

# پدیدارشناسی تجارب دانشجویان از برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی<sup>۱</sup>

یوسف ادیب<sup>۲</sup>

مرضیه سرداری<sup>۳</sup>

## چکیده

با توجه به تأثیر برنامه درسی پنهان و اهمیت دروس معارف اسلامی در آموزش عالی، پژوهش حاضر درصدد کشف و شناسایی تجربه زیسته دانشجویان و اثرات تلویحی و ضمنی ناخواسته برنامه درسی پنهان برای دروس معارف می‌باشد. این پژوهش با رویکرد تحقیق کیفی با روش پدیدارشناسی هرمنوتیک (تفسیری) به روش اسمیت انجام شده، جامعه آماری تحقیق شامل دانشجویانی است که در ترم‌های پنج، شش، هفت مقطع کارشناسی دانشگاه تبریز مشغول به تحصیل هستند و بخش قابل توجهی از دروس معارف اسلامی را گذرانده‌اند. مشارکت‌کننده‌ها با روش نمونه‌گیری هدفمند و با اشباع داده‌ها از گروه‌های فنی مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی انتخاب شدند. داده‌های بدست آمده از این مصاحبه‌ها با استفاده از روش پیشنهادی اسمیت مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. شش مقوله اصلی شامل ۱- عدم توجه به اصول انتخاب محتوا؛ ۲- اثر اساتید؛ ۳- روابط دانشجویان در کلاس؛ ۴- طرح ضیافت؛ ۵- زمان؛ ۶- ارزشیابی و تعدادی مضامین فرعی استخراج شد. اکثر شرکت‌کنندگان بیان داشتند که برنامه درسی پنهان بر باورها و نگرش‌های آنان تأثیر گذاشته است. آشنایی برنامه‌ریزان با تجربه زیسته دانشجویان، و شناسایی عوامل پنهان در دروس معارف و تأکید بر این‌که آنان اهداف دروس معارف را چگونه درک کرده و برای خود معنادار ساخته‌اند، نقش مهمی در رفع نواقص این دروس و بالا بردن اثربخشی آن دارد.

## واژگان کلیدی

دروس معارف اسلامی، برنامه درسی پنهان، نظام آموزش عالی، تجربه زیسته

۱- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۳/۱۱؛ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۳/۸/۱

yousefadib@yahoo.com

۲- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز

marziyeh.sardari@yahoo.com

۳- دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تبریز (نویسنده مسؤل)

## مقدمه

از جمله مهم‌ترین عوامل موفقیت آموزش عالی برنامه‌های درسی آن هستند که بایستی از تناسب لازم در راستای اهداف و وظایف و تحولات مربوط برخوردار باشند تا بتوانند نقش مؤثر خود را ایفا نمایند. برنامه درسی شامل انواع برنامه درسی رسمی<sup>۱</sup>، پنهان<sup>۲</sup>، و مغفول<sup>۳</sup> می‌باشد. برنامه درسی رسمی فعالیت‌های آموزشی است که توسط نظام آموزشی بطور رسمی اعمال می‌شود (قورچیان، ۱۳۳۴). برنامه درسی مغفول مفهومی است که هدف آن جلب توجه دست اندرکاران و تصمیم گیرندگان برنامه درسی به تأمل و اندیشه درباره آن‌چه از دستور کار نظام آموزشی و از حوزه برنامه درسی صریح حذف می‌شوند (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). برنامه درسی پنهان به مجموعه‌ای از یادگیری‌ها در آموزش عالی اطلاق می‌شود که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی عالی و بدون آگاهی اعضای هیأت علمی و دانشجویان برای دانشجویان حاصل می‌شود (مهرمحمدی و فتحی، اجارگاه، ۱۳۸۶).

این پژوهش یک تحقیق از نوع کیفی و پدیدارشناسی است که در آن تجارب دانشجویان دانشگاه تبریز در مورد جنبه مثبت و منفی دروس معارف اسلامی مورد بررسی قرار گرفته است. پژوهش کیفی، یک فرآیند بررسی فهم و درک مبتنی بر سنت‌های روش‌شناختی مشخصی است که یک مسأله انسانی یا اجتماعی را کشف می‌کند.

## ۱- تبیین مسأله

تعریف استاندارد از برنامه درسی دانشگاهی وجود ندارد. با توجه به اهداف و رسالت‌های کلی آموزش عالی، جهت‌گیری‌های عمده‌ی برنامه درسی آن در چند حیطه شامل حیطه‌ی تخصصی، حیطه‌ی پژوهش و توسعه‌ی دانش، حیطه پرورش مربیان و در نهایت حیطه‌ی عمومی، مورد توجه برنامه ریزان درسی قرار گرفته است. بدیهی است، ارزیابی مداوم و به موقع هر یک از حیطه‌های مذکور، نقش مفید و مؤثری در پویایی برنامه خواهد داشت (عارفی، ۱۳۸۷). برنامه درسی عمومی شامل مؤلفه‌ها و اهدافی است که به یک رشته خاص علمی تعلق ندارند. گرچه ابعاد آن از حیطه‌های متفاوت دانش بشری شکل گرفته است. در تعریف می‌توان بخش عمومی برنامه درسی آموزش عالی

- 
- 1- formal Curriculum
  - 2- Hidden Curriculum
  - 3- Null Curriculum

را به عنوان بخش رسمی از آموزش دوره کارشناسی تلقی کرد که در کنار درس‌های تخصصی و اصلی، به همه دانشجویان به طور مشترک ارائه می‌شود (عارفی، ۱۳۸۲). دروس معارف اسلامی نیز، که جزء دروسی عمومی است، متعلق به همه رشته‌هاست. این دروس دوازده واحد از ۳۲ واحد دروس اختیاری را تشکیل می‌دهد و شامل پنج گرایش مبانی نظری اسلام، اخلاق اسلامی، انقلاب اسلامی، تاریخ و تمدن اسلامی، و آشنایی با منابع اسلامی می‌شود. دانشجویان باید بتوانند دوازده واحد دروس عمومی معارف را از مجموع ۳۲ واحد درسی پیشنهاد شده انتخاب کنند (بیزدی، ۱۳۸۳).

