



نقش و اهمیت برنامه درسی ضمنی در فرایند یاددهی و یادگیری دانشجویان با نگاهی به برنامه درسی پنهان

فهیمة کشاورزی، دکتر رحمت‌اله مرزوقی

چکیده

برنامه‌های درسی بایستی یادگیری پویا و منعطف دانشجویان را با تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف رسمی و غیررسمی به گونه‌ای هدفمند ادغام نماید، تا رسالت نظام آموزش عالی و در بطن آن برنامه‌های درسی آموزش عالی تحقق یابد. لازم به ذکر است برنامه‌های درسی دارای انواع و ابعاد مختلفی است، در این میان برنامه درسی پنهان به عنوان یکی از انواع برنامه‌های درسی، به معنای واقعی آن پیامدی منفی و نامناسب به دنبال دارد، درحالیکه برنامه درسی ضمنی به صورتی طراحی نشده، غیرعامدانه و غیرهدفمند می‌تواند پیامدهای مثبت و منفی داشته باشد. با درک اهمیت این مسأله مطالعه حاضر با هدف بررسی نقش و اهمیت برنامه درسی ضمنی در فرایند یاددهی و یادگیری دانشجویان درصدد ارائه راهکارهایی جهت توسعه ابعاد مثبت این نوع برنامه درسی می‌باشد. بر اساس مطالعات صورت گرفته، مدیریت یادگیری دانشجویان، ایجاد فرصت‌های یادگیری، و کسب تجارب ارزشمند در چارچوب نظام آموزش عالی مستلزم اتخاذ تدابیری است که بایستی در قالب برنامه‌های درسی آموزش عالی و توسط کارگزاران مربوطه صورت گیرد. با آگاهی نسبت به این مهم می‌توان راهبردهایی همچون توجه به نیازهای فراگیران، ایجاد علاقه و انگیزه در آنان، ارائه مطلوب محتوای آموزشی، توجه به کیفیت مکان و زمان آموزش، در دسترس بودن منابع، اخلاق حرفه‌ای، آگاه‌سازی نسبت به پیامدهای ضمنی برنامه درسی، فراهم ساختن محیط مطلوب آموزشی، توجه به نقش الگویی استاد، توجه به کم و کیف قوانین و مقررات آموزشی، و بررسی تأثیر و پیامد هر یک از آنها بر دانشجویان، همچنین توجه به نوع تعامل دانشجویان در محیط آموزشی، ایجاد روحیه ابتکار و نوآوری و غیره را در محیط آموزشی ارائه نمود به گونه‌ای که همسو با اهداف و رسالت آموزش عالی زمینه‌ساز یادگیری‌های ضمنی مثبت در کنار آموزش‌های رسمی دانشجویان باشد.

کلمات کلیدی: برنامه درسی، برنامه درسی ضمنی، برنامه درسی پنهان، فلسفه یادگیری، آموزش عالی.



مقدمه

علم برنامه درسی امروزه قلمرو بسیار گسترده و مستقلى است که دارای رویکردها، نظریه و مباحث نظری و کاربردی فراوانی است که باعث شده است تا این حوزه تحت عنوان یک قلمرو علمی مستقل و در حال توسعه پا به عرصه ظهور گذارد (مرزوقی، ۱۳۹۱). در واقع برنامه درسی یک قلمرو معرفتی است که به دلیل داشتن غنای مفهومی هر یک از صاحب‌نظران از نقطه نظر خاصی به آن نگریده‌اند و آن را تعریف کرده‌اند. با این حال این تعریف که "برنامه درسی علمی است که به مطالعه و بررسی تاریخچه، نظریه‌ها، رویکردها، مدل‌ها، نظام‌ها، ابعاد، عناصر، انواع، طراحی، مهندسی، اجرا، ارزشیابی، تحولات، چالش‌ها، توسعه و تحقیقات و روند تحولات فعلی و آتی" پدیده برنامه درسی^۱ (مرزوقی، ۲۰۱۵)، تعریفی جامع می‌باشد، و کلیه مؤلفه‌ها و ابعاد موجود در سایر تعاریف در بر می‌گیرد.

بر این اساس برنامه‌های درسی به عنوان نقشه یاددهی-یادگیری، دارای عناصر و مؤلفه‌های بسیاری از جمله یادگیرنده، یاددهنده، هدف، روش، زمان، مکان، و فرایندهای یاددهی-یادگیری می‌باشد. در این میان، فرآیند یادگیری با توجه به اهمیت آن همیشه مورد توجه صاحب‌نظران بوده و در این مورد اندیشمندان بسیاری به اظهار نظر، پژوهش و نظریه‌پردازی پیرامون آن پرداخته‌اند و بر اساس آن بسیاری از سوالات را پاسخ داده‌اند. به طوری که می‌توان با صراحت در مورد اینکه "یادگیری چیست؟، چگونه رخ می‌دهد و عوامل مؤثر بر آن کدام است؟" (ابراهیم زاده، ۱۳۸۲) بحث و بررسی نمود.

