

بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان

محمد امینی^۱، مریم مهدی زاده^۲، زهرا ماشااللهی نژاد^{۳*} و مرضیه علیزاده^۴

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان دانشگاه کاشان در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷ بود. در این پژوهش هفت مؤلفه به‌عنوان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در آموزش عالی در نظر گرفته شده است که شامل ساختار فیزیکی و معماری دانشگاه، ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان، قوانین و مقررات، روشهای تدریس، محتوا، شیوه‌های ارزشیابی و جو اجتماعی است. روش پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان زن و مرد دانشکده‌های علوم انسانی، علوم پایه و مهندسی دانشگاه کاشان بود و تعداد ۲۵۰ نفر (۱۰۱ زن و ۱۴۹ مرد) با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته شامل ۳۵ گویه با مقیاس پنج‌گانه لیکرت است. ضریب پایایی آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۸۲ محاسبه شد. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل واریانس یک طرفه، t مستقل و آزمون توکی استفاده شد. نتایج نشان داد که بین تمام مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با روحیه علمی دانشجویان رابطه وجود دارد. بین دانشجویان زن و مرد نیز فقط در یکی از مؤلفه‌ها (ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان) تفاوت معناداری وجود دارد ($t = -۲.۷۵$ و $p < ۰.۰۵$).

کلیدواژگان: مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، روحیه علمی، ساختار اداری و اجتماعی دانشگاه، معماری و کیفیت ساختمان دانشگاه، روابط میان فردی دانشجویان.

-
۱. استادیار دانشکده علوم انسانی دانشگاه کاشان، کاشان، ایران: amini2740@yahoo.com
 ۲. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه کاشان، کاشان، ایران: MehdiZade2009@yahoo.com
 ۳. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.
* مسئول مکاتبات: Mashallah2009@yahoo.com
 ۴. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه کاشان، کاشان، ایران: Mralizade2009@yahoo.com
- دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۵/۱۶ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۹/۸

مقدمه

نظامهای آموزشی^۵ به موازات اجرای وظایف و مسئولیتهای رسمی و از قبل تعیین شده^۶ دارای مجموعه دیگری از کارکردها هستند که اگرچه چندان در قالب اهداف و سیاستگذاریهای مصوب و مدون مورد توجه قرار نگرفته‌اند، ولی عملاً تأثیراتی چشمگیر در ابعاد مختلف سلوک و شخصیت یادگیرندگان دارند. در ادبیات علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی غالباً از این دسته کارکردها و تأثیرات با عنوان برنامه درسی پنهان^۷ نام برده می‌شود که به‌گونه‌ای غیرمستقیم بخشی از تجارب آموزشی و تربیتی فراگیران را به‌وجود می‌آورند. در زمینه آثار و نتایج این تجارب غیر رسمی و ناپیدای نظامهای آموزشی می‌توان بر این نکته تأکید کرد که اثربخشی این تجارب به مراتب بیشتر از روشهای مستقیم و کوششهای آگاهانه است که به‌طور رسمی و علنی مورد نظر مدرسه و نظام آموزشی است. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت برای تشریح آموخته‌ها و نگرشهایی که تحت تأثیر این عوامل ضمنی در دانش‌آموزان قرار می‌گیرند و همچنین، پیامدهای آنها از مفهوم «برنامه درسی پنهان» بهره گرفته‌اند (Alavi et al., 2007).

از دیدگاه مهرمحمدی (Mehrmohammadi, 2002) مفهوم برنامه درسی پنهان از مباحث و مفاهیم نسبتاً نو و بسیار روشنگرانه در قلمرو پژوهشهای آموزشی و تربیتی است. طرح چنین مفهومی از ضرورت توجه به آنچه فراگیران با حضور در نظام آموزشی تجربه می‌کنند و می‌آموزند، حکایت دارد. حال آنکه، آنچه طراحان و برنامه‌ریزان درسی برای رشد و تربیت فراگیران طراحی و برنامه‌ریزی می‌کنند، برنامه درسی رسمی است و عوامل دیگری که جزو برنامه درسی نیستند، از دید برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت پنهان می‌ماند. در اهمیت و تأثیر برنامه درسی پنهان گفته شده است که برنامه درسی پنهان در حدی معنادار تعیین کننده آن چیزی است که مبنای احساس ارزش و عزت نفس همه شرکت‌کنندگان است و بیش از برنامه درسی رسمی در سازگاری فراگیران و مدرسان تأثیر دارد. در این خصوص، تعامل و یکپارچگی تمام مؤلفه‌ها و عناصر برنامه برای نیل به اهداف نظامهای آموزشی، به‌خصوص آموزش عالی، ضروری می‌نماید. هر نظام آموزشی در تلاش است تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌های درسی مشخص انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به دانش‌آموزان انتقال دهد و آنها را برای بر عهده گرفتن نقشها و مسئولیتهایشان در زندگی واقعی آماده سازد. دانش‌آموزان در نظامهای آموزشی تجارب بسیار ارزشمندی را فرا می‌گیرند که بخش اعظم آنها در برنامه‌های درسی طرح‌ریزی شده مشخص نیست. در واقع، دانش‌آموزان بیش از آن چیزی که به صورت نظام‌مند و سازمان یافته از طریق مدارس و به واسطه معلمان به آنها آموزش داده می‌شود، یاد می‌گیرند (Alikhani, 2003).

-
5. Educational Systems
 6. Pre-intended Formal Function
 7. Hidden Curriculum

برای توصیف برنامه درسی پنهان الفاظ و عبارات گوناگونی همچون برنامه درسی غیر مدون^۹، پنهان^۹، نامشهود^{۱۰}، نانوشته، پیش بینی نشده^{۱۱}، نامرئی، نتایج غیرعلمی^{۱۲}، محصولات یا نتایج فرعی^{۱۳}، پس و نظام آموزش مدرسه ای^{۱۴} به کار برده شده است که هر کدام از این عبارات به جنبه‌ای از برنامه درسی پنهان اشاره دارند (Alikhani and Mehrmohammadi, 2005: 126).

تعاریف و تحلیلهای ارائه شده در این زمینه نشان‌دهنده توجه صاحب‌نظران مختلف به ابعاد گوناگون موضوع است. در این زمینه جان دیویی و برخی از پیروان او همچون کیلپاتریک^{۱۵} توجه زیادی به کارکردهای پنهان و تجاری که در مدرسه حاصل می‌شود، داشته‌اند، لیکن انتشار کتاب فیلیپ جکسون (Jacson, 1968) با عنوان «زندگی در کلاس درس»^{۱۶} را می‌توان آغاز رسمی مطالعات گسترده در زمینه برنامه درسی پنهان دانست (Alikhani and Mehrmohammadi, 2005: 126).

جکسون به پیامدهای ثانوی نظام آموزشی و دامنه وسیعی از نتایجی که برنامه درسی پنهان می‌تواند سبب وقوع آن شود، اشاره می‌کند. او برنامه درسی پنهان را مؤثرتر از برنامه درسی رسمی می‌داند و اعتقاد دارد که فراگیران این برنامه را از طریق جنبه‌های غیر آکادمیک محیط آموزشی و روابط اجتماعی متأثر از عناصر قدرت، جمعیت و تشویق به‌طور ضمنی می‌آموزند (Mehrmohammadi and Fathi, 2007: 49). Vajargah, 2007: 49). اندیشمندان و صاحب‌نظران مختلفی همچون بلوم (Bloom, 1982)، مایلز و آندریون (Mayls and Undreon, 2001)، ویکی (Wiki, 2008)، چی کیونگ (Chikeung, 2008) و دوگانای (Doganay, 2009) غالباً ابعاد اجتماعی و گروهی برنامه درسی پنهان را مورد توجه قرار داده و بر این نکته تأکید کرده‌اند که این نوع برنامه درسی به مجموعه آموخته‌ها و یادگیریهای اشاره می‌کند که فراگیران از طریق تعاملات و روابط خود با سایر همکلاسان، معلمان و کادر مدیریتی به‌دست می‌آورند. از این منظر، عمدتاً نقش و جایگاه تعاملات اجتماعی و روانشناختی میان یادگیرنده‌ها و افراد درون مدرسه و به ویژه مربیان و استادان به عنوان یکی از متغیرهای اساسی برنامه درسی پنهان مورد توجه قرار گرفته است که به نحوی بارز احساسات، ارزشها، نگرشها، باورها و رفتارهای یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

آیزنر (Eisner, 1994) برنامه‌های همزمان اجرا شده در مراکز آموزشی را به سه دسته رسمی، پنهان و پوچ (مغفول) منفک کرده است و مهرمحمدی (Mehrmohammadi, 2002) برنامه‌های پنهان و

-
- 8. Unstudied Curriculum
 - 9. Covert
 - 10. Unsensible
 - 11. Unexpected
 - ۱۲. Non Academic
 - 13. By Products of Schooling
 - 14. Residue of Schooling
 - 15. Kelpatric
 - 16. Life in the Classroom

پوچ را از مباحث و مفاهیم نسبتاً تازه و روشنگرانه‌ای می‌داند که کمتر به آنها توجه شده است. آسبروکس (Ausbros, 2000) برنامه درسی پنهان را متشکل از پیامهای ضمنی موجود در جو اجتماعی محیط آموزشی می‌داند که اگر چه نانوشته است، لیکن همه آن را احساس می‌کنند. به زعم وی برنامه درسی پنهان بدنه دانشی است که یادگیرندگان آن را به سهولت از طریق حضور هر روزه در محیط آموزشی هضم می‌کنند (Mahram et al., 2006: 4).

