

شناسایی دستاوردهای مطلوب برنامه درسی پنهان از

منظر شایستگی‌های دانشجوی-معلم

اکبر هدایتی^۱، علی اکبر سرباز حسینی^۲، مصطفی هدایتی^۳، احمد رضایی^۴

چکیده

هدف این پژوهش شناسایی دستاوردهای مطلوب برنامه درسی پنهان در دوره تربیت معلم از منظر شایستگی‌های دانشجوی-معلمان با عنایت به روش پژوهش کیفی بود. روش مورد استفاده در این پژوهش، تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی است. برای گردآوری داده‌های بدست آمده در این پژوهش از مصاحبه نیمه ساختاریافته فردی استفاده شد. نمونه پژوهش ۲۴ نفر از دانشجوی-معلمان ترم آخر پردیس آیت الله طالقانی (ره) قم بود که در نیمسال دوم تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. روش نمونه‌گیری هدفمند بوده و حجم نمونه مورد مطالعه بر مبنای اشباع نظری داده‌ها مشخص شد. تحلیل داده‌های بدست آمده در این پژوهش، شایستگی‌های دانشجوی-معلمان را در سه بعد دانشی، مهارتی و نگرشی و در چهار زمینه محیط شناختی، محیط فیزیکی، محیط اجتماعی و محیط دیوان-سالارانه مؤثر بر برنامه درسی پنهان، بدست داد. همچنین یافته‌ها نشان داد که بیشترین دستاوردهای دانشجوی-معلمان در تجربه برنامه درسی پنهان، از محیط‌های شناختی و اجتماعی حاصل شده است.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی پنهان، تربیت معلم، شایستگی‌ها، دانشجوی-معلمان.

^۱ دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) Hedayati.a@ut.ac.ir

^۲ عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان، پردیس آیت الله طالقانی (ره).

^۳ دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان قم، پردیس آیت الله طالقانی (ره).

^۴ دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه علامه طباطبائی (ره).

مقدمه

یکی از حوزه‌های بسیار مهم در نظام آموزش عالی هر کشوری، نظام تربیت معلم است. تربیت معلم، نقش حیاتی در اصلاح و تقویت بنیادهای توسعه‌ای کشورهای مختلف دنیا ایفا می‌کند (دلشاد و اقبال^۱، ۲۰۱۰). به نظر مهرمحمدی (۱۳۷۹) نظام تربیت معلم در درجه اول اهمیت نظام-های آموزشی هر کشوری است. این اهمیت به واسطه نقش تربیت معلم در پرورش نسل آینده کشور است. در این میان برنامه‌های درسی به عنوان قلب تعلیم و تربیت نقشی غیر قابل انکار در حصول به اهداف تعلیم و تربیت ایفا می‌کنند. نظام‌های آموزشی به موازات اجرای وظایف و مسئولیت‌های رسمی و از قبل تعیین شده، دارای مجموعه دیگری از کارکردها هستند که اگرچه چندان در قالب اهداف و سیاستگذاری‌های مصوب و مدون مورد توجه قرار نگرفته‌اند، ولی در عمل تأثیراتی چشم‌گیر در ابعاد مختلف سلوک و شخصیت یادگیرندگان دارند. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، برای تشریح چنین آموخته‌ها و پیامدهای آنها از مفهوم برنامه درسی پنهان^۲ بهره گرفته‌اند (علوی و همکاران، ۲۰۰۷). برنامه درسی پنهان شامل عواملی است که جزء برنامه درسی نمی‌باشد و از دید و مشاهده برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیز پنهان هستند اما در فکر، عواطف و رفتار فراگیر اثر دارند و حتی گاهی موثرتر از برنامه درسی رسمی عمل می‌کنند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). اوتوا^۳ (۲۰۱۶) برنامه درسی پنهان را در بردارنده آنچه که در مدرسه توسط اعمال معلمان، تعامل دانش‌آموزان و تعامل با محیط آموزشی آموخته می‌شود، می‌داند. از منظر آموزشی، برنامه درسی پنهان بیشتر ابزاری در جهت انتقال ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی و نگرش‌هایی از قبیل اطاعت از اقتدار، نظم، دقت و غیره است (دبی، ۲۰۱۵) به نقل از اوتوا، ۲۰۱۶). ابعاد برنامه درسی پنهان در فرآیند تعلیم و تربیت به قدری مؤثر است که حتی اهداف برنامه درسی صریح تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد، چنانکه مطالعات پژوهشی سیلور و الکساندر نشان می‌دهند که زمینه‌های ساخت‌دار محیط تربیتی تعیین‌کننده تکالیف، فرصت‌ها و محدودیت‌های فراگیران است. از جمله هنجارهای اجتماعی و زمینه‌های ساخت‌دار محیط تربیتی می‌توان از قوانین و مقررات آموزشی و روابط بین فردی میان فراگیران با یکدیگر و با سایر

¹ Dilshad & Iqbal

² Hidden curriculum

³ Otewa, J

عناصر محیط تربیتی مخصوصاً از مریبان نام برد (مهرمحمدی، ۱۳۸۵). فیلیپ جکسون به عنوان پیش‌گام مبحث برنامه درسی پنهان، بیان می‌کند که فراگیران، برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه‌های غیرعلمی مرکز آموزشی می‌آموزند. در واقع آنها هنجارهایی را با عنایت به قدرتمندبودن معلم، متجانس و نامتجانس بودن کلاس درس و نظام تشویق معلم می‌آموزند (مارتین، ۱۹۷۶). جان دیویی نیز اهمیت برنامه درسی پنهان را یادآور شده است و عموماً از آن تحت عنوان یادگیری متوازی^۱ یاد می‌کند (کریمی، ۱۳۹۱). اندیشمندان و صاحب‌نظران مختلفی همچون بلوم^۲ (۱۹۸۲)، مایلز و آدریون^۳ (۲۰۰۱)، ویکی^۴ (۲۰۰۸)، چی کیونگ^۵ (۲۰۰۸) و دوگانای^۶ (۲۰۰۹) 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 آموخته‌هایی اشاره دارد که فراگیران از طریق تعاملات و روابط خود با سایر همکلاسی‌ها، معلمان و کادر مدیریتی به دست می‌آورند. از این منظر، عمدتاً نقش و جایگاه تعاملات اجتماعی و روانشناختی میان یادگیرندگان و افراد درون مدرسه به ویژه مریبان و معلمان به عنوان یکی از متغیرهای اساسی برنامه درسی پنهان مورد توجه قرار گرفته است (امینی و همکاران، ۱۳۹۰). پورتلی^۷ (۱۹۹۳) در بیانی متفاوت، مفاهیم برنامه درسی پنهان را در چهار دسته تقسیم‌بندی می‌کند: ۱) برنامه درسی پنهان به عنوان انتظارات غیر رسمی یا پیام‌های غیر صریح اما مورد انتظار؛ ۲) برنامه درسی پنهان به عنوان پیام‌ها یا نتایج قصد شده یادگیری؛ ۳) برنامه درسی پنهان به عنوان پیام‌های غیر صریح ناشی از ساختار آموزشی؛ ۴) برنامه درسی پنهان به عنوان آنچه دانشجو خلق می‌کند. بنا بر عقیده پورتلی (۱۹۹۳) پیام‌ها یا نتایج قصد شده یادگیری که در برنامه درسی صریح گنجانده نشده‌اند نیز جزء برنامه درسی پنهان محسوب می‌شود.