به علاوه، نقش یادگیری در همه صحنه‌های زندگی نمایان است و بر اساس نظام تربیتی و آموزشی این نقش در مؤسسات رسمی همچون مدارس و دانشگاه‌ها به گونه‌ای بارزتر و ملموس‌تر می‌باشد. چرا که عمده یادگیری دانشجویان در کلاس درس و با دید وسیع‌تری در فضای نظام آموزشی شکل می‌گیرد. درباره یادگیری باید اذعان نمود، یادگیری به طور کلی به دو بخش رسمی و غیررسمی تقسیم می‌شود؛ کراس^۲ (۲۰۰۷) یادگیری رسمی را به سوار شدن در اتوبوس تشبیه کرده است. مسیری که از قبل به طور یکسان برنامه‌ریزی شده و اتوبوس در آن مسیر در حرکت است. یادگیری غیررسمی همانند دوچرخه سواری است که فرد دوچرخه سوار مسیر و سرعت حرکت خود را تعیین می‌کند. برخی از محققان همچون مارسیک و لپ^۳ (۱۹۹۹) معتقدند یادگیری غیررسمی، بدون ساختار، تجربی و غیرسازمانی است. تمام تحقیقات نشان می‌دهند بیشترین سهم یادگیری از روش غیررسمی حاصل می‌شود تا رسمی (نجفی و همکاران، ۱۳۹۱). زیرا در یادگیری غیررسمی، دستور کار، ساختار، توالی، برنامه یا کنترلی بر "ارائه دهندگان محتوا" وجود ندارد، بلکه یادگیری به شکل ساده و ناآگاهانه روی می‌-

1 - curriculum phenomenon

2- Crass

3 - Marsick and Volpe



دهد (کونلن^۱، ۲۰۰۴؛ کرنل^۲، ۲۰۰۸).

همچنین تحقیقات نشان می‌دهد که بیشترین سهم یادگیری از طریق یادگیری غیررسمی حاصل می‌شود، اما آنچه عملاً در حال وقوع است تمرکز و صرف هزینه بر روی یادگیری رسمی است و توجهی به این نوع یادگیری که بسیار مهم می‌باشد، نمی‌شود. دنیای کلاس درس با همه پیچیدگی‌ها و پویایی‌هایش گویای چنین امر مهمی است. برنامه درسی تجویز شده‌ای که توسط استاد در کلاس درس تدریس می‌شود، علاوه بر اینکه یادگیری‌های رسمی به دنبال دارد، مطمئناً یادگیری‌های غیررسمی نیز به ارمان می‌آورد. یادگیری‌هایی که به صورت ناآگاهانه، غیررسمی، غیرعامدانه و غیربرنامه‌ریزی شده در محیط آموزش عالی رخ می‌دهند، برنامه درسی ضمنی‌ای است که می‌تواند دستاوردهای مثبت و منفی به دنبال داشته باشد و عموماً توسط افراد با اصطلاح برنامه درسی پنهان که در معنای دقیق آن مبتنی بر یک برداشت خاص نومارکسیستی است، اشتباه به کار برده می‌شود. برنامه درسی پنهان در معنای دقیق مبتنی بر یک برداشت خاص نومارکسیستی است که عمدتاً بر اهداف اجتماعی، فرهنگی و سیاسی متمرکز است. در این برنامه با استفاده از روش‌های تربیتی و شبه تربیت سعی در القای مشروعیت از طریق آموزش ارزش‌ها و پرورش منش متناسب با نیازهای نظام می‌گردد. به عبارت دیگر، آنچه جکسون درباره برنامه درسی پنهان مطرح می‌نماید دستاوردهای ضمنی است که منطبق با معنای دقیق واژه برنامه درسی پنهان نیست. دستاوردهای مورد نظر جکسون هنگامی برنامه درسی پنهان تلقی می‌شود که دقیقاً در منویات برنامه‌ریزان قبل از طراحی برنامه درسی وجود داشته باشند. چنین دستاوردهایی از لحاظ تربیتی اساساً نمی‌تواند مثبت باشد (مرزوقی، ۲۰۱۵).