اهداف دروس معارف از این قرار است: آشنایی دانشجویان با اندیشه‌ها و باورهای دینی، اخلاق اسلامی، تاریخ اسلام و تاریخ معاصر (آشنایی دانشجویان با معارف و سرچشمه‌های فکری انقلاب)؛ تبیین اندیشه دینی با ادبیات دانشگاهی؛ ارتقاء معنویت و اخلاق؛ دعوت دانشجویان به قیام برای خدا؛ حل مشکلات عاطفی، آموزشی و سیاسی دانشجویان؛ تولید اندیشه دینی؛ ایجاد تحول عظیم روحی در دانشجویان و بسترسازی برای آن؛ پاسخگویی به مسائل وجودی انسان، رازها و نیازهای وجودی در جهان معاصر؛ افزایش شناخت و میزان آگاهی دانشجویان از تفکر دینی؛ آشنایی دانشجویان با ارزش‌های اسلامی؛ ایجاد تغییرات اساسی در رفتار و عادت‌های دانشجویان؛ اشاعه علم و تدین، و ترویج روحیه انقلابی، نشاط انقلابی و بینش سیاسی در میان دانشجویان (مجیدی و فاتحی، ۱۳۸۴). از مزایای دروس معارف اسلامی این است که مکمل یکدیگرند؛ بدین معنی که مجموع این دروس به مثابه حلقه‌های یک زنجیره دست‌درست هم می‌دهند و به شکل‌گیری شخصیت فکری و خصایص رفتاری جوانان کمک می‌کنند (فرخزادی، ۱۳۸۵).

جیرو<sup>۱</sup> (۱۹۸۳)، نظریه‌پرداز مشهور برنامه درسی پنهان، در مقدمه کتاب *برنامه درسی پنهان و تربیت اخلاقی* درباره پدیدآیی اصطلاح علمی «برنامه درسی پنهان» می‌نویسد: «می‌توان گفت بحث برنامه درسی پنهان با انتشار کتاب جکسون<sup>۲</sup>، *زندگی در کلاس درس*، در ۱۹۶۸ آغاز شده است. پس از انتشار این کتاب، نظریه‌پردازان برنامه درسی و برنامه‌ریزان نظام آموزشی درباره آنچه مدرسه انجام می‌دهد و آنچه انجام نمی‌دهد، مخصوصاً درباره تدریس آشکار و ضمنی که در کلاس انجام می‌گیرد، مباحث بسیاری را مطرح کردند. در همه این بحث‌ها یک چیز مورد وفاق عموم است و آن این که مدرسه محل «اجتماعی کردن» است و موضوعات درسی و مهارت‌های فنی نیز، بیش از طرح مفاد خود، به «اجتماعی کردن» می‌پردازند. اما چنین اجتماعی درباره نقش مدرسه در بازسازی اجتماعی،

1- Giroux

2- Jackson

اخلاقی و اقتصادی جامعه موجود وجود نداشت» (سعیدرضوانی، ۱۳۸۰).

طبق نظر کنتی<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) فراگیران علاوه بر دوره آموزشی رسمی دوره آموزشی غیرمکتوبی (شفاهی) هم می‌گذرانند که برنامه‌ریزی رسمی و مشخصی ندارد و یک دوره آموزشی غیررسمی به‌شمار می‌رود. این آموزش غیررسمی برنامه درسی پنهان نامیده می‌شود که در بردارنده ارزش‌ها، روابط داخل گروه و آداب مربوط به فرایند اجتماعی شدن فراگیران است. دکله<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) برنامه درسی پنهان را شامل دانش، اعتقادات، نگرش‌ها، رفتار و قوانینی می‌داند که فراگیران آن‌ها را هم به‌صورت دانسته و هم به‌صورت ندانسته در خود درونی می‌کنند. در این تحقیق برنامه درسی پنهان بر پایه دیدگاه تعامل‌گراست. دیدگاه تعامل‌گرا بر آنچه در محیط آموزشی و کلاس روی می‌دهد تأکید دارد. اگرچه پژوهش در زمینه برنامه درسی پنهان بر یادگیری در مدارس متمرکز است، این مفهوم در آموزش عالی نیز اهمیت زیادی دارد. در ورای برنامه‌ها و فعالیت‌های رسمی دانشگاه‌ها یک سری کارکردهای غیررسمی نیز وجود دارد که همه عملکردهای دانشگاه‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. برای موفقیت در دانشگاه نه‌تنها استعداد تحصیلی لازم است، بلکه رعایت هنجارها و قوانین پنهان دانشگاه نیز واجب است. برنامه درسی پنهان، در آموزش عالی، در نظرگاه‌ها و ارزش‌های آموزش‌دهندگان، انتظارات دانشجویان، ساختارهای اجتماعی و قوانین غیررسمی سازمان‌های مرتبط با آموزش عالی و نظام آموزشی‌ای که دانشجویان در آن تحصیل می‌کنند نمود پیدا می‌کند (قیصر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). همان‌طور که امینی و دیگران (۱۳۸۸) نشان داده‌اند اندیشمندان و صاحب‌نظران مختلفی همچون بلوم (۱۹۸۲)، مایلز و اندرسون (۲۰۰۱)، ویکی (۲۰۰۸)، چی کیونگ (۲۰۰۸)، و دوگانای (۲۰۰۹) به ابعاد اجتماعی و گروهی برنامه درسی پنهان توجه و تأکید کرده‌اند که این نوع برنامه درسی به مجموعه آموخته‌ها و یادگیری‌هایی اشاره می‌کند که فراگیرها از طریق تعامل و رابطه با همکلاسی‌ها، استادان و کادر مدیریتی به‌دست می‌آورند. بنابراین، تعامل اجتماعی و روان‌شناختی میان یادگیرنده‌ها و افراد مؤسسات، به‌ویژه مربیان و استادان، یکی از متغیرهای اساسی برنامه درسی است که احساسات، ارزش‌ها، نگرش‌ها، باورها و رفتارهای یادگیرندگان را آشکارا تحت تأثیر قرار می‌دهد. به هر روی، می‌توان گفت زمینه کلی این پژوهش تبیین ارتباط برنامه‌های درسی پنهان و دروس معارف اسلامی با توجه به نقش‌آفرینی برنامه‌های درسی پنهان در ایجاد ارزش‌ها و نگرش‌هاست، به‌خصوص که

1-Kenti

2- Dekle

3-Gair

ارزش‌ها در آموزش‌های دینی اهمیت خاصی دارند. همان‌طور که جانسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) و شاو<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) می‌گویند تمرکز پژوهش‌های صورت گرفته درباره برنامه درسی پنهان بر ارزش‌ها و نگرش‌هاست. مه‌رام و دیگران (۱۳۸۵) به منظور بررسی نقش مؤلفه‌های برنامه‌های درسی پنهان در هویت دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد تحقیقی انجام دادند. در این مطالعه، نقش مؤلفه‌های استاد، دانشجو، مکان فیزیکی، روش تدریس، ارزشیابی، محتوا، و قوانین و مقررات در کاهش هویت علمی دانشجویان بررسی شده است. طبق یافته‌های تحقیق، هویت علمی در میان دانشجویان مورد مطالعه به گونه معناداری کاهش یافته است و مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان نقشی اساسی در این امر داشته‌اند.