اگر چه عوامل بسیاری در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان نقش دارند، اما می‌توان در یک نگاه کلی این عوامل را عبارت از محیط شناختی (شامل روش‌های تدریس، پیام‌های ضمنی

¹ Parallel learning

² Bloom

³ Mayls and Undreon,

⁴ Wiki

⁵ Chikeung

⁶ Doganay

⁷ Portelli

کتاب‌های درسی، روش‌های ارزشیابی و غیره)، محیط فیزیکی (ساختمان موسسه، نحوه چیدمان صندلی‌ها و غیره)، محیط اجتماعی (روابط مدرسان، کارکنان، فراگیران و غیره) و محیط دیوان سالارانه (قوانین و مقررات و نحوه اجرای آنها) دانست (صفایی موحد و با وفا، ۱۳۹۲). اهوولا^۱ (۲۰۰۰) با عنایت به چارچوب مفهومی مارگولیس و رومرو^۲ (۱۹۹۸) و برگنهنگون^۳ (۱۹۸۷) ابعاد برنامه درسی پنهان را عبارت از موارد زیر می‌داند: یادگیری برای یادگیری، یادگیری حرفه، یادگیری در جهت نیل به تخصص و یادگیری قواعد و مقررات مؤسسه. به بیان اهوولا (۲۰۰۰) برنامه درسی پنهان در آموزش عالی نقش موثرتری نسبت به دوره‌های تحصیلی دیگر دارد و عوامل متعددی باعث شکل‌گیری آن می‌شود؛ که این عوامل در مراکز تربیت معلم اهمیت ویژه‌ای دارد. زیرا آموخته‌های دانشگاهی اعم از آموخته‌های صریح و ضمنی معلمان تأثیر فراوانی بر تربیت نسل آینده خواهد داشت. صفایی موحد و باوفا (۱۳۹۲) عوامل شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در آموزش عالی را عبارت از انعطاف برنامه درسی، آزادی نسبی دانشجویان در انتخاب استادان، انعطاف شیوه ارزشیابی، پروژه، پایان‌نامه یا رساله، پرنسپل شدن حضور نهادهای سیاسی در دانشگاه، تنوع قومی و طبقاتی، اختلاط یا عدم اختلاط جنسیتی، گفت‌وگو علم‌اندوزی، جایگاه متفاوت رشته‌های دانشگاهی و پایگاه اجتماعی مؤسسات مختلف آموزش عالی می‌داند. بطور کلی هدف انواع برنامه درسی آموزش عالی، یادگیری و به تبع آن نیل به شایستگی در جهت ایفای مؤثر نقش است. این شایستگی‌ها علاوه بر اینکه تا حد زیادی در برنامه درسی صریح توسط سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان پیش‌بینی می‌شود، از طریق برنامه درسی پنهان نیز توسط فراگیران کسب می‌شوند (هورتون^۴، ۱۹۷۲). در مورد مفهوم و تعریف شایستگی در ادبیات این موضوع اجماع اندکی بین صاحب‌نظران وجود دارد (وسلینک^۵، ۲۰۱۰؛ وسلینک و والس^۶، ۲۰۱۱). بطور کلی دو مکتب فکری مختلف در تعریف شایستگی وجود دارد. یک مکتب فکری مدعی است که شایستگی بر دانش و مهارت دلالت دارد و مکتب دوم مدعی است که شایستگی دربردارنده ویژگی‌هایی است که به عملکرد کمک می‌کند (هدایتی و هدایتی،

¹ Ahola

² Margolis and Romero

³ Berghenhenegouwen

⁴ Horton

⁵ Wesselink

⁶ Wals

(۱۳۹۵). علی رغم اینکه تعاریف بسیار گوناگونی از شایستگی توسط صاحب‌نظران ارائه شده است اما در اغلب تعاریف، این مفهوم دارای سه بعد دانش، مهارت و نگرش و ارزش است (هدایتی و همکاران، ۱۳۹۵). با این حال می‌توان شایستگی را مجموعه منسجمی از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها دانست که ویژگی‌های شخصی^۱ و جنبه‌هایی از عملکرد حرفه‌ای که بر رشد شایستگی‌ها تأثیر می‌گذارد را نیز در بر می‌گیرد (کوئتن و همکاران، ۲۰۱۵). بورکس و همکاران^۲ (۲۰۱۷) بیان می‌کنند که دانشجویان اغلب در مقابل شایستگی‌هایی که در برنامه درسی رسمی موفق به کسب آن نشده‌اند، به گروه‌های دانشجویی رو می‌آورند. در این گروه‌ها کسب شایستگی‌هایی در زمینه اخلاق، مسئولیت‌پذیری و آگاهی نسبت به جامعه، از جمله مهمترین آثار برنامه درسی پنهان گزارش شده است. بارت و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش خود مهمترین نتایج برنامه درسی پنهان در تربیت معلم را عبارت از یادگیری مدیریت کلاس و تفکر انتقادی گزارش کرده‌اند. ووکیچویچ^۳ (۲۰۱۳) در پژوهش خود از نقش نظریه‌های ضمنی استادان و معلمان به عنوان یکی از مهمترین عوامل تأثیرگذار بر برنامه درسی پنهان و یادگیری دانشجویان یاد می‌کند. در پژوهشی مشابه، رهاب^۴ (۲۰۱۲) گزارش کرده است که ارزشیابی به عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌ها در برنامه درسی پنهان است و خودارزیابی می‌تواند تا حد زیادی فاصله بین برنامه درسی پنهان و صریح را کاهش دهد. مهرا م^۵ (۲۰۰۶) در پژوهش خود مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در آموزش عالی را عبارت از استاد، دانشجو، مکان فیزیکی، روش تدریس، ارزشیابی، محتوا و قوانین و مقررات گزارش کرده است که برخی شایستگی‌های دانشجویان از این طریق کسب می‌شود. آسبروکس^۵ (۲۰۰۰) نیز در پژوهش خود مهمترین کارکرد برنامه درسی پنهان در آموزش عالی را رشد کنجکاوی و رشد عاطفی گزارش می‌کند. نامی و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهش خود گزارش کرده‌اند که بین پیشرفت تحصیلی با روابط دانشجویان، ساختار سازمانی دانشگاه و جو اجتماعی دانشگاه رابطه وجود دارد و بین ساختار فیزیکی کلاس و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری برقرار نیست. این پژوهش نشان می‌دهد که

