

## The Role of Hidden Curriculum Components in the Professional Adaptation of Tabriz University Students

Davoud Tahmasebzadeh Sheikhlar <sup>1,\*</sup>, Firouz Mahmoudi <sup>2</sup>, Fatemeh Farajpoor Bonab <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

<sup>2</sup> Associate Professor, Department of Education Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

<sup>3</sup> MSc, Department of Curriculum Development, University of Tabriz, Tabriz, Iran

**Received:** 28 Oct 2017

**Accepted:** 03 Sep 2018

---

**Keywords:**

Hidden Curriculum  
Academic Enthusiasm  
Students of Tabriz  
University

---

© 2018 Baqiatallah  
University of Medical  
Sciences

**Abstract**

**Introduction:** Hidden curriculum is one of the main topics of curriculum planning, and its effects on students' knowledge, attitudes and behavior are often greater than formal curriculum. Therefore, the present study aimed to investigate the role of hidden curriculum components in the professional adaptation of Tabriz University students.

**Methods:** The present study is descriptive-correlational. The statistical population includes all students of Tabriz University in the academic year of 97-96. The sample size was estimated using randomized cluster sampling, 380 people. Data gathering tools include: 1. A researcher-made questionnaire composed of 11 components of the hidden curriculum with a reliability coefficient of 0.97; and 2. The two-component and 34-item questionnaire of Pork-Kabirian's professional compatibility with a reliability coefficient of 0.93. The validity of the questionnaires was confirmed by the professors of the Department of Educational Sciences. Collected data were analyzed using one-sample t-test and focal correlation coefficient.

**Results:** The obtained meanings in hidden curriculum components and professional adaptation were often higher than theoretical average. The focal root of both variables was statistically significant. For the first root, correlation coefficient was 0.37 for the root root and 0.21 for the root root. Thus, in the first focal root, the hidden curriculum dimensions are 16%, and in the second focal root, 5% of the changes in job adjustment are explained.

**Conclusions:** The use of technology, especially the use of virtual social networks is causing Learner academic engagement, increased motivation, Enthusiasm and learning skills of students, The ability to quickly expand the content of the course and easy access for all individuals, personalized / individualized materials and virtual social networks can be used from virtual social networks in order to take of its advantage in education and learning students.

## نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در سازگاری حرفه‌ای دانشجویان دانشگاه تبریز

داود طهماسب زاده شیخلار<sup>۱\*</sup>، فیروز محمودی<sup>۲</sup>، فاطمه فرج پور بناب<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup> استادیار، گروه برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران  
<sup>۲</sup> دانشیار، گروه برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران  
<sup>۳</sup> دانش آموخته کارشناسی ارشد، گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

### چکیده

**مقدمه:** برنامه درسی پنهان از موضوعات اساسی برنامه ریزی درسی است که تأثیرات آن بر دانش، نگرش و رفتار دانشجویان در اغلب موارد از برنامه درسی رسمی بیشتر است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در سازگاری حرفه‌ای دانشجویان دانشگاه تبریز انجام یافته است.

**روش کار:** پژوهش حاضر به شیوه توصیفی-همبستگی انجام گرفته است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ می‌باشد که حجم نمونه با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای، ۳۸۰ نفر برآورد و انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات شامل: ۱. پرسشنامه محقق ساخته ۱۱ مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ضریب پایایی ۰/۹۷ و ۲. پرسشنامه ۲ مؤلفه‌ای و ۳۴ گویه ای سازگاری حرفه‌ای پورکبیریان با ضریب پایایی ۰/۹۳ است که روایی پرسشنامه‌ها توسط اساتید گروه علوم تربیتی تأیید شدند. داده‌های گردآوری شده با استفاده از آزمون t تک نمونه‌ای و ضریب همبستگی کانونی تجزیه و تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** میانگین‌های بدست آمده در مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و سازگاری حرفه‌ای در اغلب موارد بالاتر از میانگین نظری بود. ریشه کانونی هر دو متغیر، از لحاظ آماری معنادار بود که برای ریشه اول ضریب همبستگی ۰/۳۷ و برای ریشه دوم ۰/۲۱ می‌باشد. بنابراین در ریشه کانونی اول، ابعاد برنامه درسی پنهان ۱۶ درصد، و در ریشه کانونی دوم ۵ درصد از تغییرات سازگاری شغلی را تبیین می‌کند.

**نتیجه‌گیری:** با توجه به شاخص‌های واریانس استخراج شده و همپوشی می‌توان نتیجه گرفت که در ریشه دوم، متغیرهای پیش بین و ملاک ارتباط بسیار ضعیفی با همدیگر دارند و قابل تبیین و تفسیر نیست.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۱۲

واژگان کلیدی:

برنامه درسی پنهان

سازگاری حرفه‌ای

دانشجویان دانشگاه تبریز

تمامی حقوق نشر برای

دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله

(عج) محفوظ است.

### مقدمه

این نظام‌های آموزشی به موازات اجرای وظایف و مسئولیت‌های رسمی و از قبل تعیین شده دارای مجموعه دیگری از کارکردها هستند که اگر چه چندان در قالب اهداف و سیاست‌گذاری‌های مصوب و مدون مورد توجه قرار نگرفته‌اند، ولی عملاً تأثیراتی چشمگیر در ابعاد مختلف سلوک و شخصیت یادگیرندگان دارند. در ادبیات علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی غالباً از این دسته کارکردها و تأثیرات با عنوان برنامه درسی پنهان نام برده می‌شود که به گونه‌ای غیر مستقیم بخشی از تجارب آموزشی و تربیتی فراگیران را به وجود می‌آورند [۴]. دکله (Dekle) برنامه درسی پنهان را شامل دانش، اعتقادات، نگرش‌ها رفتار و قوانینی می‌داند که دانش آموزان هم به صورت قصد شده و هم به صورت قصد نشده در خود درونی می‌کنند [۵]. از نظر آسبروکس (Ausbrooks) و ماریانی (Mariani) برنامه درسی پنهان در بسیاری جنبه‌ها از برنامه درسی صریح، مؤثرتر و آموخته‌های آن پایدارتر و از گستردگی فراگیرتری برخوردار است. یادگیری‌های پنهان نه تنها نگرش و رفتار افراد بلکه کل فرایند تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد [۶، ۷].

یکی از مهم‌ترین مسائل بشر در تمامی ادوار تاریخی مقوله تعلیم و تربیت و پرورش نسل جوان از طریق کنترل و کارگردانی محیط خویش به مدد نیروی اندیشه جهت ورود به اجتماع و جامعه پذیری آنان بوده است. بطوریکه در کهن‌ترین دوران‌های تاریخی، تعلیم و تربیت از بارزترین دل‌مشغولی‌های جوامع بوده است [۱]. 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 و بدین ترتیب به یکی از حوزه‌های تخصصی و در عین حال بحث انگیز تعلیم و تربیت مبدل گردید [۲]. برنامه درسی به منزله اتفاقی برنامه‌ریزی شده و قصد شده به دنبال آن است تا جریان رسمی و غیر رسمی یاددهی- یادگیری را در محیط آموزشی، به شکلی هدفمند، تعریف و در چهارچوب آن سازمان‌دهی کند؛ اما نمی‌توان فرایندهای رسمی آموزش را از زیر ساخت‌های پنهان آن جدا کرد. انواع برنامه‌های درسی می‌توانند عرصه‌ها و حوزه‌هایی را پیش روی یادگیرندگان قرار دهند و زمینه ساز ارتقای ظرفیت‌های زیربنایی و بنیادی نظام آموزشی شوند [۳].

\* نویسنده مسئول: داود طهماسب زاده شیخلار، استادیار، گروه برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه

که در محیط دانشگاه سازمان‌دهی می‌شود، بر نگرش‌ها، احساسات، حساسیت‌ها و بر آن چه یادگیرندگان در دنیا می‌بینند و این که چگونه با آن ارتباط برقرار می‌کنند، تأثیر می‌گذارد [۱۵].

