

تدوین و اعتباریابی چارچوب سنجش دست‌آوردهای برنامه درسی ضمنی دانشگاهی

محمد مزیدی ***

مهرداد امینی **

رحمت اله مرزوقی *

مهدی محمدی *****

جعفر ترک‌زاده *****

چکیده

هدف پژوهش تدوین و اعتباریابی چارچوب سنجش دست‌آوردهای برنامه درسی ضمنی دانشگاهی با استفاده از روش پژوهش و ترکیبی متوالی اکتشافی مدل تدوین ابزار بود. در بخش کیفی از روش مطالعه موردی و در بخش کمی از روش توصیفی - پیمایشی استفاده گردید. شرکت کنندگان در پژوهش استادان و دانشجویان مراکز آموزش عالی شهر شیراز بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند از سه گروه علوم انسانی، فنی و مهندسی و علوم پایه انتخاب شدند. اطلاعات کیفی با استفاده از پرسش‌نامه‌ی باز پاسخ و مصاحبه نیمه ساختار یافته با صاحب نظران کلیدی، بررسی پیشینه نظری و تحقیقات پیشین و به شیوه همسوسازی گردآوری و با استفاده روش کدگذاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. بر اساس یافته‌های پژوهش، ۱۱۳ کد مفهومی که بیانگر تجارب مشارکت کنندگان در پژوهش بود استخراج گردید. این مفاهیم در دو دسته اصلی: ملاک‌ها شامل: (ایجاد نگرش به اقتدار، احساس آرامش و آسایش، انسجام اجتماعی، کارگروهي، روحیه علمی، مطالعه سطحی نگر و گذراندن امتحان با کمترین تلاش) و نشانگرها نظیر امتحانات رسمی، اندازه کلاس، همدردی با دیگران، طرح مشکلات شخصی و... بودند. نشانگرها حول محور ملاک‌ها طبقه‌بندی شدند و در نتیجه چارچوب اولیه با ۷ ملاک و ۳۹ نشانگر مشخص گردید. برای اعتباریابی کیفی چارچوب اولیه از معیارهای اعتبار سنجی کیفی قابلیت اعتبار، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری

* دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز viceaca@shirazu.ac.ir

** دانشجوی دکتری دانشگاه شیراز mehrdadamini92@gmail.com

*** دانشیار دانشگاه شیراز، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی mmazidi52@gmail.com

**** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز djt3739@yahoo.com

***** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز m48r52@gmail.com

پذیرش: ۱۳۹۴/۷/۷

نسخه نهایی: ۱۳۹۴/۶/۸

دریافت: ۱۳۹۴/۱/۲۳

استفاده گردید. برای اطمینان از پایایی سنجش کیفی پژوهش از آزمون قابلیت اعتماد (اطمینان پذیری) استفاده شد. همچنین اعتباریابی کمی چارچوب تدوین شده نیز با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی صورت پذیرفت که به واسطه آن چارچوب نهایی اعتباریابی شده سنجش دستاوردهای برنامه درسی ضمنی دانشگاهی حاصل گردید.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی، برنامه درسی ضمنی، دستاوردهای برنامه درسی ضمنی، اعتباریابی برنامه درسی، چارچوب سنجش.

مقدمه

مفاهیم مطرح شده در رشته علمی برنامه درسی، به عنوان یک قلمرو معرفتی در حوزه انواع برنامه‌های درسی دارای تنوع، پیچیدگی‌ها و ابعاد شناخته شده و ناشناخته‌ای است که صرف نظر از نحوه عبارت پردازی‌های گوناگون، دارای عناصر مشابهی است و کوشش‌هایی نیز در مورد طبقه بندی آنان انجام شده است. تنوع طبقه‌بندی‌ها و تلاش در جهت تبیین فاصله بین برنامه‌های درسی رسمی، تجویزی و اجرا شده و دریافت شده، تمرکز صاحب نظران را بر برنامه درسی ضمنی بیشتر کرد (ایزدی، ۱۳۸۸). به گونه‌ای که در دهه‌های اخیر برنامه درسی ضمنی نقش محوری و ویژه‌ای را در مطالعات برنامه درسی ایفا نموده است.

مطالعات برنامه درسی ضمنی تا حدود زیادی مرهون نظریات پیشرفت گرایان، به ویژه دیویی^۱ و برخی از پیروان او همچون کیلیپاتریک^۲ است که توجه زیادی به آثار و کارکردهای ضمنی و کل تجاری که در نظام آموزشی حاصل می‌شود، داشتند (سیلورولوتیس، ۱۳۷۷: ۴۶). اما اصطلاح برنامه درسی ضمنی برای اولین بار به وسیله جکسون^۳ در کتاب زندگی در کلاس‌های درس مطرح شد. بعدها بنسون اسنایدر^۴ به رواج مفهوم برنامه درسی ضمنی^۵ کمک زیادی نمود. منظور اسنایدر از برنامه درسی ضمنی، تقاضاهای ضمنی است که در هر نظام آموزشی یافت می‌شود و فراگیران مجبورند تا آنها را شناسایی نموده و به آنها پاسخ دهند. بدین جهت می‌توان گفت که برنامه درسی ضمنی شامل بسیاری از ابعاد گوناگون زندگی در محیط آموزشی است (مرزوقی، ۱۳۸۳، ۳۴).

نظام‌های آموزشی به موازات اجرای وظایف و مسؤولیت‌های رسمی و از قبل تعیین شده، دارای مجموعه دیگری از کارکردها هستند که اگر چه در قالب اهداف و سیاست‌گذاری‌های مصوب