¹ Personal traits

² Borges, J. C

³ Vukičević

⁴ Rahab

⁵ Ausbrooks, R

یادگیری و کسب شایستگی‌های مورد نیاز علاوه بر برنامه درسی صریح متأثر از عوامل برنامه درسی پنهان نیز است. از کوآرا^۱ (۲۰۱۴) در پژوهش خود به شناسایی شایستگی‌های تدریس از منظر معلمان پرداخته است. به زعم او از دید معلمان، مهم‌ترین شایستگی‌های مربوط به تدریس عبارتند از ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان و تلاش و پاسخگویی نسبت به وظایف معلمی. والیکا^۲ و ران^۳ (۲۰۱۳) در پژوهشی مشابه به تدوین شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند که با توجه به نتایج مطالعه ایشان می‌توان شایستگی‌هایی از قبیل آگاهی از الگوی رشدی دانش‌آموزان، توانایی تشخیص ویژگی‌های دانش‌آموزان، پذیرش فردیت^۳ دانش‌آموزان، شناخت سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان، احترام و عمل به چند فرهنگ‌گرایی، آگاهی از مفهوم برنامه درسی و عناصر آن، توانایی انتخاب محتوا، طراحی برنامه درسی، توانایی در طراحی برنامه‌های فردی برای دانش‌آموزان، مدیریت کلاس درس و غیره را برای معلمان بر شمرده. هدایتی و همکاران (۱۳۹۴) نیز در پژوهشی شایستگی‌های مورد انتظار دانش‌آموختگان دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی را در سه درون‌مایه شایستگی‌های شناختی (با سه طبقه دانش تخصصی برنامه درسی، شایستگی‌های شناختی عمومی و دانش عمومی)، شایستگی‌های مهارتی (با دو طبقه مهارت‌های تخصصی برنامه درسی و مهارت‌های عمومی) و شایستگی‌های نگرشی (با دو طبقه شایستگی‌های نگرشی برنامه درسی و شایستگی‌های نگرشی عمومی) شناسایی کرده‌اند.

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که قریب به اتفاق پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه شایستگی‌های دانشجو-معلمان، با نظر به برنامه درسی صریح انجام شده است و جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی، پژوهشی که به دستاوردهای برنامه درسی پنهان از منظر شایستگی‌های دانشجو معلمان پرداخته باشد مشاهده نمی‌شود. این شرایط در حالی است که بخشی از شایستگی‌های یادگیرندگان، به ویژه شایستگی‌هایی که نقش اساسی در ایفای نقش معلمان دارد، از طریق برنامه درسی پنهان کسب می‌شود (سردنکیک^۴، ۲۰۱۳). با عنایت به این موضوع و با توجه به اهمیت دستاوردهای برنامه درسی پنهان در نیل به شایستگی‌ها و به تبع آن ایفای نقش

^۱ Ezquerra

^۲ Valica & Rohn

^۳ Individuality

^۴ Serdenciuc

معلمان، در این پژوهش در صدد آن هستیم تا به شناسایی شایستگی‌هایی بپردازیم که دانشجو-معلمان از طریق برنامه درسی پنهان کسب کرده‌اند.

روش

این پژوهش با روش کیفی و با هدف شناسایی دستاوردهای مطلوب برنامه درسی پنهان در دوره تربیت معلم از منظر شایستگی‌های دانشجو-معلمان در سال ۱۳۹۶ انجام شد. روش کیفی مورد استفاده در این پژوهش، تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی^۱ بود. در این رویکرد مقولات و طبقات در آخر پژوهش به دست نمی‌آید، بلکه محقق با مفروض گرفتن برخی تعمیم‌ها به عنوان طبقات، متن مورد نظر را به صورت کیفی تحلیل می‌کند و به دنبال مصادیقی از تعاریف و تعمیم‌ها و مفاهیم در کل متن می‌گردد (مومنی‌راد و همکاران، ۱۳۹۲). به عبارت دیگر در این رویکرد تحلیل محتوا، طبقات بر اساس پیشینه و مبانی نظری از قبل شکل گرفته‌اند و پژوهشگر مصادق‌های آن طبقات را در متن جستجو کرده و در طبقات جای می‌دهد (الو و کینگاس^۲، ۲۰۰۸). دیدگاه‌های موجود و مبانی نظری به ما کمک می‌کند که تعریف عملیاتی مفاهیم مورد نظر را در راستای تدوین ماتریس مقوله‌بندی (ماتریس مفهومی) مشخص کنیم؛ زیرا سازماندهی اطلاعات در رویکرد قیاسی، بر اساس ماتریس مقوله‌بندی صورت می‌گیرد (تبریزی، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر از ماتریس مقوله‌بندی ساختاریافته (جدول ۱) استفاده شده است. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز، مصاحبه فردی نیمه ساختاریافته تا رسیدن به حد اشباع نظری مورد استفاده قرار گرفت. نمونه‌ها عبارت بودند از ۲۴ نفر از دانشجو-معلمان پردیس آیت الله طالقانی (ره) قم که در حال گذراندن آخرین نیمسال تحصیلی (۹۶-۹۵) خود بودند. مصاحبه‌ها با طرح موضوع پژوهش و سؤال کلی در مورد «دستاوردهای برنامه درسی پنهان» آغاز می‌شد و بر اساس پاسخ‌های ارائه شده، هدایت می‌گردید. سؤالات مصاحبه حول محور شایستگی‌های کسب شده از برنامه درسی پنهان، تنظیم شده بود. بطور ثابت اولین سؤال این بود که «شما در دانشگاه چه شایستگی‌هایی کسب کرده‌اید که در برنامه درسی صریح به آنها پرداخته نشده بود اما کسب آنها در بهبود عملکرد حرفه‌ای‌تان نقش مهمی داشته است؟». بر اساس پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان، سؤالات بعدی با توجه به عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه

^۱ Diductive approche

^۲ Elos & Kyngas

درسی پنهان پرسیده می‌شد. برای مثال "شما در معرض روابط جاری در دانشگاه چه شایستگی‌هایی کسب کرده‌اید که نیل به آنها برای بهبود عملکرد حرفه‌ای‌تان ضرورت داشت؟" زمان هر مصاحبه ۲۵ تا ۶۰ دقیقه بود. مصاحبه‌ها ضبط و یا (در صورت حساسیت مشارکت-کننده) یادداشت برداری می‌شد. داده‌ها هم‌زمان با جمع‌آوری مورد تحلیل قرار می‌گرفت. به طوری که هر مصاحبه پس از تبدیل به متن، به دقت مطالعه می‌شد و با عنایت به روش کدگذاری باز، مصادیق همسو با ماتریس مفهومی کدگذاری شناسایی و استخراج می‌شد.

