

گام‌های توسعه در آموزش پزشکی
مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی
دوره دهم، شماره دوم، ص ۲۲-۱۱، ۱۳۹۲

نقش استادان در شکل‌گیری ابعاد پنهان برنامه درسی: یک مطالعه کیفی

لیلی مصلی نژاد^{۱*}؛ بهار مرشد بهبهانی^۲

۱. دکترای برنامه ریزی آموزش از راه دور، استادیار گروه آموزش بهداشت روان، دانشگاه علوم پزشکی جهرم، جهرم، ایران
۲. کارشناسی ارشد مامایی، مربی گروه مامایی، دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی شیراز، شیراز، ایران

• دریافت مقاله: ۹۰/۱۲/۶ • آخرین اصلاح مقاله: ۹۱/۴/۱۳ • پذیرش مقاله: ۹۲/۲/۱۸

زمینه و هدف: برنامه درسی پنهان بخش گسترده‌ای از برنامه است که تمام دانش غیر رسمی و گاهی اوقات ناخواسته، ارزش‌ها و اعتقادات را که بخشی از فرایند یادگیری در مدارس و کلاس‌های درس می‌باشد، شامل می‌شود. برنامه‌ی درسی پنهان رابطه جدایی ناپذیر با آموزش اخلاق دارد. بنابراین این تحقیق با هدف تبیین تجربیات استادان از شکل‌گیری این بعد از برنامه درسی در قالب یک تحقیق کیفی انجام شد.

روش کار: این مطالعه با هدف بررسی نقش معلمان در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان و در قالب یک تحقیق کیفی انجام شده و داده‌ها از طریق تحلیل محتوا مورد بررسی قرار گرفته است. داده‌ها با استفاده از مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختار یافته و گروه‌های متمرکز با ۲۲ عضو هیأت علمی در تمام گروه‌ها جمع‌آوری گردید. شرکت‌کنندگان با روش نمونه‌گیری هدفمند از گروه‌های مختلط در زمینه‌های پایه، بالینی و پرستاری انتخاب شدند.

یافته‌ها: تجزیه و تحلیل محتوای کیفی به چهار درون‌مایه اصلی و ۲۶ طبقه از نقش معلم در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان مشتمل بر عوامل مرتبط با توانمندسازی معلم، ارتباط بین فردی، خصوصیات اخلاقی و شخصیتی استاد و ویژگی‌های تربیتی عملکرد استاد منجر گردید. همچنین هر طبقه زیر طبقه‌ای را شامل می‌شود.

نتیجه‌گیری: با توجه به نقش معلم به شکل‌دهی ابعاد پنهان درسی و توجه به نقش این موضوع در شکل‌گیری ابعاد مختلف علمی، اجتماعی و اخلاقی - تربیتی دانشجویان پیشنهاد می‌شود که توجه اساسی به این بعد از برنامه درسی مد نظر استادان، مسؤولین و متولیان آموزش پزشکی کشور قرار گیرد و برنامه‌های غنی جهت آموزش‌های کارگاهی ضمن خدمت مد نظر قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی پنهان، اعضای هیأت علمی، تحقیق کیفی

* نویسنده مسؤول: گروه بهداشت روان، دانشگاه پزشکی، خیابان مطهری، جهرم، ایران

مقدمه

برنامه درسی (Curriculum) به عنوان یکی از ستون‌های الزامی سازه علوم تربیتی نقش بی‌بدیلی در عملکردهای تربیتی داشته است. اواسط دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰ میلادی متخصصان برنامه درسی، تلاشی در نظام‌مند کردن تمامی نظریه‌ها با نگرشی متاتئوریک داشتند و موفق به ترسیم و ارائه نظام در این خصوص گردیدند که سه مقوله کلی برنامه درسی رسمی یا صریح، برنامه درسی پنهان یا مستتر و درسی عقیم یا پوچ را در بر داشت (۱).

هر رشته علمی دارای یک چارچوب مفهومی است و یکی از انواع برنامه‌ریزی درسی، برنامه درسی پنهان می‌باشد (۲).

به اعتقاد Durkheim برنامه درسی پنهان، قوانین سیستم‌های همگانی در سیستم آموزشی است که به فراگیر می‌آموزد که باید به طور منظم به مدرسه برود، در یک زمان خاص به مدرسه برسد، تمامی منش‌ها و رفتارهای وی باید ویژگی‌های خاصی داشته باشد، درسش را یاد بگیرد و تکالیف خود را انجام دهد. در تمامی این موارد الزاماتی وجود دارد که فراگیر نیازمند یادگیری آن است؛ اگرچه به تمامی این موارد به طور مستقیم به عنوان برنامه درسی پنهان اشاره نشده است، اما همگی به برنامه درسی پنهان بر می‌گردد (۳).

از دیدگاه بسیاری از صاحب‌نظران برنامه درسی پنهان از اهمیت بیشتری نسبت به برنامه‌های درسی رسمی برخوردار است؛ چرا که فراگیران این جنبه را از طریق جنبه‌های غیر آکادمیک محیط آموزشی و روابط اجتماعی متأثر از قدرت، جمعیت و تشویق به طور ضمنی می‌آموزند (۶-۵).

از دید Lempp و Seale که برنامه درسی پنهان را در حیطه علوم پزشکی مورد بررسی قرار داده‌اند، برنامه درسی پنهان شامل یک سری از تأثیراتی می‌باشد که در سطح ساختار و فرهنگ سازمانی عمل می‌کند و به عنوان مثال شامل قوانین ضمنی به منظور بقا در مؤسسه است (۷). دیگران برنامه درسی پنهان را به ویژه در حیطه علوم پزشکی، نوعی یادگیری می‌دانند که دانشجویان از طریق ماهیت و ساختار سازمانی و

همچنین رفتارها و نگرش‌های استادان و مدیران فرا می‌گیرند (۸). Harden نیز، برنامه درسی پنهان را ارزش‌ها و الگوهای رفتاری می‌داند که اغلب به طور تصادفی کسب می‌شوند (۹). مفاهیم برنامه درسی پنهان (مستتر) از جمله مفاهیم بسیار ارزشمند برنامه‌ریزی درسی است و به برداشت‌ها، جنبه‌های غیر رسمی و غیرآکادمیک مراکز آموزش عالی که متأثر از کل نظام تربیتی برگرفته از نظام رهبری، ساخت و بافت کلی محیط می‌باشد، اطلاق می‌شود (۱۰، ۶، ۴). به عبارت دیگر، برنامه درسی پنهان اجمالاً به مجموعه‌ای از یادگیری‌ها در نظام آموزش عالی اطلاق می‌گردد که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی (دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی) و بدون آگاهی اعضای هیأت علمی و دانشجویان، برای دانشجویان حاصل می‌شود (۱۱).