مرزوقی (۱۳۸۳) معتقد است مسأله برنامه درسی پنهان زاویه‌ای سیاسی به حوزه برنامه درسی دارد. در همین راستا تربیت سیاسی نیز دارای ابعاد ضمنی و پنهان است که بایستی از منظر هر دو بعد نظریه "بازتولید" و "مقاومت" مورد توجه، تحلیل و ارزیابی قرار گیرد. برای مثال ساختار مدیریتی مدرسه، نحوه اداره کلاس درس، رفتار و اقتدار مربی و مانند اینها می‌تواند دلالت‌ها و پیامدهایی ضمنی و بعضاً عمیق و مؤثر بر تربیت سیاسی فراگیران داشته باشد و باعث شود تا آنان نگرش خاصی نسبت به زندگی، آموزش و سیاست پیدا کنند. بر این اساس مقاله حاضر با هدف بررسی نقش و اهمیت برنامه درسی ضمنی و دستاوردهای آن در فرایند یاددهی و یادگیری دانشجویان سعی در تبیین جایگاه این نوع برنامه درسی، و بیان نقش و کارکردهای تربیتی آن در مقابل برنامه درسی پنهان دارد.

1 - Conlon
2 - Cornel



مبانی نظری:

برنامه درسی به عنوان یک علم^۱ یا به عنوان یک رشته یا قلمرو علمی^۲، پدیده برنامه درسی^۳ را مورد مطالعه قرار می‌دهد (مرزوقی، ۲۰۱۵). از دیدگاه آیزنر^۴ (۲۰۰۲)، برنامه درسی یک مدرسه، یا یک درس یا یک کلاس درس را مجموعه‌ای از وقایع از قبل پیش‌بینی شده دانسته که به قصد دستیابی به نتایج آموزشی- تربیتی، برای یک یا بیش از یک دانش‌آموز در نظر گرفته شده‌اند. و یا در تعریف دیگر برنامه درسی محتوای یک درس و مجموعه‌ای از اهداف اجرایی است و یا تجربه طراحی شده برای یادگیری است که معلم قصد دارد در پایان درس فراگیر آن را بیاموزد (اولیوا، ۱۹۹۷؛ نقل در قورچیان و همکاران، ۱۳۸۷؛ فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲؛ فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳). لازم به ذکر است، برنامه درسی "نوع" نیست، بلکه "انواع" گوناگونی دارد. لذا تعریف جامع که بتواند همه انواع برنامه درسی مانند برنامه درسی قصد شده، اجرا شده، آموخته شده، ضمنی، پنهان، عقیم، محذوف، مغفول، تهی، و غیره در بر گیرد، امکان پذیر نمی‌باشد (مرزوقی، ۲۰۱۵). طبقه‌بندی‌های بسیاری از انواع برنامه‌های درسی صورت گرفته است که بر اساس هدف مطالعه حاضر در این بخش به بررسی دو نوع از برنامه‌های درسی پنهان و ضمنی پرداخته می‌شود.

حوزه برنامه درسی پنهان، یکی از قلمروهای مهم مطالعاتی در رشته مطالعات برنامه درسی است. در خصوص معنا، مفهوم و ابعاد برنامه درسی پنهان، دیدگاه‌های متعدد همراه با توصیف‌ها و تعریف‌های گوناگونی مطرح شده است (مرزوقی، ۲۰۱۶). در واقع در این نوع برنامه درسی در معنای واقعی و حقیقی آن، القائات سیاسی و عقاید غیرمکتوب مراجع قدرت به گونه‌ای مشروع جلوه داده می‌شود و نوعی فریب، اغواگری و سواستفاده از تربیت و برنامه درسی صورت می‌گیرد (مرزوقی، ۲۰۱۵). بنابراین این نوع برنامه درسی کارکرد تربیتی ندارد و عمدتاً نرم افزار سلطه‌گرایی است.

قورچیان (۱۳۷۳) برنامه درسی پنهان را شامل تدریس ضمنی، غیررسمی و غیرملموس نظام ارزش‌ها، هنجارها، طرز تلقی‌ها و جنبه‌های غیرعلمی مدارس می‌داند که متأثر از کل نظام تربیتی و ساختار و بافت جامعه به شمار می‌آید. شیوه مدیریت و رهبری، سیاست گذاری‌ها، برنامه‌های درسی آشکار و نحوه اجرای آن، برنامه زمانی کلاس‌ها، نحو گروه بندی یا کلاس بندی دانش‌آموزان، قوانین و مقررات مدرسه، مقررات انضباطی، روش‌های تشویق، تنبیه و روش‌های ارزشیابی از جمله عوامل بسیار مهم در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان هستند. به عنوان مثال در ارزشیابی اگر معلم دانش‌آموز ضعیف را مورد تحقیر و سرزنش قرار دهد، طرز تلقی و نگرش منفی را در او تقویت می‌کند و دانش‌آموز ممکن است اعتماد خود را به توانایی‌ها و جبران شکست‌ها از دست بدهد.

