



**Study of the Process of Fostering Student Teachers'
Social and Academic Behaviors Based on the Hidden
Curriculum (Case study of Farhangian University of
East Azerbaijan Province)**

Maryam Shaban¹, Omid Ebrahimi^{*2}

¹ Assistant Professor, Department of Social Studies, Institute for Cultural and Social Studies.
E-mail: shaban@iscs.ac.ir

^{2*} PhD in Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of
Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail:
omidebrahimi660@gmail.com

Corresponding author, PhD in Educational Psychology, Department of Educational
Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz,
Tabriz, Iran. E-mail: omidebrahimi660@gmail.com

ABSTRACT

Background and Objectives: The hidden curriculum, as one of the most influential components affecting the process of developing student teachers' professional identity, has always been of interest to researchers in the field of teacher education. Despite the importance of this issue, there is still no clear understanding of how this curriculum affects student teachers' social and academic behaviors. Therefore, the present study was conducted with the aim of investigating the process of fostering student teachers' social and academic behaviors based on the hidden curriculum.

Methods: The present study was conducted using a qualitative approach and grounded theory method. The research population included student teachers at Farhangian University of East Azerbaijan Province. Seventeen student teachers were selected as participants through purposive sampling and based on the criterion of theoretical saturation. The data collection instrument was semi-structured interviews, and the collected data were analyzed in three stages: open, axial, and selective coding.

Findings: The results showed that contextual factors at two levels, extra-university (including social environment and macro policies) and intra-university (including organizational culture, physical structure, and educational system), serve as the main context for the influence of the hidden curriculum. Process factors were also identified in five main categories: learning through observation and comparison, silent feedback, informal communication, hidden negotiation, and participatory

learning, which play the role of executive mechanisms of this curriculum. The outcomes of this process were categorized into four dimensions: individual, social, academic, and professional, each of which consisted of positive outcomes (such as personality development, strengthening communication skills, deepening learning, and developing professional competencies) and negative outcomes (such as psychological burnout, formation of isolation, grade-orientedness, and tendency to leave the teaching profession). **Conclusion:** Based on the research findings, it is suggested that educational administrators and policymakers provide the ground for maximizing the use of the positive potentials of the hidden curriculum by revising existing regulations, focusing on improving the quality of human interactions, and enriching university environments.

Keywords: Academic Behaviors, Hidden Curriculum, Social Behaviors, Student Teachers.

Cite this Article: Shaban, M., & Ebrahimi, O. (2026) .Study of the Process of Fostering Student Teachers' Social and Academic Behaviors Based on the Hidden Curriculum (Case study of Farhangian University of East Azerbaijan Province). *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, x(x), -. <https://doi.org/10>

Extended Abstract (between 700 and 1200 words. Line spacing for the text is single)

Introduction

Universities play a fundamental role in students' intellectual and social empowerment (Gharibi & Gharibi, 2022). Farhangian University holds a special position as its primary mission is to train teachers who are cultivators of the next generation (Sohbatloo & Abedi, 2024). Social behaviors include effective communication, cooperation, and responsibility (Sabzvar & Liaghatdar, 2015). Academic behaviors encompass commitment to assignments, class participation, and self-regulated learning (Khojasteh, 2021). The hidden curriculum—unwritten values transmitted through academic relationships—significantly shapes student behavior (Villanueva et al., 2018; Fathi Vajargah, 2016). Previous studies have identified hidden curriculum components as influential factors (Imani et al., 2015; Tahmasebzadeh et al., 2021; Gonzalez et al., 2019). However, most studies used quantitative approaches in general universities (Amini et al., 2015; Mosallanejad et al., 2014). Farhangian University's unique context requires qualitative investigation. The present study sought to answer the following main research questions:

1. What are the contextual factors shaping the social and academic behaviors of student teachers at Farhangian University based on the hidden curriculum?
2. What are the process factors in the formation of social and academic behaviors of student teachers at Farhangian University based on the hidden curriculum?
3. What are the consequences of the formation of social and academic behaviors of student teachers at Farhangian University based on the hidden curriculum?

Literature Review

The hidden curriculum refers to a set of unwritten values, norms, and attitudes transmitted to students outside formal educational texts but through academic relationships and interactions (Villanueva et al., 2018). Unlike the formal curriculum which operates with approved objectives and content, the hidden curriculum shapes students'

attitudes, skills, and social and academic identity through indirect and invisible influences (Moradi et al., 2018; Kian et al., 2020).

Social behaviors are defined as actions, reactions, and interaction patterns individuals exhibit in relation to others, including effective communication, group cooperation, problem-solving, self-management, constructive interaction with peers and professors, empathy, respect for differences, and social responsibility (Sabzvar & Liaghatdar, 2015). Academic behaviors are purposeful and observable actions related to learning, including commitment to assignments, regular class attendance, self-regulation of learning, study time management, scientific participation in class discussions, enthusiasm for research, and application of deep learning strategies (Khojasteh, 2021).

Kärner and Schneider (2024) identified media for norm transmission as key hidden curriculum elements reproducing conformity and group roles. Robards et al. (2025) introduced "surveillance hidden curriculum" through social media pressure. Christiansen (2023) found hidden curricula perpetuate inequality in social work programs.

Domestically, Imani et al. (2015) revealed negative relationships between hidden curriculum and educational burnout. Tahmasebzadeh et al. (2021) demonstrated positive effects on academic emotions and well-being. Badri-Gargari et al. (2022) predicted learning behaviors through motivational variables. Mosallanejad et al. (2014) identified professors' interactions as important dimensions. Rabati et al. (2015) showed effects on scientific spirit and academic identity. Ghaderi et al. (2023) identified both positive and negative social outcomes. Significant gaps exist: most studies used quantitative approaches, were conducted in general universities, and did not address process mechanisms.

Methodology

This qualitative study employed a grounded theory approach (Corbin & Strauss, 2008). Participants included 17 fourth-year student teachers at Farhangian University of East Azerbaijan Province, selected through purposive sampling based on theoretical saturation. Semi-structured in-depth interviews (45-90 minutes) were used for data collection. Analysis proceeded through three stages: open, axial, and selective

coding. Trustworthiness was ensured using Lincoln and Guba's (1985) criteria.

Results

Contextual Factors: Extra-university factors: (a) social/media environment and (b) macro-governmental policies. Intra-university factors: (a) physical structure and facilities, (b) organizational culture and relationships, (c) educational/evaluation system, and (d) social atmosphere.

Process Factors: Five mechanisms: (a) learning through observation and comparison (modeling by professors and peers), (b) silent feedback (grade-based and non-verbal), (c) informal communication (rumors, experience sharing), (d) hidden negotiation, and (e) participatory learning.

Outcomes: Four dimensions with dual outcomes: (a) individual—positive: responsibility, identity; negative: burnout, conflict; (b) social—positive: communication, networks; negative: isolation, prejudices; (c) academic—positive: deep learning; negative: superficial learning, grade-orientation; (d) professional—positive: competencies, commitment; negative: negative attitudes, leaving tendency.

Discussion

The hidden curriculum operates through complex contextual and process mechanisms producing dual outcomes. Extra-university factors shape self-concept and motivation (Kärner & Schneider, 2024; Robards et al., 2025). Intra-university factors function as facilitators or barriers (Amini et al., 2015). Five process mechanisms align with Bandura's (1977) social learning theory, extending understanding of implicit learning in teacher education (Gonzalez et al., 2019; Christiansen, 2023). Dual outcomes suggest simultaneous growth and challenges (Ghaderi et al., 2023). Effects depend on individual characteristics,

implementation quality, and support systems (Veldman et al., 2020; Pedler et al., 2020).

Conclusion

This study provided a comprehensive understanding of how the hidden curriculum shapes student teachers' social and academic behaviors at Farhangian University. The findings revealed that the hidden curriculum operates through a dynamic interplay of contextual factors (extra-university and intra-university) and five process mechanisms (observational learning, silent feedback, informal communication, hidden negotiation, and participatory learning), producing dual outcomes across individual, social, academic, and professional dimensions. This dual nature suggests that the hidden curriculum is neither inherently positive nor negative; rather, its effects depend on how institutional elements are designed and implemented.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

This study is derived from a research project code 60673 of the Institute for Cultural and Social Studies of the Ministry of Science, Research and Technology. The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct.

Author Contributions

The authors' contributions to this article, which is derived from a research project affiliated with the Institute for Cultural and Social Studies of the Ministry of Science, Research and Technology, are as follows:

Maryam Shaban: Supervising the research process (project supervisor), confirming and validating the results

Omid Ebrahimi: Data collection, preparation of the research report, data analysis, analysis and interpretation of the data and results, and drafting of the main manuscript.

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

The data are available on request from the authors.

Declaration of Generative AI and AI-assisted technologies in the writing process

During the preparation of this work, the author(s) used Generative Artificial Intelligence tools to translate and correct the English language, check grammar, and assist with formatting. After using these tools, the author(s) reviewed and edited the content as needed and take full responsibility for the content of the publication.

Conflict of Interest

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; collection, analysis, or interpretation of data; writing the manuscript; or making the decision to publish the results.

Funding

This study was conducted as a research project affiliated with the Institute for Cultural and Social Studies of the Ministry of Science, Research, and Technology. This research was funded by the aforementioned institution.

Acknowledgements

We would like to thank the officials and students of Farhangian University who helped us in carrying out the project.

مطالعه فرایند تربیت رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجو معلمان

دانشگاه فرهنگیان براساس برنامه درسی پنهان (مطالعه‌ی موردی

دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی)^۱

مریم شعبان^۱، امید ابراهیمی^{۲*}

۱- استادیار، گروه مطالعات اجتماعی، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی. shaban@iscs.ac.ir

۲- دکترای روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. omidebrahimi660@gmail.com

*نویسنده مسئول: دکترای روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. omidebrahimi660@gmail.com

چکیده

پیشینه و اهداف: برنامه درسی پنهان به‌عنوان یکی از مؤثرترین مؤلفه‌های تأثیرگذار بر فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلم، همواره مورد توجه پژوهشگران حوزه تربیت معلم بوده است. با وجود اهمیت این موضوع، همچنان درک روشنی از چگونگی تأثیر این برنامه بر رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجومعلم وجود ندارد. از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف مطالعه فرایند تربیت رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجومعلم بر اساس برنامه درسی پنهان انجام شد. **روش‌ها:** پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و به روش نظریه داده‌بنیاد انجام شد. جامعه پژوهش شامل دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی بود. ۱۷ نفر از این دانشجومعلمان به روش نمونه‌گیری هدفمند و با در نظر گرفتن معیار اشباع نظری به‌عنوان شرکت‌کننده انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود و داده‌های گردآوری‌شده در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی مورد تحلیل قرار گرفتند. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که عوامل زمینه‌ای در دو سطح برون‌دانشگاهی (شامل فضای اجتماعی و سیاست‌های کلان) و درون‌دانشگاهی (شامل فرهنگ سازمانی، ساختار فیزیکی و نظام آموزشی) به‌عنوان بستر اصلی اثرگذاری برنامه درسی پنهان عمل می‌کنند. عوامل فرایندی نیز در پنج مقوله اصلی شامل یادگیری از طریق مشاهده و مقایسه، بازخورد خاموش، ارتباطات غیررسمی، مذاکره پنهان و یادگیری مشارکتی شناسایی شدند که نقش مکانیسم‌های اجرایی این برنامه را ایفا می‌کنند. پیامدهای حاصل از این فرایند در چهار بعد فردی، اجتماعی، تحصیلی و حرفه‌ای دسته‌بندی شدند که هر بعد متشکل از پیامدهای مثبت (از قبیل رشد شخصیتی، تقویت مهارت‌های ارتباطی، تعمیق یادگیری و توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای) و پیامدهای منفی (از قبیل فرسودگی روانی، شکل‌گیری انزوا، نمره‌گرایی و تمایل به ترک شغل

^۱ این مطالعه مستخرج از طرح پژوهشی با همین عنوان و وابسته به پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است.