دکله (Dekle, 2004) برنامه درسی پنهان را شامل دانش، اعتقادات، نگرشها، رفتار و قوانینی می‌داند که دانش آموزان هم به صورت قصد شده و هم به صورت قصد نشده در خود درونی می‌کنند. همچنین، اسکلتون (Skelton, 2005) معتقد است که برنامه درسی پنهان مجموعه‌ای از پیامهای مربوط به دانش، ارزشها، هنجارهای رفتاری و نگرشهایی است که یادگیرنده در طول فرایندهای آموزشی به طور ضمنی تجربه می‌کند. این پیامها ممکن است ضد و نقیض، غیر خطی و تأکیدی باشد و هر یادگیرنده‌ای آنها را به شیوه‌ای خاص کسب کند. در همین زمینه برخی از پژوهشگران و صاحب نظران در زمینه نسبت و رابطه میان برنامه درسی پنهان و محتوای کتب درسی و تصاویر آن بررسی کرده‌اند. از دیدگاه این افراد محتوا و تصاویر کتب درسی همواره شامل پیامهای ضمنی و پنهان است که بعضاً حتی با اهداف نظام آموزشی هم در تعارض است. ایجاد ذهنیتها و تصاویر کلیشه‌ای در خصوص اقوام، ادیان و جنسیت‌های مختلف از جمله این موارد است (Margolis, 2000; Redish, 2009; Bergenhengouwen, 2009; Stephenson, 2009). برخی از صاحب نظران از جمله آیزنر (Eisner, 1994) با توجه به نوع مواجهه و رویکرد نظامهای آموزشی با دروس و کتب درسی مختلف استنباط می‌کنند که زمان بندی دروس مختلف در قالب برنامه هفتگی مدارس و مراکز آموزشی و میزان ساعاتی که در این برنامه به کتب و دروس مختلف اختصاص می‌یابد، باعث شکل گیری نوعی ارزشگذاری ترجیحی در میان یادگیرندگان در خصوص اهمیت دروس مختلف می‌شود؛ یعنی دروسی همچون ریاضیات و علوم که بیشترین و بهترین زمان آموزشی را در برنامه هفتگی به خود اختصاص می‌دهند، از نگاه یادگیرندگان دروس مهم و اولویت دار نظام آموزشی هستند و برعکس، دروسی همچون هنر و تربیت بدنی که غالباً از بدترین و کمترین زمان آموزشی برخوردار می‌شوند، به عنوان حوزه‌های آموزشی و درسی تلقی می‌شوند که جایگاه و اهمیت چندانی ندارند.

یکی از مشکلات مهم در ارتباط با برنامه درسی پنهان آن است که چرا این برنامه با وجود مهم بودنش از جانب تعداد زیادی از صاحب نظران مورد تأکید قرار گرفته است؟ آیزنر (Eisner, 1994) معتقد است که برنامه درسی آشکار بخش کوچکی از آن چیزی است که مدارس آموزش می‌دهند. بازبینی، دقت و ژرفنگری در برنامه‌های درسی آشکار به هیچ وجه نشان دهنده برنامه درسی پنهان نیست. برنامه درسی پنهان به فضای مدرسه، دیدگاههای مختلفی که در آن رد و بدل می‌شود، نظام پاداشدهی 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.

در جمع‌بندی دیدگاه‌های آسبروکس (Ausbros, 2000) و آیزنر (Eisner, 1994) در خصوص تعریف و آثار برنامه درسی پنهان می‌توان چنین بیان کرد که برنامه درسی پنهان در بسیاری از جنبه‌ها از برنامه درسی صریح مؤثرتر و آموخته‌های آن پایدارتر و از گستردگی فراگیرتری برخوردار است. یادگیریهای پنهان نه تنها نگرش و رفتار افراد، بلکه کل فرایند تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Mehrmohammadi and Fathi Vajargah, 2007: 49).

برنامه درسی پنهان زمانی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفت که آنان دریافتند مدارس بیش از آنچه مدعی هستند به دانش‌آموزان می‌آموزند و این آموزشها به‌صورت نظام‌مند و سازمان یافته انجام می‌شود. همان‌طور که بیان شد، مفهوم برنامه درسی پنهان را در سال ۱۹۶۸ برای نخستین بار فیلیپ جکسون مطرح کرد. پیش از ابداع رسمی این مفهوم نیز چنین آموخته‌هایی مورد توجه بود، اما پس از وضع اصطلاح «برنامه درسی پنهان»، نوشته‌های صاحب‌نظران گوناگون به‌ویژه استادان جامعه‌شناسی، روانشناسان تربیتی و برنامه‌ریزان درسی در تحلیل و ارائه چهارچوب نظری در خصوص برنامه درسی پنهان غنای بیشتری یافته است (Alavi et al., 2007: 38).

قورچیان (Ghorchian, 1999) در تحقیق خود با بررسی منابع مربوط یک چهارچوب نظری برای مطالعه برنامه درسی پنهان ارائه کرده است. در این تحقیق با استفاده از دسته‌بندی بین (Bain, 1985) به چهار نظریه زیر در باره برنامه درسی پنهان اشاره شده است:

الف. نگرش غیر نظری^{۱۷}: در این نگرش عناصر قدرت، جمعیت و تشویق به‌عنوان مکانیسم‌های قدرتمند، موجبات انتقال ارزشها و اعتقادات را به شاگردان فراهم می‌سازند.

ب. نظریه کارکردی: مدارس شاگردان را برای مشارکت فعال در جامعه بزرگسالان آماده می‌کنند و به آنان هنجارهای استقلال، موفقیت و عمومی بودن و متمایز از دیگران بودن را می‌آموزند.

ج. نظریه انطباقی: فراگیران از طریق تجربه‌های روزآمد در مدارس مفهوم طبقات اجتماعی، نظم و ترتیب کار و مشروعیت سلسله مراتب را یاد می‌گیرند.

د. نظریه انتقادی یا مقاومت: تعبیر مجدد فراگیران از امور یک امر اساسی تلقی می‌شود و مدارس از قابلیت ایجاد مقاومت، اکتساب قدرت، درک و انتقال مفاهیم و ارزشها با توجه به نظام کل جامعه برخوردارند.

اسکلتون (Skelton, 2005) نیز به چهار دیدگاه کارکردی، لیبرال، انتقادی و پست مدرن اشاره کرده است که هر کدام از این دیدگاهها بینشهایی را در خصوص برنامه درسی پنهان ایجاد می‌کنند. در دیدگاه پست مدرن، او ضمن استفاده از نقد فوکو به محدودیتهای دیدگاههای سه‌گانه یاد شده اشاره و با نفی

آنها تعریف جدیدی از این برنامه ارائه می‌کند (Alikhani and Mehrmohammadi, 2005: 127). از سوی دیگر، صاحب‌نظران مختلف هر یک از منظرهای خاص برنامه درسی پنهان را مد نظر قرار داده‌اند. آهولا (Ahola, 2000) چهار بعد اساسی برنامه درسی پنهان را شامل یادگیری چگونه یادگرفتن، یادگیری حرفه‌ای، یادگیری به منظور خبره شدن و یادگیری بازی می‌داند.

علیخانی (Alikhani, 2003) ابعاد برنامه درسی پنهان را عبارت می‌داند از: ۱. چگونگی ارتباط متقابل افراد در مدرسه؛ ۲. ساختار سازمانی مدرسه؛ ۳. ساختار فیزیکی مدرسه و کلاس درس. سیلور و همکاران نیز سه مؤلفه را به‌عنوان مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی پنهان در نظر گرفته‌اند که از عمق و جامعیت بیشتری برخوردار و شامل ساختار مدرسه، جو اجتماعی و تعامل معلم و دانش‌آموز است. همچنین، در نظریه تحلیلی کنش پارسونز با نگاهی جامعه‌شناختی به ابعاد پنهان یادگیریهای مدرسه‌ای نگریده شده است. در این نظریه مدرسه به‌عنوان یک نظام اجتماعی دارای خرده نظامهای فرهنگی، اجتماعی، شخصیتی و خرده نظام ابزاری یا ساختار فیزیکی و اجتماعی است (Alavi et al., 2007: 44).