1 - As a science

2 - Scientific field or discipline

3 - Curriculum phenomenon

4 - Eisner



این نگرش منفی و کاهش اعتماد بخشی از برنامه درسی پنهان است.

مقوله برنامه درسی پنهان را می‌توان از دو منظر رویکرد نو مارکسیستی^۱ و نظریه انتقادی^۲ از یک سو، و رویکردهای کارکردگرا^۳ و نظریه انطباق^۴ از سوی دیگر مورد بحث و بررسی قرار داد. به نظر می‌رسد آنچه که در معنای دقیق آن « برنامه درسی پنهان » نامیده می‌شود، دیدگاهی است که عمدتاً و اساساً از سوی نو مارکسیست‌ها و نظریه پردازان انتقادی مطرح گردیده‌است. این در حالی است که طرح این مفهوم از سوی رویکردهای کارکردگرایی، ضرورتاً مبتنی بر پیش فرض های کاملاً سیاسی، اجتماعی و انقلابی مورد نظر رویکردهای انتقادی و مارکسیستی در طرح مباحث پیرامون برنامه درسی پنهان، نمی‌باشد. از منظر صاحب‌نظرانی مانند مایکل اپل (۱۹۹۰)، آرون وایتس و ژيرو^۵ (۱۹۸۶)، شاپیرو^۶ (۱۹۸۰)، شور^۷ (۱۹۸۶) و مانند اینها در برنامه درسی پنهان باید به بررسی کارکردهایی در برنامه های درسی پرداخت که مشهود^۸ نیستند (به نقل از پاینار و همکاران، ۱۹۹۶: ص ۲۴۹). اما در مقابل کورن بلث^۹ (۱۹۹۱) بر این باور است که کارکرد مفهوم برنامه درسی پنهان تنها نوعی برچسب زنی^{۱۰} است، تا اینکه واقعاً موضوعی برای بحث و بررسی جدی باشد. اما باید گفت که علیرغم برخی از اختلاف برداشت‌ها، صاحب‌نظران موضوع برنامه‌درسی پنهان را مقوله‌ای بسیار با اهمیت و قابل بررسی می‌دانند (مرزوقی، ۲۰۱۶). در مقابل برنامه درسی پنهان، نوعی دیگر برنامه درسی وجود دارد که، کلیه دستاوردهای پیش بینی نشده ای را در بر می‌گیرد که به طور واقعی، اما قصد نشده در جریان آموزش حاصل می‌گردد. از نظر بنسون شنایدر^{۱۱} (۱۹۷۱) این نوع برنامه درسی نه در جایی نوشته شده است و نه معلمی آن را تدریس می‌کند، بلکه محیط آموزشی با تمام خصوصیات و عناصر خود آن را تعلیم می‌دهد (به نقل از مرزوقی، ۲۰۰۴، ص ۹۸). بنابراین دستاوردهای برنامه درسی ضمنی عموماً غیرهدفمند می‌باشد و می‌تواند دارای ابعاد مثبت و منفی باشد.

بر اساس آنچه ذکر گردید می‌توان وجه اشتراک و افتراق این دو نوع برنامه درسی را به صورت زیر خلاصه نمود. ویژگی مشترک هر دو نوع برنامه درسی (ضمنی و پنهان) آنست که هر دو به صورت ناخودآگاه اجرا می‌شوند. البته برنامه درسی پنهان جنبه عمومی و کلی تری نسبت به برنامه درسی ضمنی دارد. دستاوردهای برنامه

1 - Neo- Marxist approach
 2 - Critical theory
 3 - Functionalist
 4 - Correspondence Theory
 5 - Aronwitz and Giroux
 6 - Shapiro
 7 - Shor
 8 - Evident
 9 - Cornbleth
 10 - Labelling
 11 - Benson snyder



درسی ضمنی به لحاظ تربیتی مثبت و منفی می‌باشد. در حالی که دستاوردهای برنامه درسی پنهان از لحاظ تربیتی اساساً نمی‌تواند مثبت تلقی گردد. گاهی دستاوردهای برنامه درسی ضمنی می‌تواند حتی در تقابل با اهداف برنامه درسی پنهان باشد، مباحثی که می‌تواند تحت عنوان فرهنگ و ضدفرهنگ مطرح شوند، که عمدتاً مبتنی بر نوعی رویکرد تولید فرهنگی است (مرزوقی، ۲۰۱۵). با آگاهی نسبت به نقش تعیین کننده و غیر قابل انکاری برنامه‌های درسی در راستای تحقق اهداف و رسالت دانشگاه‌ها به عنوان بنیادی‌ترین ابزار فراهم‌آوری دانش، تجربه و مهارت دانشجویان برای عرضه خدمات به جامعه مقاله حاضر به بررسی نقش و اهمیت برنامه درسی ضمنی در فرایند یاددهی و یادگیری دانشجویان پرداخته شده است.

