

بازی دانایی نظریه زمینه‌ای^۱ برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران Game of Knowledge: Grounded Theory of Hidden Curricula in Iranian higher Education

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۶/۷، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۱/۱۰/۱۱، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۹/۲۵

E. Keramati., (Ph.D Student). B. Mahram., (Ph.D). B. ShabaniVaraki., (Ph.D)., & M. Mehrmohammadi., (Ph.D)

انسسی کرامتی^۲، بهروز مهram^۳، بختیار شعبانی ورکی^۴، محمود مهرمحمدی^۵

Abstract: This study is examined the hidden curricula in Iranian higher education via Grounded Theory method. For studying hidden curriculum, two approaches of micro and macro can be used. According to the centralized attitude in Iranian higher education and the key and pivotal role of policymakers, planners, implementers and researchers of curriculum in it, at first macro and then micro approach was employed so that the influential hidden and unwritten values and attitudes in designing and implementing curricula in higher education of the country were identified. To achieve this goal, via snowball sampling, the experience of twenty-seven experts in higher education in three groups including the experts in Curriculum Studies Association, the researchers in Research and Planning Institute in higher education, as well as faculty members and curriculum experts in the Ministry of Science was explored. Data was gathered via unstructured interviews. The results revealed that the central phenomenon in the grounded theory of the hidden curriculum of higher education is a phenomenon known as "Game of Knowledge" that it is against the truth of academic knowledge. Again, the various factors have led to its formation were examined. Then, based on micro-approach, structured interviews were conducted with thirty-one senior students at Ferdowsi University of Mashhad. These students were selected in a purposeful manner. The analysis of the conducted interviews with students confirmed the results of the obtained findings.

Key words: hidden curriculum, higher education, grounded theory, game of knowledge

چکیده: این مطالعه با هدف بررسی برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران با روش نظریه زمینه‌ای انجام شده است. جهت بررسی برنامه درسی پنهان دو رویکرد خرد و کلان می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. با توجه به وجود نگرش تمرکزگرایانه در نظام آموزش عالی ایران و نقش کلیدی و محوری سیاست‌گذاران، طراحان، مجریان و پژوهشگران برنامه‌های درسی در آن؛ ابتدا از رویکرد کلان و سپس از رویکرد خرد استفاده شد. تا ارزش‌ها و نگرش‌های پنهان و نانوشته موثر در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی آموزش عالی کشور شناسایی شود. برای تحقق این هدف با روش نمونه‌گیری گلوله برفی، تجربه‌های بیست و هفت نفر از صاحب‌نظران مختلف آموزش عالی در سه گروه، متخصصان عضو انجمن مطالعات برنامه درسی، پژوهشگران موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، و اعضای هیات علمی و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ایران مورد کاوش قرار گرفت. در گردآوری داده‌ها از مصاحبه ساختار نیافته استفاده شد. براساس یافته‌های به دست آمده، پدیده محوری در نظریه زمینه‌ای برنامه درسی پنهان آموزش عالی، پدیده‌ای با عنوان "بازی دانایی" نام گرفت که در مقابل حقیقت دانش آکادمیک قرار دارد. سپس عوامل مختلف منجر به شکل‌گیری آن، مورد بررسی قرار گرفتند. سپس براساس رویکرد خرد، سی و یک نفر از دانشجویان شاغل به تحصیل در سال آخر مقطع کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد که به شیوه هدفمند انتخاب شدند، مورد مصاحبه ساخت یافته قرار گرفتند. تحلیل مصاحبه‌های انجام شده با دانشجویان، موید نتایج حاصل از یافته‌ها بود.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی پنهان، آموزش عالی، نظریه زمینه‌ای، بازی دانایی

1. Grounded Theory
keramati_ensi@yahoo.ca
bmahram@um.ac.ir

۲. دانشجوی دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد

۳. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

۴. استاد دانشگاه فردوسی مشهد

۵. استاد دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

آموزش عالی به‌عنوان متولی تربیت نیروی انسانی در سطوح عالی، چهار رسالت عمده را برعهده دارد که عبارت از: تربیت عمومی^۱، تربیت متخصص^۲، تربیت محقق^۳ و تربیت مدرس^۴، هستند (شورت، ۲۰۰۲). برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی، در توفیق یا شکست این رسالت‌ها، نقشی کلیدی و بسیار تعیین‌کننده را ایفا می‌کنند (فتیحی و اجارگاه و شفیع‌ی، ۱۳۸۶)؛ چراکه بیانگر میزان پیشرفت و پاسخ‌گو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (بارنت و کووت^۵، ۲۰۰۵). از این‌رو آیزنر^۶ (۱۹۹۴). به‌ضرورت بررسی در مورد انواع برنامه‌های درسی مختلف (اعم از آشکار، پنهان و پوچ) در محیط‌های آموزشی تاکید دارد. پژوهش در زمینه برنامه درسی پنهان، نسبت به سایر انواع برنامه‌های درسی، طی پنجاه سال گذشته از جاذبه زیادی میان محققان و مربیان تربیتی برخوردار شده است (اندرسون^۷؛ ۲۰۰۲)؛ زیرا آن‌ها معتقدند که مقدار قابل توجهی از یادگیری‌های اساسی فراگیران از طریق برنامه درسی پنهان و پیام‌های پنهان آن آموخته می‌شوند (ژیرو^۸، ۱۹۸۰؛ آیزنر^۹، ۱۹۹۴؛ پیتز^{۱۰}، ۲۰۰۳ و جاکوبسون^{۱۱}، ۲۰۰۸)؛ هرچند در گذشته غالب تحقیقات انجام‌یافته در این زمینه معطوف به سطح آموزش عمومی بود؛ اما همان‌طور که مورفی^{۱۲} (۲۰۰۴)، بیان می‌کند محققانی نظیر جکسون^{۱۳}، مارگولیس^{۱۴}، بوردیو^{۱۵}، اشنايدر^{۱۶}، با آثار خویش شواهدی را فراهم کرده‌اند که بیانگر فعال بودن و جریان داشتن برنامه درسی پنهان در تمام سطوح آموزشی (از دبستان تا دانشگاه) است و بنابراین پژوهش در زمینه برنامه درسی پنهان آموزش عالی نیز مورد توجه جدی‌تری قرار گرفته است.

1. General education
2. Education of specialist
3. Education of researcher
4. Education of educator
5. Barnett & Coate
6. Eisner
7. Anderson
8. Giroux
9. Eisner
10. Pitts
11. Jacobson
12. Murphy
13. Jackson
14. Margolis
15. Bourdieu
16. Snyder

بازی دانایی نظریه زمینه‌ای برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران

برنامه درسی پنهان در آموزش عالی دارای لایه‌های متعدد و ابعاد گوناگونی است که از الزامات رسمی و مکتوبیک دانشگاه (برنامه درسی رسمی) آغاز شده و تا هنجارهای رشته‌های علمی و نیز ایده‌ها و عقاید غیرمکتوبی که در مورد دانشجوی خوب وجود دارد تداوم می‌یابد (آکر؛^۱ ۲۰۰۱). آهولا (۲۰۰۰، به نقل از مهram و همکاران، ۱۳۸۵) بر این باور است که برنامه درسی رسمی در آموزش عالی دارای آزادی عمل بیشتری از برنامه درسی مدارس است و عدم تدوین کامل این برنامه باعث تحقق کارکردهای بیشتر برنامه درسی پنهان در آموزش عالی می‌شود. به بیان مورفی (۲۰۰۴) چون در پژوهش‌های مربوط به برنامه درسی پنهان بیشتر به جنبه‌های منفی آن توجه می‌شود؛ گویی برنامه درسی پنهان موضوعی تحقیق‌آمیز و تنزل‌دهنده و تصویر آن تاریک، مبهم و تهدیدکننده می‌باشد؛ بنابراین دانشگاه‌ها نسبت به برنامه درسی پنهان خود، موضعی منفعل، بی‌طرفانه و حتی انکار وجود آن اتخاذ می‌کنند؛ اما همان‌طور که مازلا (۲۰۰۶). خاطر نشان می‌کند، جنبه‌های مثبت بسیاری در برنامه درسی پنهان وجود دارد که به دانشگاه‌ها اجازه می‌دهد تا به شکلی مطلوب و سازنده فعالیت کنند. وی در این زمینه تاکید می‌کند که تمامی دست‌اندرکاران برنامه‌های درسی دانشگاهی باید تلاشی فزاینده را به‌منظور همسو ساختن برنامه درسی پنهان با اهداف آموزشی و پیامدهای برنامه درسی رسمی انجام دهند؛ تلاشی که معادل طراحی برنامه‌های درسی رسمی است.

به‌رغم اختلاف‌نظرهای فراوانی که در مورد مفهوم و عملکرد برنامه درسی پنهان به‌طور عام و نیز برنامه درسی پنهان در آموزش عالی به‌طور خاص وجود دارد؛ پژوهشگران این‌حیطه (نظیر اشنایدر ۱۹۷۰؛ به‌نقل از عبدالسلام، ۲۰۰۸؛ آهولا^۲، ۲۰۰۰؛ مارگولیس، ۲۰۰۱؛ رینرت، ۲۰۰۸؛ عبدالسلام، ۲۰۰۸؛ جاکوبسون^۳، ۲۰۰۸؛ تارشیز، ۲۰۰۸؛ مهram، ۱۳۸۴؛ بیجندی، ۱۳۸۶؛ یمانی، ۱۳۸۸؛ صفایی موحد، ۱۳۹۰ و بزرگ، ۱۳۹۰): معتقدند که برنامه درسی پنهان به‌شدت تحت تاثیر زمینه و بستری قرار دارد که آموزش در آن جریان می‌یابد. در این راستا سامبل و مک دوئل^۴ (۱۹۹۸ به‌نقل از اندرسون، ۲۰۰۸) نیز اصطلاح آمرفوس^۵ (آمییشکل بودن) را برای اشاره به ماهیت این نوع از برنامه‌های درسی به‌کار می‌برند که حکایت از تاثیرپذیری شدید برنامه درسی پنهان از زمینه آموزشی خود دارد. در واقع توجه به عنصر بافت، به‌عنوان هسته مشترکی جهت پژوهش در حیطه برنامه درسی پنهان مورد توجه پژوهشگران مختلف قرار دارد. به این

