

مطالعه تطبیقی جامعه‌پذیری به وسیله برنامه‌های درسی پنهان در آموزش عالی با تأکید بر دیدگاه اپل و کینگ در دانشگاه فردوسی مشهد و دانشگاه ایالتی آریزونا

انسی کرامتی^۱

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تطبیقی فرایند جامعه‌پذیری دانشجویان دکتری به وسیله برنامه درسی پنهان در آموزش عالی کشورهای ایران و آمریکا و با روش پدیدار شناسی انجام شده است. با روش نمونه‌گیری گلوله برفی تجارب زیسته ۳۶ نفر از دانشجویان دکتری در دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد و دانشگاه ایالتی آریزونا بررسی شد. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه ساختارنا یافته استفاده شد. با توجه به اینکه تمایز بین اشکال سخت و نرم در خصوص برنامه درسی پنهان، که اپل و کینگ (۱۹۷۷) آن را مطرح کردند، هیوریستیک مفیدی را برای تجزیه و تحلیل برنامه درسی پنهان در دوره‌های تحصیلات تکمیلی فراهم می‌کرد، برای تحلیل داده‌های به دست آمده از این چهارچوب استفاده شد. نتایج به دست آمده نشان داد که برنامه‌های درسی پنهان در دانشگاه‌های مورد مطالعه دانشجویان دکتری را به روش تقریباً مشابهی جامعه‌پذیر ساخته است.

کلید واژگان: برنامه درسی پنهان، آموزش تطبیقی، آموزش عالی.

مقدمه

برنامه درسی پنهان از جمله مفاهیم مناقشه‌انگیز در قلمرو برنامه درسی است و از زمانی که جکسون (Jackson, 1968) برای اولین بار این مفهوم را مطرح کرد، تاکنون تعاریف متعدد و حتی متضادی از آن ارائه شده است. برای مثال، والنس^۲ اظهار می‌کند که برنامه درسی پنهان می‌تواند هر نوع از بافت آموزشی را شامل شود، مثل تمام فرایندهایی که در باره مدرسه اجرا می‌شود و می‌تواند درجات متفاوتی از قصد و پنهان شدن توسط مجری را شامل شود (Gail, 2008). گیر و مولینز (Gair & Mullins, 2001) نیز بیان می‌کنند که برنامه درسی پنهان اغلب آن چیزی نیست که مخفی شده باشد تا ما به

۱. دکترای برنامه‌ریزی درسی و مدرس دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران: keramaty_ensi@yahoo.ca

پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۶/۲۰

دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۷/۲

دنبال کشف آن باشیم، بلکه در بیشتر اوقات برنامه پنهان مقابل ماست، همان‌گونه که ادگار آلن پو^۳ بیان می‌کند برخی اوقات بهترین مکان برای پنهان کردن یک چیز قرار دادن آن در محیطی آشکار است، جایی که ما به دنبال آن نمی‌گردیم.

مبانی نظری و پیشینه

دامنه تعاریف و رویکردهای مربوط به برنامه‌درسی پنهان از القای ارزشها، تربیت اجتماعی بر اساس سیاستهای حاکم، تربیت افراد مطیع و سر به راه، تداوم بخشیدن به ساختار طبقاتی موجود [مبتنی بر دیدگاههای انتقادی، بازتولید و مقاومت] گرفته تا عملکردهایی که می‌توان آنها را کنترل اجتماعی و جامعه‌پذیری مطلوب دانست، متفاوت است. اسکلتون (Skelton, 1997) با مروری بر مطالعات انجام شده در این زمینه یکی از جامع‌ترین طبقه‌بندیها را درباره رویکردهای حاکم بر برنامه درسی پنهان تاکنون ارائه و بیان کرده است که تمام پژوهشهای مربوط به برنامه درسی پنهان بر اساس چهار دیدگاه انجام شده‌اند که عبارت‌اند از:

۱. دیدگاه کارکردگرایی^۴: بر اساس این دیدگاه نظامهای آموزشی در حفظ نظم و ثبات اجتماعی نقش مهمی دارند. کارکردگرایان مؤسسات آموزشی را ابزارهایی می‌دانند که از طریق آنها دانش‌آموزان هنجارها، ارزشها و مهارتهای اجتماعی مورد نیاز را برای فعالیت و مشارکت در جامعه فرا می‌گیرند؛ به عبارتی، مجموعه‌ای از ارزشهای عمومی و جهانشمول در جامعه وجود دارد و دانش‌آموزان دریافت-کنندگان مشتاق این پیامها با برنامه درسی پنهان در مؤسسات آموزشی هستند.
۲. دیدگاه لیبرال^۵: بر اساس این دیدگاه دانش‌آموزان دریافت‌کنندگان منفعل ارزشها و هنجارهای اجتماعی نیستند، بلکه عاملان فعال، هدفدار و مؤثری هستند که می‌توانند واکنشهای متفاوتی از خود نشان دهند. به‌زعم این دیدگاه تجارب مدرسه و اثرهای آنها را جامعه ایجاد نکرده است و معلمان و دانش‌آموزان آن را بدون اختیار دریافت نمی‌کنند، بلکه این تجارب را معلمان و دانش‌آموزان از طریق تعامل در درون کلاسها ایجاد و بازتولید می‌کنند. نقطه تأکید این دیدگاه جزءنگری در مقابل کل‌نگری دیدگاه کارکردگرایان است. در واقع، تمرکز دیدگاه لیبرال بر ساختارهای درونی و فرایندهای نظام آموزشی است، درحالی‌که در دیدگاه کارکردگرا به ساختارهای اجتماعی و نحوه مشارکت مدارس در ایجاد نظم و حفظ ساختارهای اجتماعی جامعه بیشتر توجه می‌شود.
۳. دیدگاه انتقادی^۶: مسئله اساسی تحقیقات انتقادی در برنامه درسی پنهان نگاه به مدرسه به‌عنوان عامل بازتولید انواع نابرابریها در اجتماع است. برنامه درسی رسمی مدارس تفکراتی را تقویت می‌کند که

3. Edgar Allan Poe
4. Functionalist
5. Liberal
6. Critical

پیامدهای پنهان آن بی‌عدالتی اجتماعی است. بر اساس این دیدگاه تشابهی ساختاری بین روابط اجتماعی حیات مدرسه و روابط اجتماعی بازتولید سرمایه‌داری وجود دارد، به نحوی که روابط اجتماعی مدرسه از طریق سازکارهایی همچون تقسیم سلسله مراتبی کار بین معلمان و دانش‌آموزان، ویژگی از خودبیگانگی، نفس کار دانش‌آموزان و تقسیم‌بندی دانش‌آموزان بر اساس رتبه‌بندی و ارزشیابی‌های انجام شده و آگاهی‌های لازم برای ایجاد روابط کاری را بازتولید می‌کند.

۴. دیدگاه پست مدرن^۷: بر اساس این دیدگاه افراد دارای آزادی عمل، تفکر، تعبیر و تفسیر مفاهیم و مباحث مستقل از هنجارهای اجتماعی نیستند. نقش افراد را نمی‌توان به یک هویت، موقعیت یا مجموعه رفتارهای ثابت کاهش داد، زیرا افراد نامتمرکز، چند بعدی و چند گویی هستند. در این زمینه فوکو در نوشته‌های خود درباره مدرسه به‌عنوان سازمانی نظام‌مند، که تولید کننده دانش - قدرت^۸ است، بیان می‌کند که برنامه درسی پنهان به‌صورت منبعی از قدرت بسیار فردی شده یا پیچیده و ظریف ادراک می‌شود.

مطالعات انجام شده در باره برنامه درسی پنهان بیانگر تمایزهایی میان دو محیط آموزش عمومی و آموزش عالی هستند که ناشی از عوامل محیطی منحصر به فرد مؤثر در دانشگاه (نظیر جمعیت، بازیگران عرصه سیاسی - اجتماعی و ساختارهای مالی) است. در واقع، در حجم زیادی از پژوهش‌های انجام شده در زمینه برنامه درسی پنهان (Jackson, 1968; Dreeben, 1967; Apple, 1980; Giroux, 1980; Carvallo, 1995; Kim, 2005; Alikhani & Mehrmohammadi, 2005; Fathi Vajarah & Vahed Chookdeh, 2006; Hadad Alavi, Abdullahi & Ahmadi, 2009; Regina & Cecily, 2008; Sari & Doganay, 2007) صرفاً به آموزش عمومی توجه شده است و بیانگر آن هستند که مطالعه این مکانها برای بررسی آموزش، اجتماعی‌سازی و تغییر اجتماعی بسیار ضروری است؛ همان‌طور که مارگلیس (Margolis, 2001) بیان می‌کند که جامعه فناورانه و پیشرونده امروزی تمام فرایندهای آموزشی از کودکان تا پس از دانشگاه را نیز در بر گرفته است. در واقع، به نظر وی ظهور ارتباطات گسترده به‌وسیله کامپیوتر، آموزش از راه دور، دانشگاه‌های غیرانتفاعی^۹ و خصوصی‌سازی تسهیلات پژوهشی، به اهمیت فزاینده کاربرد بصیرت‌های تعلیم و تربیت انتقادی در عرصه آموزش عالی منجر شده است؛ از این رو، از برنامه درسی پنهان باید به‌عنوان چهارچوب نظری ارزشمندی برای بررسی عملکردهای اجتماعی آموزش عالی استفاده و به این سؤال پاسخ داده شود که ادامه فرایند اجتماعی‌سازی در دانشگاه چگونه رخ می‌دهد؟ هر چند از همان آغاز توجه به مفهوم برنامه درسی پنهان (Jackson, 1968) پژوهشگرانی این پدیده را در سطح آموزش عالی بررسی کردند، اما تعداد پژوهش‌های انجام شده بسیار اندک است. مطالعه اشنايدر (Snyder, 1970)، به‌عنوان اولین