خرده نظام فرهنگی با تصور فراگیران از ارزش تحصیلات، موفقیت و پیشرفت در مدرسه، معیار دانش‌آموز خوب بودن، ارزش و نقش علم در زندگی واقعی مرتبط است. در خرده نظام اجتماعی الگوهای ارتباط و تعامل در کلاس درس مد نظر قرار گرفته و شامل الگوی تعامل معلم- دانش‌آموز، دانش‌آموز- دانش‌آموز و دانش‌آموز- تکلیف است. خرده نظام شخصیتی نیز در برگزیده باورها و هنجارهای مرتبط با پرسشگری، کنجکاوی و نقادی است که با پرسش در کلاس درس و کیفیت و نوع سؤالات و عکس‌العمل فراگیران و معلمان در برابر پرسشهای فراگیران مرتبط است. در خرده نظام ابزاری نیز محیط فیزیکی و اجتماعی از نحوه چیدمان صندلیها گرفته تا انواع نظامهای مدیریتی کلاس درس، روشهای تدریس و یادگیری و محتوای کتابهای درسی، آموزشی و تعاملات فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

کاردان (Kardan, 1991) معتقد است که برنامه درسی در آموزش عالی از آزادی عمل بیشتری نسبت به برنامه درسی مدارس برخوردار است و تدوین نشدن کامل این برنامه باعث کارکرد بیشتر برنامه درسی پنهان در آموزش عالی می‌شود. از سوی دیگر، اساسی‌ترین هدف هر نظام آموزشی افزایش و تعمیق قدرت تفکر و روحیه علمی میان دانشجویان و همچنین، ایجاد و تقویت بینش علمی در نسل جوان است. هدف این است که فراگیران طوری تربیت شوند که بتوانند در شناخت جهان و عملکرد خود روش و بینش علمی را به‌کار برند و چون اندیشمندان بیندیشند و رفتار کنند، نه اینکه به حفظ کردن دستاوردهای علمی و پس دادن هنگام امتحان اکتفا کنند.

آهولا (Ahola, 2000) پژوهشی با عنوان «برنامه درسی پنهان در آموزش عالی» در سطح آموزش عالی فنلاند انجام داده است. مسئله اساسی پژوهش وی بررسی آنچه دانشجویان واقعاً یاد می‌گیرند و چگونگی یادگیری آنهاست.

یافته‌های این پژوهش به قرار زیر است:

۱. دانشجویان به سبب موفقیت در دانشگاه ناگزینند ضوابط فرهنگی غیر رسمی 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 یاد بگیرند میان اهداف یادگیری و اهداف عملکردی تفکیک قایل شوند؛
 ۴. به دست آوردن اطلاعات از ضروریات آغاز به تحصیل در دانشگاه است. عملکرد سیستم به گونه‌ای است که به نظر می‌رسد اطلاعات بسیار کمیاب اند. حتی با وجود آنکه اطلاعات مربوط در دفترچه‌های راهنمای بسیار ضخیم موجود است؛
 ۵. دانشجویان به شدت احساس می‌کنند که آنها نمی‌توانند تصمیمات دپارتمانی و فعالیتهای آموزشی را تحت تأثیر قرار دهند. این موضوع یکی از دلایل اتخاذ شیوه انفعالی در تحصیل است. شیوه‌ای که همواره آسان‌ترین راه را پیشنهاد می‌کند. اطلاعاتی در باره چگونگی کشف آسان‌ترین راه از طریق برنامه درسی پنهان فراهم می‌شود (Saeidi Rezvani from Alavi et al., 2007: 42). یافته‌های تحقیقاتی دیگر بیانگر آن است که عوامل زیادی از جمله جو اجتماعی، فرهنگ، آداب و رسوم و ارزشهای مدرسه (Smith and Montgomery, 1997) جنبه‌های غیر علمی و فضای حاکم بر مدرسه (Ahola, 2000)، قوانین و مقررات آموزشی، نظم و انضباط، محیط فیزیکی و ظاهری مدرسه (Brenda, 1997) و چگونی ارتباطات و پیامدهای منفی مستتر در آنها در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان دخالت دارند (Alikhani and Mehrmohammadi, 2005: 128).
- در کشور ایران نیز مهram و همکاران (Mahram et al., 2006) تحقیقی با هدف 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 از جمله 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 اساسی داشته‌اند.
- علوی و همکاران (Alavi et al., 2007) پژوهشی را با هدف شناخت برنامه درسی پنهان در بعد روحیه علمی انجام داده‌اند. در این پژوهش با توصیفی جامعه شناختی از مفهوم برنامه درسی پنهان، ابعاد برنامه درسی پنهان و مقایسه آن با هنجارهای روحیه علمی بررسی شده است.
- از دیدگاه مهرمحمدی و فتحی واجارگاه (Mehrmohammadi and Fathi Vajargah, 2007: 49) برنامه درسی پنهان به مجموعه‌ای از یادگیریها در نظام آموزش عالی اطلاق می‌شود که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و بدون آگاهی اعضای هیئت علمی و دانشجویان برای دانشجویان حاصل می‌شود.

آهولا (Ahola, 2000) معتقد است که برنامه درسی در آموزش عالی دارای آزادی عمل بیشتری از برنامه درسی مدارس است و تدوین نشدن کامل این برنامه باعث کارکرد بیشتر برنامه درسی پنهان در آموزش عالی می‌شود.

مارگولیس (Margolis, 2000) بر اهمیت توجه به برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی تأکید کرده است و ضمن انتقاد به 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 مهارت آموزی، 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 به عنوان گزینه‌ای برای تحرکات صعودی و در راستای بقای اجتماعی و اقتصادی، ساختار تعلیم و تربیت بالاتر از متوسطه (دانشگاهی) به سرعت در حال تغییر است (Mahram et al., 2006:5).

آسبروکس (Ausbros, 2000) بهترین شکل برنامه درسی پنهان را در آموزش عالی در پرورش کنجکاوای عقلانی و رشد عاطفی خلاصه کرده است که فرصتهایی را برای اکتشاف علایق نوین و توسعه تواناییهای جدید فراهم می‌آورد. در نقطه قابل و در بدترین شکل برنامه درسی پنهان می‌تواند باعث تضعیف تفکر انتقادی و ارسال پیامهای ضمنی در زمینه پیگیریهای عقلانی و منطقی شود. در این زمینه بلومنفیلد - جونز به ارتباط ساختار سازمانی دانشگاه با برنامه درسی پنهان اشاره و بررسی ساختمان فیزیکی دانشگاه را عاملی در دریافت نگرش نسبت به شیوه‌های پرورشی آن دانشگاه عنوان کرده‌اند. این در حالی است که مارگولیس (Margolis, 2001) به پیامهای نوشته شده محدودیت آور و ضمانت‌بخش بر روی دیوارها نیز اشاره کرده و آنها را به عنوان بخشی از محیط فیزیکی دانشگاهی و در راستای برنامه درسی دانسته است. همچنین، اگر نیز به تعامل عملکرد استاد راهنماهای پایان‌نامه‌های تحصیلی با برنامه درسی پنهان اشاره می‌کند و میزان پاسخگویی به انتظارات دانشجو، سرعت پیشرفت در گامهای مرحله‌بندی شده، انعطاف و تحمل در نگارش، ساختاردهی فصول و شکل‌دهی سبک نگارش، سهولت بخشی به انتشار یافته‌ها و در نهایت، اصول اخلاقی حاکم در پژوهش برای انتشار نام استاد راهنما را از جمله مواردی می‌داند که دانشجویان هر رشته‌ای آن را فرا می‌گیرند (Mahram et al., 2006: 6).

در پژوهشهای گوناگون به بعدی از برنامه درسی پنهان پرداخته شده است. در پژوهش حاضر نیز مؤلفه‌های ساختار فیزیکی و معماری، ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان، جو اجتماعی، قوانین و مقررات، روش تدریس، شیوه ارزشیابی و محتوا از منظر برنامه درسی پنهان و نیز نقش آنها در پرورش روحیه علمی دانشجویان بررسی شده است [شایان ذکر است که در نظریه تحلیلی کنش پارسونز، مؤلفه روش تدریس و محتوا جزء زیر مجموعه مؤلفه‌های محیط فیزیکی و اجتماعی و در پژوهش سیلور و الکساندر مؤلفه شیوه‌های ارزشیابی جزء زیر مجموعه مؤلفه قوانین و مقررات آمده است، لیکن به دلیل

اهمیت این سه عنصر در برنامه‌های درسی، آنها به صورت مؤلفه‌ای جداگانه با روحیه علمی بررسی شده‌اند.

