

عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران:

یک مردم‌نگاری خودنگاشت

How Hidden Curriculum is shaped in Iranian Higher Education: An Auto ethnographic Study

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۶/۱۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۱/۱۰/۱۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۵/۳

S. SafaeeMovahed., (Ph.D) & D. Bavafa.,
(M.A)

سعید صفایی موحد^۱ و داوود باوفا^۲

Abstract: Compared to k-12, hidden curriculum in Iranian higher education is more flexible due to different conditions it faces. On the other side, Iranian higher education is severely controlled by the federal government. In the last three decades, the Iranian regime has continuously attempted to educate a new generation fully committed to the ideals of the Islamic Revolution, using various mechanisms such as Cultural Revolution and Centralized Faculty Recruitment. The aforementioned factors have shaped a hidden curriculum unique to Iranian higher education, one that can not be understood through imported theories. In this paper, I have tried to explain my 10 years lived experiences in Iranian higher educations both as a student and as a lecturer, within the framework of hidden curriculum concept. I believe that the following factors have lead to shaping an Iranian hidden curriculum in higher education: curriculum flexibility, students' freedom in choosing their teachers, flexibility of evaluation methods, dissertation or thesis project, presence of political institutes on the campus, ethnic and class diversity, gender mixture, knowledge – acquiring discourse, social status of disciplines, and social status of different universities.

Keywords: hidden curriculum, higher education, academic culture, disciplines

چکیده: برنامه درسی در آموزش عالی ایران به دلیل ماهیت منعطف آن و آزادی دانشجویان در برخی انتخاب‌ها، نسبت به مقاطع پیشین شرایط متفاوتی دارد. هم‌چنین نهاد آموزش عالی در ایران نظامی متمرکز است و سعی بر آن است تا با استفاده از سازوکارهای مختلف (نظیر انقلاب فرهنگی، جذب متمرکز اعضای هیات علمی، ...) نسلی متعهد به آرمان‌های انقلاب اسلامی تربیت شود. این عوامل باعث شده است تا برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران ماهیتی منحصر به فرد داشته باشد و تبیین آن از طریق نظریه‌های غیروومی چندان منطقی نباشد. در این مقاله سعی کرده‌ام تا تجربیات زیسته خود از حضور ۱۰ ساله در دانشگاه‌های ایران را در چارچوب عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان تبیین نمایم. بدین منظور ابتدا تجربیات خود را به نگارش درآورده و سپس با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی، به استخراج و سازماندهی مقولات حول محور برنامه درسی پنهان پرداختم. به عقیده من، عواملی که موجب شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران می‌شوند را می‌توان به شرح ذیل برشمرد: انعطاف برنامه درسی، آزادی نسبی دانشجویان در انتخاب اساتید، انعطاف شیوه ارزشیابی، پروژه پایان‌نامه یا رساله، پررنگ‌تر شدن حضور نهادهای سیاسی در دانشگاه، تنوع قومی و طبقاتی، اختلاط جنسیتی، گفتمان علم‌اندوزی، جایگاه متفاوت رشته‌های دانشگاهی، پایگاه اجتماعی موسسات مختلف آموزش عالی.

کلیدواژه‌ها: آموزش عالی، برنامه درسی پنهان، فرهنگ دانشگاهی، رشته‌های تحصیلی.

مقدمه

اگرچه برنامه درسی پنهان^۱، یکی از مفاهیم ارجمند مولود رشته برنامه درسی بوده و از جمله سرمایه‌های مفهومی^۲ آن به حساب می‌آید (مهرمحمدی، ۱۳۸۷)، اما ماهیت و چیستی آن همواره محل نزاع بوده است. شاید دلیل اصلی این نزاع را بتوان در مبهم بودن خود واژه برنامه درسی و از سوی دیگر در واژه پنهان آن جستجو کرد. برخی (اسکندری، ۱۳۸۷) معتقدند برنامه باید دارای اهداف بیان شده، استراتژی‌های صریح، و شروع و پایانی مشخص باشد، به‌همین دلیل اطلاق لفظ برنامه به تجربیات کسب شده و از پیش تعیین شده فراگیرندگان امری نادرست است. اما نباید فراموش کرد که واژه برنامه درسی در طول تاریخ این رشته صرفاً به‌عنوان یک سند مکتوب و هدفمند مطرح نبوده و در چارچوب فلسفه پیشرفت‌گرایی^۳، به هر آن چیزی اطلاق می‌شده است که فراگیرندگان به‌دلیل حضور در محیط آموزش به کسب آن نائل می‌آیند. در این مقاله نیز ماهیت وجودی برنامه درسی پنهان در چارچوب دیدگاه پیشرفت‌گرایی مدنظر است.

نخستین بار «فیلیپ جکسون»^۴ مفهوم برنامه درسی پنهان را در کتاب «زندگی در کلاس درس»^۵ مطرح کرد (مارگولیس، ۲۰۰۱). وی معتقد بود که شاگردان برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه‌های غیر آکادمیک مدرسه که شامل عناصر قدرت، جمعیت و تشویق است در کلاس درس می‌آموزند. در واقع شاگردان هنجارهایی را با عنایت به دارا بودن قدرت معلم، از جمعیت کلاس و نظام تشویق می‌آموزند. جکسون این هنجارهای آموخته شده را برنامه درسی پنهان می‌خواند. پس از جکسون نیز اندیشمندان زیادی نظیر مایکل اپل^۶، هنری ژيرو^۷، آیزنر^۸، به تبیین ابعاد و ماهیت این مفهوم پرداختند. مارگولیس (۲۰۰۱) معتقد است که نظریات مطرح شده در مورد برنامه درسی پنهان را می‌توان در سه دیدگاه کارکردگرایی^۹، مارکسیستی^{۱۰}، و مقاومت انتقادی^{۱۱} بررسی نمود.

ژئوشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Hidden curriculum
2. Conceptual capital
3. Progressivism
4. Phillip Jackson
5. Life in the Classrooms
6. Michael Apple
7. Henry Giroux
8. Eisner
9. Functionalism
10. Marxism
11. Critical resistance

ملکی (۱۳۸۶) با الهام از سیلور^۱ و الکساندر^۲، عوامل موثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان را به شرح ذیل می‌داند: الف- قوانین و مقررات مدرسه، ب- روابط میان فردی، ج- ارتباط متقابل معلم و دانش‌آموز، و د- تدریس. اگرچه این عوامل را می‌توان در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در دانشگاه نیز موثر دانست، اما شرایط ویژه مقرراتی و فرهنگی آموزش عالی در ایران، مانند هر کشور دیگر، باعث می‌شود که عوامل موثر دیگری نیز در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان به ایفای نقش بپردازند. از جمله این شرایط می‌توان به حق انتخاب استادان در معرفی کتاب‌های درسی، حق انتخاب استادان معرفی شده از سوی دانشگاه توسط دانشجویان، اختلاط جنسیتی، قومی، مذهبی، و ضرورت ارائه پایان‌نامه در مقاطع تحصیلات تکمیلی اشاره کرد (آکر، ۲۰۰۱).

بیان مساله و اهمیت موضوع

برنامه درسی پنهان را می‌توان نوعی دعوت به ژرف‌نگری در تعلیم و تربیت و ابعاد و لایه‌های گوناگون برنامه درسی دانست. جان دیویی، فیلسوف بزرگ تعلیم و تربیت، می‌گوید: "بزرگ‌ترین مغالطه تعلیم و تربیت معاصر این است که نظام‌های آموزشی گمان می‌کنند دانش‌آموزان صرفاً آن‌چه را که این نظام‌ها اراده می‌کنند فرا می‌گیرند" (دوی، ۱۹۹۷) نگاهی به وضعیت حاضر دانشگاه در ایران و تحلیل تطبیقی عملکرد فعلی آن با وضعیت ایده‌آل موردنظر جامعه، نشان می‌دهد که شکاف عظیمی بین "آن‌چه که باید باشد" و "آن‌چه که هست" وجود دارد. شریعت‌مداری (۱۳۷۹) معتقد است دانشگاه به‌طور ایده‌آل می‌باید موجب توسعه روحیات ذیل در دانشگاهیان شود: بسط روحیه تفکر و تحقیق، انصاف و احترام به حقایق علمی، علاقه به پژوهش و حل مساله، تربیت مغزهایی متفکر و واگرا، احترام به علم به خاطر خود علم و نه هدف‌های انتفاعی، پرورش انسان‌هایی خلاق، درک ضرورت یادگیری مداوم، تقویت هویت علمی. این‌ها ویژگی‌هایی هستند که شاید بتوان گفت از تمامی دانشگاه‌های سراسر جهان انتظار می‌رود آن‌ها را تحقق بخشند. اما به نظر می‌رسد که اعتبار این مفروضات با مشاهده کژرفتاری‌هایی در میان محققان و استادان (و هم‌چنین دانشجویان) عملاً شکسته شده است. جریان حوادث و وقایع و کژرفتاری‌های موجود در دانشگاه و در میان دانشگاهیان، مثل سوق یافتن وقایع دانشگاهی در راستای اهداف شرکت‌های خصوصی به دلیل برخورداری از منافع و مزایای مادی آن، تحریف دستاوردهای تحقیق، تحصیل داده‌های تحقیق از تجربیات غیرواقعی و کاذب، کار و تدریس تمام وقت و هم‌زمان در دانشگاه و در مراکز دیگر، تصاحب و اقتباس نامشروع و بدون ارجاع مقالات و

1. Saylor
2. Alexander

عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران...