-
1. Acker
 2. Ahola
 3. Abdulsalam
 4. Jacobson
 5. Sambell & Mc Dowell
 6. amorphous

هسته مشترک نیز می‌توان به دو صورت نگریست. از یک طرف همانند جکسون (۱۹۶۸) به‌نقل از آهوی^۱، (۲۰۰۴). می‌توان برنامه درسی پنهان را عاملی در راستای جامعه‌پذیری مطلوب فراگیران در نظام آموزشی خود تلقی نمود، که یادگیری هنجارهایی مطلوب نظیر وقت‌شناسی^۲، توجه^۳ و تمکین^۴ را جهت موفقیت آن‌ها در آموزش به‌دنبال دارد. از طرف دیگر همانند اپل^۵ (۱۹۸۲) و ژيرو^۶ (۲۰۰۱) می‌توان برنامه درسی پنهان را به‌عنوان ابزاری در دست سیاستمداران دانست که درصدد بازتولید روابط قدرت در جامعه هستند. صرف‌نظر از این دو نوع نگاه به برنامه درسی پنهان و پیامدهای مغایری که در نظام آموزشی می‌تواند به‌وجود آورد، ملاحظه می‌شود که این نوع برنامه درسی از قابلیت اجتماعی سازی پنهانی برخوردار است که فراگیران را با هنجارهای موجود در جامعه همسو می‌سازد. با توجه به بافت محور بودن برنامه درسی پنهان و اهمیت یک بررسی این نوع از برنامه‌های درسی در آموزش عالی دارد، این سوال مطرح می‌شود که برنامه یا برنامه‌های درسی پنهان حاکم بر آموزش عالی ایران چیست؟ اهمیت توجه به برنامه درسی پنهان از آن‌روست که این برنامه به موازات برنامه درسی آشکار (صریح) جریان داشته (آیزنر، ۱۹۹۴؛ اندرسون، ۲۰۰۲؛ دوتان^۷، ۱۹۸۷، به‌نقل از پیتز، ۲۰۰۳؛ ورن^۸، ۱۹۹۹؛ جرال^۹، ۲۰۰۶؛ حداد علوی، ۱۳۸۶؛ دوانلو، ۱۳۸۶ و یمانی، لیاقتدار، چنگیز و ادیبی ۱۳۸۸) و می‌تواند مانع یا عاملی برای تحقق اهداف یک نظام آموزشی باشد (ورن؛ ۱۹۹۳ و اسکندری، سعیدی رضوانی، مهram و مهرمحمدی؛ ۱۳۸۷). بررسی مطالعات انجام شده در زمینه برنامه درسی پنهان آموزش عالی ایران بیانگر آن است که با وجود اهمیت نظام آموزش عالی در ایران و برنامه‌های درسی که در آن جریان می‌یابد، تحقیق و بررسی‌های اندکی پیرامون این برنامه و به خصوص در قلمرو آموزش عالی انجام شده است؛ در حالی که برنامه‌های درسی پنهان موجود در این نظام نیز، در کنار برنامه‌های درسی رسمی آن به ایفای نقش پرداخته و به گفته برخی از صاحب‌نظران در حیطة برنامه درسی پنهان، این برنامه‌ها حتی اثراتی به مراتب عمیق‌تر و کارآتر از برنامه درسی رسمی جهت وصول یا عدم وصول به اهداف یک موسسه آموزشی دارند (مهram، اسکندری، سعیدی رضوانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۷؛ ورن، ۱۹۹۹). البته به شکل مستقیم یا غیرمستقیم، پژوهش‌هایی

1. Ahwee
2. Punctuality
3. Attentiveness
4. Compliance
5. Apple
6. Giroux
7. Wern
8. Gerald
9. Dotan

بازی دانایی نظریه زمینه‌ای برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران

در مورد نقش و جایگاه برنامه‌های درسی پنهان در آموزش عالی ایران، توسط محققانی نظیر قاضی طباطبایی و مرجانی (۱۳۸۰)، حسین قلی‌زاده و شعبانی ورکی (۱۳۸۴)، مهرام (۱۳۸۴)، بیجندی (۱۳۸۶)، یمانی (۱۳۸۸)، صفایی موحد (۱۳۹۰) و بزرگ (۱۳۹۰) انجام شده است؛ اما تمامی آن‌ها از منظر رویکردی خرد یا غیرانتقادی به برنامه درسی پنهان نگریسته‌اند؛ در حالی که در بحث از برنامه درسی پنهان دو رویکرد خرد (غیرانتقادی) و کلان (انتقادی) وجود دارد. با نظر داشتن تمرکز در نظام آموزش عالی ایران (محمدنژاد و روشن، ۱۳۸۹)؛ ضروری است تا از منظر کلان یا انتقادی نیز به برنامه/ برنامه‌های درسی پنهان در این نظام پرداخته شود. براساس رویکردهای کلان برنامه درسی مانند دیدگاه‌های بازتولید، انتقادی و مقاومت؛ ارتباط نظام آموزشی با نظام‌های اقتصادی و اجتماعی جامعه تبیینی شود؛ در حالی که در رویکردهای خرد یا غیرانتقادی به برنامه درسی پنهان - نظیر پژوهش‌های انجام شده قبلی در کشور، این برنامه براساس تمایز میان برنامه درسی قصدشده توسط مجریان و برنامه درسی تجربه شده توسط فراگیران مورد تبیین قرار می‌گیرد.

بنابراین در این مقاله با درنظر گرفتن دو نوع نگاه (خرد و کلان) حاکم بر برنامه درسی پنهان، از یک طرف به نگرش‌های موثر سیاست‌گذاران، طراحان، پژوهشگران و مجریان برنامه‌های درسی توجه شده است و از سوی دیگر تجارب دانشجویان موردنظر قرار داده شده است. در این راستا، نخست با اتخاذ رویکردی کلان به برنامه درسی پنهان؛ با سیاست‌گذاران، طراحان، مجریان و پژوهشگران برنامه‌های درسی آموزش عالی، مصاحبه‌هایی عمیق انجام شده تا با کاوش در عمق تجارب آن‌ها به ارزش‌ها و نگرش‌های پنهان حاکم بر آموزش عالی دست یافته شود. سپس با اتخاذ رویکردی خرد به بررسی آثار این نگرش‌ها در تجربه‌های دانشجویان نظام آموزش عالی پرداخته شده است.

روش

این پژوهش با رویکردی کیفی و با استفاده از روش نظریه زمینه‌ای انجام شده است. این روش برای بررسی فرایندهای اجتماعی موجود در تعاملات انسانی، ساختار و روندی که به آن منجر شده است، به کار می‌رود و توسط آن نظریه‌ای با روش استقرایی از تجارب روزمره، تعاملات، مستندات، ادبیات و مشاهدات، کشف می‌شود (استراوس و کوربن، ۱۳۸۷). علت انتخاب این روش، توجه به برنامه درسی پنهان به‌عنوان فرایندی اجتماعی است که به‌ویژه در تعاملات افراد با یکدیگر شکل گرفته و به زمان، مکان و بافت، بسیار حساس است. با استفاده از روش نظریه زمینه‌ای می‌توان به نظریه‌ای بومی و اقلیمی در مورد پدیده مورد بررسی دست یافت. گروه‌های

مورد مطالعه که مشخصات جمعیت‌شناختی آن‌ها در جدول ۱ ارائه شده است؛ با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله برفی انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه عمیق^۱ استفاده شد. هم-چنین انجام مصاحبه‌ها تا دستیابی به اشباع اطلاعاتی ادامه یافت.

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه

منابع اطلاعاتی	جنسیت		تحصیلات و مرتبه علمی											
	زن	مرد	دکتری			کارشناسی	ارشد	برنامه درسی	جامعه شناسی	مدیریت آموزشی	آموزش عالی	رشته تحصیلی		
			استاد	دانشیار	استادیار							اقتصاد	فلسفه	هنر
اعضای انجمن مطالعات برنامه درسی ایران	۴	۶	۱	۵	۴	-	-	۸	-	۱	۱	-	-	-
اعضای موسسه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی	۱	۷	۱	۲	۵	-	-	۱	۱	۲	۲	۲	-	-
اعضای هیات علمی و کارشناسان برنامه ریزی در وزارت علوم	۶	۳	-	-	۴	۳	۲	-	۱	۲	۲	۲	۱	۱

انتخاب اولین فرد برای مصاحبه در هر یک از سه گروه مورد مطالعه به‌صورت هدفمند انجام و نفرات بعدی برای مصاحبه در هریک از این گروه‌ها توسط مصاحبه‌شونده‌های قبلی معرفی شدند. مصاحبه‌های مورد استفاده که به‌طور متوسط حدود یک ساعت و نیم به طول میانجامید؛ توسط ضبط صوت^۲ ثبت و در همان روز مصاحبه مکتوب شدند. تحلیل مصاحبه‌ها به شیوه نظام-دار در چند سطح انجام شد. در اولین سطح، تحلیل براساس یادداشت‌های شخصی در مراحل قبل و حین مصاحبه انجام گرفت. سطح دوم تحلیل مصاحبه‌ها مربوط به ایجاد مفاهیم بود؛ به گونه‌ای که پس از پیاده‌سازی تمام متن یک مصاحبه روی کاغذ، سطر به سطر آن مطالعه شده و

1. The general interview guide approach
2. A special recorder for interviewing(JXD)

بازی دانایی نظریه زمینه‌ای برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران

با توجه به محتوای هر سطر و گاهی هر چند سطر که به هم مرتبط بودند؛ یک مفهوم ایجاد شد. سطح سوم تحلیل‌ها 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 واقع زمانی که اطمینان حاصل شد مفاهیم حاصل از مصاحبه-های انجام شده منجر به ایجاد مقوله‌های جدیدی نمی‌شود، این سطح از تحلیل به پایان رسید. 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. سطوح چهارگانه با نظر به مراحل کدگذاری در پژوهش کیفی، کدگذاری باز، محوری، انتخابی و نظری^۱ انجام شده است.