آموزش در دانشگاه‌ها به عنوان یکی از ارکان توسعه با اشتغال در جامعه ارتباط تنگاتنگی دارد. بهره مند بودن از دانش و مهارت کافی، شرایط لازم برای کسب موفقیت در بازار کار و حفظ رابطه شغلی و تحصیلی است [۱۶]. علاوه بر این، ملاحظه ضرورت‌هایی چون تخصص‌گرایی، اندیشه‌ورزی و غنا بخشیدن به عملکردهای خرد و کلان اجتماعی موجب حساسیت و پیچیدگی پدیده یادگیری در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی شده است. در این میان، یکی از رویکردهایی که اغلب سازمان‌ها از آن استفاده می‌کنند، این است که به دانش آموختگانی که تازه به استخدام سازمان در می‌آیند، اجازه می‌دهند تا با گروه‌های کاری گوناگون و با زمینه‌های متفاوت کار کنند و خود را محک بزنند. با این حال، برخی از محققان معتقدند که سازگاری حرفه‌ای در تجربه محیطی جدید کار دشواری است. بنابراین، مسئله تطابق و سازگاری حرفه‌ای یکی از اصلی‌ترین نگرانی‌های سازمان‌های امروزی است، چرا که انتخاب، جذب و آموزش نیروی انسانی جدید برای سازمان هزینه‌های مادی و زمانی فراوانی دارد؛ در صورتی که سازمان در مسیر جذب تا به کارگیری نیروی جدید ناکام بماند، دستیابی به موفقیت و اهداف ناممکن خواهد بود. در صورتی که کارکنان بتوانند به سازگاری روحی و جسمی مناسبی با محیط کار جدید خود برسند، کارایی بالایی خواهند داشت [۱۷].

سازگاری شغلی در بین نیروهای تازه وارد سازمان که همان دانش آموختگان دانشگاهی هستند امری بسیار مهم و ضروری است. در صورتی که سازمان نتواند این نیروها را با وظایف محول شده و اهداف سازمانی همسو و سازگار کند، رسیدن به نتیجه دلخواه برای آنها ناممکن خواهد بود. از سوی دیگر، نیاز صنایع و بازارها به تخصص‌های دانش آموختگان به واسطه به‌روز بودن دانش و اطلاعات فنی و تخصصی آنها بر همگان ثابت شده است، اما این که چه تعداد از این افراد آموزش مهارتی درست دیده‌اند یا چه تعداد از آنها با فضای بازار کار می‌توانند هماهنگ باشند، هم‌چنان از دغدغه‌های آموزش عالی و همچنین موضوع بحث برانگیز بسیاری از پژوهش‌های کاربردی محققان است [۱۸].

با توجه به آن چه بحث شد، می‌توان گفت که در نهاد آموزش عالی، دانشگاه به عنوان سازمانی اجتماعی، وظیفه تأمین نیاز جامعه از نظر سرمایه انسانی، حفاظت و حراست از دستاوردهای فکری، علمی و فرهنگی و انتقال آن به نسل‌های آینده را بر عهده دارد؛ لذا برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی، که رسالت تربیت متخصصان و پژوهشگران را بر عهده دارد، دارای اهمیت انکارناپذیری است و چنانچه به طرز شایسته به مطالعه، بررسی و پژوهش برای کشف ابعاد ناشناخته این برنامه که شامل وجوهی از تجارب آموزشی در ابعاد استاد، دانشجو، برنامه درسی، روش تدریس، ارزشیابی، قوانین و مقررات و ساختار فیزیکی و... است، پرداخته نشود، علاوه بر قبول نتایج منفی پیش‌بینی نشده، محصول دانشگاهی برای زندگی در عصر کنونی توانمندی مطلوب خود را از دست می‌دهد. برای جلوگیری از این تأثیرات منفی باید به مطالعه و بررسی نظریه‌ها و ایده‌ها پرداخت و در کل، تمام محیط درگیر در فرایند آموزشی در برنامه درسی پنهان را در دایره مطالعه و توجه

این مفهوم را با الفاظ و اصطلاحات متفاوتی به کار برده‌اند؛ از جمله: برنامه درسی قصدنشده یا پیش‌بینی نشده، نامرئی، پنهان، نانوشته، جعبه سیاه آموزشی، نتایج حاشیه‌ای نظام آموزشی، پس مانده یا باقیمانده نظام آموزشی، نتایج غیرآکادمیک نظام آموزشی، در سطحی پایین‌تر - یعنی به لحاظ مفهومی کم اهمیت‌تر - «یادگیری متوازی» در زبان دیویی و «یادگیری التزامی» از نظر کیلیاتریک [۸]. به طور خلاصه می‌توان تعاریف و ایده‌های پیرامون مفهوم برنامه درسی پنهان را چنین بیان کرد که برنامه درسی پنهان سازه‌ای نظری برای ایجاد تربیت اخلاقی (کلبرگ)، انتقال ارزش‌ها و هنجارها (گودلد، اپل و ژبرو)، انتقال ارزش‌ها و انتظارات (آیزنر)، انتقال قدرت، تمجید و تلاش و گروه اجتماعی (جکسون)، انتقال ارتباطات اجتماعی (بولز و جینتیس)، بیان کارکرد آموزشی اجتماعی (دری بین)، بیان ارتباط و تعامل معلم و شاگرد (والانس)، و تأکید بر اهمیت محیط آموزشی (گلاژورن) است [۹].

از آنجا که مهم‌ترین هدف نظام‌های آموزشی افزایش یادگیری فراگیران و تلاش برای بهبود کیفیت آن است. چنین آرمانی برای آموزش عالی جایگاه ویژه‌ای دارد. آموزش عالی یا دانشگاه‌ها محیطی ایده‌آل برای تولید و خلق دانش هستند [۱۰]. از رسالت‌ها و کارکردهای مهم دانشگاه‌ها، ایجاد فرهنگ پژوهش و تفکر علمی و تحقق بخشیدن به نگرش‌های علمی و فرهنگی، تعمیق فرهنگ گفت‌وگو، مدارا و کار جمعی، نظریه‌پردازی برای حل مسائل علمی و بحران‌های جهانی در دانشجویان می‌باشد. بنابراین، برنامه‌های درسی از مهم‌ترین ابزارها و عناصر تحقق بخشیدن به اهداف و رسالت‌های فوق‌الذکر بوده و از این رو برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی از جایگاه و اهمیت ویژه‌ای برخوردار است [۱۱]. برنامه درسی بایستی از تناسب لازم در راستای اهداف و وظایف و تحولات مربوط برخوردار باشند تا بتوانند نقش مؤثر خود را ایفا نمایند [۱۲]. از نظر اکر (Acker) برنامه درسی آموزش عالی، لایه‌های متعددی دارد که از لایه نخست یعنی الزامات آشکار و قانونی تحصیل در دانشگاه، آغاز و لایه‌های پنهانی، هم‌چون رسوم و فرهنگ رشته‌ای و معیارهای تصریح نشده دانشجوی خوب را شامل می‌شود. برنامه درسی آموزش عالی را می‌توان به کوه یخی تشبیه نمود که قسمت بیرونی آن، همان الزامات مصرح و برنامه درسی رسمی است در حالی که بخش اعظم این کوه در زیر آب پنهان است. به عبارت دیگر، برنامه درسی پنهان دانشگاه شامل ارزش‌ها و هنجارهای تصریح نشده رشته، دانشگاه و گروه آموزشی است و تنها افرادی تیزبین با ابزار و وسایل مکفی، قادرند آن را ببینند [۱۳].

برنامه درسی پنهان در آموزش عالی دارای مؤلفه‌ها و ابعاد مختلفی است و صاحب نظران نیز در خصوص تعداد این مؤلفه‌ها دارای اختلاف نظر هستند. ولی با بررسی‌های انجام شده در پژوهش حاضر، برنامه درسی پنهان آموزش عالی در یازده بستر، شامل «اهداف برنامه درسی، محتوای دروس، روش تدریس استادان، ارزش‌یابی، معماری ساختمان دانشکده، ساختار اجتماعی و اداری دانشکده، ارتباط متقابل اعضای هیأت علمی با دانشجویان، روابط میان فردی دانشجویان با یکدیگر و با کارکنان، فضای اجتماعی و عاطفی دانشکده، قوانین و مقررات دانشکده، تفکر انتقادی» جمع شده است. این بسترهای یاد شده به واسطه ماهیت غیررسمی و برنامه ریزی نشده آن، می‌تواند در زمره برنامه درسی پنهان قلمداد شود [۱۴]. برنامه درسی پنهان در قالب روش‌هایی

خود قرار داد و تعادل بین برنامه درسی آشکار و پنهان را برقرار ساخت؛ تا از این طریق دانشجویان از نظر حرفه‌ای سازگاری داشته باشند. ولی به نظر می‌رسد که نظام آموزش عالی، به واسطه پاره‌ای مشکلات در ساختار درونی خود، در تحقق چنین هدفی ناتوان بوده است [۱۹]. در زیر به برخی پژوهش‌های انجام شده در این زمینه اشاره می‌شود.

فاضل یزدی، کریمی عقدا، علمی و کارگریان در تحقیقی با عنوان «بررسی جایگاه برنامه درسی پنهان در فرایند تربیت اجتماعی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان» نشان دادند مواردی از قبیل معماری و کیفیت ساختمان دانشگاه، ساختار اجتماعی و اداری دانشگاه، ارتباط متقابل اعضای هیأت علمی و دانشجویان، روابط میان فردی دانشجویان با کارکنان، جو اجتماعی دانشگاه، رفتار سرپرستان شبانه روزی و کیفیت تعامل آن‌ها با دانشجو معلمان در محیط خوابگاهی به عنوان مواردی هستند که می‌توانند در قالب برنامه درسی پنهان در فرایند تربیت اجتماعی دانشجو معلمان تأثیرگذار باشند [۲۰].

تحقیقی با عنوان «دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی بوشهر از نقش برنامه درسی پنهان در انتقال ویژگی‌های حرفه‌ای‌گری: یک تحقیق کیفی» توسط شریف جعفری، یزدان خواه فرد، روانی پور و همکاران نشان داد که از کدگذاری و دسته بندی داده‌های حاصل از دانشجویان به سه مضمون اصلی «ارتباطات»، «اصول، قوانین و مقررات» و «جو حمایتی» به عنوان نقش برنامه درسی پنهان در انتقال ویژگی‌های حرفه‌ای‌گری می‌توان اشاره نمودند و نتیجه گرفت که ساختار سازمانی نامناسب در سطح سیستم‌های سلامت، مانعی جدی در مسیر حرفه‌ای‌گری ایجاد کرده است. بر اساس یافته‌ها داشتن ارتباط مناسب و هم چنین برخورداری از سیستم تشویق و حمایت، داشتن قوانین مشخص تسهیل کننده حرفه‌ای‌گری و نارسایی‌های سیستم سازمانی و مدیریتی وزارت بهداشت و سیستم آموزشی و عدم توجه به برنامه درسی پنهان در انتقال ویژگی‌های حرفه‌ای‌گری جزء موانع حرفه‌ای‌گری می‌باشد. پژوهش نشان داد که حرفه‌ای‌گری در علوم پزشکی مورد تهدید بوده و نیاز به مداخله آموزشی مناسبی دارد و برنامه درسی پنهان نقش بسیار مهمی در انتقال ارزش‌های حرفه‌ای‌گری ایفا می‌کند [۲۱].

تحقیق تقوائی یزدلی، رحیمی و یزد خواستی نیز با عنوان «بررسی برنامه درسی پنهان دانشگاه علوم پزشکی کاشان از دیدگاه دانشجویان» نشان داد که میانگین جایگاه برنامه درسی پنهان به میزان ۳/۲۶ بالاتر از حد متوسط است. همچنین بین دیدگاه دانشجویان در مورد جایگاه برنامه درسی پنهان تفاوت معناداری وجود نداشت. بنابراین تغییر و بهبود عناصر برنامه درسی پنهان در راستای رشد مهارت‌های دانشجویان و خنثی سازی مشکلاتی که در این مسیر می‌تواند ایجاد کند، ضروری است [۲۲]. صالحی، رحیمی، عابدی و بهرامی نیز در مطالعه‌ای کیفی با عنوان «بررسی تجارب دانشجویان از برنامه درسی مستتر در دانشکده پرستاری مامایی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان» نشان دادند که دانشجویان در بیشتر موارد برنامه درسی پنهان را مهم‌تر از برنامه درسی رسمی می‌دانستند و معتقد بودند که باعث ایجاد رفتارهای با ثبات‌تر در آن‌ها می‌شد. یادگیری‌های حاصل از برنامه درسی پنهان شامل یادگیری‌های مثبت و منفی و یادگیری‌های فردی و گروهی بود و بطور کلی برنامه درسی پنهان در شکل گیری اعتقادات، فرهنگ و شخصیت افراد مؤثر است [۲۳].

نتایج تحقیق مجل چوبقلو و تمجید تاش نیز با عنوان «بررسی و تحلیل نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در تحکیم هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بناب)» نشان داد که مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در تحکیم هویت علمی دانشجویان مؤثر هست [۲۴]. تحقیق پارسنازاد و یادگاری نیز با عنوان «بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان بر رفتار انضباطی دانشجویان از نظر اساتید دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های استان خوزستان» نشان داد که قوانین و مقررات دانشگاه، روابط متقابل استاد و دانشجو، جو سازمانی دانشگاه، روش تدریس اساتید دانشگاه، روابط میان فردی بین دانشجویان، ساختار فیزیکی دانشگاه می‌تواند بر رفتارهای انضباطی دانشجویان تأثیر زیادی داشته باشد [۲۵]. پژوهش وینتر و کاتن (Winter & Cotton) نشان داد که اقدامات عملی در محوطه دانشگاه مثبت یا منفی می‌تواند با توجه به برنامه درسی پنهان بر ادراک دانشجویان در محوطه دانشگاه مؤثر باشد. دانشجویان تمایل به درک ابعاد زیست محیطی بیش‌تر از پایداری ابعاد اقتصادی و اجتماعی دارند. اقدامات دانشگاه شامل رساندن پیام‌های ارسال شده توسط مؤسسه در مورد برنامه درسی پنهان از بعد محیطی، اقتصادی و اجتماعی می‌باشد [۲۶].

آلسوبائی (Alsubaie) نیز در پژوهشی با عنوان «برنامه درسی پنهان به عنوان یکی از مسائل و موضوعات فعلی برنامه درسی» به این نتیجه رسید که برنامه درسی پنهان اساساً از ادبیات در محیط‌های آموزشی نشأت گرفته است. تأثیر مؤثر و کارآمد و قوی بر دانش آموزان دارد. مدارس از برنامه درسی پنهان باید به عنوان یک برنامه درسی مبنا در فرهنگ‌های مدارس استفاده کنند تا از موضوعات و مسائل آن اجتناب کنند اگر بدون آگاهی استفاده شود، آن به طرز منفی بر ایده‌های اجتماعی دانش آموزان تأثیر می‌گذارد. برنامه درسی پنهان، برنامه درسی روزانه را باید بپذیرد، بهبود دهد و تقویت کند [۲۷]. با توجه به قدرت شگرف برنامه درسی پنهان در شکل گیری و پدیداری رفتارهای اجتماعی، عاطفی افراد و آثار عمده‌ای که بر یادگیری‌های افراد در قلمروهای مختلف زندگی‌شان دارد، تحقیق حاضر به دنبال بررسی رابطه پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط دانشگاه با سازگاری حرفه‌ای دانشجویان دانشگاه تبریز است تا بر اساس نتایج به دست آمده، مشخص کند تجارب یادگیری و سازگاری حرفه‌ای از چه مؤلفه‌های پنهانی ناشی می‌شود و این امر برای دست اندرکاران و برنامه ریزان تعلیم و تربیت، مخصوصاً در حوزه آموزش عالی ضروری است تا ضمن ایجاد شناخت و بصیرت بیشتر نسبت به نحوه عملکرد این نوع برنامه درسی در دانشگاه، زمینه‌ای را برای توجه هر چه بیش‌تر به جنبه‌هایی از آموزش و یادگیری دانشجویان فراهم سازد که غالباً در سیاست‌ها و رویکردهای رسمی دانشگاهی نادیده گرفته شده‌اند. بنابراین لازم است که برنامه‌های درسی پنهانی که در حال اجراست به طور دقیق و مداوم مورد شناسایی قرار گرفته و راه کارهایی برای مقابله با پیامدهای منفی و تقویت پیامدهای مثبت آن ارائه گردد.