مفهوم برنامه درسی پنهان، بیانگر اموری است که در قالب برنامه درسی پنهان رخ می‌دهد، توسط مدرسین و مربیان قابل کنترل نیست و آنان قادر به پیش‌بینی آن نیز نیستند (۱۲).

عوامل مختلفی در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان دخالت دارند که از جمله می‌توان به

- معماری و کیفیت ساختمان دانشکده یا دانشگاه: مراکز آموزشی و عناصر تشکیل‌دهنده آن مانند رنگ، نور، صدا، تجهیزات حیاط دانشکده یا دانشگاه، راهروهای تنگ و طولانی همه و همه اثرات آموزشی و تربیتی دارند. عناصر و فاکتورهای نامبرده می‌تواند در قالب برنامه درسی پنهان بر دانشجویان و ابعاد ایشان تأثیر گذارد (۱۳).

- ارتباط متقابل اعضای هیأت علمی و دانشجویان: طرز تلقی و رفتار اعضای هیأت علمی از عوامل بسیار مهم در تشکیل طرز تلقی‌های دانشجویان می‌باشد. اگر اعضای هیأت علمی در کلاس درس، آزاد برخورد کند و فرصت کافی و مؤثر در اختیار دانشجویان قرار دهد، تلاش، توانایی و حس اعتماد به نفس را در آن‌ها تقویت می‌کند. اگر امیال، خواسته‌ها و نظرات خود را محور قرار دهد و با رویه سلطه‌گری برخورد

نماید، مانع بروز توانایی‌ها می‌شود و در دانشجویان گرایش سلطه‌گری به دیگران را پرورش می‌دهد (۱۴).

- روابط میان فردی دانشجویان با کارکنان و با یکدیگر: در درون دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به صورت رسمی یا غیر رسمی روابط انسانی متعدد شکل می‌گیرد و هر کدام آثار تربیتی خاص خود را دارند. یکی از این گونه روابط، روابط کارکنان و اعضای هیأت علمی با دانشجویان می‌باشد (۱۵).

صاحب‌نظران آموزش پزشکی مانند D'eon (۸) و Cohen (۱۶)، برنامه درسی پنهان را قدرتمندترین راه انتقال ارزش‌های حرفه‌ای‌گری می‌دانند و بر برنامه درسی پنهان به عنوان یک عامل قوی در ایجاد تعهد حرفه‌ای در یادگیرندگان تأکید می‌نمایند.

آماده‌سازی محیط‌های آموزشی با در نظر گرفتن جنبه‌های تأثیرگذار برنامه درسی پنهان می‌تواند به پرورش دانشجویان خلاق با میزان بالای از مهارت‌های اخلاقی و اجتماعی کمک نماید تا بتوانند آن دسته از مشکلات موجود در جامعه را که فاقد هر گونه راه‌حل استاندارد می‌باشد، حل نمایند (۱۷).

نکته دیگر قابل توجه بسیاری از پژوهش‌های آموزشی به این موضوع اختصاص دارند که استادان چگونه باید مطالب درسی را تدریس نمایند که یادگیری حداکثر اتفاق افتد، در حالی که نظریه‌های شناخت گرایانه به یادگیرنده به عنوان عامل اصلی و مهم در یادگیری اشاره دارند. صالحی و عنایتی معتقدند بیشتر دانشجویان با درک بهتر از فرایند یادگیری، بهتر می‌توانند عملکرد تحصیلی و حرفه‌ای خود را بهبود بخشند. بنابراین توجه به ابعاد برنامه درسی پنهان می‌تواند فرایند یادگیری را در قالبی غیر ملموس تغییر دهد (۱۸).

با توجه به این که ابعاد مختلف برنامه درسی پنهان و تأثیرات مهم آن بر ابعاد مختلف دانشجویان در طول زمان و در قالب محیط‌های مختلف آموزشی و فرهنگ شکل گرفته در محیط‌های آکادمیک، قابل تغییر است و همچنین نظر به این که برخی از محققین این بعد از برنامه درسی را عاملی قوی در ایجاد تعهدات حرفه‌ای و انتقال ارزش‌های حاکم بر این محیط

می‌دانند (۱۵، ۸)؛ این امر مهم، محقق را بر آن داشت تا با بررسی ابعاد پنهان برنامه درسی و بالطبع آن تأثیر این امر مهم بر ابعاد مختلف علمی- اجتماعی و اخلاقی دانشجویان، تجربیات استادان را در این ارتباط مورد بررسی قرار دهد. باشد تا با شناخت عوامل تأثیرگذار در این امر مهم بتوانیم گام‌های مؤثری در ارتقای این بعد از برنامه درسی که در پاره ای از متون به تأثیرات برتر آن نسبت به برنامه درسی رسمی نیز تأکید شده است، برداریم (۶-۴)؛ تا ضمن شناخت عوامل و فاکتورهای مرتبط با آن در قالب یک تحقیق کیفی که عمق مطالب را مشخص و تبیین می‌نماید، گامی مؤثر در جهت رشد بیش از پیش دانشجویان به عنوان قشری که محصول آن به جامعه عرضه شده است و سلامت کشور به واسطه حضور آنان در محیط‌های درمانی تضمین می‌گردد، بر داریم.

روش کار

این مطالعه یک پژوهش کیفی بود که با هدف بررسی ابعاد برنامه درسی پنهان و از طریق تبیین تجربیات استادان در شکل‌گیری آن انجام شد.

ابزار گردآوری داده‌ها با استفاده از نظر متخصصین با گروه‌های متمرکز (Focus group expert) بود که با نمونه‌گیری مبتنی بر هدف بر روی گزیده‌ای از اعضای هیأت علمی از گروه‌های مختلف پرستاری، بالینی و علوم پایه انجام شد. در طی این کار که از طریق نمونه‌گیری مبتنی بر هدف بر روی چهار گروه متمرکز (۷-۶ نفره) با ۲۲ نفر از اعضای هیأت علمی گروه‌های مختلف انجام گردید، داده‌های مورد نظر از طریق جلسات گروه متمرکز (Focus group) به شکل نیمه ساختاری و با استفاده از ضبط صدا، راهنمای مصاحبه و یادداشت‌های در عرصه (Field note) گردآوری شد. اعضای هیأت علمی ضمن تشکیل گروه از طریق بارش افکار، نظرات خود را بیان کردند و گروه‌های متمرکز توسط یکی از پژوهشگران به عنوان راهنما و دیگری به عنوان مشاهده‌گر و یادداشت بردار برگزار گردید. مدت زمان بحث گروه‌ها ۴۵-۳۰