جهت تامین اعتبار یافته‌ها از معیارهای چهارگانه گابا و لینکلن^۲ (۱۹۸۵) استفاده شد. به نحوی که در رابطه با معیار اول موردنظر آن‌ها یعنی "باورپذیری"^۳؛ از دو روش "بررسی توسط مشارکت‌کنندگان"^۴ و "توصیف توسط همتایان"^۵ استفاده شد. براساس روش بررسی توسط مشارکت‌کنندگان، پس از انجام هر مصاحبه و مکتوب کردن متن آن، محتوای مصاحبه از طریق رایانامه^۶ همراه با تحلیل‌های ابتدایی به فرد مصاحبه‌شونده انتقال داده می‌شد تا از صحت برداشت‌های مصاحبه‌کننده در این زمینه اطمینان حاصل شود. هم‌چنین براساس روش توصیف توسط همتایان، با برخی از پژوهشگران قابل اعتماد که قبلاً از این روش استفاده کرده بودند، ارتباط برقرار شد و قسمتهایی از مصاحبه‌هایکدگذاری و تحلیل شده در اختیار آنها قرار گرفت

۱. چهار سطح تحلیل در پژوهش کیفی عبارتند از: کدگذاری باز، کدگذاریمحوری، کدگذاری انتخابی و تشکیل نظریه. سطح کدگذاری باز بیانگر فرایند تحلیلی است که از طریق آن مفاهیم شناسایی شده و ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها در داده‌ها کشف می‌شود. هم‌چنین براساس این مفاهیم، مقوله‌های اولیه نیز شکل می‌گیرند. سطح کدگذاری محوری بیانگر فرایند ربطدهی مقوله‌ها به زیرمقوله‌ها و پیوند دادن مقوله‌ها در سطح ویژگی‌ها و ابعاد است. در واقع در این سطح مقوله‌ها به مقوله‌های فرعی‌تر خود ربط داده می‌شوند تا تبیین دقیق‌تر و کامل‌تری در مورد پدیده مورد بررسی به دست آید. سطح کدگذاری انتخابی نیز بیانگر یکپارچه‌سازی و پایش مقوله‌هاست که براساس آن محقق با یک چیدمان خاص در بین مقوله‌ها، آن‌ها را برای ایجاد یک نظریه، تنظیم می‌کند. در سطح چهارم نیز نظریه شکل گرفته و به روایت آن به شکل بصری، گزاره‌ای و یا روایی، پرداخته می‌شود.

2. Lincoln & Guba
3. Credibility
4. Member Check
5. Peer Debriefing
6. Electronic Mail

تا صحت روند کدگذاری و عدم سوگیری در تحلیل‌های ابتدایی مورد بررسی قرار گیرد. در رابطه با معیار دوم یعنی "انتقال‌پذیری"^۱ از روش "نمونه‌گیری هدفمند"^۲ استفاده شد. بدین منظور از طریق روش نمونه‌گیری گلوله برفی، ابتدا با فردی که به‌عنوان هسته در هریک از گروه‌های مطالعاتی وجود داشت؛ مصاحبه انجام گرفت و سپس از طریق وی با سایر مصاحبه‌شوندگان ارتباط برقرار شد. در رابطه با معیار سوم یعنی "اطمینان‌پذیری"^۳ از روش "کفایت اجماعی"^۴ استفاده شد. به این ترتیب که در جلسه‌ای با حضور چهارتن از متخصصان برجسته در زمینه برنامه ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت، روند انجام مصاحبه و یافته‌های به‌دست آمده ارائه شد. بازخوردهای واصله در خصوص طراحی چهارچوب نظری و مفهومی کشف شده، نشان‌دهنده همسویی مخاطبان با فرایند انجام و تحلیل مطالعه بود و اصلاحاتی را در زمینه چگونگی ارائه دیداری این چهارچوب، به‌دنبال داشت. جهت رعایت معیار چهارم یعنی "تاییدپذیری"^۵ از روش "نگارش یادداشت‌های تاملی"^۶ (که در حین انجام مصاحبه و یا پس از مکتوب کردن متن کامل مصاحبه مورد استفاده قرار داشت) بهره‌گیری شد.

با توجه به این‌که بسیاری از نظریه‌پردازان و صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی پنهان (مهramمحمدی، ۱۳۸۱؛ گوردون^۷، ۱۹۸۳؛ پورتلی، ۱۹۸۷؛ به‌نقل از آهوی^۸ و دیگران ۲۰۰۴؛ هایدیت و استین^۹، ۲۰۰۴ و هوبارد^{۱۰}، ۲۰۱۰) معتقدند که این برنامه از جنس تجربه بوده و بیانگر تجاربی است که فراگیر تحت راهنمایی نظام آموزشی کسب می‌کند یعنی نهایتاً برنامه درسی پنهان در فراگیران نظام آموزشی رسوخ می‌کند؛ بنابراین با سی و یک نفر از دانشجویان کارشناسی سال آخر در دانشگاه فردوسی مشهد در خصوص نظریه کشف شده مصاحبه شد. جدول زیر بیانگر برخی از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی این دانشجویان می‌باشد.

-
1. Transferability
 2. Purposive Sampling
 3. Dependability
 4. Consensual adequacy
 5. Confirmability
 6. Theory triangulation
 7. Gordon
 8. Ahwee
 9. Haidet& Stein
 10. Hubbard

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانشجویان مورد مصاحبه

محل سکونت		تعداد	جنسیت		گروه تحصیلی
			مرد	زن	
خوابگاه	خانواده	۱۵	۶	۹	علوم انسانی و اجتماعی
۶	۹	۹	۵	۴	علوم پایه
۳	۶	۷	۴	۳	فنی و مهندسی

این دانشجویان به شیوه هدفمند و توسط نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و تجربه‌های آن‌ها از حضور در بافت آموزش عالی با استفاده از مصاحبه‌هایی ساختاریافته و مبتنی بر مقوله‌های اکتشافی در رویکرد نظریه زمینه‌ای، مورد بررسی و کاوش قرار گرفت.

یافته‌ها

انجام مصاحبه‌ها و تحلیل هم‌زمان آن‌ها براساس روش نظریه زمینه‌ای با سه گروه صاحب‌نظر در برنامه‌های درسی آموزش عالی تا مصاحبه چهاردهم ادامه یافت. این مصاحبه به‌عنوان نقطه عطفی در پژوهش حاضر تلقی شد؛ چرا که در حین و پس از انجام آن، این احساس به وجود آمد که تمام افراد مصاحبه‌شونده به شیوه‌های مختلف به وجود یک نوع برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران اشاره می‌کنند. در واقع همه مصاحبه‌شونده‌ها به نوعی بیان می‌کردند که "دانش آکادمیک در آموزش عالی ایران پدیده‌ای جدی و اصیل نبوده و از این‌رو گرایشی جدی و حقیقی به آن از جانب کنشگران مختلف آموزش عالی وجود ندارد". به‌نحوی که برخی به عوامل تاثیرگذار در ایجاد آن، برخی به شرایط محیطی موثر در شکل‌گیری آن و برخی نیز به پیامدهای حاصل از آن اشاره داشتند؛ بنابراین از مصاحبه پانزدهم سعی شد بیشتر به صحبت‌های مصاحبه‌شونده‌ها در خصوص این برنامه درسی پنهان توجه شده و ابعاد مختلف آن با توجه به تجارب آن‌ها کاویده شود. هرچند در مصاحبه بیست و یکم اشباع اطلاعاتی به‌وجود آمد، اما آزمون اشباع اطلاعات نیز انجام و تا بیست و هفتمین مورد، انجام مصاحبه‌ها ادامه یافت. در مجموع در این پژوهش ۲۲۰۴ مفهوم و ۶۸ مقوله ایجاد و چهارچوبی نظری براساس مقوله‌های به‌دست آمده از مصاحبه‌ها روئیدن گرفت که با درنظرگرفتن ارتباطات موجود میان مقوله‌های حاصل، تمام آن‌ها در ۴ مقوله کلی‌تر (شامل عوامل زمینه‌ساز، محیط برون سازمانی آموزش عالی، محیط درون سازمانی آموزش عالی و پیامدها) قرار داده شدند. با توجه به این‌که تعداد زیادی از مصاحبه‌شونده‌ها به نوعی به‌وجود نگرش غیرجدی به دانش آکادمیک در آموزش عالی ایران به‌عنوان

نوعی برنامه درسی پنهان اشاره داشتند؛ عنوان "بازی دانایی" برای مقوله محوری انتخاب شد. پژوهشگران برای دستیابی به این اکتشاف در مورد برنامه درسی پنهان حاکم بر آموزش عالی، همواره پاسخ به دو سوال محوری را دنبال می‌کردند. اولین سوال محوری مربوط به "ماهیت برنامه درسی پنهان حاکم بر آموزش عالی ایران" و تلاش برای شفافیت برداشت‌های ذهنی طراحان، مجریان و سیاست‌گذاران آموزش عالی بود. برای پاسخ به این سوال با توجه به این‌که اکثر افراد مورد مطالعه (بیست و سه تن) سابقه تدریس داشتند، بنابراین در حین مصاحبه از آن‌ها خواسته می‌شد تا یک کلاس درسی خود را با تمرکز بر ویژگی‌های شاخصی که منجر به تمایز کلاس آن‌ها از سایر مدرسان می‌شود را از ابعاد مختلف توصیف کنند (از چهار نفر دیگری که سابقه تدریس نداشتند، سوالاتی مبنی بر توصیف محیط کاری، فعالیت‌های خویش و نیز تعاملات خود با سایر افراد در آموزش عالی پرسیده شد). پاسخ‌های ارائه شده توسط سه گروه مورد مطالعه بیانگر آن بود که آن‌ها تجربه‌های زیسته معینی را در زندگی دانشگاهی دارا بوده که این تجارب را می‌توان در قالب مقوله‌هایی در سه سطح مرتبط با یکدیگر و برخوردار از سطح انتزاع متفاوت قرار داد. این سه سطح از عینی به انتزاعی عبارت از الف) ماهیت عناصر برنامه درسی، ب) قوانین و انتظارات حاکم بر تعاملات و ج) ارزش‌ها و نگرش‌های حاکم بر آموزش عالی هستند. گروه‌های مورد مطالعه در مورد ماهیت عناصر برنامه درسی معتقد بودند: ۱) اهداف برنامه‌های درسی مهم‌ترین نقش را در نگرش مطلوب دانشجویان به دانشگاه و رسالت‌های آن دارند و چگونگی آن‌ها منجر به شکل‌گیری نگرشی سطحی یا به عکس نگرشی اصیل و واقعی به دانش آکادمیک و یادگیری آن خواهد شد. چنان‌چه این اهداف مبتنی بر مفروضه "یادگیری متقابل" باشد (که در مقابل انتقال یک‌سویه اطلاعات از جانب استاد به دانشجویان قرار دارد) و استاد و دانشجو هر دو خود را به‌عنوان آموزنده در محیط یادگیری تلقی کنند، توانمندی‌ها و خلاقیت‌های چشمگیری در هر دو طرف بروز نموده و منجر می‌شود تا اهداف از پیش متصور و نیز اهداف روئیدنی در حین فرایند یادگیری - یاددهی با نیازهای فراگیر و به خصوص نیازهای جامعه انطباق یابد. هم‌چنین در نهایت منجر به آشناسازی دانشجویان با خود، جامعه، فرهنگ و تمدن خویش می‌شود؛ ۲) علمی یا غیرعلمی بودن محتوای برنامه‌های درسی در آموزش عالی نیز که بر مبنای اهداف قرار دارند در رابطه با نگرش سطحی به دانش و عدم جدی شمردن آن توسط استادان و دانشجویان نقش عمده‌ای را دارا هستند؛ یعنی چنان‌چه محتوای موردنظر برای یادگیری در دانشگاه منطبق با دستاوردهای علمی روز، پژوهش‌مدار، مرتبط با مسائل موجود در زندگی و نیز پیونددهنده نظر و عمل در زندگی روزمره باشد، به‌عنوان محتوایی علمی شناخته می‌شود.