1. Dewey

2. Kilpatric

3. Philip Jackson

4. Benson Snyder

5. Implicit Curriculum

و مدون مورد توجه قرار نمی‌گیرند، اما تأثیرات چشمگیری در ابعاد مختلف سلوک و شخصیت یادگیرندگان دارند. در پیشینه‌ی علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی غالباً از این دسته کارکردها و تأثیرات به عنوان برنامه درسی ضمنی نام برده می‌شود که به گونه‌ای غیرمستقیم، بخشی از تجارب آموزشی و تربیتی فراگیران را به وجود می‌آورند. در زمینه‌ی آثار و نتایج این‌گونه تجارب غیررسمی و ناپیدا نظام‌های آموزشی، می‌توان بر این نکته تأکید کرد که اثر بخشی این تجارب به مراتب بیشتر از روش‌های مستقیم و کوشش‌های آگاهانه‌ای است که به طور رسمی و علنی مورد توجه نظام‌های آموزشی است. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت برای تشریح آموخته‌ها و نگرش‌هایی که تحت تأثیر این عوامل ضمنی در فراگیران شکل می‌گیرند و بررسی پیامدهای آنها، از مفهوم برنامه درسی ضمنی بهره گرفته‌اند (امینی، مهدی‌زاده، علیزاده، ۱۳۹۰، ص ۸۲). برنامه درسی ضمنی در حد معناداری تعیین‌کننده آن چیزی است که مبنای احساس ارزش و عزت نفس همه متریبان است و بیش از برنامه درسی رسمی در سازگاری آنان و معلمان تأثیر دارد. لذا، هر نظام آموزشی در تلاش است تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌های درسی معینی انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به دانش‌آموزان انتقال دهد و آنها را برای ایفای نقش‌ها و مسؤولیت‌هایشان در زندگی واقعی آماده سازد. دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی تجارب بسیار ارزشمندی را فرا می‌گیرند که بخش اعظم آنها در برنامه‌های درسی طرح ریزی شده مشخص نمی‌باشد. در واقع، دانش‌آموزان بیش از آن چیزی که به صورت نظام‌مند و سازمان یافته از طریق مدارس و به واسطه معلمان به آنها آموزش داده می‌شود، یاد می‌گیرند (علیخانی، ۱۳۸۲). برنامه درسی ضمنی 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: بسط روحیه تفکر و تحقیق، انصاف و احترام به حقایق علمی، علاقه به پژوهش و حل مسأله، 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. در

دانشگاهیان شود. این‌ها ویژگی‌هایی هستند که شاید بتوان گفت از تمامی دانشگاه‌های سراسر جهان انتظار می‌رود آن‌ها را تحقق بخشند. اما به‌نظر می‌رسد که اعتبار این مفروضات با مشاهده کژرفتاری‌هایی در میان محققان و استادان (و هم‌چنین دانشجویان) عملاً شکسته شده است.

دوگانی^۱ (۲۰۱۰) ابعاد اجتماعی و گروهی برنامه درسی ضمنی را مورد توجه قرار داده و بیان می‌نماید که این نوع برنامه درسی به مجموعه‌ی آموخته‌ها و یادگیری‌هایی اشاره می‌کند که فراگیران از طریق تعاملات و روابط خود با سایر همکلاسی‌ها، معلمان و کادر مدیریتی به دست می‌آورند. از این منظر، عمدتاً نقش و جایگاه تعاملات اجتماعی و روان‌شناختی میان فراگیران و افراد درون نظام آموزشی و به ویژه مربیان و استادان به عنوان یکی از متغیرهای اساسی برنامه درسی ضمنی مورد توجه قرار گرفته است که به نحو بارزی، احساسات، ارزش‌ها، نگرش‌ها، باورها و رفتارهای یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. دکله^۲ (۲۰۰۷) برنامه درسی ضمنی را شامل دانش، اعتقادات، نگرش‌ها، رفتار و قوانینی می‌داند که دانش‌آموزان آنها را به صورت قصد شده و قصد نشده، در خود درونی می‌کنند. از نظر، اسکلتون^۳ (۲۰۰۹) برنامه درسی ضمنی مجموعه‌ای از پیامدهای مربوط به دانش، ارزش‌ها، هنجارهای رفتاری و نگرش‌هایی است که یادگیرنده در طول فرآیندهای آموزشی به طور ضمنی تجربه می‌کند. این پیام‌ها ممکن است ضد و نقیض، غیر خطی باشد و هر یادگیرنده‌ای آنها را به شیوه خاص کسب کند. برای مثال در همین زمینه برخی از پژوهشگران تحقیقاتی انجام داده‌اند که از دیدگاه این افراد، محتوا و تصاویر دروس همواره حامل پیامدهای ضمنی است که گاهی با اهداف نظام آموزشی نیز در تعارض است (برگی هنگاون^۴، ۲۰۰۹).

برخی از صاحب‌نظران از جمله آیزنر (۱۹۹۴) با توجه به نوع مواجهه و رویکرد نظام‌های آموزشی با کتب درسی مختلف استنباط می‌کنند که زمان‌بندی دروس مختلف در قالب برنامه هفتگی مدارس و مراکز آموزشی و میزان ساعاتی که در این برنامه به کتب و دروس مختلف اختصاص می‌یابد، باعث شکل‌گیری نوعی ارزش‌گذاری ترجیحی در میان یادگیرندگان در خصوص اهمیت دروس مختلف می‌شود؛ یعنی دروسی همچون ریاضیات و علوم که بیشترین و بهترین زمان آموزشی را در برنامه هفتگی به خود اختصاص می‌دهند، از نگاه یادگیرندگان دروس مهم و اولویت‌دار نظام آموزشی هستند، و بر عکس دروسی مانند هنر و تربیت بدنی که غالباً از بدترین و

