

# بررسی رابطه میان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان

نویسندگان: مینا احمدیان<sup>۱\*</sup> و مهدی سبحانی نژاد<sup>۲</sup>

۱. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبایی

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد

ahmadian931@atu.ac.ir

\* نویسنده مسئول: مینا احمدیان

## چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد مقیاس گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. نمونه‌ها بالغ بر ۲۸۱ نفر از دانشجویان دانشگاه شاهد بودند. از دو مقیاس سنجش ابعاد برنامه درسی پنهان دانشگاهی و نیز مقیاس استاندارد گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا (۲۰۰۱) استفاده شد. رویی مقیاس سنجش ابعاد برنامه درسی پنهان دانشگاهی حسب تأیید تعدادی از متخصصان موضوعی و پایایی آن نیز در آلفای کرونباخ در دو جنبه؛ مثبت و منفی برابر با ۰/۸۸ و ۰/۸۶ بود. مقیاس گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا دارای رویی متناسب بود و در آلفای کرونباخ، پایایی آن برابر با ۰/۹۰ محاسبه شد. یافته‌ها حاکی از آن است که ۱. بین مجموع مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد هفت‌گانه گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه شاهد، همبستگی معنادار وجود دارد (برخی از ابعاد مثبت و منفی برنامه درسی پنهان با ابعادی خاص یا کل گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان، همبستگی مثبت یا منفی معنادار داشت). ۲. همبستگی بین کل مؤلفه‌های مثبت برنامه درسی پنهان با بعد گرایش به فراخ‌اندیشی، مستقیم و معنادار بود. ۳. همبستگی بین کل مؤلفه‌های منفی برنامه درسی پنهان با ابعاد تحلیلی، کنجکاوی، بلوغ در قضاوت، جست‌وجوگری حقایق، فراخ‌اندیشی و نیز کل ابعاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان، معکوس و معنادار بود. ۴. مدل‌های رگرسیونی در قالب معادله چهارمتغیری جهت تحلیل سهم نسبی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان (کل) نشان داد که مؤلفه‌های «جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی» ( $b = -0.1174$ )، «جنبه منفی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» ( $b = -0.149$ )، «جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی» ( $b = -0.142$ ) و «جنبه مثبت روش تدریس استادان» ( $b = 0.100$ ) در مجموع ۳۰/۲ درصد از کل واریانس گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان را به نحو خاص خود، اعم از رابطه معنادار منفی (معکوس) یا مثبت (همسو) تبیین نموده‌اند ( $F = 20.21$ ;  $sig = 0.000$ ).

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی پنهان، گرایش به تفکر انتقادی، دانشجویان دانشگاه شاهد.

## پژوهش‌های آموزش و یادگیری

(دانشور و هشاور)

• دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۷/۱۲

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۱۰

Scientific-Research  
Journal of Shahed  
University

Twenty-first Year, No.4  
Spring & Summer  
2014

Training & Learning  
Researches

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال بیست و یکم - دوره

جدید

شماره ۴

بهار و تابستان ۱۳۹۳

## مقدمه

درسی مدارس اشاره می‌کنند، اهداف دوره‌ها را که در قالب برنامه درسی رسمی طراحی شده‌اند، در ذهن خود تداعی می‌کنند درحالی‌که در مقابل این نوع برنامه درسی، فراگیران، انواعی از برنامه‌های درسی غیررسمی، قصد و تصریح نشده را تجربه می‌کنند. اگرچه، آرای اندیشمندان درخصوص وجوه و میزان قصدشده بودن و قصدنشده بودن برنامه درسی پنهان، مختلف است، آنچه مسلم و قطعی است، اینکه این مفهوم، در برنامه درسی رسمی و آشکار مدرسه تصریح نمی‌شود [۴].

از منظر جامعه‌شناختی، برنامه درسی پنهان عبارت است از: انتقال ارزش‌ها و نگرش‌های فرهنگی، مانند سازگاری با قدرت، جریان‌های روزمره و مقررات و اطاعت از آنها [۵]. برنامه درسی پنهان، انتقال فرصت طلبانه، ضروری و مشخص نشده رفتارها و اعتقادات است؛ این نوع برنامه، آن دسته از پیام‌هایی را دربرمی‌گیرد که درخصوص حرفه‌ای‌گرایی، آداب و رسوم، مناسک و نقش‌های غیررسمی، به دانشجویان منتقل می‌شوند که به عبارتی، بخشی از جریان اجتماعی‌سازی در دانشگاه است [۶]. از دید استرن، واژه برنامه درسی پنهان یا غیرآشکار، نشان‌دهنده این است که برای هر یادگیرنده، یک برنامه درسی موازی با برنامه درسی آشکار که انتقال‌دهنده دانش و مهارت‌های مورد نیاز است، وجود دارد و این برنامه درسی در برگیرنده ارزش‌ها، هنجارها و انتظارات هر محیط آموزشی است [۷]. برنامه درسی پنهان در دانشگاه می‌تواند به‌عنوان همه نیازهای غیررسمی و ضمنی در مطالعه و دستاوردهای مطالعه باشد که یک شخص در تکمیل واحدهای مطالعه‌اش با آن، مواجه می‌شود. دانشجویان به‌طور آشکار فکرنمی‌کنند که چگونه این نیازها را برآورده‌سازند؛ ابتدا آنها هیچ طرحی (ایده‌ای) ندارند، اما به تدریج با احساس کردن، با آزمون و خطا و رد شدن در امتحان‌ها، به آنها پی‌خواهندبرد [۸]؛ ژان مارتین نیز، برنامه درسی پنهان را همان وضعیت یادگیری ناخواسته می‌داند [۹].

همان‌طور که مشاهده می‌شود، برنامه درسی پنهان از

آموزش، همواره جریانی اثرگذار بوده است؛ به این معنا که کاربرد آن، یا به‌عنوان وسیله‌ای برای کمک به یکپارچگی نسل جوان در منطق نظام موجود و انطباق آنها، یا تمرین آزادی است؛ به این معنا که مرد و زن به‌طور خلاقانه و انتقادی با واقعیت برخورد می‌کنند یا درمی‌یابند که چگونه در تغییر دنیای خود مشارکت کنند. به‌طور ضمنی، مطلب یادشده، به سه نقش اساسی آموزش اعتقاد دارد: اول اینکه آموزش، نقش ترکیبی دارد و بر این اساس به ما می‌گوید که چه چیزی درباره دنیا می‌دانیم؛ دوم اینکه زمانی که آموزش برای نگهداری تفاوت قدرت‌های موجود و نگاه داشتن مردم در جایگاه خود استفاده می‌شود، نقشی دیگر خواهد داشت؛ نقش سوم آموزش، کمک به ما در شکل‌دهی دیدگاه‌مان نسبت به دنیا و در نهایت، تغییر دنیا به‌عنوان پیامد آن، است که بر این اساس، آموزش، نقش تغییردهنده دارد [۱]. این آموزش‌ها از طریق برنامه‌های درسی، در مراکز آموزشی صورت می‌گیرند. برنامه درسی به‌منزله اتفافی برنامه‌ریزی شده و قصدشده به دنبال آن است تا جریان رسمی و غیررسمی یاددهی - یادگیری را در محیط آموزشی، به شکلی هدفمند، تعریف و در چهارچوب آن سازمان‌دهی کند اما نمی‌توان فرایندهای رسمی آموزش را از زیرساخت‌های پنهان آن جدا کرد.

انواع برنامه‌های درسی می‌توانند عرصه‌ها و حوزه‌هایی را پیش روی یادگیرندگان قرار دهند و زمینه‌ساز رشد و ارتقای ظرفیت‌های زیربنایی و بنیادی نظام آموزشی شوند [۲]. در میان انواع برنامه‌های درسی می‌توان به برنامه درسی پنهان اشاره کرد. به اعتقاد آیزنر، مدارس به‌طور هم‌زمان به تدریس سه برنامه درسی مبادرت می‌ورزند؛ این سه برنامه، شامل «برنامه درسی صریح یا رسمی، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پنهان» است. این برخلاف تصور رایج نسبت به مدرسه است که آن را پدیده‌ای تک‌بعدی یا تک‌ساحتی انگاشته، مدارس را به‌طور صرف، مهد اجرای برنامه درسی صریح می‌پندارند [۳]. اغلب، زمانی که معلمان به برنامه

در زمینه برنامه درسی پنهان، آن را به دو دوره تقسیم کرده‌است؛ در دوره اول، سه روند کلی را مشخص می‌کند که عبارت‌اند از: برنامه درسی پنهان به عنوان نتیجه، فرایند و زمینه یا محیط؛ در دوره دوم، پژوهشگران با دیدی انتقادی به موضوع نگاه و آن را نقد کرده‌اند؛ همه منتقدان به‌رغم تفاوت‌هایشان، در پذیرش یک اندیشه با یکدیگر مشترک‌اند و آن اینکه برنامه درسی پنهان، یک متن اجتماعی است؛ این متن در صورتی معنی‌دار می‌شود که آن را بخوانیم و تفسیر کنیم [۱۰].

بر اساس مطالب بالا، در پژوهش حاضر، برنامه درسی پنهان آموزش عالی در هفت بستر، شامل «رفتار و منش استادان، روش تدریس استادان، نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، رفتار دانشجویان هم‌کلاسی، محتوای دروس رشته تحصیلی، فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی» جمع شده‌است؛ هفت بستر یادشده می‌توانند، حاوی وجوهی از برنامه درسی پنهان باشند. در اینجا برنامه درسی پنهان، مجموعه یادگیری‌های غیررسمی دانشجویان در خلال تحقق زمینه‌های هفت‌گانه بالاست. دانشجویان طی تحصیل خود در نظام آموزش عالی به‌طور گسترده، پایدار و نافذ، مجموعه‌ای از: افکار، نگرش و اعمال را از زمینه‌های متعدد مطرح در این نظام و از جمله هفت بستر مؤلفه‌ای بالا کسب می‌کند که به‌واسطه ماهیت غیررسمی دریافته‌ها و رخداد غیرارادی و برنامه‌ریزی نشده آنها، می‌توان تأثیرهای یادشده رخ داده در بستر مؤلفه‌های فوق را در زمره برنامه درسی پنهان، با آثار احتمالی مثبت و منفی تلقی کرد.

زمانی که از برنامه درسی پنهان صحبت می‌شود، تصور عام بر این است که ابعاد این نوع برنامه، همواره دارای وجوه منفی بوده، این در حالی است که برنامه درسی پنهان، آن دسته از تجربه‌های آموختنی مثبت و منفی را دربرمی‌گیرد که در برنامه درسی رسمی پیش‌بینی نشده، اما کسب می‌شوند؛ بنابراین، پژوهش‌هایی که در این زمینه صورت می‌گیرند، هم‌زمان باید به وجوه

مناظر متفاوت، دارای تعاریف متعدد است اما آنچه در پژوهش حاضر، مبنا قرار گرفته، تعریف اسکندری، آن هم به دلیل جامعیت و ارتباط آن با موضوع این تحقیق است؛ به اعتقاد وی، برنامه درسی پنهان، سازه‌ای نظری برای «ایجاد تربیت اخلاقی، انتقال ارزش‌ها و هنجارها، انتقال ارزش‌ها و انتظارها، انتقال قدرت، تمجید، ستایش و گروه اجتماعی، انتقال اجتماعی، انتقال ارتباطات اجتماعی، بیان کارکردهای آموزش اجتماعی، بیان ارتباط و تعامل معلم و شاگرد و تأکید بر اهمیت محیط آموزشی» است [۹].

صاحب‌نظران مختلف، به‌منظور شناخت بیشتر برنامه درسی پنهان، ابعاد و مؤلفه‌هایی متعدد، برای این نوع برنامه، متصور شده‌اند. از نظر پورتلی<sup>۱</sup>، جنبه‌های مختلف برنامه درسی پنهان را می‌توان به چهار دسته تقسیم کرد: الف) پیام‌ها و انتظارات غیررسمی و ضمنی مورد انتظار؛ ب) پیام‌ها یا نتایج یادگیری قصدنشده؛ ج) پیام‌های غیررسمی و ضمنی ناشی از ساختار مدرسه و برنامه‌ای که دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند [۱۰]. تری اندرسون<sup>۲</sup>، سه بعد را برای برنامه درسی پنهان در نظر می‌گیرد: الف) نوعی تلقین برای حفظ ویژگی‌های اجتماعی است یا اینکه دانش یا شیوه‌های خاص را به همراه برنامه درسی تدریس شده و رسمی ارائه می‌کند؛ ب) به تأثیرهای هوشمندانه موقعیتی که آموزش رسمی در آن واقع می‌شود، اشاره دارد و ج) قوانینی بیان‌نشده که برای تکمیل موفقیت‌آمیز مطالعات آموزش رسمی ضروری‌اند [۱۱]. آهولا (۲۰۰۰)، چهار بعد اساسی برنامه درسی پنهان را شامل «یادگیری چگونه یادگرفتن، یادگیری حرفه، یادگیری به‌منظور خیره‌شدن و یادگیری بازی» می‌داند [۹]. علیخانی، ابعاد برنامه درسی پنهان را عبارت از موارد زیر می‌داند: الف) چگونگی ارتباط متقابل افراد در مدرسه؛ ب) ساختار سازمانی مدرسه و ج) ساختار فیزیکی مدرسه و کلاس درس [۵].

گوردن<sup>۳</sup> (۱۹۸۵)، پس از بررسی تحقیق‌های انجام‌شده

1. Portelli  
2. Anderson, Terry  
3. Gordon

مثبت و منفی برنامه درسی پنهان توجه داشته باشند.

