**Journal of North Khorasan University of Medical Sciences**
**No 47, Volume 12, Issue 3**

**Review Article**

# The Hidden Curriculum and Its Role in Medical Sciences Education (Under the Skin of the Curriculum)

Hadi Abbaspour [1], Hossein Karimi Moonaghi [2,*], Hossein Kareshki [3]

[1] PhD Candidate, Department of Medical Surgical Nursing, School of Nursing and Midwifery, Mashhad University of Medical Sciences, Mashhad, Iran.
[2] Professor, Nursing and Midwifery Care Research Center, Department of Medical Surgical Nursing, School of Nursing and Midwifery, & Department of Medical Education, School of Medicine, Mashhad University of Medical Sciences, Mashhad, Iran
[3] Associate Professor of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Iran
*** Corresponding author:** Hossein Karimi Moonaghi, Professor, Nursing and Midwifery Care Research Center, Department of Medical Surgical Nursing, School of Nursing and Midwifery, & Department of Medical Education, School of Medicine, Mashhad University of Medical Sciences, Mashhad, Iran. E-mail: karimih@mums.ac.ir

**DOI: 10.29252/nkjmd-12038**

**How to Cite this Article:**
Abbaspour H , Karimi Moonaghi H, Kareshki H. The Hidden Curriculum and Its Role in Medical Sciences Education. *J North Khorasan Univ Med Sci*. 2020;**12**(3):47-55. DOI: 10.29252/nkjms-12038

**Received:** 20 Jan 2020
**Accepted:** 14 Jun 2020
**Keywords:**
Curriculum
Hidden Curriculum
Medical Education

**Abstract**
**Introduction:** In addition to formal and explicit curriculum, we have another type of curriculum that is called hidden or implicit curriculum, and has various positive or negative effects and consequences on our learners' attitudes, behaviors, behaviors, and personalities. There are many definitions of hidden curriculum structure and its dimensions, but there is still no theoretical agreement on it. This study aimed to determine the different dimensions of hidden curriculum and its role in medical education.
**Methods:** This article provides a comprehensive overview of the literature inside and outside the databases; CINHAL ،MEDLINE ،Web of Sciences ،Google Scholar ، Ovid ،Iran Medex ،Magiran ،SID and The search was done keywords related to the hidden curriculum; "tacit curriculum", "hidden curriculum", "Informal curriculum", "medical education" without time and with the logical operators AND, OR, NOT, and few studies were found in the field of medical education. The study reviewed studies by 2020 and was excluded unrelated or full-text articles.
**Results:** The hidden curriculum from different perspectives came with many different definitions. Experts have taken note of each particular angle. In this respect, numerous approaches and theories have emerged from the hidden curriculum. From these theories, nature theory, dimensional theory, factor theory, and consequence theory were discussed.
**Conclusions:** So we believe that the university should ideally incorporate a hidden curriculum for education; develop a spirit of thinking and research, fairness and respect for scientific facts, interest in research and problem solving, training of thoughtful and divergent minds, respect for science. Strive for the sake of science itself, not for profit purposes, nurturing creative human beings, understanding the need for lifelong learning, reinforcing scientific identity and central ethics in academia.

***Copyright ©*** *2020 The Author(s); Published by Journal of North Khorasan Medical Sciences. This is an open access article, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses /by-nc/4.0/) which permits others to copy and redistribute material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.*

مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی
دوره ۱۲، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۹

مقاله مروری

# کوریکولوم پنهان و نقش آن در آموزش علوم پزشکی: یک مقاله مروری (زیر پوست برنامه درسی)

هادی عباسپور [۱]، حسین کریمی مونقی [۲،*]، حسین کارشکی [۳]

[۱] دانشجوی دکتری پرستاری، دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی مشهد، مشهد، ایران
[۲] استاد، مرکز تحقیقات مراقبت پرستاری و مامایی، گروه داخلی و جراحی، دانشکده پرستاری و مامایی، گروه آموزش پزشکی دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی مشهد، مشهد، ایران
[۳] دانشیار روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران
[*] **نویسنده مسئول:** حسین کریمی مونقی، استاد، مرکز تحقیقات مراقبت پرستاری و مامایی، گروه داخلی و جراحی، دانشکده پرستاری و مامایی، گروه آموزش پزشکی دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی مشهد، مشهد، ایران. ایمیل: karimih@mums.ac.ir

**DOI: 10.29252/nkjms-12038**

**تاریخ دریافت:** ۱۳۹۸/۱۰/۳۰
**تاریخ پذیرش:** ۱۳۹۹/۰۳/۲۵
**واژگان کلیدی:**
برنامه درسی پنهان
برنامه درسی مستتر
برنامه درسی غیر رسمی
آموزش پزشکی

**چکیده**

**مقدمه:** علاوه بر برنامه‌ی درسی رسمی و صریح، واجد نوع دیگری از برنامه درسی هستیم که برنامه‌ی درسی پنهان یا ضمنی خوانده می‌شود و آثار و پیامدهای مختلفی، مثبت یا منفی بر روی یادگیری، نگرش‌ها، رفتار و شخصیت یادگیرندگان خود برجا می-گذارد. در مورد سازه کوریکولوم پنهان و ابعاد آن تعاریف متعددی در متون ارائه گردیده است ولی هنوز درمورد آن اتفاق نظری وجود ندارد. این پژوهش با هدف تعیین ابعاد مختلف برنامه درسی پنهان و نقش آن در آموزش علوم پزشکی انجام گردید.

**روش کار:** درجستجوی در پایگاه داده‌های CINHAL،Embase، MEDLINE، Web of Sciences، Google Scholar، Ovid، Iran Medex, Magiran, SID باکلید واژه‌های "Informal"،"hidden curriculum""tacit curriculum"، "medical education"،"curriculum" بدون محدوده زمانی جستجو انجام شد. از مجموع ۲۰۴ مطالعات بازیابی شده پس از حذف مقالات بدون ارتباط و یا فاقد متن کامل ۲۳ مطالعه وارد مرور شد.

**یافته‌ها:** صاحبنظران به برنامه درسی پنهـان از مناظر متعددی پرداخته‌اند. بطوریکه از آن تعاریف متنوع و متعدد بدست آمد. بدین لحاظ رویکردها و نظریه‌های متعددی از برنامه درسی پنهان شکل گرفته است. از این نظریه‌ها می‌توان به نظریه ماهیتی، نظریه ابعادی، نظریه‌های عاملی و نظریه پیامدی اشاره کرد.

**نتیجه گیری:** دانشگاه به طور ایده آل می‌باید با در نظر گرفتن برنامه درسی پنهان جهت تعلیم و تربیت؛ بسط روحیه تفکر و تحقیق، انصاف و احترام به حقایق علمی، علاقه به پژوهش و حل مساله، تربیت مغزهایی متفکر و واگرا، احترام به علم به خاطر خود علم و نه هدف‌های انتفاعی، پرورش انسان‌هایی خلاق، درک ضرورت یادگیری مداوم، تقویت هویت علمی و اخلاق محوری در دانشگاهیان تلاش نماید.

## مقدمه

دانشگاه‌ها بعنوان عامل اجرایی آموزش عالی نقش مؤثری در توسعه منابع انسانی دارند و بدون شک بستر اصلی تدارک و تأمین نیروی انسانی برای پیشرفت و جوابگویی به نیازها می‌باشند. در این راستا وظایف دانشگاههای علوم پزشکی که رسالت عظیم ایجاد، نگهداری و حفظ نظام بهداشتی جامعه را بر عهده دارند از حساسیت و اهمیت ویژه‌ای برخوردار است [۱]. دراین زمینه آموزش عالی از جمله نظامهای بنیادی جامعه است که دارای رسالت‌های ویژه‌ای می‌باشد از آن جمله می‌توان به ارتباط با آرمانهای جامعه و نظام ارزشی آن و تربیت نیروهای متخصص مورد نیاز کشور اشاره کرد [۲، ۳]. تربیت نیروی انسانی متخصص برای ورود به عرصه حرفه‌ای، در دوره‌های آموزش عالی، بویژه در حرفه‌های مرتبط با سلامت یک امر خطیر و سرنوشت است. تعلیم و تربیت دانشجویان، متناسب با ویژگیهای مورد نظر، باعث عدم هدر رفت منابع آموزشی و انسانی خواهد شد و در دراز مدت به شأن و منزلت حرفه و اقتدار آن منجر خواهد شد [۴، ۵].