رضوانی (۱۳۸۰)، شاو (۲۰۰۶)، یاکسل<sup>۳</sup> (۲۰۰۶)، و ساری و دوغانی<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) در تحقیق خود به این نتیجه رسیده‌اند که نگاه دانشجویان به دروس دینی منفی است. آقاجانی (۱۳۷۷) در تحقیق خود به این نتیجه رسیده است که این دروس با زندگی واقعی و روزمره دانشجویان ارتباط چندانی ندارند و یکی از جنبه‌های منفی این کلاس‌ها تعداد زیاد دانشجویان است. فاتحی و مجیدی (۱۳۸۴) در تحقیق خود به این نتیجه رسیده‌اند که این دروس با زندگی واقعی و روزمره دانشجویان ارتباط چندانی ندارد، به روز نیست، با مسائل اجتماعی و سیاسی هماهنگ نیست و از لحاظ تقویت مهارت‌های فکری و دینی وضع مطلوبی ندارد. ایزدی (۱۳۸۳)، و ساری و دوغانی (۲۰۰۹) نیز به این نتیجه رسیده‌اند که مسئولان به دروس معارف بی‌توجهی می‌کنند. به نظر ایزدی (۱۳۸۳) شمار زیاد دانشجویان در کلاس‌ها از جمله عواملی است که در یادگیری دانشجویان تأثیر منفی دارد.

این پژوهش، با استفاده از روش کیفی، به بررسی تجارب و ادراکات دانشجویان می‌پردازد. پرسش اصلی پژوهش این است که برنامه درسی پنهان دروس معارف اسلامی حائز چه تجربه‌ها و معنایی (چه مثبت، چه منفی) برای دانشجویان است. از آنجاکه دروس معارف اسلامی از دروس مهم نظام آموزش عالی است و همه دانشجویان ملزم به گذراندن آن هستند، و نیز نظر به این که برخی از نظریه‌پردازان این بُعد از برنامه درسی را عاملی قوی در ایجاد تعهدات حرفه‌ای و انتقال ارزش‌های حاکم بر محیط درسی می‌دانند، محقق بر آن شده است تا به بررسی ابعاد پنهان برنامه درسی (جنبه مثبت و منفی برنامه درسی پنهان) در دروس معارف اسلامی بپردازد تا با شناخت عوامل اثرگذار در یادگیری پنهان دانشجویان تمهیدات لازم برای بهبود برنامه درسی معارف اسلامی را فراهم کند.

1- Johnson

2- Show

3- Yuksel

4- Sari &amp; Doganny

## ۲- روش پژوهش

این پژوهش، با روشی کیفی و پدیدارشناسانه، به بررسی تجربه‌های مثبت و منفی دانشجویان دانشگاه تبریز از دروس معارف اسلامی می‌پردازد. پژوهش کیفی فرایند بررسی فهم و درک مبتنی بر سنت‌های روش‌شناختی مشخصی است که مسئله‌ای انسانی یا اجتماعی را کشف می‌کنند. این پژوهش تصاویری پیچیده و کلی می‌سازد، واژه‌ها را تحلیل می‌کند، دیدگاه آگاهی‌دهندگان را، به گونه‌ای، تفسیر می‌کند و بررسی را در محیطی طبیعی پیش می‌برد (کرسول<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸؛ به نقل از هومن، ۱۳۸۹). در تحقیقات کیفی از نوع پدیدارشناسی (هرمنوتیک) عقیده بر این است که در پدیده‌ها و تجربه‌های زندگی جوهره‌هایی وجود دارد که قابل فهم و بررسی هستند (ادیب حاج‌باقری و دیگران، ۱۳۸۶).

جامعه آماری پژوهش دانشجویان دوره کارشناسی ترم‌های پنج، شش و هفت دانشگاه تبریز، سال تحصیلی ۹۲-۹۱، در رشته‌های مختلف فنی، علوم پایه، کشاورزی و علوم انسانی هستند که بخش زیادی از دروس معارف اسلامی را گذرانده‌اند، بنابراین آشنایی لازم با دروس معارف را داشته‌اند. نمونه‌گیری پژوهش در چهارچوب منطقی نمونه‌گیری روش پدیدارشناسی و به صورت هدفمند انجام شده است. نکته مهم در نمونه‌گیری مبتنی بر هدف آن است که در واقع حوادث و تجارب هدف نمونه‌گیری هستند، نه خود افراد. بنابراین حجم نمونه ممکن است تعداد افراد، تعداد مصاحبه‌ها و یا حوادث نمونه‌گیری شده باشد (همان‌جا). در این پژوهش، پس از مصاحبه با شانزده نفر داده‌ها به اشباع رسید.

برای درک تجربه دانشجویان از دروس معارف اسلامی، مصاحبه‌های نیمه‌سازمان یافته‌ای صورت گرفت که سؤالات آن درباره تجربه (مثبت و منفی) دانشجویان از دروس معارف بود. قبل از شروع مصاحبه، به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، شرکت‌کنندگان از اهداف و اهمیت تحقیق آگاه شدند و با رضایت کامل در تحقیق شرکت کردند. به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات به دست آمده صرفاً در جهت اهداف تحقیق استفاده می‌شود و در اختیار کسی غیر از پژوهشگر قرار نمی‌گیرد. مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع اطلاعات ادامه یافت. حصول اطمینان از صحت، کیفیت و ارزش درستی داده‌ها یکی از مسائل مهم تحقیقات کیفی است. اعتباربخشی به پژوهش به معنای تلاش آگاهانه در جهت حصول اطمینان از تفسیر صحیح داده‌هاست. در این پژوهش، صاحب‌نظران معتبر بودن یا مقبولیت پرسش‌های مصاحبه را تأیید کردند. قابلیت اطمینان به این معنی است که یافته‌ها باید سازگار، منطقی و پیوسته باشد (ادیب حاج‌باقری و همکاران، ۱۳۸۶). برای حصول اطمینان از اعتمادپذیری داده‌های پژوهش از

روش مطالعه مکرر، مقایسه مستمر داده‌ها، خلاصه‌سازی و دسته‌بندی اطلاعات استفاده شده است، بدون این‌که داده‌ها آسیبی ببیند.