در این زمینه عوامل به وجود آورنده و مؤثر بر برنامه درسی پنهان که در این مطالعه بررسی شده‌اند، به شرح زیر است:

۱. ساختار فیزیکی و معماری دانشکده یا دانشگاه: با توجه به دستاوردهای مفید «علم ارتباطات» صاحب‌نظران این رشته معتقدند که آموزشهای غیر کلامی و رفتاری بیانی بیش از سایر عوامل در انتقال پیام به فراگیران نقش دارند. بر همین اساس، ادواتی هال، یکی از صاحب‌نظران حوزه ارتباطات، در نظریه خود به نام زبان «صامت» معتقد است که فضا سخن می‌گوید (Navid, 1994).
 ۲. بنابراین، مراکز آموزشی و عناصر تشکیل دهنده آن مانند رنگ، نور، صدا، تجهیزات، حیاط دانشکده و راهروهای تنگ و طولانی آثار آموزشی و تربیتی دارند. دانشکده زیبا و سرسبز نشاط و شادابی را به ارمغان می‌آورد، یادگیری را آسان می‌کند و برعکس، مراکز آموزشی تنگ و کوچک و کلاسهای کم نور، تخته فرسوده و صندلیهای شکسته رغبت به درس و بحث یادگیری را شاید برای همیشه از بین ببرد (Noorzadeh, 2006:3).
 گتزلز نیز ساختار فیزیکی کلاس درس را در انواع گوناگون آموزشگاهها توصیف کرده و بر آن است که هر ساختار تصور خاصی از فرگیر القا می‌کند که موجودی خالی الذهن و تحت کنترل معلمی است که تنها منبع یادگیری است (Mahram et al., 2006: 14).
 این تحمیل فضا و مکان همان چیزی است که زمر^{۱۸} از آن با عنوان قانون دو سوم حاکم بر کلاس درس یاد می‌کند. مرتضوی (Mortazavi, 1997:4) در تشریح این قانون می‌نویسد: «برت زمر را بر کلاس درس حاکم می‌داند؛ یعنی دو سوم وقت کلاس یک نفر صحبت می‌کند و آن معلم است... ماریا مونته سوری کودکانی را که حرکت نمی‌کنند و در نهایت، فقط «تبعیت» را فرا می‌گیرند، به «پروانه‌هایی که سنجاق شده‌اند» تشبیه می‌کند.
۲. ارتباط متقابل میان اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان: طرز تلقی و رفتار اعضای هیئت‌علمی از عوامل بسیار مهم در طرز تلقی دانشجویان است. اگر اعضای هیئت‌علمی در کلاسهای درس آزاد برخورد کنند و فرصت کافی و مؤثر در اختیار دانشجویان قرار دهند، تلقی و توانایی و حس اعتماد به نفس را در آنها تقویت می‌کنند. ملکی (Maleki, 1997) معتقد است که جهتگیریهای اقتصادی، طبقاتی و فرهنگی اعضای هیئت‌علمی در طراحی و اجرای تدریس و رابطه با دانشجو مؤثر است. همچنین، رفتار دانشجویان نیز در تصمیم‌گیری اعضای هیئت‌علمی مؤثر است. دانشجویی که به مشارکت در فعالیتهای آموزشی تمایل نشان می‌دهد، در ارتباط با دیگران با نظر مثبت عمل می‌کند و رفتارهای ضداجتماعی مانند پرخاشگری را کنترل می‌کند و علاقه به همکاری و احترام به دانشجو را در اعضای هیئت‌علمی بر می‌انگیزد.

۳. جو اجتماعی: گروه‌های مختلف اجتماعی- اقتصادی و نگرش‌های متفاوتی که فرزندان افراد این گروه‌ها با خود به دانشگاه‌ها می‌آورند، از طریق صحبت‌ها و بحث‌های دانشجویان و نحوه برخورد آنها با هم تأثیرات عمیق تربیتی را به وجود می‌آورد که در جامعه ما هنوز مطالعه دقیقی در باره آنها صورت نگرفته است. سیلور و همکاران (Translated by Khoeinejad, 1993:103) در توضیح جو اجتماعی بیان می‌کنند که «جو اجتماعی اگر چه عاملی نافذ است، ولی کمتر از طریق اعمال آشکار مشخص می‌شود». فرهنگ موجود بین همسالان عاطفی در تعلیم و تربیت جوانان مهم محسوب می‌شود. کارکنان آموزشگاه‌ها ممکن است غالباً ناهوشیارانه سعی در دگرگونی فراگیران بر اساس نوع زندگی و تفکر خود داشته باشند. در نتیجه، گروه‌های خرده فرهنگی متفاوتی در جو اجتماعی آموزشگاه‌ها تأثیر دارند (Mehrmohammadi and Fathi Vajargah, 2007: 49).
۴. قوانین و مقررات: دیوانسالاری اداری غالباً با مجموعه‌های فشرده قوانین، مقررات، روش‌ها و نظام‌های مدیریت آن یک عنصر با اهمیت «برنامه درسی» مدرن است. سیلور و الکساندر اظهار می‌دارند که بسیاری از جامعه‌شناسان ساختار بروکراتیک دانشگاه را به عنوان یک عامل اصلی در اجتماعی شدن فراگیران تلقی می‌کنند؛ عناصری که به سادگی قابل تشخیص هستند، عبارت‌اند از: نظام طبقه‌بندی‌ای که در مرکز آموزشی به خدمت گرفته شده است، کلاسهای دانشگاه، گروه‌بندی، سازماندهی عمودی و شیوه‌های ارتقای شایستگی برای فعالیتها (Mehrmohammadi and Fathi Vajargah, 2007:104).
۵. محتوا: مواد و متن کتابها از جمله عکسها، نمودارها و... همه آثار آموزشی ضمنی دارند و مصداق برنامه درسی پنهان هستند (Akrami, 1994: 113). به عقیده مه‌رام و همکاران (Mahram et al., 2006) هماهنگ نبودن محتوای دروس با نیازهای واقعی، حجم زیاد مطالب و به روز نبودن منابع، مرتبط نبودن محتوای دروس در ترم‌های مختلف تحصیلی و معرفی منابع در آخر ترم می‌توانند به عنوان عوامل پنهان برنامه درسی در آموزش عالی باشند.
۶. شیوه ارزشیابی: طبق نظر سیلور و الکساندر روش‌های ارزشیابی از جمله آزمون‌ها، نمره‌گذاری، قوانین انضباطی، محدودیتها، روش‌های تنبیه و ... می‌توانند به عنوان عناصری که دارای آثار پنهان آموزشی و تربیتی هستند، مد نظر قرار گیرند. مه‌رام و همکاران (Mahram et al., 2006) معتقدند که طراحی سؤالات بر اساس اهداف مربوط به حوزه‌های پایین شناختی، غلبه سؤالات چند گزینه‌ای و عدم اتمام ارزشیابی به صورت گام به گام و اجرای متراکم آن به کسب تجارب ضد تربیتی در آموزش عالی منجر می‌شود.
۷. روش تدریس: الگوهای تدریس توصیف کننده محیط یادگیری هستند و هدف از تدریس افزایش توانایی یادگیری است. در الگوهای تدریس سنتی معلم وظیفه اصلی تدریس را بر عهده دارد و فراگیر برای یادگیری باید از او اطاعت کند. به عقیده به‌رنگی و آقایاری (Behrangi and Aghayari, 2004) در این نظام همکاری و روابط میان گروهی کاملاً ضعیف است و به تفاوت‌های فردی توجه

نمی‌شود، در حالی که در الگوی تدریس فراگیر - محور معلم نقش راهنما و هدایت کننده را دارد و فعالیت یادگیرنده از اصول آن است. این در حالی است که امروزه، در دانشگاهها انتقال صرف معلومات و داشتن نقش فعال مدرس به کسب تجارب ضد تربیتی در دانشجویان منجر می‌شود. در پژوهش حاضر برای تعریف هنجارها و روحیه علمی از نظریات مرتون و برای تعریف و عملیاتی کردن مصادیق روحیه علمی از دیدگاههای مهرمحمدی (Mehrmohammadi, 2001)، علوی و همکاران (Alavi et al., 2007) و مهram و دیگران (Mahram et al., 2006) استفاده شده است. مرتون (Merton, 1968) نخستین جامعه شناس و نظریه‌پردازی است که به بحث در باره هنجارهای علمی پرداخته است. مرتون فعالیت علمی را ناشی از هنجارها و ارزشهایی می‌داند که بر جامعه علمی حاکم است؛ تأثیرات هماهنگ این ارزشها و هنجارها سازنده روحیه علمی هستند. مجموعه هنجارهای روحیه علمی که در پژوهش حاضر بر آنها تأکید شده است، شامل باورها، هنجارها و ارزشهایی است که هر نظام تربیتی در زمره هدفهای اساسی خود در پی تحقق بخشیدن و پرورش آنهاست. به طوری که در نظام آموزش و پرورش کشور نیز تحقق بخشیدن به آنها از اهداف رسمی اعلام شده است (Seif and Safi, 2000). علوی و همکاران نیز (Alavi et al., 2007) در تحقیق خود مؤلفه‌های روحیه علمی را ذکر کرده‌اند که پژوهش حاضر نیز طبق آنها صورت گرفته است. در جدول ۱ به مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و هنجارهای روحیه علمی که در این پژوهش مطالعه شده‌اند، اشاره شده است.

