مجلـــه‌ی توسـعه‌ی آمـــوزش در علـوم پزشـــکی
دوره‌ی ۸، شماره ۱۸، تابستان ۹٤ ، صفحات ۱ تا ۱۳

بررسی برنامه‌ی درسی پنهان از دیدگاه دانشجویان رشته های علوم پزشکی کاشان

دکتر محمد امینی[۱]، دکتر محمدرضا تمنایی فر[۲]، زهرا ماشاالهی نژاد[۳]

نویسنده مسوول : کاشان، دانشگاه کاشان Amini2740@yahoo.com

دریافت: ۹۳/٦/۲۹ پذیرش: ۹۳/۱۱/۵

چکیده

زمینه و هدف: *هدف این پژوهش بررسی و تبیین جایگاه مولفه های برنامه‌ی درسی پنهان در دانشگاه علوم پزشکی کاشان بود.*

روش بررسی: *جامعه‌ی آماری این تحقیق شامل کلیه‌ی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کاشان به تعداد ۲۰۳۱ نفر بود که به روش نمونه گیری طبقه ای متناسب با حجم، ٤۲۵ دانشجو به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند.ابزار جمع آوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته بود که برنامه‌ی درسی پنهان را در قالب ٦ مولفه بررسی کرده، ضریب پایایی آن را از طریق آلفای کرونباخ ۷۸ درصد برآورد گردید.*

یافته‌ها: *یافته ها نشان داد که سه متغیر فضای فیزیکی و ظاهر دانشگاه، ویژگی‌های رفتاری و شخصیتی اساتید و شیوه های ارزشیابی آن‌ها با برخورداری از بالاترین میانگین دارای آثار و دلالت‌های منفی پنهان بوده، به نحوی که حوزه های یادگیری و رفتاری دانشجویان را به گونه ای مغایر با اهداف رسمی و از قبل تعیین شده تحت تاثیر قرار می‌دهند.*

نتیجه گیری: *ضرورت دارد که فضای فیزیکی و ظاهری دانشگاه، ویژگی‌های رفتاری و شخصیتی اساتید و شیوه‌های ارزشیابی آن‌ها به گونه‌ای اصلاح یا تعدیل گردد که تسهیل کننده‌ی یادگیری واقعی دانشجویان و مانع ایجاد نگرش‌های منفی در میان آن‌ها باشد.*

واژگان کلیدی: ***برنامه‌ی درسی، برنامه‌ی درسی پنهان، کارکردهای ضمنی، روش‌های تدریس.***

مقدمه

نظام های آموزشی از جمله دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی علاوه بر برنامه‌ی درسی رسمی و صریح خودکه دارای اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی مصوب و از قبل تعیین شده می باشد (۱)، واجد نوع دیگری از برنامه های درسی و آموزشی هستند که اصطلاحا برنامه‌ی رسی پنهان یا ضمنی خوانده می‌شوند و آثار و پیامدهای مختلفی (مثبت یا

۱- دکترای برنامه ریزی درسی، استاد یار دانشگاه کاشان

۲- دکترای روانشناسی، استاد یار دانشگاه کاشان

۲- کارشناسی ارشدبرنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.18.1.5]

منفی) را بر روی یادگیری، نگرش‌ها و رشد رفتاری و شخصیتی یادگیرندگان خود بر جای می‌گذارند. این نوع برنامه‌ی درسی که از آن با عناوین و اصطلاحات دیگری همچون برنامه‌ی درسی پیش بینی نشده، زنده و غیرعلمی یاد می‌شود (۲) برای اولین بار در سال ۱۹٦۸ توسط فیلیپ جکسون به عنوان یک حوزه‌ی مستقل مطالعاتی معرفی گردید (۳). این صاحبنظر در تحلیل خود از برنامه‌ی درسی پنهان تاکید می‌کند که واقعیات موجود در کلاس‌های درس صرفا در راستای اهداف رسمی و یا آموزش مستقیم موضوعات درسی رقم نمی‌خورد، بلکه یادگیرندگان در محیط کلاس درس عملا یاد می گیرند که معلم مرجع اصلی اقتدار بوده و باید در مقابل این شخصیت مقدر، مطیع و پیرو باشند. بدیهی است این اطاعت پذیری در نتیجه‌ی آموزش‌های مدرسه درونی شده و تا دوران بزرگسالی یعنی زمانی که دانش آموز به شهروند بالغ تبدیل شده است، هم ادامه می‌یابد (٤). به علاوه، وجود واقعیات و مستنداتی از قبیل اینکه فراگیران بر خلاف تاکیدات و انتظارات از قبل تعیین شده‌ی نظام آموزشی به اهدافی مثل کسب هویت علمی دست نمی‌یابند (۵) و حتی بالعکس دارای تصورات و برداشت‌های قالبی و جانبدارانه در مورد مسایل مختلف قومی، نژادی، جنسیتی می‌گردند (۸-٦) همگی ناشی از وجود پدیده و واقعیتی به نام برنامه‌ی درسی پنهان می‌باشد.