در تحلیل داده‌ها از روش پیشنهادی اسمیت (اسمیت، ۱۹۹۵؛ به نقل از ادیب، حاج‌باقری و دیگران، ۱۳۸۹) استفاده شده است. او برای تحلیل داده‌ها، در روش پدیدارشناسی، سه روش پیشنهاد کرده است: ۱. تولید اطلاعات؛ ۲. تجزیه و تحلیل داده‌ها؛ ۳. تلفیق موردها. بدین ترتیب که پژوهشگر پس از ضبط مصاحبه‌ها بلافاصله آن‌ها را گوش دهد و خطبه‌خط تایپ کند. سپس با مطالعه و مقایسه نوشته‌ها، ابتدا، مضامین فرعی را استخراج کند و، بعد، با ادامه مقایسه و در نظر گرفتن تفاوت‌ها و شباهت‌ها مضامین اصلی را در بیاورد؛ و در نهایت، به همان شیوه و از طریق تلفیق، مضامین نهایی را شناسایی کند.

### ۳- یافته‌ها

بر اساس مصاحبه‌ها شش مضمون به‌دست آمد که تجربه مثبت و منفی دانشجویان را از دروس معارف اسلامی آشکار می‌کند. مضامین به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که دانشجویان تجارب مثبت اندکی از برنامه درسی معارف دارند، در عوض تجارب منفی آن‌ها زیاد است. به نظر می‌رسد دلیل این مسأله نادیده گرفته شدن نیازهای دانشجویان و الگوی به‌نسبت قدیمی تدریس در این حوزه است. همان‌طور که در ادامه نشان داده شده است، تجارب مثبت دانشجویان از دروس معارف کلی است. دروس معارف باعث آشنایی دانشجویان با موضوع‌ها و مسائل مذهبی می‌شود و آنان را در حفظ شئون و رعایت امور مذهبی یاری می‌دهد. اما تجارب منفی به جزئیات و شیوه‌های طرح و تدریس این دروس اشاره دارد. بنابراین، گرچه دانشجویان از وجود دروس معارف در واحدهای درسی‌شان راضی هستند، از نحوه بیان مطالب و جزئیات رضایت چندانی ندارند. در بخش تحلیل داده‌ها ابتدا مفاهیم عمده‌ای که از مصاحبه‌ها به‌دست آمده بیان می‌شود.

پس از تحلیل داده‌های این پژوهش، شش مضمون اصلی در خصوص تجربه و ادراک دانشجویان از آموخته‌های پیش‌بینی‌نشده در کلاس‌های معارف اسلامی پدیدار شده است که عبارت‌اند از: ۱- بی‌توجهی به اصول انتخاب محتوا؛ ۲- تأثیر استادان؛ ۳- طرح ضیافت؛ ۴- فضای کلاس؛ ۵- زمان؛ ۶- ارزشیابی.

#### ۱-۳. بی‌توجهی به اصول انتخاب محتوا

شرکت‌کنندگان پژوهش از محتوا به‌عنوان اولین تجربه یاد کردند. براساس تجربه آن‌ها محتوای دروس معارف خشک و یکنواخت است و به مسائل روز توجهی ندارد.



دو مضمون فرعی در زیرمجموعه این مضمون اصلی قرار گرفته است:

**الف - محتوای خشک:** شرکت‌کنندگان می‌گفتند که در این دروس به محتوا توجه کافی نشده است؛ از این رو محتوای دروس تکراری است و همین مسأله باعث خشکی و کسل‌کنندگی دروس معارف شده است. یکی از دانشجویان در این باره می‌گفت: «بهتر است متخصصان در تدوین کتاب‌ها دقت بیشتری داشته باشند و این قدر مطالب خشک و تکراری در کتاب‌ها جای ندهند و از مثال‌ها و داستان‌های قرآنی استفاده کنند تا کتاب‌ها از حالت خشکی و خسته‌کنندگی خارج شوند».

**ب - بی‌توجهی به نیازهای روز فراگیران:** شرکت‌کنندگان می‌گفتند که در محتوای این دروس به نیازهای دانشجویان توجه نشده و بیشتر مباحث تکراری است. یکی از دانشجویان در این باره می‌گفت: «بعضی مطالب دروس معارف اسلامی تکراری است؛ ما در دبیرستان بیشتر آن‌ها را خوانده‌ایم. بهتر بود مباحث این دروس با توجه به نیازهای دانشجویان و مسائل روز آنان انتخاب می‌شد».

## ۲-۳. تأثیر استادان

بر اساس داده‌های حاصل از تجارب شرکت‌کنندگان مشخص شد که استادان نقش مهمی در ایجاد ابعاد برنامه درسی پنهان این دروس دارند. برخی شرکت‌کنندگان می‌گفتند که استادان از روش‌های تدریس مختلف استفاده نمی‌کنند و فقط یک روش تدریس به‌کار می‌برند. برخی دیگر از شرکت‌کنندگان نیز بیان می‌کردند که به‌علت کمبود زمان استادان فرصت استفاده از روش پرسش و پاسخ، و مباحثه را ندارند. شرکت‌کنندگان همچنین رفتار استادان را در کلاس عاملی مهم برشمردند. دو مضمون فرعی شناسایی شده به شرح زیر است.

**الف - روش تدریس استاد:** برخی از شرکت‌کنندگان می‌گفتند که استادان دروس معارف متکلم وحده هستند و دانشجو غیرفعال است که این‌ها موجب خستگی می‌شود. برخی دیگر از شرکت‌کنندگان نیز بیان می‌کردند که به‌علت کمبود زمان این دروس استادان مجبور هستند که متکلم وحده باشند. یکی از دانشجویان می‌گفت: «کتاب تفسیر محتوای خوبی دارد، حتی برای کسانی که با قرآن ارتباطی ندارند. در این درس باید به انتخاب استاد توجه زیادی شود چون نوع بیان و مثال‌های استاد در این درس تأثیرگذارتر است. در ذهن ما ابهاماتی وجود دارد که استاد دروس معارف باید به آن‌ها توجه کند».

یکی دیگر از دانشجویان چنین می‌گفت: «بعضی از استادان، نظیر استاد تاریخ و انقلاب، مشتاق هستند که سر کلاس بحث صورت بگیرد و دانشجویان بتوانند سؤالات خود را بپرسند، ولی به‌علت



کمبود وقت کمتر فرصت پیش می‌آید».

**ب - رفتار استاد:** شرکت‌کنندگان بیان می‌کردند که رفتار استاد تأثیر زیادی در نگرش آن‌ها دارد، بنابراین باید دقت زیادی در انتخاب آن‌ها شود، چون بعضی از استادان رفتارها و تعصباتی دارند که با موضوع درسشان سازگار نیست و این عامل در نگاه دانشجویان به این دروس تأثیر می‌گذارد. یکی از دانشجویان در این زمینه می‌گفت: «متأسفانه بعضی از استادان در هنگام تدریس حرف از گذشت و مهربانی می‌زنند ولی اگر دانشجو دیر سرکلاس حاضر شود همان استاد با عصبانیت او را دعوا می‌کند. همچنین بعضی از استادان گاهی فراموش می‌کنند که مخاطب آن‌ها فقط شیعیان نیستند بلکه سنی‌ها هم هستند، اما آن‌ها فقط برای شیعیان صحبت می‌کنند».