کارهای تحقیقی دیگران در شرایط قضاوت یا داوری مقالات و طرح‌های پژوهش، چاپ کردن مقالات و نوشته‌ها به پشتوانه نفوذ اجرایی و سیاسی، قضاوت درباره تحقیق دیگران براساس اعتبار و عنوان نهاد یا موسسه شغلی مولف، خست‌گرایی علمی، عدم تشریح مساعی در طرح‌های پژوهشی و تحقیقاتی، تماماً حرمت فهم متعارف و ایمان متکی بر مفروضات آن را در خصوص سوگیری هنجاری و اخلاقی دانشگاهیان خدشه دار کرده است. در چنین شرایطی می‌توان مدعی شد که فرد دانشگاهی نیز موجودی زمینی است و مانند دیگر اعضای جامعه در سوگیری هنجاری و اخلاقی خود، مسائل و مشکلاتی دارد؛ با این تفاوت که ممکن است نوع مشکلاتش با دیگران متفاوت باشد (قاضی طباطبایی و دادهیر، ۱۳۷۹).

در این مقاله سعی کرده‌ام تا عواملی که باعث شکل‌گیری برنامه درسی پنهان و پیامدهای منفی آن می‌شوند را بر مبنای تجربیات زیسته خود از حضور ده ساله در دانشگاه‌های ایران را به تصویر کشیده و تحلیل کنم. بنده دوران کارشناسی خود را در رشته علوم تربیتی (گرایش آموزش و پرورش دبستان و پیش‌دبستان) در دانشگاه X تهران گذراندم (۷۹-۱۳۷۵). سپس دوره کارشناسی ارشد را نیز از سال ۱۳۸۲ الی ۱۳۸۴ در رشته برنامه‌ریزی آموزشی و در همان دانشگاه پشت سر گذاشتم. در سال ۱۳۸۶، در رشته دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه Y پذیرفته شده و در خردادماه ۱۳۹۰ فارغ‌التحصیل شدم. علاوه بر این، مدتی نیز به‌عنوان مدرس در تعدادی از دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی تهران مشغول به کار بوده‌ام. به همین دلیل معتقدم تجربیات من می‌تواند انعکاسی کوچک از تجربیات خیل عظیمی از دانشجویانی باشد که در این رشته در ایران به تحصیل پرداخته‌اند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر نوعی مردم‌نگاری خودنگاشت یا رویکرد شرح حال‌نگارانه می‌باشد. رویکرد شرح حال‌نگارانه کنش‌های افراد را در تاریخچه زندگی خود آن‌ها و دیگران منعکس می‌داند، اما در همان حال بر این نکته نیز اشاره دارد که تجارب افراد، منعکس‌کننده عوامل ساختی است که بر آنان تأثیر گذاشته و تجارب و کنش‌های آنان را شکل داده و یا مقید ساخته است. توجه به این شرح زندگی و شرایط و ساختارهایی که آن را شکل داده‌اند، بینش عمیق‌تری را در خصوص تجارب زیست شده و ارزش‌ها و دریافت افراد در اختیار می‌گذارد (ذکایی، ۱۳۸۷). بنابراین در مقاله حاضر سعی کرده‌ام تا تجربیات و دریافت‌های ۱۰ ساله حضورم در چندین دانشکده علوم تربیتی در ایران و تعاملاتم با دیگر دانشجویان علوم انسانی را در چارچوب مفهوم برنامه درسی پنهان شرح دهم. به این منظور ابتدا تجربیات آکادمیک خود در طی ۱۰ سال را به نگرارش

درآورده و سپس با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی، مقولات را استخراج کرده و آن‌ها را حول محور مفهوم برنامه درسی پنهان سازماندهی نموده‌ام. مقولات به‌دست آمده را از طریق ممیزی همگنان^۱ و بر مبنای دو معیار جامعیت^۲ و مانعیت^۳ بازنگری کرده‌ام. هم‌چنین به‌منظور اطمینان از اعتبار تحقیق نتیجه کار را با دیگر افرادی که تجربیات مشابهی داشته‌اند در میان گذاشته و نظرات اصلاحی آن‌ها را اعمال نموده‌ام (چندسویه‌سازی). از سوی دیگر در طول متن نیز با ارجاع به دیگر پژوهش‌ها سعی کرده‌ام تا قابلیت انتقال^۴ مقاله را تحکیم نمایم.

ابعاد برنامه درسی پنهان در آموزش عالی

برنامه درسی پنهان در آموزش عالی را می‌توان به دلیل شرایط و پویایی‌های جدید آن نسبت به مقاطع پیشین، تا حد زیادی متفاوت دانست. از جمله این شرایط می‌توان به تنوع زیاد رشته‌های دانشگاهی، پروژه‌های پایان‌نامه تحصیلی، امکان انتخاب اساتید توسط دانشجویان، ... اشاره کرد. در این قسمت ابعاد برنامه درسی پنهان در دو بخش دیدگاه‌های مطرح شده توسط نظریه‌پردازان خارجی و تجربه زیسته نگارنده از حضور در دانشگاه‌های داخلی بررسی خواهد شد:

الف - دیدگاه‌های نظریه‌پردازان خارجی

دیدگاه‌های مطرح شده توسط نظریه‌پردازان خارجی عمدتاً مقطع پیش از دانشگاه را در نظر داشته‌اند و حوزه آموزش عالی از این حیث جزو حیطه‌های مفعول به‌شمار می‌آید. از محدود دیدگاه‌های مطرح شده می‌توان به دیدگاه آهولا (۲۰۰۰) در ارتباط با ابعاد برنامه درسی پنهان در آموزش عالی اشاره کرد. به‌عقیده وی برنامه درسی پنهان در دانشگاه دارای چهار بعد اساسی می‌باشد:

۱- یاد گرفتن یادگیری: شروع تحصیل در دانشگاه با یک شوک فرهنگی همراه است. برخلاف محیط امن مدرسه، تحصیل در سرزمین دانشگاه با سختی‌های بیشتری همراه بوده و شناخت ابعاد این سرزمین به راحتی امکان‌پذیر نیست. دانشجویان برای حضور در یک چنین سرزمینی نیاز به یک نقشه جغرافیایی خوب دارند. دانشجویانی که والدین تحصیل کرده داشته و از سرمایه فرهنگی^۵ زیادی بهره می‌برند، این نقشه را در عادت واره‌های^۱ خود به همراه دارند. اما از سوی

1. Peer audit
2. Internal homogeneity
3. External homogeneity
4. Transferability
5. Cultural capital

عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران...

دیگر، دانشجویانی که پیشینه تحصیلی خانواده آن‌ها آن‌چنان قوی نیست، همانند افرادی غریبه بوده و در محیط دانشگاه احساس بیگانگی می‌کنند.

۲- یادگیری حرفه: یادگیری یک حرفه در مرحله اول مستلزم کسب صلاحیت‌ها و مهارت‌هایی است که برای عملکرد مؤثر در یک شغل ضروری هستند. اما مولفه‌ای که باعث شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در این بعد می‌شود تعامل با متخصصان یک حوزه و یادگیری نگرش‌ها، هنجارها، نحوه رفتار، و سبک تفکر تخصصی ویژه یک حرفه خاص است (برای مثال این‌که چگونه رفتار کنیم تا به عنوان یک عضو جامعه پزشکی پذیرفته شویم، چگونه تحلیل کنیم تا همانند یک عضو جامعه انسان‌شناسان فرهنگی نگرسته شویم، ...).

۳- یادگیری یک تخصص: این بعد از برنامه درسی پنهان شامل کسب دانش‌ها و مهارت‌های ویژه‌ای است که نشانگر تخصص در یک دیسیپلین خاص هستند. برگن هن گوون (۱۹۸۷) این بعد از برنامه درسی پنهان را «بلوف دانشگاه»^۲ می‌نامد، چراکه به فراگیرندگان امکان می‌دهد حتی هنگامی که تخصص کافی در حوزه خاصی ندارند خود را همانند متخصص آن حوزه نشان دهند.

۴- یادگیری بازی‌های دانشگاهی: مهمترین بعد برنامه درسی پنهان در دانشگاه، یادگرفتن قواعد بازی است. این قواعد به دانشجویان کمک می‌کند تا دوره تحصیلی و موانع آن را با موفقیت پشت سر گذارند: مانند چگونگی نمره گرفتن از اساتید مختلف، چگونگی سرهم‌بندی کردن کارهای کلاسی، تمسک به چاپلوسی برای کسب نمره، ...

واگنر (۱۹۷۷)، به نقل از برگن هن گوون، (۱۹۸۷) ابعاد برنامه درسی پنهان در دانشگاه را بر مبنای انتظارات ضمنی دانشگاه از دانشجویان به شرح ذیل برمی‌شمارد:

- دانشجویان باید نگرشی مجذانه و بدون سوگیری نسبت به موضوعات علمی داشته باشند. اگر احساسات، شهود و علائق امکان پیدا کنند تا به قضاوت‌های ما راه پیدا کند، نوعی نگرش غیرمتعادل و نامشخص در ما شکل می‌گیرد. استدلال و برهان منطقی، ویژگی‌هایی هستند که در محیط دانشگاه یک مزیت عمده محسوب می‌شوند.