1. Doganay

2. Dekle

3. Skelton

4. Bergenhenegowen

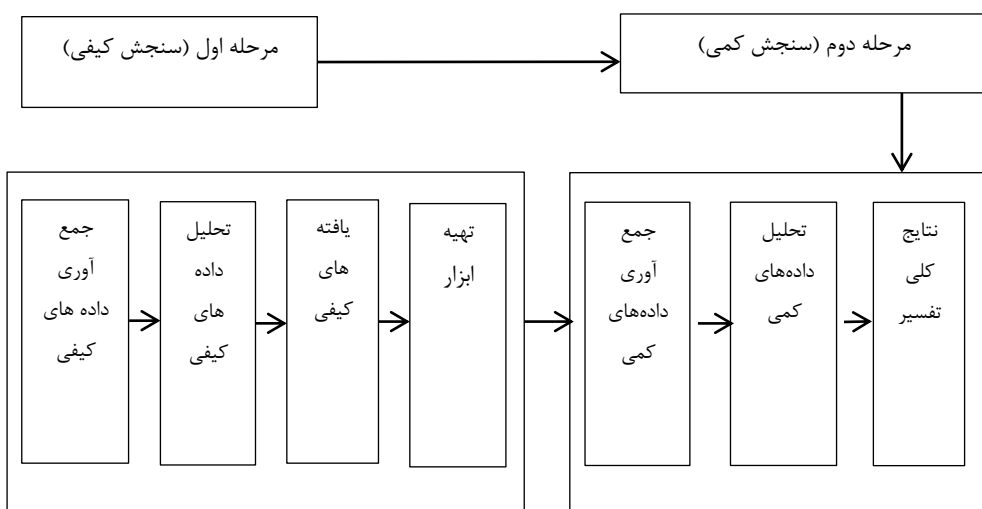
کمترین زمان آموزشی برخوردار می‌شوند، به عنوان حوزه‌های آموزشی و درسی تلقی می‌شوند که جایگاه و اهمیت چندانی ندارند. از نظر والنس^۱ (۱۹۹۱) جامعه‌پذیری سیاسی، اطاعت، تعلیم‌بردار بودن، یادگیری ارزش‌ها، آداب و رسوم فرهنگی، اقتدارطلبی و تثبیت نابرابری طبقاتی از جمله دستاوردهای برنامه درسی ضمنی است. از دیدگاه پژوهش علیخانی (۱۳۸۴) عمده‌ترین دستاوردهای برنامه درسی ضمنی مدارس مواردی همچون تقویت روحیه اطاعت‌پذیری به جای تفکر انتقادی، ابتکار و خلاقیت، تقویت خود‌پنداره منفی و تضعیف اعتماد به نفس در دانش‌آموزان می‌باشد. ایبرت و همکاران^۲ (۲۰۱۱) بر این باورند که برنامه درسی ضمنی به درس‌های برآمده از فرهنگ مدرسه و رفتارها، نگرش‌ها، انتظاراتی که از سوی آن فرهنگ مشخص شده است، اشاره دارد. از نظر، پیرسون^۳ (۲۰۱۱) برنامه درسی ضمنی شامل مواردی مانند طراحی کلاس‌ها، نگرش‌ها و سبک‌های یادگیری و ... نظایر این‌هاست، که از طریق ارائه و با عدم ارائه آموخته می‌شوند.

همانگونه که دیدگاه‌های صاحب‌نظران و یافته‌های تحقیقی نشان می‌دهند، دستاوردهای برنامه درسی ضمنی بسیار متنوع و گسترده می‌باشد و در عین حال این‌گونه دستاوردها تا حدود زیادی نیز نامتعیین هستند. لذا در پژوهش حاضر تلاش می‌گردد تا ضمن تعیین حدود و ابعاد این نوع دستاوردها چارچوب معینی برای سنجش و ارزشیابی آنها ارائه گردد. چارچوبی که متناسب با فرهنگ و محیط‌های دانشگاهی کشور تدوین شود و بتوان از آن به عنوان ابزاری جهت سنجش دستاوردهای برنامه درسی ضمنی در دانشگاه‌های کشور استفاده نمود تا با شناسایی دستاوردهای برنامه درسی ضمنی آثار منفی را کاهش داده و بر پیامدهای مثبت آن بر یادگیری‌های واقعی دانشجویان افزود.

روش شناسی تحقیق

پژوهش حاضر از حیث هدف، بنیادی قلمداد می‌شود، چرا که از طریق یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان رهنمودهایی به برنامه ریزان و دست‌اندرکاران آموزش عالی ارائه داده تا بتوان فرآیند دست‌یابی به اهداف و آرمان‌های تربیتی را بهبود بخشید. در این پژوهش از رویکرد ترکیبی استفاده شد که خود شامل دو بخش کیفی و کمی می‌باشد. در بخش کیفی از روش مطالعه موردی

کیفی^۱ و در بخش کمی از روش توصیفی-پیمایشی استفاده گردید. پژوهش حاضر به روش ترکیبی متوالی اکتشافی^۲ مدل تدوین ابزار با مدل زیر انجام می‌پذیرد (کرسول و پلانوپلارک، ۲۰۰۷) که ابتدا در مرحله کیفی، چارچوب اولیه سنجش دستاوردهای برنامه درسی ضمنی دانشگاهی تدوین و در مرحله بعد این چارچوب از طریق گردآوری داده‌های کمی آزمون می‌گردد و در نهایت نیز تفسیر کلی از نتایج کیفی و کمی به عمل می‌آید.



نمودار ۱: فرآیند تحقیق ترکیبی متوالی اکتشافی مدل تدوین ابزار که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت (برگرفته از کرسول و پلانو کلارک^۲، ۲۰۰۷)

ابزارهای پژوهش

برای شناسایی ملاک‌ها و نشانگرهای چارچوب سنجش دستاوردهای برنامه درسی ضمنی به عنوان اولین مطالعه در این حوزه، از منابع و متون علمی، تحقیقات پیشین و نظر متخصصان به شیوه همسوسازی استفاده گردید. برای جمع آوری داده‌های مربوط به بررسی روایی و اعتبارسنجی نظری چارچوب اولیه از نظر متخصصان، و پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شد. پرسش‌نامه بر اساس اطلاعات حاصل از مطالعه منابع و متون در خصوص ملاک‌ها و نشانگرهای

چارچوب سنجش دستاوردهای برنامه درسی ضمنی تهیه گردید. برای اعتبار سنجی چارچوب نهایی سنجش دستاوردهای برنامه درسی ضمنی از آزمون تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد.

شرکت کنندگان در پژوهش

نمونه پژوهش شامل ۱۵ نفر از استادان از بین متخصصان و صاحب نظران برنامه ریزی درسی، روان شناسی تربیتی و فلسفه تعلیم و تربیت دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی و ۲۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی مراکز آموزشی عالی شهر شیراز و با روش نمونه گیری هدفمند و با رعایت قاعده اشباع نظری^۱ انتخاب شدند. دانشجویان مورد نظر بر اساس اصل هدفمندی^۲ در سه گروه علوم انسانی، فنی- مهندسی و علوم پایه انتخاب شده اند. دلیل گزینش دانشجویان این رشته‌ها، بر اساس سنخ شناسی «بیگلان»^۳ (۱۹۷۳) صورت گرفته است. بیگلان در سنخ شناسی گروه‌های آموزشی و دانشگاهی ابعاد سه گانه‌ای از پایه‌های معرفتی را برای رشته‌های دانشگاهی ترسیم می‌کند. این سه بعد شامل: رشته‌های محض در مقابل کاربردی^۴، سخت پارادایم در مقابل نرم پارادایم^۵ و حیاتی در مقابل غیر حیاتی^۶ می‌باشند (جدول شماره ۱).