روش‌شناسی

با توجه به ویژگی و ماهیت موضوع، روش مطالعه به صورت کیفی و اسنادی می‌باشد، بر این اساس برای دستیابی به پژوهش‌های خارج از کشور از پایگاه‌های اطلاعاتی Springer, Science direct, Ebsco, Emerald, ISI, Eric, Francis & Taylor استفاده شده است و برای دسترسی به منابع داخل کشور ضمن استفاده از کتب موجود، از پایگاه‌های اطلاعاتی بانک مقالات نشریات کشور، پایگاه اطلاعات پژوهشی جهاد دانشگاهی، پایگاه مدارک و اطلاعات علمی ایران، سیویلیکا، نورمگز، نامتن استفاده گردید.

یافته‌ها

اهمیت برنامه درسی ضمنی در فرایند یاددهی-یادگیری دانشجویان

یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های اثرگذار بر پیشرفت زندگی اجتماعی انسان‌ها، یادگیری است. انسان مخلوق عادت، و عادات نتیجه یادگیری و یادگیری ضروری‌ترین اساس زندگی انسان است. به عبارت دیگر می‌توان گفت انسان محصول یادگیری‌های خود است (کریمی، ۱۳۸۹: ۶۸). در این راستا بوید^۱ و همکاران (۲۰۰۷)، دانشگاه را یکی از مهم‌ترین و سازنده‌ترین نهادهای اجتماعی می‌دانند که باید به اعتلای خلاقیت، توانمندی و توسعه همه جانبه در هر جامعه منجر شود، زیرا منشأ دانش‌های جدید و دریافت دانش‌های روز دنیا و کاربرد آن در مسائل مختلف از طریق دانشگاه‌ها صورت می‌گیرد. بر این اساس ضرورت توجه به برنامه‌های درسی الزامی است، چرا که برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام آموزش عالی، آشکارترین وجه اعلام پیام و عملیاتی‌ترین تدبیر نظام آموزشی برای مدیریت یادگیری شاگردان، شامل فرصت‌های یادگیری و کلیه تجاربی است (آیزنر، ۲۰۰۲) که با نظارت و مسئولیت نظام آموزشی و به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در دانش، مهارت و نگرش‌های دانشجویان طراحی و

1 - Boyd



اجرا می‌شود و عملکرد آنان را مورد ارزیابی قرار می‌دهد (اژدری و همکاران، ۱۳۹۲). در تعریف جامعی از مقوله برنامه درسی می‌توان گفت برنامه درسی علمی است که به مطالعه و بررسی تاریخچه، نظریه‌ها، رویکردها، مدل‌ها، نظام‌ها، ابعاد، عناصر، انواع، طراحی، مهندسی، اجراء، ارزشیابی، تحولات، چالش‌ها، توسعه و تحقیقات و روند تحولات فعلی و آتی "پدیده برنامه درسی" می‌پردازد (مرزوقی، ۲۰۱۵).