7. Postmodern

8. Knowledge- power

9. Non-profit Universities

پژوهش برجسته در این زمینه است که در آن برنامه درسی دانشگاه ولسلی^{۱۰} بررسی شد تا دلایلی که به آشوب، ناآرامی و اضطراب در دانشجویان منجر شده است، شناسایی شود. وی دریافت که هنجارهای اجتماعی و دانشگاهی بیان نشده‌ای وجود دارند که به نحوی معنادار در ترک تحصیل و ممانعت از رشد خلاقیت و تفکر انتقادی دانشجویان سهیم هستند. پس از وی بیگلان (Biglan, 1973) به تشریح تشابهات و تفاوت‌های الگوهای رفتاری در رشته‌های دانشگاهی پرداخت و دریافت که تفاوت‌های عمده‌ای در زمینه روش‌های ارائه، پژوهش عقلانی و اتکا به سایر رشته‌ها برای حمایت از تلاش‌های پژوهشی وجود دارد؛ بنابراین، وی نتیجه گرفت که محققان رشته‌های علمی مختلف به طرق متفاوتی به یک پدیده مشترک می‌نگرند. در پژوهشی (Bergenhengouwen, 1987) که در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه آمستردام هلند اجرا و چپستی برنامه درسی پنهان و نقش انگیزش و نگرش تحصیلی در دانشجویان بررسی شد، نتایج نشان داد که دانشجویان هلندی در رشته جامعه‌شناسی فقط برای کسب مدرک (ارزش تبادلی)^{۱۱} تحصیل نمی‌کنند، بلکه بیشتر آنها به کاربردی ساختن آموخته‌هایشان در زندگی شخصی تمایل دارند و سعی می‌کنند بین آموخته‌ها و زندگی روزمره‌شان ارتباط برقرار کنند (ارزش کاربردی^{۱۲}). از جمله نتایج اصلی این پژوهش می‌توان به این موارد اشاره کرد: ۱. دانشجویان معتقدند که موفقیت آنان در آزمون‌ها بیشتر منوط به کاربرد اصطلاحات تخصصی و مفاهیم محوری است که استادان آنان به کار می‌گیرند؛ ۲. بحث و مجادله کلاسی با استادان می‌تواند بر نمرات آنان تأثیر منفی داشته باشد؛ ۳. بر خلاف فشار غیررسمی که بر دانشجویان این دانشگاه برای کسب مدرک وجود دارد، آنان معتقدند که شناخت و فهم موضوعات بیشتر از نمره امتحانی برای آنان ارزشمند است. همچنین، دانشگاهها دانشجویان را به چهار روش متفاوت شامل دورساختن فرد از خویش به حدی که وی به حیطه مطالعاتی (رشته تحصیلی) خویش بی‌علاقه و بی‌تفاوت می‌شود، آشنا شدن با اصطلاحات و مفاهیم تخصصی و طرق به کار بردن آنها، ایجاد اتکای به نفس و اطمینان در زمینه رشته و تخصص خویش و نیز تعیین و تحسین مطلوبیت حاصل شده از پیشرفت تحصیلی، اجتماعی می‌کنند. در این پژوهش نشان داده شده که برنامه درسی پنهان در دانشگاه می‌تواند به‌عنوان تمام تقاضاهای ضمنی و غیررسمی مربوط به مطالعه و پیشرفت مطالعه توصیف شود که فرد برای تکمیل و اتمام واحد درسی خود باید به آنها توجه کند. بخشی از تقاضاهای غیر رسمی معلمان آگاهانه و بخشی ناآگاهانه‌اند. مارگلیس و رومرو (Margolis & Romero, 1998) از نتایج پژوهش برگنهنگون (Bergenhengouwen, 1987) برای توضیح تقاضاهای محیطی در برنامه درسی دانشجویان کارشناسی رشته جامعه‌شناسی استفاده کردند. آنان دریافتند که بازتولید پنهان و ثابتی در زمینه نگرشها و اعمال گروه‌های محروم اجتماعی در سیاست‌های

10. Wellesley

11. Exchange Value

12. Practical Value

دانشگاه^{۱۳} و انتظارات و جوّ کلی حاکم بر گروه‌های اقلیت قومی، نژادی و جنسیتی وجود دارد. آهولا (Ahola, 2000) نیز بر مبنای پژوهش‌های انجام شده (Bergenhengouwen, 1987; Margolis & Romero, 1998) برای اولین بار مدلی را در زمینه برنامه درسی پنهان در آموزش عالی تدوین کرد که هر چند این مدل به شکل تجربی آزمون نشد، ولی آهولا معتقد بود که برنامه درسی پنهان در محیط آموزش عالی می‌تواند بر اساس چهار بعد طبقه‌بندی شود که عبارت‌اند از: ۱. یادگیری یادگرفتن^{۱۴}: این بعد شامل فرضیاتی است که دانشجویان را برای تأمین تقاضاهای مربوط به چشم‌انداز دانشگاهی در آموزش عالی اجتماعی و آماده می‌سازد. در واقع، هر چند دانشجویان پس از طی سالیان متمادی آموزش مدرسه‌ای وارد نهادهای آموزش عالی می‌شوند، اما فرهنگ و انتظارات آموزش عالی در برابر آنان چالش‌ها و تقاضاهای جدیدی را مطرح می‌کند که کاملاً با تجربه‌های گذشته آنان متفاوت است و به این امر می‌انجامد که دانشجویان نقش‌ها و راهبردهای جدیدی را به‌عنوان دانشجوی یاد بگیرند؛ ۲. یادگیری حرفه و شغل^{۱۵}: این بعد در باره انتظارات خاص یک رشته و نکات ظریفی است که دانشجویان باید آنها را درک و الگوبرداری کنند؛ ۳. یادگیری متخصص شدن^{۱۶}: این نوع یادگیری به معنای آن است که چگونه دانشجویان به شکل علمی فکر و از سنت‌های آکادمیک پیروی کنند؛ ۴. یادگیری بازی^{۱۷}: به نظر آهولا این نوع یادگیری عمیق‌ترین بعد و بیانگر آن است که دانشجویان باید انتظارات و قوانین اجتماعی متعددی را یاد بگیرند که به بقای آنان در محیط آموزشی منجر شود. همچنین، دانشجویان باید یاد بگیرند که چگونه از این انتظارات و قوانین به شکل مؤثر استفاده کنند. پیتز (Pitts, 2003) نیز درباره برنامه درسی پنهان دانشکده موسیقی در دانشگاه شفیلد انگلستان بررسی کرد؛ نتایج به‌دست آمده از مصاحبه‌های وی نشان داد که دانشکده موسیقی به‌عنوان خانواده‌ای توصیف می‌شود که نقاط قوت و نیز تعارضاتی را برای اعضای خود به همراه دارد. مهم‌ترین نتیجه به‌دست آمده آن بود که علی‌رغم ایجاد انگیزه استادان در دانشجویان، مسئولیت یادگیری فقط بر عهده دانشجویان است. رنرت (Rennert, 2008) پژوهش در حیطه برنامه درسی پنهان آموزش عالی را به مراکز تربیت معلم و آموزش‌های ضمن خدمت کشاند. وی در پژوهش خود تجارب دانشجویان و استادان را در باره آموزش ضمن خدمت مبتنی بر عملکرد، توصیف و تحلیل کرد؛ نتایج پژوهش وی نشان داد که مهم‌ترین پیام برنامه درسی پنهان برای معلمان ضمن خدمت آن است که انجام دادن فعالیت‌های عقلانی معتبر، کمتر از انجام دادن موفقیت آمیز اشکال بیرونی و ظاهری مسئولیت‌پذیری اهمیت دارد؛ به‌عبارت دیگر، برای دانشجویان و استادان تظاهرات سطحی مطابق با الزامات خارجی بیشتر از تعاملات عقلانی معتبر اهمیت دارد. فرایندها و جریان اداری و دیوانسالارانه القا می‌کند که معلم خوب کسی است که یاد

13. Department

14. Learning to Learn

15. Learning their Profession

16. Learning to be an Expert

17. Learning the University Game

می‌گیرد تا در برابر تحمیل اجبارهای بیرونی با ظاهرسازی، ریاکاری و تظاهر به مطابقت داشتن مقاومت کند. مهram (2005) اولین پژوهش در ایران در زمینه برنامه درسی پنهان را انجام داد و ابعاد این برنامه در آموزش عالی و تأثیر آن بر تحول هویت علمی دانشجویان را بررسی کرد. بر اساس نتایج این پژوهش، محورهای منجر به کسب تجربه ضدتربیتی (برنامه درسی پنهان) عبارت از استاد، دانشجو، مکان فیزیکی، روش تدریس، ارزشیابی، محتوا و قوانین و مقررات بودند. سپس، یمی و همکاران (2009) (Yamani, Liyaghatdar, Changiz, & Adibi, 2009) در پژوهشی این سؤال را بررسی کردند که دانشجویان پزشکی و استادان چه تجاربی از فراگیری حرفه‌ای‌گری در آموزش بالینی دارند؟ نتایج پژوهش آنها نشان داد که تجارب مثبت و منفی در آموخته‌های حرفه‌ای‌گری نشان‌دهنده نقش برنامه درسی پنهان در آموزش بالینی است. تجارب منفی می‌تواند موجب بروز رفتارهای غیرحرفه‌ای و غیر اخلاقی بشود و تأثیر آموزشی منفی بر شکل‌گیری رفتارهای حرفه‌ای داشته باشد. جدیدترین مطالعات در زمینه برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران را صفایی موحد (Safai, 2011) Movahed, 2011، بزرگ (Bozorg, 2011) و کرامتی (Keramati, 2013) انجام داده‌اند. در پژوهش صفایی موحد (Safai Movahed, 2011) که هنجارهای پنهان دانشجویان تحصیلات تکمیلی در انتخاب استاد راهنما در دو دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی و علوم ریاضی بررسی شده، این نتیجه به‌دست آمده است که معیارهای مورد نظر دانشجویان علوم تربیتی و روانشناسی در انتخاب استاد راهنما، ویژگیهای رفتاری مدرسان، موقعیت مدرسان، معیارهای آکادمیک، معیارهای غیرآکادمیک، میزان حمایت احتمالی و محدودیت‌هاست، در حالی که معیارهای مورد نظر دانشجویان علوم ریاضی در انتخاب استاد راهنما سبک نظارت پژوهشی، ویژگیهای علمی استادان، ویژگیهای شخصیتی مدرسان، معیارهای غیرآکادمیک و محدودیت‌هاست. علی‌رغم تأکید پژوهش یادشده بر جنبه‌های شناختی برنامه درسی پنهان، در پژوهش بزرگ (Bozorg, 2011) برای اولین بار در ایران پیامهای پنهان حاصل از جنبه‌های فیزیکی برنامه درسی بررسی شد که این پیامها در قالب احساسی که دانشجویان از فضا دارند، در هشت مقوله احساس تعلق، احساس تشخص، احساس ارزشمندی، احساس عزت نفس، احساس برابری، احساس اجتماع‌پذیری، احساس معرف بودن و احساس کنترل قرار می‌گیرد. کرامتی (Keramati, 2013) نیز با واکاوی تجارب زیسته افراد مختلف (استادان، دانشجویان، برنامه‌ریزان و پژوهشگران برنامه‌های درسی) در آموزش عالی ایران نشان داد که نحوه مواجهه آنها با دانش آکادمیک شبیه به حضور (اعم از فیزیکی و غیرفیزیکی) آنها در یک بازی است که هر چند محوریت این بازی بر تولید، نشر و انتقال دانش آکادمیک در خصوص دانایی قرار دارد، اما چون تمام بازیگران این عرصه تفسیر واحدی از موضوع بازی و قواعد حاکم بر آن ندارند، بنابراین، با توجه به نوع تفسیر و انتظاری که از بازی در آنها شکل می‌گیرد، آن را جدی یا غیرجدی تلقی می‌کنند و در نتیجه، به شکل مطلوب یا نامطلوبی به بازی می‌پردازند. در واقع، مؤسسات آموزش عالی تأسیس شده‌اند تا متولی انتقال، تولید و نشر دانش آکادمیک باشند؛ در این میان، یک بازی خوب و اصیل مستلزم اصالت قایل شدن برای علم، جدی

دانستن آن، تن دادن به هنجارهای علم و پرهیز از ضد هنجارهای علم توسط بازیگران مختلف در فضای آموزش عالی است تا چنین رسالت‌هایی محقق شوند؛ اما یافته‌های پژوهش وی نشان داد که چنین تفسیر و نگاهی به بازی کمرنگ است و بسیار کم مورد توجه کنشگران مختلف آموزش عالی قرار دارد. به نحوی که بر اساس تفسیر سطحی از مفهوم دانش آکادمیک، هدف از «بازی دانایی» در آموزش عالی توجه به اموری دیگر نظیر کسب مدرک و جایگاه اجتماعی، استفاده از جاذبه‌ها و امکانات فرهنگی و اجتماعی دانشگاه، گریز از فشارهای زندگی، تنوع‌طلبی و کسب تجربه جدید است.