جدول ۱: سنخ شناسی گروه‌های آموزشی بیگلان (۱۹۷۳)

سنخ شناسی گروه‌های آموزشی بیگلان (۱۹۷۳)	
محض	علوم پایه
کاربردی	فنی- مهندسی
حیاتی	علوم انسانی

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش از روش کدگذاری برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده استفاده شده است. نخستین مرحله، تجزیه و تحلیل داده‌ها براساس این روش کدگذاری باز^۷ بود. در مرحله کدگذاری باز، داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها به صورت سطر به سطر برای استخراج مفاهیم

1. Theoretical Saturation
4. Pure V. applied Fields
6. Vital V. unvital Fields

2. Purposeful sampling
5. Hard Paradigm V. Soft Paradigm Fields
7. Open Coding

3. A. Biglan

اولیه کدگذاری شدند و سپس داده‌های جمع‌آوری شده از منابع و متون علمی، تحقیقات پیشین و مطالب مهم و حساس در دست نوشته‌های استادان و دانشجویان حاصل از پرسش‌نامه باز پاسخ، به صورت بند به بند کدگذاری شد که در مجموع ۱۱۳ مفهوم یا کد باز به دست آمد و سپس این کدها با هم تلفیق گردیدند (جدول شماره ۲).

جدول ۲: کدهای حاصل از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، پرسش‌نامه‌ها و منابع و متون علمی

زمان و مکان امتحانات، نظام نمره گذاری، مجموعه فشرده قوانین و مقررات، ورود و خروج به کلاس در ساعت مشخص، پس گرفتن امتیازات به دانشجو، استناد به آئین نامه دانشجویی، شروع و خاتمه کلاس‌ها در ساعت مشخص، ایام و اعیاد ملی و مذهبی، پوشیدن روپوش آزمایشگاه، تذکر استادان به دانشجویان، آگاهی و روش استفاده از وقت، ایجاد انگیزه، ارتباطات سازمانی، برخورد دانشجویان در کلاس، تشکل‌های صنفی و علمی، تعداد دانشجویان در کلاس، تخلفات و مسائل انضباطی دانشجویان، ایجاد نظم و تأمین امنیت حوزه امتحانی، میزان روشنایی و نور در کلاس، طراحی و انتخاب رنگ مناسب فضا، تنظیم سرما و گرمای کلاس، فرسودگی وسایل رفاهی، ثابت بودن صندلی‌ها، چیدمان صندلی‌ها، اصول معماری، فاصله میز استاد تا دانشجویان، ابزار و وسایل کمک آموزشی، صندلی جدید و مناسب، ابعاد و شکل هندسی کلاس، آراستگی محیط کار، راهروهای قدیمی، نمای ظاهری و معماری دانشکده، حیاط دانشکده، محافظت فیزیکی، مکان امتحانات، محل مطالعه کتاب، محل مطالعه عمومی، تعداد و نوع کامپیوتر، نظافت سرویس‌های بهداشتی، کمیت و کیفیت آسانسور، نمازخانه، اتاق استادان، کیفیت بوفه، کیفیت تکثیر، درب ورود و خروج، نحوه برخورد انتظامات، مکان استقرار بخش‌ها، تبادل نظر پیرامون مسائل علمی، رفتار متفاوت استادان با دانشجویان، کنفرانس دادن دانشجو، اطاعت بدون قید و شرط از استاد، کمک کردن به سایرین، تأثیرپذیری استاد و دانشجو از همدیگر، برخورد قهری استاد، اصلاح رفتار دانشجو بر اساس رفتار استاد، نیاز و خواسته‌های دانشجویان، دادن فرصت کافی به دانشجو، فراهم نمودن موقعیت مناسب، روش فعال یادگیری، توجه به نیازهای عاطفی و روانی، عدم تضاد میان رفتار و گفتار، پیش زمینه‌های فکری، الگوی تدریس، تحویل نگرفتن دانشجو، آراستگی استاد، جنسیت و سن استاد، ارزش‌ها و هنجارهای متفاوت، معاشرت و ارتباط، مورد قبول واقع شدن، ارزش‌های محیطی، فضای علمی و فرهنگی، دیدگاه دانشجو، ارتباط دو یا چند جانبه، گفتمان دانشجویی، آزادی ابراز عقاید، تعامل و همکاری، تلقی خودارزشمندی، رفتار مخرب، تقویت نگرش‌ها، عدم اعتنا به فرهنگ، تقویت توانایی کلامی، استفاده مناسب از زمان، بیان صریح انتظارات، ابراز همدردی، احترام به دیگران، مساعدت با یکدیگر، مشارکت در گروه، احترام به حقوق افراد، وظیفه شناسی، مناظره، تبعیض، استفاده از عکس و نمودار در تدریس، همخوانی آموخته‌ها، تناسب محتوا، کهنگی محتوا، مرتبط نبودن محتوا، تأکید بر نقاط قوت، معرفی منبع مطالعه، بررسی عمقی مطالب، رابطه تدریس و هدف، تصاویر کلیشه‌ای، استفاده از جزوه شخصی، برنامه هفتگی، درونی شدن باورها، مطالب مشابه، ارتباط بین مطالب، استفاده از مثال‌ها، شخصیت‌های داستانی، گریه کردن، تعریف از استاد، اثرپذیری دانشجویان، ارتباط غیر کلامی، تقلب، التماس کردن، مشکلات شخصی و خانوادگی، گواهی پزشکی، سؤال پرسیدن، مراجعه به اتاق استاد، ایجاد نگرش مثبت، عدم صداقت، واقعی جلوه دادن، واسطه‌گری، درخواست مکتوب،

سندسازی، ذاتی بودن یادگیری، یافته‌های علمی قابل رد یا اثبات‌اند، آموزش آموختن، اجتناب از وحدت بخشیدن، روشن بودن یافته‌های علمی، مشاهده و تجربه شخصی، تبیین ساده پدیده‌ها، روش علمی، شرایط و زمینه علم، منشأ پیدایش علم، کیفیت آموزش دهنده، محسوس بودن واقعیت، ارزش متفاوت علم، داوری درباره علم، ارتباط حقایق علمی، ناامیدی برای یادگیری، استدلال منطقی، تدریجی بودن یادگیری، یادگیری تحولی، یادگیری سریع، تلاش برای یادگیری، راهبردهای شناختی، عدم فهم عمیق، مرور ذهنی

بعد از انجام عملیات کدگذاری باز، در مرحله دوم کدگذاری محوری صورت گرفت و مفاهیم و کدهای باز مشترک و مشابه از نظر معنایی در قالب هفت مقوله عمده طبقه بندی شدند. این مقولات از سطح بالاتری از انتزاع برخوردار بودند (جدول شماره ۳).