1. Game of Knowledge

بازی دانایی نظریه زمینه‌ای برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران

بنابراین چنین محتوایی برای دانشجو با ارزش تلقی شده و درصدد کسب آن با مشارکت معنادار خویش در جریان یادگیری خواهد بود؛^۳ محدود شدن استاد به چهارچوب های خشک از پیش متصور به‌عنوان روش تدریس؛ منجر به تنزل شادابی و جذابیت فعالیت یادگیری برای خود و دانشجویان وی شده و او را به جای ایفای نقش راهنما، به کنترل کننده‌ای رعب آور تبدیل می‌کند. در مقابل استفاده از روش‌های تدریس فعال که منطبق با محتوای موردنظر هستند، منجر به ایجاد نگرش مطلوب در دانشجویان نسبت به یادگیری و کسب دانش آکادمیک خواهد شد. به علاوه چنانچه استاد ضمن برخورداری از قابلیت‌های موثر تدریس از ابزارهای متعددی در فرایند تدریس خویش استفاده کند و زمان و مکان تدریس خویش را وسعت ببخشد، شرایط مناسب‌تری برای یادگیری عمیق‌تر دانشجویان فراهم می‌آورد؛^۴ افراد مورد مطالعه نگرش خاصی به ارزشیابی از حیث تنوع آن، مکان (درون یا بیرون از آموزش عالی)، مبنا (تفکر دانشجو و رعایت عدالت آموزشی یا عدم تفکر و مجاز دانستن سوگیری)، وسعت (کل یا قسمتی از فرایند تدریس) و نیز نوع (فرایند یا محصول محور) آن، داشتند. آن‌ها معتقد بودند که چنانچه ارزشیابی‌ها در ابعاد مختلف با محدودیت‌هایی مواجه باشد، دانشجویان را نسبت به جریان یادگیری دلزده ساخته، منجر به هم‌رنگی و نیز اختلال در بروز توانمندی‌های آن‌ها شده و نگرشی نامطلوب را نسبت به فرایندهای آموزشی دانشگاه در آن‌ها ایجاد خواهد کرد.

از میان موارد نامبرده، مهم‌ترین ویژگی موردتوجه در مورد ماهیت عناصر برنامه درسی مربوط به حاکمیت نگرش علمی در ساختار بخشی عقلانی به محتوای برنامه‌ها بود که چگونگی سایر عناصر برنامه درسی را تحت‌تاثیر قرار می‌داد. به‌عنوان مثال^۱ CR07 بیان می‌کند:

"اگر سرکلاس حرف‌های غیرتخصصی بزنید، بچه‌ها توجه نمی‌کنند و همه چرت می‌زنند تا کی حرفت تمام شود و وارد درس اصلی‌ات شوی....!"

در واقع زمانی که مدرسین محتوای علمی تدریس خود را به ارائه مطالب غیرتخصصی و غیرعلمی آلوده می‌کنند، از ایجاد فضای یادگیری متقابل در کلاس جلوگیری می‌شود. RM03 نیز تجربه تدریس خود در این زمینه را چنین توضیح می‌دهد:

"درس‌هام را با Case مطرح می‌کردم، مثلاً یک دانشجویی غیبت زیاد داره، توی امتحان تقلب می‌کنه، شما به‌عنوان یک مدیر، فکر می‌کنید مشکل این فرد چیه؟.... کلاس ما کلاس

۱. برای محرمانه ماندن ویژگی‌های مصاحبه‌شونده‌ها به هر یک از آن‌ها یک کد اختصاص داده شده است. به‌نحوی که حرف اول کد اختصاصی دانشجویان با S (مخفف دانشجو)، حرف اول کد اختصاصی اعضای وزارت علوم با M (مخفف وزارت)، حرف اول کد اختصاصی اعضای موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی با R (مخفف پژوهش) و حرف اول کد اختصاصی اعضای انجمن مطالعات برنامه درسی با C (مخفف برنامه درسی) قابل شناسایی می‌باشد.

خیلی فعال و خوبی شد، بچه‌ها زیاد سوال می‌کردند، منم کتاب می‌بردم سرکلاس، مقاله می‌بردم..."

به عبارتی زمانی که محتوای آموزشی از اعتبار علمی برخوردار بوده و علاوه بر پژوهش‌مداری، از مسائل زندگی روزمره برخاسته باشد، دانشجویان یادگیری آن را جدی و مهم تلقی خواهند نمود. یکی از دانشجویان مورد مصاحبه در این زمینه بیان می‌کند:

"دکتر... واقعا استادی قابل احترام برای من است. چون هم به لحاظ علمی فرد پری است و هم به دانشجویان کمک می‌کند که رشد کنند... استادهایی داریم که به لحاظ علمی خیلی باسوادند ولی در کلاسشان اجازه اظهارنظر به ما را نمی‌دهند و بیشتر سعی دارند کلاس را کنترل کنند..."

سطح دوم تجارب مصاحبه‌شونده‌ها به مقوله‌هایی در مورد قوانین و انتظارات نانوشته موجود در تعاملات کنشگران آموزش عالی اشاره داشت که بر جدی و اصیل شمرده شدن دانش آکادمیک و کسب آن در دانشگاه از جانب دانشجویان موثر بود. این تعاملات در پنج مقوله شامل تعاملات استاد- دانشجو، استاد- استاد، دانشجو- دانشجو، مدیر- نظام آموزش عالی و کارکنان- نظام آموزش عالی قرار داده شد. در رابطه با مقوله تعاملات استاد- دانشجو، مصاحبه‌شونده‌ها تاکید خاصی را بر حفظ حرمت استاد و دانشجو در تعاملات بیان نمودند. آن‌ها معتقد بودند چنانچه حقوق متقابل استاد و دانشجو حفظ شده، علم و احساس در جریان یاددهی- یادگیری با یکدیگر تلفیق یافته و واقع‌بینی بر تعاملات حاکم گردد، استاد به‌عنوان اسطوره‌ای علمی و نه مدرسی صرف شناخته می‌شود که با نمایش وسعت دنیای علم سهل‌انگاری دانشجو در یادگیری را زدوده و گفتگوی معناداری را براساس رابطه‌ای موازی در تعاملات با دانشجویان شکل خواهد داد. در مقوله تعاملات استادان و بسته به این‌که این تعاملات با چه هدفی، چگونه و با چه کیفیتی انجام شود؛ مصاحبه‌شونده‌ها معتقد بودند که تاثیر متفاوتی را بر یادگیری‌های پنهان دانشجو در آموزش عالی خواهد گذاشت؛ چراکه یک استاد به‌عنوان الگویی جهت آموزش ارزش-ها، نگرش‌ها و اخلاق حرفه‌ای در حوزه خویش مطرح است. اگر این تعاملات بیشتر بر مبنای تنازع برای بقا و کسب مدارج علمی قرار داشته باشد؛ منجر به افزایش مخفی‌کاری، حفظ سلسله مراتب در روابط و در مجموع عملکردهای غیرحرفه‌ای استادها شده و دانشجو را نسبت به یادگیری دانش و اصالت محیط یادگیری در دانشگاه واژه خواهد کرد. مقوله تعاملات دانشجویان با یکدیگر نیز بیانگر این بود که همکاری و رفاقت در یادگیری و احساس مسئولیت دانشجویان نسبت به یادگیری جمعی در کلاس و در دانشگاه و متاثر از تعاملات استاد- دانشجو و استاد- استاد، می‌تواند موجب نگرشی جدی و متعهدانه به یادگیری باشد که در مقابل فردگرایی و خودمحوری دانشجویان قرار دارد.

بازی دانایی نظریه زمینه‌ای برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران

مقوله تعامل مدیران با نظام آموزش عالی به دو نوع مدیریت خدمتگزار و اعمال کنترل توسط مدیر اشاره داشت؛ چنانچه مدیران آموزش عالی به خدمتگزاری جهت فراهم‌سازی امکانات و منابع لازم برای رشد مجموعه مبادرت نموده و با نگاهی تخصصی و پژوهش محور، از عملکرد سایر سطوح مطلع باشند؛ این امر منجر می‌شود تا نگرشی جدی‌تر به رسالت‌های آموزش عالی در کنشگران آموزش عالی ایجاد شود و در نتیجه آن استاد و دانشجو نیز به عملکرد بهتر در انجام رسالت‌های خویش ترغیب شوند. در مقابل چنانچه رویکرد مدیریتی از نوع اعمال کنترل باشد؛ مواعی برای افراد ایجاد شده و سرخوردگی نیروی انسانی مجموعه را به دنبال خواهد داشت. در نهایت مقوله مربوط به تعامل کارکنان آموزش عالی نیز در این راستا روییدن گرفت که به‌عنوان حلقه واسط تعاملات استاد و دانشجو از جانب مصاحبه‌شونده‌ها مورد توجه قرار داشت. مصاحبه‌شونده‌ها بر این باور بودند که سایر کارکنان آموزش عالی باید افرادی باشند که برای کارکردن در محیط دانشگاه آموزش دیده باشند و عملکرد آن‌ها همسو و هماهنگ با عملکردهای سایر افراد در آموزش عالی باشد؛ چراکه در غیر این صورت، هر چند سایر تعاملات بیانگر اصالت، ارزشمندی و جدیت دانش در دانشگاه باشند اما رفتارهای متناقض سایر کارکنان دانشگاه می‌تواند منجر به ایجاد نگرش‌های نامطلوب در دانشجویان از محیط دانشگاه شود.