- دومین انتظار غیررسمی انتزاع است. از دانشجویان انتظار می‌شود تا با سازه‌های نظری درگیر شوند و از اصطلاحات تخصصی و مفاهیم انتزاعی بهره گیرند.

- از دانشجویان انتظار می‌رود که محکم و استوار باشند، بر ایده‌های خویش مصر باشند، و هیچگونه اضطراب، عصبانیت، و یا عدم اطمینانی در امتحانات یا مصاحبه‌ها از خویش بروز ندهند.

1. Habitus

2. University bluff

- انگیزه امتحان دادن و نمره گرفتن از دیگر انتظارات غیررسمی است، چرا که این امر شرطی اساسی برای دستیابی به موفقیت تحصیلی می‌باشد. عامل تقویت‌کننده این انگیزه، رضایت حاصل از کسب نمرات بیشتر از دیگران است که موجب می‌شود افراد به نوعی احساس عزت نفس درونی دست یابند.

برگن هن گوون (۱۹۸۷) نیز با نگرشی مشابه به تشریح الزاماتی می‌پردازد که به‌طور ضمنی و غیر ملموس از دانشجویان انتظار می‌رود بدان‌ها پایبند باشند. وی این انتظارات را به شرح ذیل برمی‌شمارد:

- کسب نتیجه موفقیت‌آمیز در امتحانات منوط به کار برد اصطلاحات و مفاهیم تخصصی است که اساتید مورد استفاده قرار می‌دهند.

- این استاد است که تعیین می‌کند چه چیزی باید خوانده شود و چه مقدار، و چه چیزهایی نباید خوانده شوند.

- از ورود به بحث جدی با اساتید می‌باید خودداری کرد.

آرتین^۱ (۲۰۰۹) معتقد است در طی دوران تحصیل در دانشگاه، اساتید قدرتمندترین الگوهای دانشجویان هستند و رفتار آن‌ها، خواه محبوب باشند یا منفور، خود یک رسانه و یک پیام است. اساتید دانشگاه همیشه نقشی اساسی و محوری در برنامه درسی پنهان داشته‌اند. وی براساس همین مفروضه، برخی رفتارهای اساتید در دانشگاه و برداشت‌های حاصل از آن در نزد دانشجویان را به شرح ذیل برمی‌شمارد:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Arterian

پیام این رفتار برای دانشجویان	رفتار اساتید
<p>- وقت شما دانشجویان به اندازه وقت من استاد مهم نیست. برنامه‌های زمانی تعیین شده صرفاً استانداردهایی پیشنهادی هستند، اگر قبل از کلاس کاری برای من استاد پیش بیاید حضور در کلاس را فدای آن می‌کنم. اگر کلاس به‌طور کامل در اختیار من است به این دلیل است که آن‌چه من تدریس می‌کنم مهم‌تر از نظراتی است که ممکن است شما داشته باشید.</p>	<p>- اساتیدی که دیر سر کلاس حاضر می‌شوند یا کلاس را در کنترل خود دارند:</p>
<p>- انجام کار به نحو یکسان مشکلی پیش نمی‌آورد. من نیازی نمی‌بینم که وقتم را صرف دوباره فکر کردن و اصلاح مطالب کنم.</p>	<p>- اساتیدی که یک جزوه یا کتاب خاص را همیشه و همه جا تدریس می‌کنند:</p>
<p>- قدرت و اختیار من را مجاز می‌سازد تا اصول اولیه‌ای چون احترام به دیگران را نادیده بگیرم و یا رفتارهایی آزاردهنده داشته باشم.</p>	<p>- اساتیدی که در کلاس درس خود دربارهٔ دانشگاه اظهارنظرهایی مشخص می‌کنند. اساتیدی که دیگران را استمزا کرده و یا سعی در منزوی نمودن آن‌ها می‌نمایند.</p>
<p>- لزومی ندارد که با افراد مختلف، برخوردی یکسان داشته باشیم.</p>	<p>- اساتیدی که با دانشجویان دختر و پسر، یا دانشجویان قومیت‌های مختلف، برخوردی متفاوت دارند:</p>
<p>- کسانی که قدرت را در دست دارند می‌توانند هر آنچه را که می‌خواهند دربارهٔ احساسات و آبروی دیگران بگویند و مسئولیتی در قبال اینگونه کارها ندارند.</p>	<p>- اساتیدی که غیبت دیگران را می‌کنند و یا رازهای دیگران را نزد دانشجویان برملا می‌کنند:</p>
<p>- هدف وسیله را توجیه می‌کند.</p>	<p>- اساتیدی که به واسطهٔ موقعیت خویش از دانشجویان آنچنان که می‌خواهند بهره می‌برند و آن‌ها را وارد دعوای اداری می‌کنند:</p>

اما یکی از جامع‌ترین دیدگاه‌های ارائه شده در ارتباط با برنامه درسی پنهان در آموزش عالی، دیدگاه تاون سند^۱ (۱۹۹۵) می‌باشد. وی با بسط تعریف پورتلی (۱۹۹۳) از برنامه درسی پنهان، به تشریح ابعاد برنامه درسی پنهان در دانشگاه به شرح ذیل می‌پردازد:

۱- برنامه‌های پنهان به‌عنوان آن‌چه که فراگیرندگان خود خلق می‌کنند: نمونه این تعریف را می‌توان در مطالعاتی که توسط شنایدر (۱۹۷۱) در ارتباط با برنامه درسی پنهان در آموزش عالی در دانشگاه MIT آمریکا انجام شد یافت نمود. به عقیده شنایدر، برنامه درسی پنهان

برنامه‌ای است که توسط خود فراگیرندگان خلق می‌شود. به عقیده‌ی وی دانشجویان سعی می‌کنند پس از زیر نظر گرفتن اساتید خود، نکاتی که باعث می‌شوند واحدهای درسی‌شان را به راحتی بگذرانند را کشف نموده و به آن‌ها عمل کنند. آن‌ها سعی می‌کنند موانع را بشناسند، روش گذشتن از این موانع را پیدا کنند، و آن‌ها را پشت سر گذارند. برای مثال فرض کنید استاد یک درس به دانشجویان گفته که اگر می‌خواهند در آن درس قبول شوند، می‌باید سه کتاب معرفی شده توسط وی را بخوانند. دانشجویان از میان سخنرانی‌های وی متوجه می‌شوند که وی بیشتر بر یکی از این کتاب‌ها تاکید دارد. بنابراین آن‌ها نیز سعی می‌کنند این کتاب را به دقت خوانده و دو کتاب دیگر را به طور سطحی نگاه کنند تا فقط نشان دهند که با آن آشنا هستند (و البته بدین طریق واحد درسی‌شان را نیز با موفقیت پشت سر گذارند). در این حالت برنامه درسی پنهان توسط دانشجویان کشف شده است، اما از چشم اساتید پنهان مانده است. هنگامی که این برداشت از برنامه درسی پنهان در دانشگاه وجود دارد، برنامه درسی پنهان آن چیزی خواهد بود که دانشجویان تصوّر می‌کنند می‌باید انجام دهند تا:

- واحدهای درسی خویش با برخی اساتید را با موفقیت پشت سر گذارند.
- امتحانات جامع دوره‌های ارشد و دکتری را با موفقیت طی کنند.
- پروپوزال، پایان‌نامه، یا رساله‌شان مطابق میل و نظر برخی اساتید باشد.

تاون سند در ادامه می‌افزاید: "در دانشگاهی که من تدریس می‌کردم، استادی بود که نمرات امتحانی‌اش به میزان طولانی بودن پاسخ‌ها و تعداد نقل قول‌های دانشجویان از متخصصان آن رشته وابسته بود. پس از مدتی دانشجویان توانستند برنامه درسی پنهان آن واحد درسی را کشف کنند و به یکدیگر انتقال دهند: اگر می‌خواهی نمره بالا بگیری، فقط سعی کن پاسخ سوالات را کش بدهی، آن‌ها را از لحاظ دستوری درست بنویسی، و تا آنجا که می‌توانی از نقل قول‌های فراوان استفاده کنی!" (تاون سند: ۱۹۹۵).

۲- برنامه درسی پنهان به‌عنوان پیامدها یا پیام‌های یادگیری قصد نشده: در صورتی که اساتید برنامه درسی خاصی را تدوین کرده و آموزش دهند، ولی در مورد دیدگاهی که این برنامه به فراگیرندگان منتقل می‌کند تأمل نکنند، آن‌چه که دانشجویان از این برنامه برداشت می‌کنند همان پیامدها یا پیام‌های یادگیری ناخواسته خواهند بود. برای مثال فرض کنید اساتید گروه مدیریت، محتوای واحد «مدیریت عمومی» را ناخواسته به‌گونه‌ای تنظیم کرده‌اند که دانشجویان صرفاً نظریات اندیشمندان آمریکایی را مطالعه می‌کنند. برداشت ناخواسته و قصد ناشده‌ای که ممکن است از این کار صورت گیرد این است که متخصصان اروپایی و آسیایی حرفی برای عرضه در مدیریت ندارند و در این حوزه بسیار ضعیف هستند.

۳- برنامه درسی پنهان به‌عنوان پیام‌های ضمنی نشأت گرفته از ساختار محیط آموزشی:

عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران...