برنامه درسی مجموعه فعالیتهای تدریس و یادگیری است که دستیابی به اهداف آموزشی را میسر می‌سازد [۶]. از این رو برنامه‌های درسی که قلب مراکز دانشگاهی به شمار می‌آید، شایسته توجه دقیق است. فرآیند یادگیری بسیار بیشتر از آنچه در برنامه درسی رسمی وجود دارد؛ درآن اتفاق می افتد، حتی اگر بطور رسمی اعلام نشده باشند. فرآیند یادگیری غنی از هنجارهایی است که غالباً ناشناخته‌اند بطور ناخودآگاه انتقال می‌یابند؛ این‌ها شامل ارزشهای اخلاقی، اجتماعی، فرهنگی می‌باشند [۷]. علاوه بر برنامه‌ی درسی رسمی و صریح که دارای اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی مصوب واز قبل تعیین شده می باشد، واجد نوع دیگری از برنامه درسی هستیم که برنامه‌ی درسی پنهان

*Copyright © 2020 The Author(s); Published by Journal of North Khorasan Medical Sciences. This is an open access article, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses /by-nc/4.0/) which permits others to copy and redistribute material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.*

یا ضمنی خوانده می‌شود و آثار و پیامدهای مختلفی، مثبت یا منفی بر روی یادگیری، نگرش‌ها، رفتار و شخصیت یادگیرندگان خود برجا می گذارد [۶].

مطالعات در حوزه برنامه درسی پنهان در آموزش علوم پزشکی را باید از موارد مغفول پژوهش آموزشی در ایران و جهان دانست که کمتر بدان پرداخته شده است. برنامه درسی پنهان با عناوین و اصطلاحات دیگری همچون برنامه درسی پیش بینی نشده، زنده و غیر علمی یاد می‌شود. این اصطلاح برای اولین بار توسط فیلیپ جکسون معرفی گردید. او در کتاب خود با نام"life in classrooms" آنرا بعنوان ارزش‌ها، تمایلات، نظم و انتظارات اجتماعی و رفتاری که نقش مهمی در آموزش عالی در جهت کمک به آماده سازی دانشجویان برای نقش‌های شغلی در بزرگسالی دارد؛ معرفی نمود. برخی دیگر از صاحب نظران نقش برنامه درسی پنهان را در هدایت رفتار اجتماعی، عملکرد تحصیلی و اعتماد به نفس یادگیرندگان را مورد تاکید قرار داده‌اند. یادگیری حرفه در وحله اول مستلزم کسب صلاحیتها و مهارتهایی است که با عملکرد مؤثر در شغل ضروری است. اما در بعد برنامه درسی پنهان تعامل با متخصصان در حوزه رشته و یادگیری نگرش‌ها، هنجارها، نحوه رفتار و سبک تفکر تخصصی ویژه یک حرفه خاص است.

چون طبق تعاریف موجود در تئوریهای کوریکولوم، از آن بعنوان برنامه درسی نانوشته، ناشناخته و غیر عمد معرفی شده است. ولی بدلیل اهمیت موضوع و اینکه این پدیده چه آثار تربیتی و فرهنگی بر جا می گذارد و پی آمدهای آن موجب ارتقاء صلاحیت حرفه‌ای فرد می‌شود، پرداختن به این موضوع هر چند بدلیل گستردگی آن و وضوح نه چندان کامل آن می‌تواند بسیار ارزشمند باشد. از طرفی با توجه به اینکه آموزش دانشگاهی تمایل بیشتری برای آزادی در برنامه درسی خود، نسبت به مدارس دارد، پس برنامه درسی پنهان نقش مهمتری را در یادگیری دانشجویان ایفا می‌کند. این امر بویژه در مورد دانشجویان علوم پزشکی به لحاظ ماهیت حرفه‌ای، حیطه‌های مختلف آموزشی و گستردگی محیط‌های یادگیری، از اهمیت بیشتری برخوردار است. بنابراین لازم است تا جنبه‌های پوشیده در عملکرد آموزشی این حیطه مشخص شوند و در برنامه ریزی بکار آیند [۸].

## روش کار

پژوهشگران این مقاله مروری روایتی، برای دستیابی به مطالعات منتشر شده به زبان فارسی با جستجو در پایگاههای اطلاعاتی داخلی شامل Iran Medex،Magiran،SID، و نیز موتور جستجوی Google Scholar با کلید واژه‌های اصلی"کوریکولوم پنهان"،"کوریکولوم غیر رسمی"، "برنامه درسی مستتر"،"آموزش پزشکی" بطور مجزا و ترکیبی بدون محدوده زمانی انجام گردید. همچنین از پایگاههای منابع علمی خارجی من جمله CINHAL،Embase، MEDLINE، Web of Sciences، Google Scholar، Ovid با کلید واژه‌های tacit ", "curriculum" "hidden curriculum", Informal" "medical education","curriculum" بدون محدوده زمانی و با عملگرهای منطقی AND,OR,NOT جستجو انجام شد بطوریکه در جستجوی اولیه در مجموع تعداد ۲۰۴ مطالعه یافت شد که پس از بررسی عناوین و چکیده، مقالات بدون ارتباط حذف گردیدند. مقالاتی که فاقد متن کامل بودند وارد مطالعه نشدند. با مطالعه و بررسی مقالات بدست آمده، آن‌هایی که کیفیت مناسبی نداشتند از مطالعه خارج گردیدند. در نهایت ۲۳ مطالعه وارد مرور دقیق شد.

## نتایج

### پیشینه برنامه‌ی درسی پنهان

در چند دهه اخیر برنامه‌ی درسی پنهان نقش محوری ویژه‌ای در مطالعات مربوط به برنامه ریزی درسی و به عنوان یکی از ستونهای اصلی سازه علوم تربیتی نقش بی بدیلی در عملکردهای تربیتی داشته است [۹]. جان دیویی، فیلسوف بزرگ تعلیم و تربیت، می‌نویسد: "بزرگ‌ترین مغالطه تعلیم و تربیت معاصر این است که نظامهای آموزشی گمان می کنند دانش آموزان صرفاً آنچه را که این نظامها اراده می‌کنند فرا می گیرند". آیزنر معتقد است که مدارس به طور همزمان مبادرت به تدریس سه برنامه‌ی درسی می‌نمایند. این سه برنامه عبارتند از: برنامه درسی صریح؛ آشکار (رسمی)، برنامه درسی پنهان (ضمنی) و برنامه درسی پوچ [۱۰]. منظور از برنامه درسی رسمی، فعالیت‌های برنامه درسی که نظام آموزشی آنرا بطور رسمی اعلام می‌کند و در بسیاری از موارد در قالب کتابهای درسی در مدارس و مراکز آموزش عالی تدریس می‌شود [۱۱]. منظور از برنامه درسی پوچ، هرگاه نظام برنامه ریزی درسی برخی از مفاهیم و مسائل را عملاً در برنامه‌های درسی نگنجاند و یا مطالب گنجانیده شده در برنامه‌های درسی یا کتاب‌های درسی با سن عقلی دانش آموزان و دانشجویان متناسب و برای آنها قابل فهم نباشد. رومانوسکی (۱۹۹۷) به بررسی این مساله پرداخته است که چگونه دیدگاه فردی معلمان و عقاید آنها بمنزله اساس فعالیت کلاسی و تصمیم گیری در فرآیند برنامه ریزی درسی عمل می‌کند. آن‌ها تجارب، باورها، نگرش‌ها و جهان بینی خود را به کلاس درس می‌آورند [۱۲]. این برخلاف تصور رایج نسبت به برنامه‌ی درسی مدارس است که آن را پدیده‌ای تک بعدی می‌دانند و مدارس را صرفاً بستر اجرای برنامه‌های درسی صریح می‌پندارند. برنامه درسی پنهان نه درجایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می‌دهد. بلکه محیط آموزشی مدرسه، باتمام خصوصیاتش، آن را آموزش می‌دهد. در این میان برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام تعلیم و تربیت و ابزاری در جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش مورد توجه بیش از پیش قرار گرفت.