با مروری بر پژوهش‌های انجام شده می‌توان دو نوع اجتماعی‌سازی با برنامه درسی پنهان را از یکدیگر متمایز کرد که عبارت از اجتماعی‌سازی بر اساس دیدگاه‌های انتقادی و اجتماعی‌سازی بر اساس دیدگاه‌های غیرانتقادی است. بر اساس دیدگاه‌های غیرانتقادی (یا کارکردگرایانه) (Jackson, 1968) برنامه درسی پنهان به آموزش هنجارهای مطلوب مانند وقت‌شناسی^{۱۸}، توجه^{۱۹} به دیگران و مطلوبیت^{۲۰} برای موفقیت فراگیران در نظام آموزشی و فراتر از آن در زندگی اجتماعی می‌پردازد. در مقابل، بر اساس دیدگاه‌های انتقادی (Apple, 1982; Giroux, 1996) برنامه درسی پنهان ابزاری در دست سیاستمداران و سایر دست‌اندرکاران برنامه‌های درسی است که در صدد بازتولید روابط قدرت و سلطه در جامعه‌اند و به بازتولید انواع بی‌عدالتیها (نظیر تبعیض‌های جنسیتی، نژادی و آموزشی) منجر می‌شود. در مجموع، برنامه درسی پنهان به‌عنوان ابزاری برای جامعه‌پذیری افراد در هر نظام آموزشی مطرح است و پژوهشگران متعددی با استفاده از دیدگاه‌های موجود در این زمینه تلاش می‌کنند. تا جامعه‌پذیری پنهان را، که در این نظامها رخ می‌دهد و افراد را با هنجارهای موجود در جامعه همسو می‌سازد، به تصویر بکشند. منظور از جامعه‌پذیری در آموزش عالی فرایندی است که از طریق آن فرهنگ دانشگاهی مانند دیگر اشکال فرهنگ به دانشجویان منتقل می‌شود (Fazeli, 2008). بچر و ترالر (Becher & Trowler, 2001) فرهنگ دانشگاهی را در برگیرنده معانی، ارزشهای مشترک و هنجارهایی می‌دانند که از تاریخ علم و دانشگاه و داستانهای اکتشافات و تجربه‌های زیست شده دانشگاهی سرچشمه می‌گیرد و منشأ سبکی از زندگی، حس هویت، اخلاق، منش و کنش به‌عنوان انسان دانشگاهی^{۲۱} در افراد می‌شود.

پژوهشگرانی مانند اپل و کینگ (Apple & King, 1977) و جکسون (Jackson, 2011) دیدگاه قابل توجهی را در خصوص جامعه‌پذیری با برنامه درسی پنهان ارائه کرده‌اند. آنها با اتخاذ دیدگاهی انتقادی معتقدند که برنامه درسی پنهان در قالب دو نوع سخت و نرم (قوی و ضعیف^{۲۲}) به جامعه‌پذیری افراد در یک نظام آموزشی می‌پردازد. نوع نرم (ضعیف) برنامه درسی پنهان شامل فرایندهای اجتماعی

18. Punctuality
 19. Attentiveness
 20. Compliance
 21. Academic Human
 22. Strong and Weak

سازی زیرکانه و ظریف در افراد است که به بقا و موفقیت افراد در یک سازمان اجتماعی منجر می‌شود؛ نوع سخت (قوی) برنامه درسی پنهان به اقدامات آشکاری اشاره دارد که به منظور حفظ و تداوم دانش، علایق و نیز امتیازات یک گروه قالب اجتماعی انجام و به بازتولید بی‌عدالتیها در یک نظام اجتماعی منجر می‌شود. تنها پژوهش انجام شده بر اساس چهارچوب نظری اپل و کینگ (Apple & King, 1977) مطالعه مارگلیس و رومرو (Margolis & Romero, 1998) است که در باره تجارب دانشجویان دوره‌ی دکترا در رشته جامعه‌شناسی بررسی و بیان کرده‌اند که چگونه برنامه درسی پنهان در قالب اشکال سخت و نرم به جامعه‌پذیری این دانشجویان می‌پردازد. این پژوهشگران اشکال اجتماعی‌سازی دانشجویان را در قالب مقولات متعددی قرار می‌دهند که مهم‌ترین آنها بدنام کردن^{۲۳}، مقصر دانستن قربانی^{۲۴}، ایجاد تصور قالبی و کلیشه‌ای^{۲۵}، غیبت (نبودن)^{۲۶}، اعتراض خاموش^{۲۷}، محروم ساختن یا مانع شدن^{۲۸} و پیگیری کردن^{۲۹} (حفظ مسیر) هستند. جامعه‌پذیری دانشجویان دوره دکترا در دانشگاهها به دلیل تولید علم به دست این افراد اهمیت زیادی دارد (Amin Mozafari & Yousefi Aghdam, 2009). در واقع، هدف محوری تحصیلات تکمیلی، به‌ویژه در دوره دکترا، اجتماعی‌سازی دانشجویان در حیطه‌های شناختی و عاطفی متناسب با نقش اجتماعی آنها در زمینه تخصص آنان است. از خلال این نوع جامعه‌پذیری دانشجویان تازه وارد در دوره دکترا ارزشها، نگرشها، علایق و مهارتهایی را به دست می‌آورند که به‌عنوان فرهنگ غالب در گروه آنها وجود دارد (Weidman, Twale & Stein, 2001). هر چند فرایندهای اجتماعی شدن در آموزش عالی بسیار پیچیده و بر اساس ویژگیهای شخصیتی افراد و نیز نوع مؤسسات آموزشی متفاوت است، اما می‌توان رگه‌های مشترکی را در این خصوص مشاهده کرد؛ به‌عبارت دیگر، می‌توان گفت که اجتماعی‌سازی در جهان آکادمیک به شکل‌گیری نوعی انسان آکادمیک منجر می‌شود که در ویژگیهای متعددی مشابه هم هستند. همچنین، با وجود اختلاف نظرهای فراوانی که درباره مفهوم و عملکرد برنامه درسی پنهان به چشم می‌خورد، تمام پژوهشگران این حیطه معتقدند که برنامه درسی پنهان به شدت تحت تأثیر زمینه‌ای قرار دارد که آموزش در آن جریان می‌یابد (Keramati, 2013). بنابراین، در پژوهش حاضر با اتخاذ دیدگاه انتقادی اپل و کینگ (Apple & King, 1977) به بررسی تطبیقی فرایندهای اجتماعی شدن دانشجویان دوره‌ی دکترا در دو بافت متفاوت آموزش عالی پرداخته شد تا عملکرد برنامه درسی پنهان در این زمینه واکاوی شود. ضرورت اجرای چنین پژوهشی ناشی از اهمیت توجه به کیفیت جامعه‌پذیری دانشجویان (Snyder, 1970; Biglan, 1973; Bergenhenegouwen, 1987; Margolis & Romero, 1998; Ahola,

23. Stigmatization

24. Blaming the Victim

25. Stereotyping

26. Absence

27. Deafening Silences

28. Exclusion

29. Tracking

2000; Pitts, 2003; Mahram, 2005; Rennert, 2008; Safai Movahed, 2011; Bozorg, 2011; Keramati, 2013) و به ویژه در دوره های تحصیلات تکمیلی (Amin Mozafari & Yousefi Aghdam, 2009; Mohseni Tabrizi, Ghazitabatabaii & Marjani, 2010) و نیز نقش مؤثر برنامه درسی پنهان به‌عنوان مانع یا عامل تسهیل کننده در این خصوص است.

روش پژوهش

این پژوهش با روش کیفی پدیدارشناسی انجام شده است. رشته علوم تربیتی به‌عنوان مورد مطالعاتی در نظر گرفته شد، چرا که دانشجویان این رشته بیشتر از سایر رشته‌ها می‌توانند به عمل تربیت کمک کنند و بسیاری از دانش‌آموختگان این رشته نیز در حوزه تربیت و آموزش به‌کار مشغول می‌شوند؛ به عبارتی، این دانشجویان به شکل خاصی جامعه‌پذیر می‌شوند و در آینده نیز تحت تأثیر یادگیریهای گذشته خود، به جامعه‌پذیری مخاطبان خویش به شکل ویژه‌ای خواهند پرداخت. دانشگاه ایالتی آریزونا^{۳۰} در کشور آمریکا (۲۰۱۱-۲۰۱۲) و دانشگاه فردوسی مشهد (در سال ۲۰۱۳-۲۰۱۲) به‌عنوان مکانهای پژوهش در نظر گرفته شدند و از هر مکان با روش نمونه‌گیری گلوله برفی تجربه‌های ۱۸ نفر از دانشجویان دوره دکتری در رشته علوم تربیتی با مصاحبه عمیق به دست آمد. هر چند مطالعه در هر یک از این دو مکان پژوهشی به کشف نظریه‌ای متفاوت با مقولاتی متعدد منجر شد، اما هر دو نظریه در ابعادی مشترک شباهتها و تفاوت‌هایی اساسی با یکدیگر داشتند. با توجه به اینکه تمایز میان اشکال سخت و نرم در خصوص برنامه درسی پنهان، که اپل و کینگ (Apple & King, 1977) آن را مطرح کردند، هیوربستیک^{۳۱} مفیدی را برای تجزیه و تحلیل برنامه درسی پنهان در دوره‌های تحصیلات تکمیلی فراهم می‌کرد، این چهارچوب برای انجام دادن مطالعه‌ای تطبیقی در این زمینه استفاده شد تا مقوله‌های مشترک موجود در هر نظریه، در مقایسه با یکدیگر، تبیین شوند؛ به عبارت دیگر، این چهارچوب به تمایزگذاری میان فرایندهای جامعه‌پذیری ضروری برای حرفه‌ای شدن دانشجو در یک رشته تخصصی (نوع ضعیف برنامه درسی پنهان) و نیز نوعی از فرایندهای جامعه‌پذیری منجر می‌شود که بازتولید روابط اجتماعی مبتنی بر طبقه (نوع قوی برنامه درسی پنهان) را به دنبال دارد و بنابراین، می‌تواند تصویر کامل‌تری از برنامه درسی پنهان در زمینه اجتماعی شدن دانشجویان تحصیلات تکمیلی در اختیار پژوهشگر قرار دهد. تجزیه و تحلیل متن مصاحبه‌های انجام شده در هر یک از مکانهای پژوهشی بر اساس رویکرد نظام‌دار^{۳۲} و در چهار سطح انجام شد. در اولین سطح تحلیل بر اساس یادداشتهای شخصی در مراحل قبل و حین مصاحبه انجام گرفت. سطح دوم تحلیل مصاحبه‌ها برای ایجاد مفاهیم بود، به‌گونه‌ای که پس از

30. Arizona State University (ASU)

31. Heuristic

32. Systematic

پیااده‌سازی تمام متن یک مصاحبه روی کاغذ، سطر به سطر آن مطالعه و با توجه به محتوای هر سطر و گاهی هرچند سطر که به هم مرتبط بودند، یک مفهوم ایجاد شد. سطح سوم تحلیلیها مربوط به ایجاد مقوله‌ها بود، به نحوی که مفاهیم تولید شده در مرحله قبلی با یکدیگر مقایسه شدند تا محوری مشترک برای ایجاد مقوله به دست آید. این مقوله‌ها که قدری انتزاعی‌تر از مفاهیم تولید شده در مرحله قبل بودند، نه تنها از درون یک مصاحبه، بلکه از طریق مقایسه یک مصاحبه با مصاحبه‌های بعدی نیز شکل می‌گرفتند. روند ایجاد مقوله‌ها تا زمان دستیابی به اشباع ادامه یافت. در نهایت، در سطح چهارم تحلیل مصاحبه‌ها که نسبت به سطوح قبلی از بالاترین سطح انتزاع برخوردار بود، به تبیین و تصریح ارتباطات میان مقوله‌های موجود در چهارچوب نظری روئیده شده یا نظریه کشف شده پرداخته شد. سرانجام، پس از کدگذاری متن به دست آمده از ۳۶ مصاحبه و تأمل در یافته‌های به دست آمده، هفت مقوله بزرگ از این مطالعه تطبیقی حاصل شد. برای اعتباربخشی به یافته‌ها، در هر دو بافت، علاوه بر استفاده از روش بررسی توسط مشارکت‌کنندگان^{۳۳}، از روش کفایت اجماعی^{۳۴} نیز استفاده شد. براساس روش بررسی مشارکت‌کنندگان، متن مصاحبه‌های انجام شده به همراه کدگذاری و تحلیلهای ابتدایی آنها با پست الکترونیکی در اختیار هر یک از مشارکت‌کنندگان قرار داده شد تا از صحت برداشتهای محقق اطمینان حاصل شود. بر اساس روش کفایت اجماعی نیز در دانشگاه ایالتی آریزونا دو جلسه متوالی به مدت پنج ساعت و با حضور ۱۶ نفر از مشارکت‌کنندگان تشکیل شد. در این جلسه‌ها یافته‌های حاصل از تجارب دانشجویان دوره دکتری رشته علوم تربیتی در دانشگاه ایالتی آریزونا در قالب مقوله‌های به دست آمده ارائه و بر اساس نکات بیان شده آنها جرح و تعدیل شد.