برخی از مولفه‌های محیط آموزشی منجر به شکل‌گیری برنامه درسی پنهانی می‌شوند که اساتید به‌طور ناخواسته آن را آموزش می‌دهند و دانشجویان ناآگاهانه آن را فرا می‌گیرند. به عقیده تاوان سند (1995) آن دسته از مولفه‌های ساختاری که منجر به ایجاد یک برنامه درسی پنهان در آموزش عالی می‌شوند را می‌توان به شرح ذیل برشمرد:

- ساختار اجتماعی کلاس درس: آشنایی با روابط اجتماعی بین اساتید و دانشجویان، دانشجویان با یکدیگر، موجب تعمق بینش‌ها نسبت به برنامه درسی پنهان می‌شود. نوع رفتار اساتید با دانشجویان می‌تواند پیام‌هایی ذهنی را در برداشته باشد و این پیام‌ها به نوبه خود می‌توانند بر روابط بین دانشجویان نیز مؤثر باشند. برای مثال اگر استادی مداوماً حرف‌های دانشجویانش را قطع کند، می‌تواند موجب به وجود آمدن این برداشت شود که حرف‌ها و افکار دانشجویان از اهمیت چندانی برخوردار نیستند. بدین ترتیب دانشجویان نیز ممکن است تصور کنند در میان سخن یکدیگر پریدن امر بدی نیست. اما اساتیدی که رفتاری مودبانه‌تر را به تصویر می‌کشند موجب به وجود آمدن این برداشت می‌شوند که نه تنها قطع کردن حرف دیگران نادرست است، بلکه حرف‌ها و عقایدشان نیز قابل احترام است.

- اعمال اختیار توسط مدرس: ویژگی اصلی «الگوهای بانکی آموزش»¹ این است که دانشجویان به شدت به اساتید خویش وابسته هستند، این مدرس است که بر محتوی تسلط دارد و سعی می‌کند آن را به ذهن دانشجویان انتقال دهد. در این مدل برداشت‌های دانشجویان ارزش چندانی ندارد، خصوصاً اگر برگرفته از تجارب زیسته آن‌ها باشد. اعمال این الگو این پیام ضمنی را با خود به‌همراه دارد که دانشجویان برای یادگیری به اساتید خود وابسته هستند و آن‌چه از تجارب زیسته‌شان و از یکدیگر می‌آموزند فاقد ارزش است.

- شرایط حاکم بر روابط بین استاد و دانشجو: یکی از روش‌های آشنایی با نوع روابط حاکم بین استاد و دانشجو این است که ببینیم آن‌ها چگونه یکدیگر را خطاب می‌کنند. آیا دانشجویان اساتید خود را با اسم کوچک صدا می‌کنند یا این‌که از القابی نظیر دکتر، استاد، ... استفاده می‌کنند؟ اگر دانشجویان از القابی نظیر «دکتر» برای مخاطب قرار دادن اساتید خود استفاده کنند، ولی اساتید دانشجویان خود را حتی بدون ذکر کلمه «آقای» یا «خانم» صدا کنند، این برداشت به وجود می‌آید که اساتید جایگاهی ممتازتر از دانشجویان برای خویش قائلند و دوست دارند که این تمایز در ملاء عام جلوه‌گر باشد. از سوی دیگر، میزان در دسترس بودن اساتید نیز معیار مهمی برای تعیین نوع رابطه بین آن‌ها و دانشجویان است. برای مثال برخی اساتید سعی می‌کنند

1. Banking model of instruction

واحدهای درسی‌شان را به‌گونه‌ای تنظیم کنند که کل ساعات موظفی‌شان را در طی یک یا دو روز پر کنند. این در حالی است که برخی دانشجویان ممکن است به دلیل شاغل بودن و یا برخی عوامل دیگر نتوانند در طی آن روزها در دانشکده حضور یابند. برداشت حاصل از این شرایط این است که آن‌چه برای استاد اهمیت دارد، راحتی خودش است نه دانشجوی!

- فعالیت‌های یادگیری استاندارد: نوع و ساختار فعالیت‌های یادگیری استاندارد شده برای یک برنامه نیز می‌تواند پیام‌هایی ضمنی را با خود به همراه داشته باشد. برای مثال دو فعالیت یادگیری استاندارد و مهم در دورهٔ دکترا، آزمون جامع و تدوین رساله می‌باشد. در امتحان جامع، تمامی دانشجویان می‌باید در زمانی واحد به سؤالاتی یکسان پاسخ دهند. این بدین معنی است که آن‌ها می‌باید از روی موانعی خاص عبور کنند تا بتوانند به دور بعدی برسند و هر کسی نتواند این کار را انجام دهد، برای دور بعدی مسابقه صلاحیت لازم را ندارد. پیام ضمنی این رویه این است که آن‌چه مهم است استانداردسازی می‌باشد و توجه به ویژگی‌های فردی فاقد اهمیت است.

در مرحله اجرا و نگارش پایان‌نامه یا رساله، ویژگی‌های اصلی مقطع دکتری به بهترین نحو جلوه می‌یابد. در برخی دانشکده‌ها، دانشجویان می‌بایست خودشان موضوع رساله‌شان را برگزیده و سؤالات پژوهشی آن را تدوین کنند، در صورتی که در برخی دانشگاه‌های دیگر، دوره‌ها، سمینارها و کارگاه‌هایی برای تسهیل ورود دانشجویان به مرحله رساله وجود دارد. در صورتی که دانشگاه فاقد قوانین و شبکه‌های حمایتی مشخصی برای راهنمایی و هدایت دانشجویان در جریان نگارش رساله باشد، آنگاه قانون «بقاء اصلح»^۱ در آن‌جا حکمفرما می‌شود. پیام ضمنی وضعیت مذکور این است که انجام پایان‌نامه تقریباً به‌طور کامل برعهده دانشجو است. از سوی دیگر، وجود شبکه‌های حمایتی رسمی حاصل این پیام ضمنی است که استاد راهنما و مدرس هر دو برای تدوین رساله وظیفه‌ای مشخص دارند.

با توجه به آن‌چه گفته شد، عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی کشورهای غربی را می‌توان در مقولهٔ کلی جای داد.

۱- فرهنگ رشته‌ای: فرهنگ رشته‌ای را به تعبیری می‌توان شامل روش‌های آموزش و پژوهش در یک رشته است. انطباق با این روش‌ها و پذیرفتن ارزش‌ها و هنجارهای حرفه‌ای خاص یک رشته باعث می‌شود تا فرد بتواند خود را یک جامعه‌شناس، روانشناس، پزشک،... بداند. برای مثال این‌که در یک رشته روش آموزش به‌صورت سخنرانی، مشارکتی و یا بحث گروهی باشد هر کدام

1. Survival of the fittest
2. Disciplinary culture

عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران...

پیامدها و تأثیراتی خاص در مورد نوع نگرش نسبت به علم، ماهیت یادگیری، ... دارد.

۲- فرهنگ سازمانی دانشگاه: نوع روابط اساتید با دانشجویان، میزان توجه به درخواست‌های دانشجویان در تصمیمات، احترام به ایده‌های دانشجویان در تدوین و نگارش رساله، رقابت بین گروه‌های آموزشی، جوّ سازمانی دانشگاه، ... از مهم‌ترین عوامل سازمانی هستند که می‌توانند موجب شکل‌گیری یک برنامه درسی پنهان در دانشگاه شوند.

ب - عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در دانشگاه‌های ایران

تردیدی نیست که نظام آموزش عالی یک کشور تحت تأثیر نظام‌های سیاسی، اقتصادی، مذهبی و اجتماعی آن کشور قرار دارد. از تعامل بین نظام آموزش عالی و سایر نظام‌های اطراف آن است که فرهنگ آکادمیک یک کشور تا حد زیادی شکل می‌گیرد. ایران نیز از این قاعده مستثنی نیست. برای مثال در کشور ما سیاست‌های کلان آموزش عالی توسط حکومت مرکزی تعیین می‌شوند و دانشگاه‌ها موظفند با تدوین برنامه‌های خاص خود این سیاست‌ها را تحقق بخشند. البته در طی سال‌های اخیر، نهاد سیاست‌نقش پررنگ‌تری حتی در امور داخلی دانشگاه‌ها به‌عهده گرفته که شاهد این مدّعی، جذب متمرکز اعضای هیات علمی و دانشجویان مقطع دکتری می‌باشد. آنچه در پی می‌آید تجربیات زیسته نگارنده از حضور بیش از ۱۰ سال در دانشگاه‌های داخل در نقش دانشجو و مدرّس است. بدیهی است که بررسی ابعاد مختلف برنامه درسی پنهان در آموزش عالی و عوامل شکل‌دهنده آن مستلزم پژوهش‌هایی گسترده‌تر است.