جدول ۳: مقولات عمده، کدهای مفهومی مرتبط

مقولات	مفاهیم مرتبط
نگرش به اقتدار	امتحانات رسمی، گروه‌بندی دانشجویان، نظام نمره‌گذاری، قوانین انضباطی، ورود و خروج به کلاس، پس گرفتن امتیازات، مراسم روزهای ویژه، پوشیدن لباس فرم، تذکر استادان به دانشجو، وقت شناسی، تشویق، سیستم پاداش دهی، رعایت سلسله مراتب، تنبیه، مقررات نشست در کلاس، کمیته‌های دانشجویی، ظرفیت کلاس، کمیته انضباطی، تعلیق تحصیلی، مراقبت در جلسه امتحان، اطاعت از خواسته‌های استاد.
احساس آرامش و آسایش	نور و روشنایی، رنگ آمیزی، دمای کلاس، کیفیت صندلی، پیچ کردن صندلی به کف کلاس، امکانات، چیدمان صندلی‌ها، شکل ظاهری کلاس، محل میز استاد، تجهیزات، اصول معماری، اندازه کلاس، راهروها، ظاهر دانشکده، حیاط دانشکده، امنیت فیزیکی، سالن امتحان، کتابخانه، قرائت خانه، مرکز کامپیوتر، سرویس‌های بهداشتی، آسانسور، نمازخانه، محل انجمن‌های علمی، اتاق استادان، آب‌خوری، بوفه، تکثیر، درب ورود و خروج، مکان بخش‌ها، سالن اجتماعات.
انسجام اجتماعی	جهت‌گیری‌های اقتصادی و طبقاتی، مشارکت دانشجو، مهارت‌های تعامل متقابل، رفتار استاد، الگوگیری از استاد، پاسخگویی به انتظارات دانشجو، برخورد آزادانه در کلاس، سازگاری استاد با روحیات دانشجو، صداقت استاد، تصورات و زمینه‌های موقعیتی استاد و دانشجو نسبت به همدیگر، خرده فرهنگ متفاوت، برخورد سطحی با دانشجو، ظاهر و پوشش استاد، جنسیت استاد، سن استاد، پذیرفته شدن در گروه، درک و پذیرش احساسات دیگران، گروه‌های دوستی، ارزشهای حاکم بر محیط، احساس از خود بیگانگی، هم دلی.
کار گروهی	استقلال و آزادی عمل، تدریس گروهی، همکاری دانشجویان با یکدیگر، مسئولیت‌پذیری، تدریس مشارکتی، کمک به دیگران، پرورش و تحکیم روابط دوستانه، مطرح نمودن خود، گفت‌وگوهای دانشجویی.

مقولات	مفاهیم مرتبط
گذراندن امتحان با کمترین تلاش	گریه پس از امتحان، تملق و تمجید پیش از امتحان، اثرپذیری دانشجویان سال پایین از سال بالا، ارتباط غیرکلامی با استاد، تقلب، التماس، طرح مشکلات شخصی و خانوادگی، گواهی پزشکی، پرسیدن سؤال در کلاس، مراجعه مکرر به اتاق استاد، خودنمایی در زمینه تحصیلی، واسطه‌گری دیگران، تقاضای کتبی.
روحیه علمی	عکس و نمودارها، ارتباط محتوا با نیاز دانشجو، حجم زیاد مطالب، به روز نبودن محتوا، عدم ارتباط بین موضوعات تدریس، تأکید بر جزئیات، رابطه محتوا با اهداف دوره تحصیلی، تأکید بر جزوه، مثال‌های گنجانیده شده در کتاب درسی، معرفی منابع در پایان‌ترم.
مطالعه سطحی نگر	ذاتی و ژنتیکی بودن یادگیری، ابطال پذیری علم، چگونه آموختن، علم دانش بدون ابهام است، دانش وابسته به موقعیت است، دانش مطلق است، دانش نیازمند تفکر مستقل است، متفاوت بودن اعتبار علوم، خودداری از درگیری و فعالیت برای یادگیری، یادگیری تدریجی است، یادگیری سریع مفاهیم علمی، یادگیری مستلزم تلاش و صرف زمان است، حفظ طوطی‌وار، مرور ذهنی یادگیری با مشاهده و تجربه.

در مرحله آخر یا کدگذاری گزینشی مقوله‌های اصلی هسته انتخاب شده و ارتباط بین کلیه مقولات عمده حول محور مقوله هسته مورد بررسی قرار گرفت و سپس الگوی برخاسته از داده‌ها بر اساس خط سیر داستان ترسیم شد. سپس بعد از چندین بار مطالعه و رفت و برگشت‌هایی که میان داده‌ها، مفاهیم، مقوله‌ها و کدها صورت گرفت، مشاهده شد که یک مقوله اصلی، بیش از همه در داده‌ها و مصاحبه‌ها خود را نمایان می‌سازد. و آن هم مقوله‌ی اصلی تحقیق یعنی «سنجش دستاوردهای برنامه درسی ضمن دانشگاهی» است. در این مرحله مقولات و مفاهیم شکل گرفته در دو مرحله قبل مورد ارزیابی و قضاوت متخصصان و صاحب‌نظران کلیدی قرار گرفت و پس از اعمال نظرات اصلاحی و حذف مفاهیم غیر مرتبط، ۷ مقوله به عنوان ملاک‌ها و تعداد ۵۴ نشانگر، به عنوان نشانگرهای چارچوب اولیه سنجش دستاوردهای برنامه درسی دانشگاهی مطابق (جدول شماره ۴) انتخاب شدند.