نظام‌های آموزشی بیشتر مطالبی که می‌آموزند، برنامه ریزی شده و آشکارند، اما مطالبی نیز وجود دارند که آشکار و صریح نبوده و پنهان و بدون برنامه ریزی شده می‌باشند. این دوگانگی شواهد را می‌توان در برنامه درسی پنهان یافت که" جعبه سیاه" آموزشی نامیده می‌شود. دانشجویان "برنامه درسی پنهان" را از طریق تفسیرهای خود و ادراکات و اعمالشان در چارچوب تجارب یادگیری خود معنا می‌کنند و بر این اساس چارچوب برنامه درسی پنهان را می‌سازند. به عبارت دیگر، برنامه ی درسی پنهان بخشی از فرآیند آموزشی دانشگاه است که به سادگی قابل درک نیست ولی بخشی از آن چه را که فراگرفته می‌شود، تشکیل می‌دهد. همه صاحبنظران علی رغم اختلافات درباره برنامه درسی پنهان در پذیرش اینکه برنامه درسی پنهان، یک متن اجتماعی است اشتراک نظر دارند. این متن در صورتی معنی دار می‌گردد که بدرستی انرا تأویل کنیم و به شیوه هرمنوتیک (یعنی بمنزله متنی که باید تفسیر شود، یا معانی پنهان آن آشکار شود) عمل نماییم و این تنها با نگاه طبیعت

گرایانه، کیفی و تفسیری به برنامه درسی پنهان، تحقیق و پژوهش درباره رشد، پیشرفت و بهبود آن امکان پذیر خواهد شد.

اگرچه به برنامه درسی پنهان در حوزه آموزش و پرورش بسیار پرداخته شده است و پژوهش‌های مربوطه در این زمینه فراوان می‌باشد ولی در حوزه آموزش عالی و تحصیلات تکمیلی به ندرت مورد توجه بوده است. برنامه درسی در آموزش عالی لایه‌های متعددی دارد که از لایه نخست یعنی الزامات آشکار و قانونی تحصیل در دانشگاه شروع و تا لایه‌های پنهانی را شامل می‌شود. برنامه درسی در آموزش عالی را می‌توان به کوه یخی تشبیه کرد که قسمت بیرونی آن همان الزامات صریح و برنامه درسی رسمی می‌شود، و این در حالیست که بخش اعظم این کوه یخ که در زیر آب پنهان است، و قسمت بزرگتر و مهم‌تر می‌باشد. که این شامل ارزش‌ها و هنجارهای تصریح نشده رشته، دانشگاه و گروه آموزشی می‌شود، آکر این بخش برنامه درسی را تا حدود زیادی ناشناخته می داند که مقدار کمی در مورد آن صحبت شده و اغلب نادیده گرفته شده است و تنها افرادی تیزبین با ابزار و وسایل مکفی قادرند قسمتی از آنرا ببینند [۱۳]. تاون سند می‌نویسد، برنامه درسی پنهان را می‌توان همچون انتظارات غیر رسمی، پیامدهای یادگیری ناخواسته، پیامدهای غیر صریح و ضمنی، و یا برنامه درسی آفریده شده دانشجویان تصور کرد [۱۴]. آرترین معتقد است در طی دوران تحصیل در دانشگاه، اساتید قدرتمندترین الگوهای دانشجویان هستند و رفتار آن‌ها، خواه محبوب باشند یا منفور، خود یک رسانه و یک پیام است. اساتید دانشگاه همیشه نقشی اساسی و محوری در برنامه درسی پنهان داشته‌اند [۱۵, ۱۶]. در واقع دانشجویان در دانشگاه چیزهایی می‌آموزند که هیچ ارتباطی به محتوی درس ندارد. در حالت ایده آل، تعامل بین اساتید و دانشجویان باید در هر شرایطی محترمانه و حرفه‌ای باشد [۱۷]. می توان گفت برنامه درسی پنهان به دانشجویان یاد می‌دهد چگونه زندگی نمایند و در موقعیت حرفه‌ای چگونه نقش آفرینی کنند. این فلسفه آموزش و پرورش است که در مکان مقدس دانشگاه باید چگونه زیستن را بیاموزند و بدانند که به طور مثال چگونه از خود محافظت کند و نجات جان انسانی چه ارزشی دارد. بعبارتی بنا به آیه شریفه که می فرماید: نجات جان یک انسان به مثابه نجات جان کل بشریت است (آیه ۳۲ سوره مائده).

جین مارتین عوامل مؤثر در شکل گیری برنامه درسی پنهان را در ساختار اجتماعی کلاس، اقتدار معلم، قوانین حاکم بر رابطه معلم و دانش آموز می‌داند. اگر چه این عوامل را می‌توان در شکل گیری برنامه درسی پنهان در دانشگاه نیز مؤثر دانست، اما شرایط ویژه مقرراتی و فرهنگی آموزش عالی در ایران، مانند هر کشور دیگری، عوامل دیگری نیز می‌توانند مؤثر باشند. از جمله آزادی نسبی در انتخاب اساتید توسط دانشجو و انعطاف پذیری در انتخاب محتوی و برنامه درسی توسط استاد و همچنین انعطاف شیوه ارزشیابی، تنوع قومی و طبقاتی، اختلاط جنسیتی، جایگاه متفاوت رشته‌های دانشگاهی خصوصاً در دانشگاههای علوم پزشکی، و پایگاه اجتماعی مؤسسات مختلف آموزش عالی و... اشاره نمود. دانشگاه در ایران و تحلیل تطبیقی عملکرد فعلی آن با وضعیت ایده آل مورد نظر جامعه، نشان می‌دهد که شکاف عظیمی بین" آنچه که باید باشد " و" آنچه که هست " وجود دارد. یافته‌های تحقیقاتی و آمارهای گزارش شده توسط محققان ایرانی نشان می‌دهد که آموزش عالی ایران در ارتباط با ساختار اجتماعی و علمی با مسائل و چالش‌های اساسی روبرو است [۱۸]. بطوریکه این مسائل جامعه پذیری و درونی شدن هنجارهای دانشگاهی و تولید علم در دانشگاههای ایران را تحت تأثیر خود قرار دهد. که از جمله این مسائل و چالش‌ها می‌توان به پایین بودن سرمایه گذاری و تخصیص منابع لازم در زمینه پژوهش و تحقیق به نسبت رشد سالانه اقتصاد کشور، عدم شکل گیری یا شکل گیری ضعیف و پراکنده اجتماع علمی در برخی رشته‌های دانشگاهی، عدم تحقق حداقل‌های شکل گیری اجتماع علمی [۱۹]، گرایش پایین به علم گرایی وتعهد به ارزشهای آکادمیک، تعهد و اقتدار به ضد هنجارهای علم تا هنجارهای علم [۲۰]، مطلوب نبودن وضعیت ساختار اجتماعی-علمی و تعاملات درون دانشگاهی شامل ارتباط استاد-دانشجو، دانشجو-فضای دانشگاهی و تعاملات علمی [۲۱, ۲۲]، نبود فرآیندهای مؤثر جامعه پذیری در دانشگاهها و ضعف فرآیندهای گفتگو و مذاکره، انسجام و پیوستگی پایین اجتماعی و ضعف اجتماع علمی [۲۳]، ضعف فرهنگ علمی- پژوهش و بی توجهی به هنجارهای اخلاق علمی [۲۴]، نپذیرفتن سلسله مراتب علمی از طرف دانشجویان، عدم رعایت هنجارهای اخلاقی و عدم ایجاد روحیه استادپذیری در دانشجویان و غرور در استاد و دانشجو، ناکارایی فرهنگ دانشگاهی در تربیت انسان دانشگاهی، و در نهایت به رضایت شغلی پایین استادان دانشگاه اشاره نمود [۲۵]. قاضی طباطبایی و دادهیر (۱۳۷۹) معتقدند دانشگاه‌های ایران بیشتر ضد هنجارهای علم را ترویج می‌کنند و تحقیقات مهرام و همکاران نیز نکته مذکور را تأکید می‌کنند [۲۰, ۲۱]. این عوامل باعث شده است تا برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران ماهیتی منحصر به فرد داشته باشد و تبیین آن از طریق نظریه‌های غیربومی چندان منطقی نباشد.