معلمی) بود. نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های پژوهش، به مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی پیشنهاد می‌شود که با بازنگری در قوانین موجود، تمرکز بر بهبود کیفیت تعاملات انسانی و غنی‌سازی محیط‌های دانشگاهی، زمینه را برای بهره‌گیری حداکثری از ظرفیت‌های مثبت برنامه درسی پنهان فراهم آورند.

کلمات کلیدی: برنامه درسی پنهان، دانشجومعلم، رفتارهای اجتماعی، رفتارهای تحصیلی.

استناد به این مقاله: شعبان، مریم، ابراهیمی، امید. (۱۴۰۵). مطالعه فرایند تربیت رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان براساس برنامه درسی پنهان (مطالعه‌ی موردی دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی). نظریه و عمل در تربیت معلم، (X)X، -.

مقدمه

دانشگاه به‌عنوان مهم‌ترین نهاد اجتماعی، نقشی اساسی در توانمندسازی ذهنی، مهارتی، شناختی، فنی و اجتماعی دانشجویان ایفا می‌کند و می‌تواند با تربیت نیروهای متخصص و مجهز به دانش کاربردی، سهم بسزایی در حل مسائل جامعه داشته باشد (غریبی و غریبی، ۱۴۰۱). در میان دانشگاه‌ها، دانشگاه فرهنگیان جایگاه ویژه‌ای دارد، چرا که مأموریت اصلی آن تربیت معلمانی است که نه تنها انتقال‌دهندگان دانش بلکه مجریان اصلی برنامه درسی و پرورش‌دهندگان نسل آینده محسوب می‌شوند. بر همین اساس، انتظار می‌رود این دانشگاه معلمانی در تراز ارزش‌های انسانی، اخلاقی و تربیتی جامعه اسلامی پرورش دهد (صحبت‌لو و عابدی، ۱۴۰۳). تحقق این رسالت در گرو تربیت هم‌زمان دانش و مهارت، و نیز رفتارهای اجتماعی و تحصیلی متناسب با شأن و جایگاه معلمی است.

دانشگاه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای تربیتی، افزون بر نقش آموزشی رسمی، سهم بسزایی در شکل‌دهی به رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجویان دارد (Alfirević et al, 2023). رفتارهای اجتماعی به مجموعه کنش‌ها، واکنش‌ها و الگوهای تعاملی اطلاق می‌شود که فرد در ارتباط با دیگران از خود بروز می‌دهد و شامل مهارت‌هایی همچون برقراری ارتباط مؤثر، همکاری گروهی، حل مسئله، خودمدیریتی، تعامل سازنده با همسالان و اساتید، همدلی، احترام به تفاوت‌ها و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است (سبزواری و لیاقت‌دار، ۱۳۹۴). رفتارهای تحصیلی نیز به عنوان مجموعه‌ای از کنش‌های هدفمند و قابل مشاهده مرتبط با یادگیری تعریف می‌شوند که شامل تعهد به تکالیف درسی، حضور منظم و فعال در کلاس، خودنظم‌دهی یادگیری، مدیریت زمان مطالعه، مشارکت علمی در بحث‌های کلاسی، اشتیاق به پژوهش و کاربرد راهبردهای یادگیری عمیق است (خجسته، ۱۴۰۰). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این دو دسته از

رفتارها نه تنها موفقیت تحصیلی و اجتماعی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند، بلکه کفایت یا نقصان آن‌ها با پیامدهایی همچون پذیرش قواعد، سازگاری با محیط حرفه‌ای، یا پرخاشگری، سرپیچی و شکست شغلی ارتباط مستقیم دارد (Lo & Cartledge, 2002, Valverde- Berrocoso et al., 2020).

دانشجویانی که از سطح مناسبی از شایستگی‌های اجتماعی و تحصیلی برخوردارند، در برقراری ارتباط مؤثر با همسالان و استادان، مشارکت در یادگیری در محیط دانشگاهی، و آمادگی برای ایفای نقش حرفه‌ای خود موفق‌تر از کسانی هستند که این شایستگی‌ها را کسب نکرده‌اند (شیروانی و همکاران، ۱۴۰۰). از سوی دیگر، کمبود این رفتارها می‌تواند عدم پذیرش قواعد، پرخاشگری لفظی و فیزیکی، یا سرپیچی از مسئولان و شکست در شغل را در پی داشته باشد (Lo & Cartledge, 2002). همچنین ویژگی‌های رفتاری دانشجویان تأثیر معنی‌داری بر عاداتهای مطالعه پیشرفت تحصیلی و رفتارهای یادگیری آنها دارد (Valverde-Berrocoso et al, 2022). وجود فرصت‌های یادگیری در دانشگاه، نگرش مثبت دانشجو نسبت به دانشگاه، اساتید و فعالیتهای یادگیری و مهمتر از همه ویژگیهای شخصیتی، دانشجویان را کمک می‌کند تا در رفتارهای یادگیری خود به سطح خوبی برسند (Pedler et al, 2022). با وجود این، پرسش اساسی آن است که این رفتارها در بستر دانشگاه فرهنگیان دقیقاً چگونه شکل می‌گیرند و چه عواملی فرآیند تربیت آن‌ها را تسهیل یا با چالش مواجه می‌سازند؟

ادبیات تخصصی علوم تربیتی، یکی از تأثیرگذارترین نیروهای شکل‌دهنده به رفتار دانشجویان را برنامه درسی پنهان معرفی می‌کند. این مفهوم مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها و نگرش‌های نانوشته است که خارج از متون رسمی آموزشی اما از طریق روابط و تعاملات دانشگاهی به دانشجویان منتقل می‌شوند (Villanueva et al, 2018). اگرچه برنامه درسی رسمی با اهداف و محتوای مصوب عمل می‌کند، اما برنامه درسی پنهان با تأثیرات غیرمستقیم و نامرئی خود می‌تواند نگرش‌ها، مهارت‌ها و حتی هویت اجتماعی و تحصیلی دانشجویان را شکل دهد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۷؛ کیان و همکاران، ۲۰۲۰). دانشجویان اغلب از محیط آموزشی بیشتر از خود موضوعات آموزشی که ملزم به یادگیری آن هستند، می‌آموزند. دانشجویان از طریق برنامه‌های درسی، به‌ویژه برنامه درسی پنهان با انواع مهارت‌ها و نگرش‌ها، همچون احترام، صداقت، سعه صدر، همدردی، وطن پرستی، تعهد و مسئولیت پذیری، توجه منافع جمعی، برابری، رعایت قانون و مقررات و غیره آشنا می‌شوند. آنها همچنین می‌توانند دانش، مهارت‌ها، مفاهیم و

نگرش‌هایی را فراگیرند که برای دانشجویان خطرآفرین و تهدید محسوب می‌شوند (فتحي و اجارگاه، ۱۳۹۵).

نتایج پژوهش‌های در ارتباط با اهمیت برنامه درسی پنهان در داخل کشور مانند؛ بدری و همکاران (۱۴۰۱)، و طهماسب‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) بر اهمیت برنامه درسی پنهان در ارتقای هیجان‌ها و بهزیستی تحصیلی تأکید داشته‌اند. همچنین پژوهش مصلی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳)، دیدگاه‌های ارزشی اساتید و تعاملات بین فردی را به عنوان یکی از ابعاد مهم پنهان برنامه درسی بیان کرده که نقش مهمی در القای تفکر مثبت نسبت به جامعه، شغل و آینده حرفه‌ای آنان دارد (مصلی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۳). بر اساس نتایج به دست آمده در پژوهش قادری و همکاران (۱۴۰۲)، عوامل پیامدی برنامه درسی پنهان شامل پیامدهای مثبت مهارت‌های اجتماعی و پیامدهای منفی مهارت‌های اجتماعی در ابعاد فردی و جمعی است در بخش پیامدهای مثبت؛ صداقت، خلاقیت و ابتکار بالا، فعال در امور تحصیلی، توانایی در برقراری ارتباط و رشد علایق و در مقوله جمعی در بخش پیامدهای مثبت؛ شرکت در تشکلات دانش آموزی، تعاونی‌ها، فعالیت‌های علمی، ورزشی، بازدیدها، در مقوله فردی در بخش پیامدهای منفی؛ منفعل بودن، نبود صداقت، عدم رشد قضاوت اخلاقی و عدم توانایی در برقراری ارتباط و در مقوله جمعی در بخش پیامدهای منفی؛ عدم شرکت در تشکلات دانش آموزی، تعاونی‌ها، فعالیت‌های فرهنگی، سمینارها، بازدیدها، فعالیت‌های علمی و دینی، اردو و گروه سرود مدرسه است. همچنین ربطی و همکاران (۱۳۹۴)، نشان داده‌اند که ابعاد مختلف برنامه درسی پنهان اعم از محیط فیزیکی، روش تدریس، تعامل استاد و دانشجو، و نگرش‌های نهادی می‌توانند به صورت مثبت یا منفی بر روحیه علمی، هویت دانشگاهی و عملکرد دانشجویان اثر بگذارند. علاوه بر این یافته‌های پژوهشگرانی چون (Fougère & Solitander, 2023; Nahardani et al, 2022; Gonzalez et al, 2019; Russ-Sellers & Blackwell, 2017)، نشان داده‌اند که برنامه درسی پنهان در بافت‌های مختلف دانشگاهی و مدرسه‌ای بر ابعاد اجتماعی، تحصیلی و اخلاقی دانشجویان اثرگذار است و عواملی مانند رسانه‌ها و آیین‌ها، همنوایی و نقش‌های گروهی، تعاملات استاد- دانشجو، سبک یاددهی-یادگیری، فرهنگ سازمانی، و شیوه‌های ارزشیابی، به طور مستقیم بر انگیزش، مهارت‌های اجتماعی، گرایش‌های اخلاقی و مسئولیت‌پذیری آنان اثر دارند (Kärner & Schneider, 2024). بنابراین، همگرایی این مطالعات در سطح ملی و بین‌المللی حاکی از آن است که برنامه درسی پنهان به‌عنوان عاملی چندبعدی درون دانشگاهی و برون دانشگاهی، در شکل‌گیری نگرش‌ها، رفتارها و عملکرد تحصیلی- اجتماعی دانشجویان نقشی محوری ایفا می‌کند.