یافته‌ها

کدگذاری و مقایسه متن مصاحبه‌های انجام شده با دانشجویان دوره دکتری رشته علوم تربیتی در دانشگاه فردوسی مشهد و دانشگاه ایالتی آریزونا نشان داد که با وجود تفاوت‌های فرهنگی در هر دو بافت آموزش عالی، برنامه درسی پنهان به شکل تقریباً مشابهی دانشجویان را در قالب اشکال نرم و سخت با هنجارهای موجود همسو و جامعه‌پذیر می‌سازد. از هفت مقوله اکتشافی در این پژوهش چهار مقوله مربوط به جامعه‌پذیری دانشجویان با برنامه درسی پنهان به شکل نرم و سه مقوله مربوط به جامعه‌پذیری دانشجویان با برنامه درسی پنهان به شکل سخت بود که در ادامه به توضیح و تبیین آنها پرداخته شده است.

33. Member Check

34. Consensual Adequacy

اجتماعی سازی به شکل نرم

۱. اجرای دوره؛ حرکت تند در برابر حرکت کند: یکی از مسائلی که در زمینه جامعه‌پذیری دانشجویان به شکل نرم در آموزش عالی هر دو بافت مورد بررسی وجود داشت، به تجارب زیسته دانشجویان در خصوص تحصیل در دوره دکتری و به پایان رساندن آن مربوط می‌شد؛ به نحوی که در دانشگاه ایالتی آریزونا دوره دکتری برای دانشجویان و به‌ویژه استادان راهنمای رساله آنها، به‌عنوان یک مرحله گذر نسبتاً معمولی، شبیه به مراحل قبلی آموزشی، نگریسته می‌شد که مجوز دانشجو برای ورود به دنیای امور حرفه‌ای‌تر را فراهم می‌کرد. یکی از دانشجویان آمریکایی در این زمینه صراحتاً چنین بیان می‌کرد:

«دوره دکتری و نگارش رساله امری تشریفاتی و غیرواقعی است. استادها شرایط لازم برای به پایان رساندن و موفقیت در دوره را تسهیل می‌کنند و معمولاً به ما می‌گویند که زودتر سعی کنید از رساله خود دفاع کنید، چون با پایان یافتن رساله وارد دنیای واقعیات تربیتی می‌شوید و می‌توانید علایق دیگری را نیز دنبال کنید.»

در مقابل، دوره دکتری برای دانشجویان ایرانی و به‌ویژه استادان آنها بسیار مهم و تخصصی تلقی می‌شود که دانشجو به هر شکلی نمی‌تواند آن را به پایان برساند، چرا که مقدمه‌ای برای اجرای پژوهشهای مشابه بعدی خواهد بود. دانشجو ملزم است تا با وسواس خاصی که به‌ویژه از جانب استاد راهنمای وی اعمال می‌شود، قسمت زیادی از وقت و انرژی خود را صرف این امر کند که مراحل پیشرفت تدریجی خود و فعالیت‌هایی را که انجام داده است، گزارش و در مسیر خاصی حرکت کند. بدیهی است که چنین رویه‌ای به کاستن از سرعت حرکت دانشجو در به پایان رساندن دوره دکتری و یا نگارش رساله منجر می‌شود. یکی از دانشجویان ایرانی چنین بیان کرده است:

«من فکر می‌کردم که در دوره دکتری دانشجو آن قدر آزاد است که فقط وقتی به مشکل بر می‌خورد به استادها مراجعه کند، اما متأسفانه، زمانی که نیازی به کمک هم احساس نمی‌کنیم، دخالت‌های پی‌در پی استادان تیم رساله که البته، با نیت بهبود رساله نیز انجام می‌گیرد، منجر می‌شود تا خیلی کند پیش برویم و انرژی زیادی هم از ما گرفته شود.»

علت این امر در درجه اول به میزان توجه مدرسان دو کشور به پرورش استقلال یا وابستگی شناختی در دانشجویان مربوط می‌شود. برای مثال، تجارب دانشجویان ایرانی بیانگر آن بود که نحوه تعامل استادان آنها با دانشجویان، که با هدف هدایت دانشجو در دوره دکتری و به‌ویژه در زمینه نگارش رساله انجام می‌شود، عمدتاً به وابستگی شناختی دانشجویان و ممانعت از رشد فکری آنها منجر می‌شود. در این زمینه یکی از دانشجویان دکتری ضمن توضیح این مسئله که فرایند درخواست تغییر و اصلاح مکرر تکالیف کلاسی و به‌ویژه پیشنهادها پژوهشی^{۳۵} وی به دست استادان [که در برخی از موارد تغییرات

درخواستی استادان در تعارض با یکدیگر قرار دارد]، به شکل‌گیری احساس ناتوانی شناختی در وی منجر شده است، بیان می‌کند:

«گاهی اوقات احساس می‌کنم خیلی خنگ هستم. البته، فکر می‌کنم ورود من به این دوره منجر به خنگ شدنم شده، چون قبلاً چنین احساسی نداشتم. اصلاحات قبلی خواسته شده را انجام دادم و در جلسه‌ای که داشتیم استاد دوباره گفت که نه باید اینجاش را این جوری کنی، من دیگر نمی‌فهمیدم چه می‌گوید و استاد فکر می‌کرد که ناشی از خستگی روزانه است که متوجه حرفهایش نمی‌شوم، ولی واقعاً دیگر نمی‌فهمیدم و احساس بدی داشتم.»

شایان ذکر است که تحقق چرخه سه عنصری اصلاح- بازخورد- اصلاح در تعاملات علمی استاد و دانشجو بیانگر درگیری علمی هر دو با موضوع مورد بررسی است، اما چگونگی تحقق این چرخه و به‌ویژه «ثبات رأی استاد» به‌عنوان کیفیت مغفولی بود که بسیاری از دانشجویان در دانشگاه فردوسی به آن اشاره کرده‌اند.

میزان اهمیت تسلط بر روشهای پژوهش در برابر تسلط بر محتوای مورد پژوهش نزد مدرسان دو کشور را نیز می‌توان به‌عنوان دلیل مهم دیگری در این خصوص مطرح کرد، به‌نحوی که در تعاملات استاد و دانشجوی آمریکایی، یادگیری مهارت استفاده از روشهای پژوهشی دانشجویان از اهمیت بسیار زیادی دارد، زیرا برخورداری از چنین مهارتی موجب می‌شود تا دانشجویان بتوانند مسائل تربیتی را کشف و شناسایی و در جهت حل آنها اقدام کنند. ساموئل و کوهن (Samuel & Kohun, 2010) نیز در این زمینه بیان می‌کنند که مدرسان مهم‌ترین وظیفه خود را در کمک به دانشجویان به نحوی می‌دانند که آنها بتوانند به‌عنوان یک پژوهشگر مستقل رشد کنند. امین مظفری و یوسفی اقدام (Amin Mozafari & Yousefi Aghdam, 2009) نیز توضیح می‌دهند که به دلیل دستیابی دانشجویان دوره دکتری، به سطوح بالاتر دانش، تحقیق و پژوهش جزو مهارتهای اصلی این گروه محسوب می‌شود و انتظار می‌رود که دانشجویان دوره دکتری توانایی اجرای تحقیق و نیز مشارکت در آن را داشته باشند. ایفای نقش محقق و دانشمند در فرایند جامعه‌پذیری در سطوح بالای آموزش عالی را برخی از دانشمندان جامعه‌پذیری ثانویه نام نهاده‌اند. در مقابل، تجارب دانشجویان ایرانی نشان می‌دهد که استادان آنها حساسیت زیادی در زمینه تسلط دانشجو بر محتوای مورد پژوهش وی نشان می‌دهند. در واقع، تجارب بسیاری از دانشجویان بیانگر آن بود که مدرسان ایرانی چون خود به روش‌های اجرای پژوهش تسلط کافی ندارند و انتقال اطلاعات شناختی برای آنها مهم‌تر و به نوعی آسان‌تر است، بنابراین، از دانشجویان نیز انتظار دارند که به محتوای دانشی مورد پژوهش خود بیشتر توجه کنند. البته، تسلط دانشجویان بر محتوای پژوهش اهمیت زیادی دارد، اما تجارب دانشجویان ایرانی [برخلاف دانشجویان آمریکایی] عمدتاً بیانگر آن بود که کیفیت چنین تسلطی مانع از «وسعت دید دانشجو» و «درگیری واقعی وی در میدان عمل تربیتی» شده است.

۲. زبان دوره؛ استفاده فراوان در برابر محدودیت استفاده از لغات تخصصی رشته و ارجاع به پژوهش‌های انجام شده: یکی از نکات مشترک مورد توجه در جامعه‌پذیری دانشجویان هر دو دانشگاه، الزام پنهان دانشجویان به استفاده فراوان از لغات تخصصی در تعاملات و نیز آگاهی از جدیدترین پژوهش‌های انجام شده در رشته تحصیلی خویش است. یکی از دانشجویان آمریکایی در این خصوص چنین بیان کرده است:

« وقتی من پیش استادهایم هستیم، مجبورم یک حرف ساده را با کلمات پیچیده و تخصصی و به‌ویژه استناد به پژوهش‌های دیگران با آنها مطرح کنم، چون این کار برای آنها اهمیت زیادی دارد و در این صورت برای من هم ارزش بیشتری قایل هستند. مثلاً وقتی می‌گویم که اسمیت در سال ۲۰۱۲ بیان می‌کند فلان و این مطلب هماهنگ با نتایج پژوهشی کری (۲۰۱۲) است، استادم به نشانه تأیید سری تکان می‌دهد و می‌گوید بله.