از سوی دیگر، برخی صاحب‌نظران نقش برنامه‌ی درسی پنهان در هدایت رفتار اجتماعی، عملکرد تحصیلی و اعتماد به نفس یادگیرندگان را مورد تاکید قرار داده اند (۱۰-۹). در مورد تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی پنهان دیدگاه‌های مختلفی ارایه گردیده که هریک‌نشان دهنده‌ی حوزه عمل و کارکردهای مختلف این نوع برنامه درسی می‌باشد. سلطه پذیری از اساتید، یادگیری تملق و تاثیرگذاری بر استادان جهت کسب نمره به عنوان قاعده‌ی بازی در حکم مهم‌ترین آثار برنامه‌ی درسی پنهان در محیط‌های دانشگاهی است (۱۱). برنامه‌ی درسی پنهان شامل همه پیام‌های ضمنی موجود در فضای اجتماعی محیط های آموزشی و علمی است که نوعا توسط همه افراد حاضر در آن ادراک و احساس می‌گردد (۱۲).

آثار و تبعات ناشی از وجود برنامه‌ی درسی پنهان ایجاد حس رقابت منفی میان یادگیرندگان، انقیاد و سلطه پذیری آن‌ها و ارزش‌گذاری ترجیحی دروس و مخدوش شدن قدرت ابتکار و خلاقیت است (۱۳). از دیدگاه اسکلتون برنامه‌ی درسی پنهان شامل پیام‌های مرتبط با دانش و نگرش‌هاست که فراگیران در طول فرآیندهای آموزشی به طور ضمنی آن‌ها را یاد می‌گیرند. ممکن است این پیام ها غیرخطی و ضد و نقیض بوده، هر یادگیرنده‌ای نیز آن‌ها را به شیوه‌ی خاص خود فرا گیرد (١٤). به علاوه برخی متخصصان مشخصا به ارتباط میان ویژگی‌های ساختمانی و فیزیکی دانشگاه‌ها با برنامه‌ی درسی پنهان پرداخته و تاکید می‌کنند که بررسی فیزیکی و ظاهری دانشگاه عامل مهمی در درک و شناخت نگرش‌های موجود نسبت به شیوه های آموزشی و پرورشی آن است (۱۵). اصولا هر کلاس درسی، تصور و برداشت خاصی را به یادگیرندگان القا و منتقل می‌نماید. مثلا کلاس درسی مستطیل شکلی که میز و نیمکت آن به صورت ستونی و پشت سر هم بر روی زمین پیچ شده و میز استاد یا معلم در وسط کلاس مقابل فراگیران گذاشته شده، این پیام را به دانش آموزان انتقال می‌دهد که آنان اصولا افرادی منفعل، خالی الذهن و تحت کنترل می‌باشند (۱۵). از سوی دیگر، شیوه‌ی تعامل اساتید با دانشجویان در زمینه‌ی تدوین و نگارش پایان نامه های تحصیلی را نیز می‌توان عامل ایجاد و شکل‌گیری برنامه‌ی درسی پنهان تلقی کرد. زیرا میزان و نحوه‌ی پاسخ دهی اساتید به انتظارات دانشجو، انعطاف و داشتن سعه صدر در تدوین و نگارش پایان نامه و رعایت اصول و موازین اخلاقی حاکم بر پژوهش در این زمینه دارای اهمیت زیادی هستند (۱۵).

در یک تقسیم بندی کلی، می توان نتایج و آثار برنامه

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.18.1.5]

درسی پنهان را در سه بعد شناختی، اجتماعی و فیزیکی مطرح و مورد بحث قرار داد. به بیان دیگر، برنامه‌ی درسی پنهان از یک سو در بردارنده‌ی آثار و نتایج شناختی، درسی و تحصیلی بوده و عملکرد و پیشرفت آموزشی و درسی یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار می دهد (۱۹-۱۶). از سوی دیگر ابعاد و کارکردهای اجتماعی برنامه‌ی درسی پنهان، جو ارتباطی و گروهی حاکم بر محیط آموزشی و یادگیری‌ها و آموخته‌هایی که یادگیرندگان از طریق تعاملات روزمره با سایر فراگیران و کادر مدیریتی و آموزشی کسب می‌کنند را مورد توجه قرار می‌دهد (۲۴-۲۰). علاوه بر دو بعد فوق، ابعاد ملموس و فیزیکی برنامه درسی پنهان نیز به وضعیت ظاهری محیط‌های آموزشی، نوع طراحی و ساخت کلاس‌های درس و راهروها، نورپردازی، ویژگی‌های بصری و نحوه‌ی چیدمان میز، صندلی و سایر تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی و تاثیرات این ابعاد بر روی یادگیری فراگیران مربوط می باشد (۲۸-۲۵).

به هر حال، با توجه به آنچه که در فوق درباره‌ی برنامه‌ی درسی پنهان و آثار و ابعاد مختلف آن ارایه شد، این پژوهش در صدد بود تا به بررسی جایگاه این برنامه و عناصر و مولفه های تشکیل دهنده‌ی آن در دانشگاه علوم پزشکی بپردازد تا از این طریق، شناخت و بصیرت بیشتری را نسبت به نحوه‌ی عملکرد این برنامه‌ی درسی در میان دانشجویان رشته های پزشکی فراهم سازد. در این راستا، پژوهش حاضر تلاش کرد تا دیدگاه دانشجویان مذکور را در مورد دلالت‌ها و آثار پنهان و ضمنی روش‌های تدریس، شیوه‌ی ارزشیابی، ویژگی‌های رفتاری و شخصیتی اساتید، فضای کالبدی و فیزیکی دانشگاه، قوانین و مقررات آموزشی و تفکر انتقادی را مورد بررسی قرار داده و در عین حال تفاوت‌های موجود را بر حسب دانشکده، جنسیت و رشته‌ی تحصیلی مشخص و مستند سازی کند.