جدول ۴: ملاک‌ها و نشانگر چارچوب اولیه سنجش دستاوردهای برنامه درسی ضمنی

ردیف	ملاک	نشانگر
۱	نگرش به اقتدار	اطاعت از خواسته‌های استاد، کمیته انضباطی، گروه‌بندی دانشجویان، نظام نمره‌گذاری، قوانین انضباطی، امتحانات رسمی.
۲	احساس آرامش و آسایش	رنگ آمیزی، امکانات و تجهیزات، اصول معماری، کیفیت صندلی، کمیت و کیفیت مکان‌های فیزیکی، اندازه کلاس، آراستگی محیط کلاس.
۳	انجام اجتماعی	روابط با دیگران، همدردی با دیگران، کمک کردن به دیگران، احترام به خرده فرهنگ‌ها، هم دلی و نوع دوستی، رعایت هنجارها و ارزش‌ها، جهت‌گیری اقتصادی.
۴	گذراندن امتحان با کمترین تلاش	خود نمایی در زمینه تحصیلی، تملق، تقلب، دروغ‌گویی و سند سازی، التماس پرسیدن سؤال در کلاس، تقاضای کتبی، طرح مشکلات شخصی و خانوادگی، نوشتن در برگه امتحانی، تأثیرپذیری از دانشجویان سال بالا، واسطه‌گری دیگران.
۵	کار گروهی	لذت از انجام گروهی کار، مسؤلیت‌پذیری، به دوش گرفتن کار دیگران کمک به دیگران در انجام امور، استقلال و آزادی، تدریس گروهی، پرورش و تحکم روابط دوستانه، خود نمایی در جامعه، گفتمان‌های دانشجویی.
۶	روحیه علمی	کهنگی محتوا، استفاده از عکس و نمودار، حجم زیاد مطالب، ارتباط بین موضوعات تدریس، تأکید بر جزئیات، معرفی منابع در پایان ترم.
۷	مطالعه سطحی نگر	ذاتی بودن یادگیری، عدم وحدت بخشیدن به موضوعات، یادگیری به وسیله مشاهده و تجزیه، متفاوت بودن اعتبار علوم، مطلق بودن دانش، یادگیری سریع.

اعتباریابی چارچوب تدوین شده

الف. اعتباریابی کیفی

در مورد اعتبار مطالعه از فنون کسب اطلاعات موازی، ارزیابی شرکت کنندگان و خود بازبینی محقق استفاده گردید. در روش کسب اطلاعات دقیق موازی، تحلیل‌ها و طبقه‌بندی‌ها به دیگر صاحب نظران در این زمینه، جهت اظهار نظر ارائه گردید و در تکنیک چک اعضا، نتایج تحلیل و مقوله‌بندی‌های حاصل از مصاحبه‌ها و پرسش‌نامه باز پاسخ، در اختیار افراد مصاحبه شونده قرار گرفت که آن‌ها را تأیید نمودند. در روش خود بازبینی، فرآیند و نتایج تحلیل به طور مستمر و مداوم توسط محقق بازنگری گردید که در نهایت همه‌ی اقدامات به افزایش قابلیت اعتبار انجامید. در مورد انتقال‌پذیری، سعی گردید، تمام جزئیات تحقیق از نمونه‌گیری گرفته تا فرآیند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به طور کامل شرح داده شود به گونه‌ای که در مورد انتقال‌پذیری نقطه مبهمی باقی نماند. در مورد قابلیت اطمینان از یک ناظر با تجربه در تحقیق کیفی استفاده شد تا

فرآیند جمع‌آوری داده‌ها و فرآیند تحلیل را بررسی و تایید نماید و در نتیجه قابلیت اطمینان مطالعه حاصل گردد. از ناظر در مواردی از قبیل مکتوب نمودن مصاحبه‌ها و دست‌نوشته‌ها، تحلیل داده‌های پژوهش، معانی استخراج شده، کدگذاری‌ها، جزییات فرآیند انجام پژوهش، قصد اولیه پژوهش، سؤالات مصاحبه و پرسش‌نامه باز پاسخ و در کل در تمامی جزییات پژوهش استفاده گردید.