طول مصاحبه، متن کامل کدها و طبقات در اختیار ۳ نفر از استادان قرار گرفت و نظرات ایشان در اصلاح و یا تأیید مورد استفاده قرار گرفت. برای بررسی انتقال‌پذیری نیز متن کامل به همراه کدها و طبقات در اختیار دو تن از اعضای هیأت علمی محقق قرار گرفت و از نظرات دو تن از افراد صاحب‌نظر در زمینه تحقیقات کیفی نیز استفاده شد. همچنین از تلفیق در روش گردآوری داده‌ها (مصاحبه گروهی و یادداشت در عرصه) استفاده گردید و تلاش شد که در انتخاب نمونه‌ها تنوع لازم در نظر گرفته شود و گروه‌های متمرکز تلفیقی از گروه‌های مختلفی چون گروه بالینی، علوم پایه و پرستاری ایجاد گردد. همچنین در ارتباط با تأییدپذیری فرایند تلاش گردید تا کلیه فعالیت‌ها به دقت ثبت گردد.

جهت رعایت شرایط اخلاقی ضمن ایجاد جو صمیمی در گروه سعی گردید تا رضایت ایشان جهت شرکت در گروه جلب گردد.

یافته‌ها

در بین افراد مورد پژوهش که ۲۲ نفر از اعضای هیأت علمی را به خود اختصاص می‌دادند، ۱۳ نفر زن و ۹ نفر مرد بودند. ۴ نفر در گروه میکروبی با گرایش‌های مختلف، ۸ نفر در گروه پرستاری از گرایش‌های مختلف و بقیه در گروه علوم پایه از گروه‌های تغذیه، آناتومی و بهداشت و سپس گروه بالینی از رشته‌های مختلف (بیهوشی، ارولوژی و داخلی) بودند. افراد از نظر سابقه کار در رده‌های مختلفی قرار داشتند؛ به گونه‌ای که ۴ نفر ۱۰-۲۰ سال، ۱۰ نفر ۵-۱۰ سال و بقیه بین ۲-۵ سال سابقه آموزشی داشتند.

از تحلیل محتوایی کیفی اطلاعات حاصل از نظرات گروه، ۴ درون‌مایه و ۲۶ طبقه پدیدار شد که شامل توانمندی‌های استادان، ارتباطات بین فردی، ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی استادان و عوامل تربیتی مرتبط با عملکرد استادان می‌شود.

نتایج تحقیق کیفی حاضر که به روش تحلیل محتوا انجام گردید، نشان داد که بیشتر عوامل مؤثر در شکل‌گیری ابعاد

دقیقه بود و سپس از دیدگاه‌های بیان شده ایشان تحلیل محتوایی انجام شد. با توجه به فرارگیری اعضا در گروه‌های متمرکز این امکان فراهم گردید تا اعضا ضمن بیان راحت ایده‌ها و تجربیات خود، با تکمیل بیانات یکدیگر باعث تعمیق داده‌های گردآوری شوند. نقش این شیوه در عمق بخشیدن به داده‌ها و صحت بیشتر مطالب در منابع اشاره شده است (۲۰-۱۹).

محور مورد بحث در ابتدا یک سؤال کلی در زمینه برنامه درسی و جنبه‌های مختلف آن بود و سپس جهت دستیابی به اطلاعات بیشتر و روشن شدن نکات مبهم بیانات، سؤالات تکمیلی پرسیده شد. سؤالاتی نظیر این که حال که یکی از ابعاد برنامه درسی بخش غیر رسمی آن است که برنامه درسی پنهان تلقی می‌شود، نقش استادان در شکل‌گیری آن چگونه است؟ تحلیل محتوایی تحقیقات کیفی از طریق فرایند طبقه‌بندی نظام‌مند، کدها و طبقات مستیما و به صورت استقرایی از داده‌های خام استخراج می‌شوند.

در این روش مفاهیم کلیدی و الگوهای پنهان از درون محتوای داده‌ها استخراج و جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها همزمان انجام می‌شود (۲۱-۲۲). پس از بررسی نظرات و مکتوبات ارائه شده در ابتدا دو نفر از همکاران طرح، هر یک به تفکیک مطالب بیان شده را مطالعه کردند و سپس ضمن انطباق آن با یکدیگر، از بین محتوای به دست آمده قسمت‌های معنی‌دار کدگذاری، طبقه‌بندی و سازماندهی گردید.

همچنین در این شیوه کدهای اولیه از واحدهای معنایی استخراج می‌شود و سپس کدها بر اساس شباهت و تفاوت به زیرطبقه‌ها و زیرطبقه‌ها به طبقات انتزاعی و به مفاهیم کلیدی یا درون‌مایه‌ها تقسیم می‌گردد (۲۳).

از آن جا که معیارهای دقت در تحلیل محتوا را اعتبار، انتقال‌پذیری، قابلیت اعتماد و قابلیت تأیید بیان می‌کنند (۲۴)، جهت تعیین اعتبار از راهبردهایی چون بازبینی مشارکت‌کنندگان و بازبینی همکاران طرح استفاده شد. برای سنجش بازبینی مشارکت‌کنندگان علاوه بر بازگرداندن گفتار و تجربیات وی در

چطوری برخورد کند و به اصلاح هوا دستشه که حسابش با کرام الکتیبینه».

استادان اعتقاد داشتند که ارائه مطالب به صورتی ملموس و قابل فهم و ارائه مثال‌های عینی می‌تواند به تجربه استادان و تسلط ایشان به موضوع درسی مرتبط شده، امکان فهم بهتر مطالب را برای دانشجویان فراهم سازد. همچنین بیان کردند استفاده از این شیوه ارائه مطالب، یادگیری اصول و مفاهیم را برای دانشجو راحت‌تر کرده، تفکر عمیق را در او شکل می‌دهد.

برخورد استاد با سؤالات دانشجو یکی دیگر از مباحث بحث‌برانگیز جلسات گروه بود که از دیدگاه استادان حاوی نکات مهم آموزشی و تربیتی است. نکته دیگر صداقت استاد در بیان موضوعی است که اطلاعات کافی ندارد و جهت‌گیری وی در پاسخ به سؤالات دانشجویان از موارد جالب توجه مطرح شده بود. یکی از استادان بیان می‌کرد «بهترین شیوه اینه که به دانشجو بگیم مطلب را مطالعه و در جلسه دیگر ارائه می‌دم یا به دانشجوم می‌گم شما هم برید دنبال مطلب و جلسه دیگه با هم بحث می‌کنیم» و دیگر استادان در تأیید صحبت همکار خود تأکید می‌کردند که این نحو برخورد با تقویت حس کاوشگری و جستجو در منابع علمی به همراه دانشجویان می‌تواند به تفکر انتقادی دانشجویان و پرورش آن کمک نماید. استادی بیان می‌کرد: «راحت به دانشجو می‌گم جواب سؤال را نمی‌دونم من که علامه دهر نیستم». بعد دیگر این مسأله که توسط برخی دیگر مطرح گردید محک زدن استاد از نظر اطلاعات علمی است که راهکار یکی از استادان در این خصوص جالب توجه است «من راهکارم این است که دانشجو را بمباران اطلاعاتی می‌کنم به دانشجو در مورد کلیه حواشی موضوع توضیح می‌دهم. آنقدر به دانشجو اطلاعات منتقل می‌کنم که بداند از موضوع مورد نظر بیشتر از آن که فکر می‌کرده است، می‌دانم و قانع می‌شه».