روش بررسی

پژوهش حاضر از نظر کنترل شرایط تحقیق یک بررسی پیمایشی و به لحاظ هدف، یک بررسی کاربردی و از نظر زمانی یک مطالعه‌ی مقطعی (۹۱-۱۳۹۰) بود. روش گردآوری داده ها به صورت پرسشنامه بوده، در آن برای اندازه گیری متغیرها از سوال و برای اندازه گیری سازه‌ها از طیف لیکرت ۵ درجه ای (از ۱ تا ۵) استفاده گردید. آزمودنی ها دیدگاه خود را در ابعاد و آثار پنهان برنامه‌ی درسی در قالب طیف مذکور بیان نموده اند. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه‌ی دانشجویان شاغل به تحصیل دانشگاه علوم پزشکی کاشان (N =۲۰۳۱) بود که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و روش نمونه گیری طبقه ای متناسب با حجم تعداد ۴۲۵ نفر از چهار دانشکده (طبقه) پزشکی، پرستاری و مامایی، بهداشت و پیراپزشکی به عنوان گروه نمونه انتخاب و مورد بررسی قرار گرفتند. همچنانکه گفته شد ابزار جمع آوری اطلاعات یک پرسشنامه‌ی محقق ساخته بود که با استفاده و استناد به مبانی نظری و دیدگاه‌ها و آرای صاحبنظران برنامه‌ی درسی پنهان تدوین و تنظیم گردیده بود.پرسشنامه‌ی مذکور، برنامه‌ی درسی پنهان، دلالت‌ها و آثار ضمنی ناپیدای آموزشی در رشته‌های علوم پزشکی را در قالب شش متغیر یا مولفه روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی، ویژگی‌های رفتاری و شخصیتی اساتید، فضای فیزیکی و کالبدی دانشگاه، قوانین و مقررات آموزشی و تفکر انتقادی مطرح و مورد بررسی قرار داد. مولفه روش‌های تدریس، دیدگاه‌های دانشجویان را در مورد آثار ضمنی نحوه‌ی تدریسی که غالبا معلم محور بوده، در نتیجه او را به عنوان مرجع اصلی اقتدار در کلاس درس معرفی می‌کند، می‌سنجد. مولفه‌ی شیوه‌ی ارزشیابی، به بررسی دیدگاه دانشجویان در مورد پیامدهای ضمنی روش‌های ارزشیابی مورد استفاده اساتید، از جمله اینکه در آن نه فرآیند یادگیری بلکه نمره‌ی پایانی مورد تاکید قرار می‌گیرد، می‌پردازد. مولفه‌ی ویژگی‌های رفتاری و شخصیتی اساتید،

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.18.1.5]

تاثیرات ضمنی اساتید رشته‌های علوم پزشکی از نظر اخلاقی و رفتاری بر روی دانشجویان را مورد بررسی قرار می‌دهد. فضای فیزیکی و کالبدی دانشگاه، دیدگاه دانشجویان را در زمینه‌ی نحوه‌ی طراحی و ساخت فضاهای آموزشی و چیدمان های کلاسی می‌سنجد. مولفه‌ی قوانین و مقررات آموزشی به بررسی و ارزیابی میزان توجه به خواسته ها و انتظارات دانشجویان در تدوین قوانین و مقررات کلاس درس و دانشگاه می‌پردازد و نهایتا مولفه‌ی تفکر انتقادی میزان توجه و پذیرش عنصر نقد و نقادی را در کلاس و فضای دانشگاه مورد توجه و تاکید قرار می‌دهد. پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۷۸ درصد برآورد گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از شاخص های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون T و تحلیل واریانس) توسط نرم افزار SPSS 18 استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش، ابتدا آماره های مربوط به نمونه‌ی پژوهش توصیف می‌شود و پس از آن به ارایه‌ی آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش پرداخته می‌شود و سرانجام نتایج حاصل از آزمون مقایسه‌ی میانگین‌ها ارایه می‌گردد.

در جدول ۱ داده‌های توصیفتی مربوط به متغیرهای برنامه‌ی درسی پنهان در نمونه کل ارایه شده است. در مورد جدول ۲ می‌توان گفت که میانگین مولفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان «به استثنای مولفه‌ی تفکر انتقادی» در دانشکده‌ی پیراپزشکی نسبت به سایر دانشکده ها بالاتر است. همچنین مولفه های روش تدریس، ارزشیابی، ویژگی های شخصیتی و قوانین و مقررات در میان دانشکده ها دارای تفاوت معنادار است.

داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین مولفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان «به استثنای مولفه‌ی فضای فیزیکی و قوانین و مقررات » در میان پسران نسبت به دختران بالاتر است. همانطور که ملاحظه می‌شود در میان دانشجویان دختر و پسر هیچ یک از مولفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان دارای تفاوت معنادر نیست.