مرور نظام‌مند پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که مطالعات متعددی به بررسی نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از جمله تعاملات استاد-دانشجو، سبک یاددهی-یادگیری، فرهنگ سازمانی و شیوه‌های ارزشیابی بر پیامدهایی چون انگیزش، مهارت‌های اجتماعی، گرایش‌های اخلاقی، مسئولیت‌پذیری، ثبات قدم، خودانضباطی، اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی پرداخته‌اند (ایمانی و همکاران، ۱۳۹۴؛ طهماسب‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰؛ بدری گرگری و همکاران، ۱۴۰۱؛ Gonzalez et al., 2019؛ Russ-Sellers & Blackwell, 2017). با وجود این پژوهش‌های ارزشمند در زمینه شناسایی مؤلفه‌ها و پیامدهای برنامه درسی پنهان، بیشتر پژوهش‌های پیشین عمدتاً با رویکرد کمی و همبستگی، انجام شده و به تأیید وجود رابطه میان مؤلفه‌ها و پیامدها بسنده کرده‌اند. همچنین، اغلب پژوهش‌های داخلی در دانشگاه‌های عمومی یا دانشگاه‌های علوم پزشکی اجرا شده‌اند، در حالی که دانشگاه فرهنگیان به دلیل مأموریت اختصاصی تربیت معلم، ساختار شبانه‌روزی و زندگی خوابگاهی اجباری، پذیرش دانشجو از اقشار مختلف با بافت فرهنگی متنوع، اشتغال تضمینی و نظام ارزشیابی خاص، بستر کاملاً متمایزی را ایجاد می‌کند که نتایج پژوهش‌های پیشین در سایر دانشگاه‌ها قابل تعمیم به آن نیست. وجود چنین شکاف‌های اساسی در ادبیات پژوهشی ضرورت انجام پژوهش حاضر را توجیه می‌کند. بنابراین، نوآوری و ضرورت پژوهش حاضر نه در تکرار شناسایی مؤلفه‌ها، بلکه در گذر از پرسش‌های توصیفی-همبستگی به پرسش‌های فرآیندی-تبیینی، تولید دانش بومی و زمینه‌مند در بافت منحصربه‌فرد دانشگاه فرهنگیان و ارائه مدل پارادایمی جامع از چگونگی شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجومعلم‌ان است. این پژوهش با تمرکز بر تجربه زیسته دانشجومعلم‌ان و با بهره‌گیری از روش‌شناسی کیفی نظریه داده‌بنیاد، در پی پر کردن شکاف‌های یادشده و ارائه درکی عمیق، فرآیندی و زمینه‌مند از پدیده برنامه درسی پنهان در تربیت معلم است.

روش پژوهش

این مطالعه از نوع کیفی و با رویکرد نظریه‌پردازی داده‌بنیاد انجام شد. هدف پژوهش، تبیین فرایند شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجویان بر اساس برنامه درسی پنهان در دانشگاه فرهنگیان بود. با توجه به ماهیت پیچیده و بافت‌محور پدیده مورد بررسی، استفاده از رویکرد داده‌بنیاد به پژوهشگر امکان داد تا با ذهنی باز و بدون پیش‌فرض نظری، به کشف مفاهیم و الگوهای برخاسته از داده‌های میدانی بپردازد.

جامعه مورد مطالعه پژوهش، شامل دانشجویان کارشناسی دانشگاه فرهنگیان (پردیس برادران و خواهران) است. با توجه به هدف پژوهش، مشارکت‌کنندگان از میان دانشجویان سال چهارم انتخاب شدند؛ زیرا این گروه بیشترین تجربه را از محیط دانشگاه، تعاملات اجتماعی و تأثیرات برنامه درسی پنهان داشتند. در مجموع ۱۷ نفر از رشته‌های مختلف در مطالعه مشارکت کردند. روش نمونه‌گیری هدفمند و نظری بود و فرایند انتخاب مشارکت‌کنندگان تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. اشباع زمانی حاصل شد که داده‌های جدید صرفاً تکرار مفاهیم و مقوله‌های پیشین بودند و مضمون تازه‌ای به چارچوب نظری تحقیق افزوده نمی‌شد. این وضعیت پس از حدود مصاحبه چهاردهم تثبیت شد و پس از مصاحبه هفدهم داده‌ها به اشباع کامل رسیدند. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق بود. پرسش‌های مصاحبه بر اساس اهداف پژوهش طراحی شدند و موضوعاتی مانند تجربه تربیت در دانشگاه، تعاملات اجتماعی، رابطه با اساتید و پیامدهای فردی و تحصیلی محیط دانشگاه را پوشش دادند. هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۹۰ دقیقه به طول انجامید، با رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان ضبط شد و سپس به صورت کامل پیاده‌سازی گردید. داده‌ها به صورت همزمان با گردآوری تحلیل شدند. فرآیند تحلیل بصورت دستی در سه مرحله کدگذاری انجام گرفت که شامل کدگذاری باز برای استخراج مفاهیم اولیه از عبارات مشارکت‌کنندگان، کدگذاری محوری برای برقراری ارتباط میان مفاهیم و تشکیل مقولات انتزاعی، و کدگذاری انتخابی برای شناسایی مقوله محوری و تدوین مدل پارادایمی پژوهش است.

اعتبار و پایایی پژوهش

به منظور اطمینان از دقت و استحکام یافته‌ها، معیارهای چهارگانه اعتبارپذیری به منظور اطمینان از دقت و استحکام یافته‌ها، معیارهای چهارگانه اعتبارپذیری (Lincoln & Guba, 1985) شامل اعتبار، انتقال‌پذیری، اتکاپذیری و تأییدپذیری مورد توجه قرار گرفت. برای تأمین اعتبار از راهبردهای بازبینی توسط اعضا به این صورت استفاده شد که خلاصه‌ای از یافته‌ها و تفسیرهای اولیه در اختیار ۵ نفر از مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و نظرات آن‌ها در تحلیل نهایی اعمال گردید. همچنین مثلث‌سازی پژوهشگر از طریق بررسی مستقل داده‌ها توسط پژوهشگر اصلی و یک همکار دانشگاهی آشنا با روش کیفی اجرا شد و میزان توافق بین کدگذاران حدود ۸۸ درصد محاسبه گردید. انتقال‌پذیری نیز از طریق ارائه توصیف غنی و ضخیم داده‌ها شامل نقل‌قول‌های مستقیم و متعدد از مشارکت‌کنندگان و توصیف دقیق بافت پژوهش (دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی، زندگی خوابگاهی، سیاست‌های کلان آموزش) فراهم شد. برای حصول اتکاپذیری، تمامی مستندات پژوهش شامل پروپوزال، فایل‌های صوتی، متن پیاده شده مصاحبه‌ها، یادداشت‌های میدانی و مراحل

کدگذاری در بایگانی ممیزی نگهداری شده است. در نهایت، تأییدپذیری از طریق بازتابندگی پژوهشگر و ثبت پیش‌فرض‌ها و تمایلات شخصی در یادداشت‌های تحلیلی و نیز ارجاع مستمر مفاهیم و مقوله‌ها به داده‌های خام تضمین گردید.

یافته‌ها

در این بخش از پژوهش به گزارش یافته‌ها و تحلیل آن‌ها می‌پردازیم. لذا در جهت بهبود وضعیت گزارش و انسجام آن، پرسش‌های پژوهش را محور قرار خواهیم داد.

سوال اول: زمینه‌های شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجویان معلمان براساس برنامه درسی پنهان کدامند؟

عوامل زمینه‌ای شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی-تحصیلی دانشجویان با محوریت برنامه درسی پنهان، براساس تحلیل داده‌های مصاحبه‌ها با روش نظریه داده‌بنیاد، بصورت مقوله اصلی، فرعی و مفاهیم در جدول ۱ زیر آمده است.

جدول ۱: دسته بندی مفاهیم شناسایی شده در قالب مقوله های اصلی و زیر مولفه های عوامل زمینه

ای

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم
عوامل برون دانشگاهی	فضای اجتماعی و رسانه ای	انتظارات مردم از معلم آینده، انتقاد مجازی از وضعیت دانشگاه، جایگاه معلم در جامعه، ارتباط با رسانه، قدرت رسانه، اخبار منفی درباره معلمان در فضای مجازی
	سیاست‌های کلان و حکومتی	سیاست‌های کلی وزارتخانه، تأثیر سیاست‌های کلان آموزشی، قطعیت درباره آینده شغلی، مشکلات رفاهی، تأثیرپذیری از بافت فرهنگی، فضای کنترلی دانشگاه
	ساختار و محیط فیزیکی، امکانات	معماری ساختمان‌ها، چیدمان کلاس‌ها، فضای سبز، امکانات رفاهی، نظم محیطی، تأثیر محیط بر رفتار، کمبود امکانات ورزشی و سالن مطالعه، کهنگی و نامناسب بودن فضاهای آموزشی، محدودیت امکانات
عوامل درون دانشگاهی	فرهنگ سازمانی و روابط	سخت‌گیری استاد، تحمیل قدرت، روش تدریس استاد، تعامل استاد با دانشجویان، رفتار محترمانه استاد، محبوبیت استاد صمیمی، زندگی خوابگاهی، یادگیری مدنی در خوابگاه، صمیمیت

کلاس، تعامل در گروه، پذیرش تفاوت‌های فرهنگی، فرهنگ رسالت	
محور	
نظام آموزشی و ارزشیابی	تأکید دائمی بر نقش الگویی، تقلب در رقابت، تقلب همفکرانه، نمره محوری، مشارکت در کلاس، برگزاری مراسم دانشجویی، تشویق به تفکر انتقادی، انعطاف‌پذیری یا سخت‌گیری قوانین، ارزشیابی ناکارآمد، بی‌عدالتی در ارزیابی، اهمیت نمره، فشار سیستم آموزشی
فضای اجتماعی محیط دانشگاه	عامل دوستانه، عدم ارتباط با جنس دیگر، شبکه دوستان، تغییر معیار دوستی، روابط با کارکنان، تعصب قومی و زبانی، تعارض قومی، پذیرش تنوع‌های فرهنگی، مواجهه با فرهنگ متفاوت

الف) عوامل برون‌دانشگاهی

۱. فضای اجتماعی و رسانه‌ای

این مقوله بر نگرش‌ها، انتظارات و تصویری که جامعه و به‌ویژه رسانه‌ها از شغل معلمی ساخته‌اند، متمرکز است. این فضا به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم بر حس هویت حرفه‌ای، انگیزه و روحیه دانشجو معلمان تأثیر می‌گذارد و گاهی ایجاد تعارض می‌کند. یکی از دانشجویان بیان داشت: «تو شبکه‌های اجتماعی هر روز می‌بینم که از معلم بد می‌گن، حقوقشون رو مسخره می‌کنن. بعضی وقتا واقعا دلسرد می‌شم. ما اینجا داریم خودمون رو برای چه آینده‌ای آماده می‌کنیم؟»

دیگری می‌گفت: «مردم فکر می‌کنن معلمی یک شغل از سر بازکرده. همیشه می‌شنوم که می‌پرسن "چرا رفتی فرهنگیان؟ مگه کار دیگه‌ای برات نبود؟". این نگاه جامعه خیلی اذیت‌کننده‌است.» «اخبار منفی درباره حقوق معلم‌ها انگیزه درس خواندن رو از آدم می‌گیره». یکی دیگر می‌گفت: «مردم انتظار دارن معلم مثل فرشته باشه، همیشه درس بده، هیچ اشتباهی نکنه. این فشار روانی زیادی ایجاد می‌کنه.» یا «"وقتی می‌گم دانشجو معلم، می‌گن 'اووه! پس دنبال شغل دوم باش!' این نگاه جامعه واقعاً ناامیدکننده‌ست.»