در مجموع از مهم‌ترین قوانین و انتظاراتی که در این سطح وجود داشت و به‌نوعی در تمام مصاحبه‌ها مورد اشاره قرار می‌گرفت؛ رعایت "سلسه مراتب" در تعاملات افراد مختلف بود. در واقع مصاحبه‌شونده‌ها معتقد بودند که تعاملات افراد در آموزش عالی مبتنی بر رابطه‌ای برابر نیست. این روابط نابرابر منجر به عدم ایجاد نگرش جدی و اصیل در دانشجویان نسبت به یادگیری و انجام پژوهش می‌شود. در حالی که چنانچه افراد مختلف و به‌خصوص دانشجویان تحت یک رابطه برابر اجتماعی و آموزشی قرار داشته باشند، تعهدی عمیق به رسالت‌های آموزش عالی در آن‌ها ایجاد شده که همواره درصدد بازتولید یادگیری‌های خود و عمق دادن به آن‌ها خواهند بود. RS02 در بیان دلایل موفقیت‌های آموزشی و پژوهشی خود توضیح می‌دهد:

"من یک context برابر را برای همکارانم و کسانی که به آن‌ها آموزش می‌دهم ایجاد می‌کنم و این باعث شکل‌گیری یک نوع روابط پایدار بین من و آن مجموعه‌ها شده... کسی که ده سال پیش باهش کار کردم الان به همان اندازه فردی که الان دارم باهش کار می‌کنم، با من set است. دلیلش هم آن است که افراد احساس می‌کنند در یک شبکه برابر اجتماعی، انسانی و حمایت‌کننده، مطالبی را یاد می‌گیرند...!"

دانشجوی SF12 نیز بیان می‌کند:

"بدترین استادان من که کم نیز نیستند؛ آن‌هایی بودند که دانشجو را در سطحی بسیار

ضعیف و پایین تر از خود در نظر می گرفتند و به نوعی رفتار می کردند که باید از آن‌ها اطاعت شود، چرا؟ (با تاکید) چون دانشجو هستیم. شاید دانشجویان از نظر دانشی از استادها عقب تر باشند؛ اما این دلیلی برای تحقیر دانشجو و دست کم دانستن توانایی‌های وی نیست.."

دانشجوی SM15 نیز تجربه‌ای را در این زمینه اظهار می‌دارد:

"... نرم‌افزاری را پس از زحمت شبانه‌روزی طراحی کرده بودم... استاد بدون این که توضیحات من را بشنود گفت که این کار خودت نیست... طوری با من برخورد کرد که بچه‌ها همه فکر می‌کردند واقعاً کار یکی دیگر را دزدیده‌ام... توی پژوهش هم قصه همین است... بعد از کلی بیگاری کشیدن از دانشجو چون استاد (تاکید) مجری طرح است، دوزار بهت می‌دهد...".

سطح سوم تجارب مصاحبه‌شونده‌ها که نسبت به دو سطح گذشته در بالاترین سطح انتزاع قرار داشت مربوط به نگرش‌های حاکم بر آموزش عالی بود. این سطح شامل سه دسته مقوله مربوط به نگرش نسبت به دانشجو، نگرش نسبت به استاد و نیز نگرش نسبت به برنامه‌ریزی درسی است. در رابطه با مقوله نگرش نسبت به دانشجو گروه‌های مورد مطالعه بیان می‌کردند که هر قدر نگرش نسبت به دانشجو از حیث توانمندی برای ایفای نقش فعال در محیط یادگیری مثبت‌تر باشد، دانشجو نیز تصور روشن‌تری از یادگیری دانش‌یافته، احساس نیاز به یادگیری نموده و درصدد متنوع ساختن خود و کاربردی نمودن آموخته‌هایش برمی‌آید؛ زیرا دانش و یادگیری را امری مهم و بااهمیت تلقی می‌کند.

هم‌چنین هر قدر انگیزه‌های دانشجویان از ورود به دانشگاه و تحصیل در آن با رسالت‌های آموزش عالی هماهنگ‌تر باشد، رشد فردی و اجتماعی بیشتری برای آنان حاصل خواهد شد. در مقابل به هر میزان که این انگیزه‌ها در تعارض با یکدیگر و در تعارض با رسالت‌های دانشگاه قرار داشته باشند، دانشجو از حضور در بافت آموزش عالی احساس لذت کمتری خواهد نمود. مقوله نگرش به استاد بر محوریت نگرش به اصالت هویت وی قرار دارد؛ به نحوی که هر قدر استاد هویتی اصیل‌تر داشته باشد، علم و تعاملات علمی، رشد و یادگیری شخصی و نیز برخورداری از استقلال رأی برای وی اهمیت بیشتری می‌یابد و بنابراین ضمن تعهد به دانش و پژوهش تولیدی خویش، مدیریت یادگیری دانشجویان را عهده‌دار می‌شود. به‌عنوان مثال دانشجوی SM20 در این خصوص بیان می‌کند:

"دکتر... دو سال هم بیشتر در خارج از کشور نبوده ولی چپ و راست کلاس می‌گذارد که اون‌جا دانشجویان ال بودند و بل بودند و شماها این‌طوری این‌قدر عقب هستید... چون سواد درستی ندارد، مدام از خاطراتش می‌گه و دانشجویان را با هم مقایسه می‌کنه... بهت این‌طوری بگم الکی فقط ادای استاد‌های باکلاس و باسواد را درمیاره... اما دکتر... یا این‌که بیشتر از بیست سال

بازی دانایی نظریه زمینه‌ای برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران

در آمریکا زندگی کرده، اما همیشه دانشجویها را تشویق می‌کنه و سبک خودش را داره. ادا در نمیاره و تا جایی که بتونه بارها دیدم به دانشجویهایی که حتی دانشجویش نبودن کمک کرده...". در مقابل چنانچه استاد از هویتی غیراصیل در زمینه علم و دانش برخوردار باشد؛ بیشتر به کنترل کردن در عرصه تعامل با دانشجو پرداخته و تجارب ناخوشایندی را از یادگیری واقعی برای دانشجو به‌همراه می‌آورد.

مقوله "نگرش نسبت به برنامه‌ریزی" نیز بر محوریت جایگاه برنامه‌ریزی در آموزش عالی ایران استوار است. به‌نحوی که چنانچه نگرش نسبت به فرایند برنامه‌ریزی؛ بیانگر وجود جایگاهی مشخص و پراهمیت برای آن باشد، فعالیت پیچیده قلمداد خواهد شد که در انجام آن افرادی برخوردار از تخصص در زمینه برنامه‌ریزی مشارکت خواهند داشت. MB014 در این زمینه بیان می‌کند:

... دست‌اندرکاران آموزش عالی همه نگاه فنی دارند و در این رشته‌ها تحصیل کرده‌اند. در حالی که باید از علوم انسانی باشند... عموماً تصمیم‌گیرندگان ما برنامه‌ریزی نخوانده‌اند، علوم انسانی نبوده‌اند و همیشه صبغه فنی - مهندسی داشته‌اند، اما اگر کسی تعلیم و تربیت خوانده بود و توی این حیطه می‌آمد و مسئولیتی می‌داشت، در خوشبینانه‌ترین وضعیت شاید وضع برنامه‌ریزی بهتر از این می‌شد... .

دومین سوال محوری که در حین انجام مصاحبه با گروه‌های مورد مطالعه مطرح شد، مربوط به "عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان حاکم بر آموزش عالی" بود. برای پاسخ به این سوال نیز سوالاتی مطرح می‌شد که بیانگر چرایی تدریس (عملکردهای) آن‌ها به سبکی خاص توسط ایشان بود. پاسخ‌های ارائه‌شده نیز نشان داد که مجموعه‌ای از عوامل درون سازمانی آموزش عالی که در ارتباط متقابل با عوامل بیرون سازمانی آموزش عالی هستند؛ در این راستا دخیل هستند. عوامل درون سازمانی شناسایی شده در قالب پنج مقوله شامل: ساختار آموزش عالی، قوانین آموزش عالی، تجارب استاد، ویژگی‌های دانشجو و نیز جایگاه رشته درسی، قرار داده شدند. مقوله ساختار آموزش عالی از حیث درجه مردم‌سالاری، وجود تناسب میانیک دوره تحصیلی با سطح دشواری آن و نیز هماهنگی اجزای درونی؛ بر عوامل زمینه‌ساز مجاز بازی دانایی تاثیر می‌گذارند. چنانچه ساختار آموزش عالی واجد سه ویژگی نامبرده باشد، سه مقوله ماهیت عناصر برنامه درسی، قوانین و انتظارات حاکم بر تعاملات افراد و نیز نگرش به آموزش عالی مطلوبیت بیشتری یافته و تعاملات دانشجویان در محیط دانشگاه را در راستای رسالت‌های آموزش عالی معنادارتر خواهد ساخت. مقوله قوانین آموزش عالی نیز با محوریت ویژگی علمی بودن در ابعاد مختلف قرار دارد؛ چنانچه این قوانین بر سرمایه‌های علمی و تلاش افراد، انعطاف و نیز تعادل مبتنی باشند،

می‌توانند با واسطه تاثیر بر شرایط زمینه‌ساز، برنامه درسی پنهان موجود یعنی بازی دانایی را متاثر سازند. CM01 در مورد قوانین جذب و ارتقای مدرسان در آموزش عالی بیان می‌کند:

"...چون دانشگاه استقلال نهادی ندارد؛ در نتیجه سرمایه سیاسی و اداری استادها بیشتر از سرمایه‌های فکری و معرفتی‌شان در پیشرفت‌ها یا ارتقائشان تاثیر می‌گذارد. به عبارت دیگر استادهایی که دارای رابطه‌ها و یا پیوندهای سیاسی و اداری با وزارتخانه‌ها و نهادها و مقامات و همین‌طور موقعیت‌های سیاسی دارند، که من به این‌ها می‌گویم سرمایه سیاسی، این‌ها می‌توانند بدون برخوردارگی از توانمندی پژوهشی و علمی مدارج ارتقاء را طی کنند و حتی پست‌های سازمانی دانشگاه را هم تصاحب کنند، از مدیر گروه گرفته تا رئیس دانشگاه..."