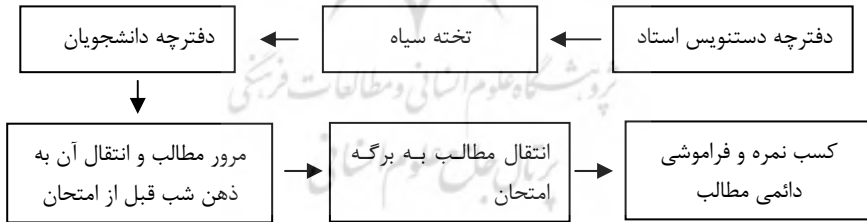
۱- انعطاف برنامه درسی: در مقطع آموزش عالی ایران، سرفصل‌های دروس توسط «وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری» تدوین گشته و اساتید موظفند منابعی را معرفی کنند که این سرفصل‌ها را پوشش دهند.^۱ (این در حالی است که در مقاطع پیش از دانشگاه کتاب‌هایی یکسان توسط آموزش و پرورش تدوین شده و تمامی معلمان کشور موظف به تدریس آن‌ها هستند). این امر و از سوی دیگر عدم نظارت مناسب باعث شده است تا در برخی موارد، اساتید صرفاً کتاب‌های تالیف یا ترجمه شده توسط خود را به‌عنوان منبع درسی معرفی کنند، حتی اگر این کتاب‌ها مرتبط با درس مربوطه نباشند. در مقطع کارشناسی، درسی به نام «روانشناسی عمومی» داشتیم. مدرّس جوان آن درس که به تازگی به عضویت هیأت علمی درآمده بود کتابی را در

۱. دانشگاه پیام نور از این قاعده مستثنی است و کتاب‌های درسی آن توسط سازمان مرکزی تدوین شده و اساتید موظفند به تدریس آن‌ها هستند.

حوزه روانشناسی کودکان عقب‌مانده ذهنی به چاپ رسانده بود و آن را به‌عنوان منبع اصلی درس تعیین کرد. دانشجویان کلاس نیز که صرفاً گرفتن نمره برای آن‌ها مهم بود و سابقه درخشان این استاد در دادن نمره‌های بالا و بدون ارتباط با عملکرد تحصیلی دانشجویان را می‌دانستند، اعتراضی به این امر نکردند و ترم با یک توافق ذهنی غیر مصرح بین استاد و دانشجویان به پایان رسید:

استاد: شما کتاب جدید من را که ربط چندانی به درستان ندارد را می‌خرید و به نوعی آن را برای من تبلیغ می‌کنید، من هم نمره خوب شما را، در صورتی که اعتراضی به این کار نکنید، در پایان ترم تضمین می‌کنم!

دانشجویان: خیالی نیست! شما نمره ما را تضمین کنید، هر کتابی را که می‌خواهید معرفی کنید. البته زیاد هم پروژه و کار کلاسی به ما تحمیل نکنید تا ما هم صدایمان درنیاید! برخی اوقات نیز اساتید جزوه‌هایی را برای درس خود تهیه کرده و دانشجویان را موظف به خواندن آن می‌کنند. برخی از این جزوه‌ها سال‌ها عمر می‌کنند، بدون این‌که تغییری کوچک در شکل ظاهری و محتوای آن‌ها به‌وجود آید. هنگامی که من در مقطع کارشناسی تحصیل می‌کردم، درسی با عنوان «برنامه‌ریزی آموزشی» داشتیم. مدرس این درس دفترچه‌ای دست‌نویس داشت که با آن وارد کلاس می‌شد و شروع می‌کرد به انتقال مطالب آن به روی تخته سیاه. تنها کنش فعال ما در سر آن کلاس نگاه کردن و نوشتن (و شاید کمی گوش دادن) بود. جریان انتقال دانش در کلاس مذکور را می‌توان به شکل ذیل دانست:



این نحوه یادگیری و دانش‌اندوزی را می‌توان مدل "آموزش و پرورش بانکی" نام نهاد که به عقیده پائولو فریره ویژگی اصلی تربیت ستم‌دیدگان است، تربیتی که در آن ذهن نه به‌عنوان عاملی فعال، بلکه همانند آرامگاه اطلاعات مدنظر قرار می‌گیرد. اطلاعات در این آرامگاه مدتی کوتاه را سپری می‌کنند تا پوسیده شده و محو گردند. دانشجویان نیز که کنش‌گرانی منفعل هستند جرات هیچ‌گونه اعتراض علنی ندارند. اما نکته جالب اینکه هنگامی که من در مقطع کارشناسی ارشد همان دانشگاه قبول شدم (حدود ۷ سال بعد)، همان مدرس همان مطالب را در

دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۴، شماره ۷، بهار و تابستان ۱۳۹۲

عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران...

درسی با عنوان «برنامه‌ریزی آموزشی پیشرفته» ارائه کرد. تنها تفاوت محسوس این بود که آن دفترچه کهنه‌تر و زردتر شده بود! به نظر من نحوه تدریس مدرس مذکور و منبع ارائه اطلاعات وی باعث شکل‌گیری نگرش‌های ذیل در دانشجویان شده بود:

- تدریس مستلزم کوشش علمی چندانی نیست و روز آمد بودن نقش چندانی در رشته ما ندارد.
- علم آن چیزی است که دیگران می‌گویند و ما می‌باید آن را جذب کنیم.
- شرایط موجود را نمی‌توان تغییر داد و می‌باید بدان سرسپرد.
- قاعده نیم عمر اطلاعات در رشته ما چیزی در حد کشک است!

۲- آزادی نسبی دانشجویان در انتخاب استاد: یکی از تفاوت‌های اصلی مقطع دانشگاه با مرحله پیش از آن، آزادی نسبی دانشجویان در انتخاب مدرسان است. البته واژه نسبی از این جهت در این قسمت ذکر شده است که در برخی گروه‌ها، دروس تنها توسط یک یا دو استاد ارائه می‌شد و دانشجویان قدرت انتخاب بسیار محدودی داشتند. اما هنگامی که دایره انتخاب وسیع‌تر بود معیارهای دانشجویان برای گزینش شکل‌های متفاوتی به خود می‌گرفت:

گروهی از دانشجویان اساتیدی را ترجیح می‌دادند که در دادن نمره بسیار سهل‌گیر بودند، برخی دیگر در جستجوی اساتیدی بودند که نسبت به حضور و غیاب حساسیت چندانی نداشتند (عمدتاً دانشجویان شاغل)، بعضی دیگر عدم ارائه تکالیف زیاد در طول ترم را معیار اصلی خود قرار می‌دادند، تعدادی بر مفرح بودن جو کلاس و یکنواخت نبودن سبک تدریس استاد تأکید داشتند، ... و البته آن‌چه مدنظر قرار نمی‌گرفت، روحیه علمی و هنجارهای علمی بود که از یک دانشجوی دانشگاه انتظار می‌رفت. قاضی طباطبایی و دادھیر (۱۳۷۹) معتقدند دانشگاه‌های ایران بیشتر ضد هنجارهای علم را ترویج می‌کنند و تحقیقات مه‌رام و همکاران (۱۳۸۶) نیز نکته مذکور را تأکید می‌کند.

۳- انعطاف شیوه ارزشیابی: برخلاف دوره قبل از دانشگاه که ارزشیابی دانش‌آموزان غالباً به شیوه استاندارد و براساس دستورالعمل‌های ادارات کل آموزش و پرورش صورت می‌گیرد، در مقطع دانشگاه مدرسان آزادی بیشتری در نحوه ارزشیابی دارند. این نوع آزادی قانونی و دموکراتیک می‌تواند به مدرسان کمک کند تا استرس ناشی از امتحان را در میان فراگیرندگان کاهش دهند و از سنجش به عنوان ابزار یادگیری و ارائه بازخورد استفاده کنند، اما تجربه‌های نگارنده بعضاً تصاویر مختلف دیگری را به ذهن متبادر می‌سازد:

- برخی اساتید نمره پایان ترم را به عنوان یک ابزار قدرت مورد استفاده قرار می‌دهند. این ابزار می‌تواند در جهت مدیریت دیکتاتورمابانه کلاس درس و خاموش کردن صداهای مخالف، بهره‌کشی تحصیلی (برای مثال ترجمه متونی که استاد بدانها نیاز دارد)، و حتی در مواردی

محدود به عنوان ابزاری برای بهره‌کشی جنسی به کار رود.

- از سوی دیگر، برخی اساتید سخت‌گیری در نمره دادن را به عنوان ابزاری برای بالا بردن پایگاه اجتماعی و آکادمیکی درس خود مورد استفاده قرار می‌دهند. برای مثال، مدرس درس «تربیت اسلامی» ما معتقد بود که این درس ارزش آکادمیک خود را از دست داده است و وی وظیفه دارد سهل‌گیری و غفلت دیگر اساتید را جبران کند. او بدون اینکه در محتوای خشک و تکراری این درس تغییری ایجاد کند، چندین نفر از دانشجویان کلاس را مردود کرد تا به قول خود با اهرم نمره، پایگاه آکادمیک درس تربیت اسلامی را احیا کند. این داستان در مورد درس تربیت بدنی نیز تکرار شد. مدرس درس مذکور نیز با اهرم نمره تلاش کرد درس خود را بسیار جدی و مهم جلوه دهد.

- امروزه تعداد زیادی از استادان بخشی از نمره پایان ترم خود را منوط به ترجمه متون تخصصی می‌کنند. بسیاری از دانشجویان معتقدند این ترجمه‌ها بعداً به طرز ناشایانه‌ای مونتاژ شده و به صورت کتابی دانشگاهی توسط استاد درس مربوطه منتشر می‌شود. شاهد این مدعا کتاب‌های متعددی هستند که به‌طور سالیانه توسط یک استاد منتشر می‌شوند و گاه تعداد آن‌ها بسیار عجیب و حیرت‌آور است. نگاهی به نگارش ناهمگون بخش‌های مختلف برخی از این کتاب‌ها صدق مدعای دانشجویان را تأیید می‌کند.