۲. سیاست‌های کلان و حکومتی

این مقوله به تصمیمات و جهت‌گیری‌های کلانی اشاره دارد که در سطح وزارتخانه‌ها و نهادهای حاکمیتی اتخاذ می‌شود و زندگی روزمره، آرامش خاطر و آینده شغلی دانشجو معلمان را تحت تأثیر مستقیم قرار می‌دهد. این عوامل غالباً خارج از کنترل مدیریت دانشگاه هستند. «همیشه یه استرس پنهان تو ذهنمونه. نمی‌دونیم بعد از فارغ‌التحصیلی ما رو به کدوم نقطه از کشور می‌فرستن. این عدم قطعیت مکان آینده، گاهی همه لذت‌های تحصیل رو از بین می‌بره.» یا «سیاست‌های جدید وزارتخانه مستقیماً روی تعداد واحدهای درسی و سرفصل‌ها تأثیر

گذشته. احساس می‌کنیم باز چه هستیم و دائماً در حال آزمایش کردن شرایط جدید روی ما هستند»

دیگری می‌گفت: «حقوق معلم‌ها آنقدر پایینه که حتی از پس هزینه‌های خودمون هم برنمی‌آییم. این آینده ترسناکيه.» احساس می‌کنم دانشگاه بیشتر شبیه پادگانه تا جای یادگیری، همه چیز کنترل میشه»

ب) عوامل درون دانشگاهی

۱. ساختار و محیط فیزیکی

این مقوله به جنبه‌های کالبدی و عینی محیط دانشگاه اشاره دارد. این عوامل، نخستین مؤلفه‌هایی هستند که دانشجو با آن‌ها مواجه می‌شود و به‌طور ملموس و روزمره، بر کیفیت زندگی، مطالعه و تعاملات او اثر می‌گذارند و پیامدهای پنهان زیادی دارند. «سالن مطالعه ما خیلی کوچیکه و همیشه پر سروصداست. مجبورم برای درس خوندن به کتابخونه شهر برم. این یعنی ما امکانات اولیه برای دانشجو بودنمون رو هم به اندازه کافی نداریم.»

دیگری گفت: «فضای سبز پردیس واقعاً به آدم آرامش میده. بعضی وقتا که استرس دارم، یه دور تو باغچه‌ها می‌زدم، قطره شبنم روی گلها رو نگاه می‌کنم، دوباره انرژی می‌گیرم.» «صندلی‌ها و امکانات کلاس خیلی قدیمی ان. بعضی وقتا روی اونا بشینم واقعا اذیت کننده است.»

۲. فرهنگ سازمانی و روابط

این مقوله قلب برنامه درسی پنهان را تشکیل می‌دهد و به هنجارها، ارزش‌های نانوشته، روابط بین افراد و «شیوه انجام امور» در دانشگاه و خوابگاه می‌پردازد. این فرهنگ از طریق تعاملات روزمره منتقل شده و عمیق‌ترین تأثیر را بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان دارد.

یکی از مصاحبه شوندگان در لابلای صحبت‌هایش گفت: «استاد ما فقط یه مبلغه، نه یک محقق. همیشه می‌گه "شما باید اینطور فکر کنید". هیچ‌وقت ازمون نمی‌پرسه "نظر شما چیه؟". اینجا یاد می‌گیریم که سؤال کردن کار بدیه.»

یا «زندگی خوابگاهی بهم یاد داد چطور با آدمایی که از فرهنگ‌های مختلف کنار بیام. توی یه خوابگاه، هم فارس داریم، هم ترک، هم کرد. اولش سخت بود، ولی الآن برادریم.» «خوابگاه بهترین جایی بود که یاد گرفتم چطور با آدم‌های مختلف با فرهنگ‌های مختلف زندگی کنم.»

۳. نظام آموزشی و ارزشیابی

این مقوله به روش‌ها، فرآیندها و چگونگی اجرای آموزش و سنجش یادگیری اشاره دارد. این نظام، به‌وضوح به دانشجو معلمان می‌فهماند که «هدف نهایی چیست» و چه رفتارها و راهبردهایی مورد پاداش یا تنبیه قرار می‌گیرد.

«همه چیز نمره‌ست! استاد همیشه می‌گه مهم فهم مطالب‌است، ولی آخر ترم فقط به نمره نگاه می‌کنن. پس ما مجبوریم بریم سمت حفظیات و تقلب.»

از سوی دانشجوی دیگر اظهار داشت: «یک سری از اساتید واقعاً به فکر پرورش ما هستند. توی کلاس‌هاشون بحث‌های انتقادی راه می‌ندازن و به نظرمون احترام می‌ذارن. از این کلاس‌ها خیلی بیشتر یاد می‌گیریم.»

دیگری بیان کرد: «یک استاد آنقدر سخت‌گیره که حتی برای پنج دقیقه تأخیر، نمره کامل حضور و غیاب رو کم می‌کنه.» «استاد به دانشجویان مورد علاقه‌اش نمره بالاتری میده. این عادلانه نیست.»

۴. تعاملات و فضای اجتماعی محیط دانشگاه

این مقوله به پویایی روابط بین دانشجو معلمان، کارکنان و گروه‌های مختلف موجود در دانشگاه می‌پردازد. این تعاملات، زمینه‌ساز یادگیری مهارت‌های اجتماعی، مدیریت تعارض و شکل‌گیری شبکه‌های حمایتی است. به عنوان مثال:

«بین بچه‌های بومی و غیربومی یه خط‌کشی نامرئی وجود داره. معمولاً با همدیگه ارتباط نمی‌گیرن. این خیلی بده، چون ما قراره بعداً تو جامعه با همه قشرها کار کنیم.» یا «رابطه‌مون با کارکنان اداری خیلی خوبه. مثلاً آقای فلانی تو بخش آموزش، همیشه با لبخند مشکلاتمون رو حل می‌کنه. این برخورد محترمانه بهمون یاد میده که ما هم با دانش‌آموزامون همین‌جور باشیم.» یکی از دانشجویان گفت: «متأسفانه بعضی‌ها فقط با هم‌زبان‌هاشون ارتباط می‌گیرن و دیگران رو رد می‌کنن.»

سوال دوم: عوامل فرایندی شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان براساس برنامه درسی پنهان کدامند؟

براساس تحلیل داده‌های مصاحبه‌ها، عوامل فرایندی بصورت مفاهیم، مقوله اصلی و فرعی در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: دسته‌بندی مفاهیم شناسایی شده در قالب مقوله‌های اصلی و زیر مولفه‌های

عوامل فرایندی

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم
یادگیری از طریق مشاهده و مقایسه	الگوسازی توسط اساتید الگوسازی توسط همسالان مقایسه اجتماعی	انتقال ارزش‌های حرفه‌ای - مدلسازی نقش معلمی - آموزش غیرمستقیم - تقلید از رفتارهای موفق - یادگیری راهبردهای انطباقی - یادگیری از پاداش و تنبیه دیگران - شناسایی رفتارهای پاداش‌دهنده
بازخورد خاموش	بازخورد نمره‌ای بازخورد غیرکلامی	تشویق رفتارهای مطیعانه - تنبیه رفتارهای انتقادی - بی‌اعتنایی به سؤالات خاص - تشویق از طریق توجه ترجیحی
ارتباطات غیررسمی	شایعه‌پراکنی انتقال تجربه	انتقال هشدارهای غیرمستقیم - ایجاد روایت‌های جمعی - اشتراک‌گذاری راهبردهای مقابله - آموزش مهارت‌های انطباقی
مذاکره پنهان	مذاکره با اساتید مذاکره با کارکنان	کسب امتیازات تحصیلی - تغییر شرایط کلاس - تسهیل فرآیندهای اداری - دسترسی به منابع
یادگیری مشارکتی	یادگیری در خوابگاه و محیط غیر رسمی	تبادل تجربیات - آموزش مهارت‌های زندگی - تشکیل گروه‌های مطالعاتی - اشتراک‌گذاری راهبردهای تحصیلی

الف) یادگیری از طریق مشاهده و مقایسه

این مقوله به فرآیندهای غیررسمی یادگیری اشاره دارد که دانشجویان از طریق مشاهده رفتار اساتید و دیگران و مقایسه خود با آنها تجربه کسب می‌کنند.

یکی از دانشجویان گفت: «استاد ما همیشه با احترام با دانشجویان صحبت می‌کند. بدون اینکه مستقیماً بگوید، به ما یاد داده که معلم باید محترم باشد». یا «وقتی استاد در برابر سؤال پیچیده صبوری می‌کند، من یاد می‌گیرم که به عنوان یک معلم باید تحمل داشته باشم». دانشجویان از هم‌کلاسی‌های موفق خود راهبردهای عملی برای سازگاری با سیستم آموزشی می‌آموزند.

به عنوان مثال یکی از مشارکت‌کنندگان گفت: «از دوستم یاد گرفتم که چگونه با ایمیل زدن به استاد در شب امتحان، نمره بهتری بگیرم». دیگری پاسخ داد: «هم اتاقی من به من آموخت که چگونه دروس را بر اساس روش تدریس اساتید اولویت‌بندی کنم». یا «با مشاهده دانشجویان سال بالایی، یاد گرفتم که چه دروسی را انتخاب کنم تا فشار کمتری داشته باشم».

دانشجویان با مشاهده پیامدهای رفتار دیگران (پاداش یا تنبیه) می‌آموزند که چه رفتارهایی در سیستم آموزشی قابل قبول است. مشارکت‌کننده‌ای گفت:

«دیدم دانشجویانی که همیشه با مدیریت همکاری می‌کنند، برای اردوهای علمی انتخاب می‌

شوند». یا «متوجه شدم کسانی که در کلاس سکوت می‌کنند، نمره مشارکت بالاتری می‌گیرند».