در این زمینه دانشجوی SF18 نیز در بیان دلایل نگرش غیرجدی خود به یادگیری دانش بیان می‌کند:

"... من نمی‌دانم با توجه به کدام معیار، دکتر... جذب این دانشگاه شده است؟ ... وقتی می‌دیدم تلاش من در درس خواندن با همکلاسی‌ام که فقط از زیانش استفاده می‌کند، مساوی است و فردا برای دوره ارشد هم اون رو بدون کنکور جذب می‌کنن، انگیزه من برای درس خواندن و حتی ادامه تحصیل به تدریج کم و کمتر شد..."

مقوله‌های ویژگی‌های دانشجویان و تجارب استادان نیز به عنوان دو مقوله مهم دیگر از شرایط درون‌سازمانی هستند؛ به نحوی که هر قدر دانشجویان از وضعیت اجتماعی- فرهنگی و اقتصادی بالاتری برخوردار بوده و استاد نیز از تجارب شغلی متنوع و پیشینه فرهنگی و آموزشی غنی‌تری برخوردار باشد، به مراتب نگرش‌ها و عملکردهای بهتری را در بافت آموزش عالی خواهد داشت. مقوله دیگر در زمینه شرایط درون‌سازمانی آموزش عالی که ارتباط بیشتری نیز با مقوله و زیرمقوله‌های شرایط برون‌سازمانی آموزش عالی دارد؛ جایگاه رشته درسی از دیدگاه دانشجو و نیز در بازار کار است. در واقع جایگاهی که رشته درسی تحت تاثیر فرهنگ حاکم بر جامعه به صورت کلیشه‌ای در اندیشه فرد و یا به صورت واقعی تحت تاثیر شرایط اقتصادی حاکم بر محیط خارج از آموزش عالی ایجاد نموده است، می‌تواند بر شکل‌گیری نوع بازی دانایی در دانشجویان تاثیرگذار باشد. دانشجوی SF28 در این زمینه بیان می‌کند:

"...به صورت تصادفی انتخاب رشته کرده بودم و فقط هدفم این بود که در دانشگاه قبول شوم، وقتی نتایج آمد فکر می‌کردم کشاورزی فقط با پرورش بذر و گل و گیاه سروکار داره و زیاد درس خواندن برام مهم نبود ... استادهای خیلی خوبی این‌جا داشتم و واقعاً دیدگاهم نسبت به رشته‌ام خیلی تغییر کرد... برای ارشد هم می‌خوام همین رشته را ادامه بدم..."

مجموعه مقوله‌های مربوط به شرایط موثر درون‌سازمانی آموزش عالی بر ایجاد پدیده بازی دانایی، خود تحت تاثیر متقابل مقوله‌های مربوط به شرایط برون‌سازمانی آموزش عالی قرار دارند.

بازی دانایی نظریه زمینه‌ای برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران

منظور از شرایط برون سازمانی آموزش عالی، شرایط حاکم بر محیط اجتماعی- فرهنگی، محیط سیاسی، محیط اقتصادی و نیز محیط آموزش عمومی (قبل از دانشگاه) است. محوریت مقوله محیط اجتماعی و فرهنگی از دیدگاه مصاحبه‌شونده‌ها، همسویی یا ناهمسویی فرهنگ موجود با رسالت‌های آموزش عالی است؛ به‌نحوی که اگر فرهنگ حاکم بر جامعه با رسالت‌های آموزش عالی که در راستای پرورش تفکر و خودآگاهی افراد و نیز محوریت پژوهش و ارزیابی است، همسو باشد؛ نه تنها ارتقای فرهنگ را سبب شده؛ بلکه در دانشگاه نیز سبب خواهد شد تا افراد مختلف تمام تلاش خود را در جهت انجام رسالت‌های خویش ایفا نموده و گرایش به تظاهر ایفای نقش نیز از بین برود. از طرف دیگر چنانچه فرهنگ جامعه با رسالت‌های آموزش عالی در تعارض قرار گرفته و به‌جای فرهنگ پژوهش، چاره‌جویی‌های بدون پشتوانه علمی ملاک عمل قرار گیرند، پرخاشگری و سلطه‌جویی در تعاملات جایگزین گفتگو خواهد شد. RS02 در این رابطه بیان می‌کند:

"یکی از چیزهایی که ما الان باهاش مشکل داریم، علمی فکر کردن است. یعنی جامعه ما علمی فکر نمی‌کنند. وقتی جامعه‌ای علمی فکر می‌کند از تقدیرگرایی می‌آید بیرون..."

مقوله محیط سیاسی نیز به ویژگی‌هایی نظیر تمایل به اجتماعات علمی، آزادی بیان و استقلال دانشگاه و دانشگاهی اشاره دارد. بر این اساس، هر قدر در جامعه تمایل حاکمیت به شکل‌گیری اجتماعات علمی، مباحثه و آزادی بیان و در نهایت استقلال آکادمیک بیشتر باشد، دانش و یادگیری در فضایی آزاد و به دور از محصور شدن در چارچوب‌های دیوان‌سالارانه رشد خواهد نمود و به‌همان اندازه کنش‌گران آموزش عالی نیز آن را جدی و رهایی‌بخش تلقی خواهند کرد. مقوله محیط اقتصادی به این مسأله اشاره دارد که زمانی مجاز دانش آکادمیک برای دانشجویان ایجاد می‌شود که کیفیت آموزش عالی مورد غفلت قرار گرفته و توده‌ای شدن آن مانع از رشد فردیت در دانشجویان شود.

هم‌چنین در یک اقتصاد نفتی و نظام جیره‌ای (حقوق ثابت دولتی) که تبادلات بین‌المللی و اختصاص بودجه‌های پژوهشی در آن با محدودیت روبه‌رو بوده و عدم تناسب تکنولوژیکی در جامعه با آموزش‌های دانشگاهی نیز در آن وجود دارد، مشکلات زیادی برای افراد مختلف در عرصه علم و دانش ایجاد شده و دانشجویان را به بازی دانایی به‌صورت سطحی و غیرجدی بیشتر سوق خواهد داد. آخرین زیر مقوله موثر در حیطه شرایط برون سازمانی آموزش عالی مربوط به ماهیت آموزش عمومی است. چنانچه آموزش‌های قبل از دانشگاه، دانشجویان ورودی را به توانایی‌ها و مهارت‌های لازم مانند تفکر، خلاقیت و نیز نحوه مطالعه کردن و انجام پژوهش برای حل مسائل خود مجهز نموده باشد، در نتیجه در دانشگاه نیز دانشجویان فرایند یادگیری و

فعالیت دانشجویی را فعالیتی لذت‌بخش تلقی نموده، به تجارب یادگیری متنوعی دست‌یافته و نقاط قوت و ظرفیت‌های بالقوه خود را رشد خواهند داد. به‌عنوان مثال دانشجوی SM29 بیان می‌کند:

"محیط دانشگاه با دبیرستان خیلی متفاوت است و ما در آن‌جا برای ورود به دانشگاه آماده نمی‌شویم. مثلاً همین تحقیق کردن یا نوشتن مقاله... وقتی می‌ای دانشگاه هر استادی از همان ترم اول حداقل دو مورد کار تحقیقی برای درسش می‌خواهد... این روند کلی از انرژی ما را هدر می‌دهد و البته به مرور چیزهایی را هم یاد می‌گیریم ولی خیلی‌ها هم بیشتر زده می‌شوند و copy paste را ترجیح می‌دهند..."

نظریه زمینه‌ای بر مبنای الگوی "اگر، پس آنگاه" قرار دارد یعنی اگر عوامل زمینه‌ساز تحت-تاثیر متقابل شرایط درون سازمانی و برون‌سازمانی آموزش عالی از ویژگی‌های خاصی برخوردار باشند، آن‌گاه برنامه درسی پنهان حاکم بر آموزش عالی ایران یعنی "بازی دانایی" شکل گرفته و پیامدهایی را به‌دنبال دارد که از دیدگاه افراد مصاحبه‌شونده این پیامدها عبارتند از (الف) شناخت ماهیت و استانداردهای آموزش عالی: به نحوی که حتی قبل از تاسیس دانشگاه باید چگونگی، چرایی و نیز استانداردهایی که بر مبنای آن باید دانشگاه ایجاد و ارتقاء یابد مشخص شود و تمام کنشگران آموزش عالی نیز به این استانداردها و اهمیت آن‌ها پی برده و به رعایت آن‌ها متعهد شوند. (ب) توجه به بهره‌وری پژوهش: حاکمیت فرهنگ پژوهش در امور، احساس نیاز به پژوهش را افزایش داده و پژوهش‌هایی مبتنی بر نیازهای موجود انجام خواهند گرفت که به لحاظ کیفیت مورد ارزیابی و توجه جدی هستند. (ج) کنش علمی در امر علمی: بیانگر این است که در امور مختلف مربوط به آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی در دانشگاه و فراتر از آن برنامه‌ریزی در آموزش عالی نگرش‌ها و رفتارهای علمی و مبتنی بر پژوهش و تحقیق نه‌علايق و سلايق شخصی حاکمیت یافته و (د) رابطه برابر در تعاملات شکل می‌گیرد؛ به نحوی که تمامی افراد در آموزش عالی اعم از استاد و دانشجو و حتی سایر کارکنان، در محیط علم و یادگیری و در مجموع زندگی در محیط دانشگاه و تحت فرهنگ دانشگاهی احساس قدرت نموده و براساس گرایشی درونی و اصیل به یادگیری و تعامل با یکدیگر روی می‌آورده و در نتیجه (ه) قابلیت‌ها و استعداد‌های آن‌ها شکوفا می‌گردد.