در این راستا برنامه درسی دانشگاهی، تجربیات آکادمیک رسمی شده‌ای است که دانشجویان دیپلم متوسطه بایستی آن‌ها را در دانشگاه فراگیرند. این برنامه‌ها که به همراه دوره‌ها یا برنامه‌های مطالعاتی تدوین شده‌اند شامل کارگاه‌های آموزشی، سمینارها، مجموعه سخنرانی‌ها، کار آموزشی و تجربیات نیز می‌شوند پیترز (۱۹۹۴، نقل در مازولی، ۲۰۰۰). بطور کلی برنامه درسی آموزش عالی، به عنوان یک طرح علمی است که در بر گیرنده هشت عنصر متفاوت از جمله هدف، محتوا، توالی، یادگیرندگان، فرایندهای یادگیری، منابع آموزشی، ارزشیابی و اصلاح و تعدیل است (استارک و لاتوکا، ۱۹۹۷). بنابر تعاریف ذکر شده از صاحب‌نظران، برنامه درسی آموزش عالی مجموعه دروسی است که به صورت عامدانه و غیرعامدانه در قالب محتوا به صورت رسمی و غیررسمی در دانشگاه‌ها در جهت بهبود یادگیری دانشی، نگرشی و مهارتی دانشجویان ارائه می‌گردد تا صلاحیت‌ها و شایستگی‌های لازم جهت پاسخگویی به محیط درونی و بیرونی در دانشجویان شکل گیرد. در این بین نقش و اهمیت برنامه درسی ضمنی در یادگیری فراگیران دو چندان می‌باشد، زیرا این نوع برنامه درسی عمدتاً به صورت برنامه درسی غیربرنامه‌ریزی شده، غیرعامدانه، غیررسمی، غیرقابل مشاهده (مرزوقی، ۲۰۱۶) می‌باشد و به عنوان بخشی از فرایند آموزشی محسوب می‌شود که به سادگی قابل درک نیست، ولی بخشی از آنچه را که آموخته می‌شود را تشکیل می‌دهد. این برنامه‌ها در ابعاد مختلف در محیط‌های اطراف همانند خانواده، جامعه، بازار، تلویزیون، رادیو، اینترنت، مدرسه، سینما، کلاس درس، ورزشگاه‌ها و پارک‌ها بر روی فرایند یادگیری دانشجویان به صورت غیررسمی تأثیر می‌گذارند. در واقع هدف برنامه درسی ضمنی، نتیجه آن و فرایند رسیدن به هدف، اعلام شده و مشخص نیست. عنصر یادگیری جزء لاینفک برنامه درسی ضمنی می‌باشد؛ بدین معنا که برنامه درسی ضمنی یادگیری چیزهایی غیر از اهداف تصریح شده و اعلام شده است. برخی از محققان مستقیماً از اصطلاح یادگیری ارزش‌ها و برخی دیگر، از اصطلاح ارزش‌ها و نگرش‌ها بهره گرفته‌اند (تقوی پور و غفاری، ۱۳۸۸). در تأیید مطلب فوق ملکی (۱۳۸۵) معتقد است که عواملی وجود دارند که جزء برنامه درسی نمی‌باشند و از دید و مشاهده برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیز پنهان هستند، اما در فکر، عواطف و رفتار فراگیر اثرگذارند و حتی در اغلب موارد مؤثرتر از برنامه درسی رسمی عمل می‌نمایند. قوانین و مقررات، جو اجتماعی محیط آموزشی و تعامل استاد و دانشجو از اهم این عوامل هستند. فراگیران از طریق این نوع برنامه



درسی با انواع دانش علمی، اجتماعی، تاریخی، اقتصادی، سیاسی، مهارت‌ها و نگرش‌های مختلفی همچون احترام، صداقت، سعه صدر، همدردی، وطن پرستی، تعهد و مسئولیت پذیری، توجه به نفع عموم، برابری، رعایت قانون و مقررات و غیره آشنا می‌شوند. آنها همچنین می‌توانند دانش، مهارت‌ها، مفاهیم و نگرش‌هایی را بیاموزند که برای پرورش آنها خطر آفرین بوده و تهدید محسوب می‌گردد.

به هر حال دستاوردهای مثبت برنامه درسی ضمنی می‌تواند به اشکال مختلفی همچون تأثیر بر روحیه علمی فراگیران، انجام رفتارهای پسندیده، تعامل با استاد و جلب توجه وی برای کسب موفقیت، ایجاد و تقویت روحیه ابتکار و نوآوری، خود پنداره مثبت، افزایش میزان اعتماد به نفس، افزایش حس کنجکاوی و مسئولیت‌پذیری، پذیرش این هنجار که برای هر سوال می‌تواند پاسخ‌های متعددی در بگیرد، احساس لذت از مواجهه با شخصیت‌ها و نهادهای سیاسی و حتی ارزش گذاری متفاوت برای مواد درسی مختلف، بار ارزشی ناخواسته در حوزه‌های عقیدتی، یادگیری رفتارهای اجتماعی متفاوت، حس مشارکت جویی، نگرش به درس و استاد شکل بگیرد. در این راستا بایستی کلیه عوامل تأثیرگذار بر روی فراگیران در محیط آموزشی را به خوبی شناسایی کرد و با اتخاذ تدابیر مناسب و به نحو مقتضی شرایط برای تحقق انسان شایسته و کامل در راستای اهداف متعالی نظام آموزش عالی فراهم ساخت. برخی از این تدابیر عبارتند از: توجه به علایق و توانمندی‌های دانشجویان، ایجاد فرصت جهت شکوفایی استعدادهايشان، کیفیت ارائه محتوا، بررسی قوانین و مقررات آموزشی به صورت مداوم، توجه به نوع ارائه تسهیلات و خدمات در محیط آموزشی، نوع الگوی رفتاری افراد در محیط آموزشی اعم از استادان، کارکنان، دانشجویان و غیره، فضای تعاملی حاکم در محیط آموزشی.