جدول ۱: داده‌های توصیفی متغیرهای برنامه‌ی درسی پنهان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار
روش‌های تدریس	٤٢٥	١٥/٩٩٠٦	٢/٧٥
ارزشیابی	٤٢٥	١٦/٠٦٥٩	٣/٤٩
ویژگی‌های شخصیتی	٤٢٥	١٦/٥٨١٢	٣/٨٨
فضای فیزیکی	٤٢٥	١٦/٦٢٣٥	٤/١٧
قوانین و مقررات	٤٢٥	١٤/٤٤٠٠	٤/٣٣
تفکر انتقادی	٤٢٥	١٥/٥٧٤١	٤/٩٠

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.18.1.5]

جدول ۲: نتایج آزمون تحلیل واریانس مولفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان به تفکیک دانشکده

مولفه	دانشکده	میانگین	مقدارF	سطح‌معناداری
روش تدریس	**پزشکی**	**۱٤/۷۸**	**۹/۹٤**	**۰/۰۰**
	پرستاری-مامایی	**۱۵/۸۳**		
	بهداشت	**۱٦/۰۱**		
	پیراپزشکی	**۱٦/۷۹**		
	کل	**۱۵/۹۹**		
ارزشیابی	**پزشکی**	**۱٤/۱٤**	**۱۱/۳۱**	**۰/۰۰**
	پرستاری-مامایی	**۱٦/٤٤**		
	بهداشت	**۱٦/۳۱**		
	پیراپزشکی	**۱٦/۷۳**		
	کل	**۱٦/۰٦**		
ویژگی های شخصیتی	**پزشکی**	**۱۵/٤۸**	**٤/۷۹**	**۰/۰۳**
	پرستاری -مامایی	**۱٦/۲۳**		
	بهداشت	**۱٦/٦۳**		
	پیراپزشکی	**۱۷/٤۲**		
	کل	**۱٦/۵۸**		
فضای فیزیکی	**پزشکی**	**۱۷/۰٤**	**۲/۵۹**	**۰/۵۲**
	پرستاری-مامایی	**۱٦/۲۷**		
	بهداشت	**۱۵/۸٤**		
	پیراپزشکی	**۱۷/۱۹**		
	کل	**۱٦/٦۲**		
قوانین ومقررات	**پزشکی**	**۱۲/۵۸**	**۱۱/۳۹**	**۰/۰۰**
	پرستاری-مامایی	**۱٤/۸۲**		
	بهداشت	**۱۳/۷۲**		
	پیراپزشکی	**۱۵/۷۷**		
	کل	**۱٤/٤٤**		
تفکر انتقادی	**پزشکی**	**۱٤/٤۸**	**۱/۷۷**	**۰/۱۵**
	پرستاری-مامایی	**۱۵/٦۵**		
	بهداشت	**۱٦/۰۳**		
	پیراپزشکی	**۱۵/۸۱**		
	کل	**۱۵/۵۷**		

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.18.1.5]

جدول ۳: نتایج آزمون(t)مقایسه‌ی میانگین‌های مولفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان به تفکیک جنسیت

مولفه	جنسیت	میانگین	مقدار T	سطح
روش تدریس	**دختر**	۱۵/۹۶	۰/۳۲	۰/۷٤
	پسر	۱٦/۰٦	۰/۲۹	۰/۷٦
ارزشیابی	**دختر**	۱٦/۰۸	۰/۲۰	۰/۸۳
	پسر	۱٦/۸٦	۰/۲۰	۰/۸٤
ویژگی های شخصیتی	**دختر**	۱٦/٤۳	-۱/۳۰	۰/۱۹
	پسر	۱٦/۹۸	-۱/۳۵	۰/۱۷
فضای فیزیکی	**دختر**	۱٦/۷٤	۰/۹۷	۰/۳۳
	پسر	۱٦/۳۰	۱/۰٦	۰/۲۹
قوانین ومقررات	**دختر**	۱٤/۵۳	۰/۷۳	۰/٤٦
	پسر	۱٤/۱۸	۰/۷۹	۰/٤۲
تفکر انتقادی	**دختر**	۱۵/۵۵	-۰/۱٦	۰/۸۷
	پسر	۱۵/٦۳	-۰/۱۷	۰/۸٦

داده های جدول ٤ نشان می‌دهد که مولفه های «روش تدریس، ویژگی های شخصیتی و فضای فیزیکی »در رشته‌ی اتاق عمل دانشکده‌ی مامایی - پرستاری دارای بالاترین میانگین بوده است. همچنین مولفه‌های «ارزشیابی و تفکر انتقادی» دررشته‌ی پرستاری دانشکده‌ی‌مامایی–پرستاری دارای بالاترین میانگین بوده است. به علاوه میانگین مولفه‌ی «قوانین و مقررات» در رشته‌ی مامایی دانشکده‌ی مامایی–پرستاری دارای بالاترین میانگین بوده است. همچنین در میان مولفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان تنها روش تدریس دارای تفاوت معنادار است.در مورد جدول ۵ می‌توان گفت که مولفه‌های «روش تدریس ،ویژگی های شخصیتی و تفکر انتقادی » در رشته ی بهداشت حرفه ای دانشکده بهداشت دارای بالاترین میانگین بوده است و مولفـه‌های «ارزشیابی و فضای فیزیکی »در رشته‌ی بهداشت محیط دانشکده‌ی بهداشت دارای بالاترین میانگین بوده است و رشته‌ی بهداشت عمومی در مولفه‌ی «قوانین و مقررات» دارای بالاترین میانگین بوده است همانطور که ملاحظه می‌شود در هیچ یک از مولفه های برنامه‌ی درسی پنهان تفاوت معناداری دیده نمی‌شود.