ب) باز خورد خاموش

این مقوله به شیوه‌های غیرمستقیم و نانوشته‌ای اشاره دارد که سیستم آموزشی از طریق آن رفتار دانشجویان را هدایت می‌کند. سیستم نمره‌دهی به عنوان یک ابزار قدرتمند، رفتارهای مطلوب و نامطلوب را تشویق یا تنبیه می‌کند.

یکی از مصاحبه شوندگان بیان نمود: «اگر در کلاس سؤال انتقادی بپرسیم، نمره مشارکت را کم می‌کنند». یا «به دانشجویانی که مطیع هستند، نمره کامل حضور و غیاب داده می‌شود». همچنین دیگری بیان کرد. «نمره پایان‌ترم اغلب به رفتار ما در کلاس وابسته است، نه فقط به دانش ما».

اساتید از طریق زبان بدن، لحن صدا و رفتار غیرکلامی، انتظارات خود را منتقل می‌کنند. دانشجویی گفت:

«استاد وقتی راضی است، لبخند می‌زند و وقتی مخالف است، اخم می‌کند». دانشجوی دیگری بیان نمود: «اگر سؤال غیرمرتبط بپرسیم، استاد با بی‌اعتنایی پاسخ می‌دهد».

پ) ارتباطات غیررسمی

این مقوله به تبادل اطلاعات و تجربیات خارج از چارچوب رسمی آموزشی اشاره دارد. انتشار اطلاعات غیررسمی میان شبکه‌های دانشجویی، که اغلب حاوی هشدارها و درس‌های مهم است. «همه در مورد دانشجویی که به خاطر اعتراض اخراج شد صحبت می‌کنند». «شایعات درباره سخت‌گیری برخی اساتید سرعت بین دانشجویان پخش می‌شود». «از طریق شایعات می‌فهمیم که کدام اساتید انعطاف‌پذیر هستند».

دانشجویان تجربیات و راهبردهای موفقیت را در گفتگوهای روزمره به اشتراک می‌گذارند. «در خوابگاه، راهبردهای مذاکره با اساتید را به هم آموزش می‌دهیم». «از دوستانم یاد گرفتم که چگونه تقلب نکنیم اما هنوز نمره خوبی بگیریم». «تجربیات عملی آموزشی و تدریس را در گفتگوهای دوستانه منتقل می‌کنیم».

ت) مذاکره پنهان

این مقوله به تلاش‌های دانشجویان برای تغییر شرایط از طریق تعامل غیررسمی با مسئولان اشاره دارد. دانشجویان سعی می‌کنند معمولاً ارتباط شخصی، قوانین کلاس را به نفع خود تغییر دهند.

«با صحبت خصوصی با استاد، موعد تحویل پروژه را تمدید کردم». «با توضیح دادن مشکلاتم، استاد را قانع کردم که امتحان را آسان‌تر بگیرد». «گاه می‌توان با یک پیام محترمانه، نمره را

تغییر داد».

دانشجویان با ایجاد رابطه با کارکنان، فرآیندهای اداری را تسهیل می‌کنند.
 «با مسئول خوابگاه دوست شده‌ام و او به من در خیلی کارها کمک می‌کند». «کارمند اداره آموزش به من در کارهای اداری ام کمک می‌کند». «با ایجاد رابطه با کارکنان، می‌توان قوانین را دور زد».

ث) یادگیری مشارکتی

این مقوله به یادگیری از طریق تعامل با دیگران در فضاهای غیررسمی اشاره دارد. زندگی مشترک در خوابگاه، فرصتی برای یادگیری مهارت‌های زندگی و اجتماعی فراهم می‌کند. مصاحبه شونده خانم گفت:

«در خوابگاه یاد گرفتم چگونه با افراد مختلف کنار بیایم». فرد دیگری بیان کرد: «با هم/تاقی هایم در مورد روش‌های تدریس بحث می‌کنیم». یا «زندگی در خوابگاه به من آموخت که چگونه مستقل باشم».

دانشجویان گاهی بیرون از کلاس، به صورت گروهی مطالعه می‌کنند و تجربیات را به اشتراک می‌گذارند. دانشجویی گفت:

«با دوستانم در کتابخانه گروهی درس می‌خوانیم». مشارکت کننده‌ای بیان کرد: «در حیات دانشگاه، تجربیات آموزشی و درسی را به اشتراک می‌گذاریم».

سوال سوم: پیامدهای شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان براساس برنامه درسی پنهان کدامند؟

برای پاسخ به این سوال، پژوهشگر بعد از شناسایی مفاهیم مرتبط با پیامدها، مقوله اصلی و فرعی را از مفاهیم استخراج نمود که جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: دسته‌بندی پیامدهای شناسایی شده در قالب مقوله‌های اصلی و زیر مقوله‌ها

پیامدهای اصلی	مقولات اصلی	پیامد مثبت	پیامد منفی
پیامدهای فردی	رشد شخصیتی و تحول هویتی	• تقویت حس مسئولیت‌پذیری • شکل‌گیری هویت حرفه‌ای مستحکم • افزایش خودآگاهی و بازاندیشی	• تعارض هویتی و دوگانگی • فرسودگی روانی • کاهش عزت نفس و احساس بی‌کفایتی
پیامدهای اجتماعی	مهارت‌های ارتباطی سرمایه اجتماعی	• تقویت هوش هیجانی و مدیریت تعارض • ایجاد شبکه‌های حمایتی پایدار • توسعه روابط مبتنی بر اعتماد	• شکل‌گیری روحیه انزوا و تعصبات قومی • ایجاد گروه‌های خودی و غیرخودی • ترویج رفاقت‌های غیرسازنده

پیامدهای تحصیلی	سواد علمی و فرهنگ آموزشی	• تعمیق یادگیری و توسعه نگرش انتقادی • پرورش روحیه پژوهش محوری • ارتباط تئوری با عمل	• یادگیری سطحی و حفظ محوری • نمره گرایی افراطی • تقلب به عنوان هنجار و بی‌اعتمادی به نظام آموزشی
پیامدهای حرفه‌ای	آمادگی و التزام شغلی	• توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی • تقویت تعهد و احساس رسالت • مسئولیت‌پذیری در قبال دانش‌آموز	• ایجاد نگرش منفی به شغل معلمی • فرسودگی شغلی زود هنگام • تمایل به ترک شغل

الف) پیامدهای فردی

برنامه درسی پنهان تأثیر عمیقی بر رشد شخصیتی دانشجومعلمان دارد. این پیامدها می‌تواند به صورت تقویت ویژگی‌های مثبت یا ایجاد آسیب‌های روانی ظاهر شود.

«این چهار سال به من یاد داد که چطور روی پای خودم بایستم. الآن می‌تونم برای یک کلاس ۴۰ نفره برنامه‌ریزی کنم و مسئولیتش رو به عهده بگیرم»

مشارکت‌کننده دیگری گفت: «بعضی وقتاً واقعاً سردرگم می‌شم. از یک طرف می‌گن باید خلاق باشی، از طرف دیگه هر کاری کنی می‌گن نباید خارج از چارچوب عمل کرد. نمی‌دونم دقیقاً چه جوری باید باشم».

ب) پیامدهای اجتماعی

برنامه درسی پنهان بر مهارت‌های ارتباطی و شبکه روابط دانشجومعلمان تأثیر می‌گذارد. این تأثیرات می‌تواند منجر به تقویت مهارت‌های اجتماعی یا ایجاد شکاف و انزوا شود. یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت:

«توی خوابگاه یاد گرفتیم چطور با همدیگه تعامل داشته باشیم. با اینکه از فرهنگ‌های مختلف بودیم، اما یاد گرفتیم به تفاوت‌ها احترام بذاریم». فرد دیگری اظهار کرد: «متأسفانه اینجا گروه‌بندی‌های زیادی وجود داره. بچه‌های هر شهر با همدیگه ارتباط می‌گیرن و دیگران رو به جمع خودشون راه نمی‌دن».

پ) پیامدهای تحصیلی

برنامه درسی پنهان بر نگرش دانشجومعلم‌ان به یادگیری و علم تأثیر می‌گذارد. این تأثیرات می‌تواند منجر به یادگیری عمیق یا یادگیری سطحی شود. یکی از دانشجویان می‌گفت:

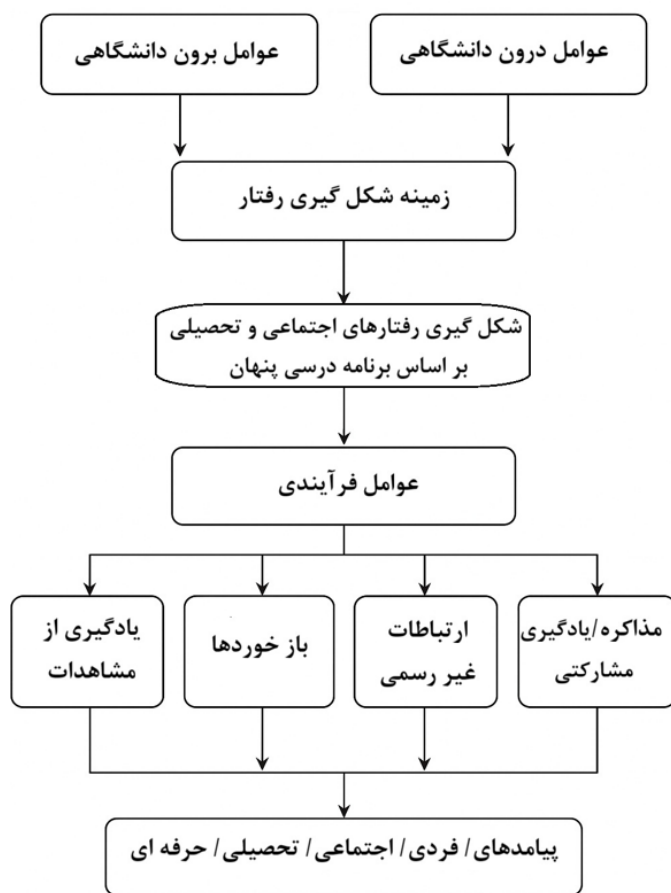
« بعضی از اساتید آنقدر انگیزه دادن که الان عاشق تحقیق و مطالعه هستم. هر مقاله جدیدی که مربوط به رشته‌م میشه رو با اشتیاق می‌خونم». مصاحبه‌شونده خانم بیان کرد: « همه فقط به فکر نمره هستند. حتی بعضی از اساتید هم می‌گن نیازی نیست عمیق بخونید، فقط همین‌هایی رو که می‌گم حفظ کنید.»