استاد دیگری گفت: «در این مورد تجربه‌ای از استادی را بیان می‌کنم که هر وقت سؤالی از طرف دانشجو مطرح

پنهان برنامه درسی از دیدگاه استادان را می‌توان در ۴ حیطه عوامل مرتبط با توانمندی‌های استاد، حیطه ارتباطات بین فردی، حیطه شخصیت و اخلاق استاد و حیطه مرتبط با عوامل تربیتی عملکرد استاد طبقه‌بندی کرد.

۱- حیطه عوامل مرتبط با توانمندی‌های استاد: در اولین درون‌مایه اصلی با عنوان حیطه توانمندی‌های استادان که از نظرات مختلفی برخوردار بود و بیشترین تأکید استادان را به خود اختصاص می‌داد، موارد زیر مطرح گردید.

آمادگی مدرس جهت حضور در کلاس درس از نظر استادان انتقال‌دهنده تسلط علمی، انگیزه یادگیری و انرژی مثبت برای شروع یادگیری است. استادی در گروه علوم پایه بیان داشت: «استادی که نگران وضعیت معیشت خود باشد، سر کلاس نیز با آمادگی کامل نخواهد آمد و ظاهر مرتب وی حتی نمی‌تواند آشفته‌گی‌های درونی او را پنهان کند. نداشتن شرایط مساعد روحی و روانی، بیان استاد را هم تحت‌الشعاع قرار می‌دهد و انرژی منفی او به کلاس نیز منتقل می‌شود».

ادبیات تدریس و بیان مدرس از جمله موارد بیان شده توسط برخی استادان است. استادی بیان می‌کرد: «استادی که مطالب سخت علمی را به صورتی قابل قبول ارائه می‌دهد و در بیان خودش آن را به طرز زیبایی ساده و روان جلوه می‌دهد، یادگیری را برای دانشجویانش لذت‌بخش می‌کند».

نحوه معرفی استاد در شروع کلاس‌های ترمی از نظر برخی دیگر از استادان ضمن بیان انتظارات و شفاف ساختن آن، چشم‌انداز هدفمندی را جهت تلاش و حرکت به سمت اهداف مورد نظر فراهم می‌سازد و دانشجو یاد می‌گیرد که در این برهه از زندگی، برنامه‌ریزی و داشتن هدف از موضوعات مهمی است که می‌بایست در دانشجو درونی شود. همچنین در کنار آن دانشجو یاد می‌گیرد، موضع خود را با استادان مختلف مشخص کند و آن را برای خود ترسیم نماید. استادی بیان داشت: «دانشجو به اصطلاح خودش را جمع و جور می‌کند که این کلاس الکی نیست و تا آخر یاد می‌گیرد که با ما باید

چیزی یاد بگیرد پیش استاد می‌آید و به بهانه‌های مختلف ارتباطش هم با استاد بیشتر می‌شود». استاد دیگری بیان داشت: «دانشجو باید بدون استادان با سوابق علمی درخشان هم باید با مسایل روز دنیا آشنا باشند و انو تحلیل کنند».

استاد تازه کار بیان می‌کرد: «حضور استاد توی کتابخانه و جستجوی منابع جدید، معرفی رفرانس‌ها و سایت‌های معتبر علمی حس به روز بودن و یادگیری مادام‌العمر و نیاز به یادگیری دایم از مطالب علمی را به دانشجو منتقل می‌نماید».

برخی از استادان اعتقاد داشتند که معرفی مقالات و پژوهش‌های مختلف انجام شده چه در مورد پژوهش‌های استاد و چه پژوهش‌های دیگران، تسلط علمی به امور تخصصی را به دانشجو منتقل می‌کند و استفاده از تکنیک‌های مختلف تدریس ضمن بیان تسلط استاد، حس با اهمیت بودن و ارزشمندی آن را به دانشجو انتقال خواهد داد.

طراحی اسلایدها و استفاده از چند رسانه‌ای‌ها از دیدگاه استادان مهم است. استادی از گروه پرستاری بیان می‌کرد: «استفاده از اسلایدهای متنوع نشانه صرف وقت جهت آموزش بوده است و اهمیت تفهیم مطالب و تدریس را در ذهن دانشجو متبادر می‌کند و تعهد و مسؤولیت‌پذیری نسبت به درس و تدریس را در ذهن دانشجو تقویت خواهد کرد».

مدیریت استرس در زمان برخورد با دانشجویان جسور و گستاخ به بیان یکی از استادان «عدم از دست دادن کنترل و مدیریت استرس در زمان‌های حاد و در محیط کلاسی خیلی مهمه و نشانه توانمندی استاده». استاد دیگری بیان می‌کرد: «بعضی مواقع دانشجو می‌خواد استادش را امتحان کنه، بنابراین سؤالاتی می‌پرسه که حدس می‌زنه شما نمی‌دونید، حتی می‌ره از کتاب‌ها سؤال در می‌آره که شما را زیر سؤال بیره. به نظر من پذیرش و صداقت در بیان نمی‌دانم خیلی مهمه، ممکن است استاد نیز نیاز به مطالعه داشته باشد، ندانستن عیب نیست».

۲- حیطه ارتباطات بین فردی: یکی از عوامل مهم تأثیرگذار بر شکل‌گیری ابعاد پنهان برنامه درسی، نوع رابطه بین استاد و

می‌گردید، پاسخ سؤال و جستجوی آن را به خودش واگذار می‌کرد و این باعث می‌شد که دیگر هیچ دانشجویی از استاد سؤال نپرسد».