بدیهی است که از مهم‌ترین وظایف نظام آموزش عالی و دانشگاه، تولید علم و گسترش مرزهای دانش است که دانشجویان دوره دکتری نیز به‌عنوان متخصصان آینده می‌توانند در تحقق آن سهم زیادی داشته باشند. برای ایفای چنین نقشی آگاهی از آخرین دستاوردهای پژوهشی و علمی ضروری است و با توجه به یافته‌های این پژوهش، دانشجویان دوره دکتری نیز در هر دو کشور مورد مطالعه به آگاهی داشتن از آخرین دستاوردهای علمی در رشته خود تشویق می‌شوند. البته، تفاوتی در خصوص کیفیت این نوع آگاهیها در میان دانشجویان دو گروه مورد مطالعه نیز وجود داشت، به‌نحوی که تجارب دانشجویان ایرانی بیشتر از دانشجویان آمریکایی نشان می‌داد که آگاهی سطحی و حتی تظاهر به آگاهی داشتن از آخرین دستاوردهای پژوهشی رشته نیز در تعامل با استاد می‌تواند بر تسلط داشتن آنها بر پژوهش دلالت کند، زیرا تجارب زیسته آنها نشان می‌داد که معمولاً استاد ایرانی نیز به‌دلیل مشغله‌های فراوان، بر محتوای آخرین دستاوردهای پژوهشی تسلط کافی ندارد. شنایدر (Snyder, 1970) به چنین وضعیتی با عنوان «بازی آکادمیک»^{۳۶} اشاره می‌کند و توضیح می‌دهد که چگونه دانشجویان به مرور فرایند انطباق یافتن با درخواستهای پنهان ناشی از محیط آموزشی و به‌خصوص انتظارات پنهانِ مدرسان در دانشگاه را برای دستیابی به موفقیت آموزشی خود می‌آموزند. مطالعه برگنهنگون (Bergenhengouwen, 1987) نیز بیانگر آن بود که بسیاری از دانشجویان می‌آموزند که چنانچه لغات تخصصی رشته خود را، که مورد پسند و کاربرد مدرسان است، در تعامل با مدرسان یا در امتحانات پایانی خود استفاده کنند، نمره خوبی کسب خواهند کرد.

۳. تعامل با دانشجویان؛ رقابت در برابر رفاقت: داده‌ها نشان داد که نوع تعامل دانشجویان در هر دو دانشگاه مورد مطالعه نیز می‌تواند در جامعه‌پذیری دانشجویان به شکل نرم مؤثر باشد، به‌نحوی که

برنامه درسی پنهان دانشجویان دوره دکتری در دانشگاه ایالتی آریزونا را بیشتر به رقابت با یکدیگر و دانشجویان دوره دکتری در دانشگاه فردوسی را به رفاقت با یکدیگر تشویق می‌کند. یکی از دانشجویان آمریکایی چنین بیان کرده است:

« سیستم نمره‌گذاری، پیشرفت دانشجو و حتی طراحی دروس استادان به شیوه‌ای است که منجر به رقابت دانشجویان با یکدیگر می‌شود. من همیشه سخت کار می‌کنم تا بهتر از دیگران باشم، اما دانشجوی دختری در گروه برنامه درسی وجود دارد که بسیار بیشتر از من درس می‌خواند و فعال‌تر است، این مسئله من را ناراحت می‌کند و گاهی احساس می‌کنم به اندازه کافی موفق نیستم.»
دانشجوی دیگری چنین بیان کرده است:

« در کلاس روش تحقیق مقدماتی تقریباً دانشجویان دکتری از تمام رشته‌ها حضور دارند. بعد از اینکه آن روز کارم را ارائه دادم، یکی از دانشجویان که فکر می‌کنم از رشته مهندسی بود، پیش من آمد و با عصبانیت گفت: من از تو متنفرم. من با تعجب پرسیدم چرا؟ و در جواب گفت کاری که ارائه کردی، حتی پاورهایت خیلی متفاوت و خوب بود و این باعث می‌شود که استاد به تو نمره بیشتری بدهد و این عادلانه نیست که یک دانشجوی آموزش هنر با دانشجویان دیگر مقایسه شود.»

در مقابل، دانشجویان ایرانی عمدتاً بیان می‌کردند که با سایر دانشجویان رابطه دوستانه‌ای دارند و معمولاً آنچه در تعاملات غیررسمی و دوستانه با همکلاسیهای خود یا در تعامل با دانشجویان دوره دکتری در رشته‌های دیگر آموخته‌اند، بسیار بیشتر از میزانی بوده است که از مدرسان رشته خود فراگرفته‌اند. یکی از دانشجویان ایرانی چنین بیان کرده است:

« تقریباً می‌توانم بگویم که برنامه درسی دوره دکتری یادگیری چندانی برای من نداشته و من بیشتر از هر چیز از تعامل علمی غیررسمی و دوستانه با همکلاسیهایم و دانشجویان دکتری در رشته‌های دیگر طی این سالها آموختم.»

از مهم‌ترین دلایل رقابت میان دانشجویان دوره دکتری در کشور آمریکا هزینه‌های بسیار بالای تحصیل در دانشگاه‌های این کشور است. با توجه به اینکه از یک طرف بورسیه‌ها یا کمک هزینه‌های تحصیلی فقط به دانشجویانی تعلق می‌گیرد که از نظر درسی در سطح بالایی قرار دارند و از طرف دیگر، ورود به دوره دکتری و کسب نمرات برتر به نوعی تضمین‌کننده موفقیت شغلی بیشتر دانشجویان در آینده است؛ از این رو، رقابت شدیدی بین دانشجویان دوره دکتری در آمریکا وجود دارد، اما چون تحصیل در دوره‌های دکتری در دانشگاه‌های ایران (به‌ویژه دانشگاه‌های دولتی) هزینه بسیار کمی دارد و از طرفی، نسبتی وثیق میان رتبه تحصیلی دانش‌آموختگان و موفقیت شغلی آنها در آینده نیز وجود ندارد، رقابت چندانی بین دانشجویان در این خصوص شکل نمی‌گیرد. در واقع، تجارب دانشجویان مورد مصاحبه نشان می‌داد که رفاقت و رابطه غیررسمی بیشتر با سایر دانشجویان دکتری در دانشگاه فردوسی به یادگیری بیشتر آنان در زمینه‌های مورد نیازشان منجر شده است که عمدتاً در زمان حال کاربرد دارند،

درحالی که رقابت بیشتر دانشجویان دانشگاه ایالتی آریزونا با یکدیگر به افزایش احتمال دستیابی به امتیازات تحصیلی و شغلی برای ایشان در آینده منجر خواهد شد.

۴. بیان خود؛ تظاهر در برابر اصالت: آخرین مقوله مشترک جامعه‌پذیری دانشجویان دوره دکتری در هر دو بافت مورد بررسی، به نحوه بیان خود از سوی مدرسان و دانشجویان مربوط می‌شد. تجارب دانشجویان در هر دو دانشگاه بیانگر آن بود که نحوه تعامل مدرسان با دانشجویان موجب می‌شود تا آنها بیشتر به بازی نقش، که به نوعی تظاهر به ایفای نقش است، بپردازند. یکی از دانشجویان آمریکایی چنین بیان کرده است:

«ما همیشه باید جلو چشم استادها باشیم. اگر شما کلاس آنلاین برداشته باشید یا به نحوی در دانشگاه حضور نداشته باشید که استادها شما را ببینند، بنابراین، فکر می‌کنند که شما بیکار هستید و هیچ کاری انجام نمی‌دهید. مهم نیست آن کاری که انجام می‌دهید در جلو آنها یا در اتاق خودتان چیست؟ مهم این است که باید نشان دهید مشغول انجام دادن کاری هستید.

دانشجوی دیگری این چنین بیان کرده است:

«برای اینکه دانشجوی موفق باشید، باید تمام مقالاتی را که معرفی می‌شود به اختصار مرور کنید یا واقعاً آن را بخوانید و با پرسیدن سؤالات زیادی که می‌توانید به آنها ربط دهید، نشان دهید که یک دانشجوی باهوش و خاص هستید.»

در این خصوص دانشجویان ایرانی نیز با بیان تجارب مشترکی این چنین توضیح می‌دادند:

«رسماً بیان می‌شود که یک دانشجوی خوب دانشجویی است که فعال و سختکوش باشد، اما در واقع، دانشجوی موفق دانشجویی است که تا می‌تواند پرحرفی کند و پاچه‌خواری استادها را انجام دهد. دانشجویی موفق است که خودش را زیاد نشان می‌دهد و هر روز به دانشکده می‌آید و چون روابط عمومی قوی‌ای دارد، با همه گرم می‌گیرد.

بر خلاف تجارب مشابهی که دانشجویان هر دو کشور در زمینه چگونگی بیان خود کسب کرده بودند، تجارب زیسته آنها در باره چگونگی بیان خود از سوی استادان کاملاً متفاوت بود، به نحوی که دانشجویان اظهار می‌کردند که مدرسان ایرانی بیشتر به بازی نقش می‌پردازند و در مقابل، مدرسان آمریکایی به بیان اصالت خود گرایش دارند. یکی از دانشجویان ایرانی چنین بیان کرده است:

«استادها معمولاً ادعا می‌کنند که از مسائل روز رشته خیلی آگاهی دارند، در حالی که واقعاً این‌طور نیست. با وجود اینکه به روشهای پژوهش کردن و زبان انگلیسی حتی تسلط نسبی هم ندارند و نمی‌توانند در این زمینه‌ها به ما کمک کنند، اما مدام ایرادهای روشی از کار می‌گیرند و انتظار دارند که بسیاری از مقالات جدید رشته را در کارهایمان مورد استفاده قرار دهیم.»

در مقابل، یکی از دانشجویان آمریکایی چنین بیان کرده است:

« وقتی استادی با محتوای یکی از متون علمی رشته آشنا نیست که کمتر نیز این اتفاق می‌افتد، سعی نمی‌کند تا تظاهر کند که می‌داند و دانشجویان را گمراه کند، بلکه واقعاً با صراحت بیان می‌کند که نمی‌داند و خودش بیشتر به بررسی در آن مورد می‌پردازد و کنجکاوی نشان می‌دهد یا اینکه از دانشجویان کمک می‌خواهد.»

کرامتی (Keramati, 2013) در پژوهش خود در زمینه برنامه درسی پنهان به این نتیجه دست یافت که «بازی دانایی» بر آموزش عالی ایران حاکم است و افراد مختلف تحت تأثیر این نوع از برنامه درسی پنهان به بازی نقش می‌پردازند. البته، شایان ذکر است که تجارب زیسته دانشجویان ایرانی در مطالعه حاضر نشان داد که علت تظاهر به ایفای نقش و صراحت نداشتن در بیان خود از سوی استادان را باید در مشغله‌های کاری فراوان آنها جست و جو کرد که به آنها اجازه همگام شدن با اطلاعات روز رشته را نمی‌دهد. با توجه به اینکه استادان بخشی از هویت علمی خود را در اطلاع از مسائل روز رشته می‌جویند، بنابراین، آنها به یادگیری این مسائل نیز علاقه‌مند هستند، اما چون فرصت کافی برای یادگیری نمی‌یابند، از این‌رو، از دانشجویان می‌خواهند که بر محتوای پژوهشی خود، همراه با آخرین دستاوردهای علمی در آن حوزه مسلط باشند و به‌طریق غیرمستقیم در تعامل با آنها، مطالب جدیدی را نیز منتقل کنند؛ به‌عبارت دیگر، تجارب زیسته دانشجویان مختلف نشان داد انتظار می‌رود که مدرسان ایرانی از دانشجویان خود در زمینه مطالعه متون تخصصی رشته دارند، بسیار گسترده‌تر و در مواردی غیرمنطقی‌تر از مدرسان آمریکایی است. در مجموع، تظاهر به بیان خود برای دانشجویان در هر دو بافت مورد مطالعه بیانگر آن بود که تحصیل در دوره دکتری می‌تواند در مواردی بسیار آسان و بدون تعامل فعال با پژوهش و یادگیری باشد.