این پیامدها می‌توانند به‌طور غیرمستقیم عوامل برون‌سازمانی آموزش عالی و نیز عوامل زمینه‌ساز بازی دانایی را تحت‌تاثیر قرار دهند. به‌عنوان مثال پیامدهای حاصل از شناخت ماهیت و استانداردهای آموزش عالی از یک طرف می‌تواند منجر به بهبود شرایط اقتصادی، سیاسی،

1. If, through, then

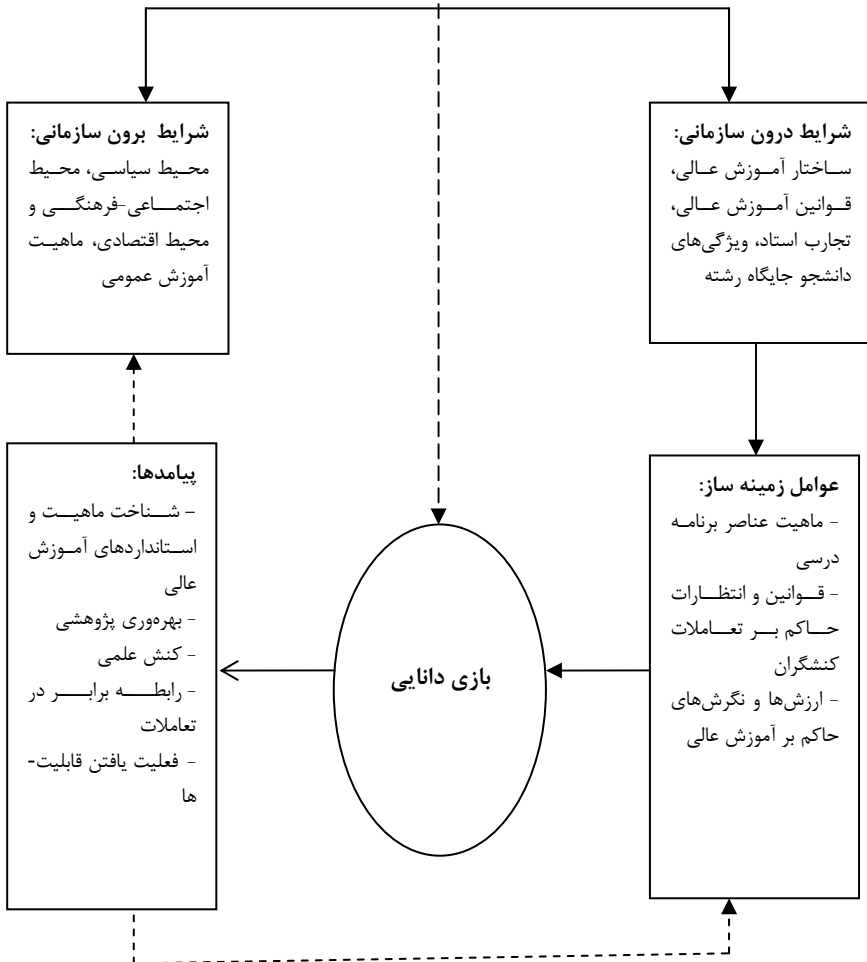
بازی دانایی نظریه زمینه‌ای برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران

اجتماعی و فرهنگی و حتی ارتباط مناسب‌تر با آموزش عمومی شود و از طرف دیگر بهبود ماهیت عناصر برنامه درسی و نیز انتظارات و قوانین حاکم بر تعاملات افراد در آموزش عالی را به دنبال داشته باشد. هم‌چنین در نهایت نگرش‌های آن‌ها را نسبت به عملکردهای آموزش عالی و اهمیت فرایندهای اجتماعی‌سازی دانشگاهی به‌نحو قابل توجهی ارتقاء دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

مفهوم برنامه درسی پنهان به ارزش‌ها، رفتارها و هنجارهای ضمنی یا بیان نشده‌ای که در محیط آموزشی وجود دارند، اشاره دارد. هر چند این برنامه به‌شکل صریح، مکتوب نشده و انتقال نمی‌یابد؛ اما به‌شکل پنهان و ضمنی منجر به ترویج الگوهای رفتاری، استانداردهای حرفه‌ای و عقایدی اجتماعی می‌شود که تجارب و محیط یادگیری را هدایت می‌کنند. در پژوهش حاضر با استفاده از روش نظریه زمینه‌ای به‌عنوان نظریه‌ای در مقیاس متوسط که بین فرضیه و نظریه کاملاً تعمیم‌یافته قرار دارد (اسکافیلد،^۱ ۲۰۰۲)؛ دستیابی به‌چنین ارزش‌ها و نگرش‌هایی موردتوجه قرار گرفت و نتایج حاصل نیز در قالب نمودار (۱) ارائه شده است:

^۱.Schofield



نمودار ۱. نقشه مفهومی برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران براساس روش نظریه زمینه‌ای

همان‌طور که در نمودار ۱ ملاحظه می‌شود، پژوهش حاضر بیانگر این بود که در نظام آموزش عالی ایران سه عامل: (۱) ماهیت عناصر برنامه درسی، (۲) قوانین و انتظارات حاکم بر تعاملات (تعاملات استاد- دانشجو، تعاملات دانشجویان با یکدیگر، تعاملات استادان با یکدیگر، تعاملات مدیران در آموزش عالی و نیز تعاملات کارکنان در آموزش عالی و (۳) نگرش‌های حاکم بر آموزش عالی (نسبت به دانشجو، استاد و در مجموع برنامه‌ریزی در آموزش عالی)، منجر به شکل‌گیری نوعی برنامه درسی پنهان با عنوان بازی دانایی شده است. این برنامه درسی پنهان که بیانگر نگرشی غیرجدی به دانش نظام‌مند در آموزش عالی است؛ تحت‌تاثیر مجموعه‌ای از شرایط درون

بازی دانایی نظریه زمینه‌ای برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران

آموزش عالی (ساختار آموزش عالی، قوانین حاکم بر آموزش عالی، ویژگی‌های دانشجویان و استادان و نیز جایگاه رشته تحصیلی) و نیز مجموعه شرایطی بیرون از آموزش عالی (محیط فرهنگی و اجتماعی، محیط اقتصادی، محیط سیاسی و ماهیت آموزش عمومی) قرار دارد. این شرایط نیز ضمن ارتباطات متقابل با یکدیگر بر مقوله محوری (بازی دانایی) تاثیر گذاشته و پیامدهایی نظیر میزان شناخت ماهیت و استانداردهای آموزش عالی، بهره‌وری پژوهشی، کنش علمی، ایجاد رابطه برابر در تعاملات و در نهایت شکوفایی استعدادها و قابلیت‌های افراد در آموزش عالی به‌دنبال دارند.

نتایج حاصل از این پژوهش چنین می‌نماید که به‌رغم تاکید نظری آموزش عالی بر تحقق رسالت‌هایی چون تولید و غنی‌سازی دانش و فرهنگ کشور، تربیت نیروی انسانی موردنیاز و در مجموع تسهیل فرایندهای توسعه در ابعاد مختلف؛ عملکردهای دیگری در این نظام مورد تشویق قرار می‌گیرند که روند دستیابی به رسالت‌های آموزش عالی را کند ساخته و این امر متأثر از وجود برنامه درسی پنهان بازی دانایی در این نظام است. دانشجویان به‌واسطه تجارب حاصل از این نوع برنامه درسی، "نگرشی ابزاری" به یادگیری دانش پیدا کرده و شوق و ذوق مربوط به اصالت یادگیری را در حاشیه قرار داده‌اند (رفیع پور، ۱۳۸۱؛ یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۸۱؛ قانع‌راد، ۱۳۸۶؛ فاضلی، ۱۳۸۷؛ و فراستخواه، ۱۳۸۸). در واقع یادگیری دانش در دانشگاه به‌جای این‌که فعالیتی خلاق باشد، تبدیل به تکلیفی شده است که دانشجویان با رعایت حداقل استانداردهای لازم سعی در پایان دادن به آن دارد.

هم‌چنین نتایج پژوهش حاضر بیانگر این است که نه تنها در رویکرد دانشجویان نسبت به دانش و یادگیری، عدم جدیت و نگرشی مجازی وجود دارد، بلکه اکثر دست‌اندرکاران برنامه‌های درسی آموزش عالی (مدرسان، پژوهشگران، سیاست‌گذاران و مدیران) نیز با چنین نگرشی به تعامل با دانشجویان و برنامه‌های درسی آنها می‌پردازند. این تعاملات، خرده فرهنگ خاصی را به‌وجود آورده که به‌دلیل حضور افراد در آن، برای ایشان بدیهی شده و کمتر مورد نقد و چالش قرار می‌گیرد. نکته شایان توجه این است که خرده فرهنگ کنونی حاکم بر آموزش عالی متأثر از فرهنگ حاکم بر جامعه است و همان‌طور که در نمودار ۱ نیز قابل مشاهده است، شرایط برون سازمانی آموزش عالی در تقابل با شرایط درون سازمانی منجر به ایجاد عوامل زمینه‌ساز مجاز بازی دانایی می‌شوند. اهمیت توجه به این نکته از آن‌روست که در رویکردهای کلان برنامه درسی پنهان (رویکردهای انتقادی) نیز که توسط افرادی نظیر ژبرو، اپل، مک‌لارن^۱ و فریره^۲، کلنر^۳، مطرح

1. McLaren

2. Freire

3. Kellner

شده است؛ تاکید می‌شود عقاید و نگرش‌های افراد محصول جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کنند. به اعتقاد آن‌ها چون اندیشه‌های افراد به‌طور جمعی شکل می‌گیرد، بنابراین نیل به شناخت و نتایج عینی، مستقل از تاثیرپذیری از مکان جغرافیایی و یا زمان تاریخی و دورانی است که افراد در آن به‌سر می‌برند و همین‌طور بدون تاثیرپذیری از نظام‌های فکری-فلسفی موجود در بسترهای زمانی- مکانی امری غیرممکن است (دیناروند و ایمانی، ۱۳۸۷). بر این اساس سوال مهمی که مطرح می‌شود این است که: چرا با وجود فرهنگ غنی و دانش‌پرور ایرانی- اسلامی، اکنون نگرشی غیرجدی و ابزاری نسبت به یادگیری دانش در آموزش عالی به‌وجود آمده و تبدیل به‌نوعی خرده فرهنگ شده است؟ در پاسخ به این سوال، با تغییر جایگاه دانش آکادمیک و علاقه-مندان به آن مواجه می‌شویم. به‌نحوی که اکنون جایگاه دانش آکادمیک در پی توجه شتاب‌زده به فرایندهای توسعه، به یک پدیده زمینی تنزل یافته است. به‌علاوه جایگاه دانشجو نیز در پی توده-ای شدن آموزش عالی تنزل یافته است. امروزه اکثر دانشجویان به‌دلیل کسب معرفت و رفع تشنگی در این زمینه وارد آموزش عالی نمی‌شوند، بلکه آن‌ها در پی بهره‌برداری از مزایا، جاذبه‌ها و امکانات جانبی دانشگاه هستند، پژوهش انجام‌یافته توسط قانعی‌راد و خاور (۱۳۸۵) نیز همسو با این یافته می‌باشد.