تقویت تفکر انتقادی و یادگیری عمیق در دانشجویان از طریق راهبردها و روش‌های تدریس استادان یکی دیگر از ابعاد پنهان برنامه درسی است که در این گروه مورد تأکید قرار گرفت. اکثر استادان معتقدند که اگرچه ارائه سخنرانی به شکلی که تنها به ارائه مفاهیم بسنده شود، موقعیتی است که یادگیری سطحی و طوطی‌وار را در دانشجو تقویت می‌کند، اما برخی از استادان از فقدان تجربه خود در خصوص استفاده از روش‌های دیگر غیر از سخنرانی سخن می‌گویند. یکی از استادان علوم پایه گروه ایمنی بیان کرد: «آخه وقتی من تجربه بالینی ندارم چطوری براش مثال بزنم» و دیگری بیان داشت: «اگر شما تجربه بالینی ندارید بیماری ایدز را که می‌شناسید، اگه در مورد فلان سلول ایمنی و نقص اون صحبت می‌کنید، بگید که در بیماری ایدز این فاکتور کاهش پیدا می‌کنه این را که دیگه غیر از شما همه دانشجوها شنیدن».

برخی استادان نیز به بیان تجربیات خود در خصوص نحوه تقویت یادگیری عمیق پرداختند. استاد با سابقه‌ای بیان داشت: «مطرح کردن سناریوهای واقعی خیلی مهمه، استفاده از روش‌های تدریس جدید و فعال مثل PBL، ضمن روبرو کردن دانشجو با واقعیت، توان تحلیل مطالب را به شیوه نقادانه ارتقا می‌ده».

دیگران بحث پیرامون مسایل علمی روز در حیطه تخصصی و حتی غیرتخصصی و بیان مشکلات روز جامعه در موقعیت‌های مناسب را نشانه تسلط استاد به موضوع درسی و آشنایی او به موضوعات مختلف دانستند و اعتقاد داشتند این نوع مباحث نشان می‌دهد که افراد باید ابعاد مختلف وجودی خود را رشد دهند و به تمام امور توجه خاصی داشته باشند. استادی بیان داشت: «به وسیله انتقال اطلاعات علمی و حتی مسایل سیاسی و اجتماعی روز دنیا و تحلیل آن جوی ایجاد می‌شود که دانشجو اوقات فراغت خود را برای این که از استاد

می‌تونه آراسته و تیپ باشه و درسش را هم دانشجویها بهتر یاد می‌گیرند».

از دیدگاه برخی، انعطاف‌پذیری استاد در خصوص تغییر ساعات کلاسی و برنامه‌های امتحانی از نکات مهمی می‌باشد که نشان دهنده ابعاد مثبت اخلاقی و شخصیتی استاد است.

از طرف دیگر، برخی معتقدند توجه به مشکلات شخصی دانشجویان نشان دهنده با اهمیت بودن دانشجوی است.

برخی دیگر معتقدند حالات روحی و روانی استاد در کلاس درس شامل جدی بودن، اخمو بودن و غیرقابل انعطاف بودن بر یادگیری تأثیر دارد و برعکس خوشرو بودن بیش از حد استاد می‌تواند زمینه سوءاستفاده و جسارت دانشجویان را فراهم سازد. استادی بیان داشت: «دانشجو می‌گه کلاس فلانی آبه، بذار کمی سر به سرش بذاریم».

همچنین برخی معتقدند که عفت کلام استاد در بیان مطالب علمی نشان دهنده شخصیت استاد است و نحوه ارتباط با بالادستان از دیدگاه استادان نشانه شخصیت منسجم، اعتماد به نفس و تسلط روانی و عاطفی ایشان می‌باشد.

توجه برخی از استادان بالینی به رعایت احترام به زیردستان و احترام به بیمار و همراهان به عنوان یک بعد مهم اخلاقی به خصوص در محیط‌های بالینی است. یکی از همکاران گروه مامایی بیان می‌دارد: «توی بخش زایمان زمانی که استادان و متخصصین جلوی دانشجویان بر سر بیمار و همراهانش فریاد می‌زنند، دانشجویان یاد می‌گیرند که بیمار یک فرد زیردست و ضعیف است که می‌توان با او هر برخوردی را انجام داد».

برخورد و تعامل همکاران با یکدیگر و در محیط‌های کاری و حرفه‌ای از دیدگاه استادان حاوی پیام‌های اخلاقی ویژه‌ای است که به راحتی و در قالب بعد برنامه درسی پنهان به دانشجویان منتقل و درونی می‌شود. استاد تازه‌کار می‌گوید: «برخی از همکاران برای بالا بردن خود، همکاران دیگرشان را تخریب می‌کنند و دانشجویان یاد می‌گیرند که پیش این استاد می‌توانند از سایر استادان بدگویی کنند».

دانشجو و رابطه او با همکاران است که از موضوعات مهم مطرح شده در جلسات گروهی بود.

استادی که رابطه خوبی را با دانشجویان دارد بیان می‌کرد: «برخورد مهربانانه و دوستانه با دانشجویان خیلی مهمه، زمانی که دانشجو در اتاق شما وارد می‌شود با اسم کوچک صدایش کنیم و جو دوستانه‌تری را ایجاد کنیم».

یکی از موارد مهم مورد تأکید استادان، ارتباط استاد با همکاران است. استاد دیگری می‌گوید: «برخورد استاد با همکاران یکی از عوامل مهم است. اگه دانشجو شاهد دعوا و مرافعه ما با همکاران باشه و یا ببینه ما جلوی آن‌ها از همکارمون بد می‌گیریم، از ما یاد می‌گیره که در محیط‌های علمی نیز جو مناسبی از نظر ارتباط وجود نداره».

استادی که دانشجویان به او عشق می‌ورزند، در خصوص رابطه استاد با دانشجویان بیان می‌کند: «دانشجو می‌بایست بدونه که استاد خارج از محیط کلاس می‌تونه توی حیطه فردی دانشجویهاش وارد بشه. من بعضی موقع‌ها می‌رم با دانشجویهام فوتبال بازی می‌کنم. صرف اوقاتی جهت قدم زدن و درد و دل کردن، زمان مناسبی برای صمیمیت بیشتر با دانشجویان است. باید به دانشجویان یاد داد که محیط کلاسی و محیط بیرون از کلاس تفاوت‌های زیادی داره».

از دید استادان، ارتباطات غیرکلامی استاد نیز می‌تواند نشان‌دهنده تسلط، اعتماد به نفس و بیان احساسات آنان نسبت به مطالب علمی و جو حاکم بر محیط کلاسی باشد.

۳- در حیطه شخصیتی و اخلاقی: در این حیطه که از نظر استادان یک حیطه مهم و با اهمیت تلقی می‌شود، مواردی مانند حس شوخ طبعی، روحیه نشاط و شادابی مطرح گردید.