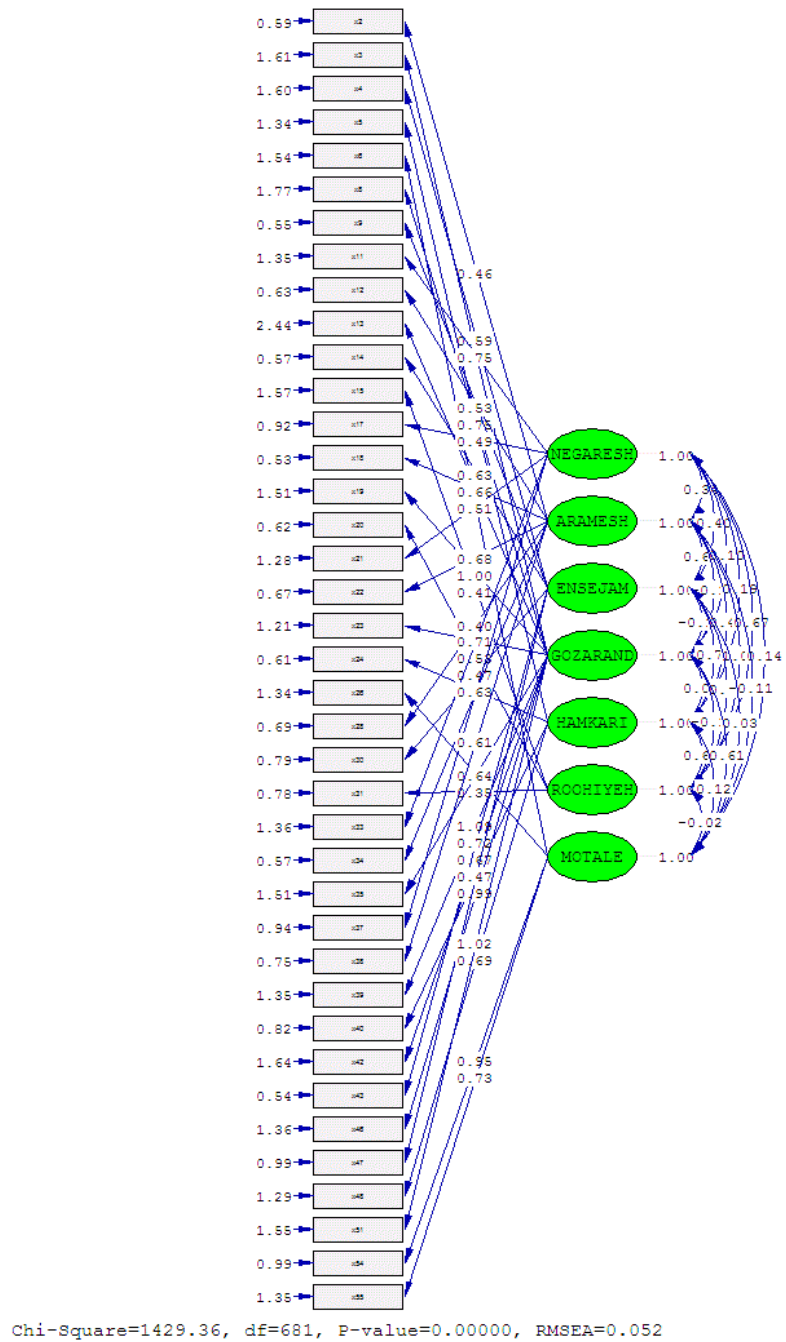
ب. روایی کمی

برای بررسی روایی کمی الگوی پیشنهادی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. در این تحلیل اگر مقدار بارهای عاملی کمتر از $0/3$ باشد، گویه حذف و مدل مجدداً در نرم افزار اجرا می‌گردد. پس از بررسی بارهای عاملی، به محاسبه شاخص‌های برازش مدل، به دو شکل (بدون اصلاح، با اصلاح) اقدام گردید که نتایج در جدول شماره (۵) نشان داده شده است.

جدول ۵: شاخص‌های برازش مربوط به تحلیل عاملی تأییدی الگوی پیشنهادی

AGFI	IFI	CFI	NNFI	PNFI	RMSEA	χ^2 / df	شاخص‌های برازش الگو
۰/۶۶	۰/۷۹	۰/۶۷	۰/۷۸	۰/۷	۰/۰۶۷	۲/۳	الگوی اصلی (بدون اصلاح)
۰/۹	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۹	۰/۷۷	۰/۰۵۲	۲/۱	الگوی اصلی (با اصلاح)
$>0/8$	$>0/9$	$>0/9$	$>0/9$	$>0/5$	$<0/8$	<3	مقدار مطلوب

همانگونه که در جدول فوق ملاحظه می‌گردد، شاخص‌های برازش در الگوی اصلی (بدون اصلاح) در وضعیت مطلوب قرار نگرفته‌اند. به عبارتی، الگوی اصلی (بدون اصلاح) از برازش قابل قبولی برخوردار نیست. بنابراین لازم بود تا با اعمال برخی اصلاحات میزان برازش الگو بهبود یافته و به شاخص‌های مورد قبول نزدیک شود. برای این منظور، پس از انجام برخی اصلاحات (آزاد کردن مسیر تعدادی از گویه‌ها) الگوی به دست آمده در نمونه مورد بررسی، از برازش بسیار خوبی برخوردار گردید. شکل (۲) نمودار تحلیلی عاملی تأییدی الگوی اصلاح شده را نشان می‌دهد.



شکل ۲: نمودار تحلیلی عاملی تأییدی الگوی اصلاح شده

همان‌گونه که در جدول (۵) مشاهده می‌گردد، شاخص‌های برازش به‌دست آمده از نظر آماری در حد قابل قبولی بوده و نشان می‌دهد که الگوی پیشنهادی با واقعیت‌های تجربی برازش کلی مناسبی دارد. در ادامه و نتیجه‌گیری از تحلیل‌های فوق، چارچوب مفهومی تأیید شده با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و در قالب ۷ ملاک و ۳۹ نشانگر به ارائه می‌گردد (جدول شماره ۶). در این جدول ملاک نگرش به اقتدار یعنی مراجع قدرت مشروع و قانونی باید در شرایط مقتضی مورد اطاعت و فرمانبرداری قرار گیرد، ملاک احساس آرامش و آسایش یعنی احساس آرامش روحی و آسایش جسمی خود و عدم انجام کارهایی که باعث به هم خوردن این آرامش گردد، منظور از انسجام اجتماعی، شکلی از ارتباط که نشان می‌دهد افراد در سطوح مختلف قابلیت همکاری با یکدیگر را دارند و به قوانین احترام می‌گذارند، ملاک گذراندن امتحان با کمترین تلاش، شیوه‌ای که با اتکا به آن دانشجو سعی می‌کند تا با کمترین تلاش موفق به اخذ نمره قبولی در امتحان گردد، ملاک کار گروهی یعنی جمع‌گرایی و توانمندی شراکت با دیگران در انجام فعالیت‌ها و لذت بردن از آن در مقابل انحصارگرایی و رقابت فردی، منظور از ملاک روحیه علمی شور و شوق یادگیری به جای مدرک‌گرایی و سود جستن از کسب علم و دانش، و ملاک مطالعه سطحی نگر به معنی مطالعه با عدم انگیزش درونی برای یادگیری و فهم موضوعات درسی می‌باشد.

جدول ۶: چارچوب نهایی سنجش دستاوردهای برنامه درسی ضمنی

ردیف	ملاک	نشانگر
۱	نگرش به اقتدار	تمکین نمودن به احکام کمیته انضباطی، گروه‌بندی دانشجویان، نظام نمره گذاری، قوانین انضباطی نظیر تعلیق تحصیلی، زمان و مکان امتحانات رسمی.
۲	احساس آرامش و آسایش	رنگ آمیزی، امکانات و تجهیزات، توجه به اصول معماری، کمیت و کیفیت وسایل رفاهی، کمیت و کیفیت مکان‌های فیزیکی، اندازه (ابعاد) کلاس، آراستگی محیط کلاس.
۳	انسجام اجتماعی	روابط با دیگران، احساس همدردی با دیگران، لذت از کمک کردن به دیگران احترام به خرده فرهنگ‌ها، هم دلی و نوع دوستی، رعایت هنجارها و ارزش‌ها.
۴	گذراندن امتحان با کمترین تلاش	خودنمایی در زمینه تحصیلی، تملق و تمجید از استاد، تقلب، دروغ‌گویی و سند سازی، التماس، پرسیدن سؤال در کلاس، تقاضای کتبی، طرح مشکلات شخصی و خانوادگی، نوشتن در برگه امتحانی، واسطه‌گری دیگران.