نتیجه‌گیری

جستجوی حقیقت و توسعه دانش، پرورش نیروی انسانی متخصص، افزایش درک بین‌المللی، پرورش مهارت استدلال و کنجکاوی افراد، پرورش توانایی برقراری ارتباط اجتماعی در افراد، پرورش متخصصان شایسته، تربیت معلمان و محققان آینده، پرورش مهارت‌های مناسب برای ایفای نقش در دنیای کار، کمک به افزایش سطح کیفی دوره‌های قبل از دانشگاه، رشد و پرورش توانایی فکری و هوشی افراد، پرورش مهارت‌های استدلال انتقادی، برخی از رسالت‌هایی است که آموزش عالی در جهت تحقق آن متناسب با پویایی‌ها و تحولات محیطی بایستی راهبردهایی اتخاذ نماید (بریولنگو^۱، ۲۰۱۴؛ لین و همکاران^۲، ۲۰۰۵؛ یمنی، ۱۳۹۱؛ مدهوشی و نیازی، ۱۳۸۹؛ عارفی، ۱۳۸۴). در این میان طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی بایستی به گونه‌ای باشد که با ایجاد محیط یادگیری پویا زمینه رشد و شکوفایی دانشجویان و شکل‌دهی به هویت واقعی آنان میسر گردد

1 - Barrioluengo

2 - Lin et al



(برنج^۱، ۲۰۱۵). چرا که برنامه‌های درسی یادگیری پویا و منعطف دانشجویان را با تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف رسمی و غیر رسمی ادغام می‌نماید (احمد و پارسونز^۲، ۲۰۱۳). در این میان نقش و اهمیت برنامه‌درسی ضمنی دو چندان می‌باشد، زیرا این نوع برنامه درسی کلیه دستاوردهای پیش‌بینی نشده‌ای را در بر می‌گیرد که به طور واقعی اما قصد نشده و غیررسمی (مرزوقی، ۲۰۱۶: ۷) در جریان آموزش حاصل می‌گردد. در واقع فراگیر در محیط آموزشی است که یاد می‌گیرد، و محیط آموزشی با تمام خصوصیاتش، آن را آموزش می‌دهد. صرف نظر از این که مربیان تا چه اندازه متبحر و شایسته‌اند، یا برنامه درسی تا چه حد پیشرفت کرده است، فراگیر در معرض چیزی قرار می‌گیرند که هیچ‌گاه سخنی از آن در میان نبوده است. آنها به مرور، رویکرد خاصی به زندگی و نگرش خاصی نسبت به تحصیل و یادگیری پیدا می‌کنند (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). با آگاهی نسبت به این مهم می‌توان با اتخاذ رویکردها یا راهبردهایی همچون توجه به نیازهای فراگیران، ایجاد علاقه و انگیزه در آنان، ارائه مطلوب محتوای آموزشی، توجه به کیفیت مکان و زمان آموزش، در دسترس بودن منابع، اخلاق حرفه‌ای و غیره محیط آموزشی با کیفیت و مطلوبی فراهم ساخت که همسو با اهداف و رسالت آموزش عالی زمینه‌ساز یادگیری‌های ضمنی مثبت در کنار آموزش‌های رسمی در دانشجویان گردد.

در این زمینه توجه به موارد زیر پیشنهاد می‌گردد:

۱) آگاه سازی مربیان و استادان از پیامدهای ضمنی برنامه درسی

۲) فراهم ساختن محیط مطلوب آموزشی

۳) توجه به نقش الگویی استاد

۴) توجه به قوانین و مقررات آموزشی و تأثیر و پیامدهای هر یک از آنها بر فراگیران

۵) توجه به نوع تعامل فراگیر در محیط آموزشی

۶) ایجاد روحیه ابتکار و نوآوری در اساتید و دانشجویان

The Role and Importance of Implicit Curriculum in the Process of Teaching and Learning, With regard to the Hidden Curriculum

Abstract: The curricula should be integrated with dynamic and flexible students learning in various aspects of formal and informal education, to actually do the mission of higher education and within the curricula of higher education. It should be mentioned that the curricula has different types and different dimensions, and one type of curriculum is hidden curriculum that has negative and inappropriate consequences. This study provide guidelines for the development of implicit curriculum in positive aspect, the process of teaching and learning. According to the performed studies, Students learning management, creating learning opportunities, and obtaining valuable experience in the context of higher education system requires policy action that should be taken