- گاهی اوقات دانشجویان ملزم می‌شوند تا هر کدام به صورت فردی یا گروهی بخشی از کتاب درسی را در کلاس ارائه دهند. این کار اگرچه در ظاهر ترویج فرهنگ مشارکت در یادگیری و آموزش است، اما هنگامی که مشاهده می‌کنید بحث‌ها صرفاً ارائه می‌شوند و هیچ‌گونه نقد و نظری از سوی استاد و دیگر دانشجویان در مورد آن‌ها ابراز نمی‌شود، آنگاه فرضیه «بی‌سوادی استاد» یا «رفع تکلیف» از سوی وی در میان دانشجویان رواج پیدا می‌کند. این در حالی است که فرهنگ مشارکتی در علم مبتنی بر نقش فعال کنشگران در تولید دانش است که ظاهراً در جامعه دانشگاهی ایران به مشارکت در «رفع تکلیف» و بازگویی شفاهی دانش مرده موجود در کتاب‌ها ختم می‌شود.

۴- پروژه پایان‌نامه یا رساله: به نظر من پروژه پایان‌نامه را می‌توان یکی از تأثیرگذارترین عوامل شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در آموزش عالی دانست. پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشجویی از دو جهت برای اساتید ارزشمند هستند: الف - بعد مادی، و ب- بعد علمی. طبیعتاً براساس ارزش‌ها و هنجارهای پذیرفته شده جهانی انتظار می‌رود که دانشجویان از طریق تعامل علمی سازنده با استاد راهنما و استاد مشاور خود علاوه بر حل مسائل مبتلا به جامعه، به پژوهشگرانی مستقل تبدیل شوند. اما آنچه در عمل مشاهده می‌شود این است که تعداد زیادی

عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران...

از دانشجویان صرفاً جهت کسب مدرک و به دلیل الزامات قانونی، و به دور از انگیزه‌های علمی لازم، کار پژوهشی خود را انجام می‌دهند. انتخاب استاد راهنما بر اساس جایگاه سازمانی او، تن سپردن به موضوعات تحمیل شده از سوی استاد راهنما، کپی برداری و سرقت علمی، ... از جمله پدیده‌هایی هستند که به وفور در محیط‌های دانشگاه مشاهده می‌شوند. از سوی دیگر رابطه بین استاد راهنما و دانشجو بر پایه بنیان‌های نابرابر بنا نهاده شده است. اگرچه پروژه پایان‌نامه یا رساله در اکثر مواقع بزرگترین دغدغه علمی و ذهنی یک دانشجوی است، اما همین پروژه تنها یکی از مجموعه دل‌مشغولی‌های گسترده یک استاد است و طبیعتاً وقت و زمان چندانی را بدان اختصاص نمی‌دهد. عدم وجود ساختارهای دموکراتیک در دانشگاه نیز باعث می‌شود تا مرجع مشخصی برای پاسخ‌گویی به دغدغه‌های دانشجویان وجود نداشته باشد و آن‌ها نیز به روابط ناعادلانه قدرت تن در دهند. چاپ و نشر مقالات استخراج شده از رساله بعد دیگری از روابط ناعادلانه قدرت را به تصویر می‌کشد.

۵- پررنگ‌تر شدن حضور نهادهای سیاسی، مذهبی، و شبه نظامی در دانشگاه: دانشگاه در ایران، عرصه حضور پررنگ نهادهای سیاسی، مذهبی، و شبه نظامی است. معمولاً در یک دانشگاه دفاتری چون بسیج دانشجویی، انجمن اسلامی دانشجویان، دفتر تحکیم وحدت، دفتر نهاد رهبری، ... حضور دارند. این در حالی است که در بحبوحه زمان انتخابات دانشجویان نقش نردبان را برای نامزدهای سیاسی بازی می‌کنند و بیش از پیش نور چشم چهره‌ها و احزاب می‌شوند. بنابراین بهره‌برداری از دانشجویان برای مقاصد سیاسی به دو صورت محقق پیدا می‌کند:

الف - بهره‌گیری موقت در زمان انتخابات به منظور تبلیغ‌های مردمی، کم هزینه، و پرشور
ب- بهره‌گیری مداوم از طریق نهادهای مختلف نظیر بسیج دانشجویی به منظور تبلیغ و توسعه ارزش‌های نظام.

البته عضویت در برخی نهادها نظیر بسیج و همکاری با برخی دیگر نظیر نهاد رهبری نقش مؤثری در استخدام و کارراه شغلی دانشجویان در آینده دارد (و البته همکاری با بعضی نهادها نظیر دفتر تحکیم وحدت که در دوره‌هایی خاص مورد تأیید حکومت نیستند می‌تواند به همان نسبت دردسرساز باشد). این امر باعث می‌شود تا تعدادی از دانشجویان به جای پرداختن به مقوله علم و پژوهشگری، در پی حضور در برنامه‌های سیاسی و مذهبی به‌منظور کسب مزایای حاشیه‌ای باشند.

نهاد حکومت در طی چند دهه گذشته همواره تلاش کرده است تا ایدئولوژی مذهبی مورد نظر خود را به طرق مختلف در آموزش عالی نهادینه کرده و با کنترل دانشگاه، باز تولید طبقه

مذهبی موردنظر خویش را تسهیل کند. از جمله اقداماتی که بدین منظور صورت گرفته است می‌توان به انقلاب فرهنگی و به تبع آن تأسیس شورای عالی انقلاب فرهنگی؛ وارد شدن دروسی چون تربیت اسلامی، وصایای امام، انقلاب اسلامی و ریشه‌های آن به برنامه درسی تمامی دانشگاه‌ها؛ جذب متمرکز اعضاء هیأت علمی و اجباری شدن گزینش مذهبی-سیاسی برای استخدام آن‌ها، و ... اشاره کرد.

۶- تنوع قومی، مذهبی، طبقاتی: در مقاطع قبل از آموزش عالی، جمعیت دانش‌آموزی بر اساس عوامل تأثیرگذاری چون سن، محل زندگی، سبک زندگی، مذهب، سطح درآمد، و یا پایگاه اجتماعی خانواده به مدارس خاص هدایت می‌شود. برای مثال دانش‌آموزان عشایر به مدارس عشایری، برخی دانش‌آموزان روستایی به کلاس‌های درس چندپایه، دانش‌آموزان طبقه متمول و مناطق مرفه نشین به مدارس غیر انتفاعی و دانش‌آموزان دیگر مذاهب واقعیت‌های غیر شیعه به مدارس خاص خود می‌روند. این تجانس و همگونی نسبی، در مقطع آموزش عالی کاملاً دگرگون می‌شود، چراکه فیلتری به نام کنکور صرفاً بر محور توانایی‌های علمی خاص طراحی شده است و متغیرهای ذکر شده فوق در جایگزین کردن افراد در دانشگاه‌های گوناگون نقشی ندارند. بدین ترتیب می‌توان مشاهده کرد که جمعیت دانشجویی یک دانشگاه معمولاً تنوع قومی گسترده‌ای دارد. این تنوع قومی حاکی از آن است که افراد با سرمایه فرهنگی متفاوت و برخورداری از سطوح مختلف کدهای زبانی وارد دانشگاه می‌شوند. اما آنچه که در دانشگاه مستقر است، فرهنگ طبقه خاصی است که دانشجویان می‌باید برای همنوایی با آن تلاش کنند. از جمله این تلاش‌ها می‌توان به سبک لباس پوشیدن، به کارگیری اصطلاحات قشر دانشگاهی، استفاده از معادل‌های انگلیسی به جای کلمات و مفاهیم فارسی، تلاش برای تسلط بر مهارت‌های دیجیتالی (اینترنت، تلفن همراه، رایانه، ...) اشاره کرد. دانشجویانی که بتوانند با چشمان تیزبین خود این لایه‌های زیرین فرهنگ دانشگاهی را مشاهده یا کشف کنند، مسیر علمی، و احتمالاً شغلی، آینده خویش را با موفقیت بیشتری پشت سر می‌گذارند.

۷- اختلاط جنسیتی: از دیگر تفاوت‌های مهم مقطع آموزش عالی با مقاطع پیشین، حضور همزمان دانشجویان دختر و پسر و اساتید زن و مرد در یک فضای فیزیکی واحد است، امکانی که تا قبل از مقطع دانشگاه برای فراگیرندگان میسر نمی‌باشد. در نظام جمهوری اسلامی ایران، اختلاط جنسیتی همواره به‌عنوان یک معضل مطرح بوده و در گفتمان موسوم به اسلامی سازی دانشگاه، یکی از اهداف مهم جداسازی جنسیتی است. از جمله نتایج حاصل از این اختلاط جنسیتی می‌توان به بهره‌کشی اساتید از جنس مخالف با استفاده از ابزار اعمال قدرت نظیر نمره، تلاش دانشجویان برای جلب توجه جنس مخالف به جای مشارکت در کسب علم، و ... اشاره کرد.

عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران...