آموزش بالینی جزء اساسی آموزش در دانشگاههای علوم پزشکی محسوب می‌گردد که در طی آن به دانشجویان اجازه داده می شود که دانش، مهارت و نگرش خود را در عمل به کار برند و صلاحیت لازم برای انجام امور حرفه‌ای را در خود توسعه دهند. آموزش بالینی بیش از نیمی از کل دوره آموزش رسمی را تشکیل داده و بسیاری از صاحب نظران آن را پایه اصلی آموزش حرفه‌ای می دانند [۲۶, ۲۷]. باید توجه داشت که یادگیری دانشجویان بیشتر در محیط‌های بالینی رخ می‌دهد. چرا که آموزش بالینی مهمترین بخش یادگیری رفتارهای حرفه‌ای داشجویان است که طی آن دانشجویان، اساس فعالیتهای حرفه‌ای خود را فرا گرفته و با رو به رو شدن با موقعیت‌های مناسب و با ارزش، فرهنگ شغلی خود را شکل می‌دهند. اهمیت آموزش بالینی بدان جهت می‌باشد که در آموزش بالینی به دانشجو فرصت واقعی داده می‌شود تا با خودآزمایی، خود را برای محیط بالینی آینده آماده سازد [۲۸, ۲۹]. برخلاف آموزش کلاسی، آموزش بالینی در یک محیط پیچیده اجتماعی رخ می‌دهد که انواع عوامل متأثر کننده در آن دخیل هستند [۳۰]. از مهم‌ترین تفاوت‌های محیط آموزش کلاسی و بالینی عبارتند از کنترل کمتر استاد و یادگیری دانشجو از موقعیت‌های موجود در محیطهای بالینی می‌باشد که از جمله ویژگی‌های آن تغییر مداوم پاسخهای شناختی، روانی-حرکتی و عاطفی دانشجو و پاسخ دادن به انواع نیازها و انتظارات در حال تغییر و واکنش متناسب با آن می‌باشد [۳۱]. کریمی مونقی و همکاران می‌نویسند: در دانشجویان پرستاری کمبود دانش در بالین بدلیل دستیابی نسبی به دانش پرستاری است که بطور عمده پیشرفته

و به روز نمی‌باشد [۳۲]. در یک فرآیند پویایی نسبی، عوامل تسهیل یا محدود کننده کسب دانش همراه با کاربرد آن در دانش پرستاری بالینی و تلفیق آن با تجربه پرستاری در ارتقای دانش کسب شده، کمک کننده خواهد بود [۳۳, ۳۴].

بطور خلاصه، با توجه به مرور تئوریهای موجود در زمینه کوریکولوم پنهان توسط کنتیل (۲۰۰۹) برنامه درسی پنهان را به عنوان یک روند اجتماعی شدن در تعاملات اجتماعی در یک محیط می‌داند. پیام‌های ضمنی؛ شامل ارزش‌ها، نگرش‌ها و اصول را در تمام طول این مدت، به دانشجویان منتقل می‌نماید. او بیان می‌کند، برنامه درسی پنهان را می توان از طریق شناخت محیط و این تعاملات ناخواسته و غیرعمد بین عوامل آن و دانشجویان مورد ارزیابی قرار داد [۷]. در نظام آموزش علوم پزشکی مواردی چون اخلاق حرفه‌ای، ارزش‌های اخلاقی، نقش‌های اجتماعی وابسته به حرفه در زندگی آینده فرد، ارزش‌ها، عقاید و رفتار، قدرت، مسئولیت، فرهنگ، یادگیری نقش و فرهنگ حرفه‌ای و نحوه مطالعه، یادگیری و فعالیت گروهی توسط برنامه درسی مستتر یادگرفته می‌شود، دانشجو یاد می‌گیرد که چگونه مورد مقبولیت تیم کاری قرار بگیرد و در واقع فرآیند اجتماعی شدن را آغاز کند [۳۵]. به علاوه در مطالعات متعددی برنامه درسی پنهان از علل عمده ایجاد فاصله بین فعالیتهای نظری و عملی شناخته شده است [۳۶, ۳۷]. شناسایی تأثیر این نوع برنامه درسی بر فرآیند و نتایج نظام آموزش علوم پزشکی باعث خواهد شد تا آن دسته از یادگیریهای مستتر که به بهبود کیفیت آموزشی کمک می‌نماید مشخص گردیده و نیز مواردی که اثرات منفی و نامطلوب بر کیفیت آموزشی دارند تعیین و از این طریق به تقویت جنبه‌های مثبت و کاهش اثرات منفی آن اقدام نمود.

## مفهوم برنامه درسی پنهان

ماهیت برنامه درسی پنهان به شکلی است که همواره مورد بحث بوده است. در مورد سازه کوریکولوم پنهان و ابعاد آن تعاریف متعددی در متون ارائه گردیده است [۷] وآثار و پی آمدهای آن بوضوح مشخص نگردیده و هنوز اتفاق نظری در مورد ابعاد آن وجود ندارد این امر به طبع اندازه گیری و ارزیابی پی آمدهای آنرا با چالشی اجتناب ناپذیر و مداوم همراه ساخته است. تعریف "برنامه درسی پنهان" بسیار دشوارتر از "برنامه درس رسمی" می‌باشد، این بدلیل تعریف اصطلاح پنهان است. چون تجارب یادگیری دانشجویان با یکدیگر متفات است و این خود نیز مشمول تغییرات زمان است و ثابت نبوده بلکه دائماً در حال تغییر است. برنامه باید دارای اهداف بیان شده، استراتژی‌های صریح، و شروع و پایانی مشخص باشد، به همین دلیل اطلاق لفظ برنامه به تجربیات کسب شده و از پیش تعیین شده فراگیرندگان امری نادرست است.

نخستین بار "فلیپ جکسون" مفهوم برنامه درسی پنهان را در کتاب "زندگی در کلاس درس" مطرح کرد. دکله می‌نویسد، برنامه درسی پنهان دانش، اعتقادات، نگرش‌ها، رفتارها و قوانینی را شامل می‌شود که دانش آموزان را هم به صورت قصد شده و هم به صورت قصد نشده در خود درونی می‌کنند [۳۸]. بلوم" (۱۹۸۱) برنامه درسی را شامل برنامه ی درسی آشکار و پنهان می‌داند. به اعتقاد او برنامه درسی آشکار، شامل مقاصد، اهداف و قوانین و مقررات مکتوب دانشگاه و مراکز آموزش عالی است و برنامه‌ی درسی پنهان، غیرمدون و تعریف نشده است. او می گوید: برنامه‌ی درسی پنهان در نظام آموزشی در زندگی و تعامل در محیط‌های یادگیری شکل می‌گیرد. از نظر بلوم، برنامه درسی هم فرآیند است و هم نتیجه، هم پنهان است و هم آشکار [۳۹]. زیرا واژه برنامه درسی پنهان شامل همه آموزش‌هایی است که ورای نتایج یادگیری رسمی واقع می‌شود. آیزنر برنامه‌ی درسی پنهان را اجمالاً مجموعه‌ای از یادگیری‌ها در نظام آموزشی می‌داند که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی مدیران، مربیان و فراگیران برای فراگیران حاصل می‌شود [۴۰]. اسکلتون نیز برنامه درسی پنهان را بعنوان مجموعه‌ای از پیامهای مربوط به دانش‌ها، ارزش‌ها، هنجارهای رفتاری و نگرش‌هایی که یادگیرنده در طول فرایندهای آموزشی، به طور ضمنی تجربه می‌کند. این پیام‌ها ممکن است ضد و نقیض، غیرخطی و تأکیدی بوده و هر یادگیرنده‌ای آنها را به شیو ه های خاص کسب کند [۴۱].

طبق تحلیل مفهوم برنامه درسی پنهان توسط اندرواژ و همکارانش (۲۰۱۸)، این نوع برنامه شامل ساختار و فرهنگ سازمانی پنهان، قدرتمند و ذاتی است و گاهی اوقات پیام متناقضی است که توسط عوامل ساختاری و انسانی به طور ضمنی و تلویحی در محیط یادگیری انتقال می‌یابد و محتوای آن شامل عادات و آداب و رسوم فرهنگی، هنجارها، ارزش‌ها، باورها، نگرش‌ها، مهارت‌ها، خواسته‌ها و انتظارات رفتاری و اجتماعی که می‌تواند تأثیر مثبت یا منفی داشته باشد که برنامه ریزی نشده است و هیچ یک از برنامه ریزان، معلمان، و زبان آموزان از آن آگاهی ندارند [۴۲]. در جدول ۱ تعاریف متعددی توسط پژوهشگران و صاحبنظران ارائه گردیده است.

قابل ذکر است که پورتلی (۱۹۹۳) مفاهیم برنامه درسی پنهان را براساس مطالعات انجام شده را در چهار دسته تقسیم بندی می‌کند [۴۳].

۱. برنامه درسی پنهان به عنوان انتظارات غیررسمی یا پیامهای غیرصریح اما مورد انتظار.

۲. برنامه درسی پنهان به عنوان پیامها یا نتایج قصد نشده‌ی یادگیری.

۳. برنامه درسی پنهان به عنوان پیامهای غیرصریح ناشی از ساختار آموزشی.

۴. برنامه درسی پنهان به عنوان آنچه که دانشجو خلق می‌کند.

برنامه‌های پنهان به عنوان آن چه که فراگیرندگان خود خلق می‌کنند؛ نمونه این تعریف را می‌توان در مطالعاتی که توسط اشنایدر (۱۹۷۱) در ارتباط با برنامهٔ درسی پنهان در آموزش عالی در دانشگاه MIT آمریکا انجام شد یافت نمود. به عقیده اشنایدر، برنامه درسی پنهان برنامه‌ای است که توسط خود فراگیرندگان خلق می‌شود. به عقیدهٔ وی دانشجویان سعی می‌کنند پس از زیرنظر گرفتن اساتید خود، نکاتی که باعث می‌شوند واحدهای درسی‌شان را به راحتی بگذرانند را کشف نموده و به آن‌ها عمل کنند. آن‌ها سعی می‌کنند موانع را بشناسند، روش گذشتن از این موانع را پیدا کنند، و آن‌ها را پشت سرگذارند. برای مثال فرض کنید استاد یک درس به دانشجویان گفته که اگر می‌خواهند در آن درس قبول شوند، می‌باید دو کتاب معرفی شده توسط وی را بخوانند. دانشجویان از میان سخنرانی‌های وی متوجه می‌شوند که وی بیشتر بر یکی از این کتاب‌ها تاکید دارد. بنابراین آن‌ها نیز سعی می‌کنند این کتاب را به دقت خوانده و کتاب دیگر را به طور سطحی نگاه کنند تا فقط نشان دهند که با آن آشنا هستند (و البته بدین طریق واحد درسی‌شان را نیز با موفقیت پشت سر گذارند). در این حالت برنامه

درسی پنهان توسط دانشجویان کشف شده است، اما از چشم اساتید پنهان مانده است.

همانطور که ملاحظه می‌گردد، برنامه درسی پنهـان از مناظر متفاوت، دارای تعاریف متعدد است. این تعاریف بسیار متنوع و متفاوت از هم ارائه گردیده‌اند. برخی دیدگاه کلی و برخی نیز با نگاه نافذتر و با ذکر جزئیات بدان پرداخته‌اند. چیزی که مشهود است منتقدان برنامه درسی با تنوع دیدگاهی خویش تنها به بُعد یا ابعادی از برنامه درسی پنهان به این تفاسیر پرداخته‌اند. در عین حال، هر یک از آنها ادّعاهایی دارند که صدق آن را مفروض می‌دارند. بر خلاف برنامه درسی رسمی (آشکار)، هدف برنامه درسی پنهان یا به عبارتی پی آمدهای آن و نیز فرایند رسیدن به هدف مشخص و اعلام نشده است. ما در ادامه با تجمیع این تعاریف در رویکردها و نظریه‌های موجود در برنامه درسی پنهان می پردازیم.

**جدول ۱.** تعاریف کوریکولوم پنهان از دیدگاه صاحبنظران

| مؤلف | کتاب | تعریف |
|---|---|---|
| **امیل دورکیم (۱۹۲۵)** | تربیت اخلاقی | دورکیم اظهار داشت که بیشتر از آنچه در برنامه درسی در کتابهای درسی و کتابچه‌های معلمان مشخص شده است در مدارس یاد داده و آموخته می‌شود. حتی اگر مستقیماً به عنوان "برنامه درسی پنهان" ذکر نشده باشد، این مربوط به برنامه درسی پنهان می‌شود. |
| **فیلیپ جکسون (۱۹۶۸)** | زندگی در کلاسها | این یادگیری کاملاً با صبر و حوصله، تمرین محدودیتها، تلاش، سرانجام رساندن کار، همکاری، ارتباط متقابل معلمان با شاگردان، منظم و دقیق بودن و انجام رفتارهای محترمانه مربوط است. |
| **رابرت دربن (۱۹۶۷)** | چه میزان در کلاس آموخته می‌شود؟ | برنامه درسی پنهان باعث می‌شود که دانش آموزان روابط اجتماعی زودگذر را ایجاد کنند، بخش اعظمی از هویت شخصی خود را زیر پا بگذارند و مشروعیت رفتار دسته جمعی را بپذیرند. |
| **الیزابت والتانس (۱۹۷۳)** | "پنهان کردن برنامه درسی پنهان: تعبیر زبان توجیهی در اصلاحات آموزشی قرن نوزدهم." (مقاله) | برنامه درسی "غیرمستقیم"، برنامه "پنهانی" یا "نهفته"، "نتایج غیر آکادمیک مدرسه"، "محصولات فرعی مدرسه"، "باقیمانده از مدرسه" یا بطور ساده "آنچه تحصیل به افراد می‌دهد". |
| **ساموئل بولز و هربرت گینتیس (۱۹۷۶)** | تحصیل در آمریکای سرمایه داری | مدارس نه به عنوان عامل تحرک اجتماعی بلکه به عنوان مولد از ساختار کلاس، ارسال پیام ضمنی اما قدرتمند به دانش آموزان با توجه به توانایی فکری، خصوصیات شخصی و انتخاب شغلی مناسب که از طریق برنامه درسی پنهان اتفاق می افتد. |
| **جین مارتین (۱۹۷۶)** | "وقتی یک برنامه درسی پنهان را یافتیم چه کاری باید انجام دهیم؟" (مقاله) | برنامه درسی پنهان را می‌توان در ساختار اجتماعی کلاس، اقتدار معلم، قوانین حاکم بر رابطه معلم و دانش آموز یافت. همچنین فعالیت‌های یادگیری استاندارد می‌تواند بعنوان منابع باشند، همانطور که معلم می تواند از زبان، کتاب‌های درسی، سیستم‌های پیگیری و اولویت‌های برنامه درسی استفاده کند. |
| **پل ویلیس (۱۹۷۷)** | آموزش کار کردن | دورکیم اظهار داشت که بیشتر از آنچه که در برنامه درسی تعیین شده کتابهای درسی و کتابچه‌های معلمان مشخص شده است، در مدارس آموزش داده می‌شود. حتی اگر مستقیماً به عنوان "برنامه درسی پنهان" ذکر نشده باشد، این مربوط به برنامه درسی پنهان است. |
| **ژان آنون (۱۹۸۰)** | "طبقه اجتماعی و برنامه درسی پنهان " (مقاله) | کارکرد برنامه درسی پنهان در مدرسه، آماده سازی ضمنی درارتباط با فرآیند تولید به روشی خاص است. تفکیک شیوه‌های ارزیابی درسی، آموزشی دانش آموزان بر مهارتهای مختلف شناختی و رفتاری در هر محیط اجتماعی که در نتیجه موجب رشد افراد بعنوان سرمایه‌های جسمی و نمادین، متخصص در فرآیند کار نقش دارد. |
| **مایکل اپل (۱۹۸۲)** | آموزش و قدرت | برنامه درسی پنهان شامل علایق مختلف، اشکال فرهنگی، مبارزات، توافق‌ها و سازش‌ها است. |
| **هنری ژیروکس (۱۹۸۳)** | نظریه‌های مولد و مقاوم در جامعه شناسی جدید آموزش: یک تحلیل انتقادی. | او برنامه درسی پنهان را آن دسته از هنجارها، ارزش‌ها و باورهای بیان نشده می‌داند که از طریق قوانین اساسی که بطور روتین در روابط اجتماعی در مدرسه و کلاس درس می‌پردازد به دانش آموزان منتقل می شود. |
| **ملکی (۱۳۷۶)** | برنامه ریزی رسمی | عوامل دیگری که جزء برنامه درسی رسمی نیست و از دید مشاهدهٔ برنامه ریزان و دست اندرکاران برنامه ریزی درسی آموزش عالی پنهان است و در فکر و عواطف و رفتار دانشجویان اثر می‌کند و دراغلب موارد مؤثرتر از برنامه درسی پیش بینی شده عمل می‌نمایند. |
| **قورچیان (۱۳۷۳)** | تحلیلی از برنامه درسی مستمر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته آموزشی | برنامه درسی پنهان شامل تدریس ضمنی، غیررسمی و غیرملموس نظام ارزشها، هنجارها، طرز تلقی‌ها و جنبه‌های غیر ملموس دانشگاهها و مراکز آموزش عالی است که متأثر از کل نظام تربیتی و بافت کل جامعه است. |

## رویکردها و نظریه‌های برنامه درسی پنهان

همانطور که گفته شد برنامه درسی پنهان در طی چند دهه گذشته بسیار مورد توجه نظریه پردازان قرار گرفته است و هر یک از زاویه خاصی آن را مورد توجه قرار داده است. بطوریکه کتاب‌ها و مقالات فراوانی در مورد آن صورت پذیرفته است.

"نظریه ماهیتی" یکی از نظریه‌هایی که در مورد برنامه درسی پنهان مطرح شده است. در این دیدگاه چیستی و ماهیت برنامه درسی مد نظر قرار می‌گیرد. گوردون تقسیم بندی جامعی از دیدگاههای مطرح شده در این گروه ارائه داده است [۴۴]. وی این رویکردها را در سه طبقه تقسیم بندی نموده است که شامل:

پیامدهای برنامه درسی پنهان: آثار برنامه درسی پنهان شامل ارزشها، تمایلات، هنجارها، طرز تلقی‌ها و مهارت‌هایی که دانشجویان آنها را مستقل از مواد درسی شناختی می‌آموزند.

زمینه برنامه درسی پنهان: در بستر و زمینه‌ای که غالباً یادگیری رسمی و آموزشگاهی در موقعیت‌های خاص و دارای مختصات ویژه صورت می پذیرد.

فرآیند انتقال برنامه درسی پنهان: شیوه‌های که این برنامه متمایز از برنامه درسی صریح و آشکار انتقال می‌یابد. این نکته قابل توجه که این روش انتقال بصورت ضمنی، ناآگاهانه و غیر عمد می‌باشد.

"نظریه ابعادی" ناظر بر ابعاد و سطوح مختلف برنامه درسی پنهان از نگاه صاحب نظران می‌باشد. در واقع این برنامه از دید چه کسانی پنهان است؟ اگر برنامه درسی را به مثابه یک کوه یخی تصور نماییم، می‌توان سطوح برنامه درسی پنهان را به شرح زیر تصور نماییم:

نظام آموزشی نسبت به آنچه که قصد دستیابی بدان را دارد، آگاه است و البته سعی می‌کند تا برنامه‌های درسی و محیط آموزشی را به شکلی سازماندهی کند که نتایج مورد نظر خویش را به طور غیر مستقیم تحقق بخشد.

فراگیرندگان نسبت به آنچه که قصد فراگیری آن را دارند، آگاهند و برنامه درسی را برای خود لذتبخش و نیاز آنی خود را برآورده می‌سازند، و بعبارتی برنامه درسی پنهان را برای خود خلق می‌کنند. اما نظام آموزشی از آنچه در مدرسه می‌گذرد، بی اطلاع است.

در این حالت نحوه سازماندهی برنامه درسی و اجرای آن در محیط آموزشی سبب می‌گردد که پیامدهای یادگیری حاصل گردد که نه مورد نظر نظام آموزشی بوده است و نه فراگیرندگان با قصد و اختیار بدان دست یافته‌اند. بعبارتی نه نظام آموزشی و نه فراگیرندگان نسبت به آنچه که روی می‌دهد آگاهی ندارند.

"نظریه عاملی" در مورد عوامل مؤثر بر شکل گیری یک برنامه درسی پنهان می‌پردازند. برخی بر محیط فیزیکی و تعدادی کتابها و متون درسی را مد نظر قرار داده‌اند. این عوامل در ۴ دسته عمده مدنظر قرار گرفته است.

محیط شناختی: شامل کتابهای درسی، روش‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی، جدول زمان بندی دروس، محتوی دروس و... از مصادیق محیط شناختی محسوب می‌گردند. این عوامل به نوعی در برنامه درسی پنهان تأثیر دارند. به عنوان مثال محتوی برنامه درسی طوری ارائه شوند که سبب کاهش علاقه یادگیرندگان به پیگیری و کاوش علمی گردد.

محیط اجتماعی: مراد از محیط اجتماعی، روابط و مناسبات اجتماعی حاکم بر مدرسه و آن دسته از کنشهای متقابلی است که دانشجویان به طور مستقیم تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند.

محیط فیزیکی: سبک ساختمان دانشگاه و نوع چیدمان کلاس درس نیز می‌تواند حاوی پیامهای ضمنی باشد. دوتچساختار فیزیکی کلاس درس را در انواع گوناگون مدارس توصیف کرده. اعتقاد وی بر آن است که هر ساختار، تصور خاصی از دانش آموز آرمانی به ذهن کودکان القا می‌کند [۴۵]. بعنوان مثال چیدمان ردیفی حاکی از ارائه مطالب توسط استاد و گوش دادن صرف و مطیع بودن، تعامل کمتر بین استاد و دانشجویان، و دانشجویان با یکدیگر می‌باشد.

محیط دیوان سالاری: دیوان سالاریِ اداری غالباً همراه با مجموعه‌های فشرده‌ای از قوانین، مقررات، رو شها و نظام‌های مدیریت آن، عاملی مؤثر در شکل گیری برنامه درسی پنهان به شمار می‌روند. در اغلب مؤسسات آموزشی، تصمیم گیری ها به نوک هرم اداری مؤسسه، یعنی مدیران، رؤسا، و معاونان برمی گردد و این وضعیت خط اقتدار و کنترل جامعه‌ای مانند مدرسه یا دانشگاه را به فراگیرندگان می‌آموزد. بسیاری از جامعه شناسان ساختار بوروکراتیک مدرسه را به عنوان یک عامل اصلی در اجتماعی شدن فراگیرندگان تلقی می‌کنند [۴۶].

"نظریه پیامدی" در مورد پیامدهای کوریکولوم پنهان در فراگیران می پردازد. بطوریکه نتایج پژوهش‌ها آن‌ها را به دو دسته پیامدهای مثبت و پیامدهای منفی تقسیم نموده‌اند. دوانلو می‌نویسد برخی از این پیامدهای مثبت شامل: عادت‌های بهداشتی، تفریحات سالم، علایق علمی و معنوی، ذوق هنری و زیبای شناسی، اخلاق پسندیده، وظیفه شناسی، احترام به انسانیت، رقابت سالم و صمیمانه، همکاری و نوع دوستی، احترام به قوانین، مقررات، ارزش‌ها و هنجارهای مورد قبول جامعه، بزرگداشت خانواده، آزاد منشی، رعایت حقوق خود و دیگران، خود شکوفایی، میهن پرستی، پایبندی به سنتها، آداب و رسوم قومی، ارج گذاری، قضاوت اقتصادی، ادراک اجتماعی، شهروند جهانی بودن، ایمان به مردم سالاری، از جمله پیامدهای دیگر مثبت برنامه درسی پنهان می‌توان به کنترل پرخاشگری، حضور به موقع در کلاس درس و اظهار علاقه به مواد درسی اشاره کرد[۴۷, ۴۸].

مهرمحمدی می‌نویسد: از جمله مهمترین پیامدهای منفی برنامه درسی پنهان این موارد را ذکر می‌کند: اولویت بندی برای مواد و موضوعات درسی مختلف به دلیل جایگاهی که این مواد در برنامه هفتگی اشغال می‌کنند. ایجاد یا تقویت روحیه رقابت به جای رفاقت، ایجاد و تقویت روحیه اطاعت و انقیاد به جای روحیه ابتکار و نوآوری در سایه روشهای به کار گرفته شده تدریس، ناسازگاری و انزوا طلبیِ اجتماعیِ فراگیران، بی علاقگی، عدم انعطاف و محروم شدن از تجارب متعدد، وابستگی فکری به معلم و مدرسه، کاهش عزت نفس و تکیه بیش از حد بر ارزشیابی‌های مدرسه، پذیرش اقتدارِ برنامه‌های درسیِ رسمی و سرکوب شدن تجارب معلمان و شأن اجتماعی دانش آموزان، اطاعت از خواسته‌های معلم و نظم در انجام تکالیف برای کسب موفقیت بیشتر، عدم تمایل به همکاری، کاهش تلاش، توانایی و اعتماد به نفس، کاهش موفقیت تحصیلی دانش آموزان و اطاعت و انقیاد[۴۹].

## بحث

با توجه به رسالت دانشگاههای علوم پزشکی در حوزه آموزش عالی در توسعه منابع انسانی و حفظ نظام بهداشتی، ضرورت پرداختن به تعلیم و تربیت نیروهای متخصص از اهمیت ویژه‌ای برخودار است. یکی از ارکان اصلی و راه رسیدن به این هدف در دانشگاهها برنامه درسی می باشد. برنامه درسی و تاثیرات آن بسیار فراتر از آن چیزی است که تدوین شده و قابل تصور است. قسمت عمده این آثار در برنامه درسی بصورت نهفته و غیر آشکار می‌باشد. برنامه درسی پنهان در ابعادی بسیار گسترده زیر پوست برنامه درسی درشکل گیری شخصیت، نگرش و اعتقادات، رفتار اجتماعی و صلاحیتها نقش عمده‌ای را ایفا می‌کند. همانطور که دیدیم دانش فراوانی که حاصل نتایج پژوهشها و نظرات صاحبان حوزه تعلیم و تربیت است در این زمینه ارائه شده است که هر یک، از زاویه‌ای خاص به موضوع برنامه درسی پرداخته‌اند و در زمینه برنامه درسی پنهان تعاریف و تفاسیر متعددی به چشم می‌خورد. بطوریکه این‌ها در قالب نظریه‌های موجود درباره برنامه درسی پنهان ارائه شده است. تلفیق این نظریه‌ها و دیدگاه کل نگر و جامع به موضوع برنامه درسی پنهان لزوم پرداختن بیشتر به این موضوع و ارائه راهکارهای عملی و استفاده کاربردی از آن را می‌طلبد.

بنابراین مدیران، اساتید، والدین، دانشجویان و کارکنان باید موجودیت، طبیعت و اثر این جنبه‌ی غیر رسمی و غیر مدون "برنامه‌ی درسی

پنهان" دانشگاه را به طور کامل شناخته و درک نمایند. مفاهیم بنیادی و نظری و یافته‌های عملکردی برنامه‌ی درسی پنهان را از طریق دوره‌های بازآموزی، آموزش ضمن خدمت، کارگاه‌های آموزشی و رسانه‌ها به اطلاع دست اندرکاران تربیتی رسانده شود. آگاهی طراحان، برنامه ریزان و دانشجویان برنامه ریزی درسی به مقوله‌ی برنامه درسی پنهان افزایش یابد. در این خصوص از قابلیت‌های تکنولوژی آموزشی در مشاهده، شناخت، پیش بینی و طراحی برنامه‌ی درسی پنهان می‌توان بهره گرفت. همچنین می‌توان برای بهره گیری از تجربیات سایر کشورها درباره‌ی برنامه‌ی درسی پنهان پژوهش‌های تطبیقی نیز انجام داد.

در طراحی برنامه‌ی درسی هر تلاش رسمی باید توجه خویش را به تمامی ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان معطوف نماید. چنین تلاشی به خصوص در تعریف هدف‌های کلی و هدف‌های رفتاری حیطه‌ی عاطفی و حیطه‌ی بین شخصی، فرصت‌های یادگیری که اهمیت عمده‌ای در تسهیل فرآیند اجتماعی شدن به خصوص در ارتباط با رشد اخلاقی و شخصیت به عهده دارد، باید مورد توجه قرار گیرد. در این خصوص ارزیابی ساختار سازمانی، مقررات اداری، خط مشی‌ها، قوانین و شیوه‌های مدیریت دانشگاه در اولویت قرار گیرند. بطوریکه عوامل مؤثر در برنامه‌ی درسی پنهان را شناسایی و با در نظر گرفتن آنها در طراحی و اجرای آموزش منطقی‌تر عمل نمایند. فضاهای فیزیکی آموزشی با توجه به استانداردهای آموزشی و بین المللی طراحی شوند. دانشجویان براساس میزان بحث، اظهار نظر، گفتگو، تجربه، نوآوری و خلاقیت، پرسشگری عالمانه و مانند اینها مورد ارزیابی قرار گیرند.

موضوع دیگر بحث ارتباطات انسانی است بطوریکه یک جنبه‌ی پر اهمیت از برنامه‌ی درسی پنهان است و باید دانشگاه همراه با دانشجویان و والدین ویژگی‌های این فرآیندهای تعاملی را مورد ارزیابی قرار دهند و توجه خاص به موضوعاتی مانند تمایز طبقه اجتماعی، گروه‌ها، تبعیض‌ها معطوف دارند. فاصله‌ی میان برنامه‌ی درسی پنهان و آشکار با مشارکت دادن دانشجویان در جریان آموزش کاهش داده شود. میان آموزش و یادگیری با تجارب زندگی واقعی و حرفه‌ای برای آشنایی و تجربه نمودن نقش‌ها، و مسئولیت‌های حرفه‌ای هر چه بیشتر ارتباط برقرار گردد.

## نتیجه گیری

به طور خلاصه، برنامه درسی پنهان به عنوان رکن تعلیم و تربیت می تواند در فرآیند اجتماعی نمودن دانشگاه نقش بسزایی داشته باشد. بنابراین، این روند همواره در جریان است و در خدمت انتقال پیام‌های ضمنی به دانش آموزان درباره اصول، ارزش‌ها، نگرش‌ها و اعتقادات است. برنامه درسی پنهان می‌تواند تا حدود زیادی از طریق ارزیابی محیط و تعامل‌های غیرمنتظره و غیرعمد بین استادان و دانشجویان که نشان از تعلیم و تربیت انتقادی دارند، آشکار شود. بنابراین ما معتقدیم دانشگاه به طور ایده آل می‌باید موجب بسط روحیه تفکر و تحقیق، انصاف و احترام به حقایق علمی، علاقه به پژوهش و حل مساله، تربیت مغزهایی متفکر و واگرا، احترام به علم به خاطر خود علم و نه هدف‌های انتفاعی، پرورش انسان‌هایی خلاق، درک ضرورت یادگیری مداوم، تقویت هویت علمی، اخلاق محوری در دانشگاهیان شود. لذا با تاکید بر انجام پژوهش‌های کیفی، میدانی و کاربردی در زمینه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان توصیه می‌گردد.

## تشکر و قدردانی

مطالعه حاضر بخشی از پایان نامه در رشته دکتری آموزش پرستاری می باشد که بعنوان طرح تحقیقاتی با کد ۹۸۰۸۸۸ توسط معاونت تحقیقات و فناوری اطلاعات دانشگاه علوم پزشکی مشهد تحت حمایت مالی قرار گرفته است. در ضمن بدین وسیله از کلیه نویسندگان مقالات مورد استفاده در این مطالعه مروری تشکر می‌شود. همچنین، از مسئولین کتابخانه مرکزی دانشگاه علوم پزشکی مشهد جهت تأمین امکانات برای دسترسی به مطالعات مربوطه از پایگاه داده‌های مختلف تشکر می‌کنیم.

## References

1. Kazempor E, Gafari KH. An Evaluation of the Implemented Curriculum for theSocial Studies Lesson for Secondary Education in Light of. Rahyafet 1389;1(1).
2. Tabibi S. The role of university and research in national development. Res Plan Higher Educat. 1373;3-4(2).
3. Karimi Moneghi H, Hasanian ZM, Ahanchian MR. Knowledge Management in Medical Education. Develop Educati Zanjan Med Sci. 2014;7(16):94-106.
4. Latham G, P., Wexley K, N. Developing and training human resources in organizations: New York, NY: HarperCollins; 1991.
5. Holloway K, Arcus K, Orsborn G. Training needs analysis–The essential first step for continuing professional development design. Nurse Educat Practice. 2018;28:7-12. **doi:** 10.1016/j.nepr.2017.09.001 **pmid:** 28926754
6. Hafferty FW, Franks R. The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education. Academic Med. 1994. **doi:** 10.1097/00001888-199411000-00001 **pmid:** 7945681
7. Kentli FD. Comparison of hidden curriculum theories. Europe J Educat Stud. 2009;1(2):83-8.
8. Rohatinsky NK, Chachula K, Press MM, Lane BJ. Nursing Student and Instructor Preference for Clinical Models: Evidence to Support Curriculum Development. 2018. **doi:** 10.1097/NNE.0000000000000458 **pmid:** 28991032
9. Ghourchian N, Forough T. The trend of curriculum developments as a specialized discipline from the ancient world to today's world: Higher Education Research and Planning Institute; 1995.
10. Eisner EW, Vallance E. Conflicting Conceptions of Curriculum. Series on Contemporary Educational Issues. 1974.
11. Eisner EW. Five basic orientations to the curriculum. Educat Imaginat. 1985:61-86.
12. Romanowski MH. Teachers' Lives and Beliefs: Influences That Shape the US History Curriculum. 1997.
13. Acker S. The hidden curriculum of dissertation advising. The hidden curriculum in higher education: Routledge; 2002. p. 71-88.
14. Townsend BK. Is There a Hidden Curriculum in Higher Education Doctoral Programs? 1995.
15. Arterian HR. The hidden curriculum. U Tol L Rev. 2009;40:279.
16. Karimi Moonaghi H, Yazdi Moghaddam H. Role modeling and Mentor in Nursing Education. Res Med Educat. 2014;6(1):59-71. **doi:** 10.18869/acadpub.rme.6.1.59
17. Karimi Moonaghi H, Rad M, Torkmannejad Sabzevari M. Management of challenging behavior (incivility) among medical students. Future Med Educat J. 2014;4(1):41.
18. Karimi Moonaghi H, Heydari A, Taghipour A, Ildarabadi E. Challenges of community health nursing education in Iran. Int J Communit Base Nurs Midwife. 2013;1(1):62-8.

19. Khosrocavar F. The Scientific Community in Iran - The Viewpoint of Distinquished Researchers. Nation Res Institute Sci Policy (in Persian). 2005.
20. Tabatabai G, Aboali Vidadhir M. Factors Affecting Adherence to Academic Norms and Counter Norms Among Iranian Graduate University Students; Tabriz University. Master's Thesis. 1998(in Persian).
21. Tabatabai G, Seyedhadi Marjaei MS. Factors Affecting Academic Self Efficacy of Tehran University Students. Tabriz University: MA Thesis. 1999 (in Persian).
22. Mrjaei SH. A Study of Social Capital Among College Students ; Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE). Res Paper 2004(in Persian(
23. Ganierad MA. Interactions and Communication in Scientific Community ;A Case Study of Social Science. Ministry Sci Res Technol. 2006 (in Persian).
24. Tofighi J, Maghsoud F. Structural of Forced of Scientific Development In Iran Quarterl J Res Plan Higher Educat. 2002(in Persian);8(3).
25. Taefy A. Scientific Ethic in Iran ; . Rahyaft. 1999(in Persian);21:53-47
26. Rahimi A, Ahmadi F. The obstacles and improving strategies of clinical education from the viewpoints of clinical instructors in Tehran's Nursing Schools. Iran J Med Educ. 2005;2(5): 73-80.
27. Hosseiny N, Karimi Z, Malekzadeh J. The situation of clinical education based on nursing students'opinion in Yasuj Nursing and Midwifery School. Iran J Med Educ. 2005;2(5):183-7.
28. Ioannides AP. The nurse teacher's clinical role now and in the future. Nurse Educ Today. 1999;19(3):207-14. **doi:** 10.1016/S0260-6917(99)80006-9 **pmid:** 10578830
29. Tohidi S, KarimiMoonaghi H, Shayan A, Ahmadinia H. The effect of self-learning module on nursing students' clinical competency: A pilot study. Iran J Nurs Midwife Res. 2019;24(2):91. **doi:** 10.4103/ijnmr.IJNMR_46_17 **pmid:** 30820218
30. Karimi Monaghi H, Derakhshan A, Khajedalouei M, Dashti Rahmat abadi M, Binaghi T. Lived Clinical Learning Experiences of Medical Students: A Qualitative Approach. Iran J Med Educat. 2012;11(6):635-47.
31. Glen S, Clark A. Nurse education: a skill mix for the future. Nurse Educ Today. 1999;19(1):12-9. **doi:** 10.1054/nedt.1999.0605 **pmid:** 10222966
32. Karimi Moonaghi H, editor Evaluation of Desired and Existing Status of Nursing Clinical Education Program. J Mashhad School Nurs Midwife: Mashhad university of medical sciences.
33. Hassanian ZM, Ahanchian MR, Karimi-Moonaghi H. The process of knowledge acquiring in nursing education: grounded theory. Res Develop Med Educat. 2018;7(2):68. **doi:** 10.15171/rdme.2018.015
34. Ghasemi MR, Moonaghi HK, Heydari A. Student-related factors affecting academic engagement: A qualitative study exploring the experiences of Iranian undergraduate nursing students. Electronic Physic. 2018;10(7):7078. **doi:** 10.19082/7078 **pmid:** 30128099
35. Hoskins K, Grady C, Ulrich CM. Ethics education in nursing: Instruction for future generations of nurses. OJIN Online J Issue Nurs. 2018;23(1).
36. Allan HT, Smith P, O'Driscoll M. Experiences of supernumerary status and the hidden curriculum in nursing: a new twist in the theory–practice gap? J Clinic Nurs. 2011;20(5-6):847-55. **doi:** 10.1111/j.1365-2702.2010.03570.x **pmid:** 21320207
37. Cook SH. Mind the theory/practice gap in nursing. J Advance Nurs. 1991;16(12):1462-9. **doi:** 10.1111/j.1365-2648.1991.tb01594.x **pmid:** 1724255
38. Dekle D, editor The metacurriculum: Guarding the golden apples of university culture. Phi Kappa Phi Forum; 2004: Honor Society of Phi Kappa Phi.
39. Bloom BS. All our children learning: A primer for parents, teachers, and other educators: McGraw-Hill New York; 1981.
40. Eisner EW. Ethos and education: Scottish Consultative Council on the Curriculum; 1994.
41. Skelton A. Studying Hidden Curriculum: Developing a Perspective in The Postmodern Insights. Curriculum Stud. 2005.
42. Andarvazh MR, Afshar L, Yazdani S. Hidden Curriculum: An Analytical Definition. J Med Educat. 2018;16(4).
43. Portelli JP. Exposing the hidden curriculum. J Curriculum Stud. 1993;25(4):343-58. **doi:** 10.1080/0022027930250404
44. Gordon D. The concept of the hidden curriculum. J Philosophy Educat. 1982;16(2):187-98. **doi:** 10.1111/j.1467-9752.1982.tb00611.x
45. Deutsch N. Curriculum trends 2004 [updated 2019; cited 2020]. Available from: http://www.geocities.com/apcastro111/conteduc/edutech.htm.
46. Fathi Vajargah K, Vahed Choukadeh S. Identifying the Hidden Curriculum Threats to Citizenship Education: The Case of Secondary School Education According to the Female Teachers' Viewpoints. J Educat Innovat. 2006;5(17):93-132.
47. Beyer LE, Apple MW. The curriculum: Problems, politics, and possibilities: SUNY Press; 1998.
48. Devonlu M. Hidden Curriculum. 1 ed: Granmayeh; 1388.
49. Mohammadi MM. Curriculum: Views, approaches and perspectives. 2 ed: Samt; 1387 1387.