ت) پیامدهای شغلی

برنامه درسی پنهان بر نگرش و آمادگی دانشجومعلم‌ان برای حرفه معلمی تأثیر می‌گذارد. این تأثیرات می‌تواند منجر به تعهد شغلی یا بی‌زاری از حرفه شود. دانشجویی بیان کرد:

« کارورزی به من این فرصت رو داد که با فضای واقعی مدرسه آشنا بشم. الان با اعتماد به نفس کامل می‌تونم وارد کلاس درس بشم». فرد دیگری از مشارکت‌کنندگان گفت: « آنقدر از سخت‌گیری‌های اینجا خسته شدم که دیگه حتی مطمئن نیستم بخوام معلم بشم. دارم به فکر تغییر رشته هستم.»

همانطور که از عوامل پیامدی مشخص است. برنامه درسی پنهان دانشگاه فرهنگیان پیامدهای دوگانه‌ای دارد. از یک سو می‌تواند منجر به رشد شخصیتی، تقویت مهارت‌های اجتماعی، تعمیق یادگیری و افزایش تعهد حرفه‌ای شود و از سوی دیگر ممکن است فرسودگی روانی، انزوا، یادگیری سطحی و بی‌علاقگی به شغل معلمی گردد. نتیجه‌نهایی به تعامل بین ویژگی‌های فردی دانشجومعلم‌ان، کیفیت اجرای برنامه درسی پنهان و سیستم پشتیبانی دانشگاه بستگی دارد. با توجه به این سه مرحله کدگذاری مدل پارادایمی برخاسته از داده‌ها ارئه شده است.



مدل ۱: الگوی مفهومی شکل گیری رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجو معلمان بر اساس برنامه درسی پنهان

مدل حاضر به صورت نظام مند و پویا، چگونگی تأثیر برنامه درسی پنهان را بر شکل گیری رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجو معلمان نشان می دهد. این مدل شامل سه بخش اصلی عوامل زمینه ای، عوامل فرایندی و پیامدهاست که به صورت زنجیروار بر یکدیگر اثر می گذارند. عوامل زمینه ای به عنوان بستر اصلی عمل می کنند. عوامل فرایندی به عنوان مکانیسم های اجرایی عمل کرده و شامل یادگیری مشاهده ای، بازخورد خاموش و ارتباطات غیررسمی می شوند که از طریق آنها، ارزش ها و هنجارهای پنهان به صورت ناخودآگاه و مستمر درونی می شوند. درنهایت، پیامدها به عنوان نتایج نهایی مدل در چهار حوزه فردی، اجتماعی، تحصیلی و حرفه ای

ظاهر شده و شامل پیامدهای مثبت و منفی هستند. این مدل نشان می‌دهد که برنامه درسی پنهان از طریق تعامل پویای این سه بخش، به شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجومعلم‌ان منجر می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجومعلم‌ان تحت تأثیر شبکه پیچیده‌ای از عوامل زمینه‌ای برون‌دانشگاهی و درون‌دانشگاهی قرار دارد. در حوزه عوامل برون‌دانشگاهی، فضای اجتماعی و رسانه‌ای با ارائه تصویر آرمان‌گرایانه از معلم و بازنمایی رسانه‌ای معیشت معلم‌ان، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری خودپنداره و انگیزه دانشجویان ایفا می‌کند. همچنین، بی‌ثباتی سیاست‌های کلان آموزشی و مشکلات اقتصادی به ایجاد سردرگمی و کاهش تمرکز دانشجومعلم‌ان منجر شده است. در حوزه عوامل درون‌دانشگاهی، ساختار فیزیکی نامناسب، فرهنگ سازمانی، روابط استاد و دانشجو، و نظام ارزشیابی مبتنی بر نمره به عنوان عوامل کلیدی شناسایی شدند که می‌توانند هم به عنوان عامل تسهیل‌گر و هم به عنوان مانع در شکل‌گیری رفتارهای مطلوب عمل کنند.

بر اساس ادبیات معاصر، عوامل برون‌دانشگاهی از جمله فضای اجتماعی و رسانه‌ای نه در حاشیه، بلکه در متن برنامه درسی پنهان تعریف می‌شوند. مرور نظام‌مند Kärner & Schneider (2024)، رسانه‌های انتقال هنجار^۱ را به عنوان یکی از پنج عنصر اصلی تشکیل‌دهنده برنامه درسی پنهان معرفی کرده است. این رسانه‌ها که توسط نظام‌های بالا دستی طراحی و تعبیه می‌شود، شامل مواد آموزشی، رویه‌ها، آیین‌ها و محیط‌های دیجیتال هستند که هنجارهایی چون هم‌نوایی، زمان‌پذیری و نقش‌های گروهی را بازتولید می‌کنند. Robards و همکاران (2025) برای مفهوم برنامه درسی پنهان، بصورت استعاره از اصطلاح برنامه درسی پنهان نظارت استفاده می‌کنند که در آن، جوانان از طریق استفاده از رسانه‌های اجتماعی، فشار فزاینده‌ای برای انطباق با انتظارات دوستان، خانواده، کارفرمایان آینده و معلمان احساس می‌کنند. به اعتقاد آنان، عادی‌سازی نظارت در رسانه‌های اجتماعی، جوانان را برای پذیرش نظارت نهادی و خودتنظیم‌گری آماده می‌سازد، به گونه‌ای که یاد می‌گیرند شهرت خود را در برابر آینده‌ای تصور شده مدیریت کرده و خود را برای تأیید دیگران بازنمایی کنند (Robards et al., 2025). اگرچه این مفهوم با تعریف کلاسیک برنامه درسی پنهان تا حدودی متفاوت است، اما شباهت‌هایی از حیث انتقال ضمنی هنجارها و ارزش‌های مسلط بواسطه رسانه دارد.

¹ media for norm transmission

در همین راستا، این یافته‌ها با نتایج چندین پژوهش داخلی و خارجی در زمینه تأثیر برنامه درسی پنهان بر شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجویان همسو هستند. طهماسب‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی به "تعیین رابطه بین برنامه درسی پنهان با هیجان‌های تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی" پرداختند. یافته‌های ایشان نشان‌دهنده تأثیر مستقیم و مثبت برنامه درسی پنهان بر هیجان‌های مثبت تحصیلی (لذت و غرور)، سرزندگی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی، و تأثیر منفی آن بر هیجان‌های منفی (اضطراب، خستگی، خشم، شرم و ناامیدی) بود. این نتایج به وضوح با تأکید تحقیق حاضر بر نقش برنامه درسی پنهان در شکل‌گیری هیجانات، نگرش‌ها و در نهایت رفتارهای تحصیلی همسو است. همچنین امینی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش "بررسی برنامه درسی پنهان از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی" بر لزوم توجه و اصلاح فضای فیزیکی، ویژگی‌های رفتاری اساتید و شیوه‌های ارزشیابی برای تسهیل یادگیری واقعی و جلوگیری از ایجاد نگرش‌های منفی تأکید کردند که با بخشی از یافته‌های تحقیق حاضر درباره عوامل محیطی و سازمانی مشترک است.

فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۷)، در پژوهش "شناسایی برنامه درسی پنهان ناشی از محیط فیزیکی دانشگاه" به تأثیر پیام‌های پنهان محیط فیزیکی بر احساسات، نگرش و رفتار دانشجویان پرداختند. دسته‌بندی ایشان از پیام‌های محیطی (حس تعلق، تشخیص، ارزشمندی، عزت نفس، برابری، اجتماع، معرف بودن و کنترل) به خوبی با یافته‌های تحقیق حاضر درباره تأثیر معماری، چیدمان و امکانات فیزیکی بر تعاملات و رفتارهای دانشجویان همخوانی دارد. همچنین این یافته‌ها به خوبی با برخی از مفاهیم و مقولات شناسایی شده با نتایج پژوهش‌های خارجی بسیاری مانند؛ (Gonzalez et al, 2019; Russ-Sellers & Blackwell, 2017)، همپوشانی و همسویی دارد. یافته‌ها در مورد سوال دوم نشان داد. که فرایند شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجومعلم در بستر برنامه درسی پنهان از طریق پنج مکانیسم اصلی صورت می‌گیرد. نخست، یادگیری از طریق مشاهده و مقایسه است؛ به این معنا که دانشجویان با مشاهده رفتار اساتید و همسالان، ارزش‌ها و هنجارهای حرفه‌ای معلمی را درونی می‌سازند و از پیامدهای رفتار دیگران برای تشخیص رفتارهای مطلوب و نامطلوب بهره می‌گیرند. دومین مکانیسم، بازخورد خاموش است که از طریق نظام ارزشیابی و ارتباطات غیرکلامی اساتید اعمال می‌شود و به شکل غیرمستقیم الگوهای رفتاری مورد انتظار را تقویت یا تضعیف می‌کند. سوم، ارتباطات غیررسمی میان دانشجویان است که از طریق شایعات و انتقال تجربه‌ها، قواعد نانوشته و راهبردهای سازگاری در محیط دانشگاه را منتقل می‌سازد. چهارمین مکانیسم، مذاکره پنهان است که طی آن دانشجویان با گفت‌وگو و تعامل با اساتید و کارکنان، تلاش می‌کنند

شرایط تحصیلی و اداری را به نفع خود تغییر دهند. در نهایت، یادگیری مشارکتی در فضاهای غیررسمی مانند خوابگاه‌ها و گروه‌های مطالعاتی شکل می‌گیرد و بستری برای تمرین مهارت‌های زندگی، همکاری و به اشتراک‌گذاری راهبردهای تحصیلی فراهم می‌کند.

یافته‌های این پژوهش با مطالعات طهماسب‌زاده و همکاران (۱۴۰۰)، که با رویکرد کیفی به بررسی تجربه‌های دانشجویان در محیط دانشگاه پرداخته و نشان داده که دانشجویان از طریق مشاهده رفتار اساتید و نحوه تعامل آن‌ها با دانشجویان، ارزش‌های حرفه‌ای را درونی می‌سازند. همچنین «رفتارهای غیرکلامی اساتید» (مانند توجه یا بی‌توجهی، تحسین یا سرزنش غیرمستقیم) به‌عنوان نوعی بازخورد خاموش عمل می‌کند. این نتیجه دقیقاً با مکانیسم «الگوسازی و بازخورد خاموش» که در پژوهش حاضر شناسایی شد، هم‌پوشانی دارد. همچنین با مطالعه Gonzalez و همکاران (2019)، که در پژوهش خود بر شبکه‌های غیررسمی دانشجویان و اثر آن‌ها بر تجربه یادگیری تمرکز داشتند و با تحلیل محتوای روایت‌های دانشجویان نشان دادند که «شایعات، روایت‌های مشترک و انتقال تجربه‌ها» نقش پنهانی در جهت‌دهی به نگرش‌ها و تصمیم‌گیری‌های تحصیلی دارند. این مورد با مکانیسم «ارتباطات غیررسمی» در پژوهش حاضر انطباق دارد و نشان می‌دهد که فرهنگ‌های کوچک و غیررسمی می‌توانند ساختارهای کلان دانشگاه را تحت‌تأثیر قرار دهند. این مطالعات به طور جمعی نشان می‌دهند که برنامه درسی پنهان از طریق مکانیسم‌های فرایندی مانند الگوسازی، بازخورد خاموش، ارتباطات غیررسمی و یادگیری مشارکتی، به شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانشجویان منجر می‌شود.