همچنین موارد دیگری چون توجه به پوشش و آرایش ظاهر استادان از اهم مواردی است که از دیدگاه استادان در این حیطه مد نظر قرار می‌گیرد و اهمیت این بعد و تأثیرات روانشناختی آن، یادگیری و جو آموزشی حاکم بر محیط را یادآوری می‌نماید. استادی می‌گفت: «دانشجو می‌فهمه که استاد هم

اهمیت ارزش‌های دینی و مذهبی در محیط‌های علمی و انتقال دهنده ارزش‌های والای مذهبی و ارزشی است».

از نکات ظریف دیگر می‌توان به تبعیض در نگاه‌ها و توجه به دانشجویان خاص و تعصب‌ورزی در خصوص مسایل مختلف اشاره نمود که از دیدگاه استادان حاوی نکات منفی تربیتی بوده، تأثیرات منفی خود را بر ذهن دانشجویان ایجاد می‌نماید.

تخریب همکاران جهت بالا بردن ارزش خود از نکات تربیتی مهم دیگری است که بنا به نظر استادان، دانشجو آن را درک می‌کند.

مغایرت انجام امور بالینی نسبت به مطالب تئوری از نکات دیگر اشاره شده بود که حاوی پیام‌های تربیتی متعددی است. استادی بیان می‌کرد: «طرف جراح است و در حضور دانشجو بدون انجام فرایند شستن دست‌ها وارد اتاق عمل می‌شود و دانشجو می‌فهمد که این مطالب فقط در مطالب تئوری است و کاربرد دیگری ندارد».

در آخر ارائه مطالب غیر رسمی دارای نکات آموزنده در بین دروس، عدالت در نمره‌دهی، احترام متقابل غیر شرطی، از جمله موارد تربیتی است که از دیدگاه استادان در شکل‌گیری ابعاد مثبت تربیتی در دانشجویان تأثیر بسزایی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در این تحقیق کیفی که به روش کار بر روی گروه‌های متمرکز انجام شد، دیدگاه استادان در ارتباط با نقش آن‌ها در شکل‌گیری ابعاد برنامه درسی پنهان مورد بحث و بررسی قرار گرفت.

کدیور در پژوهشی به رابطه بین جو سازمانی مدرسه و نحوه تعامل معلم و دانش‌آموزان با ابعاد برنامه درسی پرداخته است. در این تحقیق که در مدرسه راهنمایی انجام گرفت، معلوم شد که مدارس با جوه‌های باز و خودگردان زمینه مساعدتری برای رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. همچنین نحوه تعامل دانش‌آموزان به عنوان عامل

۴- حیطه عوامل تربیتی مرتبط با عملکرد استاد: در بیان تجربیات استادان نکات ظریف تربیتی به عنوان یکی از ابعاد مهم برنامه درسی پنهان به چشم می‌خورد. استادی که به نکات ظریف تربیتی توجه دارد بیان می‌دارد: «شاخص بودن رفتار و بعد تربیتی استاد در مسایل مختلف، دانشجو را بدون توجه به حضور و غیاب بر سر کلاس خواهد نشانند».

ترسیم آینده روشن از زندگی به خصوص زندگی حرفه‌ای از مقوله‌های با اهمیت بیان شده توسط استادان ذکر گردید. این موضوع از نکات مهم تربیت است که بنا به نظر استادان در ایجاد انگیزه نسبت به تحصیل و یادگیری تأثیر بسزایی دارد. استادی از گروه علوم پایه بیان می‌کرد: «این که ما بخواهیم تصویر منفی از آینده شغلی را به دانشجومون منتقل کنیم چه تأثیری به حالش دارد، من همیشه سعی می‌کنم دانشجو رو به داشتن آینده خوب تشویق کنم».

احترام به حریم خصوصی بیمار در زمان انجام امور درمانی و برخورد مناسب یا نامناسب استاد با دانشجویان خاطی، نشانه کنترل احساسات و عواطف توسط استاد از نکات تربیتی بیان شده است. همچنین ادب، متانت و صبوری در برخورد با دانشجویان شلوغ نیز علاوه بر مدیریت استرس از منظر برخی از اعضای هیأت علمی حاوی نکات ارزنده تربیتی است که منجر به تغییر عملکرد دانشجویان در زمینه‌های مورد نظر می‌گردد.

شیوه قضاوت در مورد دانشجویان و تأثیر آن در نمره ایشان نیز یکی از مبانی مطرح شده بود. استادی بیان داشت: «مثلاً دانشجو سر کلاس، حرف نامناسب زده یا رفتار نامناسب داشته نمره پایان ترمش را پایین می‌دم. از طریق این مسأله دانشجو یاد می‌گیرد که نمره دانشجو نمره علم او نیست و نتیجه قضاوت استاد از شخصیت دانشجو است».

ابعاد ارزشی و اعتقادی استاد به ساختن یک الگو و درون‌سازی ارزش‌های فکری و مذهبی در دانشجویان کمک می‌کند. یکی از استادان اهمیت آن را به شکل زیر بیان می‌دارد: «تسلیم و تبریک ایام، بیان یک روایت و حدیث نشان دهنده

رخ دهد (۷). موارد بیان شده در این تحقیق به خوبی می‌تواند حیطه اخلاقی و شخصیتی استاد را در برنامه درسی پنهان مورد چالش قرار دهد.

Leblanc در پایان‌نامه خود، برنامه درسی پنهان را در برنامه طب اورژانس از طریق یک مطالعه پیمایشی و بعد مصاحبه از طریق گروه متمرکز با استادان و دستیاران مورد بررسی قرار داد. عمده‌ترین پیام‌های دریافت شده در برنامه درسی پنهان در ارتباط با بیماران به صورت بی‌احترامی به بیماران، خندیدن به آنان و سرزنش کردن بیماران ذکر شده است (۲۹). نکته‌ای که در تحقیق حاضر نیز در دو بعد تربیتی و اخلاقی مورد بررسی قرار گرفت.

برزگر نیز اهمیت و تأثیر ویژگی‌های حرفه‌ای استادان را بر روی فراگیران مورد تأکید قرار داد و بیان کرد که استادان به عنوان یک الگوی حرفه‌ای، بر روی ایجاد انگیزه آموزشی، نگرش اخلاقی و انسانی و رفتار و مهارت‌های انسانی بسیار مؤثر هستند (۳۰). این بعد نیز در بخش الگو بودن و تأثیر ابعاد مختلف اخلاقی و شخصیتی مورد تأکید قرار گرفته است.

با توجه به نقش مهم برنامه درسی پنهان بر عملکرد حرفه‌ای دانشجویان، بسیاری از محققین بر شکل‌گیری این بعد تأکید می‌ورزند. Goldstein از طریق تجمیع نظرات استادان پایه و بالینی دانشکده پزشکی دانشگاه واشنگتن، حرفه‌ای‌گری را برخوردار از دانش و رفتارهایی می‌داند که در بر گیرنده ویژگی‌هایی مانند از خود گذشتگی، شرافت، محبت، برقراری ارتباط، احترام، مسؤولیت‌پذیری، تعالی و رهبری است (۳۱).