## روش کار

روش مطالعه در پژوهش حاضر از نوع توصیفی پیمایشی و همبستگی و بلحاظ هدف، کاربردی است. جامعه آماری تحقیق حاضر دانشجویان دانشگاه تبریز به تعداد ۱۶۴۷۵ نفر می‌باشد. برای برآورد حجم نمونه

دقیق تر و غیر مغرضانه آن، در اختیار تعدادی (قریب به ۱۰ نفر) از اساتید و صاحب نظران دانشگاهی علوم تربیتی قرار گرفت تا در رابطه با میزان روا بودن ابزار فوق اظهار نظر نمایند. نظرات اساتید و صاحب نظران در پرسشنامه‌ها لحاظ و تغییرات لازم در سؤالات به وجود آمد. بر محاسبه پایایی آن نیز یک مطالعه مقدماتی روی ۳۰ نفر از جامعه مورد بررسی انجام شد و با استفاده از نرم افزار آماری SPSS21 به کمک روش آلفای کرونباخ تحلیل گردید که میزان پایایی سؤالات مربوط به برنامه درسی پنهان و سازگاری حرفه‌ای در دانشگاه تبریز به ترتیب برابر ۰/۹۷، ۰/۹۳ بدست آمد. مقدار این آماره‌ها نشان می‌دهد که اولاً سؤالات پرسشنامه همبستگی بالایی با یکدیگر دارند و ثانیاً پرسشنامه تحقیق، از پایایی بالایی برخوردار می‌باشد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها نیز از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح استنباطی، برای تجزیه و تحلیل سؤالات تعیین وضعیت ابعاد برنامه درسی پنهان و ابعاد سازگاری حرفه‌ای در بین دانشجویان دانشگاه تبریز از آزمون t تک نمونه‌ای و برای تجزیه و تحلیل سؤالات تعیین وجود رابطه بین ابعاد برنامه درسی پنهان و سازگاری حرفه‌ای از همبستگی کانونی استفاده شد.

### یافته‌ها

لازم به ذکر است از ۳۹۰ پرسشنامه توزیع شده بین دانشجویان، ۳۸۰ پرسشنامه جمع آوری و تجزیه و تحلیل شد و درصد بازگشت ۰/۹۷ بوده است. توزیع فراوانی نمونه دانشجویان برحسب دانشکده چنین بوده است. از ۳۸۰ نفر دانشجوی، ۶۰ نفر (۱۵/۸٪) از دانشکده علوم ریاضی، ۴۰ نفر (۱۰/۷٪) از دانشکده مهندسی شیمی، ۳۶ نفر (۹/۳٪) از دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، ۵۹ نفر (۱۴/۵٪) از دانشکده کشاورزی، ۱۰۰ نفر (۲۶/۶٪) از دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی، ۴۴ نفر (۱۱/۶٪) از دانشکده فنی و مهندسی عمران، ۱۶ نفر (۴/۲٪) از دانشکده الهیات و معارف اسلامی و ۲۵ نفر (۶/۶٪) از دانشکده علوم طبیعی بوده است. در **جدول ۱** یافته‌های مربوط به وضعیت مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از دید دانشجویان ارائه شده‌اند.

آماره از جدول مورگان استفاده شده که حجم نمونه آماری ۳۷۷ نفر می‌باشد که ۳۸۰ نفر در نظر گرفته شد. روش نمونه‌گیری نیز از نوع نمونه گیری تصافی خوشه‌ای بوده است. یعنی از ۲۲ دانشکده، ۸ دانشکده بصورت تصادفی انتخاب شدند. برای جمع آوری اطلاعات از جامعه آماری، از پرسشنامه‌ای که با توجه به متغیرهای تحقیق و عملیاتی نمودن آنها تنظیم شده، استفاده گردید. پرسشنامه اول مربوط به مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان است که پرسشنامه محقق ساخته می‌باشد. این پرسشنامه دارای ۶۶ سؤال است. پرسشنامه مزبور دارای ۱۱ مؤلفه شامل هدف برنامه درسی با ۷ سؤال، محتوای برنامه درسی با ۵ سؤال، روش تدریس با ۵ سؤال، ارزشیابی با ۶ سؤال، معماری ساختمان دانشکده با ۶ سؤال، ساختار اداری و اجتماعی دانشکده با ۶ سؤال، روابط متقابل استاد و دانشجو با ۷ سؤال، روابط بین فردی دانشجویان با ۵ سؤال، فضای اجتماعی و عاطفی با ۷ سؤال، قوانین و مقررات با ۵ سؤال و تفکر انتقادی با ۷ سؤال می‌باشد. سؤالات پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای و بصورت مثبت و از ۱ برای خیلی کم شروع و به ترتیب تا ۵ برای خیلی زیاد ادامه دارد که مقیاس اندازه گیری آن از نوع طبقه‌ای می‌باشد. در کل پرسشنامه، حداقل نمره قابل کسب ۶۶ و حداکثر نمره قابل کسب ۳۳۰ می‌باشد. پرسشنامه دوم، پرسشنامه پورکبیریان (۱۳۸۶) در زمینه مؤلفه‌های سازگاری حرفه‌ای است که به منظور سنجش میزان سازگاری حرفه‌ای دانشجویان در دانشگاه تبریز مورد استفاده قرار گرفت. پرسشنامه مزبور ۲ مؤلفه‌ای و شامل مؤلفه تغییر محیط و مؤلفه سازگاری با محیط می‌باشد. سؤالات پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای و بصورت مثبت و از ۱ برای خیلی کم شروع و به ترتیب تا ۵ برای خیلی زیاد ادامه دارد که مقیاس اندازه گیری آن از نوع طبقه‌ای می‌باشد. در کل پرسشنامه، حداقل نمره قابل کسب ۳۴ و حداکثر نمره قابل کسب ۱۷۰ می‌باشد.

روایی ابزارهای فوق از نوع روایی صوری است. بدین ترتیب که پرسشنامه ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان ابتدا توسط استاد راهنما و مشاور مورد بررسی اولیه قرار گرفت سپس به منظور بررسی

جدول ۱: آزمون تی تک نمونه‌ای مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از دید دانشجویان

مؤلفه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	اختلاف میانگین	مقدار t تک نمونه‌ای	درجه آزادی	سطح معناداری
اهداف برنامه درسی	۳۸۰	۲/۹۱	۰/۴۹	-۰/۰۸	-۲/۵۲	۳۷۹	۰/۰۰۱
محتوای برنامه درسی	۳۸۰	۲/۹۶	۰/۵۸	-۰/۰۳	-۱/۲۰	۳۷۹	۰/۲۲۸
تدریس در برنامه درسی	۳۸۰	۳/۱۸	۰/۴۸	۰/۱۸	۷/۳۶	۳۷۹	۰/۰۰۱
ارزشیابی برنامه درسی	۳۸۰	۳/۰۷	۰/۴۰	۰/۰۷	۳/۵۲	۳۷۹	۰/۰۰۱
معماری ساختمان دانشکده	۳۸۰	۳/۵۲	۰/۷۲	۰/۵۲	۱۴/۱۸	۳۷۹	۰/۰۰۱
ساختار اداری و اجتماعی	۳۸۰	۳/۴۱	۰/۶۵	۰/۴۱	۱۲/۴۷	۳۷۹	۰/۰۰۱
تعامل دانشجو با استاد	۳۸۰	۳/۲۱	۰/۵۷	۰/۲۱	۷/۲۵	۳۷۹	۰/۰۰۱
روابط بین دانشجویان	۳۸۰	۳/۱۶	۰/۵۴	۰/۱۶	۵/۹۹	۳۷۹	۰/۰۱۸
فضای اجتماعی و عاطفی	۳۸۰	۳/۰۴	۰/۵۰	۰/۰۴	۱/۷۴	۳۷۹	۰/۰۸۲
قوانین و مقررات دانشگاه	۳۸۰	۳/۱۷	۰/۵۱	۰/۱۷	۶/۵۵	۳۷۹	۰/۰۰۱
تفکر انتقادی	۳۸۰	۲/۸۵	۰/۷۵	-۰/۱۴	-۳/۷۴	۳۷۹	۰/۰۰۱

است. مطابق جدول بالا، سطح معنی‌داری به دست آمده در دو مؤلفه محتوا و فضای اجتماعی و عاطفی بزرگتر از ۰/۰۵ است، بنابراین بین میانگین نظری و محاسبه شده از لحاظ آماری تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. در سایر مؤلفه‌ها سطح معنی‌داری به دست آمده کوچکتر از ۰/۰۵

**جدول ۱** نشان می‌دهد مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان شامل یازده مؤلفه هدف، محتوا، روش‌های تدریس، ارزشیابی، معماری ساختمان دانشکده، ساختار اداری و اجتماعی، تعامل دانشجو با استاد، روابط بین دانشجویان، فضای اجتماعی و عاطفی، قوانین و مقررات و تفکر انتقادی

از میانگین نظری می‌باشد. در **جدول ۲** یافته‌های مربوط به وضعیت سازگاری حرفه‌ای از دید دانشجویان ارائه شده‌اند.