منابع

- استراووس، آنسلم و کوربن، جولیت (۱۳۸۷). *اصول روش تحقیق کیفی نظریه‌مبنایی، رویه‌ها و شیوه‌ها*، (ترجمه بیوک محمدی). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و اجتماعی (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۰).
- بزرگ، حمیده (۱۳۹۰). *شناسایی برنامه درسی پنهان متأثر از محیط فیزیکی دانشگاه*. (پایان‌نامه ارشد) دانشگاه شهید بهشتی، ایران.
- بیجندی، محمد صادق (۱۳۸۶). *مقایسه تاثیر برنامه درسی پنهان بر آموخته‌های دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی*. (پایان‌نامه ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، ایران.
- حداد علوی، رودابه؛ عبداللہی، احمد؛ احمدی، امیدعلی (۱۳۸۶). *برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی، تعلیم و تربیت (۹۰)*، ۳۳-۶۶.
- حسین قلی‌زاده، رضوان و شعبانی‌ورکی، بختیار (۱۳۸۶). *تحول باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان*. *دانشور رفتار*، ۲۳-۳۸، (۲۴).
- حکیم‌زاده، رضوان و عطاران، محمد (۱۳۸۴). *تاثیر جهانی‌شدن بر جهت‌گیری‌های آینده برنامه‌ریزی درسی در نظام‌های متمرکز*. موسی پور، نعمت‌الله (ویراستار)، *مجموعه مقالات تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی*. (صص ۲۵۵-۲۳۶)، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

بازی دانایی نظریه زمینه‌ای برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران

دوانلو، میترا (۱۳۸۶). *برنامه درسی پنهان*. ساری: شلفین.

دیناروند، حسن و ایمانی، محسن (۱۳۸۷). تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های آن از منظر فریبه و ژيرو و نقد آن. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۴(۳). ۱۷۶-۱۴۵

رفیع پور، فرامرز (۱۳۸۱). *موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن*. تهران: انتشار صفایی موحد، سعید (۱۳۹۰). تبیین تفاوت هنجارهای پنهان در انتخاب استاد راهنما در دانشکده‌های علوم تربیتی و ریاضی (رساله دکتری) دانشگاه تربیت معلم تهران، ایران.

فاضلی، نعمت الله (۱۳۸۷). *فرهنگ و دانشگاه*. تهران: ثالث

فرستخواه، مقصود (۱۳۸۸). *سوانح و سرگذشت دانشگاه در ایران (بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی موثر بر آن)*. تهران: رسا

فتحی واجارگاه، کوروش؛ شفیعی، ناهید (۱۳۸۶). ارزیابی کیفیت برنامه‌درسی دانشگاهی: مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان. *مطالعات برنامه درسی*، ۲(۵)، ۲۶-۱

قاضی طباطبایی، محمود و مرجانی، سیده‌ادی (۱۳۸۰). بررسی عوامل موثر بر خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان ارشد و دکتری دانشگاه تهران. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۷(۱۹)، ۴۸-۳۳

قانع‌راد، محمد و خاور، خسرو (۱۳۸۵). نگاهی به عوامل فرهنگی افزایش ورود دختران به دانشگاه‌ها. *پژوهش زنان*، ۴(۴). ۱۳۸-۱۱۵

قانع‌راد، محمد (۱۳۸۶). نقش علم در توسعه آموزش عالی و تحولات اجتماعی. در *مجموعه مصاحبه‌های گردآوری شده توسط پروین کاظمیان*. تهران: پرسمان.

گویا، زهرا (۱۳۸۵). *تعلیم و تربیت کثرت‌گرا*. در *خورسندی طاسکوه، علیرضا (ویراستار)*، *مجموعه مقالات نظام ارتباطی آموزش در ایران؛ آموزش متوسطه و آموزش عالی با تاملی بر علوم انسانی (صص ۸۶-۷۱)*، تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

محمد نژادعالی زمینی، یوسف و روشن، احمدرضا (۱۳۸۹). *گزارش ملی آموزش عالی تحقیقات و فناوری*. تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

مهرام، بهروز (۱۳۸۴). *ارزشیابی برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی کشور، مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی*. (رساله دکتری) دانشگاه شیراز، ایران.

مهرام، بهروز؛ اسکندری، حسین؛ سعیدی رضوانی، محمود و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). *میزگرد تخصصی بازنمایی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان*. *مطالعات برنامه درسی*، ۳(۸)، ۱۷۱-۱۵۶

مهرام، بهروز؛ ساکتی، پرویز؛ مسعودی، اکبر؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). *نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان*. *مطالعات برنامه درسی*، شماره ۳(۱)، ۲۹-۳

مهرمحمدی، محمود و دیگران (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: به نشر یمانی، نیکو؛ لیاقتدار، محمد جواد؛ چنگیز، طاهره و ادیبی، پیمان (۱۳۸۸). *چگونه دانشجویان پزشکی حرفه‌ای‌گری را در بالین می‌آموزند: یک مطالعه کیفی از تجارب اساتید و کارورزان*. *آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۴)، ۳۹۶-۳۸۳.

یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۱). *چالش‌های اساسی آموزش عالی ایران*. در مجموعه مقالات میزگرد چالش‌های آموزش عالی ایران (صص ۱۵-۵). تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

- Abdulsalam, A. (2008). *Saudi students' perspectives on their teachers' transmission of negative messages: A hidden curriculum*. (Doctoral dissertation). University of Kansas, USA.
- Acker, S. (2001). *the hidden curriculum of dissertation advising, the hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Ahola, S. (2000). *hidden curriculum in higher education: something to fear for or comply to?* Paper Presented at the Innovations in Higher Education 2000 Conference. Retrieved from: http://ruse.utu.fi/PDF_tiedostot/HCArticle.pdf
- Ahwee, S & Others. (2004). The hidden and null curriculums: an experiment in collective educational biography. *Educational Studies*, 35(1), pp25-43.
- Anderson, T. (2002). *Revealing the hidden curriculum of E-Learning: current perspectives in applied information technologies.1*, Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp1-23.
- Anderson, T. (2008) *A second look at learning sciences classrooms, and technology: issues of implementation: making it works in the real world*. in T.M. Duffy & J.R. Kirkley.
- Apple, M.W. (1982). *Education and Power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Learner-centered theory and practice in distance education: cases from higher education. Routledge.
- Barnett, R & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. New York: USA.
- Eisner, E.W. (19۹۴). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Gair, M., & Mullins, G. (2001). *The hidden curriculum of higher education*. New York: Routledge.
- Giroux, H.A. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Curriculum Inquiry*. 10(4).pp 329-366.
- Giroux, H.A. (2001). *Theory and resistance in education*. London: Bergin & Garvey.
- Gordon, D (1983). Rules and The Effectiveness of Hidden Curriculum. *Philosophy of Education*. 17(2).pp 207-218
- Haidet, P & H. F, Stein (2004). The Role of the Student-Teacher Relationship in the Formation of Physicians The Hidden Curriculum as Process. *Relationship-centered Medical Education*. PP516-521
- Hubbard, B (2010). *manifestation of hidden curriculum in a community college online opticianry program: An ecological approach*. (doctoral dissertation). University of South Florida.
- Jacobson, G. A. (2008). *The gendered processes of hidden curriculum and cultural capital within two teacher preparation programs* (Doctoral dissertation), Arizona State University, USA.

- Jerald, C.D (2006). *School culture: the hidden curriculum*. The center for comprehensive school reform and improvement. Retrieved from: http://www.centerforsri.org/files/Center_IB_Dec06_C.pdf
- Keefe, J.F. (1982). *Cultural reproduction and the hidden curriculum: an investigation into preschool programs for the deaf* (Doctoral dissertation). Boston University, SA.
- Lincoln, Y.S. & Guba, G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Masella, R.S. (2006). The Hidden Curriculum: Value Added in Dental Education. *Dental Education*. 70 (3). pp279-283.
- Murphy, M. G. (2004). The curriculum. *Phi Kappa Phi Forum*. 84(4). pp 45-47. Retrieved from:
- Pinar, W. F. (1999). *Contemporary curriculum discourses*. New York: Peter-Lang.
- Pitts, S. (2003). What do Students Learn when we Teach Music? An investigation of the 'hidden' curriculum in a university music department. *Arts & humanities in higher education*. 2 (3) pp 281-292.
- Rennert, A. (2008). The Hidden Curriculum of Performance-Based Teacher Education. *Teachers College Record*. 110(1) pp, 105-138.
- Schofield, J. W. (2002). *Increasing the generalizability of qualitative research*; in Huberman and Milles (eds) *The Qualitative Researchers Companion*, London: sage.
- Short, E. C. (2002). Knowledge and the educative functions of a university: designing the curriculum of higher education. *Curriculum Studies*. 34 (2). pp139-148.
- Tarshis, D. (2008). *Measuring what's hidden how college physics courses implicitly influence student beliefs*. (Doctoral dissertation), University of Colorado, USA.
- Wern, D. J. (1993). *A comparison of the theories of adolescent moral development of Lawrence Kohlberg and Carol Gilligan: alternative views of the hidden curriculum*. (Doctoral dissertation). Lehigh University, USA.
- Wren, D. G. (1999). School Culture: Exploring the Hidden Curriculum. *Adolescence*, 34 (135). Pp593-596