### ۳-۳. طرح ضیافت

اغلب شرکت‌کنندگان از طرح ضیافت بسیار راضی بودند. آن‌ها می‌گفتند که این طرح برای آن‌ها امکان پرسش و پاسخ فراهم می‌کند و تجربه مثبت و رضایت‌بخشی کسب کرده بودند. متأسفانه به‌علت کمبود بودجه این طرح دیگر اجرا نمی‌شود. این مضمون شامل دو مضمون فرعی به شرح زیر است.

**الف - رفع ابهامات:** شرکت‌کنندگان می‌گفتند که در طرح ضیافت می‌توانند به‌راحتی پرسش‌های خود را مطرح کنند. این طرح در ماه رمضان اجرا می‌شد و بعد معنوی دانشجویان را تقویت می‌کرد. اظهار نظر یک دانشجو در این باره: «طرح ضیافت در ماه رمضان اجرا می‌شد و تجربه خوبی برای ما بود. ما به‌راحتی می‌توانستیم پرسش‌های خود را مطرح و ابهامات ذهنی‌مان را رفع کنیم. کلاس‌هایش خسته‌کننده نبود. کاش تعداد واحدهای طرح ضیافت را افزایش می‌دادند».

**ب - عدم اجرای این طرح:** شرکت‌کنندگانی که در طرح ضیافت شرکت کرده بودند بیان می‌کردند که به‌علت کمبود بودجه یک سال است که این طرح اجرا نمی‌شود و بهتر است مسئولان به این مسأله توجه داشته باشند. اظهار نظر یک دانشجو در این باره: «متأسفانه این طرح به‌علت کمبود بودجه دیگر اجرا نمی‌شود. ما که خیلی راضی بودیم. اگر این طرح دوباره اجرا شود، برای دانشجویان دیگر که این طرح را نگذرانده‌اند بسیار مفید خواهد بود».

### ۳-۴. تأثیر فضای کلاس در یادگیری

شرکت‌کنندگان می‌گفتند که فضای کلاس و تعداد دانشجویان در یادگیری آن‌ها تأثیر می‌گذارد. برخی دیگر بیان می‌کردند که حضور در کنار دانشجویان سایر رشته‌ها برای آن‌ها تجربه خوبی به‌شمار می‌آید، درحالی‌که برخی از آن‌ها چنین نظری نداشتند. بر اساس داده‌های حاصل از مصاحبه،

تأثیر کلاس از سه مضمون فرعی تشکیل شده است.

**الف - نبود امکانات یادگیری در کلاس:** اغلب شرکت‌کنندگان از فضای کلاشان ناراضی بودند و می‌گفتند کلاسی که برای این دروس در نظر گرفته می‌شود در ساختمان دیگری قرار داد و بیشتر کلاس‌ها تاریک و بدون کوچک‌ترین امکانات آموزشی است. اظهارنظر یک دانشجو در این باره: «یک بار یکی از بچه‌ها می‌خواست از طریق پاورپوینت تحقیقش رو ارائه بده، همه خوشحال بودیم که تنوعی ایجاد شده ولی پروژکتور در ساختمان نبود».

**ب - عده زیاد دانشجویان در کلاس:** شرکت‌کنندگان شلوغی کلاس‌ها را اصلی‌ترین مانع یادگیری می‌دانستند. آن‌ها می‌گفتند که شلوغی کلاس‌ها باعث حواس‌پرتی می‌شود و امکان پرسش و پاسخ را از بین می‌برد. تجربه یکی از دانشجویان در این زمینه: «تعداد زیاد دانشجو در کلاس باعث بی‌علاقگی ما شده است، اکثر دانشجویان هم از این فرصت استفاده و شیطنت می‌کنند، مخصوصاً ردیف آخر. بعضی اوقات این قدر کلاس شلوغ می‌شود که اگر بخواهیم سؤالی بپرسیم کلاً نظم کلاس به‌خاطر شلوغی به‌هم می‌خورد».

**ج - رابطه دانشجویان در کلاس:** شرکت‌کنندگان نظرهای متفاوتی داشتند. عده کمی از آن‌ها از رابطه با دانشجویان سایر رشته‌ها راضی بودند اما اغلب آن‌ها اظهار ناراضی می‌کردند. آن‌ها می‌گفتند که وحدت و صمیمیتی که در کلاس‌های تخصصی وجود دارد در کلاس‌های معارف وجود ندارد؛ و این که دانشجویان سعی می‌کنند نظم کلاس را بر هم بزنند.

یکی از دانشجویان تجربه خود را چنین بیان می‌کرد: «بهتر بود که در کلاس‌های معارف نیز مانند سایر دروس با هم کلاسی‌های خود هم‌مکلاس می‌شدیم، چون همه با هم صمیمی بودیم. ولی در کلاس‌های معارف این وحدت و دوستی وجود ندارد، مثلاً وقتی در کلاس تاریخ استاد تدریس می‌کرد و به بحث سنی‌ها رسید دانشجویان شیعه به‌سرعت واکنش نشان دادند و تعصبات خاصی از خود بروز دادند، تا حدی که نظم کلاس به‌هم خورد و دانشجویان سنی ناراحت شدند و بحث بالا گرفت و استاد نیز از این وضعیت ناراحت شد».

تجربه یکی دیگر از دانشجویان این‌گونه بود: «در دروس معارف اسلامی و عمومی ما با دانشجویان رشته‌های دیگر و با افکار و عقاید آن‌ها آشنا می‌شویم. من خودم قبلاً فکر می‌کردم که بچه‌های فنی از لحاظ اعتقاد مذهبی در حد پایینی قرار دارند، وقتی با آن‌ها هم‌کلاس و هم‌صحبت شدم نظرم کاملاً تغییر کرد».

### ۳-۵. زمان

از جمله موارد مشترک، که شرکت‌کنندگان به آن اشاره کردند، عامل زمان بود. شرکت‌کنندگان بیان می‌کردند که زمان کمی به این دروس اختصاص داده‌اند و همین‌طور زمان تشکیل کلاس‌ها مناسب نیست. این مضمون دو مضمون فرعی به شرح زیر دارد.