برخی نیز به ابعاد دیگر برنامه درسی پنهان اشاره می‌نمایند و به تأثیر برنامه درسی پنهان بر شکل‌گیری اخلاق حرفه‌ای می‌پردازند؛ به گونه‌ای که Buyx و همکاران نیز صفات و ویژگی‌هایی چون وفاداری و قابل اطمینان بودن آن‌ها، فضیلت‌های حرفه‌ای‌گری، خیرخواهی، دلسوزی و محبت، صداقت خردمندانه، جرأت و شجاعت و راستگویی را از ویژگی‌های یک پزشک حرفه‌ای می‌دانند (۳۲) و دیگران به نکات ظریف دیگر نهفته در این بعد برنامه درسی چون قدرت

بسیار مؤثر در رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموز شناخته شد (۲۵). این بعد از ابعاد برنامه درسی پنهان در قالب تعاملات استاد و دانشجو در مطالعه اخیر نیز مورد توجه قرار گرفته بود. تحقیق حاضر نشان داد که بعد تربیتی عملکرد استادان نقش عمده‌ای در شکل‌گیری ابعاد برنامه درسی پنهان دارد.

Merenstein و Glicken نیز ضمن تأکید بر مبانی ضمنی نهفته در عملکرد استادان و تأثیرات تربیتی آن، معتقدند که مشاهدات دانشجویان از رفتارها در بخش‌های مختلف بیمارستان تأثیر به مراتب بیشتری از مطالب تئوری که در مورد رفتار صحیح در سر کلاس درس می‌آموزند، دارد. آن‌ها اشتیاق برای کار، اهمیت دادن به دانشجویان، تمایل به پذیرش اشتباه خود، پاسخگو بودن به دانشجویان، مؤسسه آموزشی و جامعه و تعهد به یادگیری مادام‌العمر را به عنوان خصوصیات برنامه درسی پنهان برشمردند (۲۶).

یافته‌های پژوهش مطالعات دیگری نشان داد که ایجاد و تقویت روحیه تقلید و اطاعت در برابر نوآوری، کنجکاوی و خلاقیت، ایجاد و تقویت روحیه انفعال و ترس به جای پرسشگری و نقادی و ایجاد رقابت منفی برای نمره به جای مشارکت و کار گروهی از درون محیط‌های آموزشی آموخته می‌شود (۲۷-۲۸). موارد بیان شده در بخش توانمندی استادان در حیطه تدریس نیز بیانگر تأکید بر این امر مهم است.

Seale و Lempp محتوای برنامه درسی پنهان و نحوه در معرض قرار گرفتن دانشجویان پزشکی را با روش کیفی مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها با ۳۶ دانشجوی پزشکی سال‌های مختلف در یک دانشکده پزشکی در کشور انگلستان مصاحبه نیمه ساختاردار به عمل آوردند. چهار تم اصلی در این مطالعه کیفی به دست آمد که شامل تشویق فردی، تدریس اتفاقی، اهمیت سلسله مراتب و پیشرفت از طریق رقابت بود. از جمله موارد دیگری که در این راستا ذکر گردید بی‌احترامی به دانشجویان پزشکی از سوی پرستاران و ماماها بود که نشانگر تهدیدهایی می‌باشد که متوجه حرفه‌ای‌گری در محیط‌های آموزش بالینی است و همگی می‌تواند در برنامه درسی پنهان

یادگیری چگونگی مطالعه و هدف از تحصیل و یادگیری‌های گروهی مانند یادگیری کار تیمی و اجتماعی شدن بودند (۳۴). موارد اشاره شده در مقالات فوق به خوبی می‌تواند ابعاد بیان شده در تجربیات استادان از برنامه درسی پنهان را تبیین نماید و نقش مهم ایشان و تأثیرگذاری آن‌ها بر ابعاد مختلف علمی، اخلاقی، شخصیتی و تربیتی دانشجویان مورد تأکید قرار دهد.

نتیجه‌گیری نهایی

نظر به اهمیت این بعد از برنامه درسی و با توجه به نقش مهم استادان در این امر، لزوم توجه استادان، دست‌اندرکاران امور آموزش و مدیران آموزشی به این امر مهم و در نظر گرفتن برنامه‌های آموزشی و کارگاهی جهت تبیین نقش مهم استادان در شکل‌دهی به رفتار دانشجویان و تأثیر آن بر ابعاد مختلف ایشان، لازم و ضروری است. همچنین لزوم توجه به آن با توجه به ارتباط مستقیم این موضوع با دانشجویان به عنوان قشری که محصولات مستقیم آن به جامعه و سلامت جامعه مربوط می‌شود، اهمیت آن را دو صد چندان می‌نماید.

سپاسگزاری

از کلیه استادانی که با شرکت در بحث‌های گروهی زمینه انجام این تحقیق را فراهم کردند، تشکر و قدردانی می‌گردد. همچنین از دانشگاه علوم پزشکی جهرم به جهت حمایت مالی از طرح پژوهشی مرتبط با مقاله مذکور کمال سپاسگزاری را دارد.

References:

1. Fathi Vajargah K. Curriculum: Towards anew identity in curriculum: a description of contemporary theories in curriculum. Tehran: Ayesha publication; 2007. [In Persian]
2. Taghipour HA, Ghaffari H. The role of the hidden curriculum in students' discipline from teachers and executive manager view of point in khalkhal city 2009-2010. Educational Sciences 2009; 2(7): 33-65. [In Persian]
3. Durkheim E. Moral Education. New York: Free Press; 1961.

حرفه‌ای، خودکنترلی و جهت‌گیری مطالعات علمی تأکید می‌نمایند (۲۶). اگرچه در تحقیق حاضر تأثیر مستقیم برنامه درسی پنهان بر شکل‌گیری اخلاق حرفه‌ای مورد بحث قرار نگرفت، اما ابعاد مطرح شده توسط استادان به خوبی و به صورت غیر مستقیم، ابعاد مختلف اخلاق حرفه‌ای را پوشش داده، حتی مورد تأکید قرار می‌دهد؛ به گونه‌ای که دو بعد مهم توانمندی استادان و بعد اخلاقی و شخصیتی هم‌پوشانی متعددی با موضوعات مطرح شده دارد.