جدول ۱- مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی

هنجارهای روحیه علمی	مؤلفه‌های برنامه درسی
- تدریس برای توسعه دامنه دانش و آگاهی خود - نوآوری در فکر و عمل و خلاقیت - منتقد بودن به کار خود و دیگران و گفتگوی آزاد و منتقدانه داشتن در کلاس درس - احساس مسئولیت و روحیه مسئولیت پذیری - تمایل به رقابت سازنده و احترام به آرا و افکار دیگران - علاقه به یادگیری مداوم - قدرت تجزیه و تحلیل مطالب و موشکافی عقاید با ملاکهای منطقی	۱- ساختار فیزیکی و معماری ۲- ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجو ۳- جو اجتماعی ۴- قوانین و مقررات ۵- محتوا ۶- شیوه ارزشیابی ۷- روش تدریس

در حالی که انتظار آن است که دانشجویان به‌عنوان مخاطبان یادگیری و بر اساس تعامل متقابل با استادان، متون درسی، قوانین و مقررات و به‌طور خلاصه قرار گرفتن در محیط علمی به ارزشهای والاتری همچون روحیه علمی دست یابند، برخی از یافته‌ها حکایت از اخذ نتیجه معکوس دارد.

آهولا (Ahola, 2000) به یادگیری تملق و ضرورت توسل به قواعد تأثیرگذاری بر استادان به‌منظور کسب نمره به‌عنوان ملاک موفقیت (به زعم وی قاعده بازی) به‌عنوان پیامدهای ناشی از زندگی در محیطهای دانشگاهی اشاره می‌کند، نتایجی که می‌توانند با مؤلفه‌های عرصه تفکر و خردورزی همچون انصاف و احترام به حقایق علمی مغایرت داشته باشند. مهرا و همکاران (Mahram et al., 2006) مواردی از جمله بسط روحیه تفکر و تحقیق، تربیت مغزهایی متفکر و واگرا و پرورش انسانهایی خلاق را در زمره اهداف نظام آموزش عالی قلمداد کرده‌اند. خصیصه‌ای که برای یک دانش‌آموخته دانشگاهی و به‌عنوان کارشناس مد نظر است، نه دانش اندوخته‌ای مقلد، بلکه اندیشمندی پرسشگر و نقادی مجتهد است. انتظار از یک فرد دارای هویت علمی بایسته آن است که وی به جای مدرک‌گرایی و سودطلبی از مدرک علمی، شور و شوق فراوانی در یادگیری و تولید علم داشته باشد و از کوششهای علمی دلسرد نشود. در این خصوص، مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان می‌توانند بر روحیه علمی دانشجویان مؤثر باشند و به طور معناداری باعث افزایش یا کاهش آن شوند.

با توجه به مطالب یاد شده که مستندات لازم را برای توجه جدی و علمی به پدیده برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی فراهم می‌سازد و نیز از آنجایی که اصولاً یکی از اهداف و جهتگیریهای اساسی آموزش عالی رشد و پرورش روحیه علمی در میان دانشجویان است، در این پژوهش تلاش شده است تا رابطه میان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان بررسی شود. در این پژوهش مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی پنهان در قالب ساختار فیزیکی و معماری دانشگاه، روابط متقابل اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان، قوانین و مقررات حاکم بر دانشگاه، روش تدریس استادان، محتوای آموزشی و شیوه‌های ارزشیابی تعریف و مشخص شده‌اند. همچنین، روحیه علمی نیز در قالب ویژگیهایی همچون کنجکاوی، انجام دادن فعالیتهای پژوهشی، هدفمندی در انجام دادن فعالیتهای آموزشی، قابلیت‌های علمی و تجربی دانشجویان و تفکر نقاد (انتقادی) بررسی شده است. در این خصوص، فرضیه‌های اصلی در این تحقیق به قرار زیر است:

۱. بین ساختار فیزیکی و معماری دانشگاه با روحیه علمی دانشجویان رابطه وجود دارد.
۲. بین ارتباط متقابل میان اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان با روحیه علمی آنها رابطه وجود دارد.
۳. بین قوانین و مقررات دانشگاه با روحیه علمی دانشجویان رابطه وجود دارد.
۴. بین روش تدریس استادان با روحیه علمی دانشجویان رابطه وجود دارد.
۵. بین محتوای دروس با روحیه علمی دانشجویان رابطه وجود دارد.
۶. بین شیوه ارزشیابی استادان با روحیه علمی دانشجویان رابطه وجود دارد.
۷. بین جو اجتماعی دانشگاه با روحیه علمی دانشجویان رابطه وجود دارد.
۸. بین جنسیت دانشجویان با مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان زن و مرد دانشکده‌های علوم انسانی، علوم پایه و مهندسی دانشگاه کاشان (N= ۲۶۷۹) است که در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۸۸ مشغول به تحصیل بوده‌اند. حجم نمونه لازم ۲۵۰ نفر تعیین و نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای انجام شد. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه‌ای محقق ساخته بود که شامل ۳۵ گویه است. آزمودنیها پاسخ خود را به هر گویه در پیوستار پنج‌گانه لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) رتبه‌بندی می‌کنند. سوالات پرسشنامه به استناد بررسی و مطالعه جامع مبانی نظری و پژوهشهای انجام گرفته تنظیم شده و به‌منظور محاسبه پایایی آن آزمونی مقدماتی صورت گرفته است که آلفای کرونباخ داده‌های کسب شده ۰/۸۲ به‌دست آمد و نشان دهنده پایایی مناسب ابزار پژوهش است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS و در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح توصیفی از شاخصهای آماری نظیر فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و در سطح استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون، آزمون t مستقل، تحلیل واریانس یکطرفه و آزمون توکی استفاده شد.

یافته‌ها

فرضیه اول: بین ساختار فیزیکی و معماری دانشگاه با روحیه علمی دانشجویان رابطه وجود دارد.

جدول ۱ - ضریب همبستگی بین ساختار فیزیکی و معماری با روحیه علمی

شاخص آماری	متغیر
	ساختار فیزیکی و معماری با روحیه علمی
ضریب همبستگی سطح معناداری تعداد	$r = 0.66$ 0.00 250

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، بین ساختار فیزیکی و معماری دانشگاه با روحیه علمی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد ($p < 0.01$ و $r = 0.66$).

فرضیه دوم: بین ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان با روحیه علمی آنها رابطه وجود دارد.

جدول ۲- ضریب همبستگی بین ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان با روحیه علمی

متغیر شاخص آماری	ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان با روحیه علمی
ضریب همبستگی سطح معناداری تعداد	$r = .71$.00 ۲۵۰

همان گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان با روحیه علمی آنها رابطه معناداری وجود دارد ($r = 0.71$ و $p < 0.01$) و بنابراین، فرضیه دوم تأیید می‌شود.

فرضیه سوم: بین قوانین و مقررات دانشگاه با روحیه علمی دانشجویان رابطه وجود دارد.

جدول ۳- ضریب همبستگی بین قوانین و مقررات با روحیه علمی

متغیر شاخص آماری	قوانین و مقررات با روحیه علمی
ضریب همبستگی سطح معناداری تعداد	$r = .53$.00 ۲۵۰

همان گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بین قوانین و مقررات دانشگاه با روحیه علمی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد ($r = 0.53$ و $p < 0.01$) و بنابراین، فرضیه سوم تأیید می‌شود.

فرضیه چهارم: بین روش تدریس استادان با روحیه علمی دانشجویان رابطه وجود دارد.