در توصیف جدول ٦ می‌توان گفت مولفه‌های «ویژگی‌های شخصیتی، فضای فیزیکی و قوانین و مقررات» در رشته‌ی فناوری اطلاعات سلامت (HIT) دانشکده پیراپزشکی دارای بالاترین میانگین بوده است. همچنین مولفه‌های« ارزشیابی و تفکر انتقادی»در رشته ی هوشبری دانشکده‌ی پیراپزشکی دارای بالاترین میانگین بوده، رشته‌ی علوم آزمایشگاهی در مولفه‌ی «روش تدریس» بالاترین میانگین را به خود اختصاص داده است. همچنین مولفه‌های ارزشیابی، فضای فیزیکی،قوانین

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.18.1.5]

و مقررات و تفکر انتقادی در میان رشته‌های دانشکده‌ی پیراپزشکی دارای تفاوت معنادار با هم می باشند.

جدول ٤ : نتایج آزمون تحلیل واریانس مولفه‌های برنامه های درسی پنهان، به تفکیک رشته های دانشکده‌ی پرستاری–مامایی

مولفه	جنسیت	میانگین	F مقدار	سطح‌معناداری
روش تدریس	**اتاق عمل**	**١٦/٩٦**	**٣/٥٣**	**٠/٠٣**
	پرستاری	**١٥/٢٧**		
	مامایی	**١٥/٣٣**		
	کل	**١٥/٨٣**		
ارزشیابی	**اتاق عمل**	**١٦/٥٩**	**٠/٦٠**	**٠/٥٤**
	پرستاری	**١٦/٨١**		
	مامایی	**١٥/٩٧**		
	کل	**١٦/٤٤**		
ویژگی شخصیتی	**اتاق عمل**	**١٦/٧٥**	**٠/٦٣**	**٠/٥٣**
	پرستاری	**١٥/٦٠**		
	مامایی	**١٦/٣٦**		
	کل	**١٦/٢٣**		
قوانین و مقررات	**اتاق عمل**	**١٣/٦٨**	**١/٨٣**	**٠/١٦**
	پرستاری	**١٤/٨٤**		
	مامایی	**١٥/٨٠**		
	کل	**١٤/٨٢**		
فضای فیزیکی	**اتاق عمل**	**١٧/٧٨**	**٢/٣٨**	**٠/٠٩**
	پرستاری	**١٥/٣٠**		
	مامایی	**١٥/٨٣**		
	کل	**١٦/٢٧**		
تفکر انتقادی	**اتاق عمل**	**١٥/٤٠**	**٠/٣٧**	**٠/٧٠**
	پرستاری	**١٦/٢٤**		
	مامایی	**١٥/٣٣**		
	کل	**١٥/٦٥**		

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.18.1.5]

جدول شماره ۵: نتایج آزمون تحلیل واریانس مولفه های برنامه‌ی درسی پنهان، به تفکیک رشته های دانشکده‌ی بهداشت

مولفه	رشته	میانگین	مقدارF	سطح معناداری
روش تدریس	**بهداشت عمومی**	**۱۵/۵۶**	**۰/۷۵**	**۰/۴۷**
	بهداشت حرفه ای	**۱۶/۳۷**		
	بهداشت محیط	**۱۶/۰۶**		
	کل	**۱۶/۰۱**		
ارزشیابی	**بهداشت عمومی**	**۱۶/۱۵**	**۰/۳۲**	**۰/۶۷**
	بهداشت حرفه ای	**۱۶/۰۸**		
	بهداشت محیط	**۱۶/۷۲**		
	کل	**۱۶/۳۱**		
ویژگی های شخصیتی	**بهداشت عمومی**	**۱۵/۶۲**	**۲/۱۴**	**۰/۱۲**
	بهداشت حرفه ای	**۱۷/۵۱**		
	بهداشت محیط	**۱۶/۶۳**		
	کل	**۱۶/۶۴**		
فضای فیزیکی	**بهداشت عمومی**	**۱۵/۵۶**	**۰/۴۲**	**۰/۶۵**
	بهداشت حرفه ای	**۱۵/۶۴**		
	بهداشت محیط	**۱۶/۳۳**		
	کل	**۱۵/۸۴**		
قوانین مقررات	**بهداشت عمومی**	**۱۳/۹۳**	**۰/۲۶**	**۰/۷۶**
	بهداشت حرفه ای	**۱۳/۹۱**		
	بهداشت محیط	**۱۳/۳۰**		
	کل	**۱۳/۷۲**		
تفکر انتقادی	**بهداشت عمومی**	**۱۴/۶۸**	**۱/۶۴**	**۰/۱۹**
	بهداشت حرفه ای	**۱۶/۷۵**		
	بهداشت محیط	**۱۶/۵۴**		
	کل	**۱۶/۰۳**		

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.18.1.5]

جدول ٦ : نتایج آزمون تحلیل واریانس مولفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان به تفکیک رشته های دانشکده‌ی پیراپزشکی