بنابه گفته دست‌اندرکاران آموزشی، یکی از اهدافی که در قالب برنامه‌های درسی دنبال می‌شود، پرورش تفکر انتقادی فراگیران است. تفکر انتقادی، یکی از جنبه‌های مهم تفکر است؛ این نوع تفکر به پرورش افرادی که دارای ذهن معتدل، خالی از غرض، عینی و متعهد و دقیق هستند، منجر می‌شود [۱۲]. تفکر انتقادی عبارت است از: توانایی تفکر مستقل و تأملی، فکر کردن به شیوه‌ای روشن و منطقی [۱۳]؛ این تفکر را می‌توان تلاش و فعالیت نظام‌مند (سیستماتیک) برای فهمیدن، ارزشیابی و یافتن عیوب استدلال‌ها دانست [۱۲]. به اعتقاد هاشمیان‌نژاد (۱۳۸۰)، تفکر انتقادی، تفکری مستدل و منطقی است که به بررسی و تجدیدنظر عقاید، نظریات، اعمال و تصمیم‌گیری درباره آنها بر مبنای دلایل و شواهد مؤید می‌پردازد و نتایج درست و منطقی از پیامدهای آن است [۱۴].

تفکر انتقادی را می‌توان متشکل از دو قسمت «مهارت‌های انتقادی که همان مهارت‌های شناختی هستند» و «تمایل و نگرش انتقادی» دانست. مهارت‌های اصلی تفکر انتقادی، شامل تفسیر، تحلیل، ارزشیابی، استنباط، توضیح و خودتنظیمی می‌شوند؛ تمایل به تفکر انتقادی نیز عبارت است از: گرایش در به‌کارگیری مهارت‌های تفکر انتقادی. به یقین، کسی که خوب فکر می‌کند، دارای مهارت‌هایی است، اما اغلب، چیزهایی فراتر از مهارت‌ها نیز دارد. «انگیزه، گرایش، ارزش‌ها و عادات ذهنی» در تفکر، نقش کلیدی بازی می‌کنند. پول<sup>۱</sup> (۱۹۹۲)، تفکر انتقادی را در دو معنا مطرح می‌کند: در معنای محدود آن، تفکر انتقادی مجموعه مهارت‌های فنی است که به‌طور صرف برای انتقاد از دیدگاه‌های مخالف استفاده می‌شود؛ در معنای وسیع، تفکر انتقادی بررسی گرایش‌ها و تمایل‌های خودمحوارانه و جامعه‌گرایانه‌ای است که در قلب عقاید و به‌صورت پنهان قرار دارند و شامل گرایش‌ها و ویژگی‌های منشی و شخصیتی است.

انیس، نیز تفکر انتقادی را دارای دو مؤلفه مهارت و گرایش یا آمادگی به تفکر انتقادی می‌داند. به اعتقاد او، گرایش یا آمادگی به تفکر انتقادی، دربرگیرنده آماده‌بودن برای حفظ تمرکز روی نتیجه یا پرسش، آمادگی برای جستجو و ارائه دلایل، تمرکز برای جستجوی گزینه‌های مختلف و تعلیق قضاوت در مواقع فقدان دلایل و شواهد کافی است [۱۵]. آنچه در پژوهش حاضر استفاده شده، ابعاد گرایش به تفکر انتقادی مطرح توسط پیتز فشیون، نورن فشیون و گیانکارلو (۲۰۰۱) است؛ این افراد، ابعاد گرایش به تفکر انتقادی را شامل هفت خرده‌مقیاس «تحلیلگری، نظام‌مندی، کنجکاوی، فراخ‌اندیشی، اعتماد به توانایی تفکر انتقادی خود، جستجوگری حقایق و بلوغ در قضاوت» می‌دانند.

با وجود وقوف و اذعان همه انسان‌های دارای عقل سلیم به ثمرهای نقد، شاهد روی‌گردانی بسیاری از افراد جوامع مختلف از نقد و نقادی هستیم که این خود، نوعی آسیب و مسئله اجتماعی و فرهنگی قلمداد می‌شود و مسائل و مشکلاتی فراوان را در جامعه پدید می‌آورد؛ از این رو باید به نقد و نقادی، بیشتر توجه شود و به‌عنوان مهارتی اجتماعی در کنار دیگر مهارت‌های زندگی در افراد، درونی شود.

نظام آموزش عالی هر جامعه، از انتقال آشکار و پنهان هنجارها و نگرش‌های خاص به فراگیران، فارغ نیست. در نظام آموزش عالی، دانشجویان در معرض آموزش برنامه‌های آشکار و مدون قرار دارند و ضمن آن، تجاربی را کسب می‌کنند که شکل‌دهنده فرهنگ و ارزش‌های مورد پذیرش آنان است [۱۶].

مطالعه نظریات و پیشینه تحقیقاتی برنامه درسی پنهان نشان می‌دهد که از منظرهای متفاوت به این نوع برنامه نگریده شده است؛ دسته‌ای از این پژوهش‌ها از قبیل پژوهش سعیدی رضوانی (۱۳۸۰)، با عنوان «تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخشی دینی» [۱۷]، حداد علوی (۱۳۸۳)، با عنوان «مطالعه توصیفی ابعاد جامعه‌شناختی برنامه درسی

1. Paul

پرداخته‌اند. پیامدهای حاصل از برنامه درسی پنهان، اغلب جزو برنامه‌های درسی رسمی یا آشکار نیستند؛ این یادگیری‌ها که بیشتر در بستر محیط اجتماعی حاصل می‌شوند، فراگیرترین، پایدارترین و مؤثرترین نوع یادگیری‌ها هستند. مبتنی بر پژوهش‌های صورت‌گرفته، آثار برنامه درسی پنهان که منتقل‌کننده ارزش‌ها، هنجارها، تمایل‌ها و مهارت‌ها هستند، می‌توانند در قالب آثار مثبت و منفی تداوم‌یابند.

تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی به شکل رسمی و غیررسمی، از جمله اهداف آموزش عالی محسوب می‌شوند. عوامل متعددی وجود دارند که تحقق این هدف را تقویت یا تضعیف می‌کنند؛ از جمله این عوامل، برنامه درسی پنهان است. با توجه به گستردگی کاربرد برنامه درسی پنهان در سطح دانشگاه‌ها، وقوف کامل به ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان به‌عنوان منبع اساسی یادگیری‌های عمیق و ماندگار دانشجویان از سوی دست‌اندرکاران آموزش عالی، امری ضروری است. مجموعه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان (رفتار و منش استادان، روش تدریس استادان، نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، رفتار دانشجویان هم‌کلاسی، محتوای دروس رشته تحصیلی، فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی) می‌تواند در زمینه‌های مختلفی با ابعاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان (تحلیلگری، نظام‌مندی، کنجکاوی، اعتماد به تفکر انتقادی خود، بلوغ در قضاوت، جستجوگری حقایق و فراخ‌اندیشی) ارتباط داشته باشد. پژوهش حاضر نیز که به رابطه برنامه درسی پنهان با گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان توجه دارد، درصدد بررسی رابطه جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان است؛ درک چنین ارتباطی به مراکز آموزش عالی کمک می‌کند که ۱. به شناسایی متغیری به نام برنامه درسی پنهان دست‌یابند و ۲. اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها را نسبت به جنبه‌های مثبت و منفی این نوع برنامه آگاه‌کنند و نشان‌می‌دهد که کدام وجوه مثبت مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان به

پنهان در مدارس راهنمایی دخترانه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۳۸۳-۱۳۸۲ با تأکید بر هنجارهای روحیه علمی» [۱۸]، علیخانی (۱۳۸۴)، با عنوان «بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن» [۱۹]، برگن هنگوون (۱۹۸۷)، با عنوان «برنامه درسی در دانشگاه» [۸] و آهولا (۲۰۰۰) با عنوان «برنامه درسی پنهان در آموزش عالی» [۱۷]، به شناسایی وضع موجود در برنامه درسی پنهان در موقعیتی خاص پرداخته‌اند؛ دسته‌ای دیگر از جمله مه‌رام و همکاران (۱۳۸۵) با عنوان «نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)» [۲۰]، واحد چوکده (۱۳۸۶)، با عنوان «شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن» [۲۱]، حاجی (۱۳۸۷)، با عنوان «بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی شهرستان مهاباد در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷» [۲۲]، بیان‌فر (۱۳۸۸)، با عنوان «تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس در دوره راهنمایی تحصیلی بر بازده‌های عاطفی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ارائه مدل درخصوص عوامل اثرگذار این برنامه» [۲۳]، یوکسل (۲۰۰۶) با عنوان «نقش برنامه درسی پنهان بر رفتار مقاومتی دانشجویان رشته مشاوره و راهنمایی روان‌شناسی در دانشگاه ترکیه» [۲۴] و گلیکن و مرنستین (۲۰۰۷) در مقاله خود با عنوان «توجه به برنامه درسی پنهان: درک دانش حرفه‌ای مدرس» [۲۵] به نقش و اثر برنامه درسی پنهان در زمینه موضوعی خاص اشاره کرده‌اند.

نتایج بررسی پژوهش‌های صورت‌گرفته درخصوص برنامه درسی پنهان، حاکی از آن است که هریک از پژوهش‌های مطرح به بعدی خاص از برنامه درسی پنهان از جمله، ابعاد «فیزیکی، عاطفی، اجتماعی و شناختی»

تقویت و کدام وجوه منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان به تضعیف ابعاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان می‌پردازند؛ برای این منظور، در بخش فرضیه‌های پژوهش، نه فرضیه مطرح شده‌اند.

### فرضیه‌های پژوهش

۱. میان جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های رفتار و منش استادان، روش تدریس استادان، نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، رفتار دانشجویان هم‌کلاسی، محتوای دروس رشته تحصیلی، فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی در برنامه درسی پنهان با ابعاد: تحلیلگری، نظام‌مندی، کنجکاوی، اعتماد به تفکر انتقادی خود، بلوغ در قضاوت، جستجوگری حقایق و فراخ‌اندیشی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان، رابطه معنادار وجود دارد.

۲. جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، هریک می‌توانند، سهمی معنادار را از گرایش به تحلیلگری دانشجویان تبیین کنند.

۳. جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، هریک می‌توانند، سهمی معنادار را از گرایش به نظام‌مندی دانشجویان تبیین کنند.

۴. جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، هریک می‌توانند، سهمی معنادار را از گرایش به کنجکاوی دانشجویان تبیین کنند.

۵. جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، هریک می‌توانند، سهمی معنادار را از گرایش به اعتماد به تفکر انتقادی خود در دانشجویان تبیین کنند.

۶. جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، هریک می‌توانند، سهمی معنادار را از گرایش به بلوغ

۱ - منظور، هفت دسته مؤلفه‌های رفتار و منش استادان، روش تدریس استادان، نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، رفتار دانشجویان هم‌کلاسی، محتوای دروس رشته تحصیلی، فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی در برنامه درسی پنهان است.

در قضاوت دانشجویان تبیین کنند.

۷. جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، هریک می‌توانند، سهمی معنادار را از گرایش به جستجوگری حقایق دانشجویان تبیین کنند.

۸. جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، هریک می‌توانند، سهمی معنادار را از گرایش به فراخ‌اندیشی دانشجویان تبیین کنند.

۹. جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، هریک می‌توانند، سهمی معنادار را از کل ابعاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان تبیین کنند.

### روش پژوهش

از آنجاکه در پژوهش حاضر به بررسی رابطه میان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان (با آثار مثبت، منفی) با ابعاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه شاهد پرداخته شده، این پژوهش از نوع کاربردی بوده، به منظور بررسی رابطه میان دو متغیر برنامه درسی پنهان و گرایش به تفکر انتقادی، روش آن همبستگی است.

### جامعه آماری

جامعه پژوهش حاضر، شامل تمامی دانشجویان دانشگاه شاهد در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ است که در هشت دانشکده؛ علوم انسانی، فنی و مهندسی، علوم پایه، هنر، کشاورزی، پزشکی، دندان‌پزشکی و پرستاری و مامایی استقرار داشته و بالغ بر ۷۰۵۴ نفر هستند.

### برآورد نمونه و روش نمونه‌گیری

در راستای برآورد تعداد نمونه لازم برای اجرای ابزارهای پژوهش با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، تعداد نمونه دانشجویان دانشگاه شاهد، با اطمینان 95 درصد محاسبه شده است. نمونه برآورد شده برای جامعه آماری با حجم ۷۰۵۴ نفر، ۳۸۱ نفر به دست آمده است. نمونه‌های پژوهش با روش طبقه‌ای متناسب با حجم و نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شده‌اند؛ بنابراین، پس از محاسبه حجم نمونه در دانشکده‌های

زیربنای نظری پرسش‌نامه استاندارد گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا، نظریه خودگردانی ذهنی است؛ این آزمون که به ارزیابی حیطه خلق و خوی تفکر انتقادی می‌پردازد، از هفت خرده‌مقیاس تشکیل شده که شامل «تحلیلگری، نظام‌مندی، کنجکاوی، آزاداندیشی، اعتماد به توانایی تفکر انتقادی خود، جستجوگری حقایق و بلوغ در قضاوت» است؛ این پرسش‌نامه، ۷۵ گویه دارد و پیوستار پاسخ‌های آن از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) تنظیم شده است. فشیون و همکاران (۲۰۰۱) به‌عنوان طراحان پرسش‌نامه گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا، این ابزار را دارای روایی می‌دانند. فشیون و همکاران، به‌منظور بررسی پایایی مقیاس حاضر، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، پایایی آن را ۰/۹۰ محاسبه کرده‌اند.

#### شیوه تحلیل داده‌ها

در تحلیل توصیفی داده‌های حاصل از ابزارهای پژوهش، پس از ارائه فراوانی نتایج گفته‌های پاسخ‌گویان، میانگین پاسخ به هریک از مؤلفه‌های اصلی ابزارها و همچنین، میانگین کل مؤلفه‌های مندرج در هر ابزار محاسبه می‌شود؛ همچنین از میانگین، انحراف معیار و انواع جدول‌ها و نمودارها برای تبیین توصیفی داده‌های حاصل از جامعه پژوهش، طی بررسی فرضیه‌های پژوهش استفاده شده است. در تحلیل استنباطی داده‌های پژوهش نیز، از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون و تحلیل رگرسیون چندمتغیره استفاده شده است.