۸- گفتمان علم‌اندوزی: نوع نگرش یک فرهنگ دانشگاهی نسبت به ماهیت علم و چگونگی کسب آن تأثیری به سزا بر هویت علمی دانشجویان دارد. در دانشگاه‌های ایران، روش مسلط تدریس، روش سخنرانی است و هدف آن انتقال مطالب از ذهن مدرس به عنوان منبع علم به ذهن دانشجو به عنوان گیرنده علم می‌باشد. فرایند انتقال یک سویه است و کسب دانش، به جای مشارکت در ساخت دانش، اولویت دارد. چنین رویکردی باعث القا این نگرش در دانشجویان می‌شود که علم چیزی است که در بیرون وجود دارد و دارندگان آن می‌توانند هر زمان که خواستند مقداری از آن را به اطرافیان ببخشند. در نتیجه دانشجویی زمان مناسبی برای مشارکت در تولید علم نیست و پژوهش نیز در بهترین حالت خود می‌تواند به تأیید فرضیه‌های استخراج شده از نظریه‌های دیگران منجر شود. در یکجنین فرهنگ دانشگاهی، مقاله‌نویسی یعنی کپی کردن مطالب دیگران و قرار دادن آن‌ها در یک قالب جدید بدون اینکه حتی جرات کنید نقدی بر این مطالب از خود بیافزایید. شایسته‌ترین افراد کسانی هستند که به زبان انگلیسی تسلط داشته و می‌توانند با ترجمه منابع لاتین، دیدگاه‌ها و مفاهیم تازه مطرح شده در فرهنگ آمریکایی - اروپایی را برای اولین بار در کشور مطرح کنند. فرهنگ دانشگاهی ایران خصوصاً در حوزه علوم انسانی تبلور بارز مک دونالدیزه شدن علم و توجه به مسائل غیربومی است.

۹- جایگاه متفاوت رشته‌های دانشگاهی: در کشور ایران جایگاه اجتماعی رشته‌های دانشگاهی بسیار متفاوت است و در حقیقت می‌توان این تفاوت را تداوم جایگاه رشته‌های ریاضی - فیزیک، تجربی و علوم انسانی در مقطع متوسط دانست. به نظر من جایگاه اجتماعی متفاوت رشته‌های دانشگاهی را از دو منظر می‌توان بررسی کرد:

الف- تقاضای بازار کار برای فارغ‌التحصیلان رشته‌های دانشگاهی و میزان درآمدی که می‌توانند در بازار کسب کنند: در جامعه ایران رشته‌هایی نظیر عمران، مکانیک، برق، الکترونیک، حقوق، ... که تقاضای بالایی برای آن‌ها وجود دارد و درآمد فارغ‌التحصیلان آن‌ها نیز نسبتاً زیاد است پایگاه اجتماعی بالاتری دارند. دانشجویان این رشته‌ها خود پنداره بالاتری نسبت به دیگران دانشجویان دارند و حوزه تحصیلی خود را ماهیتاً ارزشمندتر می‌دانند.

ب- میزان استفاده از نمادهای ریاضی - آماری: عامل دیگری است که پایگاه اجتماعی بالاتر برای یک رشته دانشگاهی را تضمین می‌کنند. برای مثال در دانشکده‌های فنی، رشته صنایع ارج و قرب کمتری در بین دانشجویان و استادان دارد. وقتی دلیل این امر را بررسی می‌کنید به این نتیجه می‌رسید که در رشته صنایع تعداد زیادی از دروس با رشته‌های مدیریت همسان هستند و این گناهی نابخشودنی است که باعث می‌شود صنایع به‌عنوان فرزند ناخلف رشته‌های فنی نگریسته شود! یکجنین وضعیت مشابهی را می‌توان در رشته علوم تربیتی مشاهده کرد. در این

رشته، گرایش‌های تحقیقات آموزشی و سنجش و اندازه‌گیری که به میزان بالاتری از علم آمار بهره می‌گیرند پایگاه اجتماعی ویژه‌ای دارند و گرایش‌هایی چون برنامه‌ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت به دلیل دور بودن از علم آمار به گناه غیر علمی بودن محکوم می‌شوند. این جو باعث به‌وجود آمدن این نگرش پوزیتیویستی در دانشجویان می‌شود که: «هر آنچه بتوان اندازه‌گیری کرد علمی تر است».

۱۰- پایگاه اجتماعی موسسات مختلف آموزش عالی: در ایران دانشگاه‌های مختلف پایگاه اجتماعی متفاوتی دارند و این پایگاه متفاوت لزوماً به تولیدات علمی آن‌ها وابسته نیست؛ به‌نظر من این پایگاه متفاوت را می‌توان حاصل عوامل ذیل دانست:

- حوزه جغرافیایی: در ایران هر چه دانشگاه به پایتخت و یا مراکز استان‌ها نزدیک‌تر باشد پایگاه اجتماعی ارزشمندتری دارد. بدین ترتیب می‌توان مشاهده کرد دانشگاه صنعتی شریف از دانشگاه صنعتی اصفهان، دانشگاه آزاد تهران شمال از دانشگاه آزاد مشهد، دانشگاه شیراز از دانشگاه سیستان و ... برطرف‌تر می‌باشند. جاذبه‌های اقتصادی و غیر اقتصادی شهر تهران باعث می‌شود تا اساتید و دانشجویان تمایل بیشتری به حضور در دانشگاه‌های این شهر داشته باشند و این خود عاملی در جهت تقویت خود انگاره مثبت در آن‌هاست.

- دولتی یا غیر دولتی بودن: در فرهنگ ایرانی، دانشجویان دانشگاه‌های دولتی باهوش‌تر، با استعدادتر، و کوشاتر از دانشجویان دیگر دانشگاه‌ها تلقی می‌شوند. شرایط به گونه‌ای است که حتی خانواده‌های متحول حاضرند هر هزینه‌ای را تحمل کنند تا فرزندان‌شان در دانشگاه‌های دولتی پذیرفته شوند. دانشجوی دانشگاه دولتی بودن یعنی برتری علمی، افتخار خانوادگی، فرصت بهتر برای استخدام، جذب بیشتر تقاضای بازار، ...

بحث و نتیجه‌گیری

بسیار ساده لوحانه است که تصور کنیم آموخته‌های فراگیرندگان به مواردی محدود می‌شود که در برنامه درسی و الزامات قانونی یک موسسه آموزشی گنجانده شده است. عواملی فراتر از برنامه درسی رسمی وجود دارند که می‌توانند باعث شکل‌گیری یک برنامه درسی پنهان شوند. این عوامل را به‌طور کلی می‌توان در چهار دسته محیط شناختی (شامل روش‌های تدریس، پیام‌های ضمنی کتاب‌های درسی، روش‌های ارزشیابی، ...)، محیط اجتماعی (روابط مدرسان، کارکنان، فراگیرندگان، ...)، محیط فیزیکی (ساختمان موسسه، نحوه چیدمان صندلی‌ها، ...) و محیط دیوانسالارانه (قوانین و مقررات و نحوه اجرای آنها) قرار داد (صفایی موحد، ۱۳۹۰). اگرچه برنامه درسی پنهان در دانشگاه نیز تا حد زیادی تحت تأثیر این عوامل قرار دارد، اما برخی

عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران...

شرایط نسبتاً متفاوت آن باعث می‌شود تا عوامل شکل‌دهنده آن نیز تنوع بیشتری پیدا کنند. از جمله این شرایط می‌توان به انعطاف در برنامه‌های درسی و روش‌های ارزیابی، پروژه پایان‌نامه، (عطاران، زمین‌آبادی و طولابی، ۱۳۸۹)، و نقش پررنگ‌تر فرهنگ رشته‌ای (آکر، ۲۰۰۱) اشاره کرد. با این همه، برنامه درسی پنهان در آموزش عالی و عوامل شکل‌دهنده آن آن‌چنان که شایسته است مورد بررسی قرار نگرفته است.

آموزش عالی در ایران تحت کنترل شدید حکومت است و این عامل به‌همراه سایر عوامل فرهنگی و اجتماعی باعث می‌شود که برنامه درسی پنهان آن ماهیتی عمدتاً ایرانی داشته باشد. از جمله عوامل شکل‌گیری این برنامه پنهان می‌توان علاوه بر نقش بارز حکومت در دانشگاه به موارد ذیل اشاره کرد: انعطاف برنامه درسی نسبت به مقاطع پیشین، آزادی نسبی دانشجویان در انتخاب‌هایشان، انعطاف شیوه ارزشیابی، پروژه پایان‌نامه یا رساله، تنوع قومی و طبقاتی، اختلاط جنسیتی، و جایگاه متفاوت رشته‌های اجتماعی. اما تجربیات زیسته من از حضور ۱۰ ساله در این نظام نشان می‌دهد که نهاد دانشگاه در ایران نه تنها نتوانسته است آرمان‌های جهانی آموزش عالی نظیر تولید علم، توسعه روحیه نقدپذیری و امثالهم را متحقق سازد، بلکه در پرورش نسلی که بتواند به آرمان‌های نظام جمهوری اسلامی وفادار باشد نیز ناکام بوده است. دلیل این ناکامی را شاید بتوان در گفت‌وگوهای نوظهوری مانند اسلامی کردن دانشگاه، آن هم چیزی در حدود ۳۰ سال پس از انقلاب اسلامی، مشاهده کرد. البته سایر تحقیقات صورت گرفته هم این نکته را تایید می‌کنند. برای مثال، قاضی طباطبایی و دادھیر (۱۳۷۹) به این نتیجه رسیدند که دانشگاه‌های ایران ضد هنجارهای علم را بیشتر از هنجارهای آن ترغیب می‌کنند. محرام، لطف‌آبادی، ساکتی، و مسعودی (۱۳۸۶) نیز در پژوهشی که در دانشگاه فردوسی مشهد انجام دادند، به این نتیجه دست یافتند که هویت مذهبی دانشجویان در طی سال‌های حضور در دانشگاه به نحو شدیدی تضعیف شده است و از سوی دیگر هویت اعتیادپذیر آن‌ها تقویت گشته است. این گونه نتایج می‌بایست باعث شود تا تلاش‌های بیشتری برای شناخت ابعاد مختلف برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران مبذول شود و اولیاء امر تلاش کنند تا فارغ از جبهه‌گیری‌های سیاسی به جای متهم ساختن عوامل بیرونی، در صدد بهبود وضعیت موجود گام بردارند.