جهت اعتباریابی نتایج پژوهش دو فعالیت صورت گرفت. الف) مرور همتا: با استفاده از این راهبرد، پژوهشگری نتایج انجام پژوهش به منظور فراهم کردن نقدی درباره شیوه‌های به کار گرفته شده و بررسی نتایج و صحت آن‌ها، از سایر محققان کمک می‌گیرد تا از این طریق تحلیل‌های صورت گرفته بر داده‌های مصاحبه، از چند دیدگاه مورد بررسی قرار گیرد (کریمی و نصر اصفهانی، ۱۳۹۲). از این راهبرد با عنوان سه سوسازی از طریق تحلیل چندگانه^۱ (ریچ و همکاران^۲، ۲۰۱۳) نیز یاد می‌شود. با این روش تاییدپذیری^۳ و قابلیت اطمینان^۴ (گوبا و لینکلن^۵، ۱۹۸۵؛ به نقل از یوسفی و همکاران، ۱۳۹۳) یافته‌ها نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد. برای اعمال این روش، دو تحلیل گر کیفی به طور جداگانه داده‌ها را کدگذاری و تحلیل کردند که نتایج تحلیل‌های صورت گرفته مشابه هم بود. ب) اعتباریابی یا بازبینی توسط مصاحبه شونده‌گان: این روش عبارت است از بررسی صحت یافته‌های پژوهش توسط مصاحبه شونده‌گان به منظور بررسی اینکه آیا این پژوهش به شکل صحیح دیدگاه‌های آنان را درباره موضوع پژوهش منعکس کرده است یا خیر. از روش مذکور، با عنوان اعتباریابی مخاطب^۶ (ریچ و همکاران^۷، ۲۰۱۳) و باور پذیری^۸ (گوبا و لینکلن به نقل از یوسفی و همکاران، ۱۳۹۳) نیز یاد می‌شود. برای اعمال این روش، متن ۱۰ مورد از مصاحبه‌ها و شایستگی‌های استخراج شده از آنها، در قالب

1 Triangulation through multiple analysis

2 Ritchie et al

3 Conformability

4 Dependability

5 Guba & Lincoln

6 Member or respondent validation

7 Ritchie et al

8 Credibility

جدولی هایی در اختیار مصاحبه شوندگان قرار گرفت و اعتبار نتایج از منظر آنها بررسی و تأیید شد.

جدول ۱. ماتریس مفهومی کدگذاری مستخرج از مبانی نظری و پیشینه پژوهش

ابعاد برنامه درسی پنهان ابعاد شایستگی	محیط شناختی	محیط فیزیکی	محیط اجتماعی	محیط دیوانسالارانه
دانش و قوای شناختی کسب شده از روش های ارزشیابی، پیام های ضمنی کتاب های درسی، روش های تدریس استادان و...	دانش و قوای شناختی کسب شده از روش های ارزشیابی، پیام های ضمنی کتاب های درسی، روش های تدریس استادان و...	دانش و قوای شناختی کسب شده از روش های ارزشیابی، پیام های ضمنی کتاب های درسی، روش های تدریس استادان و...	دانش و قوای شناختی کسب شده از روش های ارزشیابی، پیام های ضمنی کتاب های درسی، روش های تدریس استادان و...	دانش و قوای شناختی کسب شده از روش های ارزشیابی، پیام های ضمنی کتاب های درسی، روش های تدریس استادان و...
مهارت های کسب شده از روش های ارزشیابی، پیام های ضمنی کتاب های درسی، روش های تدریس استادان و...	مهارت های کسب شده از روش های ارزشیابی، پیام های ضمنی کتاب های درسی، روش های تدریس استادان و...	مهارت های کسب شده از روش های ارزشیابی، پیام های ضمنی کتاب های درسی، روش های تدریس استادان و...	مهارت های کسب شده از روش های ارزشیابی، پیام های ضمنی کتاب های درسی، روش های تدریس استادان و...	مهارت های کسب شده از روش های ارزشیابی، پیام های ضمنی کتاب های درسی، روش های تدریس استادان و...
نگرش ها و ارزش هلی کسب شده از روش های ارزشیابی، پیام های ضمنی کتاب های درسی، روش های تدریس استادان و...	نگرش ها و ارزش هلی کسب شده از روش های ارزشیابی، پیام های ضمنی کتاب های درسی، روش های تدریس استادان و...	نگرش ها و ارزش هلی کسب شده از روش های ارزشیابی، پیام های ضمنی کتاب های درسی، روش های تدریس استادان و...	نگرش ها و ارزش های کسب شده از روش های ارزشیابی، پیام های ضمنی کتاب های درسی، روش های تدریس استادان و...	نگرش های کسب شده از روش های ارزشیابی، پیام های ضمنی کتاب های درسی، روش های تدریس استادان و...

یافته ها

پژوهش حاضر دستاوردهای برنامه درسی پنهان را در سه بعد دانشی، مهارتی و نگرشی و ارزشی و چهار زمینه محیط شناختی، محیط فیزیکی، محیط اجتماعی و محیط دیوانسالارانه مؤثر در شکل گیری برنامه درسی پنهان به شرح جدول (۲) بدست داد:

جدول ۲. شایستگی‌های کسب شده از برنامه درسی پنهان توسط دانشجو- معلمان

ابعاد برنامه درسی پنهان ابعاد شایستگی	محیط شناختی	محیط فیزیکی	محیط اجتماعی	محیط دیوان سالارانه
	- توجه به تعدد منابع یادگیری - سازماندهی و ارائه محتوا - زمان بندی دروس - اهمیت پیام‌های ضمنی کتب درسی - اهمیت چندرسانه‌ای در یادگیری - یادگیری حاصل تجربه است - دانش پژوهش - آشنایی با روش‌های ابراز وجود یادگیری روش‌های آزمون سازی - اهمیت مهارت‌های تفکر (انقادی، سیستمی، مهارت تجزیه و تحلیل) ر- آشنایی با مدیریت زمان - شناخت اهمیت پژوهش - اهمیت تجربه در یادگیری - آشنایی با روش‌های تشویق و تنبیه - آشنایی با مسته‌سازی - آشنایی با مقررات حضور فیزیکی در کلاس - شناخت اهمیت رشته خود - اهمیت مشارکت در یادگیری - عدم کفایت علم به تنهایی - اهمیت تلاش شخصی - اهمیت تسلط بر مباحث علمی - اهمیت برنامه ریزی - اهمیت تأثیر ادبیات در تربیت - اهمیت مشورت در زندگی	- اهمیت چیدمان صندلی‌ها در کلاس - اهمیت آراستگی محیط دانشگاه و کلاس‌ها - اهمیت فضای سبز دانشگاه	- پذیرش و احترام به خردده فرهنگ‌ها و قومیت‌ها - شناخت جایگاه خلایقیت - آگاهی از اهمیت اخلاق اجتماعی و حرفه - ای - شناخت جهت گیری‌های سیاسی - آگاهی از جایگاه دین در تربیت انسان - اهمیت تغذیه و سلامت - اهمیت سازگاری با محیط‌های جدید - اهمیت نشاط در محیط‌های اجتماعی و حرفه‌ای - اهمیت مشورت کردن - اهمیت بهداشت شخصی - اهمیت بازناندیشی در باورها - زیبایی شناسی - اهمیت روابط غیررسمی در دانشگاه	- شناخت اهمیت مقررات - تفکر جزئی (چرئی نگری) - شناخت روش‌های اعمال قدرت - استفاده از امتحان برای تنبه - شناخت اهمیت رعایت سلسه مراتب اداری - اهمیت حضور و غیاب به عنوان اهم قدرت
	- مهارت‌های سخنوری - رعایت هنجارهای کلاس درس - مهارت‌های مشارکت در کلاس - مهارت‌های تشویق - مهارت‌های مراقبت در امتحانات - مهارت‌های کنترل خود - مهارت‌های برنامه ریزی - مهارت الگوبرداری - مهارت در استفاده گویش رایج - مهارت‌های مدیریت کلاس درس	- نگرش زیبایی شناختی - احترام به فضای سبز	- تواضع نسبت به دیگران - شوخ طبعی - موقعیت سنجی در بروز رفتارهای خود - مهارت «نه» گفتن - یادگیری مهارت‌های ارتباطی - جهت گزینی سیاسی	- صراحت در وضع و بیان مقررات
	- نگرش مثبت نسبت به رشته خود - خودپنداره تحصیلی مثبت - علاقه به مطالعه غیر درسی - ارزش گذاری دروس مختلف - لذت کنار گروهی - رازداری - احساس ارزشمند بودن - مسئولیت پذیری - روحیه علمی - احترام به عواطف و عقاید دیگران - وظیفه شناسی - پرهیز از بدگویی و حسادت‌ورزی - حق انتخاب - اشتیاق به خودشناسی - وفای به عهد	- لذت بردن از کمک به دیگران - احساس نوع دوستی و همدردی با دیگران - صداقت - مسئولیت پذیری - احترام به استادان	- قانون‌مداری - جدیدیت در وضع و اجرای مقررات	