مورد نظر، نمونه برآوردی براساس درصد سهم‌های دانشکده‌ها، توزیع و سپس با روش نمونه‌گیری تصادفی از میان دانشجویان، تعداد نمونه لازم انتخاب شده است. توزیع مربوط به متغیرهای جنسیت، دوره تحصیلی و نوع دانشکده نمونه پژوهشی در جدول ۱ آمده است.

#### ابزارهای پژوهش

برای گردآوری داده‌ها، از دو مقیاس «محقق‌ساخته سنجش برنامه درسی پنهان و نیز مقیاس استاندارد ابعاد گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا» استفاده شده است. پرسش‌نامه ابعاد برنامه درسی پنهان به بررسی طیفی از یادگیری‌های مثبت و منفی دانشجویان براساس تجارب یادگیری در خلال آموزش‌های رسمی می‌پردازد؛ این پرسش‌نامه، دارای ۵۶ گویه بوده، پیوستار پاسخ‌های آن از اصلاً (۰) تا خیلی زیاد (۵) تنظیم شده است. ابعاد مورد بررسی در آن، شامل «رفتار و منش استادان، روش تدریس استادان، نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی استادان، رفتار دانشجویان هم‌کلاسی، محتوای دروس رشته تحصیلی، فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی» می‌شود. به‌منظور کسب پایایی پرسش‌نامه برنامه درسی پنهان، ضریب آلفای کرونباخ آن در دو بخش «جنبه مثبت برنامه درسی پنهان و جنبه منفی برنامه درسی پنهان» محاسبه شده که به ترتیب، برابر با ۰/۸۸ و ۰/۸۶ بوده است؛ همچنین، روایی آن نیز، مورد تأیید تعدادی از متخصصان موضوعی قرار گرفته است.

جدول ۱. فراوانی نمونه آماری پژوهش به تفکیک جنسیت، دوره تحصیلی و دانشکده

متغیر	جنسیت			دوره تحصیلی				دانشکده							
	زن	مرد	مجموع	کارشناسی	ارشد	دکتری	مجموع	علوم انسانی	هنر	کشاورزی	علوم پایه	فنی مهندسی	پزشکی	پزشکی	دندان
فراوانی	۲۱۹	۱۶۲	۳۸۱	۲۹۷	۶۹	۱۵	۳۸۱	۱۱۷	۳۹	۳۳	۵۴	۷۵	۲۷	۲۴	۳۸۱
درصد	۵۷/۵	۴۲/۵	۱۰۰/۰	۷۸/۰	۱۸/۱	۳/۹	۱۰۰/۰	۳۰/۷	۱۰/۲	۸/۷	۱۴/۲	۱۹/۷	۷/۱	۶/۳	۱۰۰/۰

## یافته‌ها

در راستای بررسی فرضیه اول پژوهش به منظور بررسی میزان رابطه همبستگی میان مؤلفه‌های هفت‌گانه برنامه درسی پنهان با ابعاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان، از آزمون همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شده است؛ همچنین به منظور تعیین سهم نسبی مؤلفه‌های هفت‌گانه «رفتار و منش استادان، روش تدریس استادان، نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، رفتار دانشجویان هم‌کلاسی، محتوای دروس رشته تحصیلی، فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی» در برنامه درسی پنهان به عنوان متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی واریانس ابعاد «گرایش به تحلیلگری، نظام‌مندی، کنجکاوی، و اعتماد به تفکر انتقادی، بلوغ در قضاوت، جستجوگری حقایق، فراخ‌اندیشی» در میان دانشجویان دانشگاه شاهد در راستای فرضیه دوم تا فرضیه نهم پژوهش، از رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شده است؛ بدین منظور، ابتدا متغیری که بیشترین ضریب همبستگی مرتبه ۰ (صفر) را با متغیر وابسته داشته، به معادله رگرسیون وارد شده و در مراحل بعد، سایر متغیرها به ترتیب بالاترین ضریب همبستگی تفکیکی یا نیمه‌تفکیکی، به معادله رگرسیون وارد شده‌اند و در هر مرحله پس از ورود هر متغیر به معادله، ضریب تبیین جدید، محاسبه و معناداری هر یک از متغیرهایی که پیش‌تر به معادله رگرسیون راه یافته‌اند، با این فرض که در آخر به معادله وارد شده باشند، مورد بررسی قرار گرفت.

• فرضیه اول: میان جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های رفتار و منش استادان، روش تدریس استادان، نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، رفتار دانشجویان هم‌کلاسی، محتوای دروس رشته تحصیلی، فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ تحلیلگری، نظام‌مندی، کنجکاوی، اعتماد به تفکر انتقادی خود، بلوغ در قضاوت، جستجوگری حقایق و فراخ‌اندیشی گرایش

به تفکر انتقادی دانشجویان، رابطه معنادار وجود دارد.

نتایج نشان دادند:

۱. میان جنبه مثبت مؤلفه رفتار و منش استادان در برنامه درسی پنهان با ابعاد تحلیلگری ( $r=0/123$ ؛  $Sig=0/023$ )، کنجکاوی ( $r=0/131$ ؛  $Sig=0/14$ ) و مجموع ابعاد گرایش به تفکر انتقادی ( $r=0/161$ ؛  $Sig=0/008$ )، رابطه‌ای مثبت (مستقیم) و معنادار وجود داشته و همچنین، میان جنبه منفی مؤلفه رفتار و منش استادان در برنامه درسی پنهان با ابعاد جستجوگری حقایق ( $r=-0/243$ ؛  $Sig=0/000$ ) و فراخ‌اندیشی ( $r=-0/143$ ؛  $Sig=0/010$ )، رابطه‌ای منفی (معکوس) و معنادار وجود داشته است.
۲. میان جنبه مثبت مؤلفه روش تدریس استادان در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ نظام‌مندی ( $r=0/132$ ؛  $Sig=0/013$ )، فراخ‌اندیشی ( $r=0/164$ ؛  $Sig=0/003$ ) و مجموع ابعاد گرایش به تفکر انتقادی ( $r=0/160$ ؛  $Sig=0/009$ )، رابطه‌ای مثبت (مستقیم) و معنادار وجود داشته و همچنین، میان جنبه منفی مؤلفه روش تدریس استادان در برنامه درسی پنهان با ابعاد کنجکاوی ( $r=-0/126$ ؛  $Sig=0/019$ )، بلوغ در قضاوت ( $r=-0/206$ ؛  $Sig=0/000$ )، جستجوگری حقایق ( $r=-0/216$ ؛  $Sig=0/000$ ) و مجموع ابعاد گرایش به تفکر انتقادی ( $r=-0/210$ ؛  $Sig=0/001$ )، رابطه‌ای منفی (معکوس) و معنادار وجود داشته است.
۳. میان جنبه مثبت مؤلفه نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی پنهان با بعد فراخ‌اندیشی ( $r=0/214$ ؛  $Sig=0/000$ )، رابطه‌ای مثبت (مستقیم) و معنادار وجود داشته و همچنین، میان جنبه منفی مؤلفه نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی پنهان با ابعاد تحلیلگری ( $r=-0/163$ ؛  $Sig=0/003$ )، کنجکاوی ( $r=-0/115$ ؛  $Sig=0/033$ )، جستجوگری حقایق ( $r=-0/124$ ؛  $Sig=0/023$ ) و مجموع ابعاد گرایش به تفکر انتقادی ( $r=-0/129$ ؛  $Sig=0/035$ )، رابطه‌ای منفی



- (معکوس) و معنادار وجود داشته‌است.
۴. میان جنبه مثبت مؤلفه رفتار دانشجویان هم‌کلاسی در برنامه درسی پنهان با بعد نظام‌مندی ( $r=0/130$ ؛  $Sig=0/013$ )، رابطه‌ای مثبت (مستقیم) و معنادار وجود داشته؛ درحالی‌که میان جنبه منفی مؤلفه رفتار دانشجویان هم‌کلاسی در برنامه درسی پنهان با ابعاد تحلیلگری ( $r=-0/045$ ؛  $Sig=0/406$ )، نظام‌مندی ( $r=0/066$ ؛  $Sig=0/205$ )، کنجکاوی ( $r=-0/006$ ؛  $Sig=0/903$ )، اعتماد به تفکر انتقادی خود ( $r=-0/030$ ؛  $Sig=0/578$ )، بلوغ در قضاوت ( $r=-0/076$ ؛  $Sig=0/158$ )، جستجوگری حقایق ( $r=0/023$ ؛  $Sig=0/668$ )، فراخ‌اندیشی ( $r=-0/028$ )،  $r=0/069$ ؛  $Sig=0/609$ ) و مجموع ابعاد گرایش به تفکر انتقادی ( $r=-0/048$ ؛  $Sig=0/429$ )، رابطه‌ای معنادار وجود ندارد.
۵. میان جنبه مثبت مؤلفه محتوای دروس رشته تحصیلی در برنامه درسی پنهان با ابعاد تحلیلگری ( $r=-0/022$ ؛  $Sig=0/685$ )، نظام‌مندی ( $r=-0/005$ )،  $r=0/093$ ؛  $Sig=0/933$ )، کنجکاوی ( $r=0/099$ )،  $r=0/071$ ؛  $Sig=0/071$ )، اعتماد به تفکر انتقادی خود ( $r=-0/043$ ؛  $Sig=0/431$ )، بلوغ در قضاوت ( $r=-0/024$ ؛  $Sig=0/669$ )، جستجوگری حقایق ( $r=0/051$ ؛  $Sig=0/355$ )، فراخ‌اندیشی ( $r=0/094$ )،  $r=0/092$ ؛  $Sig=0/092$ ) و مجموع ابعاد گرایش به تفکر انتقادی ( $r=0/064$ ؛  $Sig=0/297$ )، رابطه‌ای معنادار وجود نداشته؛ درحالی‌که میان جنبه منفی مؤلفه محتوای دروس رشته تحصیلی در برنامه درسی پنهان با ابعاد تحلیلگری ( $r=-0/118$ ؛  $Sig=0/030$ )، کنجکاوی ( $r=-0/226$ ؛  $Sig=0/000$ )، اعتماد به تفکر انتقادی خود ( $r=-0/107$ ؛  $Sig=0/046$ )، بلوغ در قضاوت ( $r=-0/201$ ؛  $Sig=0/000$ )، جستجوگری حقایق ( $r=-0/209$ ؛  $Sig=0/000$ ) و مجموع ابعاد گرایش به تفکر انتقادی ( $r=-0/260$ ؛  $Sig=0/000$ )، رابطه‌ای منفی (معکوس) و معنادار وجود داشته و میان جنبه منفی مؤلفه محتوای دروس رشته تحصیلی در برنامه درسی پنهان با ابعاد نظام‌مندی ( $r=-0/002$ ؛  $Sig=0/972$ ) و فراخ‌اندیشی ( $r=-0/046$ ؛  $Sig=0/403$ )، رابطه‌ای منفی (معکوس) و معنادار وجود داشته‌است.
۶. میان جنبه مثبت مؤلفه فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل در برنامه درسی پنهان با ابعاد کنجکاوی ( $r=0/152$ ؛  $Sig=0/005$ )، بلوغ در قضاوت ( $r=0/142$ ؛  $Sig=0/009$ )، فراخ‌اندیشی ( $r=0/130$ )؛  $r=0/017$ ؛  $Sig=0/017$ ) و مجموع ابعاد گرایش به تفکر انتقادی ( $r=0/168$ ؛  $Sig=0/006$ )، رابطه‌ای مثبت (مستقیم) و معنادار وجود داشته؛ همچنین، میان جنبه منفی مؤلفه فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل در برنامه درسی پنهان با ابعاد جستجوگری حقایق ( $r=-0/140$ ؛  $Sig=0/009$ ) و فراخ‌اندیشی ( $r=-0/236$ ؛  $Sig=0/000$ )، رابطه‌ای منفی (معکوس) و معنادار وجود داشته‌است.
۷. میان جنبه مثبت مؤلفه قوانین و مقررات جاری دانشگاهی در برنامه درسی پنهان با ابعاد کنجکاوی ( $r=0/158$ ؛  $Sig=0/003$ )، اعتماد به تفکر انتقادی خود ( $r=0/172$ ؛  $Sig=0/001$ ) و فراخ‌اندیشی ( $r=0/261$ ؛  $Sig=0/000$ )، رابطه‌ای مثبت (مستقیم) و معنادار وجود داشته؛ همچنین، میان جنبه منفی مؤلفه قوانین و مقررات جاری دانشگاهی در برنامه درسی پنهان با بعد بلوغ در قضاوت ( $r=-0/144$ )؛  $r=0/009$ ؛  $Sig=0/009$ )، رابطه‌ای منفی (معکوس) و معنادار وجود داشته‌است.
۸. میان جنبه‌های مثبت برنامه درسی پنهان (کل) با بعد فراخ‌اندیشی ( $r=0/210$ ؛  $Sig=0/000$ )، رابطه‌ای مثبت (مستقیم) و معنادار وجود داشته؛ همچنین، میان جنبه‌های منفی برنامه درسی پنهان (کل) با ابعاد تحلیلگری ( $r=-0/161$ ؛  $Sig=0/008$ )، کنجکاوی ( $r=-0/143$ ؛  $Sig=0/017$ )، بلوغ در قضاوت ( $r=-0/252$ ؛  $Sig=0/000$ )، جستجوگری حقایق ( $r=-0/264$ ؛  $Sig=0/000$ )، فراخ‌اندیشی ( $r=-0/132$ ؛  $Sig=0/028$ ) و مجموع ابعاد گرایش به تفکر انتقادی ( $r=-0/294$ ؛  $Sig=0/000$ )، رابطه‌ای منفی (معکوس) و معنادار وجود داشته‌است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی رابطه میان برنامه درسی پنهان (کل) با ابعاد هفت‌گانه گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه شاهد