**الف - زمان نامناسب:** براساس نظر شرکت‌کنندگان، کلاس‌های دروس معارف در ساعات نامناسب تشکیل می‌شود و این مسأله تأثیر منفی در دانشجویان می‌گذارد. اظهارنظر یک دانشجو در این باره: «بهتر است کلاس‌ها در زمان مناسب تشکیل شود، اغلب، این دروس در ساعت‌های نامناسب ارائه می‌شوند، مثلاً ساعت ۴ تا ۶ که وقت مناسبی نیست».

**ب - زمان اندک دروس معارف:** شرکت‌کنندگان می‌گفتند که برای این دروس زمان کمی در نظر گرفته می‌شود که برای پاسخگویی به پرسش‌ها و افزایش اطلاعات فراگیران کم است. یکی از دانشجویان در این زمینه می‌گفت: «به‌علت کمبود زمان، وقتی برای دانشجویی سؤال می‌آید و سؤال می‌کند دانشجویان دیگر اعتراض می‌کنند که وقت کلاس گرفته شد، متأسفانه بعد از کلاس هم زمان کافی و مناسبی برای سؤال کردن نیست، یا استاد کلاس دارد یا ما. در نتیجه ابهامات باقی می‌ماند».

### ۳-۶. ارزشیابی

اغلب شرکت‌کنندگان از ارزشیابی استادان خود ناراضی بودند. این مضمون از دو مضمون فرعی زیر تشکیل می‌شود.

**الف - حضور در کلاس به‌علت ترس از حذف‌شدن:** شرکت‌کنندگان می‌گفتند که اغلب دانشجویان به‌علت ترس از حذف‌شدن در کلاس حضور پیدا می‌کنند که باید این مشکل برطرف شود و دانشجو با علاقه در کلاس حضور داشته باشد. در این باره یکی از دانشجویان بیان کرد: «اکثر بچه‌ها بیشتر به‌خاطر حضور و غیاب سر کلاس می‌آیند و اصلاً توجهی به این دروس ندارند و کمترین ارزشی برای این دروس قائل نیستند».

**ب - ارزشیابی نامناسب:** بنا به نظر شرکت‌کنندگان، نگاه اغلب دانشجویان به این دروس وسیله‌ای برای افزایش معدل است. پرسش‌ها تستی است و دانشجو فقط با یک مرور گذرا برای امتحان آماده می‌شود. یکی از دانشجویان می‌گفت: «من از دروس معارف چیزی زیادی یاد نگرفتم چون تستی بود، خواندنش هم راحت بود و به‌راحتی می‌شد از این درس نمره گرفت و معدل را بالا برد».

### جدول مضامین اصلی و فرعی

مضامین اصلی	مضامین فرعی
بی‌توجهی به اصول انتخاب محتوا	۱- محتوای خشک ۲- بی‌توجهی به نیازهای روز فراگیران
تأثیر استادان	۱- روش تدریس استادان ۲- رفتار استادان
طرح ضیافت	۱- رفع ابهامات ۲- اجرائشدن این طرح
فضای کلاس	۱- نبود امکانات یادگیری در کلاس ۲- عده زیاد دانشجو در کلاس ۳- رابطه دانشجویان در کلاس
زمان	۱- تشکیل کلاس در زمان نامناسب ۲- زمان اندک دروس معارف
ارزشیابی	۱- حضور در کلاس به علت ترس از حذف شدن ۲- ارزشیابی نامناسب

### نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش شناسایی تجربه دانشجویان از برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی بود که با استفاده از رویکرد تحقیق کیفی با روش پدیدارشناسی انجام شد. نتیجه بررسی‌ها استخراج شش مضمون بود: ۱- بی‌توجهی به اصول انتخاب محتوا؛ ۲. تأثیر استادان؛ ۳- طرح ضیافت؛ ۴- تأثیر فضای کلاس؛ ۵- زمان؛ ۶- ارزشیابی. بر اساس تجربه مشارکت‌کنندگان دروس معارف جزء دروس مهم است و باید برنامه‌ریزان در تدوین و چگونگی تدریس آن به عوامل پنهان اثرگذار بر دانشجویان توجه کافی داشته باشند. شرکت‌کنندگان می‌گفتند که مطالب این دروس خشک و تکراری است و به علایق فراگیر و مشکلات روزمره‌ای که دانشجویان با آن‌ها روبه‌رو هستند نمی‌پردازد. فتحی و آجارگاه و مؤمنی مهموئی (۱۳۸۷) می‌گویند که توجه به انگیزه‌ها، علایق، نیازها، نگرش‌ها و تجارب دانشجویان عاملی اساسی و ضروری در برنامه‌ریزی درسی و همچنین تسهیل‌کننده فرایند آموزش و یادگیری است، از این رو توجه به این اصل مهم از وظایف اصلی نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی است. یافته‌های این مضمون، تقریباً با یافته‌های کوآن و شیاها (۲۰۰۸)، برگن‌هن‌گودون (۲۰۰۹)، آقاجانی (۱۳۷۷) و فتحی (۱۳۸۴) همسو است.

1- KUO-An,H. & Chia-Hao,Y.  
2- Bergenhenegouwen

کوآن و شیها (۲۰۰۸) در تحقیق خود به این نتیجه رسیده‌اند که محتوای اغلب کتاب‌های درسی فراگیران را برای مواجهه با مسائل و مشکلات روز آماده نمی‌کند. برگن‌گودون (۲۰۰۹) در پژوهش خود نشان داده است که محتوای درسی با زندگی عادی و روزمره فراگیران ارتباطی ندارد. آقاجانی (۱۳۷۷) اظهار می‌کند که سرفصل دروس معارف اسلامی باید با مسائل سیاسی، اجتماعی و اخلاقی جامعه، که مورد نیاز جوانان در جهان امروز است، متناسب باشد و از بحث‌های انتزاعی و بی‌توجه به مشکلات روز پرهیز شود. یافته‌های مجیدی و فاتحی (۱۳۸۴) نشان می‌دهد که محتوای دروس معارف اسلامی از نظر تقویت مهارت‌های فکری و عملی دینی و نیز رفع نیازهای دانشی و بینشی دانشجویان مطلوب نیست.

