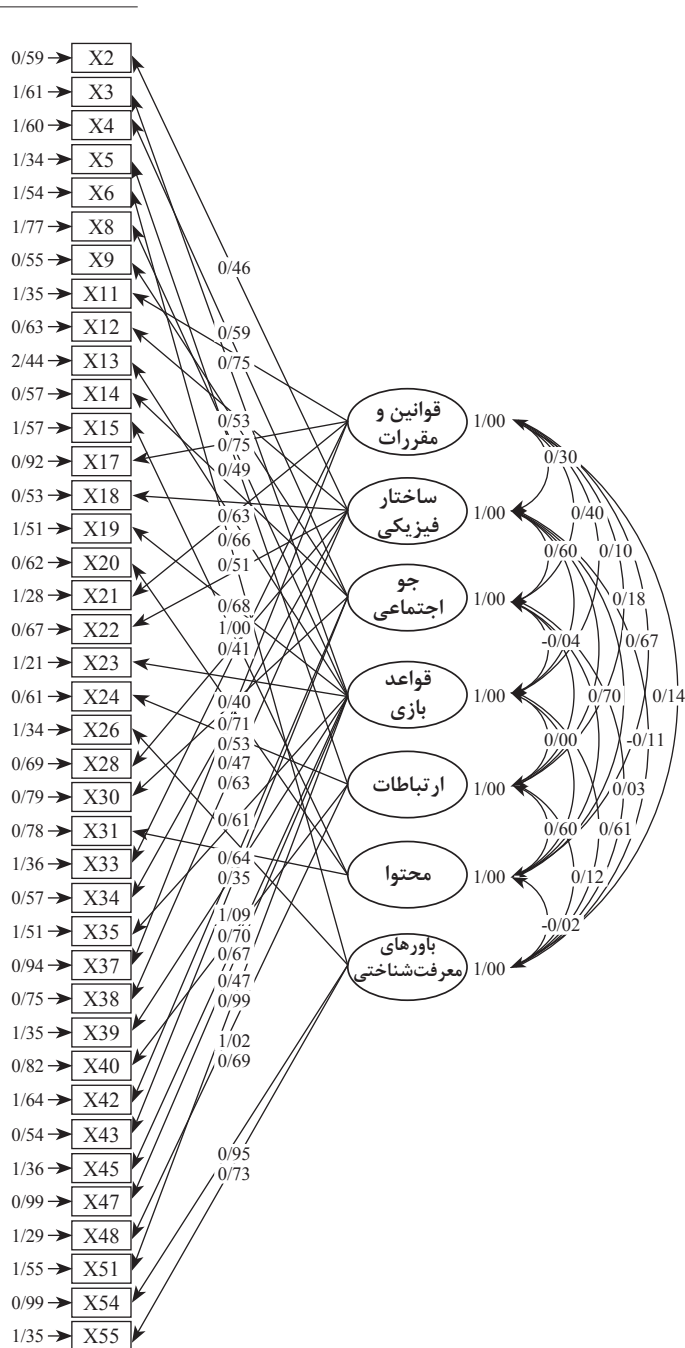
### بررسی برازش الگوی پیشنهادی

پس از بررسی بارهای عاملی باید نسبت به برازش داده‌های گردآوری شده با مدل مفهومی پژوهش نیز اطمینان حاصل شود. معمولاً برای ارزیابی برازندگی مدل‌های ساختاری از آزمون مجذور کای استفاده می‌شود که وابسته به حجم نمونه بوده و برای حجم نمونه بین ۷۵ تا ۲۰۰ مورد منطقی است. (حنفی‌زاده و دیگران، ۱۳۹۰) علاوه بر این آزمون، شاخص‌های دیگری نیز وجود دارند که اگرچه مبتنی بر مقدار مجذور کای هستند، لیکن اثر حجم نمونه در آنها تعدیل شده است و برای ارزیابی برازش مدل‌های ساختاری قابل استفاده می‌باشند. در این پژوهش، شاخص‌های مجذور خی، شاخص تعدیل یافته برازندگی (AGFI)، شاخص غیر نرم برازش (NNFI)، شاخص میانگین مجذورات خطای برآورد (RMSEA)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی فزاینده (IFI) و شاخص نرم شده برازندگی (PNFI) مورد بررسی قرار گرفتند. شاخص‌های برازش الگوی پیشنهادی در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶: شاخص‌های برازش الگوی اولیه پژوهش