ردیف	ملاک	نشانگر
۵	کارگروهی	تعامل و همکاری با دیگران، لذت بردن از انجام دادن کار گروهی، پرورش و تحکیم روابط دوستانه، شرکت در گفت‌وگوهای دانشجویی.
۶	روحیه علمی	کهنگی و قدیمی بودن محتوا، استفاده از عکس و نمودار هنگام تدریس، ارتباط محتوا بین دروس مختلف.
۷	مطالعه سطحی نگر	ذاتی و ژنتیکی بودن یادگیری، یادگیری حاصل مشاهده و تجربه است، دانش امری مطلق است، یادگیری سریع به وقوع می‌پیوندد.

نتیجه‌گیری

نظام آموزش عالی هر جامعه‌ای از انتقال آشکار و ضمنی هنجارها و نگرش‌های خاص به فراگیران فارغ نیست. در نظام آموزش عالی، دانشجویان طی مدت تحصیل ضمن آموزش برنامه‌های آشکار و مدون، تجاربی کسب می‌کنند که به شکل ضمنی و غیرآگاهانه، شکل دهنده‌ی فرهنگ و ارزش‌های مورد پذیرش آنان است که این آموخته‌ها و نگرش‌ها تحت عنوان برنامه درسی ضمنی نام برده شده است. آثار این برنامه بر روی افراد مختلف متفاوت است. این آثار هم جنبه مثبت و هم جنبه منفی دارد، لیکن آثار منفی آن بیشتر و تاثیرات نامطلوب آن پایدارتر است. بنابراین با توجه به اهمیت موضوع برنامه درسی ضمنی و اثرات و پیامدها و دستاوردهای آن در زمینه آموزش عالی 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) قرارداد (صفایی موحد، ۱۳۹۰). اگرچه برنامه درسی پنهان در دانشگاه نیز تا حد زیادی تحت تأثیر این عوامل قرار دارد، اما برخی 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 شکل‌دهنده‌ی آن، مورد بررسی شایسته است. قرار نگرفته است. بنابراین، لزوم طراحی و ارائه چارچوب سنجش برنامه درسی ضمنی سازگار با فرهنگ و محیط‌های دانشگاهی کشور اجتناب‌ناپذیر است. لذا در این راستا، با مطالعه منابع تخصصی و مرجع در زمینه برنامه درسی ضمنی، اسناد بالادستی، منابع نظری و تحقیقات پیشین و همچنین بهره‌گیری از نظرات تخصصی جمعی از صاحب‌نظران کلیدی، چارچوب سنجش برنامه درسی ضمنی، ملاک‌ها و نشانگرهای این چارچوب تدوین گردید. چارچوب حاصل شده از این تحقیق، گویای مختصات و ویژگی‌های مطلوب جهت سنجش دستاوردهای برنامه درسی ضمنی در سطح آموزش عالی کشور می‌باشد. در تحلیل این چارچوب باید به این نکته اشاره کرد که چارچوب مذکور به دلیل استفاده از داده‌های موثق و روش‌های اعتبارسنجی کمی و کیفی از اعتبار مطلوبی برخوردار است و می‌توان به نتایج آن اتکا کرد. با توجه به اینکه چارچوب فوق متناسب با فرهنگ و محیط‌های دانشگاهی کشور تدوین شده است می‌توان از آن به عنوان ابزاری جهت سنجش دستاوردهای برنامه درسی ضمنی در دانشگاه‌های کشور استفاده نمود تا با شناسایی دستاوردهای برنامه درسی ضمنی بتوان آثار منفی آن را کاهش داده و بر پیامدهای مثبت آن بر یادگیری‌های واقعی دانشجویان افزود.

منابع

الف. فارسی

۱. امینی، محمد؛ مهدی زاده، مریم و علیزاده، مرضیه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان. **فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**، ۶۲، ۱۰۳-۸۱.
۲. ایزدی، صمد. (۱۳۸۸). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد و نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی شدن. **فصلنامه مطالعات ملی**، ۳، ۱۳۵-۱۱۱.
۳. سیلور، جی گالن - الکساندر، ویلیام. ام لوئیس، روتور جی. (۱۳۷۷). **برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر**. ترجمه غلامرضا خوی نژاد چاپ چهارم. مشهد: به نشر.
۴. علیخانی، محمد حسین. (۱۳۸۴). بررسی پیامدهای قصد نشده ناشی از محیط اجتماعی مدارس متوسطه. **مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه**

شهید چمران، ۱۲، ۱۴۶، ۱۲۱-۱۴۶.

۵. فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۷). آینده اندیشی درباره کیفیت آموزشی عالی ایران: مدلی بر آمده از نظریه مبنایی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۰.
۶. لقمان نیا، مهدی. (۱۳۹۰). شناسایی مولفه‌های هویت ملی در برنامه‌های درسی بر اساس نظریه داده بنیاد. فصلنامه نو آوری‌های آموزشی، ۱۰ (۴).
۷. محمدپور، احمد. (۱۳۸۷). بازسازی معنایی پیامدهای تغییرات اقتصادی در منطقه اورامان تحت کردستان ایران: ارائه یک نظریه زمینه‌ای. فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، ۷ (۲۸).
۸. مرزوقی، رحمت اله. (۱۳۸۳). تربیت سیاسی: نظریه‌ها، روش‌ها و برنامه درسی، شیراز: انتشارات مشکوه.

ب. انگلیسی

9. Bergenhe Gouwen. G. (2009). **Hidden Curriculum in the University**. [http://www. Sociologyindex.Com](http://www.Sociologyindex.Com)
10. Doganay, A. (2010). Hidden Curriculum on Gaining The Value Of Respect For Human Dignity A Qualiatative Study in Two Elementary School S in Adana.
11. Ebert, E, II, Ebert, C. (2011). The Educator, S Field Guid: From Organization to Assessment. Thousand Oaks. CA,: CORWIN
12. Eishey, E. (1994). **The Educational Im Agination: On the Design and Evaluation of School Programs**. 3nd. New York.
13. Pearson, E. Sh. (2011) Sundy School Curriculum And The Ministry Of Christian Edvcation, Church Publishing Incorporated.
14. Skelton, A. (2009). **Values and Hidden Curriculum**.
15. Vallance, E. (1991). **Hidden Curriculum**. TN A. Lewy Ced, International Encyclopedia of Cuniculum, Pergamon Press.