مولفه	رشته	میانگین	F مقدار	سطح‌معناداری
روش تدریس	علوم آزمایشگاهی	۱۷/۳٦	۱/۱٦	۰/۳٤
	فناوری اطلاعات سلامت	۱٦/۵۰		
	هوشبری	۱٦/۸۱		
	رادیولوژی	۱٦/٤۸		
	کل	۱۷/۷۹		
ارزشیابی	علوم آزمایشگاهی	۱٦/۱٦	۳/٦۱	۰/۰۱
	فناوری اطلاعات سلامت	۱٦/۸۹		
	هوشبری	۱۸/۲۱		
	رادیولوژی	۱۵/٦۹		
	کل	۱٦/۷۳		
ویژگی های شخصیتی	علوم آزمایشگاهی	۱۷/۷۵	۱/۳٦	۰/۲۵
	فناوری اطلاعات سلامت	۱۸		
	هوشبری	۱۷/۳۹		
	رادیولوژی	۱٦/٤۵		
	کل	۱۷/٤۲		
فضای فیزیکی	علوم آزمایشگاهی	۱٦/۸٦	۵/۲۹	۰/۰۲
	فناوری اطلاعات سلامت	۱۸/۹۷		
	هوشبری	۱۷/۳۰		
	رادیولوژی	۱۵/۳۹		
	کل	۱۷/۱۹		
قوانین و مقررات	علوم آزمایشگاهی	۱۵/٤۷	٤/۱۱	۰/۰۰
	فناوری اطلاعات سلامت	۱۷/۵۵		
	هوشبری	۱۵/۱۸		
	رادیولوژی	۱٤/٦۳		
	کل	۱۵/۷۷		
تفکر انتقادی	علوم آزمایشگاهی	۱۵/۷۵	٦/۵۲	۰/۰۰
	فناوری اطلاعات سلامت	۱٦/٦۳		
	هوشبری	۱۷/۸۱		
	رادیولوژی	۱۲/۹۳		
	کل	۱۵/۸۱		

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.18.1.5]

بحث

نتایج حاصل از این پژوهش مجموع نشان داد که از دیدگاه دانشجویان رشته های علوم پزشکی در میان متغیرهای مورد بررسی، سه متغیر اصلی یعنی فضای فیزیکی و کالبدی دانشگاه، ویژگی‌های رفتاری و شخصیتی اساتید و شیوه های ارزشیابی آن‌ها با برخورداری از بالاترین میانگین دارای آثار و پیامدهای پنهان خاص خود و بالطبع یادگیری، عملکرد تحصیلی و نحوه‌ی نگرش دانشجویان رشته های علوم پزشی را تحت تاثیر قرار می‌دهد. این یافته ها با نتایج پژوهش های مهرام و همکاران (۵)، صفایی موحد و باوفا (۳۲) و مرتضوی (۳۳) همخوانی دارد. در توضیح و تبیین بیشتر یافته‌های این پژوهش در فضای فیزیکی و کالبدی دانشگاه می‌توان گفت که دانشجویان رشته های علوم پزشکی عموما معتقدند که در طراحی و ساخت این محیط آموزشی ابعاد هنری و زیبایی شناختی مورد توجه چندانی واقع نشده است، نحوه‌ی چیدمان صندلی ها در کلاس های درس، به صورت ستونی و پشت سر هم بوده و همین نکته مشارکت دانشجویان را در جریان آموزش کاهش می‌دهد و روحیه‌ی سکون و پذیرندگی را به دانشجویان القا می‌نماید، فضای کلی کلاس‌های درس و حضور تعداد زیاد دانشجو در آن انگیزه‌ی یادگیری دانشجویان را کاهش داده و غالبا دانشجویان در چنین فضایی در مقابل استاد احساس انفعال می‌کنند. داده های مذکور نشان می‌دهد که فضا و محیط ظاهری و فیزیکی دانشگاه نه تنها تسهیل کننده‌ی یادگیری دانشجویان‌نمی‌باشد بلکه به خاطر برداشت‌ها و نگرش های سو و منفی که در میان آن‌ها به وجود آورد حتی در حصول یادگیری نیز ایجاد اخلال می‌نماید. از سوی دیگر، این پژوهش مستندا نشان داد که ویژگی‌های رفتاری و شخصیتی اساتید به گونه‌ای است که تعامل مثبت و سازنده‌ای میان آن‌ها و دانشجویان شکل نمی‌گیرد، الگوی ارتباطی آنان غالبا خشک و رسمی است، به غیر از مشکلات درسی، میزان ارتباط و تعامل دانشجویان با اساتید کم است و در نتیجه میزان اثرگذاری اساتید بر روی ویژگی‌های رفتاری، اخلاقی و شخصیتی‌دانشجویان ناچیز می‌باشد.به علاوه،نحوه و شیوه‌های ارزشیابی اساتید رشته های علوم پزشکی عملا به گونه ای است که دانشجویان را مجبور به یادگیری حفظی و طوطی وار می کند، غالبا در ارزشیابی، نمره‌ی پایانی ترم (و نه فعالیت های طول ترم) ملاک اصلی قرار می‌گیرد، از شیوه‌های ارزشیابی چندگانه برای ارزشیابی عملکرد دانشجویان استفاده نمی‌شود و فرصت و امکان چندانی برای استفاده از نتایج ارزشیابی برای اصلاح و بهبود فرآیند یادگیری وجود ندارد. بدیهی است موارد و یافته‌های مذکور، نتایجی مثبت و مطلوب برای یک نظام آموزشی دانشگاهی نمی‌باشد. ولی واقعیت آن است که صرف هدفگذاری و انجام اقدامات و فعالیت‌های رسمی بدون توجه و تامل در ابعاد و ظرایف پنهان و ناپیدای آن‌ها باعث می‌گردد که یک نظام آموزشی نتایج و دستاوردهایی را حاصل نماید که کاملا مغایر با نیات و غایات آموزشی و تربیتی مورد نظر است. از سوی دیگر، نتایج این تحقیق مشخص ساخت که میانگین عناصر برنامه‌ی درسی پنهان (به غیر از تفکر انتقادی) در دانشکده‌ی پیراپزشکی نسبت به سایر دانشکده ها در حد بالاتری قرار دارد. این امر، بدان معناست که ابعاد و زوایای پنهان برنامه‌ی درسی در دانشکده‌ی مذکور نفوذ و رسوخ بیشتری داشته، دانشجویان این دانشکده نوعا نتایج و دستاوردهایی را تجربه می‌کنند که سنخیت چندانی با اهداف و کارکردهای رسمی دانشگاهی ندارد. همچنین، یافته‌های تحقیق، موید عدم وجود تفاوت معنادار دیدگاههای دانشجویان‌دختروپسردر زمینه‌ی مولفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان است. این امر بدان معناست که برنامه درسی پنهان دارای تأثیراتی یکسان بر روی همه دانشجویان پسر و دختر بوده، اصولا جنسیت نمی‌تواند به عنوان یک عامل ایجاد تفاوت معنادار میان دیدگاه‌های افراد در زمینه‌ی تاثیرات برنامه‌ی درسی پنهان مطرح باشد. این بخش از یافته‌ها با نتایج پژوهش مهرام و همکاران (۵) و امینی و همکاران