<i>AGFI</i>	<i>IFI</i>	<i>CFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>PNFI</i>	<i>RMSEA</i>	$X^2/df$	شاخص‌های برازش الگو
۰/۶۶	۰/۷۹	۰/۶۷	۰/۷۸	۰/۷	۰/۰۶۷	۲/۳	الگوی اصلی (بدون اصلاح)
>۰/۸	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۵	<۰/۰۸	<۳	مقدار مطلوب

همان‌گونه که در جدول فوق ملاحظه می‌گردد، شاخص‌های برازش در الگوی اصلی (بدون اصلاح) در وضعیت مطلوب قرار نگرفته‌اند. به عبارتی، الگوی اصلی بدون اصلاح از برازش قابل قبولی برخوردار نیست. بنابراین لازم است تا با اعمال برخی اصلاحات سعی گردد، میزان برازش الگو بهبود یافته و به شاخص‌های مورد قبول نزدیک شود. شکل ۱ نمودار تحلیل الگوی عاملی را پس از انجام اصلاحات نشان می‌دهد.



Chi-Square= 1429/36, df=681, P-value=0/0000, RMSEA=0/052

شکل ۱: نمودار تحلیلی عاملی تأییدی الگوی اصلاح‌شده

پس از بررسی اصلاحات، مشخص شد که با همبسته کردن چند متغیر خطا مقدار کای اسکوئر به مقدار قابل توجهی کاهش می‌یابد و سایر شاخص‌های برازش نیز بهبود می‌یابند. با مشاهده نمودار کاملاً پیداست که سطح تحت پوشش آماره به دست آمده کای اسکوئر از ۰/۵ بیشتر بوده و این بدان معنی است که داده‌های گردآوری شده مربوط به متغیرها از برازش مناسبی برخوردار است. ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) معیار دیگری است که در صورتی که بیشتر از ۰/۰۸ باشد، مدل نامناسب تشخیص داده می‌شود. با توجه به اینکه مقدار این خطا در مدل ۰/۰۵۲ به دست آمده است، برازش مدل مناسب ارزیابی می‌شود. مندرجات جدول ۶ وضعیت برازش الگو را پس از انجام اصلاحات نشان می‌دهد. شاخص‌های برازش به دست آمده از نظر آماری در حد قابل قبولی بوده و نشان می‌دهد که الگوی پیشنهادی با واقعیت‌های تجربی، برازش کلی مناسبی دارد و این بدان معنی است که داده‌های گردآوری شده مربوط به متغیرها، برازش مناسبی از مدل پیشنهادی شناسایی عوامل برنامه درسی ضمنی را نشان می‌دهد.

جدول ۷: شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده

AGFI	IFI	CFI	NNFI	PNFI	RMSEA	X <sup>2</sup> /df	شاخص‌های برازش الگو
۰/۹	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۹	۰/۷۷	۰/۰۵۲	۲/۱	الگوی اصلی (با اصلاح)
>۰/۸	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۵	<۰/۰۸	<۳	مقدار مطلوب

### بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که مجموع فشرده قوانین و مقررات، نظیر قوانین انضباطی، نظام نمره‌گذاری، امتحانات رسمی، تنبیه و حضور و غیاب که هر مؤسسه آموزشی جهت اداره امور مختلف وضع می‌کند، به عنوان یک عامل مهم در اجتماعی شدن فراگیران نقش دارند. ساختار فیزیکی و معماری دانشکده یا دانشگاه در انتقال پیام به دانشجویان نقش دارد. بنابراین مراکز آموزشی و عناصر تشکیل دهنده آن مانند رنگ آمیزی، نور و روشنایی، دمای کلاس، شکل ظاهری کلاس، محیط دانشکده ... آثار آموزشی و تربیتی دارند. جو اجتماعی دانشگاه نظیر رفتار متقابل اعضای هیئت علمی با