است، بنابراین بین میانگین نظری و محاسبه شده از لحاظ آماری تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در دو مؤلفه هدف و تفکر انتقادی نیز میانگین محاسبه شده کوچکتر از میانگین نظری، ولی در سایر مؤلفه‌ها بزرگ‌تر

جدول ۲: آزمون تی تک نمونه‌ای مؤلفه‌های سازگاری حرفه‌ای از دید دانشجویان

مؤلفه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	اختلاف میانگین	مقدار t تک نمونه‌ای	درجه آزادی	سطح معناداری
تغییر محیط	۳۸۰	۳/۴۲	۰/۳۶	۰/۴۵	۲۴/۱۴	۳۷۹	۰/۰۰۰۱
سازگاری با محیط	۳۸۰	۲/۲۴	۰/۴۹	-۰/۷۵	-۲۹/۶۳	۳۷۹	۰/۰۰۰۱

دارد. در مؤلفه بدون تغییر میانگین محاسبه شده بزرگتر از میانگین نظری، ولی در مؤلفه تغییر کوچکتر از میانگین نظری می‌باشد. در **جدول ۳** یافته‌های مربوط به همبستگی کانونی مؤلفه‌های برنامه درسی با سازگاری حرفه‌ای ارائه شده است.

با توجه به **جدول ۲**، مؤلفه‌های سازگاری شغلی شامل دو مؤلفه تغییر محیط و سازگاری با محیط است. مطابق جدول بالا، سطح معنی‌داری به دست آمده در هر دو مؤلفه کوچکتر از ۰/۰۵ است، بنابراین بین میانگین نظری و محاسبه شده از لحاظ آماری تفاوت معنی‌داری وجود

جدول ۳: نتایج همبستگی کانونی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و مؤلفه‌های سازگاری شغلی

شماره توابع کانونی	همبستگی	مقادیر ویژه	لامبدای ویلکز	F	درجه آزادی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۱	۰/۳۷	۰/۱۶	۰/۸۲	۳/۳۶	۲۲	۷۳۴	۰/۰۰۰۱
۲	۰/۲۱	۰/۰۵	۰/۹۵	۱/۷۶	۱۰	۳۶۸	۰/۰۶۶

تشکیل شده‌اند و نحوه ارتباط آن‌ها چگونه است، پرداخته می‌شود. در **جدول ۴** نتایج بررسی مجموعه‌های اول و دوم گزارش شده است. برای شناسایی متغیرهای معنادار در مجموعه‌ها یا متغیرهای کانونی، تابا کینگ و فیدل (Tabachnick & Fidell) توصیه می‌کنند که باید به متغیرهای دارای بار کانونی ۰/۳ و بیشتر توجه کرد و آن‌ها را تفسیر نمود، زیرا اگر کمتر از ۰/۳ باشد، میزان همپوشی آن خیلی کم خواهد بود.

نتایج **جدول ۳** نشان می‌دهد که هر دو ریشه کانونی، از لحاظ آماری معنادار است که برای ریشه اول ضریب همبستگی ۰/۳۷ و برای ریشه دوم ۰/۲۱ می‌باشد. معنای این ضرایب معادل با ضرایب همبستگی ساده (پیرسون) می‌باشد. مقدار ویژه واریانس تبیین شده یک متغیر کانونی توسط متغیرهای کانونی دیگر است. بنابراین در ریشه کانونی اول، ابعاد برنامه درسی پنهان ۱۶ درصد، و در ریشه کانونی دوم ۵ درصد از تغییرات سازگاری شغلی را تبیین می‌کنند. حال به بررسی این‌که مجموعه اول و دوم متغیرهای ملاک و پیش بین از چه متغیرهایی

جدول ۴: بار کانونی، ضریب کانونی استاندارد شده و واریانس تبیین شده مجموعه اول و دوم متغیرهای برنامه درسی پنهان و سازگاری شغلی دانشجویان دانشگاه تبریز

مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان	مجموعه اول		مجموعه دوم	
	بار کانونی	ضریب کانونی استاندارد شده	بار کانونی	ضریب کانونی استاندارد شده
هدف	۰/۴۲	۰/۶۱	-۰/۰۳	۰/۲۲
محتوا	-۰/۱۴	-۰/۱۸	-۰/۰۹	-۰/۰۵
روش تدریس	۰/۱۲	۰/۰۹	-۰/۲۸	-۰/۲۷
ارزشیابی	-۰/۲۱	-۰/۱۶	-۰/۱۹	-۰/۰۱
معماری ساختمان	۰/۱۰	-۰/۰۲	-۰/۸۴	-۰/۸۴
ساختار اداری	۰/۲۷	۰/۴۷	-۰/۶۷	-۰/۱۹
تعامل دانشجو با استاد	-۰/۰۵	۰/۰۸	-۰/۴۱	۰/۴۴
روابط دانشجو با یکدیگر	-۰/۲۲	-۰/۳۲	-۰/۴۸	-۰/۴۹
فضای اجتماعی و عاطفی	-۰/۲۷	-۰/۰۷	-۰/۰۱	۰/۴۲
قوانین و مقررات	-۰/۵۵	-۰/۳۲	-۰/۱۹	-۰/۰۸
تفکر انتقادی	۰/۶۵	-۰/۴۵	-۰/۱۸	-۰/۰۹
واریانس استخراج شده	۰/۱۱	۰/۱۱	-۰/۱۶	-۰/۱۶
همپوشی	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۰۷	۰/۰۰۷
سازگاری شغلی				
تغییر محیط	-۰/۶۰	-۰/۲۳	۰/۸۰	-۰/۲۳
سازگاری با محیط	-۰/۹۸	۰/۸۸	۰/۲۱	-۰/۹۹
واریانس استخراج شده	۰/۶۶	۰/۶۶	۰/۳۴	۰/۳۴
همپوشی	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۲	۰/۰۲

می‌توانند در صورت مدیریت صحیح اثرات مثبت و در صورت عدم سازماندهی دقیق آن، آثار مخرب و جبران ناپذیری داشته باشند و منجر به ایجاد اثرات ضد تربیتی و عدم سازگاری شغلی در محیط کار شوند. از این رو، تغییر و بهبود مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در راستای رشد مهارت‌های دانشجویان و خنثی سازی مشکلات در این مسیر می‌تواند یک ضرورت باشد. یافته‌ها نشان می‌دهد که سازگاری حرفه‌ای در بین دانشجویان دانشگاه تبریز وضعیت مطلوب تری دارد. دانشجویان با تاسی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان توانایی و مهارت سازگاری حرفه‌ای با محیط کار را پیدا می‌کنند و در این مهارت دانشجویان عامل و فاعل هستند تا سازگار صرف. عبارتی در بعد تغییر محیط میانگین محاسبه شده از میانگین نظری بالاتر است و این نشان دهنده این است که دانشجویان به جای سازگاری با محیط به تغییر محیط جهت سازگار نمودن با خود فکر می‌کنند؛ در تبیین این یافته، می‌توان گفت برنامه درسی پنهان به عاملیت و فاعلیت انسان بعنوان کسی که صاحب فکر، اندیشه و ایده است بیشتر توجه می‌کند تا اینکه انسان‌ها را مثل هم تربیت کند. انسان‌ها در فرایند تربیت چه در جریان برنامه درسی رسمی و چه برنامه درسی پنهان باید مهارت تاثیرگذاری بر روی محیط و سازگار نمودن آن با خود را یاد بگیرند.