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.18.1.5]

(۳٤)همخوان می‌باشد. به علاوه، یافته های تحقیق نشان داد که میان برخی رشته های دانشکده‌ی پیراپزشکی در زمینه‌ی مولفه‌های ارزشیابی، تفکر انتقادی، قوانین و مقررات و فضای فیزیکی تفاوت معناداری وجود دارد. به بیان دیگر، از نظر دانشجویان رشته‌ی هوشبری مولفه‌های ارزشیابی (نحوه‌ی ارزشیابی اساتید) و تفکر انتقادی (میزان توجه به نقد و نقادی در کلاس و محیط آموزشی) دارای بیشترین آثار ضمنی منفی هستند که طبعا عملکرد تحصیلی و نوع نگرش آن‌ها را تحت تاثیر قرار می‌دهد. همچنین، از دیدگاه دانشجویان رشته‌ی فن آوری اطلاعات و سلامت، دو مولفه‌ی فضای فیزیکی (وضعیت ظاهری و کالبدی کلاس‌ها و محیط آموزشی) و قوانین و مقررات دارای بیشترین تاثیرات و دلالت‌های پنهان منفی می‌باشند.

نتیجه گیری

کارآمدی آموزش در رشته های مختلف پزشکی علاوه بر آنکه نیازمند توجه به عوامل و متغیرهای آشکار و از قبل تعیین شده برنامه‌های درسی است، مستلزم ملاحظه و در نظر گرفتن مجموعه‌ای از واقعیات پنهان و ناپیدایی است که علی‌رغم مکتوم بودن عملکرد یادگیری و آموزش دانشجویان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. بخش قابل توجهی از این واقعیات از طریق توجه به مفهوم برنامه‌ی درسی پنهان و عناصر و مولفه های آن امکان بررسی و کاوش می‌یابند. این تحقیق ضمن تاکید بر توجه دقیق به همه مولفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان، مستندا نشان داد که مولفه های فضای فیزیکی و ظاهری دانشگاه، ویژگی های شخصیتی و رفتاری اساتید و شیوه های ارزشیابی آن‌ها دارای آثار و دلالت‌های پنهان بوده، به نحوی که حوزه های یادگیری و رفتاری آن‌ها را به گونه‌ای منفی و مغایر با اهداف بیان شده تحت تاثیر قرار می‌دهد. لذا برنامه ریزان و مجریان آموزش‌های پزشکی باید در طراحی و اجرای فعالیت‌های مختلف خود نسبت به حوزه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان آگاهی لازم داشته تا اقدامات آن‌ها از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار باشد.

تقدیر و تشکر

در خاتمه محققین بر خود لازم می‌دانند از کلیه‌ی دانشجویان شرکت کننده در این پژوهش که با پاسخ های صادقانه خود، ما را در این تحقیق یاری دادند، تشکر و قدردانی نمایند.

References

1- Maleki, H. Curruculum. (Practical Guide). Mashhad. Payam Andishe Publication;2000 [in persian]

2- Ghorchian N. Analysis of the hidden curriculum, New discussion of unknown dimension of the educational system research and planning in higher education. No. 1;1999 (in Persian).

3- Jackson W. Life in the classroom, New York. Holt, Rinehart and Winson;1968

4- Alikani M, Mehrmohammadi M. Survey of consequences of not going in hidden curriculum, from the social environments of secondary schools in Isfahan. Journal of Education ,Shahid Chamran University, Ahvaz Faculty of Education and Psychology.2005; 11(17):121-46 (in Persian).

5- Mahram B, Saaketee P, Massoudee A, Mehrmohammadi M. The role of hidden curricular componenets in student's scientific identity: The case of Ferdowsi University. Journal of Curriculum Studies. 2006;1 (3). 3-29

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.18.1.5]

[in Persian].

6- Bergenhengouwen G. Hidden curriculum in The University. 2009. Available from: http://www.sociologyindex.com

7- Redish, E.F. The hidden curriculum: what do we really want our students to learn? 2013. Available from: http://www.sociologyindex.com

8- Stephen Son AM. How children experience , influenced and enacted the boundaries of curriculum in an early children education, 2009. Available from: http://reseurchive.vum.ac.irz.