دانشجویان، دانشجویان با یکدیگر و دانشجویان با کارمندان از عوامل بسیار مهم در طرز تلقی دانشجویان است. دانشجویی که به مشارکت در فعالیت‌های 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. تعاملات اجتماعی-انسانی و فرهنگی نسبتاً پایداری که دانشجویان به‌طور غیرمستقیم در دانشگاه تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند، تأثیرات عمیق تربیتی را به‌وجود می‌آورد که در جامعه ما هنوز مطالعه دقیقی درباره آنها صورت نگرفته است. یادگیری تملق و خودنمایی و ضرورت توسل 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 عوامل برنامه درسی ضمنی دانشگاهی دانست که دانشجویان طی مدت‌زمان تحصیل در دانشگاه به آن دست پیدا می‌کنند. مواد و متون کتاب‌های درسی از جمله عکس‌ها و نمودارها و... همه آثار آموزش ضمنی دارند و مصداق برنامه درسی ضمنی‌اند و بعضاً با اهداف نظام آموزشی در تعارض می‌باشند. از جمله عوامل برنامه درسی ضمنی دانشگاهی، معانی و تفاسیر مشترکی است که دانشجویان طی زندگی دانشگاهی درباره معنا و مفهوم علم و عالم کسب می‌کنند. از جمله این معانی و تفاسیر می‌توان به ذاتی بودن یادگیری، تدریجی بودن یادگیری، مطلق دانستن دانش، ابطال‌پذیری علم و بدون ابهام دانستن علم اشاره نمود. به‌طور کلی، دانشجویان تجارب مثبت و منفی متعددی در طول زمان تحصیل در دانشگاه به‌دست می‌آورند. در این پژوهش برای برنامه درسی ضمنی در نظام آموزش عالی هفت مؤلفه ۱. قوانین و مقررات؛ ۲. ساختار فیزیکی و معماری؛ ۳. ارتباطات؛ ۴. جو اجتماعی؛ ۵. قواعد بازی؛ ۶. محتوا و ۷. باورهای معرفت‌شناختی به‌عنوان عوامل ایجادکننده این تجارب (پیامدها) در نظر گرفته شده است. شکل منفی هر یک از مؤلفه‌ها و عوامل به‌عنوان آسیب تلقی و به کسب تجارب ضدتربیتی منجر می‌شود. یافته‌ها نشان داد که هر کدام از این عوامل می‌تواند منجر به ایجاد نگرش خاصی در دانشجویان گردد. مجموعه فشرده قوانین و مقررات نظیر قوانین انضباطی، محدودیت‌ها، نظام نمره‌گذاری، قوانین حضور و غیاب و کنترل‌های فردی و گروهی از عناصر با اهمیت در برنامه 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 می‌شود. شیوه چیدن صندلی‌ها، فضا و... به‌عنوان مؤلفه‌های مکان فیزیکی در برنامه درسی مؤثر محسوب می‌شوند و در واقع، این نوع فضاست که می‌تواند رکود و انفعال را به ذهن دانشجویان القاء کند. از سوی دیگر دانشکده زیبا و سرسبز با تجهیزات و امکانات کافی، احساس آرامش و آسایش را به ارمغان می‌آورد و یادگیری را آسان می‌کند. وجود جوّی فعال و مشارکت‌جو با حضور و نقش‌آفرینی گروه‌های مختلف اجتماعی - اقتصادی و ارائه نگرش‌های متفاوت از سوی دانشجویان، بحث‌ها و میزگردهای دانشجویی و نحوه برخورد آنها با هم، یکی دیگر از عناصر اساسی برنامه درسی در آموزشی عالی محسوب می‌شود. رفتار اعضای هیئت علمی 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، روحیه علمی و پژوهشگری دانشجویان نیز تقویت می‌شود. محتوا به‌عنوان یکی از عوامل برنامه درسی ضمنی در این پژوهش در نظر گرفته شده است. آن دسته از محتواهایی که با نیازهای دانشجویان مرتبط نبوده و در نحوه سازماندهی آنها ملاحظات فنی لازم از جمله ارتباط عمودی و افقی بین موضوعات تدریس رعایت نشود و در عین حال به گونه‌ای یک‌طرفه درصدد القای کلیشه‌ها و ذهنیت‌های قالبی به دانشجویان باشد، نمی‌تواند باعث رشد و ترویج نشاط و روحیه علمی و آموزشی در میان دانشجویان شود. از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، یادگیری قواعد بازی و تحول دانشجویان در مقوله تقلب است. باید عنایت داشت که هویت علمی، مقوله‌ای بی‌ارتباط با یادگیری قواعد بازی و تقلب نبوده و نیست. هنگامی که هدف اساسی و رسالت غایی نظام آموزشی عالی بر تربیت انسان‌هایی معطوف شود که خودآگاهانه به‌دنبال کسب دانش و شعور و رمزگشایی از پدیده‌های پیرامونی خود باشند و هدف آموزش عالی، تربیت اندیشمندی پرسشگر و نقادی مجتهد به‌جای دانش‌اندوخته‌ای مقلد باشد، علاوه بر اینکه قواعد بازی و تقلب و پیامدهای بعدی آنان کم‌رنگ می‌گردند، دانشجو به قبولی آسان و گذراندن یک درس بدون تغییرات لازم در خود رضایت نداده و دانشگاه به معنی واقعی آن متجلی می‌شود. در این وضعیت است که رویکرد مطالعه وی از رویکرد سطحی‌نگر به رویکردی مطالعه عمقی‌نگر ارتقاء پیدا خواهد کرد. بنابراین با توجه به نقش و جایگاه چشم‌گیر ساختار فیزیکی و معماری محیط دانشگاه در انتقال پیام به دانشجویان لازم است که اصلاحات و