دومین مضمون مربوط به تأثیر استادان بود. یافته‌ها نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان بر نقش استادان و رفتار آن‌ها تأکید ویژه‌ای دارند. رفتار استاد و روش تدریس او از عوامل مهم در برنامه درسی پنهان است که در نگرش، باور و یادگیری دانشجویان تأثیر می‌گذارد. از دیدگاه شرکت‌کنندگان، استادان مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در وضع آموزشی هستند. اغلب آن‌ها درباره روش‌های تدریس (تدریس غیرفعال)، طرز برخورد و روابط میان‌فردی استادان نظر مثبتی نداشتند. این در حالی است که مطابق دیدگاه طراحی سیستماتیک آموزشی استاد مهم‌ترین عامل تحقق هدف‌های آموزشی است. استاد می‌تواند نقص کتاب‌های درسی و امکانات آموزشی را جبران کند یا، برعکس، با ناتوانی در ایجاد ارتباط عاطفی مطلوب، بهترین محیط و موضوع را به غیرفعال‌ترین محیط و غیرجذاب‌ترین موضوع تبدیل کند (شعبانی، ۱۳۸۷). در واقع عملکرد و ویژگی‌های استاد است که باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانشجو می‌شود. کاردینالز<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) در بررسی ویژگی‌های استادان برجسته دانشگاه بیل براون تمایز استادان برجسته با دیگر استادان را در خصوصیات اخلاقی و آموزشی آن‌ها می‌داند.

پارسا و ساکتی (۱۳۸۶) در زمینه تدریس و نقش اساتید بیان کردند که تدریس یکی از راه‌های تسهیل یادگیری است، اساتید مشتاق رشد مهارت‌های تفکر در دانشجویان هستند اما با گرایش به سخنرانی و تأکید بر مفاهیم و بدیهیات باعث تنزل سطح یادگیری می‌شوند. اعضای هیئت علمی مسؤولیت عمده در قبال یادگیری دانشجویان به عهده دارند.

نتایج این مضمون با یافته‌های آقاجانی (۱۳۷۷) تقریباً همسو است. آقاجانی (۱۳۷۷) می‌گوید که استادان، به‌جای استفاده از روش یک‌جانبه، باید از شیوه دوطرفه پرسش و پاسخ بهره‌گیرند و

علاوه بر رابطه علمی با دانشجویان رابطه عاطفی با آن‌ها برقرار کنند تا معارف اسلامی نه تنها در ذهن جوانان دانشجو بلکه در جان آن‌ها نیز تأثیر بگذارد. همچنین، در کنار تدریس، باید به تحقیق نیز اهمیت داده شود.

سومین مضمون به طرح ضیافت مربوط می‌شد. شرکت‌کنندگان می‌گفتند که طرح ضیافت تأثیر مثبت و مفیدی در نگرش آن‌ها دارد. اما متأسفانه در این زمینه تحقیقی نشده است.

چهارمین مضمون استخراج‌شده فضای کلاس بود. نظر شرکت‌کنندگان، در زمینه رابطه دانشجویان با یکدیگر، این بود که چون هر دانشجو متعلق به رشته خاصی است، رابطه عاطفی‌ای که در کلاس‌های تخصصی وجود داد در کلاس‌های عمومی نیست، در نتیجه وحدت و انسجام کامل در کلاس وجود ندارد. این یافته‌ها تقریباً به نتایج ویت‌هال<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) شبیه است. ویت‌هال تعامل فراگیران با یکدیگر را در دوره‌های آموزشی از راه دور بررسی کرده است. یافته‌های وی نشان می‌دهد که وقتی امکان تعامل فراگیران با یکدیگر فراهم شود، یادگیری مطالب درسی، علاقه به یادگیری و نمرات فراگیران نیز افزایش می‌یابد.

از عوامل پنهانی‌ای که در باور و نگرش فراگیران تأثیر منفی گذاشته بود شلوغی کلاس‌ها بود که باعث حواس‌پرتی دانشجویان می‌شد. نوروززاده (۱۳۸۵) معتقد است که مراکز آموزشی و عناصر تشکیل‌دهنده آن‌ها، مانند رنگ، نور، صدا، تجهیزات حیاط دانشکده یا دانشگاه، راهروهای تنگ و طولانی، همگی آثار آموزشی و تربیتی دارند. دانشکده زیبا و سرسبز نشاط و شادابی به ارمغان می‌آورد، یادگیری را آسان می‌کند. درمقابل مراکز آموزشی تنگ و کوچک، و کلاس‌های کم‌نور، انگیزه درس‌خواندن، و بحث و یادگیری را گاهی برای همیشه از بین می‌برند. استرلینگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) در یافته‌های خود نشان داده است که محیط کلاس و قواعد حاکم بر آن در کیفیت یادگیری فراگیران تأثیر می‌گذارد.

یکی دیگر از مضامین استخراج‌شده زمان کلاس‌های این دروس بود. درخواست اغلب شرکت‌کنندگان افزایش زمان این کلاس‌ها بود، چون با توجه به اهمیت این دروس زمان کمی برای آن‌ها در نظر گرفته می‌شود. شرکت‌کنندگان معتقد بودند که افزایش زمان کلاس موجب می‌شود آن‌ها به راحتی پرسش‌های خود را مطرح کنند. یافته‌ها نشان می‌دهد که مسئولان دانشگاه به این دروس اهمیت نمی‌دهند. حاصل زمان نامناسبی که برای این دروس در نظر گرفته می‌شود و شلوغی کلاس‌ها

1- Waite Hall

2- Sterling

تجربه منفی فراگیران است. این یافته‌ها با نتایج ایزدی (۱۳۸۳) همسوست. ایزدی در نتایج خود آورده است که برخی مسئولان به دروس معارف اسلامی کم‌توجهی می‌کنند، کلاس‌ها را در ساعات نامناسب و با عده زیاد تشکیل می‌دهند، به‌گونه‌ای که امکان بهره‌مندی مطلوب فراگیران از بین می‌رود.

آخرین مضمون استخراج‌شده از تجربیات دانشجویان به ارزشیابی اختصاص داشت. شرکت‌کنندگان و همچنین یافته‌ها بیان می‌کنند که روش ارزشیابی، به‌صورت چهارگزینه‌ای، نامناسب است. طراحی پرسش‌ها براساس اهداف مربوط به حوزه‌های پایین شناختی، غلبه سؤالات چندگزینه‌ای و ارزشیابی متراکم و نه گام‌به‌گام، به کسب تجارب ضدتربیتی در آموزش عالی منجر می‌شود (مهرام و دیگران، ۱۳۸۵).

در این زمینه مهموئی و همکاران (۱۳۹۰) عواملی چون در دسترس نبودن مواد آموزشی، سوق دادن تدریس در جهت ارزشیابی و شیوه‌های ارزشیابی نادرست را از مهم‌ترین دلایل ناکامی در دستیابی به اهداف و استانداردهای تعیین شده در برنامه درسی عنوان می‌کند. و نتایج این مضمون با یافته‌های اشرف‌زاده (۱۳۸۵) همسو می‌باشد. اشرف‌زاده (۱۳۸۵) که نبودن معیار مناسب ارزشیابی در دروس عمومی را بیان داشته است.