یافته‌های پژوهش در مورد سوال سوم نشان داد برنامه درسی پنهان در دانشگاه فرهنگیان پیامدهای دوگانه‌ای در چهار بعد فردی، اجتماعی، تحصیلی و حرفه‌ای دارد. در بعد فردی، این برنامه می‌تواند به تقویت مسئولیت‌پذیری و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای مثبت منجر شود، اما در عین حال تعارض هویتی و کاهش عزت‌نفس را نیز به همراه داشته باشد. در بعد اجتماعی، تعاملات دانشگاهی می‌تواند به توسعه مهارت‌های ارتباطی، هوش هیجانی و شبکه‌های حمایتی کمک کند، اما گاه موجب انزوا و تعصبات گروهی می‌شود. در بعد تحصیلی، تأکید بر کاربرد دانش و پژوهش محوری به یادگیری عمیق یاری می‌رساند، ولی نمره‌گرایی افراطی و تقلب را نیز رواج می‌دهد. در بعد حرفه‌ای، تجربه‌های محیط دانشگاهی می‌تواند حس تعهد و رسالت معلمی را تقویت کند، اما هم‌زمان نگرش منفی به شغل و تمایل به ترک حرفه را نیز برمی‌انگیزد.

به طور کلی، نتایج بیانگر آن است که برنامه درسی پنهان دارای تأثیرات مثبت و منفی توأمان بوده و هم زمینه‌ساز رشد دانشجومعلم‌ان و هم ایجاد چالش‌های فردی و حرفه‌ای است.

یافته‌های این پژوهش با مطالعات متعددی در داخل و خارج از کشور همسویی و در برخی موارد ناهمسویی دارد. با مطالعه ایمانی و همکاران (۱۳۹۴) در ایران که به رابطه منفی برنامه درسی پنهان با تحلیل رفتگی آموزشی پرداختند، همسویی کامل وجود دارد چرا که هر دو پژوهش نشان می‌دهند عناصر منفی برنامه درسی پنهان می‌تواند به فرسودگی روانی و کاهش انگیزه تحصیلی بینجامد. همچنین با پژوهش طهماسب‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) در زمینه تأثیر مثبت برنامه درسی پنهان بر هیجان‌های مثبت تحصیلی و رشد شخصیتی هماهنگی کامل دیده می‌شود. همچنین با مطالعه Christiansen (2023) که پیامدهای اجتماعی شدن و عمل حرفه‌ای را در برنامه درسی پنهان در برنامه‌های تحصیلات تکمیلی مددکاری اجتماعی مطالعه کردند و دریافتند که وجود یک برنامه درسی پنهان منجر به بازتولید وضع موجود، هم‌نوايي، فقدان تبادل مثبت انسانی و تجربیات رفتار متفاوت با دانشجویان، به‌ویژه دانشجویان رنگین‌پوست، می‌شود و منجر به فقدان برابری و عدالت می‌گردد، هماهنگی دارد. از سوی دیگر با مطالعه Veldman و همکاران (2020)، ناهمسویی وجود دارد چرا که آنان نشان دادند اجرای «برنامه موفقیت برای همه» تأثیر معناداری بر رفتار اجتماعی ندارد، در حالی که یافته‌های حاضر تأثیر قوی برنامه درسی پنهان بر پیامدهای اجتماعی را نشان می‌دهد. این ناهمسویی احتمالاً ناشی از تفاوت در بافت فرهنگی و آموزشی دو جامعه است.

لازم به توضیح است که پیامدهای شناسایی شده در این پژوهش در چهار بعد فردی، اجتماعی، تحصیلی و حرفه‌ای، نه به‌عنوان مقوله‌های مجزا و منفک از رفتارهای اجتماعی و تحصیلی، بلکه به‌عنوان لایه‌های به‌هم‌پیوسته و تجلی‌یافته آن رفتارها در سطوح مختلف وجودی دانشجومعلم در نظر گرفته شده‌اند. به بیان دیگر، رفتارهای اجتماعی و تحصیلی در خلأ شکل نمی‌گیرند؛ آن‌ها در بستر فردیت، تعاملات، یادگیری‌ها و چشم‌انداز شغلی دانشجومعلم معنا یافته و هم‌زمان بر همین لایه‌ها تأثیر می‌گذارند. از این رو، تبیین «فرآیند تربیت رفتارها» مستلزم شناسایی هم‌زمان چگونگی تأثیرگذاری بر فرد (پیامدهای فردی)، بر روابطش (پیامدهای اجتماعی)، بر یادگیری‌اش (پیامدهای تحصیلی) و بر آینده شغلی‌اش (پیامدهای حرفه‌ای) است. این نگاه چندبعدی، با یافته‌های پژوهش‌های معاصر در حوزه برنامه درسی پنهان (Christiansen, 2023; Kärner & Schneider, 2024)، نیز همسویی کامل دارد.

این پژوهش نیز مانند هر کار تحقیقی دارای محدودیت‌هایی بود که می‌توان به موارد زیر اشاره نمود: نخست سنجش و اندازه‌گیری برنامه درسی پنهان به دلیل غیرمستقیم و ضمنی بودن، بسیار دشوار است. داده‌ها عمدتاً مبتنی بر مصاحبه و تفسیر محقق هستند که می‌تواند تا حدی ذهنی باشد. دوم در پژوهش‌های کیفی، حضور و ذهنیت محقق می‌تواند بر فرآیند جمع‌آوری داده (مثلاً در مصاحبه یا مشاهده) تأثیر بگذارد. سوم نمونه‌گیری این پژوهش از دو پردیس دانشگاه فرهنگیان انجام شده است بنابراین، نتایج به دست آمده ممکن است قابل تعمیم به تمامی دانشجومعلمان در تمامی مراکز استان‌ها با بافت فرهنگی و قومیتی متفاوت نباشد. و چهارم از آنجایی که دانشجویان دانشگاه فرهنگیان خود را آینده‌سازان نظام آموزشی می‌دانند، ممکن است در بیان تجارب و نگرش‌های خود تمایل داشته باشند پاسخ‌هایی بدهند که از نظر اجتماعی مطلوب‌تر به نظر می‌رسد. بر اساس یافته‌ها، بازنگری در اسناد راهبردی دانشگاه فرهنگیان با لحاظ کردن برنامه درسی پنهان به عنوان یک رکن اساسی پیشنهاد می‌شود. همچنین انجام پژوهش‌های طولی برای بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان بر عملکرد شغلی معلمان فارغ‌التحصیل، و همچنین پژوهش‌های تطبیقی بین پردیس‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان برای شناسایی الگوهای موفق، می‌تواند به توسعه دانش موجود در این حوزه کمک نماید. بعلاوه مطالعه‌ی تفاوت‌های جنسیتی در ادراک و تأثیرپذیری از برنامه درسی پنهان دانشگاه فرهنگیان مد نظر قرار گیرد. و نهایتاً طراحی ابزارهای استاندارد برای سنجش برنامه درسی پنهان و اثرات آن در دانشگاه فرهنگیان نیز از نیازهای مهم پژوهشی آینده به شمار می‌رود. به لحاظ کاربردی پیشنهاد می‌شود، محیط فیزیکی و امکانات دانشگاه از طریق نوسازی و تجهیز فضاهای آموزشی، خوابگاه‌ها و سالن‌های مطالعه بهبود یابد تا محیطی الهام‌بخش و تسهیل‌کننده تعاملات مثبت ایجاد نماید. همچنین تقویت فرهنگ سازمانی مثبت از طریق اجرای دوره‌های آموزشی برای اساتید و کارکنان درباره تأثیر رفتارهای غیررسمی بر دانشجومعلمان و تکنیک‌های تعامل سازنده نیز ضروری است.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

این مطالعه مستخرج از طرح پژوهشی با کد ۶۰۶۷۳ پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است. نویسندگان از جعل داده‌ها، تحریف، سرقت ادبی و تخلف اجتناب کردند.

مشارکت نویسندگان

مشارکت نویسندگان در این مقاله که برگرفته از یک طرح تحقیقاتی وابسته به پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است، به شرح زیر است:

مریم شعبان (نویسنده اول): نظارت بر فرآیند پژوهش (سرپرست طرح)، تأیید و اعتبارسنجی نتایج.

امید ابراهیمی (نویسنده دوم - نویسنده مسئول): جمع‌آوری داده‌ها، تهیه گزارش تحقیق، تجزیه و تحلیل داده‌ها، تحلیل و تفسیر اطلاعات و نتایج، و تهیه پیش‌نویس نسخه اصلی مقاله.

همه نویسندگان نسخه منتشرشده مقاله را مطالعه و با آن موافقت کرده‌اند.

دسترسی به داده‌ها

داده‌ها در صورت درخواست از نویسندگان در دسترس خواهند بود.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

در طول تهیه این اثر، نویسندگان از ابزارهای هوش مصنوعی مولد برای ترجمه و اصلاح زبان انگلیسی، بررسی دستور زبان و کمک به قالب‌بندی استفاده کردند. پس از استفاده از این ابزارها، نویسندگان در صورت نیاز محتوا را بررسی و ویرایش کردند و مسئولیت کامل محتوای انتشار را بر عهده می‌گیرند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچگونه تضاد منافی را اعلام نمی‌کنند. تأمین‌کنندگان مالی هیچ نقشی در طراحی مطالعه؛ جمع‌آوری، تحلیل یا تفسیر داده‌ها؛ نوشتن نسخه خطی یا تصمیم‌گیری برای انتشار نتایج نداشتند.

حامی مالی

این مطالعه به عنوان یک پروژه تحقیقاتی وابسته به پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری انجام شد. این تحقیق توسط مؤسسه مذکور تأمین مالی شده است.

سپاسگزاری

از مسئولان و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان که ما را در انجام طرح یاری نمودند، قدردانی می‌شود.

Maryam Shaban <https://orcid.org/0000-0001-6274-3684>

Omid Ebrahimi <https://orcid.org/0000-0001-6627-2891>

منابع

امینی، محمد، تمنایی، فر، محمدرضا، و ماشاالهی نژاد، زهرا. (۱۳۹۴). بررسی برنامه درسی پنهان از دیدگاه دانشجویان رشته های علوم پزشکی کاشان. توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۸(۱۸)، ۱-۱۳.

<https://sid.ir/paper/219354/fa>

ایمانی، صدف، یعقوبی، ابوالقاسم، یوسف زاده، محمدرضا، ویسی کهره، سعید، و محقق، حسین. (۱۳۹۴). رابطه برنامه درسی پنهان با تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا همدان. پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی)، ۱۲(۱۸)

(پیاپی ۴۵)، ۲۹-۴۱. <https://sid.ir/paper/127584/fa>

بدری گرگری، رحیم؛ نعمتی، شهرزاد؛ کوهی، فرزانه و قاسم، هدیه (۱۴۰۱). پیش بینی رفتارهای یادگیری براساس متغیرهای انگیزشی ثبات قدم، خود انضباطی و اشتیاق تحصیلی. فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی، ۱۷ (۶۶): ۴۵-۵۲.