جدول ۴- ضریب همبستگی بین روش تدریس استادان با روحیه علمی

متغیر شاخص آماری	روش تدریس استادان با روحیه علمی
ضریب همبستگی سطح معناداری تعداد	$r = .64$.00 ۲۵۰

همان گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، بین روش تدریس استادان و روحیه علمی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. ($r = 0.64$ و $p < 0.01$) و بنابراین، فرضیه چهارم تأیید می‌شود.

فرضیه پنجم: بین محتوای دروس با روحیه علمی دانشجویان رابطه وجود دارد.

جدول ۵ - ضریب همبستگی بین محتوا با روحیه علمی

متغیر	شاخص آماری
محتوا و روحیه علمی	ضریب همبستگی سطح معناداری تعداد
$r = .062$.00 ۲۵۰	

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، بین محتوا و روحیه علمی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد ($r = .062$ و $p < .001$) و بنابراین، فرضیه پنجم تحقیق تأیید می‌شود.
فرضیه ششم: بین شیوه ارزشیابی استادان با روحیه علمی دانشجویان رابطه وجود دارد.

جدول ۶- ضریب همبستگی بین شیوه ارزشیابی استادان با روحیه علمی

متغیر	شاخص آماری
شیوه ارزشیابی استادان با روحیه علمی	ضریب همبستگی سطح معناداری تعداد
$r = .065$.00 ۲۵۰	

همان‌گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، بین شیوه ارزشیابی استادان با روحیه علمی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد ($r = .065$ و $p < .001$) و بنابراین، فرضیه ششم نیز تأیید می‌شود.
فرضیه هفتم: بین جو اجتماعی دانشگاه با روحیه علمی دانشجویان رابطه وجود دارد.

جدول ۷ - ضریب همبستگی بین جو اجتماعی دانشگاه با روحیه علمی

متغیر	شاخص آماری
جو اجتماعی دانشگاه با روحیه علمی	ضریب همبستگی سطح معناداری تعداد
$r = .051$.00 ۲۵۰	

همان‌گونه که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، بین جو اجتماعی دانشگاه با روحیه علمی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد ($p < 0.01$) و $r = 0.51$) و بنابراین، فرضیه هفتم پژوهش نیز تأیید می‌شود. **فرضیه هشتم: بین جنسیت دانشجویان با مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان تفاوت وجود دارد.**

جدول ۸- نتایج آزمون آمستقل در خصوص مقایسه میانگین نمرات مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر اساس جنسیت

مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان	آزموذنیها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	مقدار p																																																								
ساختار فیزیکی و معماری	زن	۱۰۱	۲۲/۰۰	۳/۵۹	۱/۰۷	۲۴۸	۰/۲۸																																																								
	مرد	۱۴۹	۲۲/۴۷	۳/۳۰				ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان	زن	۱۰۱	۱۹/۵۹	۳/۳۰	-۲/۵۷	۲۴۸	۰/۰۱	مرد	۱۴۹	۱۸/۶۷	۲/۵۵	قوانین و مقررات	زن	۱۰۱	۱۳/۷۷	۲/۱۱	-۰/۲۶	۲۴۸	۰/۷۹	مرد	۱۴۹	۱۳/۸۵	۲/۴۷	محتوا	زن	۱۰۱	۱۸/۴۴	۳/۲۵	-۰/۳۶	۲۴۸	۰/۷۱	مرد	۱۴۹	۱۸/۲۸	۳/۴۶	شیوه ارزشیابی	زن	۱۰۱	۱۸/۵۳	۳/۷۳	-۰/۸۳	۲۴۸	۰/۴۰	مرد	۱۴۹	۱۸/۱۳	۳/۶۹	جو اجتماعی	زن	۱۰۱	۱۷/۶۸	۲/۶۸	۰/۹۱	۲۴۸	۰/۳۶
ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان	زن	۱۰۱	۱۹/۵۹	۳/۳۰	-۲/۵۷	۲۴۸	۰/۰۱																																																								
	مرد	۱۴۹	۱۸/۶۷	۲/۵۵				قوانین و مقررات	زن	۱۰۱	۱۳/۷۷	۲/۱۱	-۰/۲۶	۲۴۸	۰/۷۹	مرد	۱۴۹	۱۳/۸۵	۲/۴۷	محتوا	زن	۱۰۱	۱۸/۴۴	۳/۲۵	-۰/۳۶	۲۴۸	۰/۷۱	مرد	۱۴۹	۱۸/۲۸	۳/۴۶	شیوه ارزشیابی	زن	۱۰۱	۱۸/۵۳	۳/۷۳	-۰/۸۳	۲۴۸	۰/۴۰	مرد	۱۴۹	۱۸/۱۳	۳/۶۹	جو اجتماعی	زن	۱۰۱	۱۷/۶۸	۲/۶۸	۰/۹۱	۲۴۸	۰/۳۶	مرد	۱۴۹	۱۸/۰۲	۳/۰۸								
قوانین و مقررات	زن	۱۰۱	۱۳/۷۷	۲/۱۱	-۰/۲۶	۲۴۸	۰/۷۹																																																								
	مرد	۱۴۹	۱۳/۸۵	۲/۴۷				محتوا	زن	۱۰۱	۱۸/۴۴	۳/۲۵	-۰/۳۶	۲۴۸	۰/۷۱	مرد	۱۴۹	۱۸/۲۸	۳/۴۶	شیوه ارزشیابی	زن	۱۰۱	۱۸/۵۳	۳/۷۳	-۰/۸۳	۲۴۸	۰/۴۰	مرد	۱۴۹	۱۸/۱۳	۳/۶۹	جو اجتماعی	زن	۱۰۱	۱۷/۶۸	۲/۶۸	۰/۹۱	۲۴۸	۰/۳۶	مرد	۱۴۹	۱۸/۰۲	۳/۰۸																				
محتوا	زن	۱۰۱	۱۸/۴۴	۳/۲۵	-۰/۳۶	۲۴۸	۰/۷۱																																																								
	مرد	۱۴۹	۱۸/۲۸	۳/۴۶				شیوه ارزشیابی	زن	۱۰۱	۱۸/۵۳	۳/۷۳	-۰/۸۳	۲۴۸	۰/۴۰	مرد	۱۴۹	۱۸/۱۳	۳/۶۹	جو اجتماعی	زن	۱۰۱	۱۷/۶۸	۲/۶۸	۰/۹۱	۲۴۸	۰/۳۶	مرد	۱۴۹	۱۸/۰۲	۳/۰۸																																
شیوه ارزشیابی	زن	۱۰۱	۱۸/۵۳	۳/۷۳	-۰/۸۳	۲۴۸	۰/۴۰																																																								
	مرد	۱۴۹	۱۸/۱۳	۳/۶۹				جو اجتماعی	زن	۱۰۱	۱۷/۶۸	۲/۶۸	۰/۹۱	۲۴۸	۰/۳۶	مرد	۱۴۹	۱۸/۰۲	۳/۰۸																																												
جو اجتماعی	زن	۱۰۱	۱۷/۶۸	۲/۶۸	۰/۹۱	۲۴۸	۰/۳۶																																																								
	مرد	۱۴۹	۱۸/۰۲	۳/۰۸																																																											

همان‌گونه که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، بین دانشجویان زن و مرد فقط در یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان؛ یعنی ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.05$) و در واقع، دانشجویان زن (با میانگین نمره ۱۹/۵۹) ارزیابی بهتری از مؤلفه ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان در مقایسه با دانشجویان مرد (با میانگین نمره ۱۸/۶۷) داشته‌اند. اما میان دانشجویان زن و مرد در سایر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان؛ یعنی ساختار فیزیکی و

معماری، قوانین و مقررات، روش تدریس، محتوا، شیوه ارزشیابی و جو اجتماعی تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0.05$).