9- Anderson T. The hidden curriculum in distance education. 2004. Available from: Findarticles.com/p/articles/mi_ml254/is_6_ 33/ai_80089343.

10- Wiggins G, Mctighe J. The understanding by design professional development workbook, Association for supervision and curriculum development (ASCD). 2004. Available from: ascd.org/publications/books/2004mctighe/ intro.html.

11- Ahola S. Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to? Paper presented at the innovations in Higher Education 2000 Conference.Research Unit for the Sociology of Education. University of Turku,2000.1-21

12- Ausbrooks, R. What is schools hidden curriculum teaching your child? 1996 Available from: www.Parentingteens.com/curriculum.shtm.

13- Eisner EW. The Educational imagination: on the design and evaluation of school Programs. (Third Edition). New York: Macmillan College Publishing Company;1994

14- Dribeen D. Curriculum. The met curriculum: Guarding the golden applies of university culture 2004. Available from: www. Uiw edu/Doctoral Dissertation.

15- Dekle, Dawn. The metacurriculum, Guarding the golden apples of university culture.Published in Phi Kappa Forum.2004;84(4):15-48.

16- Skelton A. Studying hidden curriculum developing a perspective in light of postmodern insights. *Journal of Curriculum Studies*. 1997;5(2):177-93

17- Margolis E. The hidden curriculum in higher education. New York: Routledge;2001

18- StephenSon AM. Skimishes on the border: how children experienced, influenced and enacted the boundaries of curriculum in an early childhood education 2009. Available from:http://researchive.Vum.ac.irz

19- Redish EF. The hidden curriculum: what do we really want our students to learn? 2009. Available from: http://www.sociologyindex.com

20- Bergenhenegouwen G. Hidden curriculum in the university. 2009. Available from: http://www. sociologyindex.com

21- Shurifah Thuraiy SA. The other curriculum in pesantren exploring possible triggers.2010. Available from: http://www.pvtr. Org/pdf.

22- Chikeung Ch. The effect of shared decision making on the improvement in teacher's job development 2008. Available from: http://www.eric.ed.gov

23- Doganay A. Hidden curriculum on gaining the

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.18.1.5]

value of respect for human dignity. A qualitative study in two elementary schools in Adana. 2009. Available from: http://www.Educationalscience theory&practice. Com

24- Wiki answer. School curriculum: Hidden curriculum. 2008. Available from: http://www. Answer.com/topic/school-curriculum-hidden-curriculum.

25- Myles BS, Andreon D. Asperger syndrome and adolescence: practical solutions for school success Shawnee mission, Ks: autism asperger publishing co;2001

26- Ausbrooks R. What is schools hidden curriculum teaching your child? 2000. Available from: http:// www.Parentigteens.com/curriculum Shtml.

27- Margolis E. The hidden curriculum in higher education. 2001. Available from: http://books.google. com

28- Dixie G. The importance of the physical environment. 2003.Available from: http://books.google.com

29- Weber S. Curriculum development: A political act 2009. Available from: http://www. K12curriculumdevelopment.com

30- Ferriter B. Cell phones atrdisrupting the learning environment.2009. Available from: http:// teacherleaders.typepad.com

31- Khoynezhad GR. Research methods in education and behavioral sciences. Tehran: Samt. 2001

32- Safaei movahedS , Bavafa D. Towards another meta-thoery for understanding the hidden curriculum.*Journal of Research in Curriculum Planning*.2013;10(10):76-96.

33- Mortazavi Sh. Educational spaces fro view environmental psychology; Tehran: Publication of Renovation Organization of States School:Tehran;1997 (in Persian).

34. Amini A, Mashallahi Z, Mehdizadeh M, Alizadeh M. The relationships between the components of the hidden curriculum and morale of students. *Planning in Higher Education.* 2012; 4(17):81-104

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.18.1.5]

A Survey on the Position of Hidden Curriculum from Students' Viewpoints at Kashan University of Medical Sciences

Amini M[1], Tamani Far MA[2], Mashaalahi Nejhad Z[3]

[1]Faculty of Education,Kashan University,,Kashan, Iran
[2]Faculty of psychology, Kashan University, Kashan, Iran
[3]Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad,Iran

Corresponding Author: Amini M, Faculty of Education,Kashan University,,Kashan, Iran

Email: Amini2740@yahoo.com
Received: 20 Sep 2014 ***Accepted:*** 25 Jan 2015

***Background and Objective*:** This study aimed to investigate and explain various effects and functions of hidden curriculum at Kashan University of Medical Sciences.

***Materials and Methods*:** The target population of the research was all of the medical students at Kashan University of Medical Sciences (N=2031) among which 425 subjects were selected by means of stratified sampling method. The data was collected using a researcher-made questionnaire. The estimated Cronbach's Alpha was 78% in all items of the questionnaire.

Results: Findings showed that three variables included environment, behavioral and personality traits of faculty members and their evaluation methods had the highest mean. Thus, these three variables had hidden and unexpected effects and implications, consequently they had negative and undesirable influences on medical students' behaviors and their learning process.

Conclusion: It is necessary and important that environment, faculty members' behavioral and personality traits and their evaluation methods to be changed and reformed. These changes facilitate actual learning and prevent the formation of negative attitudes among medical students.

Keywords: Curriculum, Hidden curriculum, Implicit functions, Teaching methods

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.18.1.5]