<https://doi.org/10.22034/jmpr.2022.15262>

خجسته، سعیده. (۱۴۰۰). دیدگاه: نقش اعضای هیئت علمی، در اعتلای تربیت اخلاقی در دانشگاه ها. مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی، ۱۴(۱)، ۳۴-۴۲. <https://sid.ir/paper/1012222/fa>

رباطی، فاطمه السادات؛ محمدباقری، محمد و حسنی، فاطمه (۱۳۹۴). واکاوی برنامه درسی پنهان در دوره پژوهشی مقطع دکتری. گام های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۲(۱): ۶۴-۷۵.

<https://sid.ir/paper/1747304/fa#:~:text=https%3A//doi.org/10.48310/itt.2024.16246.910>

سبحانی نژاد، مهدی؛ احمدآبادی ارانی، نجمه؛ محمدی، صمد، و محمدی، آزاد. (۱۳۹۳). تبیین نقش مؤلفه های برنامه درسی پنهان آموزش عالی در بازتولید سرمایه های فرهنگی-اجتماعی. نامه آموزش عالی، ۲۸(۷): ۹۷-۱۱۷.

https://journal.sanjesh.org/article_14842_8aad11ad0535421ef52a534d5cce4bd3.pdf

سزوار، مریم، لیاقتدار، محمدجواد، و عابدی، احمد. (۱۳۹۴). مقایسه ابعاد مهارت های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی مدارس غیردولتی بدون کیف و دولتی شهر اصفهان. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۰(۱۱) (پیاپی ۲۱)، ۱۰۵-۱۲۰. <https://sid.ir/paper/201698/fa>

شیروانی شیرینی، علی، جهرمی، ساجده، و دهقانی، زهرا. (۱۴۰۰). شناسایی مهارت‌ها و شایستگی‌های معلم در آموزش و تربیت اجتماعی و سیاسی. پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی، ۳(۳) (پیاپی ۹)، ۶۷-۹۴. <https://sid.ir/paper/950190/fa>

صحبت‌لو، علی و عابدی، عین‌الله. (۱۴۰۳). واکاوی مبانی فلسفی تربیت معلم در تراز جمهوری اسلامی ایران در منظومه فکری امامین انقلاب. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱۰ (ویژه‌نامه): ۱۰-۱۶. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.16246.910>

غریبی، فرزانه و غریبی، عطیه. (۱۴۰۱). نقش دانشگاه فرهنگیان در تقویت تمدن نوین ایرانی اسلامی در پرتو بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی. صیانت فرهنگی و سرمایه اجتماعی، ۲(۱): ۶۴-۷۶. <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/36211-279272-fa-1129721.pdf>

فتیحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۵). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی ویرایش جدید. تهران: انتشارات علم استادان.

مرادی، آزاده؛ یعقوبی، ابوالقاسم و یوسف زاده، محمدرضا (۱۳۹۷). پیش‌بینی شادمانی دانشجویان با توجه به مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۴ (۲): ۲۴۷-۲۱۹. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2018.17770.1992>

مصلی نژاد، لیلی، پرنداور، نحل، و رضایی، الهه. (۱۳۹۳). تجربه دانشجویان در زمینه برنامه درسی پنهان: یک مطالعه کیفی. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۳(۲)، ۱۱۱-۱۲۴. <https://sid.ir/paper/70770/fa>

Alfirević, N., Arslanagić-Kalajdžić, M., & Lep, Ž. (2023). The role of higher education and civic involvement in converting young adults' social responsibility to prosocial behavior. *Scientific Reports*, 13. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-29562-4>

Amini, M., Tamanaifar, M. R., & Mashalahinejad, Z. (2015). Investigating the hidden curriculum from the perspective of medical sciences students in Kashan. *Development of Education in Medical Sciences*, 8(18), 1-13. <https://sid.ir/paper/219354/fa> [In Persian]

Badri Gargari, R., Nemati, S., Kohi, F., & Ghasem, H. (2022). Predicting learning behaviors based on motivational variables: Grit, self-discipline, and academic engagement. *Quarterly*

- Journal of Modern Psychological Research*, 17(66), 45–52. <https://doi.org/10.22034/jmpr.2022.15262> [In Persian]
- Christiansen, M. (2023). The Hidden Curriculum In Social Work Graduate Programs: Implications For Professional Socialization And Practice. <https://doi.org/10.54014/yqa7-fpre>
- Fathi Vajargah, K. (2016). *Principles and basic concepts of curriculum planning* (New ed.). Elm-e Ostadan Publications. [In Persian]
- Fougère, M., & Solitander, N. (2023). Homo responsabilis as an extension of the neoliberal hidden curriculum: The triple responsabilization of responsible management education. *Management Learning*, 54, 396 - 417. <https://doi.org/10.1177/13505076231162691>
- Gharibi, F., & Gharibi, A. (2022). The role of Farhangian University in strengthening the new Iranian-Islamic civilization in the light of the statement of the second step of the Islamic Revolution. *Cultural Protection and Social Capital*, 2(1), 64–76. <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/36211-279272-fa-1129721.pdf> [In Persian]
- Gonzalez, C. M., Deno, M. L., Kintzer, E., Marantz, P., Lypson, M., & McKee, M. (2019). A Qualitative Study of New York Medical Student Views on Implicit Bias Instruction: Implications for Curriculum Development. *Journal of General Internal Medicine*, 34, 692-698. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-04891-1>
- Imani, S., Yaghoubi, A., Yousefzadeh, M. R., Veisi Kahreh, S., & Mohagheghi, H. (2015). The relationship between hidden curriculum and educational burnout of students at Bu-Ali Sina University of Hamadan. *Research in Curriculum Planning (Knowledge and Research in Educational Sciences-Curriculum Planning)*, 12(18 (Serial No. 45)), 29–41. <https://sid.ir/paper/127584/fa> [In Persian]
- Kärner, T., & Schneider, G. (2024). A scoping review on the hidden curriculum in education. *Research in Education Curriculum*

and Pedagogy: Global Perspectives.2(2), 1-29.
<https://orcid.org/0000-0001-9711-1337>

Keshavarz, M., & Mirmoghtadaie, Z. (2022). Book Review: Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education (7th ed.). *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i3.6332>

Khojasteh, S. (2021). Perspective: The role of faculty members in promoting moral education in universities. *Iranian Journal of Ethics and History of Medicine*, 14(1), 34–42. <https://sid.ir/paper/1012222/fa> [In Persian]

Kian, M., Ehsangar, H., & Izanloo, B. (2020). The Effect of Hidden Curriculum on Creativity and Social Skills: The Perspective of Elementary Schools. *Social Behavior Research & Health*.
<https://doi.org/10.18502/sbrh.v4i1.2828>

Kong, S., & Yuen, C.-N. (2022). An analysis of the attitudes and behaviours of university students and perceived contextual factors in alternative assessment during the pandemic using the attitude–behaviour–context model. *Heliyon*, 8.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11180>

Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. SAGE, Thousand Oaks, 289-331.
[http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)

Lo, Y.-Y., Loe, S., & Cartledge, G. (2002). The Effects of Social Skills Instruction on the Social Behaviors of Students at Risk for Emotional or Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 27, 371 - 385. <https://doi.org/10.1177/019874290202700409>

Moradi, A., Yaghoubi, A., & Yousefzadeh, M. R. (2018). Predicting students' happiness according to the components of the hidden curriculum. *New Educational Thoughts*, 14(2), 219–247. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2018.17770.1992> [In Persian]

Mosallanejad, L., Parandavar, N., & Rezaei, E. (2014). Students' experiences of the hidden curriculum: A qualitative

- study. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 13(2), 111–124. <https://sid.ir/paper/70770/fa> [In Persian]
- Pedler, M., Hudson, S., & Yeigh, T. (2020). The teachers' role in student engagement: A review. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(3), 48–62. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n3.4>
- Rabati, F. S., Mohammadbagheri, M., & Hasani, F. (2015). Exploring the hidden curriculum in the doctoral research period. *Developmental Steps in Medical Education*, 12(1), 64–75. <https://sid.ir/paper/1747304/fa#:~:text=https%3A//doi.org/10.48310/itt.2024.16246.910> [In Persian]
- Robards, B., Goring, J., & Hendry, N. A. (2025). Guiding young people's social media use in school policies: opportunities, risks, moral panics, and imagined futures. *Journal of Youth Studies*, 29, 492 – 508. <https://doi.org/10.1080/13676261.2025.2468477>
- Russ-Sellers, R., & Blackwell, T. (2017). Emergency Medical Technician Training During Medical School: Benefits for the Hidden Curriculum. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 92 7, 958–960. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000001579>
- Sabzvar, M., Liaghatdar, M. J., & Abedi, A. (2015). Comparison of social skills dimensions of elementary school students in bag-free private schools and public schools in Isfahan. *New Educational Approaches*, 10(1 (Serial No. 21)), 105–120. <https://sid.ir/paper/201698/fa> [In Persian]
- Shirvani Shiri, A., Jahromi, S., & Dehghani, Z. (2021). Identifying teacher skills and competencies in social and political education and training. *Research in Social Studies Education*, 3(3 (Serial No. 9)), 67–94. <https://sid.ir/paper/950190/fa> [In Persian]
- Sobhaninejad, M., Ahmadabadi Arani, N., Mohammadi, S., & Mohammadi, A. (2014). Explaining the role of hidden curriculum components of higher education in the reproduction

of socio-cultural capitals. *Higher Education Letter*, 28(7), 97–117. https://journal.sanjesh.org/article_14842_8aad11ad0535421ef52a534d5cce4bd3.pdf [In Persian]

Sohbatloo, A., & Abedi, A. (2024). Exploring the philosophical foundations of teacher education in line with the Islamic Republic of Iran in the intellectual system of the Imams of the Revolution. *Theory and Practice in Teacher Education*, 10(Special Issue), 10–16. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.16246.910> [In Persian]

Valverde-Berrocoso, J., Del Carmen Garrido-Arroyo, M., Burgos-Videla, C., & Morales-Cevallos, M. (2020). Trends in Educational Research about e-Learning: A Systematic Literature Review (2009–2018). *Sustainability*, 12, 5153. <https://doi.org/10.3390/su12125153>

Veldman, M., Hingstman, M., Doolaard, S., Snijders, T. A. B., & Bosker, R. (2020). Promoting students' social behavior in primary education through Success for All lessons. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100934. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100934>

Villanueva, I., Carothers, T., Stefano, M. D., & Khan, M. (2018). “There Is Never a Break”: The Hidden Curriculum of Professionalization for Engineering Faculty. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci8040157>