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	
۰/۵۳	۲/۴۴	۳۰۹	مجموع جنبه مثبت برنامه درسی پنهان (کل)
۰/۴۷	۳/۰۳	۲۹۷	مجموع جنبه منفی برنامه درسی پنهان (کل)
۰/۳۹	۴/۱۲	۳۴۸	تحلیلگری
۰/۵۳	۳/۹۶	۳۶۹	نظام‌مندی
۰/۵۶	۴/۱۵	۳۵۷	کنجکاوی
۰/۴۲	۳/۹۶	۳۵۴	اعتماد به تفکر انتقادی خود
۰/۴۳	۴/۱۲	۳۴۸	بلوغ در قضاوت
۰/۴۰	۳/۹۱	۳۵۴	جستجوگری حقایق
۰/۳۶	۳/۸۱	۳۳۹	فراخ‌اندیشی
۰/۲۷	۴/۰۱	۲۷۶	مجموع گرایش به تفکر انتقادی (کل)

جدول ۳. ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون مربوط به روابط میان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد هفت‌گانه گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه شاهد

مجموع گرایش به تفکر انتقادی (کل)	فراخ‌اندیشی	جستجوگری حقایق	بلوغ در قضاوت	اعتماد به تفکر انتقادی خود	کنجکاوی	نظام‌مندی	تحلیلگری	ابعاد گرایش به تفکر انتقادی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان
۰/۱۶۱ **	۰/۰۸۵	۰/۰۲۷	۰/۰۵۲	۰/۰۹۱	۰/۱۳۱ *	۰/۰۸۴	۰/۱۲۳ *	جنبه مثبت رفتار و منش استادان
-۰/۰۷۰	-۰/۱۴۳ *	-۰/۲۴۳ **	-۰/۰۹۰	۰/۰۷۸	۰/۰۱۶	-۰/۰۳۲	۰/۰۲۰	جنبه منفی رفتار و منش استادان
۰/۱۶۰ **	۰/۱۶۴ **	۰/۰۴۱	-۰/۰۲۳	۰/۰۶۹	۰/۰۲۸	۰/۱۳۲ *	۰/۰۵۶	جنبه مثبت روش تدریس استادان
-۰/۲۱۰ **	-۰/۱۰۳	-۰/۲۱۶ **	-۰/۲۰۶ **	-۰/۰۵۰	-۰/۱۲۶ *	-۰/۰۵۳	-۰/۰۵۱	جنبه منفی روش تدریس استادان
۰/۰۵۷	۰/۲۱۴ **	۰/۰۱۸	۰/۰۴۷	-۰/۰۲۲	۰/۰۷۶	-۰/۰۴۹	۰/۰۳۹	جنبه مثبت نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
-۰/۱۲۹ *	۰/۰۸۳	-۰/۱۲۴ *	۰/۰۲۵	-۰/۰۲۱	-۰/۱۱۵ *	-۰/۰۸۷	-۰/۱۶۳ **	جنبه منفی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
۰/۱۱۸	۰/۱۰۰	۰/۰۴۹	-۰/۰۴۹	۰/۰۶۴	۰/۰۰۹	۰/۱۳۰ *	۰/۰۲۹	جنبه مثبت رفتار دانشجویان هم‌کلاسی
-۰/۰۴۸	-۰/۰۲۸	۰/۰۲۳	-۰/۰۷۶	-۰/۰۳۰	-۰/۰۰۶	۰/۰۶۶	-۰/۰۴۵	جنبه منفی رفتار دانشجویان هم‌کلاسی
۰/۰۶۴	۰/۰۹۴	۰/۰۵۱	-۰/۰۲۴	-۰/۰۴۳	۰/۰۹۹	-۰/۰۰۵	-۰/۰۲۲	جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی

جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی	۰/۱۱۸ *	۰/۰۰۲	۰/۲۲۶ **	۰/۱۰۷ *	۰/۲۰۱ **	۰/۲۰۹ **	۰/۰۴۶	۰/۲۶۰ **
جنبه مثبت فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل	۰/۰۴۶	۰/۰۱۷	۰/۱۵۲ **	۰/۰۰۴	۰/۱۴۲ **	۰/۰۵۰	۰/۱۳۰ *	۰/۱۶۸ **
جنبه منفی فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل	۰/۰۲۲	۰/۰۴۵	۰/۰۰۲	۰/۰۳۰	۰/۰۲۵	۰/۱۴۰ **	۰/۲۳۶ **	۰/۰۸۸
جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاهی	۰/۰۳۹	۰/۰۶۲	۰/۱۵۸ **	۰/۱۷۲ **	۰/۰۰۱	۰/۰۴۸	۰/۲۶۱ **	۰/۱۰۵
جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاهی	۰/۰۲۶	۰/۰۰۶	۰/۰۰۳	۰/۰۹۸	۰/۱۴۴ **	۰/۰۵۱	۰/۰۹۸	۰/۰۵۴
مجموع جنبه مثبت برنامه درسی پنهان (کل)	۰/۱۰۰	۰/۰۰۶	۰/۰۸۴	۰/۰۲۹	۰/۰۳۳	۰/۰۵۲	۰/۲۱۰ **	۰/۱۰۸
مجموع جنبه منفی برنامه درسی پنهان (کل)	۰/۱۶۱ **	۰/۰۴۸	۰/۱۴۳ *	۰/۰۳۵	۰/۲۵۲ **	۰/۲۶۴ **	۰/۱۳۲ *	۰/۲۹۴ **

$P \leq 0/05$  \*  $P \leq 0/01$  \*\*

• فرضیه سوم: جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، هریک می‌توانند، سهمی معنادار را از گرایش به نظام‌مندی دانشجویان تبیین کنند

بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مربوط به تعیین سهم نسبی هریک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی نظام‌مندی دانشجویان دانشگاه شاهد که پس از بررسی مدل‌های رگرسیونی معنادار، در قالب معادله‌ای پنج‌متغیری انجام‌شد، از آن حکایت می‌کند که مؤلفه‌های «جنبه منفی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» ( $b = -0/184$ )، «جنبه مثبت روش تدریس» ( $b = 0/263$ )، «جنبه مثبت نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» ( $b = -0/147$ )، «جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی» ( $b = -0/149$ ) و «جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی» ( $b = -0/174$ )، در مجموع، ۱۳/۸ درصد از واریانس توانایی نظام‌مندی دانشجویان دانشگاه شاهد را تبیین می‌کنند ( $F = 7/55$ ؛  $\text{sig} = 0/000$ ).

• فرضیه دوم: جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان<sup>۱</sup>، هریک می‌توانند، سهمی معنادار را از گرایش به تحلیلگری دانشجویان تبیین کنند.

بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مربوط به تعیین سهم نسبی هریک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی تحلیلگری دانشجویان دانشگاه شاهد که پس از بررسی مدل‌های رگرسیونی معنادار، در قالب معادله‌ای چهارمتغیری انجام‌شد، از آن حکایت دارد که مؤلفه‌های «جنبه منفی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» ( $b = -0/171$ )، «جنبه مثبت روش تدریس استادان» ( $b = 0/135$ )، «جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی» ( $b = -0/102$ ) و «جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی» ( $b = -0/116$ )، در مجموع، ۱۶/۲ درصد از واریانس توانایی تحلیلگری دانشجویان دانشگاه شاهد را تبیین می‌کنند ( $F = 10/90$ ؛  $\text{sig} = 0/000$ ).

۱ - منظور، هفت دسته مؤلفه‌های «رفتار و منش استادان، روش تدریس استادان، نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، رفتار دانشجویان هم‌کلاسی، محتوای دروس رشته تحصیلی، فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی» در برنامه درسی پنهان است.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیونی سهم نسبی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی تحلیلگری دانشجویان دانشگاه شاهد

سطح معناداری	F	میانگین مجزورها	درجه آزادی	مجموع مجزورها	رگرسیون	مدل ۴
۰/۰۰۰	۱۰/۹۰ **	۱/۲۵	۴	۵/۰۳	رگرسیون	
		۰/۱۱	۲۲۶	۲۶/۱۰	باقی‌مانده	
			۲۳۰	۳۱/۱۳	کل	

$P \leq 0/05$  \*  $P \leq 0/01$  \*\*

جدول ۵. ضرایب رگرسیونی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی تحلیلگری دانشجویان دانشگاه شاهد

R <sup>2</sup>	سطح معناداری	t	خطای انحراف استاندارد	ضریب رگرسیونی		مدل ۴
۰/۱۶۲	۰/۰۰۰	۲۲/۸۶۸	۰/۲۱۲	۴/۸۵۵	عرض از مبدأ	جنبه منفی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی جنبه مثبت روش تدریس استادان جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی
	۰/۰۰۰	-۵/۴۶۹	۰/۰۳۱	-۰/۱۷۱		
	۰/۰۰۰	۳/۷۰۷	۰/۰۳۶	۰/۱۳۵		
	۰/۰۰۲	۳/۰۹۹	۰/۰۳۳	-۰/۱۰۲		
	۰/۰۰۶	-۲/۷۷۸	۰/۰۴۲	-۰/۱۱۶		

جدول ۶. نتایج تحلیل رگرسیونی سهم نسبی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی نظام‌مندی دانشجویان دانشگاه شاهد

سطح معناداری	F	میانگین مجزورها	درجه آزادی	مجموع مجزورها	رگرسیون	مدل ۵
۰/۰۰۰	۷/۵۵ **	۲/۱۱	۵	۱۰/۵۹	رگرسیون	
		۰/۲۸	۲۳۷	۶۶/۴۳	باقی‌مانده	
			۲۴۲	۷۷/۰۲	کل	

$P \leq 0/05$  \*  $P \leq 0/01$  \*\*

جدول ۷. ضرایب رگرسیونی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی نظام‌مندی دانشجویان دانشگاه شاهد

R <sup>2</sup>	سطح معناداری	t	خطای انحراف استاندارد	ضریب رگرسیونی		مدل ۵
۰/۱۳۸	۰/۰۰۰	۱۵/۱۸۸	۰/۳۲۶	۴/۹۵۶	عرض از مبدأ	جنبه منفی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی جنبه مثبت روش تدریس جنبه مثبت نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی
	۰/۰۰۰	-۳/۷۸۵	۰/۰۴۹	-۰/۱۸۴		
	۰/۰۰۰	۴/۴۹۹	۰/۰۵۸	۰/۲۶۳		
	۰/۰۰۲	-۳/۰۸۳	۰/۰۴۸	-۰/۱۴۷		
	۰/۰۰۳	-۲/۹۵۶	۰/۰۵۱	-۰/۱۴۹		
	۰/۰۰۶	-۲/۷۷۸	۰/۰۶۳	-۰/۱۷۴		

بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مربوط به تعیین سهم نسبی هریک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی اعتماد به تفکر انتقادی خود دانشجویان دانشگاه شاهد که پس از بررسی مدل‌های رگرسیونی معنادار، در قالب معادله‌ای هفت‌متغیری انجام شد، از آن حکایت می‌کند که مؤلفه‌های «جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی» ( $b = -0/263$ )، «جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاهی» ( $b = 0/185$ )، «جنبه مثبت روش تدریس استادان» ( $b = 0/176$ )، «جنبه منفی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» ( $b = -0/139$ )، «جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی» ( $b = -0/172$ )، «جنبه مثبت نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» ( $b = -0/130$ ) و «جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاهی» ( $b = 0/104$ )، در مجموع، ۲۳/۵ درصد از واریانس توانایی اعتماد به تفکر انتقادی خود دانشجویان دانشگاه شاهد را تبیین می‌کنند ( $F = 0/936$ ;  $sig = 0/000$ ).

• فرضیه چهارم: جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، هریک می‌توانند، سهمی معنادار را از گرایش به کنجکاوی دانشجویان تبیین کنند. بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مربوط به تعیین سهم نسبی هریک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی کنجکاوی دانشجویان دانشگاه شاهد که پس از بررسی مدل‌های رگرسیونی معنادار، در قالب معادله‌ای دو متغیری انجام شد، از آن حکایت دارد که مؤلفه‌های «جنبه منفی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» ( $b = -0/237$ ) و «جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی» ( $b = -0/204$ )، در مجموع، ۱۴/۱ درصد از واریانس توانایی کنجکاوی دانشجویان دانشگاه شاهد را تبیین می‌کنند ( $F = 19/01$ ;  $sig = 0/000$ ).

• فرضیه پنجم: جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، هریک می‌توانند، سهمی معنادار را از گرایش به اعتماد به تفکر انتقادی خود در دانشجویان تبیین کنند.

جدول ۸. نتایج تحلیل رگرسیونی سهم نسبی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی کنجکاوی دانشجویان دانشگاه شاهد

سطح معناداری	F	میانگین مجزورها	درجه آزادی	مجموع مجزورها	رگرسیون	مدل
0/000	19/01 **	4/57	2	9/15	باقی مانده	مدل ۲
		0/24	231	55/59	کل	
			233	64/74		

$P \leq 0/05$  \*  $P \leq 0/01$  \*\*

جدول ۹. ضرایب رگرسیونی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی کنجکاوی دانشجویان دانشگاه شاهد

R <sup>2</sup>	سطح معناداری	t	خطای انحراف استاندارد	ضریب رگرسیونی	عرض از مبدأ	مدل
0/141	0/000	25/126	0/218	5/470	جنبه منفی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	مدل ۲
	0/000	-5/231	0/045	-0/237	جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی	
	0/000	-4/925	0/041	-0/204		

جدول ۱۰. نتایج تحلیل رگرسیونی سهم نسبی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی اعتماد به تفکر انتقادی خود دانشجویان دانشگاه شاهد

سطح معناداری	F	میانگین مجزورها	درجه آزادی	مجموع مجزورها	رگرسیون	مدل
0/000	9/93 **	1/54	7	10/80	باقی مانده	مدل ۷
		0/15	226	35/10	کل	
			233	45/90		

$P \leq 0/05$  \*  $P \leq 0/01$  \*\*

جدول ۱۱. ضرایب رگرسیونی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی اعتماد به تفکر انتقادی خود دانشجویان دانشگاه شاهد

R <sup>2</sup>	سطح معناداری	t	خطای انحراف استاندارد	ضریب رگرسیونی		
۰/۲۳۵	۰/۰۰۰	۱۴/۲۵۲	۰/۳۲۳	۴/۶۰۱	عرض از مبدأ	مدل ۷
	۰/۰۰۰	-۵/۳۹۹	۰/۰۴۹	-۰/۲۶۳	جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی	
	۰/۰۰۰	۴/۲۱۱	۰/۰۴۴	۰/۱۸۵	جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاهی	
	۰/۰۰۰	۳/۹۸۶	۰/۰۴۴	۰/۱۷۶	جنبه مثبت روش تدریس استادان	
	۰/۰۰۰	-۳/۶۶۵	۰/۰۳۸	-۰/۱۳۹	جنبه منفی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	
	۰/۰۰۰	-۴/۲۹۰	۰/۰۴۰	-۰/۱۷۲	جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی	
	۰/۰۰۱	۳/۵۱۵	۰/۰۳۷	-۰/۱۳۰	جنبه مثبت نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	
	۰/۰۱۱	۲/۵۶۷	۰/۰۴۱	۰/۱۰۴	جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاهی	

محتوای دروس رشته تحصیلی» ( $b = -0/173$ )، «جنبه مثبت فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل» ( $b = 0/211$ )، «جنبه مثبت نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» ( $b = -0/119$ )، «جنبه منفی فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل» ( $b = 0/120$ )، «جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه» ( $b = -0/103$ )، «جنبه منفی رفتار دانشجویان هم‌کلاس» ( $b = 0/114$ ) و «جنبه منفی رفتار و منش استادان» ( $b = -0/092$ )، در مجموع،  $29/4$  درصد از واریانس توانایی بلوغ در قضاوت دانشجویان دانشگاه شاهد را تبیین می‌کنند ( $F = 10/38$ ;  $\text{sig} = 0/000$ ).