1 - Branch

2 - Ahmed & Parsons



molds curriculum of higher education and by relevant agencies. With awareness of this important matter an approach or strategies such as attention to learners' needs, creating interest in learners, provide the optimum educational content, considering to the quality of the location and time of training, resource availability, professional ethics, , providing desirable educational environment, considering the role of professor, attention to educational rules and regulations, the impact and consequences of each of them on student, attention to comprehensive interaction in the learning environment can be adapted and It is important to create initiative and innovation of the teachers and students.

Keyword: curriculum, implicit curriculum, hidden curriculum, philosophy of learning, higher education.

منابع:

- ابراهیم زاده، عیسی (۱۳۸۲). فرایند یاددهی-یادگیری و دانشگاه‌های باز و از راه دور آینده، پیک نور، سال اول، شماره دو، ص ۱-۱۱.
- تقی پور، حسینعلی و غفاری، هاجر (۱۳۸۸). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. علوم تربیتی، سال دوم، شماره ۷، ص ۶۵-۳۳.
- عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی. تهران: علم استادان.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۲). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید. تهران: آبیژ.
- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳) تحلیلی از برنامه درسی مستمر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته آموزشی، تهران؛ فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی شماره ۵، ص ۵۳.
- مرزوقی، رحمت اله (۱۳۹۱). مبانی، اصول و تحولات نوظهور تعلیم و تربیت در دوران معاصر. چاپ اول، شیراز: تخت جمشید.
- مرزوقی، رحمت اله (۱۳۸۳). نظریه‌ها، روش‌ها و برنامه درسی تربیت سیاسی (همراه با مطالعه موردی ایران). شیراز: انتشارات مشکوه.
- مدهوشی، مهرداد و نیازی، عیسی (۱۳۸۹). بررسی و تبیین جایگاه آموزش عالی ایران در جهان. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۲(۴)، ۱۴۹-۱۱۳.
- ملکی، حسن (۱۳۸۵). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران. انتشارات پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۹۱). برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازه‌ها، ویرات دوم، چاپ ششم، تهران: سمت.



- نجفی، تکتیم؛ آتشی، سید حسین و جعفری، علیرضا (۱۳۹۱). بررسی و مقایسه وضعیت یادگیری رسمی و غیررسمی و منابع آن در دانشجویان. مدیریت نظامی، شماره ۴۸، سال ۱۲، ص ۱۹۷-۲۲۶.
- یمنی دوزی، محمد (۱۳۹۱). کیفیت در آموزش عالی. تهران: سمت.
- Branch, W. T. (2015). Teaching professional and humanistic values: Suggestion for a practical and theoretical model. *Patient education and counseling*, 98(2), 162-167.
- Boyd, D., Goldhaber, D., Lankford, H. & Wyckoff, J. (2007). The effect of certification and preparation on teacher quality. *Future Child*, 17, 45-68.
- Barrioluengo, S. M(2014). Articulating the 'three-missions' in Spanish universities. *Research Policy*, 43, 1760-1773.
- Line R. ., Bishop H. . & Wilson J. (2005). Creating an effective strategic planning for the school district. *The Journal of Instructional Psychology* .32(3).
- Barrioluengo, S. M(2014). Articulating the 'three-missions' in Spanish universities. *Research Policy*, 43, 1760-1773.
- Eisner, E. W. (2002). *The Educational Imagination*. Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Marzooghi, R (2015). *Curriculum Sciences, new and future development*. Tehran: Avaye Noor publication.
- Marzooghi, R (2016). Curriculum typology. *Technology review* ش journal (in press).
- Marzooghi, R (2004). Political socialization of Iranian schoolchildren. XXVIII International congress of psychology.
- Marsick, V.J. and Volpe, M. (1999), "The nature and need for informal learning", *Advances in Developing Human Resources*, Vol. 1 No. 1, pp. 1-9.
- Mazzoli, J. A. (2000). Faculty perceptions of influence on the curriculum in higher Education. Submitted in partial Fulfillment of requirements for the Degree of Doctor of philosophy. University of South Carolina.
- Stark, Y. & Luttuca, S. (1997) *Shaping College Curriculum*. Simon & Schuster Publishing Company. *Technology's Role in Curriculum and Instruction*. The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction. 2008. SAGE Publications. 4 Sep. 2009. <http://sageereference.com/hdbk_curriculum/Article_n7.html>.