بحث و نتیجه‌گیری

آنچه طراحان و برنامه‌ریزان رسمی در نظام آموزش عالی برای رشد و تربیت دانشجویان طراحی و برنامه‌ریزی می‌کنند، برنامه درسی رسمی است. حال آنکه مجموعه یادگیریهای دانشجویان به برنامه درسی رسمی محدود نمی‌شود و عوامل یادگیری که جزء برنامه درسی نیستند و از دید برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی پنهان است، وجود دارند که بر فکر و رفتار دانشجویان تأثیر می‌گذارند و مؤثرتر از برنامه درسی عمل می‌کنند. از این رو، هر چه نظام آموزش عالی ضعیف‌تر باشد، سیطره ابعاد منفی برنامه‌های درسی پنهان در نظام آموزش عالی بیشتر می‌شود. در این پژوهش برای برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی هفت مؤلفه ساختار فیزیکی و معماری، ارتباط متقابل میان اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان، قوانین و مقررات، روشهای تدریس، محتوا، شیوه‌های ارزشیابی و جو اجتماعی در نظر گرفته شده است. شکل منفی هر یک از این مؤلفه‌ها و عناصر آنها برای پرورش روحیه علمی دانشجویان به‌عنوان آسیب تلقی و به کسب تجارب ضد تربیتی منجر می‌شود. همچنین، مجموعه هنجارهای روحیه علمی که در پژوهش حاضر بر آنها تأکید شده، شامل باورها، هنجارها و ارزشهایی است که هر نظام تربیتی در زمره هدفهای اساسی خود در پی تحقق بخشیدن و پرورش آنهاست. در خصوص آموزش عالی، تحقق اهدافی نظیر رشد و پرورش دانشجویان خلاق، متفکر، دانا و مسئولیت‌پذیر همواره مورد تأکید بوده است. نتایج به‌دست آمده از فرضیه اول پژوهش نشان داد که بین ساختار فیزیکی و معماری دانشگاه با روحیه علمی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. پژوهشهای انجام گرفته در باره مؤلفه‌های مختلف برنامه درسی که می‌توانند بر روحیه علمی دانشجویان مؤثر باشند، نقش مؤلفه ساختار فیزیکی و معماری به‌عنوان یکی از عوامل بسیار حایز اهمیت جلوه‌گر می‌شود. ساختار فیزیکی کلاس درس با نیمکتهای بهم پیوسته و رو به روی میز معلم، این تصور را به ذهن القا می‌کند که فراگیران خالی‌الذهن و تحت کنترل مدرسی هستند که تنها منبع یادگیری تلقی می‌شود. شیوه چیدن صندلیها، فضا و ظرفیت کلاسها 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 القا کند. نتایج فرضیه دوم نشان داد که بین ارتباط متقابل میان اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان با روحیه علمی رابطه معناداری وجود دارد. رفتار اعضای هیئت‌علمی از عوامل بسیار مهم در طرز تلقیها و یادگیریهای دانشجویان محسوب می‌شود. متأسفانه، شواهد موجود بیانگر آن است که غالباً در الگوهای ارتباط و تعامل در دانشگاهها بر فرمانبرداری و اطاعت بی چون و چرا تأکید شده است و عملاً زمینه کمتری برای مشارکت دانشجویان در مراحل و فرایند آموزش و فرصت اظهار نظر وجود دارد و آنان را به روحیه انفعال،

تسلیم و انقیاد می‌کشاند. در حالی که برخورد آزاد در کلاس درس و دادن فرصت کافی و مؤثر به دانشجویان سبب تقویت اعتماد به نفس و تلاشهای علمی در آنان می‌شود و در غیر این صورت، گرایش به سلطه‌گری در آنها تقویت خواهد شد. نتایج فرضیه سوم این پژوهش نشان داد که بین قوانین و مقررات دانشگاه و روحیه علمی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. دیوانسالاری با مجموعه‌های فشرده قوانین و مقررات، قوانین انضباطی و محدودیتها و قوانین حضور و غیاب و کنترل‌های فردی و گروهی از عناصر پر اهمیت در برنامه درسی پنهان است که عملاً تأثیرات مخرب و منفی را بر نحوه نگرش در روحیه علمی دانشجویان بر جای می‌گذارد. نتایج فرضیه چهارم پژوهش نشان داد که بین روش تدریس استادان و روحیه علمی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. آن دسته از روشهای تدریس سنتی که طی آن استاد یا مدرس به‌عنوان متکلم وحده ادای وظیفه می‌کنند و دانشجویان صرفاً در نقش مخاطبان منفعل و راكد ظاهر می‌شوند، تأثیری منفی بر روحیه علمی دانشجویان دارد. در واقع، روش تدریس استاد می‌تواند انفعال، ناامیدی، سطحی‌نگری و حتی تقلب را در مقابل فعالیت، شور و شوق یادگیری و خلاقیت و نوآوری به دنبال داشته باشد. از این رو، آنچه از یک نظام دانشگاهی مورد انتظار است، مباحثه و نقادی و کشف حقیقت توسط خود یادگیرنده است و روش تدریس در دانشگاه باید تسهیل‌کننده این مهم باشد. نتایج فرضیه پنجم پژوهش نشان داد که بین محتوای دروس با روحیه علمی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. در واقع، آن دسته از محتواهایی که با نیازهای دانشجویان مرتبط نباشد و در نحوه سازماندهی آنها ملاحظات فنی لازم [از جمله ارتباط عمودی و افقی] رعایت نشود و در عین حال به گونه‌ای یک طرفه در صدد القای کلیشه‌ها و ذهنیتهای قالبی به دانشجویان باشد، نمی‌تواند باعث رشد و ترویج نشاط و روحیه علمی و آموزشی در میان دانشجویان شود. نتایج فرضیه ششم پژوهش نشان داد که بین شیوه ارزشیابی استادان و روحیه علمی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. باید بر این نکته تأکید کرد که یکی از مؤلفه‌های قابل بررسی برنامه درسی که می‌تواند بر روحیه علمی دانشجویان مؤثر واقع شود، مؤلفه شیوه ارزشیابی است. در روشهای ارزشیابی که بر طبقات و مهارتهای شناختی پایین و کم اهمیت دانشجویان تأکید می‌شود و صرفاً یادگیریهای حفظی و طوطی‌وار آنها مورد سنجش و اندازه‌گیری قرار می‌گیرد، نمی‌تواند الزامات مرتبط با روحیه علمی را در دانشجویان ایجاد کند. برعکس، اگر ارزشیابی در نظام دانشگاهی بر اساس انتظارات واقعی از دانشجویان؛ یعنی نوآوری و خلاقیت، تحلیل، نقد و قضاوت صورت گیرد، دستیابی به بسیاری از اهداف آرمانی نظام آموزش عالی تضمین می‌شود. نتایج فرضیه هفتم پژوهش نشان داد که بین جو اجتماعی دانشگاه و روحیه علمی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. وجود داشتن جوّی فعال و مشارکت‌جو با حضور و نقش آفرینی 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 پنهان در آموزش عالی محسوب می‌شود. نتایج فرضیه هشتم پژوهش نشان داد که بین دانشجویان زن و مرد فقط در یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان؛ یعنی ارتباط متقابل میان اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان تفاوت

معناداری وجود دارد، اما میان دانشجویان زن و مرد در سایر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان؛ یعنی ساختار فیزیکی و معماری، قوانین و مقررات، روش تدریس، شیوه ارزشیابی، محتوا و جو اجتماعی تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج فرضیه نهم پژوهش نشان داد که بین دانشجویان دانشکده‌های مختلف فقط در یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان؛ یعنی محتوا تفاوت معناداری وجود دارد، اما میان دانشجویان دانشکده‌های مختلف در سایر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین، نتایج به‌دست آمده از این فرضیه نشان داد که مؤلفه محتوا در بین دانشجویان دانشکده علوم پایه و علوم انسانی با دانشجویان دانشکده مهندسی تفاوت معناداری وجود دارد.

پیشنهادها

با توجه به نتایج به‌دست آمده، پیشنهادها و راهکارهای زیر ارائه می‌شود:

- ۱- با توجه به نقش و جایگاه چشمگیر ساختار فیزیکی و نوع معماری فضاها و محیط‌های آموزش عالی در پرورش روحیه علمی دانشجویان، پیشنهاد می‌شود که اصلاحات و تغییرات لازم در این بخش به ویژه از نظر تغییر در نوع چیدمان کلاسهای درس و جایگزین سازی چیدمان میزگردی به جای ستونی و نیز طراحی و مهندسی کلاسهای درس و تغییر آنها از شکل مستطیلی به مربع انجام پذیرد. اساساً فضاها و محیط‌های آموزشی به‌ویژه در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی باید به‌گونه‌ای باشد که زمینه‌های مشارکت و حضور فعالانه و برابر همه دانشجویان را در فرایندهای یاددهی-یادگیری تسهیل سازد.
- ۲- اتخاذ تدابیر و تمهیدات لازم از سوی مدیران بخشها و واحدهای مختلف دانشگاهی، به ویژه مدیران گروههای آموزشی، در ایجاد ارتباط و تعامل هر چه بیشتر اعضای هیئت علمی با دانشجویان که قطعاً زمینه‌ساز درک متقابل و همکاریهای هرچه بیشتر آنان در حوزه‌های آموزشی، پژوهشی، فرهنگی و اجتماعی خواهد بود.
- ۳- فراهم ساختن زمینه‌های لازم برای ایجاد اصلاحات و تغییرات لازم در مجموعه قوانین و مقررات اداری حاکم بر دانشگاهها و مراکز آموزش عالی به‌منظور کاهش دیوانسالاری و تسهیل و آماده سازی روندهای اجرایی که محرکها و انگیزه‌های لازم را در فعالیت خودانگیزه دانشجویان و بروز قابلیتها و استعدادهای متنوع و متکثر آنها فراهم می‌سازد.
- ۴- برگزاری دوره‌ها و کارگاههای آموزشی روشهای یاددهی - یادگیری به‌منظور توانمند ساختن اعضای هیئت علمی دانشگاهها در زمینه کاربرد و اجرای راهبردهای تدریس فعال، مشارکتی و مبتنی بر کاوشگری و حل مسئله. این راهکار ضمن منسوخ شمردن روشهای تدریس سنتی، انفعالی و مبتنی بر اطلاعات به دانشجویان در ایجاد و رشد مهارتها و قابلیت‌های علمی و پژوهشگری آنان نیز نقش انکارناپذیری دارد.