منابع

- احمدی، علی اصغر. (۱۳۸۵). *مدرسه نامرئی*. تهران: انتشارات مدرسه.
- احمدی زاده، سعید. (۱۳۸۷). *کند و کاوی در رابطه استاد و دانشجو*. *روزنامه خراسان*. شماره ۱۷۱۳۴. سه شنبه، ۲۸ آبانماه ۱۳۸۷.
- اسکندری، حسین. (۱۳۸۷). *برنامه درسی پنهان*. تهران: نشر نسیم.

- اسکندری، حسین. (۱۳۸۳). تربیت پنهان. تهران: انتشارات تزکیه.
- اسکندری، حسین. (۱۳۸۶). میزگرد تخصصی "بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- ایزدی، صمد و قربانی قهرمان، راضیه. (۱۳۸۷). بررسی توصیفی نقش مدارس متوسطه و برنامه درسی پنهان در نگرش نسبت به جهانی شدن و تقویت هویت ملی. هشتمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. بابلسر: دانشگاه مازندران.
- تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۸۷). برنامه ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم. تهران: نشر آگه.
- حداد علوی، رودابه و همکاران. (۱۳۸۶). برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی. فصلنامه تعلیم و تربیت. صص ۶۶-۳۳.
- حکیم زاده، رضوان و موسوی، سید امین. (۱۳۸۷). آموزش ارزش‌ها در برنامه‌های درسی دینی دوره راهنمایی: بررسی وضعیت موجود و ارائه راهکارهایی برای وضعیت مطلوب. هفتمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- دوانلو، میترا. (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان. ساری: انتشارات شفلین.
- ذکایی، محمد سعید. (۱۳۸۷). روایت، روایت‌گری و تحلیل‌های شرح‌حال‌نگارانه. در پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی. نیمه اول سال ۱۳۸۷، صص ۶۹-۹۸.
- سعیدی رضوانی، محمود. (۱۳۸۶). میزگرد تخصصی "بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- سعیدی رضوانی، محمود و کیانی نژاد، عذرا. (۱۳۷۹). توجه به برنامه درسی پنهان ضرورتی آشکار در تحقق اهداف ارزشی آموزش‌های دینی. فصلنامه تربیت اسلامی. صص ۶۷-۳۲.
- سیلور، جی و دیگران. (۱۳۷۸). برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی نژاد. مشهد: به نشر.
- شارع پور، محمود. (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: سمت.
- شریفیان، فریدون و نصر، احمد رضا. (۱۳۸۵). تاملی بر ابعاد شناخته شده و ناشناخته برنامه درسی. در علوم تربیتی: به قلم جمعی از مولفان. تهران: سمت.
- طالب زاده نوبریان، محسن و فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۲). مباحث تخصصی برنامه ریزی درسی. تهران: آبیژ.
- عباسی، احمد. (۱۳۸۶). مجموعه مقاله‌های همایش استانی برنامه درسی پنهان. اصفهان: نشر نوشته.
- عزیزی، نعمت‌الله. (۱۳۸۸). بررسی چالش‌ها و نارسایی‌های تحصیلات دانشگاهی در حوزه علوم انسانی تاملی بر نظرات دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. سال پانزدهم. ۴: ۳۲-۷.
- عطاران، محمد، زین آبادی، حسن و طولابی، سعید. (۱۳۸۷). روابط استاد راهنما و دانشجو در نگارش

عوامل شکل‌دهنده درسی پنهان در آموزش عالی ایران...

رساله‌های دکتری یک مطالعه موردی. ارائه شده در هشتمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. تبریز: دانشگاه تبریز

عطاران، محمد و ملکی، صغری. (۱۳۸۸). تجربه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی. نهمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. تبریز: دانشگاه تبریز.
علی احمدی، علیرضا و سعید نهائی، وحید. (۱۳۸۶). توصیفی جامع از روش‌های تحقیق. تهران: تولید دانش.

علیخانی، محمد حسین و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان. فصلنامه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. صص ۱۴۶-۱۲۱.

علیخانی، محمدحسین و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۴). بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از جو اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آ.ج.دوماهنامه دانشور رفتار. صص ۴۸-۳۹.

فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید. تهران: آبیژ.
فتحی واجارگاه، کورش و واحد چوکده، سکینه. (۱۳۸۵). شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. صص ۱۳۲-۹۳.

فیلیس، ام. اس و پیو، دی. اس. (۱۳۷۵). چگونه می‌توانید دکتر بگیرید. ترجمه حسین غریبی و معصومه علوی. تهران: [بی‌نا].

مهرام، بهروز، ساکتی، پرویز و لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۸۴). بررسی تحولات نگرشی و هویتی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد. شماره ۲۱، صص ۸۰-۶۵.

قاسمی، فرشید و مرزوقی، رحمت‌اله. (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان در رهگذر جهانی شدن و بومی ماندن. هشتمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. بابلسر: دانشگاه مازندران.

قورچیان، نادرقلی. (۱۳۷۴). تحلیلی از برنامه درسی مستتر بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. صص ۶۹-۴۷.

قورچیان، نادرقلی، ملکی، حمید و خدیوی، اسدالله. (۱۳۸۳). طراحی و مهندسی برنامه درسی در هزاره سوم. تهران: انتشارات فرانشاختی اندیشه.

گوردون، رابرت. (۱۹۹۴/۱۳۷۵). برنامه درسی پنهان. ترجمه محمد داودی. فصلنامه حوزه و دانشگاه. صص ۲۷-۱۷.

ملکی، حسن. (۱۳۸۶). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: نشر پیام اندیشه.
مهرام، بهروز. (۱۳۸۶). میزگرد تخصصی "بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

مهرام، بهروز، ساکتی، پرویز، مسعودی، اکبر و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶). نقش مولفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. شماره ۳، پاییز ۱۳۸۶. صص ۲۹-۳۰.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان. در *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: سمت و به نشر.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶). میزگرد تخصصی "بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

- Acker, Sandra. (2001). The Hidden Curriculum of Dissertation Advising. In *The Hidden Curriculum in Higher Education*. London: Rutledge.
- Ahola, Sakari. (2000). Hidden Curriculum in Higher Education: something to fear for or comply to? Paper presented at the *Innovations in Higher Education 2000 Conference*.
- Bergenegouwen, G. (1987). Hidden Curriculum in the University. In *Higher Education*, Vol. 16, No. 5 (1987), pp.535-543.
- Bradbury- Jones, Caroline and et al. (2007). Unity and Detachment: A Discourse Analysis of Doctoral Supervision. In *International Journal of Qualitative Methods*. 2007: 81-91.
- Dawson, Vaille. (1996). The (R) Evolution of my Epistemology: my experience as a postgraduate research student. In *Educational Action Research*, 4:3, 363-374.
- Deutsch, Nellie. (2004). *Hidden Curriculum Paper*.
- Eggleston, John. (2000). Staying on at School: The Hidden Curriculum of Selection. In *Improving Schools*. 2000: 3: 51.
- Evans, C. and Stevenson. (2009). The learning experiences of international doctoral students with particular reference to nursing students: A literature review. In *Int. J. Nurs. Stud.*
- Ghouchian, Nader G. (2000). *The First International Terminology of Curriculum*. Tehran, Andisheh Metacognition Publication.
- Hendry, L.B and Welsh, Jennifer. (1981). Aspects of Hidden Curriculum: Teachers and Pupils Perceptions in Physical Education. In *International Review for the Sociology of Sports*. 1981: 16: 27, p27-42.
- Kantek, F. and Gezer, N. (2008). Faculty members' use of power: midwifery students' perceptions and expectations. In *Midwifery*, 10.
- Margolis, Eric and et al. (2001). Hiding and Outing the Curriculum. In *The Hidden Curriculum in Higher Education*. London: Rutledge.
- Myles, Brenda Smith and Simpson, Richard L. (2001). Understanding the Hidden Curriculum: An Essential Social Skill for Children and Youth with Asperger Syndrome. In *Intervention in School and Clinic*: 2001: 36: 219.
- Pitts, Stephanie E. (2003). What do students learn when we teach music? An investigation of the hidden curriculum in a university music department. In *Arts and Humanities in Higher Education*. 2003; 2; 281.

عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران: ...

Townsend, Barbara. (1995). Is there a Hidden Curriculum in Higher Education Doctoral Programs? Paper presented at the *Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*. November 2-5, 1995.

Vilkinas, Tricia. (2008). An Exploratory Study of the Supervision of Ph.D/ Research Students' Theses. In *Innov High Edu*. 32: 297-311.

Yuksel, Sedat. (2005). Kohlberg and Hidden Curriculum in Moral Education: An Opportunity for Students' Acquisition of Moral Values in the New Turkish Primary Education Curriculum. In *Educational Sciences: Theory & Practice*. 5(2). November 2005. 329-338.