نقوش مدرسین در شکل ابعاد منفی این بعد برنامه درسی مورد تأکید محققین دیگر بوده است. سعید رضوانی عمده‌ترین بارهای ارزشی ناخواسته و نامطلوب برنامه درسی پنهان را ایجاد تلقی رسمی بودن در درس، فقدان جنبه تربیتی، ایجاد نگرش منفی نسبت به درس و ایجاد و یا تقویت عدم ارتباط آموخته‌ها با زندگی واقعی و توجه به روتین‌نگری می‌داند (۳۳). موردی که در بخش توانمندی‌های علمی استادان مورد تأکید قرار گرفته است.

رحیمی نیز در یک مطالعه کیفی که به منظور بررسی تجارب دانشجویان از برنامه درسی مستتر در دانشکده پرستاری مامایی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان انجام داد، ابعاد پنهان برنامه درسی را به یادگیری‌های مثبت و منفی و یادگیری‌های فردی و گروهی طبقه‌بندی کرد. یادگیری‌های مثبت مانند اخلاق حرفه‌ای، وجدان کاری، تفکر انتقادی و یادگیری‌های منفی مانند عملکرد غلط و معمول و کم‌کاری گزارش کرد. موارد یادگیری فردی مانند کسب اعتماد به نفس،

4. Margolis E, Romero M. In the image and likeness...": How mentoring functions in the hidden curriculum. New York: Routledge Publishing Company; 2001.
5. Gauferberg E, Batalden M, et al. The hidden curriculum: what can we learn from third-year medical student narrative reflections? Academic Medicine 2010;85(11): 1709-16.
6. Hassan A, Bijandi MS. Hidden curriculum in higher education: Linking philosophy to practice. The Journal of International Management Studies 2009;4(1):92-8.

7. Connelly M, Conway C, West C. The Sage Handbook of Curriculum and Instruction. Bulletin of the Council for Research in Music Education University of Illinois Press; 2009:79-92.
8. Lempp H, Seale C. The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perception of teaching. British Medical Journal 2004; 329(7469): 770-773.
9. D'eon M, Lear N, et al. Perils of the hidden curriculum revisited. Medical Teacher 2007; 29(4): 295-6.
10. Harden RM. The learning environment and the curriculum. Medical Teacher 2001; 23(4):335-6.
11. Ghorchian N, Tansaz F. Curriculum development process: A specialty of the ancient world to the modern world. Tehran: Institute for Research and Higher education planning; 1996.[In Persian]
12. Mehrmohammdi M. Curriculum, views, approaches and perspectives. Second edition. Tehran: The study Human Sciences and editing books; 2008.[In Persian]
13. Alebzadeh Nvbryan M , Fathi Vajargah K. SpecialTopics in curriculum. Tehran: Ayeshe Publishing Company; 2003.[In Persian]
14. Navidi M. A school message, organization development, modernization and equipping of schools. Tehran: Larang Publishing Company; 1995. [In Persian]
15. Maleki H. The formal curriculum: educational guideline. Tehran: Madreseh publications;1995. [In Persian]
16. Bradbury-Jones C, Irvine F, Sambrook S. Unity and Detachment: A Discourse Analysis of Doctoral Supervision. In International Journal of Qualitative Methods 2007; 6(4):81-96
17. Cohen JJ. Professionalism in medical education, an American perspective: from evidence to accountability. Medical Education 2006; 40(7): 607-17.
18. Abolhasani Sh, Haghani F. Problem-based Learning in Nursing Education: A Review Article. Iranian Journal of Medical Education 2010; 10(5):699-706.[In Persian]
19. Salehi M, Enayati T. The relationship between norm of learning and study strategies and learning with student achadeic achievement Mazandaran Islamic Azad. Quarterly Journal of New Approaches in Educational Administration 2009; 1(3): 145-62. [In Persian]
20. Halcomb EJ, Gholizadeh L, et al. Literature review: consideration in undertaking focus group research with culturally and linguistically diverse group. Journal of Clinical Nursing 2007; 16(6): 1000-11.
21. Khosravi Sh, Abed Saedi Zh. Focus group, a data gathering method. Iran Journal of Nursing 2011; 23(68):19-30. [In Persian]
22. Hsieh HF, Shannon SE. Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research 2005; 15(9): 1277-88.
23. Green B. Personal constructs psychology and content analysis. Personal Construct Theory & Practice 2004; 1: 82-91.
24. Zhang Y, Wildemuth BM. Qualitative analysis of content. 2009. Available From: http://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content_analysis.pdf
25. Speziale HS, Carpenter DR. Qualitative Research in Nursing: Advancing the Humanistic Imperative. Philadelphia: Lippincott-Williams &Wilkins; 2007.
26. KadivarP. Development of moral judgments about students and school organizational climate and how to interact with teachers and students. Journal of education 1996; 12(4):47-70. [In Persian]
27. Glicken AD, Merenstein GB. Addressing the hidden curriculum: Understanding educator professionalism. Medical Teacher 2007; 29(1): 54-57.
28. Alavi Hadad R, Abdolahi A, Ali Ahmadi O. The hidden curriculum : Research in implicit learning , Journal of Education 2008; 23(2): 33-66. [In Persian]
29. Yamani N, Tahereh C, Peyman A. Professionalism and hidden curriculum in medical education. Isfahan University of Medical Sciences 2004. Available from: <http://rds.sem-ums.ac.ir/edc/downloads/professionalism%20and%20hidden.pdf>. [In Persian]
30. LeBlanc C. Exploring the "hidden curriculum" in Emergency Medicine training Program. M.A.Ed. Dissertation. Mount Saint Vincent University Department of Education 2007. Available From:

- <http://140.230.24.4:8080/xmlui/bitstream/handle/10587/653/ConstanceLeBlanc-MAED-2007.pdf?sequence=3>
31. Stevenson H, Carter B, Passy R. New professionalism', workforce remodelling and the restructuring of teachers' work . International Journal of Leadership for Learning 2007; 11 (15). Available from <http://iejll.synergiesprairies.ca/iejll/index.php/iejll/issue/view/37>.
 32. Goldstein EA, Maestas RR, et al. Professionalism in medical education: an institutional challenge. Academic Medicine 2006; 81(10): 871-6.
 33. Buyx AM, Maxwell B, Schone-Seifert B. Challenges of educating for medical professionalism: who should step up to the line? Medical Education 2008; 42(8):758-64.
 34. Shayeste s, Rahimi M, Abedi H A ,Bahrami M. Students Experience with the Hidden Curriculum in Faculty of Nursing and Midwifery of Isfahan University of Medical Sciences. Pejouhesh. 2003; 27 (3) :217-223
 35. Salehi Sh, Rahimi M, Abedi HA, Bahrami M. Students experience with the hidden curriculum in faculty of nursing and midwifery of Isfahan University of Medical Sciences. Journal of the Faculty of Medicine 2003; 27(3):217-23. [In Persian]