یافته‌ها نشان داد بین مؤلفه‌های یازده گانه مورد بررسی برنامه درسی پنهان با سازگاری حرفه‌ای رابطه وجود ندارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش بیان فر و همکاران [۳۲] همسو و با یافته‌های یوسف زاده [۳۳] ناهمسوئی دارد. یافته‌ها نشان داد که بین مؤلفه‌های اهداف، محتوا و روش تدریس و ارزشیابی اساتید با سازگاری حرفه‌ای در بین دانشجویان رابطه وجود ندارد. در تبیین این یافته مربوط به مؤلفه هدف می‌توان گفت که اهداف از عناصر مهم برنامه درسی می‌باشد. انتخاب اهداف مناسب برای هر برنامه درسی زمینه ساز موفقیت آن برنامه است. انتظار می‌رود هر برنامه درسی رسمی در انتخاب اهداف اهتمام جدی به خرج دهد. در غیر اینصورت فضا برای اهداف برنامه درسی پنهان باز می‌شود. هر چقدر اهداف برنامه درسی رسمی بخواهد جامعیت لازم را حفظ نماید لاجرم برخی اهداف در برنامه درسی پنهان دنبال می‌شوند. شاید اهداف برنامه درسی پنهان بیشتر از رسمی توانایی فراگیر را برای سازگاری با محیط فراهم نماید که در دانشگاه تبریز این فضا برای برنامه درسی پنهان فراهم نیست. در تبیین یافته مربوط به مؤلفه محتوا می‌گفت محتواهایی که براساس نیازهای بازار کار و محیط کار تنظیم نشده باشد و در نحوه سازماندهی آنها ملاحظات فنی رعایت نشود و محتوا صرفاً در حوزه نظر سیر نماید نمی‌تواند مهارت مورد نیاز بازار کار را مرتفع سازد. بنابراین، دانشجویان نمی‌توانند در محیط کار دست به تغییر محیط یا سازگاری با محیط بزنند. در تبیین یافته مربوط به مؤلفه روش تدریس اساتید می‌گفت، استفاده از روش‌های تدریس سنتی که طی آن مشارکت دانشجو وجود ندارد و دانشجو تعاملی با محتوا و فرایند کلاس ندارد یا در حداقل است و استاد بعنوان متکلم وحده کلاس می‌باشد طبیعتاً انتظار نمی‌رود که دانشجویان بتوانند مهارت‌هایی را کسب کنند که به سازگاری حرفه‌ای آنها در محیط کار کمک نماید. استفاده از روش تدریس نامناسب توسط استاد می‌تواند انفعال، ناامیدی، سطحی نگری، حفظ طوطی وار را در برابر مشارکت، خلاقیت و نوآوری، یادگیری هدفمند به دنبال داشته باشد؛ درحالیکه انتظار می‌رود در کلاس‌های درس دانشگاهی فضا و فرصت برای بحث، نقد، کشف،

در جدول ۴ همبستگی‌ها نشانگر همبستگی هر متغیر با متغیر کانونی مجموعه خودش است، ضرایب استاندارد شده کانونی مانند ضرایب رگرسیون استاندارد شده در تحلیل رگرسیونی هستند و نشانگر اهمیت متغیر در مجموعه می‌باشد. در ریشه اول و مجموعه اول مؤلفه تفکر انتقادی با ضریب ۰/۶۵ و مؤلفه قوانین و مقررات با ضریب ۰/۵۵- دارای بیشترین اهمیت می‌باشند، و در مجموعه دوم، سازگاری با محیط با ضریب ۰/۹۸- دارای بیشترین اهمیت می‌باشد. با توجه به جدول ۴، در ریشه کانونی ۱، در مجموعه اول، مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان به ترتیب ضریب کانونی عبارتند از هدف (۰/۴۲)، قوانین و مقررات (۰/۵۵-)، تفکر انتقادی (۰/۶۵) و در مجموعه دوم متغیر سازگاری شغلی مؤلفه سازگاری با محیط (۰/۹۸-) و تغییر محیط (۰/۶۰-). غیر از مؤلفه‌های هدف و تفکر انتقادی، همه بارهای مؤلفه‌ها همبستگی منفی باهم دارند. همچنین در جدول بالا، واریانس استخراج شده، میزان واریانس که هر مجموعه، متغیر کانونی خودش را تبیین می‌کند. همپوشی به معنای میزان واریانس است که مجموعه مقابل، متغیر کانونی مقابل را تبیین می‌کند.

میزان واریانس استخراج شده مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در ریشه کانونی اول ۰/۱۶ درصد است. سازگاری شغلی نیز ۰/۰۰۷ درصد واریانس مربوط به برنامه درسی پنهان را تبیین می‌کند. همچنین میزان واریانس استخراج شده متغیر کانونی سازگاری شغلی در ریشه کانونی دوم ۳۴ درصد است. برنامه درسی پنهان نیز ۰/۰۲ درصد واریانس مربوط به سازگاری شغلی را تبیین می‌کند. به عبارت دیگر، با توجه به شاخص‌های واریانس استخراج شده و همپوشی می‌توان نتیجه گرفت که در ریشه دوم، متغیرهای پیش بین و ملاک ارتباط بسیار ضعیف معکوس با همدیگر دارند و نیازی نیست تفسیر شود. همچنین با توجه به جدول ۳، مقدار ویژه آن ۰/۰۵ درصد است که مقدار بسیار ضعیفی می‌باشد.

## بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با سازگاری حرفه‌ای دانشجویان در دانشگاه تبریز انجام یافته است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در سطح اطمینان ۹۵ درصد وضعیت برنامه درسی پنهان از نظر دانشجویان در دانشگاه تبریز در تمامی یازده مؤلفه به استثنای دو مؤلفه محتوا و فضای اجتماعی و عاطفی بالاتر از حد متوسط می‌باشد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های امینی و همکاران [۵]، شریف جعفری و همکاران [۲۱]، تقوایی یزدلی و همکاران [۲۲] صالحی و همکاران [۲۳]، مجلل و تمجید تاش [۲۴]، گلشنی [۲۸]، شریف زاده [۲۹]، بروغنی [۳۰]، مهرازم و همکاران [۳۱] همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، فرایند یاددهی و یادگیری در محیط‌های آموزشی صرفاً متأثر از برنامه درسی رسمی نیست؛ بلکه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از جمله هدف، محتوا، روش‌های تدریس، ارزشیابی، معماری ساختمان دانشکده، ساختار اداری و اجتماعی، تعامل دانشجو با استاد، روابط بین دانشجویان، فضای اجتماعی و عاطفی، قوانین و مقررات و تفکر انتقادی، بعنوان عوامل مؤثر بر فرایند یاددهی و یادگیری هستند که شناسایی این عوامل و مدیریت دقیق تر آن‌ها می‌تواند منجر به بهبود فرایند یاددهی و یادگیری شود. مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بعنوان یک پتانسیل بالقوه‌ای هستند که

اعضای هیئت علمی از عوامل تأثیر گذار و بسیار مهم در شکل گیری تفکر، نگرش و رفتار دانشجویان است. هر چقدر تعامل استاد با دانشجو توام با صمیمت، ارشادگری و دور از سلطه گری و اطاعت بی چون و چرا باشد به همان اندازه زمینه برای مشارکت دانشجو در فعالیت علمی بیشتر خواهد بود و به تبع آن قدرت سازگاری با محیط کار در فراگیران بیشتر پرورش می‌یابد. نحوه برخورد در کلاس درس و رفتار با دانشجویان نگرش آنها را شکل می‌دهد و به رفتار آنها جهت می‌دهد و سبک زندگی و مدیریت آنها در محیط کار را تعیین می‌نماید. در تبیین یافته مربوط به مؤلفه روابط دانشجویان با همدیگر و کارکنان می‌توان گفت دانشجویان در محیط آموزشی صرفاً با اساتید و کادر آموزشی برخورد و تعامل ندارد؛ شاید بتوان گفت بیشترین تعاملات آنان با همکلاسی خود است. در این تعاملات دانشجویان از همدیگر یاد می‌گیرند و به همدیگر یاد می‌دهند. این فرایند یاددهی یادگیری اغلب به صورت ناخواسته است و یادگیری از همدیگر در کنار فرایند یاددهی و یادگیری رسمی توان سازگاری دانشجویان را شکل می‌دهد که می‌تواند منبعی برای سازگاری در محیط کار نیز باشد. مضاف بر این، در تبیین یافته مربوط به مؤلفه فضای اجتماعی و عاطفی می‌توان گفت حاکم بودن جوی علمی و اجتماعی فعال و مشارکت جویانه به همراه امکان خلاقیت و نوآوری زمینه را برای سازگاری حرفه‌ای دانشجویان در محیط کار مهیا می‌سازد. وجود جو عاطفی در محیط آموزشی، دانشجویان را برای فعالیت، توانایی و نگرش آنان را برای مشارکت در فعالیت گروهی و اجتماعی و پذیرش موقعیت مختلف و متعدد کاری آماده می‌سازد. یکی دیگر از مؤلفه‌های مهم برنامه درسی پنهان که از آموزش رسمی نیز انتظار می‌رود دانش آموزان و دانشجویان را وارد این فرایند سازد، تفکر انتقادی است. در تبیین یافته مربوط به مؤلفه تفکر انتقادی می‌توان گفت تفکر انتقادی مهارت متفاوت دیدن، متفاوت اندیشیدن و متفاوت بیان کردن است. پرورش این مهارت در دانشجویان مستلزم زمینه سازی برای این مقوله در برنامه درسی، روش تدریس و ... است که عدم توجه جدی به آن، این مقوله را در برنامه درسی پنهان برجسته می‌سازد. متأسفانه نظام آموزش عالی به دنبال تربیت دانشجویانی است که مطالب را طوطی وار حفظ می‌کنند و در زمان امتحان بازگو می‌کنند و به تفکر انتقادی که به فرد قدرت تغییر محیط و یا سازگاری با شرایط جدید می‌دهد را توجه نمی‌کنند. متأسفانه در دانشگاه تبریز، برنامه درسی پنهان نتوانسته است این مؤلفه‌ها در ارتباط با سازگاری جرفه ای دانشجویان شاغل در محیط کار ایجاد نماید و این نشانگر این است که زمینه تعامل استاد با دانشجو و تعامل دانشجو با همدیگر و همچنین فضای عاطفی لازم و توجه تفکر انتقادی در دانشگاه تبریز وجود ندارد.

از نقاط قوت این پژوهش می‌توان به جامعیت مؤلفه‌های مورد بررسی پنهان اشاره داشت.

در اغلب پژوهش‌های مورد بررسی اتفاق نظر خاصی روی تعداد مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان وجود ندارد و هر پژوهشگر یا پژوهشگران براساس سلاقی خود اقدام به انتخاب و بررسی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان می‌کند؛ ولی در پژوهش حاضر سعی گردید جامعیت لازم حفظ شود و اغلب مؤلفه‌های مطرح در این حوزه بررسی شود.

نقاط قوت دیگر این پژوهش استفاده از دانشجویان شاغل علیرغم محدودیت‌ها و تنگناها بود. از نقاط ضعف و محدودیت این پژوهش

آزمایش و بازآزمایی فراهم باشد و روش تدریس استاد تسهیل گر فرایند یادگیری در دانشجویان باشد. در تبیین یافته مربوط به مؤلفه ارزشیابی می‌گفت ارزشیابی بعنوان فرایندی است که چگونگی عملکرد دانشجویان را در انجام فعالیت‌ها نشان می‌دهد. اگر فرایند ارزشیابی بر سنجیدن مهارت‌های سطح پایین، شناختی، غیرواقعی دانشجویان تأکید نماید طبیعتاً دانشجویان را نسبت به مؤلفه ارزشیابی، نظارت و کنترل بدبین خواهد نمود و نگاه آنان را نسبت به این مقوله منفی خواهد ساخت که آنان معتقد می‌شوند ارزشیابی‌ها بطور منطقی بیانگر عملکرد واقعی نیست و چنانچه در محیط کار از فرایند فعالیت ما ارزشیابی صورت گیرد جنبه تصنعی و ساختگی دارد و طبیعتاً توانایی و مهارت سطح بالای ما را فرا نمی‌خواند و درگیر نمی‌سازد.

یافته‌ها نشان داد که بین مؤلفه‌های معماری ساختمان دانشکده و فضای فیزیکی آن، ساختار اداری و اجتماعی، قوانین و مقررات دانشگاه با سازگاری حرفه‌ای در بین دانشجویان رابطه وجود ندارد. در تبیین یافته مربوط به مؤلفه معماری ساختمان می‌توان گفت فضای فیزیکی دانشگاه، کلاس و نحوه طراحی و چیدمان کلاس حاوی نگرش به فرایند یاددهی و یادگیری است. استفاده از فضای مناسب با طرح و رنگ عالی، صندلی‌ها مناسب، نحوه چیدمان کلاس، توجه به ظرفیت کلاس، متناسب بودن فضای کلاس یا فعالیت‌های مورد نظر و غیره بعنوان مؤلفه‌ها و عوامل معماری ساختمان دانشکده است که می‌تواند شور و فعالیت یا رکود و انفعال را به ذهن دانشجویان متبادر سازد. در تبیین یافته مربوط به مؤلفه ساختار اداری می‌توان گفت دانشگاه‌ها با تاسی از سازمان‌ها، دارای ساختار اداری می‌باشند که این ساختارها جهت بیان ارتباطات درون سازمانی بین بخش‌های مختلف دانشگاه بوجود آمده‌اند که چگونگی تعریف این ارتباطات به نحوه تفکر و سبک مدیریت حاکم بر آن دانشگاه و مجموعه بر می‌گردد. طبیعتاً چگونگی تعریف این ارتباطات بر عملکرد کارکنان آن مجموعه تأثیر گذار است. ساختار اداری دانشگاه بدلیل ماهیت خاص فعالیت دانشگاه بعنوان یک محیط علمی و پویا، متفاوت از سایر سازمان‌ها می‌باشد. چگونگی تعریف و چیدمان این ساختار بر نحوه یادگیری و سازگاری آنان با محیط کار تأثیر گذار است و انتظار می‌رود این ساختارهای موجود در دانشگاه دانشجویان را برای سازگاری در محیط کار آماده سازد. در تبیین یافته مربوط به مؤلفه قوانین و مقررات اداری می‌توان گفت قوانین و مقررات در هر سازمانی جهت سهولت انجام کار و دستیابی به هدف است. در محیط آموزشی مثل دانشگاه که از پویایی خاصی برخوردار است وجود قوانین دیوانسالاری، قوانین و مقررات خشک و بی انعطاف و غیره دانشجویان را برای فعالیت در محیط آموزشی فعلی و محیط کاری آینده به نحو مناسبی آماده نمی‌سازد. ماهیت فعالیت دانشگاهی ایجاب می‌کند که قوانین و مقررات محیط آموزشی باید انعطاف پذیر، وسیله و تسهیل گر امر آموزش و عمل یادگیری باشد و عمل به قوانین و مقررات جایگزین رسالت اصلی دانشگاه که آموزش و پژوهش است نشود. چنانچه جابه جایی هدف و وسیله صورت گیرد این قوانین و اطاعت از آن زمینه ساز مناسبی برای سازگاری حرفه‌ای نخواهد بود.

یافته‌ها نشان داد که بین مؤلفه‌های تعامل دانشجو با استاد، روابط دانشجویان با همدیگر و فضای اجتماعی و عاطفی دانشکده و تفکر انتقادی با سازگاری حرفه‌ای در بین دانشجویان رابطه وجود دارد. در تبیین یافته مربوط به مؤلفه تعامل دانشجو با استاد می‌توان گفت رفتار



### نتیجه گیری

بدیهی است که برنامه درسی پنهان در بسیاری از زمینه‌ها از برنامه درسی رسمی و آشکار، موثرتر، کارآمدتر، پایدارتر و گسترده‌تر است. برنامه درسی پنهان نه تنها، نگرش و رفتار افراد بلکه کل فرایند تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این رو در برنامه ریزی‌های دانشگاه، نیاز است کلیت حضور در دانشگاه و نه فقط کلاس‌های درس به عنوان فرصتی برای یاددهی و یادگیری در نظر گرفته شود و به شیوه‌های مقتضی بر غنای فرصت‌های یادگیری سازنده در محیط دانشگاه افزوده شود و از طریق آسیب شناسی، راه‌های کسب دانش، نگرش و رفتار مناسب تقویت و خطر کسب رفتارهای ناصواب مرتفع شود.