در پایان می‌توان گفت که شرکت‌کنندگان برنامه درسی پنهان را در محتوای تکراری و کم‌اهمیت، عدم روابط مناسب بین دانشجو و استاد جهت دریافت پاسخ‌های مسائل شخصی دینی، غیرفعال بودن روش تدریس استاد، غنی نبودن سطح معلومات استاد و تأکید صرف به استفاده از روش سخنرانی و حفظ روابط دانشجویان در کلاس با یکدیگر، تعداد زیاد دانشجو در کلاس و زمان کم و کم بودن تعداد دروس معارف و شیوه‌های ارزشیابی نادرست را تجربه کرده بودند.



## منابع

- آقاجانی قناد، محمدرضا، فرزندوحی، جمال (۱۳۸۰): بررسی نگرش دانشجویان دانشگاه ایلام نسبت به دروس معارف اسلامی، طرح پژوهشی، پژوهشکده تعلیم و تربیت ایلام
- احمدی، علی، نهایی، علی‌رضا (۱۳۸۶) توصیفی جامع از روش‌های تحقیق، تهران، انتشارات تولید دانش
- ادیب حاج‌باقری، محسن، سرور پرویزی، صلصالی، مهوش (۱۳۸۶)، روش‌های تحقیق کیفی، تهران، انتشارات بشری
- امینی، محمد، مهدی زاده، مریم، ماشاللهی نژاد، زهرا، علیزاده، مرضیه، بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۲، ص ۸۱-۱۰۳
- ایزدی، حجت‌الله (۱۳۸۳)، تبیین جایگاه دروس معارف اسلامی در دانشگاه، خبرنامه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ص ۱۸-۱۰
- پارسا، عبدالله، ساکتی، پرویز (۱۳۸۶)، رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی اجرا شده، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره بیست و ششم، شماره سوم، ص ۲۵-۳۲
- سعید رضوانی، محمود (۱۳۸۰)، تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثر بخشی دینی، رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده علوم تربیتی
- شعبانی، حسن (۱۳۸۷)، مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)، انتشارات سمت، تهران
- عارفی، محبوبه (۱۳۸۷)، ضرورت راه‌کارهای بهبود برنامه درسی دروس عمومی دوره کارشناسی ارشد از دیدگاه دانشجویان علوم پایه، علوم انسانی و فنی و اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی، فصلنامه شماره ۱۰، مطالعات برنامه درسی، ص ۲۳-۱۴
- فتحی واجارگاه، کورش و مؤمنی مهموئی، حسین (۱۳۸۷)، بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، فصلنامه آموزش عالی ایران، سال اول،

- تابستان، شماره ۱، انجمن آموزش عالی ایران و پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی  
ص ۱۳۱-۱۵۴
- فرحزادی، اکبر (۱۳۸۵)، عوامل و موانع مؤثر بر تأثیرگذاری دروس معارف اسلامی، ماهنامه معارف،  
شماره ۴۲، ص ۳۲-۵۰
- قورچیان نادرقلی، تن ساز، فروغ (۱۳۷۴)، *سیمای تحولات برنامه درسی پنهان به عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا امروز*، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، چاپ اول، تهران  
کوثری، مریم، نوروز، رضا (۱۳۸۸)، *تبیین ویژگی‌های عناصر چهارگانه برنامه درسی مقطع کارشناسی با تأکید بر پرورش مهارت‌های کارآفرینی*، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۴، ص ۱۸
- گوردون، رابرت (۱۹۹۴/۱۳۷۵)، برنامه درسی پنهان، ترجمه محمد داوودی، فصلنامه حوزه و دانش،  
شماره ۱۴، ص ۱۸-۱۲
- مؤمنی مهموئی، حسین، تیموری، سعید، کرمی، مرتضی (۱۳۹۰)، بررسی برنامه درسی تجربه‌شده دانشجویان کارشناسی ناپیوسته رشته آموزش ابتدایی، فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، سال دوم، شماره اول، بهار، ص ۱۸۰-۶۵
- مجیدی، محمدرضا و فاتحی، ابوالقاسم (۱۳۸۴)، *سنجش نگرش دانشجویان نسبت به برنامه‌ریزی دروس معارف، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۳، سال دوازدهم  
ص ۲۱-۱۶
- مصلی نژاد، لیلا، مرشد بهبهانی، بهار (۱۳۹۲)، *نقش استادان در شکل‌گیری ابعاد پنهان برنامه درسی، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی - دوره دهم، شماره دوم ص ۲۲-۱۱*
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۳)، *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، تهران، انتشارات آستان قدس رضوی
- مهرام، بهروز، ساکتی، پرویز، مسعودی، اکبر، مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). *نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان، فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، سال اول، شماره ۳، ص ۱۴-۹
- مهرمحمدی، محمود، فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۸۶). *جایگاه برنامه درسی پنهان در آموزش مداوم پزشکی، مجله راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله*، سال اول، شماره ۱، ص ۵-۳
- نوروززاده، رضا (۱۳۸۵)، *برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی، ماهنامه آموزش عالی*، شماره ۳۳،  
ص ۲۲-۱۷

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۹)، *راهنمای عملی پژوهش کیفی*، تهران، انتشارات سمت  
یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۰)، *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران، انتشارات یادواره کتاب

- Bergenhengouwen, G. (2009), *Hidden curriculum in the university* available at: <http://www.Sociologyindex.com>. May (2013)
- Cordinals, K. (2007), The master typical characteristic. *The Journal of Psychoeducation*, P.25,33
- Damla Kenti, F. (2009), Comparison of hidden curriculum theories. *European journal of educational studies*. 43.P.83-87
- Dekle, D. (2004), *The curriculum. The metacurriculum: guarding the colden apples Of university culture*. Phikapp phi forum. 84(4). P.35-42
- Gair, M. (2003), *Socrates never took attendance: hidden curricula in a teacher preparation program*. (Arizona State University Tempe, AZ: Unpublished PHD thesis), available at: <http://www.Sociologyindex.com>. May (2013)
- Joseph, P. B., & Efron, S. (2006), *Seven worlds of moral education*. *Phi Delta Kappan*, 86 (7), p.536-544
- KUO-An, H. & Chia-Hao, Y. (2008), A synchronous distance discussion procedure with reinforcement mechanism: designed for elementary school students to achieve the attending and responding stages of the affective domain teaching goals within a class period. *Computers & Education*. 51, p.1538-1552
- Shaw, H. (2006), The hidden curriculum of seminary education, *Theological Seminary*, 8: P.23-52
- Sari, M, Dogany, A., (2009). Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity: A qualitative study in two elementary schools in Adana. *educatonal sciences: Theory & Practice*: 925-940