• فرضیه ششم: جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، هریک می‌توانند، سهمی معنادار را از گرایش به بلوغ در قضاوت دانشجویان تبیین کنند.  
 بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مربوط به تعیین سهم نسبی هریک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی بلوغ در قضاوت دانشجویان دانشگاه شاهد که پس از بررسی مدل‌های رگرسیونی معنادار، در قالب معادله‌ای نه‌متغیری انجام‌شد، از آن حکایت دارد که مؤلفه‌های «جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی» ( $b = -0/263$ )، «جنبه منفی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» ( $b = -0/170$ )، «جنبه مثبت

جدول ۱۲. نتایج تحلیل رگرسیونی سهم نسبی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی بلوغ در قضاوت دانشجویان دانشگاه شاهد

سطح معناداری	F	میانگین مجذورها	درجه آزادی	مجموع مجذورها	رگرسیون	مدل
۰/۰۰۰	۱۰/۳۸ **	۱/۲۹	۹	۱۱/۶۷	باقی مانده	۹
		۰/۱۲	۲۲۴	۲۷/۹۴	کل	
			۲۳۳	۳۹/۶۶		

$P \leq 0/05$  \*  $P \leq 0/01$  \*\*

جدول ۱۳. ضرایب رگرسیونی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی بلوغ در قضاوت دانشجویان دانشگاه شاهد

R <sup>2</sup>	سطح معناداری	t	خطای انحراف استاندارد	ضریب رگرسیونی	مدل
۰/۲۹۴	۰/۰۰۰	۱۸/۹۷۷	۰/۲۹۰	۵/۵۰۲	عرض از مبدأ
	۰/۰۰۰	-۶/۹۷۰	۰/۰۳۸	-۰/۲۶۳	جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی
	۰/۰۰۰	-۴/۶۲۰	۰/۰۳۷	-۰/۱۷۰	جنبه منفی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
	۰/۰۰۰	-۴/۱۲۷	۰/۰۴۲	-۰/۱۷۳	جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی
	۰/۰۰۰	۴/۸۴۶	۰/۰۴۳	۰/۲۱۱	جنبه مثبت فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل
	۰/۰۰۱	-۳/۳۶۹	۰/۰۳۵	-۰/۱۱۹	جنبه مثبت نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
	۰/۰۱۰	-۲/۶۱۱	۰/۰۳۹	-۰/۱۰۳	جنبه منفی فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل
	۰/۰۰۴	۲/۸۸۴	۰/۰۳۹	۰/۱۱۴	جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاهی
	۰/۰۱۶	-۲/۴۲۶	۰/۰۳۸	-۰/۰۹۲	جنبه منفی رفتار دانشجویان هم‌کلاسی
					جنبه منفی رفتار و منش استادان

دانشجویان هم‌کلاسی» ( $b=۰/۱۰۳$ )، «جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی» ( $b=-۰/۰۹۶$ )، «جنبه منفی فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل» ( $b=-۰/۰۸۸$ ) و «جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاهی» ( $b=-۰/۰۹۵$ )، در مجموع، ۲۸/۸ درصد از واریانس توانایی جستجوگری حقایق دانشجویان دانشگاه شاهد را تبیین می‌کنند ( $F=۱۳/۰۴$ ؛  $sig=۰/۰۰۰$ ).

• فرضیه هشتم: جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، هریک می‌توانند، سهمی معنادار را از گرایش به فراخ‌اندیشی دانشجویان تبیین کنند.

• فرضیه هفتم: جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، هریک می‌توانند، سهمی معنادار را از گرایش به جستجوگری حقایق دانشجویان تبیین کنند. بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مربوط به تعیین سهم نسبی هریک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی جستجوگری حقایق دانشجویان دانشگاه شاهد که پس از بررسی مدل‌های رگرسیونی معنادار، در قالب معادله‌ای هفت‌متغیری انجام شد، از آن حکایت می‌کند که مؤلفه‌های «جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی» ( $b=-۰/۱۷۷$ )، «جنبه منفی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» ( $b=-۰/۲۰۴$ )، «جنبه منفی رفتار و منش استادان» ( $b=-۰/۱۵۶$ )، «جنبه منفی رفتار

جدول ۱۴. نتایج تحلیل رگرسیونی سهم نسبی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی جستجوگری حقایق دانشجویان دانشگاه شاهد

سطح معناداری	F	میانگین مجذورها	درجه آزادی	مجموع مجذورها	مدل
۰/۰۰۰	۱۳/۰۴	۱/۴۳	۷	۱۰/۰۳	رگرسیون
		۰/۱۱	۲۲۶	۲۴/۸۳	باقی مانده
			۲۳۳	۳۴/۸۶	کل

$P \leq ۰/۰۵$  \*  $P \leq ۰/۰۱$  \*\*

جدول ۱۵. ضرایب رگرسیونی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی جستجوگری حقایق دانشجویان دانشگاه شاهد

R <sup>2</sup>	سطح معناداری	T	خطای انحراف استاندارد	ضریب رگرسیونی		
۰/۲۸۸	۰/۰۰۰	۲۱/۸۳۳	۰/۲۷۲	۵/۹۴۰	عرض از مبدأ	مدل
	۰/۰۰۰	-۴/۹۹۷	۰/۰۳۵	-۰/۱۷۷	جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی	۹
	۰/۰۰۰	-۶/۱۵۰	۰/۰۳۳	-۰/۲۰۴	جنبه منفی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	
	۰/۰۰۰	-۴/۲۷۰	۰/۰۳۷	-۰/۱۵۶	جنبه منفی رفتار و منش استادان	
	۰/۰۰۵	۲/۸۴۷	۰/۰۳۶	۰/۱۰۳	جنبه منفی رفتار دانشجویان هم‌کلاسی	
	۰/۰۰۷	-۲/۷۱۱	۰/۰۳۵	-۰/۰۹۶	جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی	
	۰/۰۰۳	-۲/۹۷۶	۰/۰۲۹	-۰/۰۸۸	جنبه منفی فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل	
	۰/۰۱۴	-۲/۴۸۹	۰/۰۳۸	-۰/۰۹۵	جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاهی	

برنامه درسی پنهان، هریک می‌توانند، سهمی معنادار را از کل ابعاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان تبیین کنند.

بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مربوط به تعیین سهم نسبی هریک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی (کل) دانشجویان دانشگاه شاهد که پس از بررسی مدل‌های رگرسیونی معنادار، در قالب معادله‌ای چهارمتغیری انجام شد، از آن حکایت دارد که مؤلفه‌های «جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی» ( $b = -0/174$ )، «جنبه منفی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» ( $b = -0/149$ )، «جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی» ( $b = -0/142$ ) و «جنبه مثبت روش تدریس استادان» ( $b = 0/100$ )، در مجموع،  $30/2$  درصد از واریانس گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه شاهد را تبیین می‌کنند ( $F = 20/21$ ;  $sig = 0/000$ ).

بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مربوط به تعیین سهم نسبی هریک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی فراخ‌اندیشی دانشجویان دانشگاه شاهد که پس از بررسی مدل‌های رگرسیونی معنادار، در قالب معادله‌ای شش‌متغیری انجام شد، از آن حکایت می‌کند که مؤلفه‌های «جنبه منفی فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل» ( $b = -0/147$ )، «جنبه مثبت روش تدریس استادان» ( $b = 0/084$ )، «جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی» ( $b = 0/100$ )، «جنبه منفی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» ( $b = 0/095$ )، «جنبه مثبت قوانین و مقررات دانشگاهی» ( $b = 0/105$ ) و «جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاهی» ( $b = 0/086$ )، در مجموع،  $22/4$  درصد از واریانس توانایی فراخ‌اندیشی دانشجویان دانشگاه شاهد را تبیین می‌کنند ( $F = 10/78$ ;  $sig = 0/000$ ).

• فرضیه نهم: جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های

جدول ۱۶. نتایج تحلیل رگرسیونی سهم نسبی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی فراخ‌اندیشی دانشجویان دانشگاه شاهد

سطح معناداری	F	میانگین مجذورها	درجه آزادی	مجموع مجذورها	رگرسیون	مدل
۰/۰۰۰	۱۰/۷۸	۱/۰۸	۶	۶/۴۸	باقی‌مانده	۶
		۰/۱۰	۲۲۴	۲۲/۴۳	کل	
			۲۳۰	۲۸/۹۱		

$P \leq 0/05^*$   $P \leq 0/01^{**}$



بررسی رابطه میان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان

جدول ۱۷. ضرایب رگرسیونی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی توانایی فراخ‌اندیشی دانشجویان دانشگاه شاهد

R <sup>2</sup>	سطح معناداری	t	خطای انحراف استاندارد	ضریب رگرسیونی		
	۰/۰۰۰	۱۱/۵۲۸	۰/۲۵۹	۲/۹۸۹	عرض از مبدأ	مدل
	۰/۰۰۰	-۴/۶۵۳	۰/۰۳۲	-۰/۱۴۷	جنبه منفی فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل	۶
	۰/۰۰۴	-۲/۹۳۲	۰/۰۲۹	۰/۰۸۴	جنبه مثبت روش تدریس استادان	
۰/۲۲۴	۰/۰۰۲	۳/۱۲۴	۰/۰۳۲	۰/۱۰۰	جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی	
	۰/۰۰۲	۳/۱۱۵	۰/۰۳۱	۰/۰۹۵	جنبه منفی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	
	۰/۰۰۴	۲/۹۱۸	۰/۰۳۶	۰/۱۰۵	جنبه منفی قوانین و مقررات دانشگاهی	
	۰/۰۱۴	۲/۴۷۱	۰/۰۳۵	۰/۰۸۶	جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاهی	

جدول ۱۸. نتایج تحلیل رگرسیونی سهم نسبی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی (کل) دانشجویان دانشگاه شاهد

سطح معناداری	F	میانگین مجذورها	درجه آزادی	مجموع مجذورها		
۰/۰۰۰	۲۰/۲۱	۱/۱۰	۴	۴/۴۳	رگرسیون	مدل ۴
		۰/۰۵	۱۸۷	۱۰/۲۴	باقی مانده	
			۱۹۱	۱۴/۶۸	کل	

P ≤ ۰/۰۵ \* P ≤ ۰/۰۱ \*\*

جدول ۱۹. ضرایب رگرسیونی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی (کل) دانشجویان دانشگاه شاهد

R <sup>2</sup>	سطح معناداری	t	خطای انحراف استاندارد	ضریب رگرسیونی		
	۰/۰۰۰	۳۳/۱۲۲	۰/۱۵۳	۵/۰۶۶	عرض از مبدأ	مدل
	۰/۰۰۰	-۷/۲۵۷	۰/۰۲۴	-۰/۱۷۴	جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی	۴
۰/۳۰۲	۰/۰۰۰	-۶/۴۴	۰/۰۲۳	-۰/۱۴۹	جنبه منفی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	
	۰/۰۰۰	-۴/۶۴	۰/۰۳۱	-۰/۱۴۲	جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی	
	۰/۰۰۰	۳/۸۱۵	۰/۰۲۶	۰/۱۰۰	جنبه مثبت روش تدریس استادان	

## بحث و نتیجه‌گیری

مؤلفه روش تدریس استادان (داشتن التزام شخصی به اختصاص وقت پیشین برای ارتقای مهارت‌های تدریس خود، متناسب با موضوع‌های مورد تدریس، حساسیت باطنی نسبت به کم و کیف میزان یادگیری دانشجویان، داشتن صبر و شکیبایی برای کمک به حل چالش‌های احتمالی درسی دانشجویان، داشتن توجه کافی به کل دانشجویان خود در فرایند تدریس کلاسی) و نیز گویه‌های مثبت مؤلفه محتوای دروس رشته تحصیلی

یافته‌ها از آن حکایت داشتند که گویه‌های مثبت مؤلفه روش تدریس استادان و محتوای دروس رشته تحصیلی، همچنین گویه‌های منفی مؤلفه محتوای دروس رشته تحصیلی و نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی می‌توانند بعد گرایش به تحلیلگری دانشجویان دانشگاه شاهد را به شکل مثبت و منفی تبیین کنند.