۵- انجام دادن مطالعات و بررسیهای لازم برای ایجاد تغییرات و بازنگری در محتوای دروس مختلف دانشگاهی، به‌ویژه دروس عمومی و رشته‌های علوم انسانی، به‌منظور توجه هر چه بیشتر به اقتضانات و نیازهای واقعی و عملی دانشجویان و نیز تلاش در جهت توجه به معیارهای فنی انتخاب و گزینش محتوا و به‌خصوص ملاکهای مربوط به لحاظ کردن ارتباطات افقی و عمودی (تلفیق محتوای دروس).

۶- فراهم کردن زمینه‌های لازم برای ایجاد تغییر و تحول اساسی در شیوه‌ها و الگوهای ارزشیابی استادان و اعضای هیئت علمی دانشگاهها به‌منظور معطوف ساختن هر چه بیشتر این روشها به سنجش مهارت‌های واقعی و عملکردی دانشجویان و نه صرفاً سنجش و آزمون یادگیریهای حافظه‌محور آنها از طریق امتحانات تشریحی یا مدادی-کاغذی.

۷- اتخاذ تدابیر و تمهیدات لازم برای ایجاد انگیزه و تشویق هر چه بیشتر دانشجویان به مشارکت در فعالیتهای گروهی و جمعی در حوزه‌های علمی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی.

References

1. Ahola, S. (2000); Hidden Curriculum in Higher Education: Something to Fear for or Comply to?; Research Unit for the Sociology for Education, University of Turku.
2. Alavi, R., Abdollahi, A. and Ahmadi, A. (2007); "The Hidden Curriculum: Research In Implicit Learning In School; Case: Scientific Spirit"; Education, Vol. 23, No. 90(in Persian).
3. Alikhani, M. and Mehrmohammadi, M. (2005); "Survey of Consequences of Not Going In Hidden Curriculum, From The Social Environments of Secondary Schools In Isfahan"; Educational & Psychological Sciences, Chamran University of Ahvaz, Vol.11, No. 17(in Persian).
4. Ausbrooks, R. (2000); What is Schools Hidden Curriculum Reaching your Child?; Available at: [www. Parenting teens. Com/ curriculum. sthm](http://www.Parenting teens. Com/ curriculum. sthm). [8 Aug 2001].
5. Bain, Linda (1985); "The Hidden Curriculum Reexamined"; Quest, Vol. 37, P. 115.

6. Behrangi, M. and Aghayari, T. (2004); "Development of Collaborative Teaching Jigsaw In Traditional Teaching of Fifth Grade Students"; Educational Innovations, Vol. 3, No. 10(in Persian).
7. Bergenhengouwen, G. (2009); Hidden Curriculum in The University; Available at: <http://www.sociologyindex.com>.
8. Bloom, B.S. (1982); Features of Human and School Learning; Translate by Seif, Tehran: The University Publication Center (in Persian).
9. Brenda. Paul, Janine (1997); "Investigation of Hidden Curriculum in Dress, Décor and Discipline"; AMA Dissertation Abstract Pacific Lutheran University.
10. Chikeung, Ch. (2008); The Effect of Shared Decision-Making on The Improvement in Teacher's Job Development; Available at: <http://www.eric.ed.gov>.
11. Dekle, Dawn (2004); "The Curriculum the Met curriculum: Guarding the Colden Apples of University Culture"; *PHIKAPP PHI forum*, Vol. 84, No. 4.
12. Doganay, A. (2009); Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity, A Qualitative Study in two Elementary Schools in Adana; Available at: <http://www.Educationalsciencetheory & practice.com>.
13. Eisner, E. W. (1994); The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of School Programs; (Yhird Edition); New York: Macmillan College Publishing Company, P. 96.
14. Fathi Vajargah, K. and Chokade, S. (2006); "Identification of Damage Citizenship Education In Hidden Curriculum: Secondary Education System From The Perspective of Women Teachers in Tehran & Provide Ways To Improve Its Situation"; Educational Innovations, Vol. 5, No. 17(in Persian).
15. Galen Silver, G., Alexander, V. M. and Loeis, A. (1993); Curriculum Planning For Better Teaching and Learning; Mashhad: Publication of Ghodse Razavi, P. 9 (in Persian).

16. Ghasemi, F. and Marzoghi, R.(2008); “Hidden Curriculum of Globalization Through And Aboriginal Remains”; Proceedings of Conference on Globalization; and Stay Local Curriculum Challenges and Opportunities(in Persian).
17. Ghorchian, N. (1999); “Analysis of The Hidden Curriculum, New Discussion of Unknown Dimensions of The Educational System”; Research and Planning in Higher Education, No.1(in Persian).
18. Jackson, W. (1968); Life in the Classroom; New York: Holt, Rinehart and Winson.
19. Kardan, A. (1991); “Condition of Scientific Spirit”; Teacher, Vol.1(in Persian).
20. Mahram, B. (2006); “The Role of Components of Curriculum in Students Community Identity (Case Study of Ferdowsi University)”; Studies of Curriculum, Vol.1, No. 3(in Persian).
21. Maleki, H. (1997); Curriculum: Practice Guide; Tehran: Publication of School (in Persian).
22. Margolis, E. (2000); “Class Pictures: Representation of Race, Gender and Ability in A Century of School Photography”; Educational Policy Analysis Archives, Vol. 8, No. 31.
23. Margolis, E. [Editor] (2001); The Hidden Curriculum in Higher Education; New York: Rout ledge.
24. Mehrmohammadi, M. (2002); Curriculum: Views, Approaches and Prospects; Tehran: Publication of Ghodse Razavi(in Persian).
25. Mehrmohammadi, M. and Fathi Vajargah, K.(2007); “Position of Hidden Curriculum in Continuing Medical Education”; Instructional Strategies of Medical Sciences Development Center of Medical Sciences University, Vol.1, .No.1(in Persian).
26. Merton, R. K. (1968); Social Theory and Social Structure; New Delhi: Amerind, New York.

27. Mortazavi, Sh. (1997); Educational Spaces fro View Environmental Psychology; Tehran: Publication of Renovation Organization of States School (in Persian).
28. Myles, B.S. and Andreon, D. (2001); Asperser Syndrome and Adolescence: Practical Solution for School Success Shawnee Missio; ks.autism As per Publishing co.
29. Navid, M. (1994); Private School; Tehran: Publication of Renovation & Development & Equipping Organization of States School (in Persian).
30. Norouzzade, R. (2006); "Hidden Curriculum in Higher Education System"; Higher Education, No. 23 (in Persian).
31. Redish, E.F. (2009); The Hidden Curriculum: What do We Really Want our Students to Learn?; Available at: <http://www.sociologyindex.com>
32. Saeidi Rezvani, M. (2001); Explanation of The Hidden Curriculum In Course of Islamic Insights of Secondary Education; Thesis of Curriculum Planning, Tehran: Publication of Teacher Training University (in Persian).
33. Safi, A. (2000); Primary and Secondary Education; Tehran: Publication of Samt (in Persian).
34. Seif, A.(1989); Classification of Rearing Goals; Tehran: Publication of Roshd (in Persian).
35. Skelton, A. (2005); Studying Hidden Curriculum: Developing a Perspective in The Postmodern Insights; Curriculum Studies.
36. Smith, A. and Montgomery, A. (2008); Values in Education in Northern Ireland Chapter Six; Values and The Hidden Curriculum CAIN Web Service.
37. Stephen Son, A.M. (2009); How Children Experienced, Influenced and Enacted the Boundaries of Curriculum in an Early Children Education; Available at: <http://researchive.vum.ac.riz>
38. Wiki, Answer (2008); School Curriculum: Hidden Curriculum.