### سپاسگزاری

از کلیه دانشجویان دانشگاه تبریز بویژه دانشجویانی که صرف وقت نموده و در تکمیل پرسشنامه همکاری داشتند، صمیمانه قدردانی می‌شود.

می‌توان به ابزار آن که صرفاً پرسشنامه بود اشاره کرد. براساس نتایج پژوهش توصیه می‌شود با توجه به این که مشخص گردید بین برنامه‌درسی پنهان و سازگاری حرفه‌ای دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود ندارد، باید مسئولان دانشگاه‌ها در برنامه درسی پنهان به محیط آموزشی و حرفه‌ای دانشجویان توجه کامل داشته باشند و یک محیط سازگار با علایق و مهارت‌های دانشجویان ایجاد نمایند. همچنین دانشگاه‌ها باید بستری را فراهم نمایند تا دانشجویان با ابعاد پنهان برنامه درسی آشنا شوند و اهمیت آنها نیز برای دانشجویان مشخص شود؛ چرا که ابعاد پنهان برنامه درسی در زمینه‌های مختلفی مؤثر می‌شود.

دستاورد‌های این مطالعه اخطار بسیار جدی به دانشگاه‌ها و برنامه ریزان آموزش عالی کشور است، چرا که علاوه بر برنامه درسی رسمی، برنامه درسی پنهان توان ایجاد مهارت‌های مورد انتظار از آنان که یکی از آنها سازگاری حرفه‌ای است را ندارد و مسئولان باید در سرفصل‌های تحصیلی دانشجویان یا در برنامه درسی پنهان، برنامه‌ای برای آینده شغلی آنها در نظر بگیرند.

### References

- Fathi Vajargah K. [Principles and basic concepts of curriculum development]. Iran: Ball publisher; 2011.
- Fallah V, Berimani A, Niazazari K, Motameni H, Mahdavi H. [Investigating the role of hidden curriculum components on student learning in secondary schools]. Res Manage J. 2012;9(45-51).
- Ibrahimi Ghavam S. [Application of learning theories in curriculum planning]: Azad University publisher; 2010.
- Abdollahi A, Aliahmadi O, Hadadalavi R. [Hidden Curriculum: A Study on the Implicit Learning of School; Case: Scientific Spirituality]. Educ J. 2007;90:33-66.
- Amini M, Mehdizadeh M, Mashallahinejad Z, Alizadeh M. [Investigating the Relationship between the Context Curriculum Components and the Students' Spirituality]. QJ Res Plan High Educ. 2011;62:81-103.
- Ausbrooks R. What is School's hidden curriculum teaching your child? 2000 [cited 2017]. Available from: <http://www.Parentingteens.com/curriculum.shtm1>.
- Mariani L. Documenting the Curriculum Progress and Competence in a Learning portfolio Tagger give at the British Council. 2nd National Conference for Teachers of English 2001.
- Fathi Talebi A, Sharifi Fadji H. Hidden Curriculum in Student Life: Resistance with Citizenship. Sci Promot Q Soc Cult Media. 2015;5(17):57-79.
- Eskandari H. [Hidden curriculum]. Iran: Nasima publisher; 2012
- Gordon J. Assessment, Learning and Judgement in Higher Education: Springer publisher; 2009.
- Mojallal Choboghlo M, Tamjidtash E. [Survey and analysis of the role of hidden curriculum components in the consolidation of students' scientific identity (case study of Bonab Islamic Azad University)]. QJ Educ Psychol. 2011;2(4):52-66.
- Adib Y, Sardari M. [The phenomenon of students' experiences of hidden curriculum in Islamic teachings]. J Res Educ Sci Persp Islam. 2014;2(3):113-30.
- Braun S, Nazlic T, Weisweiler S, Pawlowska B, Peus C, Frey D. Effective leadership development in higher education: Individual and group level approaches. J Leadersh Educ 2009;8(1):195-206.
- Ahmadian M, Sobhaninejad M. [Investigating the Relationship between Hidden Curriculum Components and Students' Critical Thinking]. Train Learn Res J. 2010;21(4):87-112.
- Choy SC, Cheah PK. Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. Int J Teach Learn High Educ. 2009;20(2):198-206.
- Aghapor S, Movahed Mohammadi S, Elmbeighi A. [The Role of Key Skills in Student Employment Capacity Formation]. J Res Plan High Educ. 2014;71:41-56.
- Khahan N, Peerapong P. Influence of job characteristics and job satisfaction effect work adjustment for entering labor market of new graduates in Thailand. Int J Busin Soc Sci. 2013;4(2):95-103.
- Heidari H, Khashei V. [Analysis of the relationship between job characteristics and job adjustment of alumni]. IRPHE. 2016(1):127-43.
- Sobhaninejad M, Ahmadabadi Arani N, Mohammadi S, Mohammadi A. [Explaining the Role of the Hidden Factors of Higher Education Curriculum in Socio- Cultural Capital Reproduction]. High Educ Letter. 2015;7(28):97-117.
- Fazelyazdi Z, Kargaryan P, Karimi Aghda H, Mirelmi S. [The article examines the status of hidden curriculum in the process of social upbringing of students of teachers at Farhangian University]. 2nd National Teacher Training Conference 2016.
- Sharif Jafari M, Yazdankhah Fard MR, Ravanipour M, Motamed N, Poladi S, Ahmadlo J. [The Viewpoints of Students of Bushehr University of Medical Sciences on the role of hidden curriculum in the transfer of professional features: a qualitative research]. J Med. 2016;11(1):76-91.
- Taghvaei Yazdeli Z, Yazdkhasti A, Rahimi H. [The study of hidden curriculum situation in Kashan University of Medical Sciences]. J Med Educ Dev. 2013;6(12):14-23.
- Salehi S, Rahimi M, Abedi H, Bahrami M. [Student Experiences from the Curriculum in the Faculty of Nursing and Midwifery of Isfahan University of Medical Sciences]. J Shahid Beheshti Univ Med Sci. 2003;27(3):217-33.
- Mojallal Choboglu M, Tamjid Tash E. [Analysis of the role of the hidden curriculum components in strengthening of students' academic identity (Case study of Bonab Islamic Azad University)]. J Educ Psychol. 2011;6(12):14-23.
- Parsanejad L, Yadeghari F. [Study effect of hidden curriculum on regular behavior of students from view of education sciences teachers of Khozestan universities]. J Res Adm. 2015;7(25):111-32.
- Winter J, Cotton D. Making the hidden curriculum visible: sustainability literacy in higher education. Environ Educ Res. 2012;18(6):783-96. doi: 10.1080/13504622.2012.670207
- Alsubaie M. Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. J Educ Pract. 2015;6(33):69-88.

28. Gholshani F. [Loss of education in higher education. Encyclopedia of Higher Education. Ministry of Science and Technology]. Tehran: Farsi Encyclopedia Foundation Publication; 2004.
29. Sharifzadeh A. [Behavioral Impacts of Hidden Curriculum in Agricultural Higher Education]. J Agricult Educ Adm Res. 2014;29:33-48.
30. Boroghani A. [Investigating the effect of hidden curriculum on the emotions of elementary students]. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad; 2011.
31. Mahram B, Sakati P, Masoudi A, Mehremohammadi M. [The Role of Hidden Curriculum Components in the Students' Scientific Identity (Case Study of Ferdowsi University of Mashhad)]. J Curricul Stud. 2006;1(3):3-29.
32. Bayan Far F, Maleki H, Delawar a, Seif A. [Explaining the effect of hidden school curriculum on the academic achievement of middle school students in order to provide a model]. Educ Innov Q. 2011;37(9):71-100.
33. Yousefzadeh M. The role of elementary of hidden curriculum in learning life skills among university students: a case study of the student at Islamic azad university qaemshahr. Indian J Fundam Appl Life Sci. 2014;4(3):3403-6.