اجتماعی سازی به شکل سخت

۱. تعامل دانشجویان با مدرسی بر اساس رعایت سلسله مراتب قدرت: گاردنر (Gardner)

(2010) بیان می‌کند که هر چند اجتماعی‌سازی در تحصیلات تکمیلی حاصل تجارب دانشجویان درون و بیرون از محیط آموزش عالی می‌تواند باشد، اما تعامل میان دانشجویان دوره دکتری و مدرسان به‌عنوان مهم‌ترین عامل اجتماعی‌سازی دانشجویان دکتراست که در پژوهش‌های زیادی نیز به آنها توجه شده است. ویدمن (Weidman, 1989) نیز بیان می‌کند که؛ مدرسان در اجتماعی‌سازی دانشجویان دوره دکتری نقش زیادی دارند، به نحوی که با برعهده گرفتن آموزش دانشجویان در کلاس درس، راهنمایی آنها در حالت کلی و نیز ارائه راهنمایی به‌عنوان عضوی از گروه بررسی کننده رساله در حقیقت، دروازه‌بانه‌های ورود دانشجویان به دوره دکتری یا خروج از آن و نیز چگونگی حرکت دانشجویان در این فرایندها محسوب می‌شوند. در این زمینه داده‌های به دست آمده از پژوهش حاضر نشان داد که یکی از برجسته‌ترین مسائلی که در جامعه‌پذیری به شکل سخت در خصوص دانشجویان هر دو کشور ملاحظه

می‌شود، به الزام دانشجویان در توجه به رعایت سلسله مراتب قدرت هنگام تعامل با استادان خود مربوط می‌شود.

در واقع، دانشجویان هر دو گروه مورد مطالعه بیان می‌کردند که مدرسان دانشگاه در دوره دکتری به ایجاد رابطه برابر و موازی در تعامل خود با دانشجویان تمایل ندارند و در این زمینه رعایت نوعی سلسله مراتب قدرت را به دانشجویان آموزش می‌دهند. یکی از دانشجویان آمریکایی چنین بیان کرده است: «تقریباً بیشتر استادها به دانشجو اجازه نمی‌دهند که خیلی به وی نزدیک شود؛ گویی به شکل غیرمستقیم به ما می‌آموزند که دانشجوی دکتری و استاد خیلی با هم متفاوت‌اند. استاد راهنمای من در برخی مواقع با من مثل دختر خودش رفتار می‌کند، اما دقیقاً در جایی که انتظارش را ندارم و به‌طور غیرقابل پیش‌بینی، حمایتش را از من سلب می‌کند تا به من بفهماند که نباید مثل یک همکار با وی رفتار کنم.»

تجارب زیسته دانشجویان مختلف نشان می‌دهد که دلیل این امر در نگرش به جایگاه استادی و وجهه اجتماعی آن در جامعه است. البته، در جامعه ایران استاد بودن، به‌ویژه در دانشگاه‌های بزرگ، از وجهه اجتماعی بسیار بالاتری از جامعه آمریکا برخوردار است. البته، شایان ذکر است که تجارب دانشجویان آمریکایی بیانگر آن بود که چنانچه علایق آموزشی و پژوهشی دانشجو با برخی از مدرسان دانشگاه مشابه باشد، آن استادان نیز بیشتر با دانشجویی مورد نظر احساس قرابت می‌کنند و رابطه‌ای موازی را در تعاملات خود با وی مورد توجه قرار می‌دهند؛ اما تجارب زیسته دانشجویان ایرانی نشان می‌دهد که به‌دلیل گرایش پنهان استادان آنها به ایجاد وابستگی شناختی در دانشجویان، آنها در شرایط بسیار معدودی با یک دانشجو رابطه‌ای موازی و همکارانه در انجام دادن یک کار مشترک برقرار می‌کنند. برخی از مطالعات (Mohseni Tabrizi, et al., 2010; Rafipoor, 2011) نیز بیانگر این امر است که تعامل مدرسان دانشگاه‌های ایران با دانشجویان بر اساس احترام و نیز رابطه‌ای موازی در اجرای پژوهش نیست.

۲. دنیای آکادمیک و تعامل با آن: داده‌های به‌دست آمده از مصاحبه با دانشجویان ایرانی بیانگر آن بود که «حفظ تعامل با دانشگاهها» از جمله انتظارات پنهانی است که مدرسان از دانشجویان می‌خواهند که آن را محقق سازند؛ به‌عبارت دیگر، تجارب زیسته این دانشجویان نشان می‌دهد که مدرسان آنها بیشتر مایل‌اند دانش‌آموختگان دوره دکتری در رشته علوم تربیتی وارد نظام آموزش عالی شوند و در جایگاه مدرس به تدریس یا پژوهش بپردازند. بر این اساس، دانش‌آموختگان آینده از دوره دکترای علوم تربیتی نیز بر این باور بودند که با اخذ مدرک دکتری فقط می‌توانند در یکی از دانشگاهها جذب و به فعالیت مشغول شوند. یکی از دانشجویان ایرانی مورد مصاحبه چنین بیان می‌کرد:

«رشته علوم تربیتی کاربرد چندانی ندارد و تنها گزینه شغلی برای ما به‌ویژه که دکترا خواهیم گرفت، فعالیت در دانشگاه و تدریس کردن است. استاد‌های ما نیز صراحتاً و مکرر این مطلب را بیان می‌کنند که شما در آینده با دانشجویان مختلفی سروکار خواهید داشت.»

دانشجوی دیگری این چنین بیان کرده است:

«استادها بیشتر ترجیح می‌دهند که فارغ‌التحصیلان علوم تربیتی در دانشگاهها جذب شده و به فعالیت مشغول شوند. وقتی به استاد راهنمایم گفتم که پس از فارغ‌التحصیلی نمی‌خواهم وارد سیستم آموزش عالی شوم، خیلی تعجب کرد و گفت خوب پس چرا وارد دوره دکتری شدی؟»

در مقابل، دانشجویان آمریکایی از نگاه خلاق‌تر و دید وسیع‌تری در زمینه آینده شغلی خود و نیز تعامل با دنیای آکادمیک برخوردارند. یکی از دانشجویان آمریکایی چنین بیان کرده است:

«رشته علوم تربیتی و شاخه‌های متنوع آن کاربردهای گسترده‌ای دارد، به‌ویژه امروزه اهمیت تعلیم و تربیت و آگاهی از مسائل انسانی و تربیتی بیش از گذشته روشن شده است و هر سازمانی اعم از سازمانهای آموزشی، صنعتی، خدماتی و... برای دستیابی به اهداف خود به دانش و تخصص فارغ‌التحصیلان رشته علوم تربیتی نیاز دارند.»

در مجموع، تجارب زیسته دانشجویان ایرانی نشان داد که دنیای آکادمیک دانشجویان و استادان علوم تربیتی فقط به دانشگاه محدود می‌شود، به‌نحوی که «انسان آکادمیک» پرورش یافته در دوره دکترای علوم تربیتی نیز باید دوباره به دانشگاه بازگردد و به نسلی دیگر از دانشجویان آموزش دهد؛ اما تجارب زیسته دانشجویان آمریکایی بیانگر آن بود که دنیای آکادمیک برای آنها مفهوم بسیار وسیعی دارد و خدمات انسان آکادمیک نیز فقط به دانشگاه و تدریس یا پژوهش در آن ختم نمی‌شود. در واقع، دانشجویان آمریکایی بیان می‌کردند که دنیای آکادمیک چیزی مجزا از آنها نیست و با تحصیل در دوره دکتری در ایشان از تجلی و گستردگی بیشتری برخوردار می‌شود، به‌نحوی که نگاه آنها به مسائل و رویدادهای پیرامون رنگ آکادمیکی به خود می‌گیرد؛ بنابراین، آنها تنها گزینه شغلی و آینده حرفه‌ای خود را بر اساس تدریس و فعالیت در دانشگاه تعریف نمی‌کردند. مطالعه تطبیقی خاکباز (Khakbaz, 2012) نیز در باره دانشجویان دکترای ریاضی در کشورهای ایران و آلمان نیز بیانگر آن بود که دانشجویان ایرانی چشم‌انداز حرفه‌ای خود را در عضویت هیئت‌علمی دانشگاهها می‌بینند. یکی از دلایل تفاوت دیدگاه دانشجویان دکترای ایرانی و آمریکایی در باره آینده حرفه‌ای خود را می‌توان در اهمیت تسلط بر مهارت‌های مربوط به چگونگی اجرای پژوهش و مراحل آن نزد دانشجویان آمریکایی دانست که با کسب این مهارت از نقادی و خلاقیت بیشتری برخوردار می‌شوند و می‌توانند دانش و تخصص خود را در فعالیتهای متعدد به کار گیرند. از دلایل مهم دیگر در این زمینه می‌توان به نقش و جایگاه متفاوت رشته علوم تربیتی در دو کشور مورد مطالعه اشاره کرد، به‌نحوی که تجارب دانشجویان مختلف ایرانی (برخلاف آمریکا) نشان می‌داد که رشته علوم تربیتی [و حتی بسیاری از رشته‌های علوم انسانی] جایگاه برجسته و معینی ندارد و دانشجویان آن نیز نگرش مطلوبی به رشته تحصیلی خود ندارند. البته، شایان

ذکر است که دانشجویان تحصیلات تکمیلی نیز در اجتماعی‌سازی و کسب تجارب اجتماعی شدن خود نقش مهمی دارند. در واقع، دانشجویان باید تلاش کنند تا از فرصت‌های متعددی که به تعامل فعال آنها با موضوعات یادگیری منجر می‌شود و می‌تواند آینده حرفه‌ای متعددی را برای آنها فراهم کند، آگاهی یابند.

۳. نحوه تفکر در اجرای پژوهش: آخرین مقوله مشترک در زمینه جامعه‌پذیری دانشجویان با برنامه درسی پنهان در دو بافت مورد مطالعه، عبارت از «رعایت چهارچوبها و استانداردهای محدود دانشگاهی برای تفکر در اجرای پژوهش» به دست دانشجویان دوره دکتری بود. در واقع، تجارب دانشجویان مورد مطالعه بیانگر آن بود که تفکر کمی و عددی در اجرای پژوهش به‌عنوان روشی مطلوب در نظر گرفته می‌شود و به انجام دادن پژوهش بر اساس تفکر مبتنی بر پژوهش کیفی توجه جدی نمی‌شود. یکی از دانشجویان آمریکایی چنین بیان کرده است:

«اگر شما به روش‌های پژوهش کمی مسلط باشی و استادها بدانند که تو چندین پژوهش را با کمک این روشها انجام داده‌ای، این امر باعث محبوبیت تو در دانشکده می‌شود. استاد هم به تو می‌گوید که اگر می‌خواهی این پژوهش را به روش کیفی انجام دهی اشکالی ندارد، ولی باید در نظر بگیری که کار کیفی به سختی چاپ می‌شود، ارزش علمی چندانی ندارد و ...؛ یعنی به شکل غیرمستقیم شما را آگاه می‌کند که پژوهش کمی ارزشمندتر است و شما را به آن سمت هدایت می‌کند.»

یکی از دانشجویان ایرانی نیز چنین بیان کرده است:

«عامل قطعی موفقیت شما در نگارش رساله و دفاع خوب از آن، این است که استادی در تیمت داشته باشی که به روش‌های پژوهش کمی مسلط باشد؛ اما اگر پژوهش شما کیفی باشد و حتی استادی در تیمت داشته باشی که به روش‌های کیفی هم مسلط باشد، این امر موفقیت تو را تضمین نمی‌کند، چون بالاخره تقریباً تمام کسانی که در تیمت قرار می‌گیرند، از پژوهش کیفی چیز بسیار کمی می‌دانند و برای آن ارزش زیادی قایل نیستند.»