تغییرات لازم در این بخش به‌ویژه در طراحی و مهندسی کلاس‌های درس صورت پذیرد. مدیران بخش‌ها و واحدهای مختلف دانشگاهی در ایجاد ارتباط و تعامل هر چه بیشتر اساتید با دانشجویان تلاش نمایند. فراهم ساختن زمینه‌های لازم برای ایجاد اصلاحات و تغییرات لازم در مجموعه قوانین و مقررات اداری حاکم بر دانشگاه‌ها به‌منظور کاهش دیوان‌سالاری و تسهیل روند اجرایی، انگیزه‌های لازم را در فعالیت خودانگیخته دانشجویان و بروز قابلیت‌ها و استعداد‌های آنان فراهم می‌سازد. برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی در زمینه بررسی آثار و پیامدهای برنامه درسی ضمنی برای اعضای هیئت علمی می‌تواند در این زمینه مثر واقع شود. همچنین انجام دادن مطالعات و بررسی‌های لازم برای ایجاد تغییرات و بازنگری در محتوای دروس مختلف دانشگاهی، به‌منظور توجه هر چه بیشتر به اقتضات و نیازهای واقعی و عملی دانشجویان می‌تواند رهنمودهایی برای بهبود عملکرد تربیتی به همراه داشته باشند.

## منابع

۱. امینی، محمد؛ مریم مهدی‌زاده و مرضیه علیزاده. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۶۲.
۲. ترک‌زاده، جعفر. (۱۳۸۸). روش پژوهش فرایند چرخه‌ای تحلیل: روشی برای گردآوری، تحلیل و استنتاج از داده‌ها. روش‌شناسی علوم انسانی. شماره ۶۱.
۳. حنفی‌زاده، پیام؛ آرزو رحمانی و حمیدرضا خدمتگزار. (۱۳۹۰). روش تحقیق ساختارهای چندبعدی. چاپ اول. انتشارات ترمه.
۴. سیلور، جی‌گالن؛ ویلیام. ام. الکساندر و آرتور جی. لوئیس. (۱۳۷۷). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. غلامرضا خوی‌نژاد. چاپ چهارم. مشهد: به نشر.
۵. علیخانی، محمدحسین. (۱۳۸۲). پیامدهای قصدنشده ناشی از محیط مدرسه در نگرش‌های دانش‌آموزان مدارس متوسطه (مطالعه موردی: اصفهان). پایان‌نامه دوره دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۶. مرزوقی، رحمت‌اله. (۱۳۸۳). تربیت سیاسی: نظریه‌ها، روش‌ها و برنامه درسی. چاپ اول. شیراز: انتشارات مشکوه.
۷. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان. در برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سمت و به نشر.

۱۷۲

8. Bergenhenegouwen, G. (2009). *Hidden Curriculum In The University*. <http://www.Sociologyindex.com>.
9. Chikeung, Ch. (2008). *The Effect of Shared Decision-Making on the Improvement in Teacher's Job Development*. <http://www.eric.ed.gov>.
10. Dekle, D. (2000). *The Curriculum, the Neta Curriculum: Guarding the Golden Apples of University Cultur*. phi Kappa phi form.
11. Doganay, A. (2009). *Hidden Curriculum On Gaining The Value of Respect For Human Dignity*. A Qualitative Study In Two Elementary Schools In Adana. <http://Www.Educational Science Theory And Practive.com>.
12. Eisner, E. W. (1994). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. 3rd ed. New York.
13. Livessey, C. & T. Lawson. (2008). *As. Sociology for Edition*. <http://www.sociology.org.Uk/revtecel.htm>.
14. Marzooghi, R. (2015). *Curriculum Sciences*. Tehran Iran: Avaye Noor Publication.
15. Maykut, P. & R. Morehouse. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. London: The Farmler Press.
16. Seaton, A. (2002). *Reforming the Hidden Curriculum; the Key Abilities Models and Four Curricular Forms*. *Curriculum Rrepectives*. <http://www.andrewseaton.com.au/reform.htm>
17. Skelton, A. (2009). Values and Hidden Curriculum: Developing a Perspective in the Light of Postmodern Insights. *Curriculum Studies*. 5(2). 177-193.