بر این اساس باید اعلام کرد که اگر گویه‌های مثبت

انتقادی تلفیق‌کنند؟»، ناتوان بودند. به عقیده مه‌رام و همکاران (۱۳۸۵)، هماهنگ‌نبودن محتوای دروس با نیازهای واقعی، حجم زیاد مطالب و به‌روزنبودن منابع، عدم ارتباط محتوای دروس در نیمسال‌های مختلف تحصیلی و معرفی منابع در آخر ترم می‌تواند به‌عنوان موجد ظهور اشکالی از برنامه درسی پنهان در آموزش عالی باشند [۲۶].

یافته‌ها از آن حکایت می‌کردند که گویه‌های مثبت مؤلفه‌های «محتوای دروس رشته تحصیلی، روش تدریس استادان و نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» همچنین گویه‌های منفی مؤلفه‌های «نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و محتوای دروس رشته تحصیلی» می‌توانند بعد گرایش به نظام‌مندی دانشجویان دانشگاه شاهد را به شکل مثبت و منفی تبیین کنند.

بر این اساس باید پذیرفت که اگر گویه‌های مثبت مؤلفه محتوای دروس رشته تحصیلی (ارائه مباحث براساس توانایی دانشجویان و توجه به تدریس موضوع‌های جدید)، گویه‌های مثبت مؤلفه روش تدریس استادان (استفاده از روش‌های مشارکتی و وجود انگیزه حقیقی در تدریس) و گویه‌های مثبت مؤلفه نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (متصف‌بودن به روحیه قدردانی و تشویق دانشجویان ساعی و موفق، توجه لازم به انواع فعالیت‌های مستمر علمی دانشجویان در ارزشیابی‌های پیشرفت تحصیلی، استفاده از آزمون‌های مؤثر برای تمیز دقیق دانشجویان با سطوح علمی مختلف در آزمون‌ها و برگزاری پیوسته انواع آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، همسو با انواع اهداف آموزشی)، در برنامه درسی پنهان، زیادتر باشند، به‌احتمال، حسب روابط معنادار حاصل‌شده در پژوهش، بعد گرایش به نظام‌مندی دانشجویان نیز در حدی بالاتر خواهد بود.

همچنین، براساس روابط همبستگی منفی (ناهمسو) باید اعلام کرد که اگر گویه‌های منفی مؤلفه نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (بی‌توجهی به فعالیت مستمر دانشجویان و بی‌توجهی به دانشجویان ساعی) و گویه‌های منفی مؤلفه محتوای دروس رشته تحصیلی (عدم مشارکت دانشجویان در تعیین محتوای مورد

علاقه، رغبت و توانایی دانشجویان، تازگی موضوع، پایه‌ای‌بودن برای آموزش مداوم، کاربردی‌بودن و قابلیت یادگیری موضوع مرتبط، ارتباط مباحث درسی رشته تحصیلی به یادگیری‌های ترم‌های گذشته، شرکت‌دادن دانشجویان در زمان‌بندی ارائه محتوای دروس مختلف)، در برنامه درسی پنهان، زیادتر باشند، به‌احتمال، حسب روابط همبستگی معنادار مثبت (همسو)، بعد گرایش به تحلیلگری دانشجویان نیز در حدی بالاتر خواهد بود.

همچنین براساس روابط همبستگی معنادار منفی (ناهمسو) باید اعلام کرد که اگر گویه‌های منفی مؤلفه محتوای دروس رشته تحصیلی (بی‌علاقگی استاد به موضوع مرتبط، ارتباط‌نداشتن محتوا با مسائل روز، عدم تحقق کل یکپارچه از مباحث دروس رشته تحصیلی، توجه بیش‌ازحد در محتوای دروس به کمیت، صرف وقت طولانی برای نیل به یادگیری حداقلی، استفاده از منابع علمی محدود، القای نوعی جزم‌اندیشی و تک‌بعدی‌نگری در محتوای دروس) و نیز گویه‌های منفی مؤلفه نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (اتکای عملی صرف به ارزشیابی‌های پایان ترم برای قضاوت درباره میزان یادگیری دانشجویان، تمرکز بر کمیت و یادگیری‌های سطحی دانشجویان در ارزشیابی‌های پیشرفت تحصیلی آنان، استفاده سوء از نتایج ارزشیابی‌های تحصیلی برای تهدید یا کنترل دانشجویان خود، غلبه روح عاطفی بر استاد و اعطای نمرات غیرواقعی به دانشجویان خود)، در برنامه درسی پنهان، افزایش یابد، بعد تحلیلگری در گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان کاهش خواهد یافت. نتایج تحقیق‌های علی‌خانی و مهرمحمدی (۱۳۸۳) و پول (۱۹۷۷) با یافته‌های پژوهش حاضر، همسویند.

علی‌خانی و مهرمحمدی، یکی از پیامدهای قصدنشده جو اجتماعی بسته موجود در مدرسه را، افزایش روحیه اطاعت، تقلید، پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی و مواجهه نقادانه با موضوع‌ها و مباحث علمی می‌دانند؛ پول نیز در پژوهش خود در این زمینه نتیجه‌گیری کرد که ۷۷ درصد از استادان، در پاسخ به این پرسش که «چگونه محتوای درسی را با پرورش تفکر

می‌پردازند. طبق نظر سیلور و الکساندر، روش‌های ارزشیابی از جمله، آزمون‌ها، نمره‌گذاری، قوانین انضباطی، محدودیت‌ها، روش‌های تنبیه و ... می‌توانند به عنوان عناصر دارای آثار برنامه درسی پنهان، مدنظر قرار گیرند.

مهرام و همکاران (۱۳۸۵) معتقدند، طراحی پرسش‌ها بر اساس اهداف مربوط به حوزه‌های پایین شناختی، غلبه پرسش‌های چندگزینه‌ای و عدم اتمام ارزشیابی به صورت گام‌به‌گام و اجرای متراکم آن، به کسب تجارب ضد تربیتی در آموزش عالی منجر می‌شوند [۱۷]. سامبل و مک داوول (۱۹۹۸) در یافته‌های پژوهشی خود اشاره می‌کنند که دانشجویان، بر اساس بازخوردهایی که از امتحان‌ها و شیوه‌های ارزشیابی خود می‌گیرند، به شیوه مطالعه و تعامل با مطالب علمی خویش جهت‌می‌دهند؛ آنها به نقل از رامسدن مطرح می‌کنند، روش‌های سنجش نامناسب، فشاری سخت را بر یادگیرنده‌ها و در جهت اخذ رویکردی غلط نسبت به یادگیری، تحمیل می‌کنند؛ این امر می‌تواند تا حدود زیادی نیز به انجام ارزشیابی در یک مرحله و آن هم در پایان ترم، مربوط باشد که ضمن ایجاد فشار روانی مضاعف و اضطراب، مخل یادگیری در دانشجویان شده، آنها را از لذت یادگیری دور می‌کند [۲۰]. اسنیدر (۱۹۷۱)، یک تاثیرگذار کلیدی در وارد کردن مفهوم برنامه درسی به آموزش عالی و توجه به آن بود؛ او با این حقیقت، مواجه شد که برنامه‌های درسی رسمی، بر حصول سطحی بالا از اهداف آموزشی، مانند «تفکر غیروابسته، تحلیل، قدرت و توان حل مسئله و اصالت» تاکید دارند اما آنچه از دید دانشجویان، با عنوان نوع ارزیابی و متغیرهای تدریس پیشنهاد شده، اغلب، دربرگیرنده مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان است که در به‌خاطر سپاری حقایق و نظریه‌هایی مؤثر است که دسترسی به موفقیت را امکانپذیر می‌سازند و با آنچه تحت دروس مدون در دانشگاه پیاده می‌شود، بسیار متفاوت است [۲۷].

یافته‌ها حکایت می‌کردند که گویه‌های مثبت مؤلفه‌های «محتوای دروس رشته تحصیلی، قوانین و

تدریس و ارتباط مباحث دروس با ترم‌های گذشته)، در برنامه درسی پنهان افزایش یابد، بعد نظام‌مندی در گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان کاهش خواهد یافت؛ نتایج تحقیق‌های فولر (۱۹۷۷)، ایکوناب (۲۰۰۲) و لرج و همکاران (۲۰۰۶) با یافته‌های پژوهش حاضر همسویند. در پژوهش فولر، روی برنامه‌ای مبتنی بر داشتن حس مثبت از رشته تحصیلی با تکیه بر تشویق دانشجویان به تفکر تأکید شده است.

ایکوناب در پژوهش خود به این نتیجه رسید که گفت‌وگوی گروهی، نوعی ابزار آموزشی است که در شرایط اجتماعی مطلوب، به افزایش توانایی تفکر انتقادی منجر می‌شود؛ همچنان، لرج و همکاران (۲۰۰۶)، در پژوهش خود اعلام کرده‌اند که استفاده از روش تأمل و بازاندیشی در خصوص نظام‌های شناختی، فراشناختی و نظام خود (نظام‌های باوری، هیجان و نگرش‌ها)، مؤثر بوده است.

یافته‌ها، از آن حکایت داشتند که گویه‌های منفی مؤلفه‌های «نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و محتوای دروس رشته تحصیلی» می‌توانند بعد گرایش به کنجکاوی دانشجویان دانشگاه شاهد را به شکل منفی تبیین کنند.

بر اساس روابط همبستگی منفی (ناهمسو) باید پذیرفت که اگر گویه‌های منفی مؤلفه نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (متصف نبودن به روحیه قدردانی از دانشجویان موفق، استفاده سوء از نتایج ارزشیابی) و گویه‌های منفی مؤلفه محتوای دروس رشته تحصیلی (بی‌توجهی و بی‌علاقگی استاد به موضوع مورد تدریس، عدم استفاده از منابع علمی متعدد)، در برنامه درسی پنهان افزایش یابد، بعد گرایش به کنجکاوی در دانشجویان کاهش خواهد یافت؛ یافته‌های یاد شده با نتایج پژوهش خلیلی (۱۳۷۶)، یزدان‌پناه نوذری (۱۳۸۵)، گال (۱۹۸۴) و جنس (۱۹۸۶) همسویند؛ یافته‌های پژوهش آنها، حاکی از آن‌اند که ارزشیابی‌های رایج در بیشتر مواقع پاسخ‌محورند؛ بدین معنا که یادگیرندگان، به جای تولید پاسخ و به‌کارگیری قابلیت‌ها و منش‌های فکری، به ارائه پاسخ‌های مشخص و مورد انتظار یاددهندگان

اجرای دانشگاه در خصوص قوانین آموزشی مصوب و برخورد سلیقه‌ای با آنها و عدم بازنگری پیوسته در قوانین و مصوبات دانشگاه، متناسب با شرایط روز، در برنامه درسی پنهان افزایش یابد، بعد اعتماد به تفکر انتقادی دانشجویان کاهش خواهد یافت. در پژوهش فتحی واجارگاه و چوکده (۱۳۸۵) نیز، ساختار سازمانی از عوامل مطرح در قلمرو برنامه درسی پنهان با سطح کیفیت‌زایی متوسط به منظور پرورش شهروندان دارای تفکر انتقادی شناسایی شده است. دیوان‌سالاری اداری، اغلب با مجموعه‌های فشرده قوانین، مقررات، روش‌ها و نظام‌های مدیریت آن، عنصر بااهمیت برنامه درسی مدرن است.

سیلور و الکساندر بیان می‌کنند، بسیاری از جامعه‌شناسان، ساختار دیوانی (بروکراتیک) دانشگاه را از عوامل اصلی مؤثر در اجتماعی شدن فراگیران تلقی می‌کنند. عناصری که به سادگی قابل تشخیص‌اند، عبارت‌اند از: تمامی نظام طبقه‌بندی که در مرکز آموزشی به خدمت گرفته شده است، کلاس‌های دانشگاه، گروه‌بندی، سازمان‌دهی عمودی و شیوه‌های ارتقای شایستگی برای فعالیت‌ها [۲۶]؛ صاحب‌نظران «علم ارتباطات» نیز، معتقدند آموزش‌های غیرکلامی و رفتاری، بیانی بیش از سایر عوامل در انتقال پیام به فراگیران نقش دارند؛ بر همین اساس، ادواری‌ها، یکی از صاحب‌نظران حوزه ارتباطات در نظریه خود به نام زبان «صامت»، معتقد است: فضا سخن می‌گوید؛ بنابراین مراکز آموزشی و عناصر تشکیل‌دهنده آنها مانند «رنگ، نور، صدا، تجهیزات حیاط دانشکده، راهروهای تنگ و طولانی، همه و همه»، آثار آموزشی و تربیتی دارند. دانشکده زیبا و سرسبز، نشاط و شادابی را به‌ارمغان آورده، یادگیری را آسان می‌کند و برعکس، مراکز آموزشی تنگ و کوچک، کلاس‌های کم‌نور، تخته فرسوده و صندلی‌های شکسته، رغبت به درس و بحث یادگیری را شاید برای همیشه از بین ببرند.

گترلز نیز، ساختار فیزیکی کلاس درس را در انواع گوناگون آموزشگاه‌ها توصیف کرده، بر آن است که هر ساختار، تصویری خاص از فراگیر القامی کند که

مقررات جاری دانشگاهی، روش تدریس استادان و نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی»، همچنین گویه‌های منفی مؤلفه‌های «نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، محتوای دروس رشته تحصیلی و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی» می‌توانند توانایی اعتماد به تفکر انتقادی خود دانشجویان دانشگاه شاهد را به شکل مثبت و منفی تبیین کنند.

بر این اساس باید اعلام کرد که اگر گویه‌های مثبت مؤلفه محتوای دروس رشته تحصیلی (کاربردی بودن محتوا و استفاده از منابع مکمل)، گویه‌های مثبت مؤلفه قوانین و مقررات جاری دانشگاهی (اجرای منعطف قوانین آموزشی و افزایش انگیزه دانشجویان در دانشگاه، پای‌بندی استادان و کارکنان اداری به قوانین و ارائه الگوی رفتاری مناسب به دانشجویان، پای‌بندی دانشجویان قدیمی به قوانین دانشگاهی و الگو بودن مناسب آنان برای تازه‌واردها و استفاده پیوسته دانشگاه از انواع نظام‌های اطلاع‌رسانی برای معرفی قوانین آموزشی)، گویه‌های مثبت مؤلفه روش تدریس استادان (استفاده از روش‌های تدریس تعاملی و تشویق به کاوش و پژوهشگری)، گویه‌های مثبت مؤلفه نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (توجه به تفکر و مسئله‌پردازی و توجه به شیوه تفکر دانشجویان)، در برنامه درسی پنهان، زیادتر شود، به احتمال، حسب روابط معنادار حاصل شده در پژوهش، بعد اعتماد به تفکر انتقادی دانشجویان نیز در حدی بالاتر خواهد بود.