موضوعات مورد پژوهش در علوم انسانی و علوم رفتاری با رفتار انسانها ارتباط می‌یابد و رفتار مقوله‌ای بسیار عمیق و نیازمند کاربرد روش‌های کیفی است، زیرا انسانها در شرایط مختلف، رفتارهای متفاوتی از خود بروز می‌دهند و بررسی این رفتارها نیازمند توجه دقیق و همه‌جانبه است. اهمیت بیش از اندازه قایل شدن برای روش‌های پژوهش کمی در اجرای پژوهش‌های علوم انسانی به ایجاد نوعی تفکر محدود به پژوهش در دانشجویان منجر می‌شود و همان‌طور که بسیاری از پژوهشگران (Safiri, 2009; Khanifar, Zarvandi & Zarvandi, 2011; Bernauer, Lichtman, Jacobs & Robertson, 2013) نیز اشاره می‌کنند، چنین تفکری مانع از رشد خلاقیت و تفکر انتقادی در دانشجویان می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

اجتماعی‌سازی بیانگر فرایندی است که به وسیله آن افراد می‌آموزند چگونه با ارزشها، نگرشها، مهارتها، هنجارها و نیز دانش لازم برای عضویت در یک جامعه، گروه یا سازمان خود را منطبق کنند (Gardner & Barnes, 2007). جامعه‌پذیری در قالب برنامه درسی پنهان نیز آن‌گونه که پژوهشگران (Apple & King, 1977; Margolis & Romero, 1998) بیان می‌کنند، به دو صورت سخت و نرم (قوی و ضعیف) انجام می‌گیرد. در پژوهش حاضر که در خصوص مطالعه تطبیقی تجربه اجتماعی شدن دانشجویان دکتری در دانشگاه فردوسی مشهد و دانشگاه ایالتی آریزونا در قالب برنامه درسی پنهان بود، چهار مقوله حاصل از اجتماعی شدن به شکل نرم (اجرای دوره، زبان دوره، تعامل دانشجویان با یکدیگر و بیان خود) و سه مقوله حاصل از اجتماعی شدن به شکل سخت (تعامل دانشجو با مدرس، دنیای آکادمیک و تعامل با آن و نحوه تفکر در اجرای پژوهش) کشف شد که به صورت خلاصه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- مقایسه جامعه‌پذیری دانشجویان دوره دکتری با برنامه درسی پنهان در دانشگاه‌های فردوسی مشهد و ایالتی آریزونا

نوع جامعه‌پذیری	مقوله مشترک	دانشگاه فردوسی مشهد	دانشگاه ایالتی آریزونا
نرم	اجرای دوره	حرکت کند	حرکت تند
	زبان دوره	استفاده فراوان از لغات تخصصی و ارجاع به پژوهشهای انجام شده	استفاده بسیار فراوان از لغات تخصصی و ارجاع به پژوهشهای انجام شده
	تعامل دانشجو- دانشجو	رفاقت	رقابت
سخت	بیان خود	تظاهر استاد و دانشجو	تظاهر دانشجو و اصالت استاد
	تعامل دانشجو- مدرس	سلسله مراتب بسیار زیاد قدرت	سلسله مراتب نسبتاً شدید قدرت
	دنیای آکادمیک	محدود به دانشگاه	به وسعت رشد فردی دانشجو
	نحوه تفکر در اجرای پژوهش	تسلط تفکر کمی و عددی	تسلط نسبتاً زیاد تفکر کمی و عددی

در مجموع، نتایج به‌دست آمده از این پژوهش در زمینه جامعه‌پذیری دانشجویان با برنامه درسی پنهان به شکل نرم بیانگر چهار پیام پنهان بود که بر اساس تجارب زیسته دانشجویان به آنها می‌آموخت که چگونه دانشجوی دوره دکتری می‌تواند با موفقیت این دوره را به پایان برساند. اول اینکه بر اساس مقوله اجرای دوره دانشجویان ایرانی می‌آموزند که میان میزان تلاش آنها در یادگیری و سرعت حرکت در اجرای دوره دکتری تناسبی وجود ندارد و بنابراین، دانشجویان برای موفقیت در دوره دکتری باید بیش از آنکه به استقلال شناختی و کسب مهارتهای پژوهشی مجهز شوند، لزوماً باید از جهت‌دهی مدرسان در این زمینه تبعیت کنند که بیانگر ایجاد وابستگی شناختی در دانشجو به مدرس و اهمیت تسلط بر

محتوای دانشی است. با توجه به اینکه در عصر اطلاعات سرعت تولیدات علمی بسیار زیاد است و دانشجوی نیز نمی‌تواند با حجم زیادی از پژوهش‌های جدید رشته به‌صورت عمیق آشنا شود، بنابراین، نه تنها احساس بی‌کفایتی در وی شکل می‌گیرد، بلکه صرف زمان زیادی در این خصوص می‌تواند به محرومیت وی در انجام دادن بسیاری از فعالیت‌های جانبی (حتی فعالیت‌های تفریحی و شخصی) منجر شود. در واقع، تجارب دانشجویان ایرانی گویای این امر بود که حجم و کیفیت غیرمنطقی تکالیف مورد انتظار مدرسان و استادان راهنمای رساله، که در برخی موارد در تضاد با یکدیگر نیز قرار دارند، مانع انجام دادن بسیاری از فعالیت‌های دیگر توسط آنها می‌شود. در این زمینه به نظر می‌رسد «دانشجو بودن» افرادی که در دوره تحصیلی دکتری قرار دارند، بر «انسان بودن» آنها تقدم یافته است. در مقابل، دانشجویان آمریکایی بر اساس تجارب قرار گرفته در این مقوله، احساس می‌کردند که قادرند سرعت حرکت خود در دوره دکتری را کنترل و با توجه به تلاش مستقل خویش [که انگیزه یادگیری و اعتماد به نفس بیشتری را نیز در آنها به دنبال داشت] در زمینه پژوهش، این سرعت را به نحوی تنظیم کنند که نه تنها فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی خود را انجام دهند، بلکه فرصت‌های مربوط به فعالیت‌های تفریحی و فوق برنامه را نیز مورد توجه قرار دهند. دوم اینکه بر اساس مقوله «زبان دوره» دانشجویان در هر دو بافت آموزش عالی می‌آموزند که استفاده صوری از لغات تخصصی رشته و اشاره سطحی به پژوهش‌های انجام شده می‌تواند موفقیت آنها را در دوره دکتری به همراه داشته باشد. سوم اینکه بر اساس مقوله تعامل با همکلاسها دانشجویان ایرانی می‌آموزند که حفظ و گسترش تعاملات غیررسمی و دوستانه با دانشجویان دوره دکتری در رشته خود یا سایر رشته‌ها می‌تواند پیامدهای یادگیری بیشتری از برنامه درسی رسمی برای آنها به همراه داشته باشد. در مقابل، دانشجویان آمریکایی به دلیل برخورداری از استقلال بسیار زیاد و نیز کسب مهارت‌های پژوهشی، سایر دانشجویان دوره دکتری را به‌عنوان رقبای خود برای کسب امتیازات تحصیلی و شغلی در نظر می‌گیرند و بنابراین، نه تنها نیازی به دوستی و تعامل با آنها احساس نمی‌کنند، بلکه اساساً چنین تعاملاتی را مضر می‌دانند، زیرا هر یک از آنها برای یکدیگر به‌عنوان رقیب بالقوه به شمار می‌رود که می‌تواند محرومیت فرد از کسب نمره برتر یا شغل مناسب‌تر را در آینده به دنبال داشته باشد. چهارم اینکه دانشجویان دوره دکتری در هر دو بافت مورد مطالعه می‌آموزند که برای موفقیت در این دوره باید روابط اجتماعی و مهارت‌های بازاریابی خود را به شکل افراطی و حتی غیرصادقانه توسعه دهند؛ بدین معنا که توانمندیها و مهارت‌های خود را در برابر مدرسان [حتی به شکلی اغراق آمیز] آشکار کنند.

جاکوبسون (Jacobson, 2011) بیان می‌کند که بخش عمده‌ای از فرایند جامعه‌پذیری و نیز یادگیری‌های دانشجویان در دانشگاه نشئت گرفته از روابط اجتماعی آنها با سایر دانشجویان یا مدرسانی است که به انتقال برنامه درسی پنهان به آنها می‌پردازند. در این زمینه نتایج به دست آمده از این پژوهش در باره جامعه‌پذیری به شکل سخت نیز بیانگر سه پیام پنهان بود و نشان داد که چگونه مدرسان موجب بازتولید بی‌عدالتی‌های آموزشی می‌شوند و در واقع، به بازتولید تفکرات مشخصی در باره اصحاب

قدرت در دانشگاه، جایگاه و کاربرد تعلیم و تربیت و نیز دانش برتر^{۳۷}، می‌پردازند. اول اینکه بر اساس مقوله تعامل با مدرسان، دانشجویان در هر دو بافت آموزشی به مرور می‌آموزند که دیوار نفوذناپذیری میان مدرس و دانشجوی دوره دکتری وجود دارد و هر چند که این دانشجویان مانند مدرسان و در برخی از موارد بیشتر از آنها می‌توانند در تولید علم نقش داشته باشند، اما باز هم مدرسان در رأس و دانشجویان در ذیل سلسله مراتب پنهانی قرار دارند که مدرسان آن را ایجاد کرده‌اند. در واقع، مدرسان به ایجاد رابطه‌ای برابر و موازی با دانشجویان دوره دکتری به‌عنوان همکاران خود تمایلی ندارند و این امر ممکن است به وازدگی دانشجویان از پژوهش و همکاری با آنها منجر شود. دوم اینکه مقوله تعامل با دنیای آکادمیک نشان‌دهنده آن است که دانشجویان دوره دکتری در ایران می‌آموزند که جهان آکادمیکی به دانشگاه محدود است و با ورود به دوره دکتری برای همیشه باید در قالب آموزش یا پژوهش به تعامل با آن پرداخت. بنابراین، آنها نگاه محدودی به رشته تحصیلی خود و جایگاه آن دارند و توانمندیهای خود را نمی‌توانند به‌درستی شناسایی کنند و آن را پرورش دهند. در مقابل، دانشجویان آمریکایی می‌آموزند که هدف اصلی از تحصیل در دوره دکتری گسترش و تقویت توانمندیهای پژوهشی خود در محیطهای مختلف است، به‌نحوی که بتوانند مسائل تربیتی و آموزشی را در محیطهای مختلف شناسایی و بررسی کنند. گلد (Golde, 1998) نیز در این زمینه بیان می‌کند که اجتماعی‌سازی دانشجویان در دوره‌های تحصیلات تکمیلی دو بعد دارد، به‌نحوی که هر دانشجوی تحصیلات تکمیلی به‌طور همزمان هم در خصوص تطابق خود با انتظارات موجود و هم در خصوص پایه‌گذاری یک زندگی آکادمیک خاص برای آینده خویش اجتماعی می‌شود. اهمیت توجه به پایه‌گذاری یک زندگی آکادمیک برای آینده دانش‌آموختگان دوره دکتری به‌وسیله برنامه درسی پنهان از آن روست که هر قدر دیدگاه دانشجویان در این زمینه محدودتر باشد، به همان نسبت میزان موفقیت آنها در کسب شغل و سرخوردگی پس از دانش‌آموختگی [به‌دلیل مشکلات موجود در بازارکار] نیز بیشتر خواهد شد. سوم اینکه بر اساس مقوله نحوه تفکر در اجرای پژوهش، دانشجویان دوره دکتری در هر دو بافت مورد مطالعه می‌آموزند که به چهارچوب و استاندارد مطلوب دانشگاه در زمینه اجرای پژوهش پایبند باشند و کمتر از تفکر نقاد و خلاق خود در این زمینه بهره بگیرند؛ به‌عبارت دیگر، ارزشگذاری افراطی در باره استفاده از روشهای پژوهش کمی که بیانگر اهمیت صحبت کردن «اعداد و ارقام» و نه «انسانها» در خصوص پدیده‌ها است، به شنیده نشدن صدای بسیاری از دانشجویانی منجر می‌شود که از خلاقیت و تفکر نقاد بیشتری برخوردارند، اما توانایی کمتری در بررسیهای منطقی و عددی دارند.

پیشنهادها

نتایج به‌دست آمده از این پژوهش نشان داد که جامعه‌پذیری به‌وسیله برنامه درسی پنهان در قالب اشکال سخت و نرم در هر دو بافت آموزش عالی جریان دارد و از رهگذر پیامهای پنهان حاصل از آن دانشجویان با شیوه‌های غیررسمی موفقیت در دوره دکتری و نیز شیوه‌های خاموش (بی سر و صدا) رسوخ بی‌عدالتی در نظام آموزشی زندگی می‌کنند. همچنین، به نظر می‌رسد که بسیاری از پیامهای پنهان با شدت و ضعفی متفاوت می‌تواند زمینه‌های از خودبیگانگی و دور شدن از علایق و توانمندیهای اصیل را در دانشجویان مختلف فراهم کند؛ از این رو، توصیه‌های زیر برای تحقق بیشتر عدالت آموزشی و پژوهشی به دست‌اندرکاران برنامه‌های درسی دوره دکتری در دانشگاه فردوسی مشهد ارائه می‌شود:

۱. در باره قوانین و مقررات دست‌وپاگیر آموزشی دوره دکتری مثل جلسات ماهیانه و حتی هفتگی دانشجویان دکتری با تیم پژوهشی، الزام دانشجو به ارائه گزارشهای مکرر یا دفاع از رساله در یک بازه زمانی خاص و ... تجدید نظر و فرصت بیشتری برای مطالعه عمیق، تفکر و آزادی عمل در فرایند انجام دادن رساله به دانشجویان داده شود.
۲. برای ارزشیابی دانشجویان در زمینه تسلط به متون علمی معاصر، آنها به انجام دادن کارهای عملی و پژوهشی [و نه صرفاً نظری] تشویق شوند. البته، تحقق این امر مستلزم درگیری مدرسان با پروژه‌های عملی دانشجویان و تعامل فعال با آنها در این زمینه و نیز حمایت گروه آموزشی در پژوهش محور کردن بیشتر دروس دوره دکتری است.
۳. براساس مقوله تعامل دانشجویان با یکدیگر توصیه می‌شود که از یک طرف به جنبه مثبت رقابت نیز توجه شود و با قرار دادن امتیازات مختلف [اعم از مادی و غیرمادی] برای دانشجویان برتر از نظر آموزشی و پژوهشی، آنها به رقابت علمی با یکدیگر و در نتیجه، رشد بیشتر تشویق شوند؛ از طرف دیگر، شبکه‌های یادگیری متجانسی میان دانشجویان دوره دکتری به‌صورت رسمی شکل گیرد تا ضمن ایجاد هویت رشته‌ای در آنها، بتوانند از مزایای رشد و یادگیری در گروه نیز برخوردار شوند.
۴. با توجه به مقوله بیان خود، توصیه می‌شود که نظام ارزشیابی دقیق‌تر و علمی‌تری در جذب و نظارت بر کیفیت کار دانشجویان دوره دکتری و مدرسان رشته علوم تربیتی ایجاد شود.
۵. برای کاستن از رابطه سلسله‌مراتبی در تعاملات مدرسان و دانشجویان دوره دکتری، بر همکاری در امور پژوهشی و آموزشی مشترک میان آنها [به‌ویژه در قالب دستیاری آموزشی و پژوهشی] تأکید شود.
۶. ایجاد و حمایت از اجتماعات علمی و نیز اجتماعات رشته‌ای مورد توجه جدی قرار گیرد، زیرا این اجتماعات نه تنها به تعامل مطلوب دانشجویان و مدرسان با یکدیگر و نیز با دنیای دانش منجر خواهد شد، بلکه هویت رشته‌ای مطلوب‌تری را در دانشجویان علوم تربیتی ایجاد می‌کند و دیدگاه آنها را در خصوص پژوهش و آموزش در این زمینه وسعت می‌دهد.

References

1. Ahola, S. (2000). Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to? Paper Presented at the Innovations in Higher Education Conference. Retrieved from [http://ruse .utu.fi/PDF_tiedostot/ HCarticle.pdf](http://ruse.utu.fi/PDF_tiedostot/HCarticle.pdf).
2. Alikhani, H., & Mehrmohammadi, M. (2005). The study of hidden curriculum outcomes created by milieu in high schools in Esfahan. *Journal of Educational Science and Psychology*, 4(2), 121-146.
3. Amin Mozafari, F., & Yousefi Aghdam, R. (2009). Effective factors on doctoral student's socialization with researcher role: A case study of Tabriz University. *Journal of Science and Technology*, 2(3), 17-32.
4. Amin Mozafari, F., & Yousefi Aghdam, R. (2012). The impact of discipline culture on socialization tactics of doctoral students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 17 (4), 47-63.
5. Apple, W. M., & King, N. P. (1977). What do school teach? In Waller, R. H., *Humanistic education* (pp. 29-63). Brekeley, CM: McCutchan.
6. Apple, W. M. (1980) The other side of the hidden curriculum: Correspondence theories and the labor process. *Journal of Education*, 162, 47-66.
7. Apple, W.M. (1982). *Cultural and economic reproduction in education: Essay on class, ideology and the state*. London: Routledge.
8. Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Journal of Higher Education*, 16(5), 535-543.
9. Bernauer, J. A., Lichtman, M., Jacobs, C., & Robertson, S. (2013). Blending the Old and the New: Qualitative Data Analysis as Critical Thinking and Using NVivo with a Generic Approach. *The Qualitative Report* 18(2).1-10
10. Becher, T., & Trowler, P.R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. London: Routledge.

11. Biglan, A. (1973). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 204 - 213.
12. Bozorg, H. (2011). *The study of hidden curricula created by physical environment of university*. (Doctoral dissertation). Shahid Beheshti University, Iran.
13. Carvallo, O.R. (1995). *values in the hidden curriculum: An axiological reproduction*. (Doctoral dissertation). Ohio State University.
14. Dreeben, R. (1967). *On what is learned in school*. London: Addison-Wesley.
15. Fathi Vajarhah, K., & Vahed Chookdeh, S. (2006). Investigation of disadvantage of citizenship education in hidden curriculum of educational system from the view point of women teachers in Tehran. *Journal of Innovation in Education*, 17(3), 93-132.
16. Fazeli, N. (2008). *Culture and university*. Tehran: Sales.
17. Gail, H. ITO. (2008). *Examining the hidden curriculum water safety education for African Americans*. (Doctoral dissertation). Northern Illinois University.
18. Gair, M. & Mullins, G. (2001). *The hidden curriculum of higher education*. New York: Routledge.
19. Gardner, S. K., & Barnes, B. J. (2007). Graduate student involvement: Socialization for the professional role. *Journal of College Student Development*, 48(4), 1-19.
20. Gardner, S. K. (2010). Faculty perspectives on doctoral student socialization in five disciplines. *International Journal of Doctoral Studies*, 5(2), 40-53.
21. Giroux, H.A. (1996). *Counter narratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge.
22. Giroux, A. H. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Journal of Curriculum Inquir*, 10(4), 329-366.

23. Golde, C. M. (1998). Beginning graduate school: Explaining first-year doctoral attrition. In Anderson, M. S. (Ed.). *The experience of being in graduate school: An exploration* (pp. 55-64). San Francisco: Jossey-Bass.
24. Hadad Alavi, R., Abdullahi, A., & Ahmadi, A. (2007). Hidden curriculum. *Journal of Education*, 90(2), 33-66.
25. Jackson, W. Ph. (1968). *Life in classrooms*. New York: Columbia University.
26. Jackson, S. (2011). *Innovations in lifelong learning: Critical perspectives on diversity, participation and vocational learning*. UK: Routledge.
27. Jacobson, J.A. (2011). *The gendered processes of hidden curriculum and cultural capital within two teacher preparation programs*. (Doctoral dissertation). Arizona State University.
28. Keramati, E. (2013). Explanation of hidden curriculum in the Iranian higher education: The roots, assumptions, experiences and outcomes. (Doctoral dissertation). Ferdowsi University of Mashhad, Iran.
29. Khakbaz, A. (2012). A comparative study of cultural experiences about professor training in Iran and Germany. *Journal of Strategy of Culture*, 17, 7-26.
30. Khanifar, H., Zarvandi, N., & Zarvandi, J. (2011). The study of qualitative research in human science methodology. *Journal of Research*, 3(1), 75-92.
31. Kim, J.H. (2005). *A narrative inquiry into the lives of at-risk students in an alternative school: The experienced curriculum and the hidden curriculum*. (Doctoral dissertation). Arizona State University.
32. Mahram, B. (2005). *An evaluation of hidden curriculum in Iranian higher education*. (Doctoral dissertation). Shiraz University, Iran.
33. Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.

34. Margolis, E., & Romero, M. (1998). The department is very male, very white, very old, and very conservative: The functioning of the hidden curriculum in graduate sociology departments. *Journal of Harvard Educational Review*, 68(1), 1-24.
35. Mohseni Tabrizi, A.R., Ghazitabatabai, M., & Marjani, H. (2010). The effects of challenges in scientific environment on university socialization. *Journal of Research and planning in higher education*. 55. 45-67.
36. Pitts, S. (2003). What do students learn when we teach music? An investigation of the 'hidden' curriculum in a university music department. *Journal of Arts & Humanities in Higher Education*, 2(3), 281-292.
37. Rafipoor, F. (2011). *Difficulties for scientific development in Iran and some solutions*. Tehran: Enteshar.
38. Regina, D. L., & Cecily, A. M. (2008). Engaging contexts: Drawing the link between student and teacher experiences of the hidden curriculum. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18(2), 593-614.
39. Rennert, A.P. (2008). The hidden curriculum of performance-based teacher education. *Journal of Teachers College Record*, 110(1), 105-138.
40. Safai Movahed, S. (2011). Differences in hidden norms for selecting supervisor between education department and science department. (Doctoral dissertation). Teacher Training University, Iran.
41. Safiri, KH. (2009). *Qualitative research method*. Tehran: Payam Pooya
42. Samuel, R. E., & Kohun, F. G. (2010). Managing perceived coping behavior while mentoring doctoral students. *International Journal of Doctoral Studies*, 5. 29-37.
43. Sari, M., & Doganay, A. (2009). Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity: A qualitative study in two elementary schools in Adana. *Journal of Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 925-940

44. Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Journal of Curriculum Studies*, 5(3), 177-193.
45. Snyder, B. R. (1970). *The hidden curriculum*. New York: Knopf.
46. Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage: London.
47. Weidman, J. C. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. In J. C. Smart (Ed.). *Higher education: Handbook of theory and research* (5, 289–322). New York: Agathon
48. Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
49. Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). Socialization of doctoral students to academic norms. *Journal of Research in Higher Education*, 44(6), 641-656.
50. Yamani, N., Liyaghatdar, M. J., Changiz, T., & Adibi, P. (2009). How medicine students learn professionalization in the bedside: A qualitative study based on professors and trainees experiences. *Education in medicine science*, 49(9), 383-396.