جدول (۲) دستاوردهای برنامه درسی پنهان با توجه به ابعاد شایستگی را نشان می‌دهد. از آنجا که تشریح کلیه شایستگی‌های شناسایی شده در این گفتار نمی‌گنجند، در ادامه به تشریح آن

دسته از شایستگی‌هایی پرداخته شده است که مورد تاکید بیشتر مشارکت‌کنندگان بوده و در ضمن بیشترین موارد را در مصاحبه‌ها به خود اختصاص داده‌اند.

شایستگی‌های دانشی و شناختی: شایستگی‌های دانشی و قوای تفکر در این پژوهش عبارت از مجموعه دانش، معلومات و ظرفیت‌های فکری و ذهنی مورد نیاز دانشجو-معلم بود. مهارت‌های تفکر از جمله مهمترین شایستگی‌های بعد دانش و قوای شناختی بود. در مصاحبه‌های صورت گرفته، این شایستگی‌ها، تفکر انتقادی، تفکر سیستمی، و مهارت تجزیه و تحلیل را شامل می‌شد. مشارکت‌کننده کد (۴) در این باره اظهار داشت که:

«ما توی این چهار سال از روش‌های مورد استفاده استادان و تاکید‌های آن‌ها بر مباحثی خاص به اهمیت مهارت‌های تفکر پی بردیم. من قبل از اینکه وارد دانشگاه شوم، در مورد اینکه فکر کردن خیلی مهم است چیزهای زیادی از اطرافیان و رسانه‌ها و بزرگان شنیده و خوانده بودم اما در رابطه با استادان دانشگاهم بود که واقعاً اهمیتشو درک کردم. مثلاً وقتی می‌گویند تفکر انتقادی خیلی مهم است یعنی اینکه در دنیایی امروزی که به انفجار اطلاعات هم مشهور است، بدون تفکر انتقادی آدم نمی‌تواند یک چارچوب فکری برای خودش بسازد و بر اساس آن زندگی کند».

مشارکت‌کننده دیگری (کد ۱۱) در رابطه آشنایی با روش‌های آزمون‌سازی چنین گفت:

«ما در درس‌های تخصصی مون در مورد آزمون‌سازی چیزهایی خوندم که الان شاید میتونم بگم که چیز زیادی از اونها در خاطر من نمونده؛ اما روش‌های آزمون‌سازی استادان رو خوب یاد گرفتم و می‌دونم که چطور آزمونی طراحی کنم که بتونه عملکرد یادگیرنده رو بررسی کنه و اندازه بگیره. البته این موضوع رو به این دلیل خوب یاد گرفتیم که امتحان واقعاً برامون مهم بوده و بصورت تجربی وقتی خودمون مورد امتحان قرار می‌گرفتیم، دقت بیشتری در مورد چگونگی آزمون می‌کردیم».

آشنایی با روش‌های تشویق و تنبیه، شایستگی دیگری بود که اغلب مشارکت‌کنندگان به آن اشاره داشتند. مشارکت‌کننده کد (۱۷) در این باره چنین می‌گفت:

«...چون ما خودمون دانشجو بودیم و سال بعد هم قراره معلم بشیم، تشویق و تنبیه برامون مهم بود. یعنی برای هر کسی مهمه، چه دانشجو معلم باشه چه نباشه. خب اینکه استاد توی کلاس در رابطه با درسش چجوری برخورد کنه، خیلی روی دانشجو تأثیر داره. مثلاً اینکه وقتی می‌خواود

کسی رو تشویق کنه چیکار میکنه یا وقتی می‌خواد از قدرتش سر کلاس استفاده کنه و تنبیه کنه چطوری برخورد میکنه. اینا درسته که در مورد هر استادی یه جور خاصه اما در کل تاثیری روی دانشجو میذاره و دانشجو هم موقعی که معلم شد به روش‌هایی که یاد گرفته بی توجه نمیمونه». اهمیت چیدمان صندلی‌ها و وضعیت فیزیکی کلاس درس، مورد دیگری بود که از نظر برخی مشارکت‌کنندگان از اهمیت برخوردار بود. مشارکت‌کننده کد (۱۵) در این باره بیان کرد که: «وقتی استادی میاد سر کلاس و قبل از هر چیزی چیدمان صندلی‌ها رو تغییر میده، این یعنی که نحوه چیدمان صندلی‌ها براش مهمه، وقتی دلیل این کار رو ازشون پرسیدیم گفتن، محیط یادگیری خیلی چیزهارو در یادگیری مشخص می‌کنه. وقتی صندلی‌ها توی چند ردیف پشت سر هم باشن، دانشجوها اینطور فکر می‌کنند که فقط باید شنونده باشن و استاد بیاد حرفاشو بزنه و بره؛ خودشون رو از کلاس دور نگه میدارن!»

در رابطه با بعد شناختی شایستگی‌ها، اغلب دانشجویان به اهمیت سازگاری با محیط‌های جدید نیز اشاره داشتند. یکی از مشارکت‌کنندگان (کد ۱۸) در این باره می‌گفت: «ما وقتی به دانشگاه اومدیم و از محیط خانواده و دوستان همشهری خود دور شدیم، با احساسات ناخوشایند دلتنگی و غم یکی دو ترم رو گذروندیم اما بعد فهمیدیم که ما که قراره بهترین سالهای عمرمون رو توی شهر غریب و در دانشگاه بگذرونیم و چیزهایی یاد بگیریم که فوق العاده در آینده مون تأثیر داره، باید خودمون رو با محیط و آدم‌هاش وفق می‌دادیم. یاد گرفتیم به دیگران احترام بذاریم، به قومیت‌ها احترام بذاریم، آگه انتظار داریم باهامون خوب برخورد بشه اول باید خودمون خوب برخورد کنیم...».

مشارکت‌کننده دیگری (کد ۱) در رابطه با شناخت اهمیت مقررات اشاره داشت که: «قبل از دانشگاه خودمون رو بچه می‌دونستیم و فکر می‌کردیم خیلی از مقررات برای بزرگتره‌است اما وقتی وارد دانشگاه شدیم، بر خلاف میل خودمون با مقرراتی روبرو شدیم که برای موفقیت باید بهشون احترام می‌ذاشتیم. دیگه کم کم یاد گرفتیم که این مقررات و قوانینی که توی دانشگاه هست برای راحتی خودمون هست. اگر تا قبل از این فکر می‌کردیم که اینها زور، الان خودمون هم بقیه تشویق می‌کنیم که بهشون احترام بذارن».

در بعد مهارت‌های دانشی، بیشترین موارد شناسایی شده از مصاحبه‌ها، مربوط به محیط شناختی و محیط اجتماعی بوده و در مورد محیط فیزیکی موارد انگشت شماری شناسایی شد.

شایستگی‌های مهارتی: شایستگی‌های مهارتی دومین بعد از شایستگی‌های شناسایی شده از دستاوردهای برنامه درسی پنهان بود. منظور از شایستگی‌های مهارتی، قابلیت‌های عملی دانشجوی-معلمان بود. یکی از مهمترین مهارت‌های کسب شده توسط دانشجوی-معلمان، مهارت‌های مدیریت کلاس درس بود که قریب به اتفاق مشارکت کنندگان به آن اشاره داشتند. در این باره یکی از مشارکت کنندگان (کد ۲۱) بیان داشت که:

«به نظر من مهمترین ترین کار و هنری که یک معلم باید در آن خبره شود، مدیریت کلاس است. چون معلمی که این توانایی را نداشته باشد، رسیدن به هدف‌های یادگیری مشکل می‌شود. ما در تربیت معلم درس‌های زیادی پاس کردیم اما تا وارد کلاس کارآموزی نشده بودیم، حرف‌های استادان را خوب متوجه نمی‌شدیم. بعد از شروع کارورزی‌ها، سعی می‌کردیم که روش‌های استادان را سر کلاس بکار بگیریم...البته روش همه استادان در کلاس درس ابتدایی به کارمان نمی‌آمد و حتی روش‌هایی هم که به کارمان می‌آمد استادان مستقیماً به ما یاد نداده بودند و ما خودمان از رفتار آنها در سر کلاس یاد گرفته بودیم. من خودم معتقدم که آموزش غیر مستقیم خیلی بهتر در یادگیری جواب می‌دهد».

مشارکت کننده دیگری (کد ۲) در باره اهمیت مهارت‌های سخنوری که از منظر دانشجوی-معلمان یکی از مهمترین مهارت‌ها در شغل معلمی بود، چنین اظهار داشت:

«من توی این چهار سال افتخار اینو داشتم که دانشجوی استادان با تجربه‌ای باشم که گاهی خیلی بیشتر از سن من سابقه تدریس در مدارس را داشتند. وقتی استادی می‌آمد سر کلاس و برای سخنرانی‌اش برنامه ریزی داشت، در استفاده از کلمات دقت داشت، در استفاده از ادبیات برای انتقال مطالب تبحر داشت، این‌ها مارو ترغیب می‌کردن که برای بهتر شدن عملکرد آینده خودمون، فقط به کلاس‌های درس رسمی دانشگاه اکتفا نکنیم. این استادها به زبون بی‌زبونی به ما یاد دادن که برای معلم خوب بودن، خیلی باید زحمت کشید».

شایستگی‌های نگرشی و ارزشی: شایستگی‌های نگرشی دانشجوی-معلمان، علاقه، عواطف، انگیزش، قدرانی و ارزش‌گذاری و باورها را شامل می‌شود. احترام به عقاید دیگران، یکی از شایستگی‌های نگرشی بود که اغلب مشارکت کنندگان به آن اشاره داشتند. مشارکت کننده کد (۱۰) در این رابطه می‌گفت:

«من از بعضی استادها یاد گرفتم که به عقاید و عواطف دیگران احترام بذارم. حتی آگه شنیدن نظرات مخالف برام آزاردهنده باشه، حداقل خوب گوش بدم ببینم چی میگه. اینجا دانشگاهه و شاید استادها رو به پایین به ما نگاه کنن و خیلی از ماها هم چون در جایگاه اونا نیستیم بهشون احترام بذاریم اما وقتی این ویژگی تقویت بشه که آدم در مقابل نظرات دیگران صبور باشه و احترام بذاره، توی محیط کار آینده [شغل معلمی] که همه تقریباً از یه سنخ و طبقه و جایگاه هستن خیلی به دردش میخوره. توی زندگی اجتماعی هم خیلی مهمه این».

مشارکت‌کننده دیگری (کد ۶) در باره شایستگی‌های نگرشی کسب شده از برنامه درسی پنهان چنین اظهار داشت:

«خیلی از استادها در من شوقی ایجاد کردند که مطالعه غیر درسی رو جدی‌تر دنبال کنم. البته درسته اسمش غیر درسی است اما من تقریباً هر چیزی مطالعه کردم توی دانشگاه و کارم به دردم خورده.. مثلاً مطالعه ادبیات، فلسفه، مطالعات روانشناسی و... اینا خیلی به دردم خوردن که رفتن دنبال این نوع مطالعه هارو واقعاً مدیون چندتا از استادام هستم.. چشمم رو نسبت به خیلی مسائل باز کرد مطالعه»

مسئولیت‌پذیری، شایستگی دیگری بود که از متن اغلب مصاحبه‌ها استخراج می‌شد. چند نفر از مشارکت‌کنندگان از این شایستگی به عنوان مهمترین شایستگی یک معلم یاد می‌کردند. برای مثال مشارکت‌کننده کد (۱۳) بیان می‌کرد که:

«من در طول این چهار سال، در برخورد با استادها، دوستانم، هم کلاسی هام، اولیای مدرسه و... یاد گرفتم که معلم مسئولیت‌پذیری باشم... کار خودم رو درست انجام بدم و از دیگران هم همین انتظار رو داشته باشم.. هم توی موقعیت‌های اجتماعی هم فردی... به نظر من دانشجو-معلمی که مسئولیت‌پذیر نباشه خیلی ضررش بیشتر از آدما ی بی مسئولیتی هستند که کارشون آموزش و پرورش نیست».

جدیدیت در وضع و اجرای مقررات کلاسی مورد دیگری بود که از منظر مشارکت‌کنندگان از اهمیت بالایی برخوردار بود. به بیان یکی از آنها (مشارکت‌کننده کد ۹):

«چندتا از استادها بودن که خیلی مقرراتی بودن سر کلاس، ما چند جلسه واقعاً سر کلاس معذب بودیم... هر چند که با نمره‌های خوبی‌ام اون درس رو پاس کردیم اما همیشه وقتی از سخت‌گیری صحبت می‌شد، بچه‌ها اسم اون استاد رو می‌آوردن... الان که دیگه ترم آخریم و باید سال

جدید رسماً معلم بشیم به این نتیجه رسیدم که چقدر کار اون استاد خوب بوده و سعی ام این خواهد بود که ازش الگو بردارم».

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش در صدد شناسایی دستاوردهای مطلوب برنامه درسی پنهان در دوره تربیت معلم بود که در قالب شایستگی‌های کسب شده از برنامه درسی پنهان مورد توجه قرار گرفت. در این پژوهش پس از بررسی مبانی نظری و پیشینه موضوع مورد مطالعه، ماتریس مفهومی کدگذاری (در بردارنده ابعاد برنامه درسی پنهان و ابعاد مفهوم شایستگی) تدوین شد و بر اساس آن شایستگی‌ها شناسایی شده و طبقه‌بندی شد. در این پژوهش، ابعاد دانشی، مهارتی و نگرشی شایستگی‌های کسب شده از چهار محیط شناختی، فیزیکی، اجتماعی و دیوان سالارانه شناسایی شد. این قسمت از یافته‌های پژوهش با پژوهش‌هایی از قبیل پژوهش مرزوقی و امینی (۱۳۹۴)، هدایتی و همکاران (۱۳۹۴)، یوسفی و همکاران (۱۳۹۳) صفایی موحد و همکاران (۱۳۹۲) و هدایتی و هدایتی (۱۳۹۵) همسو است. اغلب شایستگی‌های شناسایی شده در این پژوهش از محیط‌های شناختی و اجتماعی بدست آمد. این نتیجه به طور ضمنی، اشاره به این امر دارد که از منظر دانشجو-معلمان پردیس طالقانی (ره) قم، تأثیر برنامه درسی پنهان در موقعیت‌های شناختی (روش‌های ارزشیابی، پیام‌های ضمنی کتاب‌های درسی، روش‌های تدریس استادان و...) و محیط اجتماعی (ارتباطات مختلف با استادان، کارکنان، فراگیران و...) بیش از سایر عوامل تأثیرگذار بر برنامه درسی پنهان، در نیل به شایستگی‌ها دخیل بوده‌اند.

در این پژوهش شایستگی‌های دانشی و مهارتی و نگرشی دانشجو معلمان در چهار زمینه شناختی، فیزیکی، اجتماعی و دیوان سالارانه مورد شناسایی واقع شد که در هر یک از وجوه ماتریس ارائه شد. شایان ذکر است هرچند که شایستگی‌های شناسایی شده و نوع طبقه‌بندی صورت گرفته، پس از بررسی مخاطبان و مرور همتایان گزارش شده است اما همچنان که یافته‌ها نشان می‌دهند، هیچ شایستگی مهارتی در بعد فیزیکی مؤثر در برنامه درسی پنهان شناسایی نشده است. برای حصول اطمینان از دقت یافته‌ها و در جهت شناسایی شایستگی‌های مهارتی مطلوبی که دانشجو-معلمان از محیط فیزیکی کسب کرده‌اند، سه مصاحبه دیگر صورت گرفت اما در نتایج کلی بدست آمده تغییری ایجاد نشد. بنابراین می‌توان گفت که دانشجو معلمان در بین محیط‌های چهارگانه مؤثر در برنامه درسی پنهان، مهارتی در بعد محیط فیزیکی کسب نکرده‌اند.

اما در مورد ابعاد و محیط‌های دیگر، یافته‌های این پژوهش با بخشی از پژوهش‌های گذشته همسویی دارد. برای مثال بارت و همکاران (۲۰۰۹) مدیریت کلاس و تفکر انتقادی را از جمله مهمترین شایستگی‌های بدست آمده از برنامه درسی پنهان معرفی می‌کند. در پژوهش بورکس و همکاران (۲۰۱۷) اخلاق، مسئولیت‌پذیری و آگاهی نسبت به جامعه، از جمله مهمترین دستاوردهای برنامه درسی پنهان گزارش شده است.

یافته‌های پژوهش ووکیچویچ (۲۰۱۳) نیز با تاکید بر محیط شناختی مؤثر در ایجاد برنامه درسی پنهان، از نظریه‌های ضمنی استادان و مربیان به عنوان یکی از مهمترین عوامل تأثیر گذار بر برنامه درسی یاد کرده‌اند. رهاب (۲۰۱۲) در یافته‌های خود، ارزشیابی را به عنوان یکی از عوامل تأثیر گذار بر چگونگی برنامه درسی پنهان معرفی می‌کند. این مورد مؤثر در برنامه درسی پنهان از چنان اهمیتی برخوردار است که می‌توان آن را در بطور جداگانه ذیل محیط‌های شناختی و دیوان سالارانه مورد توجه قرار داد. این امر از یک سو به نوع و رویکرد ارزشیابی استادان از دانشجو-معلم اشاره دارد و از سوی دیگر بطور ضمنی سعی در انتقال مقررات امتحانی دانشگاه به دانشجویان دارد. آسبروکس (۲۰۰۰) نیز از رشد عاطفی به عنوان یکی از بارزترین دستاوردهای برنامه درسی پنهان یاد می‌کند. این دستاورد می‌تواند بطور مشخص از روابط دانشجو معلم با استادان، کارکنان دانشگاه، همکلاسی‌ها، هم دانشگاهی‌ها و... کسب شود.

احساس مسئولیت‌پذیری به دست آمده از برنامه درسی پنهان، از جمله شایستگی‌هایی بود که توسط مشارکت کنندگان بسیار حائض اهمیت قلمداد می‌شد. این شایستگی در برخی پژوهش‌ها از جمله پژوهش اکوارا^۱ (۲۰۱۴) مورد تاکید فراوان قرار گرفته است. برخی پژوهش‌ها نیز هرچند در حوزه برنامه درسی صریح صورت گرفته‌اند اما شایستگی‌های شناسایی شده در این پژوهش‌ها نیز با نتایج پژوهش حاضر همسویی دارد. از جمله می‌توان به پژوهش‌های والیکا و ران^۲ (۲۰۱۳) و هدایتی و همکاران (۱۳۹۴) اشاره کرد. این پژوهشگران در یافته‌های خود، شایستگی‌هایی از جمله احترام و عمل به چندفرهنگ‌گرایی و مهارت‌های مدیریت کلاس درس را برای معلمان ضروری قلمداد کرده‌اند.

^۱ Ezquerra

^۲ Valica & Rohn

بر اساس یافته‌های این پژوهش (دستاوردهای برنامه درسی پنهان در بعد محیط اجتماعی دانشگاه و روابط عناصر انسانی دانشگاه) و با عنایت به اهمیت محیط اجتماعی دانشگاه در برنامه درسی پنهان (بلوم، ۱۹۸۲؛ مایلز و آدریون، ۲۰۰۱؛ ویکی، ۲۰۰۸؛ چی کیونگ، ۲۰۰۸ و دوگانای، ۲۰۰۹) پیشنهاد می‌شود که با یاری متخصصان امر، نشست‌هایی متشکل از کلیه دست‌اندرکاران دانشگاه در رابطه با اهمیت محیط اجتماعی و روابط چندگانه بین عناصر دانشگاه در یادگیری دانشجویان شکل گیرد و در جهت بهبود آن تلاش شود.

یافته‌های این پژوهش در رابطه با شایستگی‌های کسب شده دانشجو-معلم از تجربه برنامه درسی پنهان در راستای پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه، اهمیت این نوع برنامه درسی را ملموس تر می‌کند. در این پژوهش نقش استادان در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان از منظر مشارکت کنندگان، بسیار با اهمیت تلقی شده است؛ بر این اساس به استادان و معلمان پیشنهاد می‌شود که با مطالعه بیش از پیش در رابطه با برنامه درسی پنهان و آثار آن در تربیت یادگیرندگان، کنش و واکنش‌های تربیتی خود را با آگاهی از این موضوع حیاتی در حوزه تعلیم و تربیت سازمان دهند. هرچند از نظر فرایند برنامه‌ریزی درسی، اغلب برنامه درسی آشکار در موقعیت‌های یادگیری مورد تاکید دست‌اندرکاران اجرایی برنامه درسی است اما غفلت از پیامدهای برنامه درسی پنهان نیز نوعی ساده‌انگاری در مورد فرایند یادگیری خواهد بود. هرچند که در نظام‌های متمرکز مدیریت آموزش عالی از مجریان اصلی برنامه درسی (استادان و معلمان) انتظار می‌رود که به برنامه‌های درسی طراحی شده وفادار باشند، اما در چنین موقعیت‌هایی نیز یک استاد و معلم آگاه به انواع برنامه درسی و پیامدهای آن، در اجرا موفق‌تر از استاد و معلمی خواهد بود که از دانش محدودی در رابطه با برنامه درسی و انواع برخوردار است. این امر تأکیدی بر اهمیت نقش استادان و معلمان در چگونگی شکل‌گیری برنامه درسی پنهان است.

منابع

- امینی، محمد؛ مهدی زاده، مریم؛ ماشالهی نژاد، زهرا؛ علیزاده، مرضیه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان، **پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**، شماره ۶۲: ۱۰۳-۸۱.
- تبریزی، منصوره. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکرد قیاسی و استقرایی، **فصلنامه علوم اجتماعی**، شماره ۶۴: ۱۳۸-۱۰۵.
- صفایی موحد، سعید؛ باوفا، داوود. (۱۳۹۲). عوامل شکل دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران: یک مردم‌نگاری خودنگاشت، **دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**، ۴(۷): ۵۳-۳۰.

- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۳). **اصول برنامه ریزی درسی**. تهران: ایران زمین.
- کریمی، صدیقه؛ نصر اصفهانی، احمدرضا. (۱۳۹۲). روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه، **فصلنامه پژوهش**، شماره ۱: ۹۴-۷۱.
- کریمی، فاطمه. (۱۳۹۱). برنامه درسی پنهان؛ تأکید بر تربیت اجتماعی، **راهبردهای آموزش**، ۵(۲): ۱۳۰-۱۲۵.
- مرزوقی، رحمت‌الله؛ امینی، مهرداد. (۱۳۹۴). شناسایی عوامل موجد برنامه درسی ضمنی دانشگاهی با روش تحلیل عاملی تاییدی، **راهبرد فرهنگ**، ۳۱: ۱۷۲-۱۵۵.
- مؤمنی راد، اکبر؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ فردانش، هاشم؛ مزینی، ناصر. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار، **فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی**، شماره ۱۴، ص: ۲۲۲-۱۸۷.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). **علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن**، جمعی از نویسندگان زیر نظر علمی کارداران. تهران: سمت.
- هدایتی، اکبر؛ ملکی، حسن؛ صادقی، علیرضا، سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۳۹۵). تاملی بر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش پزشکی، **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**، ۱۶(۱۰): ۱۰۳-۹۴.
- هدایتی، اکبر؛ ملکی، حسن؛ صادقی، علیرضا، سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۳۹۴). شایستگی‌های مورد انتظار دانش‌آموختگان دوره کارشناسی‌ارشد رشته برنامه درسی: یک پژوهش کیفی، **نوآوری‌های مدیریت آموزشی**، ۱۰(۳): ۷۱-۵۱.
- هدایتی، اکبر؛ هدایتی، مصطفی. (۱۳۹۵). **برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر شایستگی در تربیت معلم**، دومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، اصفهان.
- یوسفی افرشته، مجید؛ قاضی طباطبایی، محمود؛ غروی، محمدجواد؛ بازرگان، عباس، شکوهی یکتا، محسن. (۱۳۹۳). دستاوردهای یادگیری مورد انتظار از دانش‌آموختگان کارشناسی رشته علوم آزمایشگاهی از نظر کارفرمایان: یک پژوهش کیفی. **مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت**؛ ۲(۲): ۲۱۵-۲۰۲.
- Ahola, S. (2000). **Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to**. Innovations in Higher Education, Helsinki, Finland.
- Alavi, R., Abdollahi, A. and Ahmadi, A. (2007); "The Hidden Curriculum: Research In Implicit Learning In School; Case: Scientific Spirit"; **Education**, 23 (90): 81-103.
- Ausbros, R. (2000); **What is Schools Hidden Curriculum Reaching your Child?**; Available at: www. Parenting teens. Com/ curriculum. sthm>. [8 Aug 2001].
- Barrett, S. E., Solomon, R. P., Singer, J., Portelli, J. P., & Mujuwamariya, D. (2009). The hidden curriculum of a teacher induction program: Ontario teacher educators' perspectives. **Canadian Journal of Education**, 32(4), 677-702.
- Borges, J. C., Ferreira, T. C., de Oliveira, M. S. B., Macini, N., & Caldana, A. C. F. (2017). Hidden curriculum in student organizations: Learning, practice, socialization and responsible management in a business school. **The International Journal of Management Education**. In press

- 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.
- Martin J. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one curriculum inquiry? **Curricul Inquir.**;6(2):135-51.
- Nami, Y., Marsooli, H., & Ashouri, M. (2014). Hidden Curriculum Effects on University Students' Achievement. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 114, 798-801.
- Portelli, John P. (1993). "Exposing the hidden curriculum." **Journal of Curriculum Studies** 25.4: 343-358.
- Rahab, I. (2012). The Influence of Assessment in Constructing a Hidden Curriculum in Higher Education: Can Self and Peer Assessment Bridge the Gap between the Formal and the Hidden Curriculum. **International Journal of Humanities and Social Science**, 2(11), 236-242.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2013). **Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers**. London: Sage.
- Serdenciuc, N. L. (2013). Competency-based education—Implications on teachers' training. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 76, 754-758.
- Serdenciuc, N. L. (2013). Competency-Based Education – Implications on Teachers' Training, **Procedia - Social and Behavioral Sciences** 76: 754 – 758.
- Valica, M., & Rohn, T. (2013). Development of the Professional Competence in the Ethics Teachers. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 106, 865-872.
- Vukičević, Pavičić, J. (2013). The role of teachers' implicit theories in hidden curriculum of the modern school. **Pedagogijska istraživanja**, 10(1), 132-132.
- Wesselink, R. (2010). **Comprehensive competence-based vocational education: The development and use of a curriculum analysis and improvement model**. Wageningen: Wageningen University.
- Wesselink, R., & Wals, A. E. J. (2011). Developing competence profiles for educators in environmental education organisations in the Netherlands. **Environmental Educational Research**, 17(1), 69-90.