همچنین، بر اساس روابط همبستگی منفی (ناهمسو) باید پذیرفت که اگر گویه‌های منفی مؤلفه نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی و وجود رقابت‌های بین فردی تنش‌زا)، گویه‌های منفی مؤلفه محتوای دروس رشته تحصیلی (پایه‌ای نبودن برای آموزش مداوم و صرف وقت طولانی برای یادگیری حداقلی) و گویه‌های منفی مؤلفه قوانین و مقررات جاری دانشگاهی (استفاده یک‌سویه از قوانین به‌عنوان سد امور به‌جای تسهیلگری آن، وجود دیوان‌سالاری (بوروکراسی) شدید در عمل و کاهش انگیزه برای فعالیت‌های علمی - فرهنگی دانشجویان، نداشتن التزام

برای قدرت‌نمایی و وجود رویکرد نمره‌گرایی)، گویه‌های منفی مؤلفه فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل (ناتوانی عملی دانشگاه در برقراری نظم و ضایع شدن انگیزه تحصیلی دانشجویان، غلبه بی‌حرکی میان دانشجویان به واسطه عدم اهتمام جدی دانشگاه در توسعه امکانات ورزشی، طراحی ساختمان‌ها و فضاهای بی‌روح و کسالت‌بار در مجموعه دانشگاه و عدم وجود فضای سبز متناسب با عرف دانشگاهی و کسالت‌باری ناشی از آن)، گویه‌های منفی مؤلفه قوانین و مقررات جاری دانشگاه (نداشتن التزام اجرایی دانشگاه در خصوص قوانین آموزشی و برخورد سلیقه‌ای در هنگام اجرای قوانین)، گویه‌های منفی مؤلفه رفتار دانشجویان هم‌کلاسی (غلبه روحیه رقابت‌جویی به جای همکاری میان دانشجویان دانشگاه، توسعه عملی روح مدرک‌خواهی و نمره‌گرایی در میان دانشجویان، فقدان روحیه گذشت و فداکاری میان دانشجویان و ترویج نسبی تعامل نامناسب دانشجویان با جنس مخالف در حین انجام تکالیف درسی دانشگاهی) و گویه‌های منفی مؤلفه رفتار و منش استادان (قایل شدن تبعیض نسبی میان دانشجویان در عمل، بی‌توجهی نسبت به ادای وعده‌های داده‌شده به دانشجویان، فقدان ذوق و شوق حقیقی به رشته تحصیلی و مباحث مورد تدریس خود و صرف وقت کمتر برای هدایت دانشجویان ضعیف‌تر در مقایسه با دانشجویان عادی)، در برنامه درسی پنهان افزایش یابند، بعد بلوغ در قضاوت دانشجویان کاهش خواهد یافت.

خاوری (۱۳۸۸) نیز در پژوهش خود، عامل تعهد معلم را از عوامل مؤثر در پرورش تفکر انتقادی برمی‌شمارد. طرز تلقی و رفتار اعضای هیئت علمی از عوامل بسیار مهم در برداشت دانشجویان است. اگر اعضای هیئت علمی در کلاس‌های درس، آزادانه برخورد کنند و فرصت کافی و مؤثر در اختیار دانشجویان قرار دهند، توانایی و حس اعتماد به نفس را در آن‌ها تقویت می‌کنند. ملکی (۱۳۷۶) معتقد است جهت‌گیری‌های اقتصادی، طبقاتی و فرهنگی اعضای هیئت علمی، در طراحی و اجرای تدریس بر رابطه با

موجودی، دارای ذهن خالی و تحت کنترل معلم (به‌عنوان تنها منبع یادگیری) است [۲۶].

یافته‌ها از آن حکایت داشتند که گویه‌های مثبت مؤلفه‌های «محتوای دروس رشته تحصیلی، فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل و نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی»، همچنین گویه‌های منفی مؤلفه‌های «محتوای دروس رشته تحصیلی، نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل، قوانین و مقررات جاری دانشگاه، رفتار دانشجویان هم‌کلاسی و رفتار و منش استادان» می‌توانند توانایی بلوغ در قضاوت دانشجویان دانشگاه شاهد را به شکل مثبت و منفی تبیین کنند.

بر این اساس، حسب روابط همبستگی مثبت همسو باید اعلام کرد که اگر گویه‌های مثبت مؤلفه محتوای دروس رشته تحصیلی (کاربردی بودن و طراحی بهینه محتوای مورد تدریس)، گویه‌های مثبت مؤلفه فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل (اهتمام دانشگاه به توسعه فضای شاداب و بانشاط به‌منظور انبساط خاطر دانشجویان، معرفی پیوسته تأکیدهای بهداشتی به دانشجویان و رعایت بهداشت فیزیکی مطلوب در دانشگاه، برقراری فضای علمی مساعد و مطلوب برای پیگیری مطلوب امور تحصیلی و اهتمام جدی دانشگاه به تأمین بستر فیزیکی پژوهش، مانند آزمایشگاه، کتابخانه و بانک اطلاعات و همچنین، گویه‌های مثبت مؤلفه نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (استفاده از آزمون‌های مؤثر برای شناسایی سطوح علمی دانشجویان و برگزاری انواع آزمون‌های همسو با انواع اهداف آموزشی)، در برنامه درسی پنهان، زیادتر باشند، به احتمال، حسب روابط معنادار حاصل شده در پژوهش، بعد بلوغ در قضاوت دانشجویان نیز در حدی بالاتر خواهد بود.

همچنین، بر اساس روابط همبستگی منفی (ناهمسو) باید پذیرفت که اگر گویه‌های منفی مؤلفه محتوای دروس رشته تحصیلی (بی‌توجهی به ارزش‌های علمی مطالب، وجود مطالب تکراری و اتلاف وقت دانشجویان)، گویه‌های منفی مؤلفه نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (استفاده از ارزشیابی به‌عنوان ابزاری

می‌توانند بعد گرایش به جستجوگری حقایق دانشجویان دانشگاه شاهد را به شکل مثبت و منفی تبیین کنند.

بر این اساس، حسب روابط همبستگی مثبت (همسو) باید اعلام کرد که اگر گویه‌های مثبت مؤلفه محتوای دروس رشته تحصیلی (قابلیت یادگیری موضوع و تکمیل محتوای مورد تدریس با استفاده از اطلاعات دانشجویان) و گویه‌های مثبت مؤلفه قوانین و مقررات جاری دانشگاهی (پای‌بندی استادان و کارکنان اداری به قوانین و استفاده از انواع نظام‌های اطلاع‌رسانی به منظور معرفی قوانین)، در برنامه درسی پنهان زیادتیر باشند، به احتمال، حسب روابط معنادار حاصل شده در پژوهش، بعد گرایش به جستجوگری حقایق در دانشجویان نیز در حدی بالاتر خواهد بود.

همچنین بر اساس روابط همبستگی منفی (ناهمسو) باید اعلام کرد، اگر گویه‌های منفی مؤلفه محتوای دروس رشته تحصیلی (آموزش‌های نظری بی‌رابطه با عمل و القای نوعی جزم‌اندیشی در محتوای آموزشی)، گویه‌های منفی مؤلفه نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (انجام ارزشیابی منطبق با نظام بانکداری و وجود ارزشیابی‌های پاسخ‌محور)، گویه‌های منفی مؤلفه رفتار و منش استادان (صرف وقت کمتر برای هدایت دانشجویان ضعیف و اعتقادنداشتن به توان و قدرت علمی دانشجویان)، گویه‌های منفی مؤلفه رفتار دانشجویان هم‌کلاسی (فقدان وجود شوق و ذوق حقیقی دانشجویان برای انجام فعالیت‌های علمی و عدم وجود روح اعتماد متقابل در میان دانشجویان) و گویه‌های منفی مؤلفه فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل (ناتوانی عملی دانشگاه در برقراری نظم و ضایع شدن انگیزه تحصیلی دانشجویان و طراحی ساختمان و فضای بی‌روح و کسالت‌بار در مجموعه دانشگاه)، در برنامه درسی پنهان افزایش یابند، بعد گرایش به جستجوگری حقایق در دانشجویان کاهش خواهد یافت.

نتایج پژوهش پاک‌مهر و حمیدی (۱۳۹۰) با یافته‌های پژوهش حاضر همسویند؛ آنها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که فراشناخت هیجانی، با گرایش به تفکر

دانشجو موثرند همچنین، رفتار دانشجویان نیز در تصمیم‌گیری اعضای هیئت علمی تأثیرگذار است. دانشجویی که به مشارکت در فعالیت‌های آموزشی، تمایل نشان دهد، در ارتباط با دیگران با نظر مثبت عمل می‌کند و رفتارهای ضداجتماعی، مانند پرخاشگری را در خود کنترل می‌کند. رفتارهای مذکور علاقه به همکاری و احترام با دانشجو را در اعضای هیئت علمی برمی‌انگیزند [۲۶].

بر اساس مشاهده و مصاحبه درخصوص مؤلفه‌های مختلف برنامه درسی که می‌توانند در کاهش هویت علمی در میان دانشجویان، مؤثر باشند، نقش استادان (مدرسان) به عنوان یکی از پررنگ‌ترین مؤلفه‌های برنامه درسی جلوه‌گر می‌شود؛ استاد است که می‌تواند الگوی عملی دانشجویان در شور و شوق یادگیری و تولید علم قرار گرفته، با سعه صدر، انعطاف و ایجاد رابطه علمی با دانشجویان، اسوه‌ای پایدار را برای ادامه حیات علمی مخاطبان فراهم آورد؛ لیکن به‌روزی نبودن تعداد قابل توجهی از مدرسان، وجود مشاغل متعدد و عدم انگیزه لازم در برقراری ارتباطات مستمر علمی با دانشجویان و فراتر از اوقات کلاسی، از جمله اموری هستند که در جهت تبیین نقش استاد به عنوان عاملی کاهنده برای هویت علمی دانشجویان ایفای نقش می‌کنند؛ ضمن آنکه روش‌های تدریس، ارزشیابی و محتواگرینی نیز از دیگر مؤلفه‌های برنامه درسی هستند که مستقیم، تحت نظر مدرس بوده، بر هویت علمی اثرگذارند؛ به گونه‌ای که آدامز (۱۹۹۲)، نقش استادان یک دانشکده را در انتقال یک نظام فرهنگی مسلط - به‌طور خاص در آموزش عالی - مهم دانسته و آنان را کسانی می‌داند که در عمل، همه‌چیز به ایشان بازمی‌گردد، کسانی که مستقیم، روی موضوع‌های تدریس، ارزشیابی و برنامه درسی کنترل دارند [۲۰].

یافته‌ها از آن حکایت داشتند که گویه‌های مثبت مؤلفه‌های «محتوای دروس رشته تحصیلی و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی» و همچنین جنبه‌های منفی «محتوای دروس رشته تحصیلی، نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، رفتار و منش استادان، رفتار دانشجویان هم‌کلاسی و فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل»

باید اعلام کرد که اگر گویه‌های منفی مؤلفه فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل (فقدان امکانات و تسهیلات آموزشی کافی و مناسب، وجود فضای فیزیکی توأم با حواس‌پرتی و وقفه در آموزش)، گویه‌های منفی مؤلفه محتوای دروس رشته تحصیلی (مواجهه سطحی استادان با محتوای درسی و انتقال محتوای آموزشی به شکل نقض‌ناپذیر)، گویه‌های منفی مؤلفه نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (غلبه روح عاطفی بر استاد و اعطای نمره‌های غیرواقعی به دانشجویان و انجام ارزشیابی براساس پاسخ‌های مشخص) و گویه‌های منفی مؤلفه قوانین و مقررات دانشگاهی (وجود قوانین و مقررات خشک دانشگاهی و کنترل بیرونی دانشجویان در تبعیت از قوانین)، در برنامه درسی پنهان افزایش یابند، بعد گرایش به فراخ‌اندیشی دانشجویان کاهش خواهد یافت.

بر این اساس، استنباط‌های دانشجویان از برنامه درسی پنهان حاصل از مؤلفه‌های «رفتار و منش استادان، روش تدریس استادان، نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، رفتار دانشجویان هم‌کلاسی، محتوای دروس رشته تحصیلی، فضای فیزیکی دانشگاه و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی (از جمله نوع نگاه استاد به دانشجو و توانایی‌های او، نحوه برخورد وی در عمل، ادای وعده‌ها، نگرش استاد به رشته تحصیلی و مباحث مورد تدریس خود، میزان توجه به همه دانشجویان، مهارت‌های ایفا شده تدریس استاد، میزان حساسیت استاد نسبت به یادگیری همه دانشجویان و سطح آمادگی آنان برای تدریس، توجه به کل دانشجویان در فرایند تدریس کلاسی، الزام و تلاش برای استفاده از انواع روش‌های تدریس، استنباط اهداف خاص استاد از اجرای ارزشیابی پایان ترم، برگزاری انواع آزمون‌ها، نحوه نمره‌دهی استاد، طراحی و اجرای ارزشیابی براساس سطوح علمی دانشجویان، نوع روابط دانشجویان با یکدیگر، انجام فعالیت‌های گروهی، وجود روحیه رقابت‌جویی یا همکاری و باور دانشجو نسبت به توانمندی‌های خود، میزان توجه استاد به کمیت و کیفیت مطالب، ارزش محتوای درسی، مباحث علمی متناسب با علاقه و توان دانشجویان، مشارکت‌دهی دانشجویان در زمان‌بندی ارائه

انتقادی، رابطه معنادار دارد. تورنر، مایر و سورپ<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) دریافتند که احساسات منفی، به‌طور منفی با کاربرد راهکار عمیق‌تر در یادگیری ارتباط دارند؛ از این رو می‌توان انتظار داشت، دانشجویانی که احساسات منفی را تجربه می‌کنند، احتمال دارد کمتر از راهبردهای شناختی عمیق‌تر استفاده کنند زیرا چنین راهبردهایی به تمرکز و درگیری بیشتری نیاز دارند؛ در مقابل، دانشجویانی که احساسات مثبت را تجربه می‌کنند، به استفاده از راهبردهای عمیق‌تر و درگیری بیشتر در یادگیری گرایش دارند [۲۸].

مایرز نیز، پرورش علاقه و انگیزه را یکی از مراحل اساسی آموزش تفکر انتقادی تلقی کرده است؛ همچنین، بیان فر، برنامه درسی پنهان را تجربه‌ها و یادگیری (ها) منفی یا مثبتی می‌داند که در اهداف نظام آموزشی قصد نشده‌اند و روی بازده‌های عاطفی یادگیری فراگیران اثر می‌گذارند [۲۹].

یافته‌ها نشان می‌دادند که گویه‌های مثبت مؤلفه‌های «روش تدریس استادان و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی»، همچنین گویه‌های منفی «فضای فیزیکی دانشگاه محل تحصیل، محتوای دروس رشته تحصیلی، نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و قوانین و مقررات دانشگاهی» می‌توانند بعد گرایش به فراخ‌اندیشی دانشجویان دانشگاه شاهد را به شکل مثبت و منفی تبیین کنند.

بر این اساس، حسب روابط همبستگی مثبت (همسو) باید اعلام کرد که اگر گویه‌های مثبت مؤلفه روش تدریس استادان (آغاز تدریس با توجه به سطح آمادگی دانشجویان و استفاده از انواع روش‌های تدریس) و گویه‌های مثبت مؤلفه قوانین و مقررات جاری دانشگاهی (الگوی مناسب بودن دانشجویان قدیمی در پای‌بندی به قوانین و بازنگری قوانین با شرایط روز)، در برنامه درسی پنهان، زیادتر باشند، به احتمال، حسب روابط معنادار حاصل شده در پژوهش، بعد گرایش به فراخ‌اندیشی دانشجویان نیز در حدی بالاتر خواهد بود. همچنین براساس روابط همبستگی منفی (ناهمسو)

1 Turner, Meyer, Thorpe

کنترل بیرونی» به کاهش گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان منجر می‌شوند؛ از این رو، طراحی برنامه‌های درسی رسمی در ایجاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان، بایستی با توجه به زیرساخت‌های پنهان آن صورت گیرد؛ پیشنهادهاى کاربردی نیز می‌توانند شامل زمینه‌های زیر باشد:

۱. انجام مطالعات و پژوهش‌های تطبیقی و مستمر جنبه‌های مثبت و منفی برنامه درسی پنهان در سطح دانشگاه‌های مطرح در جهان و مقایسه آنها با برنامه درسی پنهان در دانشگاه ایران و در راستای آن، انجام بازنگری و اصلاح تخصصی در ابعاد برنامه‌های درسی؛

۲. بازنگری در الگوهای طراحی برنامه درسی به منظور تعریف نقش فعال استادان و دانشجویان در تقویت پیامدهای مثبت و کاهش پیامدهای منفی حاصل از برنامه درسی پنهان؛

۳. خلق فرهنگ حرفه‌ای مبتنی بر منزلت انسانی در محیط دانشگاه، براساس تعریف اهداف، ارزش‌ها و باورهای بنیادین در ایدئولوژی مرکزی دانشگاه و اتحاد این ایدئولوژی با عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، از جمله امکانات فیزیکی، قوانین و مقررات و ...؛

۴. وجود نظام ارزشیابی در بررسی پیامدهای مثبت و منفی حاصل از برنامه‌های درسی پنهان در دانشگاه؛  
۵. برگزاری کارگاه‌ها و جلسات آموزشی، به منظور آشناسازی دست‌اندرکاران آموزشی و اعضای هیئت علمی با حوزه برنامه درسی پنهان و آثار مثبت و منفی آن در خصوص ابعاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان؛

۶. بازنگری در محتوای مورد تدریس در هر رشته تحصیلی به منظور افزایش جنبه‌های مثبت و کاهش جنبه‌های منفی، به منظور ارتقای سطح گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان؛

۷. بازنگری در شیوه‌های تدریس و آموزش به منظور توسعه روش‌های مشارکتی و مسئله‌محور، برای کاهش پیامدهای منفی حاصل از برنامه درسی پنهان

محتوا، برقراری فضای علمی، امکانات ورزشی، طراحی ساختمان‌ها، فضاهای سبز و بهداشت فیزیکی در دانشگاه، اجرای کامل قوانین آموزشی توسط استادان و کارکنان اداری، نحوه معرفی قوانین آموزشی و بازنگری در قوانین و مصوبات دانشگاه»، زمینه‌هایی هستند که در سطح دانشگاهی برای دانشجوی، واقع شده، انواعی از ادراک‌ها و برداشت‌های مثبت و منفی را در پی دارند.

بنابراین با توجه به گستردگی کاربرد برنامه درسی پنهان در سطح مدارس و دانشگاه‌ها، وقوف کامل به ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان به عنوان منبع اساسی یادگیری‌های عمیق و ماندگار دانشجویان از سوی دست‌اندرکاران آموزش عالی، امری ضروری است. همان‌طور که مشاهده کردیم، اگر جنبه‌های مثبت مؤلفه‌های قوانین و مقررات جاری، محتوای رشته تحصیلی، رفتار و منش استادان و رفتار دانشجویان هم‌کلاسی، روش تدریس استادان و فضای فیزیکی برنامه درسی پنهان افزایش یابند، می‌توانند ابعاد گرایش به «تحلیلگری، نظام‌مندی، کنجکاوی، فراخ‌اندیشی، بلوغ در قضاوت و اعتماد به تفکر انتقادی دانشجویان» را افزایش دهند چراکه مجموع جنبه‌های مثبت برنامه درسی پنهان از جمله «اعتماد متقابل میان استادان و دانشجویان، وجود جو مشارکتی، محیط روانی سالم، توجه به نظریات یکدیگر، گفت‌وگوی گروهی، توجه به تفاوت‌های فردی در ارزشیابی‌ها، اعتماد به توانایی یکدیگر، امکانات و تسهیلات آموزشی و وجود قوانین منعطف و تسهیلگر» می‌تواند ترغیب‌کننده گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان باشند؛ همچنین اگر جنبه‌های منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان افزایش یابند، [این امر] می‌تواند به کاهش ابعاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان منجر شود، به این شکل که مجموع جنبه‌های منفی برنامه درسی پنهان از جمله «برقراری تعامل نامناسب استاد با دانشجو، ارج نهادن به شخصیت‌ها، تقویت نابرابری جنسیتی در کلاس، روش‌های تدریس غیرفعال و معلم‌محور، وجود رویکردهای نمره‌گرایی، وجود رقابت‌های تنش‌زا، عدم تحقق کل یکپارچه مباحث، بی‌نشاطی محیط دانشگاهی، بی‌نظمی و فضای توأم با



Education. Vol. 16, No. 5, PP. 535-543.

۹. اسکندری، حسین (۱۳۸۷)؛ برنامه درسی پنهان؛ تهران: نشر نسیم.

۱۰. علیخانی، محمدحسین و همکاران (۱۳۸۳)؛ «بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز؛ دوره سوم، سال یازدهم، ش ۳ و ۴، صص ۱۲۱ تا ۱۴۶.

۱۱. فتحی واجارگاه، کورش و همکاران (۱۳۸۵)؛ «شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی؛ ش ۱۷، صص ۹۳ تا ۱۳۲.

۱۲. طالبزاده، محسن و همکاران (۱۳۸۸)؛ «جایگاه پرورش تفکر انتقادی در برنامه درسی اجرا شده دوره متوسطه»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی؛ سال چهارم، ش ۱۳ و ۱۴، صص ۱۰۵ تا ۱۲۴.

۱۳. جزایری، علیرضا و همکاران (۱۳۸۷)؛ مهارت‌های زندگی، مهارت تفکر انتقادی؛ تهران: نشر دانژه.

۱۴. ملکی، حسن و همکاران (۱۳۸۶)؛ «پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی؛ سال ششم، ش ۱۹، صص ۹۳ تا ۱۰۸.

۱۵. بدری گرگری، رحیم و همکاران (۱۳۸۹)؛ «تأثیر بازانندیشی در عمل بر تفکر انتقادی دانشجو- معلمان مراکز تربیت معلم تبریز»، فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد؛ دوره یازدهم، ش ۱، صص ۱۸۹ تا ۲۲۰.

۱۶. حداد علوی، رودابه و همکاران (۱۳۸۴)؛ «برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی»، فصلنامه تعلیم و تربیت؛ ش ۹۰، صص ۳۳ تا ۶۶.

و افزایش گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان؛

۸. ارزشیابی دانشجویان براساس فعالیت‌های کلاسی، از قبیل «بحث و بیان نظر، گفت‌وگوها، نوآوری‌ها و پرسشگری‌های عالمانه و کم‌رنگ کردن نقش امتحان در ارزشیابی؛

۹. ایجاد فضای همراه با اعتماد متقابل و احترام در کلاس‌های درس به‌عنوان یکی از جنبه‌های مثبت برنامه درسی پنهان به‌منظور برقراری زمینه برای مشارکت دانشجویان در مباحث و افزایش گرایش به تفکر انتقادی در آن‌ها.

## منابع

1. Thomson I. & Bebbington J. (2004) It doesn't matter what you teach? Critical Perspectives on Accounting. 15, PP. 609-628.

۲. ابراهیمی قوام، صفرا (۱۳۸۸)؛ کاربرد نظریه‌های یادگیری در برنامه‌ریزی درسی؛ تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.

۳. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸)؛ برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها؛ تهران: به نشر.

۴. سبحانی‌نژاد، مهدی و کاظم منافی شرف‌آباد (۱۳۹۰)؛ جامعه‌شناسی آموزش و پرورش (مبانی، رویکردها، سیرجامع نظریه‌ها و حوزه‌های شاخص)؛ تهران: انتشارات یسپرون.

۵. فتحی واجارگاه، کورش و همکاران (۱۳۸۸)؛ آموزش شهروندی در مدارس؛ تهران: انتشارات آبیژ.

6. Neutens J.J. (2008) The hidden curriculum: What are you teaching? The Association of Professors of Gynecology and Obstetrics (APGO). [www.apgo.org](http://www.apgo.org).

۷. جلیلی‌نیا، فروز (۱۳۸۹)؛ بررسی برنامه‌های درسی پنهان در پایان‌نامه‌های کارشناسی‌ارشد دانشگاه شهید بهشتی؛ پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

8. Bergenhenegouwen G. (1987) Hidden curriculum in the university. Higher

۲۳. بیان‌فر، فاطمه (۱۳۸۸)؛ تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس در دوره راهنمایی تحصیلی بر بازده‌های عاطفی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ارائه مدل درخصوص عوامل اثرگذار این برنامه، پایان‌نامه دکتری؛ دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
24. Yüksel S. (2006) The role of hidden curricula on the resistance behavior of undergraduate students in psychological counseling and guidance at a Turkish university. *Asia Pacific Education Review*. Vol. 7, No. 1, PP. 94-107.
25. Glicken A. & Merenstein G. B. (2007) Addressing the hidden curriculum: Understanding educator professionalism. *Medical Teacher*. 29, PP. 54-57.
۲۶. امینی، محمد و همکاران (۱۳۸۸)؛ «بازشناسی نقش برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی»، مجموعه مقالات نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران- برنامه درسی آموزش عالی در ایران: چالش‌ها و چشم‌انداز؛ صص ۳۷۸ تا ۳۹۱.
۲۷. صمدی، پروین و سمیه فریدونی (۱۳۸۸)؛ «برنامه درسی پنهان؛ چهارچوب مفهومی»، مجموعه مقالات نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران- برنامه درسی آموزش عالی در ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها؛ صص ۵۷۰ تا ۵۸۳.
28. Villavicencio F. T. (2011) Critical thinking, negative academic emotions, and achievement: a mediational analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*. Vol. 20, No.1, PP. 118-126.
۲۹. بیان‌فر، فاطمه (۱۳۸۹)؛ «تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس در دوره راهنمایی تحصیلی بر بازده‌های عاطفی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ارائه مدل درخصوص عوامل اثرگذار این برنامه»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران؛ سال پنجم، ش ۱۷، صص ۵۷ تا ۸۵.
۱۷. سعیدرضوانی، محمود (۱۳۸۰)؛ تبیین برنامه درسی پنهان در درس پیش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخشی دینی، پایان‌نامه دکتری برنامه‌ریزی درسی؛ دانشگاه تربیت معلم.
۱۸. حداد علوی، رودابه (۱۳۸۳)؛ مطالعه توصیفی ابعاد جامعه‌شناختی برنامه درسی پنهان در مدارس راهنمایی دخترانه ی شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۳۸۳-۱۳۸۲ با تأکید بر هنجارهای روحیه علمی، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد جامعه‌شناسی؛ دانشگاه شهید باهنر کرمان.
۱۹. علیخانی، محمدحسین و همکاران (۱۳۸۴)؛ «بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن»، دو ماه‌نامه دانشور رفتار؛ سال دوازدهم، ش ۱۲، صص ۳۹ تا ۴۸.
۲۰. مهران، بهروز و همکاران (۱۳۸۵)؛ «نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی؛ سال اول، ش ۳، صص ۳ تا ۲۹.
۲۱. واحد چوکده، سکینه (۱۳۸۶)؛ شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد برنامه‌ریزی درسی؛ دانشگاه شهید بهشتی.
۲۲. حاجی، سامرند (۱۳۸۷)؛ بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی شهرستان مهاباد در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی؛ دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی.