بهره‌گیری از کارکرد برنامه درسی پنهان برای رشد تفکر انتقادی دانشجویان در آموزش عالی

مهدی سبحانی‌نژاد[۱]، مینا احمدیان[۲]

تاریخ دریافت: ۹۵/۵/۸ پذیرش نهایی: ۹۵/۸/۱۵

چکیده

کسب مهارت‌های تفکر انتقادی در جریان برنامه درسی رسمی، به‌تنهایی نمی‌تواند ضامن معتبری برای پرورش تفکر انتقادی باشد. بنابراین، یکی از مؤثرترین اقدامات، بهبود جنبه‌های نگرشی تفکر انتقادی، توجه به کارکرد برنامه درسی پنهان در آموزش عالی است که می‌تواند با اهداف برنامه درسی رسمی همسو نباشد. ازاین‌رو، مقاله حاضر با استفاده از روش تحلیل اسنادی، ضمن تبیین جایگاه برنامه درسی پنهان در آموزش عالی و بررسی نسبت آن با تفکر انتقادی، به تشریح سازوکار تأثیرگذاری و کاربست‌های برنامه درسی پنهان آموزش عالی در جهت رشد تفکر انتقادی می‌پردازد. با توجه به کارکرد بیشتر برنامه درسی پنهان در آموزش عالی که به دلیل آزادی عمل برنامه درسی رسمی است، نسبت برنامه درسی پنهان با بعد نگرشی تفکر انتقادی و نیز توجه به برنامه درسی پنهان در تعلیم و تربیت آزاد در جهت ایجاد گرایش به تفکر انتقادی بحث شده است. در ادامه، برنامه درسی پنهان حاصل از روش تدریس دیالکتیکی به‌منظور رشد تفکر انتقادی یادگیرندگان تشریح شده است.

کلیدواژه: برنامه درسی پنهان، تفکر انتقادی، دانشجویان، آموزش عالی.

مقدمه

آموزش همواره یک جریان اثرگذار بوده است. به این معنا که کاربرد آن یا به عنوان وسیله‌ای برای کمک به یکپارچگی نسل جوان در منطق نظام موجود و انطباق آن‌ها و یا تمرین آزادی است. به این معنا که مرد و زن به طور خلاقانه و انتقادی با واقعیت برخورد می‌کنند و یا درمی‌یابند که چگونه در تغییر دنیایشان مشارکت کنند (شال[۳] به نقل از تامسون[۴] و همکاران، ۲۰۰۴). انسان امروزی، بیش از هر زمان دیگری با خیل عظیم دانش و تجارب بشری مواجه است و انتخاب و گزینش اطلاعات، کاری دشوار و نیازمند مهارت‌هایی چون تأمل، اندیشه‌ورزی و قضاوت است. این مهارت‌ها، خود، مرهون تربیت انتقادی است و تداوم آن نیازمند روحیه نقد و نقادی است.

[۱]. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد sobhaninejad@shahed.ac.ir

[۲]. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری مطالعات برنامهٔ درسی دانشگاه علامه طباطبایی ahmadian931@atu.ac.ir

[3]. Shaull

[4]. Thomson

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

تفکر انتقادی[1] یکی از جنبه‌های مهم تفکر است. تفکر انتقادی توانایی تفکر مستقل و تأملی و فکر کردن به شیوه‌ای روشن و منطقی (جزایری، ۱۳۸۷) است. این تفکر را می‌توان تلاش و فعالیت نظام‌مند برای فهمیدن، ارزشیابی و یافتن عیوب در استدلال‌ها دانست (بربپس[2]، به نقل از طالب‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸).

انیس[3] (۱۹۹۱) تفکر انتقادی را دو مؤلفه مهارت و گرایش یا آمادگی می‌داند. مهارت، شامل تحلیل استدلال‌ها، قضاوت در زمینه اعتبار منابع و شناسایی مسئله اساسی است و گرایش یا آمادگی نیز دربرگیرنده آماده بودن برای حفظ تمرکز بر روی نتیجه یا سؤال، آمادگی برای جست‌وجو و ارائه دلایل، تمرکز برای جست‌وجوی گزینه‌های مختلف و تعلیق قضاوت در مواقع فقدان دلایل و شواهد کافی است (بدری گرگری، فتحی آذر، حسینی نسب و مقدم، ۱۳۸۹). انجمن فلسفه آمریکا تعریف جامع و مورد توافق همگانی برای تفکر انتقادی به شرح زیر ارائه کرده است که شامل مؤلفه‌های عاطفی و شناختی است: «ما معتقدیم تفکر انتقادی، قضاوت هدفمند و خود نظم‌دهنده‌ای است که دربردارنده تفسیر، تجزیه‌وتحلیل، ارزیابی، استنتاج می‌شود و مبتنی بر ملاحظات مستند، مفهومی، روش‌شناختی، معیار شناختی و زمینه‌ای است» (گابیتاس[4]، ۲۰۰۹).

تمایلات تفکر انتقادی اشاره به تمایلات و خواسته‌های افراد به تفکر انتقادی دارد. این تمایلات بر اساس انگیزه درونی است؛ مانند زمانی که فرد تمایل درونی به درگیری با مسائل را داشته باشد. پژوهشگران و نظریه‌پردازان این حوزه هفت تمایل عمده تفکر انتقادی را جست‌وجوگری، فراخ‌اندیشی، تحلیل‌گری، نظام‌مندی، اعتماد به توانایی تفکر انتقادی خود، کنجکاوی و بلوغ در قضاوت می‌دانند (محمدی، ۱۳۸۷). گزارش پژوهش دلفی پانل ملی متخصصان آموزش در پایان تعاریف خود از مهارت‌های تفکر انتقادی متذکر می‌شود که تفکر انتقادی واجد اجزاء گرایشی و نگرشی نیز هست. روجیرو[5] در سال ۱۹۹۰ و سیگال[6] در سال ۱۹۹۸ خصوصیات یک متفکر منتقد ایده‌آل را به شرح زیر برشمردند:

متفکر منتقد فردی راست‌گو و درستکار است که محدودیت‌های مربوط به خود را شناسایی می‌کند و مشکلات را به عنوان عاملی تهدیدکننده نمی‌بیند و با مشکلات مبارزه می‌کند. متفکر منتقد در مواجهه با موضوعات پیچیده و گیج‌کننده، صبور و کنجکاو است. وی فردی انعطاف‌پذیر است که عقاید مخالف و مختلف را تحمل می‌کند و تنها بر

---

1. Critical thinking
2. Burbupes
3. Ennis
4. Gabbitas
5. Ruggiero
6. Siegel

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

اساس شواهد و مدارک به قضاوت می‌پردازد. متفکر منتقد، فردی فاقد هرگونه جهت‌گیری است که به‌جای جست‌وجوی نظراتی که فقط دیدگاه‌های وی را تأیید نماید، در پی دیدگاه‌های متفاوت باشد (قریب، ۱۳۸۵).

با توجه به آنچه ذکر شد، تنها زمانی مهارت‌های فکری یادگیرندگان که از متعالی‌ترین اهداف تعلیم و تربیت در جهان حاضر است به منصه ظهور می‌رسد، که در آن‌ها منش‌های تفکر رشد و توسعه یابد که انیس از آن گاهی با عنوان «روح انتقادی» یاد می‌کند. دانشگاه‌ها و مراکز علمی بیش از هر جای دیگری نیازمند استفاده از این نوع تفکر هستند؛ زیرا وجود و بقای دانشگاه‌ها درگرو پویایی و فعالیت هدفمند آن است. این پویایی و حرکت صحیح رو به جلو بر اساس رشد و بهبود تفکر انتقادی شکل می‌گیرد. زمانی می‌توان به تحقق چنین هدفی امید داشت که بسترها و محیط آموزشی مناسبی مبتنی بر ایجاد گرایش به تفکر انتقادی وجود داشته باشد. گلیکن[1] (۲۰۰۷) معتقد است بین آنچه که به دانشجویان در محیط‌های آموزشی یاد داده می‌شود و آنچه که یاد می‌گیرند، تمایز اساسی وجود دارد که بیان‌گر برنامه درسی پنهان[2] است. برنامه درسی پنهان، سازه‌ای نظری برای ایجاد تربیت اخلاقی، انتقال ارزش‌ها و هنجارها، انتقال ارزش‌ها و انتظارات، انتقال قدرت، تمجید، ستایش و گروه اجتماعی، انتقال اجتماعی، انتقال ارتباطات اجتماعی، بیان کارکردهای آموزش اجتماعی، بیان ارتباط و تعامل معلم و شاگرد و تأکید بر اهمیت محیط آموزشگاهی است (اسکندری، ۱۳۸۷). از دید استرن[3] واژه برنامه درسی پنهان یا غیر آشکار نشان‌دهنده این است که برای هر یادگیرنده یک برنامه درسی موازی با برنامه درسی آشکار وجود دارد که انتقال‌دهنده دانش و مهارت‌های موردنیاز است (جلیلی‌نیا، ۱۳۸۹). به عبارتی، برنامه درسی پنهان دربرگیرنده نتایج یادگیری بالقوه‌ای است که از شرایط تحصیل در یک بافت حاصل می‌شود؛ می‌تواند خواسته یا ناخواسته باشد اما به‌صورت آشکارا به یادگیرندگان بیان نمی‌گردد (گوردون[4]،۱۹۸۱). این برنامه در قالب روش‌هایی که در محیط مدرسه سازمان‌دهی می‌شود، بر نگرش‌ها، احساسات و حساسیت‌ها؛ بر آنچه که یادگیرندگان در دنیا می‌بینند و این‌که چگونه با آن ارتباط برقرار می‌کنند، تأثیر می‌گذارد (چی[5] و کین[6]، ۲۰۰۹). محیط آموزشی به طور بالقوه به دو نوع محیط فیزیکی و معنوی اشاره دارد. هر محیطی دارای ارزش‌ها و هنجارهای خاصی است که در قالب پیام‌های پنهانی به یادگیرندگان منتقل می‌گردد. محیط آموزش انتقادی به طور مسلم دارای ویژگی‌های متفاوتی با محیط‌های آموزش معمولی است.

---

1. Glicken
2. Hidden Curriculum
3. Stern
4. Gordon
5. Chee
6. Kin

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

چنانچه محیط فیزیکی را در نظر داشته باشیم، فضای آن باید به گونه‌ای طراحی گردد که موجب تسهیل در امر تفکر انتقادی شود. برای مثال، میزها باید به شکل دایره‌وار در کلاس درس قرار گیرد تا تبادل افکار به‌راحتی میسر باشد. اگر میز معلم رو به روی میز یادگیرندگان باشد، چنین القاء می‌کند که یادگیرندگان تحت کنترل معلم به عنوان تنها محور یادگیری قرار دارند. وجود محرک‌های بصری، وسایل و امکانات مختلف کمک‌آموزشی در کلاس می‌تواند گرایش به خلاقیت و تفکر انتقادی را در افراد ایجاد کند.

اغلب، در مورد فرهنگ سازمانی در پیشرفت یادگیرندگان، کمتر صحبت شده است. درواقع، وجود رهبری قوی، نظارت شدید بر پیشرفت یادگیرندگان، برنامه عادی و منسجم و همکاری معلم همه شبیه تکه‌های جورچین‌اند که مربیان در آن‌ها تأثیر می‌گذارند. واژه‌هایی را که برای توصیف فرهنگ مدرسه استفاده می‌کنیم، اعم از جو یا فضای مدرسه همه بر شرایط محیطی اشاره دارد. شرایطی که مجموع آن‌ها فضای معنوی محیط آموزشی را می‌سازد. این فرهنگ، فراسوی کنترل مستقیم افراد است.

بحث از جو مدرسه در محدوده مدیریت کلاس درس و رشته یادگیرندگان باعث می‌شود بخشی از جورچین را نادیده بگیریم. جو مدارس مثبت مبتنی بر حقیقت، تنها توسط فقدان مشکلات گروهی، خشونتی، امنیتی، انضباطی و اعتمادی؛ توسعه فضای شاداب و بانشاط همراه با امکانات ورزشی؛ بهداشت فیزیکی؛ رعایت چیدمان صحیح میز و صندلی و فقدان تجهیزات و امکانات ناکافی در تأمین بستر فیزیکی پژوهش (آزمایشگاه، کتابخانه، بانک اطلاعاتی) و انواع فنّاوری‌های آموزشی توصیف نمی‌شود، بلکه این مدارس فهرستی از هنجارها و ارزش‌هایی در قالب فرهنگ سازمانی، جاری در محیط آموزشی دارند که توجه به آن‌ها بسیار مهم است و برانگیزاننده تلاش سخت در تحقق اهداف خواهد بود.

پترسون[1] و دیل[2] با بررسی بدنه وسیعی از تحقیقات در فرهنگ سازمانی و رهبری، فرهنگ سازمان آموزشی را به عنوان جریان محرمانه‌ای از احساسات می‌دانند که در قالب بینش‌ها و ارزش‌ها، اعتقادات و مفروضات، مراسم، تشریفات مذهبی، تاریخ و داستان‌ها و نمادهای فیزیکی راه می‌یابد. به اعتقاد این دو، فرهنگ مثبت و قوی عملکرد سودمند متعددی دارد، که شامل: ایجاد تلاش‌های توسعه‌آمیز، تعهد و ثمربخشی، حمایت از تغییرات مفید، توسعه فعالیت‌های مشارکتی و دانشگاهی که به ترتیب منجر به بهبود روابط و حل مشکلات می‌شود (جرالد[3]، ۲۰۰۶).

---

1. Peterson
2. Dale
3. Jerald

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

هابی[1] بیان می‌کند که در یک نگاه بسیار مثبت فرهنگ می‌تواند شکل بنیادین یک ظرفیت باشد- مخزنی از انرژی و خرد برای حفظ همکاری و انگیزه باشد- می‌تواند به خواسته‌ها و روابط شکل دهد و منجر به انتخاب مؤثر در هر سطحی از سازمان آموزشی شود (جرالد، ۲۰۰۶).

برنامه درسی پنهان سیستم آموزشی می‌تواند ساختار اساسی فرهنگ را بازتولید کند (بارانی[2] و همکاران، ۲۰۱۱). سؤالی که پیش روی ما قرار می‌گیرد این است که این جریان محرمانه چگونه از طریق برنامه درسی پنهان در محیط دانشگاه، جاری و فعال است؟ جامعه‌شناسی به نام توماس متوجه شد افراد به چیزی توجه می‌کنند که او آن را «تعریف موقعیت» قبل از عمل نامیده است. مثلاً مردم بسته به اینکه در محیط کاری باشند یا غیررسمی، به شکل متفاوتی به تلفن‌ها پاسخ می‌دهند. بر این اساس، چنانچه دانشگاهی هدف اصلی‌اش را پرورش تفکر انتقادی دانشجویان قرار دهد، تمامی ارزش‌های موجود در قالب نمادهای فیزیکی‌اش را به این سمت سوق می‌دهد. در این صورت، لزومی نخواهد داشت که استادان تنها زبانی مطرح کنند که «هدف ما پرورش تفکر انتقادی شما است»، بلکه اجازه می‌دهند افراد خود از موقعیتشان تعریف کنند. گتزلز[3] ساختار فیزیکی کلاس‌های مختلف مراکز آموزشی را به عنوان یک موقعیت توصیف نموده و اعتقاد دارد که هر ساختار، فراگیران را با تصویر متفاوتی از یادگیرنده ایده‌آل مواجه می‌سازد (سیادت و شریفیان، ۱۳۸۶). مسئله دیگر، اطمینان از رسیدن به هدف خاص در قالب فرهنگ سازمانی است. ادراک نه‌تنها وابسته به محرک است، بلکه از طریق تجربه شخصی نیز تعیین می‌شود (سانی[4] به نقل از چی و کین، ۲۰۰۹)؛ یعنی، چنانچه فرهنگ سازمانی که در اینجا فرهنگ حرفه‌ای و رشد تفکر انتقادی است بخواهد قوی عمل کند، همه افراد (هم دانشجویان و هم استادان) باید به تعریف مشترکی از موقعیت‌های موجود در محیط آموزشی برسند. چنانچه به اعتقاد جیرو[5] (۱۹۹۲) در یک بررسی انتقادی مبتنی بر پایگاه‌های ایدئولوژیکی، باید به بررسی سه نوع صدا پرداخت: صدای رسمی، صدای یادگیرندگان و صدای معلمان (یوسف‌زاده و طاهری تیزرو، ۱۳۸۹). چنین جریان پنهانی تنها یک بعد قضیه است. بعد پنهان دیگر، در قوتِ تأثیر فرهنگ حرفه‌ای یا انتقادی، مسئله «اتحاد» است. برای توضیح کامل آن ابتدا به مقدمه‌ای کوتاه می‌پردازیم.

---

1. Hobby
2. Barani
3. Getzels
4. Sunny
5. Giroux

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

فرهنگ سازمان دانشگاهی چه مثبت و چه منفی باشد در بینش و ارزش‌های بناشده آن ریشه دارد. این بینش، شامل تعریف درستی از «ایدئولوژی مرکزی» و «آینده‌بینی» است. هدف مرکزی، ارزش‌ها و باورهای بنیادین و معتقدات پایدار و ضروری، تشکیل‌دهنده ایدئولوژی مرکزی فرهنگ سازمان دانشگاهی است. منظور از آینده‌بینی، تصویر واضحی از انتظارات سازمان است که دانشگاه می‌خواهد در ۵، ۱۰ و یا ۱۵ سال آینده، به آن دست یابد (جرالد، ۲۰۰۶). اینکه فرهنگ قوی یا ضعیف باشد، بستگی به این موضوع دارد که چقدر اقدامات، سنت‌ها، سنبل‌ها، مراسم و تشریفات مذهبی با بینش متحد باشد. بر این اساس، سازمان دانشگاه، چنانچه بخواهد پیام‌های مثبتی مبتنی بر فرهنگ انتقادی از محیط غنی خود ارسال کند، باید مطمئن شود که کوچک‌ترین جنبه از زندگی روزانه با ایدئولوژی مرکزی و آینده‌بینی متحد باشد. یعنی، هرگونه نماد فیزیکی یا مراسم و یا فعالیت کوچک، باید در خدمت بینش بزرگ‌تری قرار گیرد؛ بنابراین، اگر معتقد باشیم برنامه درسی پنهان به معنای انتقال ناخودآگاه ارزش‌ها به یادگیرندگان باشد، باید بفهمیم که اولویت‌ها و ارزش‌های ما از طریق ملاک‌هایی که ما آن‌ها را مهم می‌شماریم، منتقل می‌شوند (لوئیس[1]، ۱۹۷۵). در بسیاری از دانشگاه‌ها، شاهد تعریف اهداف و رسالت سازمان هستیم. این مسئله، چنین القاء می‌کند که سازمان موردنظر، دارای فرهنگ مثبتی است که بر موفقیت فراگیران متمرکز است، اما با کمی بررسی متوجه می‌شویم که این مرکز در تحریک یادگیرندگان و استادان در عمل بسیار ضعیف است. بر اساس آنچه گفته شد، می‌توان علت این امر را فقدان تعریف مشترک از موقعیت‌ها و فقدان اتحاد بینش با عوامل محیطی دانست. ازاین‌رو، هنری ژیرو[2] اشاره دارد که برنامه درسی ساختار یکپارچه‌ای نیست، بلکه متشکل از پیام‌های متعارض و غیرمنسجمی است (داملا کنتلی[3]، ۲۰۰۹).

بررسی دیدگاه‌ها و تحقیقات اندیشمندان دو حوزه برنامه درسی پنهان و تفکر انتقادی نشان‌گر آن است که ابتدایی‌ترین اقدام برای بهبود کیفیت تفکر انتقادی در آموزش عالی همانا بالابردن انگیزه استفاده از فکر کردن به عنوان کلیدی‌ترین عامل کسب موفقیت در تحصیل و زندگی است؛ چراکه کسب مهارت‌های درگیر در تفکر انتقادی در جریان برنامه درسی رسمی، به‌تنهایی نمی‌تواند ضامن معتبری برای پرورش این مهارت‌ها و درنهایت کاربست آن در موقعیت‌های مختلف باشد. بنابراین، یکی از کاراترین گام‌ها در این راستا، بهبود جنبه‌های نگرشی تفکر انتقادی، توجه به کارکرد برنامه درسی پنهان در آموزش عالی است که می‌تواند اهداف برنامه درسی رسمی را خنثی کند.

---

[1]. Lewis
[2]. Henry Girox
[3]. Damla Kentli

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

ازاین‌رو، مقاله حاضر در تلاش است ضمن تبیین جایگاه برنامه درسی پنهان در آموزش عالی و بررسی نسبت آن با تفکر انتقادی، به تشریح سازوکار تأثیرگذاری و کاربست‌های برنامه درسی پنهان آموزش عالی در رشد تفکر انتقادی بپردازد. آنچه در پژوهش حاضر به طور خاص به آن پرداخته شده، علاوه بر چگونگی تفوق بر برنامه درسی پنهان از طریق اتخاذ رویکردی خاص در تدریس، بررسی چگونگی تأثیر برنامه درسی پنهان مبتنی بر روش‌های آموزش و تدریس در تقویت روحیه انتقادی یادگیرندگان است.

۱-مقصود از برنامه درسی پنهان در آموزش عالی چیست؟

۲- چه نسبتی بین برنامه درسی پنهان آموزش عالی با تفکر انتقادی وجود دارد؟

۳- سازوکار تأثیرگذاری برنامه درسی پنهان آموزش عالی در رشد تفکر انتقادی چگونه است؟

۴- برخی کاربست‌های برنامه درسی پنهان آموزش عالی به‌منظور آموزش تفکر انتقادی چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نوع کیفی است که با روش توصیفی-تحلیلی از نوع تحلیل اسنادی انجام شده است. اسناد مورد استفاده، شامل آثار مکتوب و مقالات مرتبط با موضوع تحقیق بوده است. ابزار پژوهش، فرم فیش‌برداری بوده و داده‌های حاصل نیز با استفاده از فن‌های تحلیل کیفی تجزیه‌وتحلیل شده است.

یافته‌ها

بررسی سؤال اول پژوهش: مقصود از برنامه درسی پنهان در آموزش عالی چیست؟

مفهوم برنامه درسی پنهان، اغلب با آموزش ابتدایی تداعی می‌شود. چنین تصوری نمی‌تواند درست باشد، زیرا برنامه درسی پنهان، در تمام اشکال آموزشی نهادی شده رخ می‌دهد. این اشتباه، احتمالاً ناشی از این حقیقت است که اکثر پژوهش‌ها نسبت به این پدیده در مقاطع ابتدایی انجام شده است. درحالی‌که مفهوم برنامه درسی پنهان در آموزش عالی نیز کاربرد دارد (الیچ[1]، ۱۹۷۱؛ ریمر[2]، ۱۹۷۱؛ اشنایدر[3]، ۱۹۷۳؛ وتیلمن[4]، ۱۹۷۶ به نقل از برگن هنگوون[5]، ۱۹۸۷). مفاهیم برنامه درسی پنهان (مستتر) از جمله مفاهیم بسیار ارزشمند برنامه‌ریزی درسی است و به

[1]. Illich
[2]. Reimer
[3]. Snider
[4]. Tillman
[5]. Bergenhenegouwen

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

برداشت‌ها، جنبه‌های غیررسمی و غیردانشگاهی مراکز آموزش عالی که متأثر از کل نظام تربیتی برگرفته از نظام رهبری، ساخت و بافت کلی محیط است، اطلاق می‌شود (مصلی‌نژاد و مرشد بهبهانی، ۱۳۹۲).

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 هیئت‌علمی و دانشجویان، برای دانشجویان حاصل می‌شود (مصلی‌نژاد و مرشد بهبهانی، ۱۳۹۲). اشنایدر (۱۹۷۱) که یک تأثیرگذار کلیدی در وارد کردن مفهوم برنامه درسی به آموزش عالی و توجه به آن بوده است، معتقد است که برنامه درسی پنهان در ارزش‌ها، مفروضات و تدریس مدرسان، انتظار دانشجویان، ساختار اجتماعی و نقش‌های غیررسمی و نظام‌های آموزشی جا گرفته‌اند. برای موفقیت در آموزش عالی تنها موفقیت ذهنی کافی نیست، بلکه سازگاری با برنامه درسی پنهان نیز اهمیت دارد (به نقل از یوکسل[1]، ۲۰۰۶). وی با این حقیقت مواجه شده که برنامه‌های درسی رسمی بر حصول سطح بالایی از اهداف آموزشی مانند تفکر غیر وابسته، تحلیل، قدرت و توان حل مسئله و اصالت تأکید دارند؛ اما آنچه از دیدگاه دانشجویان، تحت عنوان نوع ارزیابی و متغیرهای تدریس پیشنهادشده، غالباً دربرگیرنده مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان است که عامل به خاطرسپاری حقایق و تئوری‌هایی است که دسترسی به موفقیت را امکان‌پذیر می‌سازد و با آنچه تحت دروس مدون در دانشگاه پیاده می‌شود، بسیار متفاوت است. همچنین، بیکر[2] و همکاران (۱۹۶۸) توضیح داده‌اند که پیکره و واقعیت دانشگاه در آمریکا – جایی که سیستم رتبه‌بندی به‌شدت قدرتمند است و دانشجویان راهبردهایی را می‌آموزند که آنان را برای کسب سطوح بالاتر قادر می‌سازد– برنامه درسی پنهان و اهمیت آن مورد مشابهی بود که توجه و پرداختن به آن در تمام دوره‌های آموزشی این کشور به چشم می‌آید. بنابراین، می‌توان این اشتراک را به‌مثابه تأثیرگذاری برنامه درسی پنهان در خصوص موفقیت ذکرشده در سیستم آموزش عالی این کشور به حساب آورد (به نقل از صمدی و فریدونی، ۱۳۸۸).

برگن هنگوون نیز برنامه درسی پنهان را ضرورت‌ها و تقاضاهای غیررسمی محیطی می‌داند که نوع نگرش به مطالعه، تفکر و دیدگاه علمی دانشجو را متأثر می‌سازد. به اعتقاد او، این تقاضاهای غیررسمی شامل موارد زیر است:

- ضرورت ایستادن در یک موقعیت شبه بازاری: به این معنا که، دانشجو درمی‌یابد موقعیت برقراری ارتباط با استاد، به موقعیت بازار می‌ماند. دانشجو باید به گونه‌ای رفتار کند که در این معامله، متحمل شکست نشود.

---

[1]. Yüksel
[2]. Baker

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

- پرورش نگرش معلم‌گرا در خود: ازآنجاکه معیارِ کسب نمره از طرف استاد، بهره‌گیری مفاهیم و زبان تخصصی و انتزاعی در امتحان است، دانشجویان مجبور به استفاده از این ترفند هستند، هرچند علاقه‌مندند تا با بیانات خود، مطالب را منتقل کنند.
- ضرورت کنترل خود در پرتگاه دانشگاهی: دانشجویان یاد می‌گیرند در موقعیت‌های مختلف (در امتحانات، در انجام کار گروهی، در کمیته‌ها و غیره) احساسات نامطلوب خود را کنترل کنند.
- ضرورت وجود محرک عبور: به معنای وجود انگیزه‌ای برای مطالعه و گذر از مراحل امتحانی است (برگن هنگوون، ۱۹۸۷).

با توجه به بررسی‌های گوناگونی که در برنامه درسی پنهان در سطح آموزش عالی صورت گرفته است، این حقیقت مطرح می‌گردد که برنامه درسی پنهان، دارای لایه‌های عمیقی از معانی و آثار متعددی است که از منظرهای متفاوتی به آن نگریسته شده است. آهولا[1] (۲۰۰۰ به نقل از حداد علوی و همکاران، ۱۳۸۶) اعتقاد دارد که برنامه رسمی در آموزش عالی دارای آزادی عمل بیشتری از برنامه درسی مدارس بوده و عدم تدوین کامل این برنامه، باعث کارکرد بیشتر برنامه درسی پنهان در آموزش عالی می‌شود. وی پژوهشی با عنوان «برنامه درسی پنهان در آموزش عالی» با هدف بررسی آنچه دانشجویان واقعاً یاد می‌گیرند و چگونگی یادگیری آنان انجام داده است. یافته‌های این پژوهش نشان داده است که: الف) دانشجویان به سبب موفقیت در دانشگاه، ناگزیرند ضوابط فرهنگی غیررسمی زندگی در محیط دانشگاه و مقررات بازی در محیط دانشگاهی را یاد بگیرند. ب) در فضای کنونی آموزش عالی، پیشرفت تحصیلی و رقابت بسیار مهم است. ج) دانشجویان باید یاد بگیرند میان اهداف یادگیری و اهداف عملکردی تفکیک قائل شوند. د) به‌دست آوردن اطلاعات، از ضروریات آغاز به تحصیل در دانشگاه است. حتی با وجود آن‌که اطلاعات مربوط، در دفترچه‌های راهنمای بسیار ضخیم موجود است، عملکرد سیستم به گونه‌ای است که به نظر می‌رسد اطلاعات بسیار کمیاب‌اند؛ و) دانشجویان، به‌شدت احساس می‌کنند که نمی‌توانند تصمیمات دپارتمانی و فعالیت‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار دهند. این موضوع، یکی از دلایل اتخاذ شیوه انفعالی در تحصیل است. شیوه‌ای که همواره آسان‌ترین راه را پیشنهاد می‌کند. اطلاعاتی درباره چگونگی کشف آسان‌ترین راه از طریق برنامه درسی پنهان فراهم می‌شود (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۰، به نقل از حداد علوی و همکاران، ۱۳۸۶).

[1]. Ahola

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

همچنان که آسبروکس[1] (۲۰۰۰) به نقل از جلیلی‌نیا (۱۳۸۹) بهترین شکل برنامه درسی پنهان را در پرورش کنجکاوی عقلانی و رشد عاطفی خلاصه نموده است که فرصت‌هایی را برای اکتشاف علایق نوین و توسعه توانایی‌های جدید فراهم می‌آورد. در نقطه مقابل و در بدترین شکل، برنامه درسی پنهان می‌تواند باعث تضعیف تفکر انتقادی و ارسال پیام‌های منفی در زمینه پیگیری‌های عقلانی و منطقی شود. همچنین، مارگولیس[2]، سولدانکو[3]، ایکر[4] و همکاران به اهمیت توجه به برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی تأکید ورزیده‌اند. آنان ضمن انتقاد به نظریه‌پردازان انتقادی که توجه خود به برنامه درسی پنهان را تنها معطوف به تعلیم و تربیت ابتدایی و متوسطه نموده‌اند، عرصه آموزش عالی را صحنه اصلی برای مهارت‌آموزی، اجتماعی شدن و تغییرات اجتماعی دانسته‌اند. به‌زعم آنان، در جوامع صنعتی پیشرفته تمامی فرایند تعلیم و تربیت از کودکستان تا دانشگاه موردتوجه قرار گرفته است و بر این اساس در کنار توسعه کارکردی آموزش عالی و به عنوان گزینه‌ای برای تحرکات صعودی و در راستای بقای اجتماعی و اقتصادی، ساختار تعلیم و تربیت بالاتر از متوسطه (دانشگاهی) به‌سرعت در حال تغییر است. در شرایطی که گیر[5] و مالینز[6] و آنیجار[7]، ارزش‌های ارائه‌شده در ارزیابی دانشجویان را مؤلفه‌ای از برنامه درسی پنهان دانسته‌اند و مبنای اطلاق واژه «عالی» به عملکرد دانشجویان را مطلقاً مبهم و غیر آشکار معرفی می‌کنند، بلومنفیلد—جونز[8] (۲۰۰۱) نیز به تعامل عملکرد استادان راهنمای پایان‌نامه‌های تحصیلی با برنامه درسی پنهان اشاره نموده و میزان پاسخ‌دهی به انتظارات دانشجو، سرعت پیشرفت در گام‌های مرحله‌بندی، انعطاف و تحمل در نگارش، ساختاردهی فصول و شکل‌دهی سبک نگارش، سهولت‌بخشی به انتشاریافته‌ها و رعایت اصول اخلاقی حاکم در پژوهش برای انتشار نام استاد راهنما را از جمله مواردی می‌داند که توسط دانشجوی هر رشته‌ای فرا گرفته می‌شود (به نقل از جلیلی نیا، ۱۳۸۹).

بررسی سؤال دوم پژوهش: چه نسبتی بین برنامه درسی پنهان آموزش عالی با تفکر انتقادی وجود دارد؟

در تاریخ سیر اندیشه‌های فلسفی مغرب زمین، عواطف، معمولاً نشان‌گر خوی حیوانی انسان بوده است. بنا بر باور اغلب فیلسوفان و اندیشمندان غربی، رابطه عقل و عاطفه، مانند رابطه سرور و خدمتکار است. به همین دلیل عواطف

---

1. Asbrocks
2. Margolis
3. Soldanco
4. Echer
5. Gear
6. Mullins
7. Anidjar
8. Bloomfleid- Jones

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

باید تحت فرمان و سیطره عقل قرار گیرد. این طرز تلقی، منجر به آن شده است که در تاریخ فلسفه، بررسی عواطف در درجات بسیار پایین اهمیت قرار گیرد و به همین خاطر، فلاسفه چندان ارزشی به آن ندهند. ادامه چنین برداشتی در حوزه روان‌شناسی و تعلیم و تربیت هم مشاهده می‌شود. برای مثال، بلوم در طبقه‌بندی خود، سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی–حرکتی را از یکدیگر متمایز می‌کند. وی مطابق این الگو، به توصیف و تعریف اهداف رفتاری جداگانه در هر حیطه می‌پردازد. طبقه‌بندی بلوم به‌قدری گسترش یافت که بسیاری از کشورها از آن استفاده کردند و سعی بر آن شد که در برنامه‌های درسی، اهداف شناختی، عاطفی و عملی از یکدیگر جدا شوند. به دنبال آن، به دلیل مشکلات عدیده در زمینه اجرای اهداف عاطفی و عملی، این اهداف به دست فراموشی سپرده شد و درنتیجه، تعلیم و تربیت تنها به آموزش و آموزش نیز تنها به حیطه شناختی تقلیل پیدا کرد.

به اعتقاد میلر[1] (۱۹۷۹)، در اصل باید ریشه این مشکلات را تا حد زیادی در این نوع طرز تلقی، یعنی جداسازی تصنعی حیطه شناختی، عاطفی و عملی جستجو کرد. برای حل این مشکل، باید این مرزبندی را کنار گذاشت و به عقل و عواطف به عنوان یک ماهیت واحد نگاه کرد. این چرخشی است که در دهۀ اخیر در حوزه روان‌شناسی و تعلیم و تربیت پیدا شده است. نظریه‌پردازان انسان‌گرا از جمله پیشگامانی هستند که معتقدند یادگیری شناختی، روانی حرکتی و عاطفی با یکدیگر در ارتباط متقابل هستند. البته ریشه‌های قدیمی‌تر این حرکت را می‌توان در اندیشه‌های برخی از فیلسوفان متقدم و متأخر جستجو کرد. روسو[2] بر این باور بود که یادگیری انسان در خلال فعالیت‌های علمی و درگیری ابعاد عاطفی و احساسی وی در موضوع یادگیری حاصل می‌شود. وایتهد[3] فیلسوف تربیتی معاصر نیز معتقد است که بدون علاقه رشد فکری ناممکن است، چراکه علاقه، جزء لاینفک توجه و درک است (به نقل از علیوندی وفا، ۱۳۸۴).

اکثر متخصصان و اندیشمندان تفکر انتقادی، بر این عقیده هستند که داشتن مهارت‌های تفکر انتقادی به‌تنهایی برای کاربست این توانایی در موقعیت‌های مختلف کافی نیست. آنان معتقدند که لازمه استفاده از این مهارت‌ها، داشتن نوعی تمایل یا گرایش است که به عنوان موتور حرکتی بوده و نقطه آغازین تفکر انتقادی محسوب می‌شود. گروه‌های متخصص با بررسی‌های خود به این نتیجه رسیدند که بسیاری از افراد به علت دارا نبودن این بعد نمی‌توانند به طور شایسته از مهارت‌های آموخته‌شده خود به طور کافی استفاده کنند. توجه به این بخش از تفکر

---

1. Miller
2. Rousseau
3. Whitehead

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

انتقادی، موردنظر بسیاری از اندیشمندان حوزه‌های درگیر در تفکر واقع گردیده است. هر کدام به نوعی با آن موافق بوده و شاید با اسامی مختلف، در پی یافتن راهی برای برجسته کردن آن بوده‌اند. در این مجال به بررسی آن می‌پردازیم.

انیس[1] (۱۹۹۶) اشاره می‌کند که تفکر انتقادی به عنوان تفکر منطقی و تأملی بر چگونگی تصمیم‌گیری در باورها و انجام کارها است. در انجام چنین تفکری، فرد از یک سری تمایل‌ها بهره می‌گیرد که فقدان آن‌ها باعث ایجاد وقفه هم در یادگیری مهارت‌های تفکر و هم در کاربست مهارت‌ها می‌گردد. بنابراین، او در بررسی‌های خود متفکران انتقادی را دارای تمایل‌های زیر می‌داند:

- به‌درستی و حقیقی بودن باورها و توجیه تصمیم‌گیری‌هایشان تا آنجا که امکان دارد، اهمیت می‌دهند. این امر دربرگیرنده تمایل‌هایی است، همچون:

الف) جستجوی فرضیه‌ها، نتایج، طرح‌ها، منابع و غیره.

ب) حمایت و تأیید یک دیدگاه قابل توجیه، توسط اطلاعات معتبر.

ج) داشتن اطلاعات زیاد و همه‌جانبه.

د) توجه دقیق و ارجح قرار دادن دیدگاه‌های دیگران.

- نسبت به ارائه دیدگاه‌ها و دیدگاه‌های خود و دیگران به طور دقیق و روشن، اهمیت قائل‌اند. این مورد نیز، دربرگیرنده تمایل‌هایی است:

الف) توجه دقیق به معانی نهفته در موضوعات گفته، نوشته یا مبادله شده به اشکال دیگر.

ب) تعیین و توجه به نتایج و سؤال.

ج) جستجو کردن و ارائه دلایل.

د) در نظر گرفتن موقعیت کلی.

ر) آگاهی منطقی داشتن درباره باورهای اساسی شخصی.

- درباره اعتبار و ارزش هر فرد (تمایل ارتباطی و جمعی) اهمیت قائل‌اند. این مورد نیز دربرگیرنده تمایل‌هایی است چون:

الف) توجه عمیق و گوش دادن به دلایل و نظرهای دیگران.

[1]. Anis

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

ب) دوری جستن از ارعاب و سردرگمی دیگران توسط قدرت و مهارت تفکر انتقادی و همچنین، توجه به احساس‌ها و سطح فهم دیگران.

ج) توجه به بهزیستی دیگران.

با توجه به گفته‌های انیس چنین نتیجه‌گیری می‌شود که انجام تکالیف اندیشیدن به‌تنهایی نمی‌تواند کمک مؤثری در بهبود تفکر انتقادی کند. بنابراین، تمایل و آمادگی یادگیرندگان برای درگیر شدن در تفکر و تمرین آن در یادگیری نقش بسیار مهمی در این راستا ایفاء می‌کند (به نقل از علیوندی وفا، ۱۳۸۴).

سیگال[1] (۱۹۸۸) در بحث پیرامون اهمیت تمایل‌های درگیر در تفکر انتقادی بر این باور است که تفکر انتقادی را نمی‌توان یکسری خبرگی‌ها یا تخصص‌ها (که او از آن‌ها به عنوان مهارت‌های خاص یاد می‌کند) قلمداد نمود. او تفکر انتقادی را هم دربرگیرنده مهارت‌ها و هم تمایل استفاده از آن‌ها دانسته است و هر دو را به یک اندازه دارای ارزش و اهمیت فرض می‌کند. تفکر انتقادی از دید سیگال یک صفت تمایلی است که متفکران انتقادی دارای آن می‌باشند. او به این جنبه تمایلی از روزنه «نگرش انتقادی[2]» یا «جزء روحانی تفکر انتقادی[3]» می‌نگرد.

سیگال، این بعد از تفکر انتقادی را دربرگیرنده میل و رغبت، اشتیاق و تمایل به ارزیابی دلایل و عمل کردن بر اساس نتایج حاصله می‌داند (مک کارتی[4] به نقل از علیوندی وفا، ۱۳۸۴).

گروه متخصصان تحقیق دلفی[5] (۱۹۹۰ به نقل از علیوندی وفا، ۱۳۸۴) نیز در تحقیقات گسترده خود به این توافق نائل آمدند که متفکران انتقادی علاوه بر دارا بودن یکسری مهارت‌های شناختی لازم، به تمایل‌های عاطفی نیز مجهزند که به چند نمونه از آن‌ها اشاره می‌شود:

- اشتیاق نشان دادن به دامنه وسیعی از موضوعات
- اهمیت دادن و توجه به کسب و حفظ اطلاعات جدید
- استفاده از فرصت‌های مقتضی در استفاده از تفکر انتقادی
- اعتماد داشتن به فرایند بررسی مدلل و منطقی
- اعتمادبه‌نفس در استدلال
- گشاده نظر بودن و داشتن دیدگاه واگرا به مسائل
- انعطاف‌پذیری نسبت به جایگزین‌ها و عقاید متفاوت

---

1. Seagal
2. Critical Attitude
3. Critical Spirit
4. Mc Carthy
5. Delphi

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

- درک و فهم عقاید و نظرهای دیگران
- عدالت، انصاف و بی‌طرفی در استدلال
- تمایل به بررسی مجدد دیدگاه‌ها در مواقع لزوم
- صداقت در روبه‌رو شدن با سوگیری‌ها، تعصب‌ها، کردار و گفتار قالبی و گرایش‌های خودمحور یا جامعه‌محور.

این گروه افزایش تمایل‌های عاطفی را بسیار مهم دانسته و معتقدند که پرورش این تمایل، اطمینان‌بخش‌ترین مؤلفهٔ استفاده فرد از این نوع تفکر در محیط‌های آموزشی و غیر آموزشی است. افرادی که این‌گونه تمایل‌ها را در خود افزایش داده‌اند، احتمال دارد بیشتر از دیگران- افرادی که دارای مهارت بوده ولی تمایلی به استفاده از آن ندارند- در موقعیت‌های آموزشی، شخصی و اجتماعی از مهارت‌های تفکر استفاده کنند (فاسیون[1] به نقل از علیوندی وفا، ۱۳۸۴).

کاملاً واضح است که افراد در به‌کارگیری مهارت‌های خود اختیار عمل دارند. به بیان دیگر، افراد آزاد هستند در این‌که تا چه اندازه از مهارت‌های خود استفاده کنند. در تفکر انتقادی نیز، بعضی از افراد، علیرغم دارا بودن مهارت‌های مربوط از آن‌ها استفاده نمی‌کنند. آنان به‌عنوان‌مثال، ممکن است مهارت سؤال کردن انتقادی در یک امتحان را از خود نشان دهند، ولی از همان مهارت در زندگی روزمره خود استفاده نکنند. در حقیقت، بسیاری از مسئولان آموزش و محققان معتقدند که شاید مسئله یا مشکل درونی در نگرش این افراد در خوب فکر کردن باشد. گلاسر در تعریف خود از تفکر انتقادی از این مسئله با عنوان «نگرش مستعد» یادکرده و معتقد است که داشتن مهارت‌های تفکر و یا بهبود بخشیدن به آن‌ها بدون استفاده کردن در موقعیت‌های موردنیاز هیچ ارزشی ندارد. او بر این عقیده است که استفاده از این مهارت‌ها باعث سازگاری فرد با عادت استفاده کردن از آن مهارت‌ها می‌گردد. رایشن باخ[2] (۲۰۰۱) تفکر انتقادی را دربرگیرنده تمایل‌های خاص می‌داند. او تمایل‌ها را نوعی گرایش به عمل کردن یا تفکر به شیوه‌ای خاص تعریف کرده و معتقد است که می‌توان این تمایل‌ها را به عنوان نوعی عادت تصور کرد که برای دستیابی به موفقیت بسیار مهم‌اند. او تمایل‌های درگیر در تفکر انتقادی را این‌گونه لیست می‌کند:

- درباره دنیا، کنجکاو بوده و سعی در کسب اطلاعات بیشتر دارد.
- پرسش‌گران خلاقی هستند.
- در پی جواب به چرا بوده و در جستجوی دلایل برای حمایت یا دفاع از یک موقعیت هستند.

---

[1]. Facione
[2]. Reichenbach

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

- از منابع معتبر برای گفتگو و ارجاع استفاده می‌کنند.
- در تفسیر هر چیزی سعی می‌کنند تا شرایط یا بافت کلی را در نظر بگیرند.
- در جستجوی توضیح‌ها، موقعیت‌ها یا بحث‌های جایگزین هستند.
- دارای سعهٔ صدر (گشاده نظری) هستند و به‌طورجدی به دیدگاه‌های دیگران توجه دارند.
- در صورت نبود دلایل، مدارک و شواهد کافی، از قضاوت خودداری می‌کنند.
- با محدودیت‌های دانستن آشنا بوده و احتمالات را بیشتر از اثبات‌ها (برهان‌ها) جستجو می‌کنند.
- به نقش قضاوت‌های شخصی و سوگیری‌ها در فرایند دانستن آگاه هستند.
- با روشی منظم با قسمت‌های یک کل پیچیده مواجه شده و قدم بعدی در فرایند را پیش‌بینی می‌کنند.
- در ارائه یافته‌ها نسبت به احساس‌ها، سطوح دانش و درجه تخصص دیگران توجه فراوان دارند.
- توانایی تفکر انتقادی خود را در موضوعات گوناگون دیگر نیز به کار می‌گیرند (به نقل از علیوندی وفا، ۱۳۸۴).

آشناسازی یادگیرندگان با مهارت‌های تفکر انتقادی دیری است که اندیشه مسئولان ارشد آموزش‌وپرورش را به خود جلب کرده است، ولی توجه به تمایل‌ها و گرایش‌های یادگیرندگان برای کاربست این مهارت‌ها موردتوجه خاص هالپرن[1] (۱۹۹۹ به نقل از علیوندی وفا، ۱۳۸۴) است. او معتقد است تدریس مهارت‌های تفکر انتقادی به یادگیرندگان، بدون تمایل و گرایش آنان امکان‌پذیر نخواهد بود؛ چراکه تفکر انتقادی چیزی فراتر از استفاده موفق از مهارت‌های درست در یک موقعیت مناسب است. هالپرن تفکر انتقادی را دربرگیرنده نوعی گرایش یا تمایل برای تشخیص زمان استفاده از تلاش ذهنی برای به‌کار بستن آن می‌داند. سیرز[2] و پارسونز[3] (۱۹۹۱ به نقل از علیوندی وفا، ۱۳۸۴) نیز این آمادگی و تمایل را با نام «نظام اخلاقی» متفکر انتقادی دانسته و معتقدند افرادی که در فکر کردن تنبل یا بی‌دقت هستند ممکن است دارای گنجینه‌ای از مهارت‌های تفکر باشند ولی تمایل یا گرایش کافی و لازم برای کاربست آن‌ها وجود نداشته باشد.

هالپرن با تأکید بر اهمیت «نگرش تفکر انتقادی» آن را شامل «تمایل به طرح‌ریزی، انعطاف‌پذیری در تفکر، استقامت، تمایل به خوداصلاحی و توجه دقیق به فرایند تفکر» می‌داند. هالپرن، تمایل‌ها و نگرش متفکر انتقادی را به قرار زیر عنوان می‌کند:

- یافتن طرق برای سازش و کسب موفقیت
- داشتن فراشناخت یا نظارت فراشناختی

[1]. Halpern
[2]. Sears
[3]. Parsons

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]
[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

- استقامت و پایداری
- انعطاف‌پذیری
- تمایل به طرح‌ریزی
- تمایل به خوداصلاحی (به نقل از علیوندی وفا، ۱۳۸۴).

بررسی دیدگاه‌ها و تحقیقات اندیشمندان این حوزه نشان‌گر آن است که ابتدایی‌ترین اقدام برای بهبود کیفیت تفکر انتقادی بالا بردن انگیزه و گرایش استفاده از فکر کردن به عنوان کلیدی‌ترین عامل کسب موفقیت در تحصیل و زندگی است؛ چراکه کسب مهارت‌های مختص در تفکر انتقادی به‌تنهایی نمی‌تواند ضامن معتبری برای پرورش این گرایش‌ها و درنهایت کاربست تفکر انتقادی در موقعیت‌های مختلف باشد. از طرفی، برنامه درسی پنهان نیز که به بررسی ارزش‌ها، تمایلات، هنجارها، نگرش‌ها و طرز تلقی‌ها می‌پردازد، بستر بسیار مناسبی در ایجاد گرایش به تفکر انتقادی است. بنابراین، می‌توان یکی از علل نهفته کیفیت پایین یادگیری را فقدان توجه مسئولان به آن مهم (بعد تمایلی تفکر انتقادی) و فقدان توجه کافی در تحقق این اهداف در قالب برنامه درسی پنهان دانست.

بررسی سؤال سوم پژوهش: سازوکار تأثیرگذاری برنامه درسی پنهان آموزش عالی در رشد تفکر انتقادی چگونه است؟

گروهی از محققان به آموزش غیرمستقیم تفکر انتقادی اصرار دارند؛ یعنی، اینکه تفکر کردن به‌صورت انتقادی وابسته به دانش خاص بوده و در رشته‌های مختلف به‌صورت متفاوت خواهد بود. متخصصان محتوا در این راستا به بررسی چگونگی آموزش تفکر انتقادی در حوزه‌های مختلف، همچون خواندن، ادبیات، مطالعات اجتماعی، ریاضیات و علوم پرداخته و معتقدند که میزان تفکر انتقادی فقط از طریق ایجاد ارتباط بین تفکر انتقادی و محتوای حوزه خاص بهبود می‌یابد و نباید به رشد تفکر از طریق آموزش آن، به‌صورت مهارت‌هایی مجزا امیدوار بود (هیوت به نقل از معاونیان، ۱۳۸۴).

مک پک[1] (۲۰۰۲ به نقل از معاونیان، ۱۳۸۴) به سه عامل زمینه‌ساز تفکر انتقادی یعنی دانش، منش و اقتدار اشاره داشته و معتقد است: اگر ندانیم که درباره چه فکر می‌کنیم، قادر به فکر کردن نخواهیم بود. او بر این باور است که تفکر کردن همه‌جانبه و کلی غیرممکن بوده و اندیشیدن، همواره دارای موضوعی برای تفکر است. همین امر درباره تفکر انتقادی نیز حاکم است. بنابراین، روش آموزش تفکر انتقادی در حالت کلی و بدون وابستگی موضوعی، امکان‌پذیر نخواهد بود.

[1]. Mac Pack

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

آموزش تفکر انتقادی به شیوه غیرمستقیم می‌تواند در معنای دیگری نیز مطرح گردد و آن به معنای برقراری تعلیم و تربیت آزاد است. گرایش به تفکر انتقادی در محیطی پرورش می‌یابد که روح دموکراسی در آن حاکم باشد. لیپمن نیز بر این باور است که تفکر در محیطی پرورش می‌یابد که به فکر کردن اهمیت می‌دهند و چنین محیطی را «گروه تحقیق‌گر» می‌گویند. یادگیرندگان و مدرسان در چنین محیطی به خودشان به عنوان متفکر و نه یادگیرنده افکار دیگران می‌نگرند. یادگیرندگان به تفکر برانگیخته می‌شوند و در مورد مقوله‌هایی که به نظر مشکل و مهم می‌رسد و فقدان راه‌حل مشخصی در مورد رفع آن مشکلات در کتاب درسی به گفتگو می‌پردازند. لازم به تأکید است که ایده‌های اجتماع مبتنی بر تحقیق یا درونی کردن مجموعه‌ای از مهارت‌ها و با عقیده به آن‌که تحقیق شامل تفکر انتقادی به عنوان بعدی از زندگی که ارزش توجه دارد و از این طریق تقویت می‌گردد (لیپمن[1]، ۱۹۹۸، پل[2]، ۱۹۹۰، به نقل از مارتین سون، ۲۰۰۳). برنامه درسی پنهان چنین جوی متفاوت از فضای دیگری خواهد بود. در روابط بسیار طبقاتی شده بین معلم و دانش‌آموز، یادگیرندگان به‌سرعت می‌آموزند که به مصرف‌کنندگان دانش موجود تبدیل شوند–دانشی که یادگیرندگان در روش‌های غیرفعال و غیر انتقادی جذب می‌شوند. به عبارتی، یادگیرندگان یاد می‌گیرند در مقابل اقتدار ساکت بمانند و در درازمدت ناتوانی‌شان را به رسمیت بشناسند (ژیرو، ۱۹۷۸). پائولو فریره بر جدل و گفتگوی متقابل اصرار داشت و معتقد بود که عمل بدون اندیشه و یا حتی بدون تفکر هدایت‌شده، عمل‌گرایی بیمارگونه است و انسان باید با دنیای اطراف خود برخورد نماید. او مطرح می‌کند فضای مناسب با جدل در مناطق آزاد پدیدار می‌شود؛ جایی که انسان می‌تواند مشارکت را در زندگی جمعی رشد دهد. جدل، مستلزم مسئولیت اجتماعی–سیاسی است. مستلزم حداقل آگاهی انتقادی است که نمی‌تواند در شرایط بسته رشد کند. به اعتقاد اریکسون و همکارانش تلاش مدرسان در اجتماعی کردن یادگیرندگان نسبت به ارزش‌های دموکراسی می‌تواند مشروعیتش را از طریق برنامه درسی پنهان–به عنوان یک ضد دموکراسی که به طور غیررسمی و مصمم در اعمال تدریس و قدرت روابط وجود دارد–از دست بدهد (مارتین سون[3]، ۲۰۰۳). بر اساس آنچه که ذکر شد، برای این‌که مدرسان بتوانند تفکر انتقادی را آموزش دهند و گرایش به تفکر انتقادی را در یادگیرندگان ایجاد کنند، نیازمند تسلط بر محتوای مربوطه‌اند تا از طریق آن بتوانند مناظره و مشارکت یادگیرندگان را هدایت کنند، در غیر این صورت، جوی از بی‌نظمی حاکم می‌شود. چنین مدرسانی از ایجاد هرگونه بحث و گفتگوی علمی جلوگیری

---

[1].Lipman
[2]. Paul
[3]. Martinson

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

می‌کنند اما آنچه که در اینجا اهمیت دارد، این است که مدرسان چگونه می‌توانند یادگیرندگان را در مشارکت کلاسی برای برقراری گرایش و پرورش تفکر انتقادی برانگیزانند؟ چنانچه توضیح داده شد، علاوه بر تسلط مدرس بر روی محتوای مربوطه و انتخاب موضوعی برانگیزاننده، وی باید محیطی که ارزش‌های دموکراسی را منتقل می‌کند، برای مباحثه ترتیب دهد. نکته بسیار مهم دیگر به اعتقاد مریل[1] (۱۹۹۷) آن است که مدرس می‌بایستی رویکرد خود را در تدریسش مشخص نماید. منظور او پذیرش یک نمای ارسطویی است تا از طریق آن بتوان بر برنامه درسی پنهان تفوق یافت. چنانچه می‌دانیم، ارسطو بر عدالت و میانه‌روی تأکید دارد. به اعتقاد او، هرگاه ما به سمت افراط حرکت کنیم، با مشکل مواجه خواهیم شد. هرچند تعریف ارسطو مطلق نیست؛ مثلاً ما نمی‌توانیم به قاضی بگوییم که نسبت به عدالت میانه‌رو باشد؛ اما بااین‌حال، در موضوع ما کاربرد دارد. اگر مدرسان در رویکرد تدریس خود به یک نمای ارسطویی اعتقاد داشته باشند، در این حالت برای مشارکت یادگیرندگان و ایجاد گرایش به تفکر انتقادی آنان در بین بی‌نظمی (از طرف یادگیرندگان) و خودکامگی (از طرف مدرسان) تعادل ایجاد می‌کنند (به نقل از مارتین سون، ۲۰۰۳).

بررسی سؤال چهارم پژوهش: برخی کاربست‌های برنامه درسی پنهان آموزش عالی برای آموزش تفکر انتقادی چیست؟

مدرس در فعالیت‌های آموزشی تلاش می‌کند موقعیت لازم را برای کسب دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مطلوب یادگیرندگان با بهره‌گیری از روش‌های مختلف تدریس فراهم سازد (چناری، ۱۳۸۷). از جمله روش‌های مورداستفاده که همواره در مقابل هم قرار می‌گیرند؛ روش‌های معلم محور در مقابل روش‌های یادگیرنده محور است. برای مثال، می‌توان به استفاده از شیوه سخنرانی در مقابل استفاده از شیوه دیالکتیکی (که مستلزم پرسش و پاسخ است) اشاره کرد؛ اما سؤال اینجا است که کدام‌یک از روش‌های مزبور می‌تواند گرایش به تفکر انتقادی را به بهترین شکل در یادگیرندگان ایجاد کند، آن‌هم به گونه‌ای که بتواند اثر پنهان این جریان را کنترل نماید؟ چراکه تدریس هم یک فرایند تعامل انسانی است و هم یک فرایند اجتماعی. هر دو فرایند متضمن مسائل اخلاقی است که باید موردتوجه قرار گیرد. فریره به‌درستی عقیده دارد که تدریس همواره یک فرایند اخلاقی است، بنابراین، طی تدریس می‌تواند یک رابطه شخصی بین معلم و آنچه تدریس می‌کند برقرار شود (محمودی و نصری، ۱۳۸۶).

[1]. Merrill

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

روش‌های معلم محور تضمین‌کننده کنترل معلم بر فرایندهای یادگیری است، درحالی‌که طی روش دانش‌آموز محور بخشی از این قدرت کنترل به شاگردان تفویض می‌شود. این تمایز بسیار مهم است، زیرا در آن مضامین پنهان سیاسی نهفته است و حتماً باید موردتوجه دقیق قرار گیرد. تدریس در نظر راجرز[1] یک فعالیت نسبتاً غیر مهم است که بسیار بیش از آنچه باید، به آن بهاء داده‌اند. به عقیده او انسان باید برای یادگیری تمایل طبیعی داشته باشد. اگر قدرتمند هر جامعه، حرفه یا شغل بخواهد آنچه را کنترل کند که انسان‌ها یاد می‌گیرند، لازم است اطمینان حاصل کند که یادگیرندگان آنچه را که از آنان انتظار می‌رود، یاد بگیرند به‌نحوی‌که بتوان برنامه‌های درسی، یعنی منتخب-های فرهنگ را به‌دقت اجرا کرد. ازاین‌رو، می‌توان گفت که به نظر روشنفکران لازم است روش تدریس معلم محور، یادگیرندگان را به دانش‌های مقبول فرهنگ متشرف سازد. به این دلیل، تدریس از لحاظ اجتماعی نه کم اهمیت است و نه خنثی. پس می‌توان گفت که احتمال دارد برخی نظریه‌های تدریس با پیام‌های پنهان و سوگیری‌های سیاسی آمیخته باشد، درحالی‌که یادگیری یک فعالیت فردی است (محمودی و همکاران، ۱۳۸۶).

آنچه که در یک فرایند دیالکتیکی می‌تواند گرایش به تفکر انتقادی را رشد دهد، وجود پرسش‌های حقیقی است. بسیاری از دبیران، سؤالاتی را از یادگیرندگان می‌پرسند و تصور می‌کنند که به‌وسیله نائل شدن به این سؤالات توسط یادگیرندگان، می‌توانند پرورش تفکر انتقادی را تضمین کنند. درحالی‌که کار آنان تنها استفاده از شبه سؤالات است.

به اعتقاد گادامر، اگر سؤالی پرسیده شود که پاسخ آن از قبل معین نباشد، چنین پرسشی، سؤال حقیقی است (چناری، ۱۳۸۷). بنابراین، از نظر او طرح پرسشی حقیقی با داشتن چیزی تعیین‌شده از قبل در ذهن مغایر است. در این صورت، سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که، آیا مدرسان می‌توانند در تدریس خود به طرح سؤالات حقیقی بپردازند؟ آنان دارای اهداف و برنامه‌های درسی مشخص و از پیش تعیین شده‌اند. در پاسخ باید گفت: مدرسان باید پا را فراتر از برنامه‌های درسی از پیش تعیین‌شده بگذارند.

گادامر، برای توضیح در فهم سؤال حقیقی، وارد مفهوم زبان می‌شود و می‌گوید: زبان همان چیزی است که از طریق قرار گرفتن در درون حرکت رفت و برگشتی تعامل بین افراد، هستی می‌یابد. به همین شیوه، سؤال نیز در درون بافت تعامل بین طرف‌های گفتگو تحقق می‌یابد (چناری، ۱۳۸۷). برای روشن شدن موضوع، از قانون چرخش تاس استفاده می‌کنیم. وقتی یک جفت تاس غلطانده می‌شود، دامنه نتایج ممکن، بین دو و دوازده محدود می‌شود.

[1]. Rogers

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

کسی که تاس را می‌اندازد نمی‌تواند از قبل نتیجه را تعیین کند با این‌که نتیجه وقتی آشکار می‌شود که تاس‌ها غلطانده شوند، اما نتیجه غلطاندن در محدوده خاصی قرار می‌گیرد. در اینجا، نمی‌توان گفت کسی که تاس را می‌اندازد هیچ قصدی ندارد. بدون شک او می‌خواهد تاس را بغلطاند. تداوم بازیگری در اینجا بسیار اهمیت دارد. حال معلم و یادگیرندگان که در دو طرف این بازی قرار دارند، سؤال را تا زمانی فعال نگاه می‌دارند که نگرش پرسش‌گری نسبت به موضوع موردنظر وجود داشته باشد، چنین فرایندی (سؤال حقیقی) از مقاصد ذاتی موضوع درسی فراتر رفته و قصد آن این نیست که بداند نتیجه کار دقیقاً چه خواهد بود. این امر مستلزم فروتنی (اذعان به ناکامل بودن دانسته‌های خود)، گشودگی به سوی موضوع و طالب پاسخ‌هایی است که لزوماً مورد انتظار فرد نیست. چنانچه هس[1] (۱۹۹۳ به نقل از چناری، ۱۳۸۷) نیز معتقد است: اذعان به ندانستن برای گشوده بودن و درک عمیق‌تر موضوع ضروری است. این گشودگی، مستلزم به تعویق‌انداختن قضاوت‌ها و پیش‌داوری‌ها است. انجام دادن چنین عملی موجب می‌شود، فرد مخاطب سؤال موضوعی را موشکافی کند که در سؤال قرار گرفته است. برای بررسی یک سؤال، فرد باید درباره همه قضاوت‌های عجولانه و همه فهم‌های پیشین خود درباره موضوعی که از آن سؤال شده شک کرده و مجدداً آن را بررسی کند. به طور خلاصه، همان‌گونه که پرسش‌گر خود را نقد می‌کند، مخاطب سؤال نیز باید خود را نقد کند. گادامر می‌گوید: «جوهر سؤال، گشودگی نسبت به امکان‌ها و حفظ این گشودگی است» (گادامر[2]، ۱۹۹۴ به نقل از چناری، ۱۳۸۷).

روش‌های یاددادن و آموزش تغییر یافته است به‌نحوی‌که مدرسان از آموزش دادن به سمت تسهیل‌کننده یادگیری تغییر می‌یابند. در اینجاست که معلمان، دیگر یادگیرندگان را کنترل نمی‌کنند، بلکه به عنوان تسهیل‌کنندگان، در تجارب یادگیری یادگیرندگان سهیم می‌شوند و با آنان همکاری می‌کنند. اینجاست که مدرس خوب، دست به مدیریت آموزش خود می‌زند و از روش‌های متنوع اثربخش متناسب با کلاس خود بهره می‌برد. در چنین شرایطی است که می‌توان به ایجاد گرایش به تفکر انتقادی امیدوار بود. چراکه جهت درونی سازی تفکر انتقادی باید از شیوه دانش‌آموز محور نیز بهره برد. ازاین‌رو است که فریره بر روش‌های بحث و گفتگو و حل مسئله در پدیداری چنین روحیه‌ای به‌جای روش ذخیره‌سازی تعلیم و تربیت تأکید دارد.

---

[1]. Hess
[2]. Gadamer

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

به طور خلاصه، متوجه شدیم روش‌های یاددهی– یادگیری در پرورش و تقویت روحیه انتقادی یادگیرندگان می‌تواند نقش به سزایی داشته باشد، اما از دیگر روش‌های آموزش سودمند در پرورش روحیه انتقادی که می‌تواند بعضاً با پرسش‌های حقیقی همراه گردد، به شرح زیر است:

۱. شیوه سنجش کلاسی[۱]: آنجلو[۲] به نقل از کارن[۳] (۲۰۰۲) یکی از راه‌های تسهیل تفکر انتقادی را استفاده از ارزیابی‌های کلاسی می‌داند. برای مثال، اگر از یادگیرندگان خواسته شود تا پاسخ سؤالاتی از قبیل این‌که امروز مهم‌ترین چیزهایی را که در کلاس درس یاد گرفته‌اند بیان کنند، می‌تواند در ایجاد گرایش و پرورش تفکر انتقادی آنان سودمند باشد (به نقل از یوسف‌زاده و طاهری تیزرو، ۱۳۸۹).

۲. یادگیری مشارکتی[۴]: کوپر[۵] به نقل از کارن (۲۰۰۲) نیز معتقد است که قرار دادن یادگیرندگان در گروه‌های یادگیری بهترین راه برای پرورش انتقادی است. در محیط‌های یادگیری مشارکتی که خوب سازمان‌یافته باشند، یادگیرندگان با حمایت و بازخوردهایی که از سایرین و معلم دریافت می‌کنند به طور فعالانه درگیر تفکر انتقادی می‌شوند (یوسف زاده و طاهری تیزرو، ۱۳۸۹).

۳. مطالعه موردی/روش بحث[۶]: مک دید به نقل از کارن (۲۰۰۲)، در توضیح این روش بیان می‌کند مدرس، یک نمونه را برای کلاس بدون نتیجه‌گیری تعریف می‌کند، سپس یادگیرندگان بر اساس سؤال‌هایی که در این رابطه مطرح می‌شود، وارد بحث می‌شوند و نتیجه‌گیری می‌کنند (یوسف زاده و طاهری تیزرو، ۱۳۸۹).

۴. استفاده از سؤال: کینگ[۷] به نقل از کارن (۲۰۰۲) یکی از راه‌های پرورش تفکر انتقادی را استفاده از «سؤال‌های دوجانبه گروه همسال[۸]» می‌داند. در این حالت، مدرس از یادگیرندگان می‌خواهد سؤال‌هایی را درباره موضوع یا صحبت‌های او تهیه کنند و در گروه‌های کوچک به بحث بگذارند. سپس، کل کلاس، از میان سؤال‌های مطرح‌شده در گروه‌های کوچک چند نمونه را انتخاب و درباره آن گفتگو می‌کنند. نوع دیگر سؤال، «سؤال‌های خواندنی» است. در این روش، یادگیرندگان در مورد مطالبی که می‌خوانند،

---

1. Classroom Assessment
2. Angelu
3. Karen
4. Participative Learning
5. Cooper
6. Case Study/Discussion Method
7. King
8. Reciprocal Peer Questioning

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

سؤال‌هایی را مطرح نموده و سپس، از میان آن سؤال‌ها چند سؤال را برای بحث انتخاب می‌کنند (یوسف زاده و طاهری تیزرو، ۱۳۸۹).

۵. یادگیری از طریق سبک کنفرانس[1]: آندروود[2] و والد[3] به نقل از کارن (۲۰۰۲) معتقدند در این روش، معلمان فرصتی را برای گفتگو و مذاکره دانش‌آموزان در نظر می‌گیرند. سپس، با طرح سؤال‌های راهبردی و تحریک یادگیرندگان به خلق ایده‌ها کمک می‌کنند (یوسف زاده و طاهری تیزرو، ۱۳۸۹).

۶. استفاده از تکالیف نوشتاری[4]: ود[5] به نقل از کارن (۲۰۰۲) معتقد است که استفاده از نوشتن راهی اساسی برای رشد مهارت‌های تفکر انتقادی است. با تکالیف نوشتاری، می‌توان به رشد استدلال منطقی یادگیرندگان کمک کرد. نقد و بررسی تکالیف نوشتاری از لحاظ معنوی و ساختاری مهم‌ترین منبع پرورش تفکر انتقادی است (یوسف زاده و طاهری تیزرو، ۱۳۸۹).

۷. گفتگو[6]: روبرتسون[7] و رن– زوستک[8] به نقل از کارن (۲۰۰۲) دو روش مناسب را برای تحریک بحث در کلاس به شرح زیر مطرح نموده‌اند:

الف) مکالمات نوشتاری گروهی[9]: در این روش، به یادگیرندگان مکالماتی داده می‌شود تا تجزیه‌وتحلیل کنند. آنان باید در گروه‌های کوچک، نقطه نظراتی را بررسی نمایند که سایرین مطرح می‌کنند و سوگیری، اظهارات غلط، صحت‌وسقم شواهد و تفسیرهای مهم را کشف کنند. هر گروه، باید تصمیم بگیرد کدام دیدگاه مستدل‌تر است و بعد از رسیدن به نتیجه، باید به مذاکره با گروه‌های دیگر بپردازد و نتیجه بررسی‌های خود را به گروه‌های دیگر ارائه کند.

ب) گفتگوی خودجوش گروهی[10]: در این روش، یادگیرندگان به‌صورت خودجوش گروهی را تشکیل می‌دهند و هر یک نقشی را شامل رهبر گروه، ارائه‌دهنده اطلاعات و جستجو کننده نظرهای مخالف به عهده می‌گیرند. آنان، ضمن بحث گروهی، سوگیری‌ها و خطاها را بر اساس استدلال موردبررسی قرار می‌دهند (یوسف زاده و طاهری تیزرو، ۱۳۸۹).

---

1. Conference Style Learning
2. Andrewood
3. Wald
4. Written Assignments
5. Wood
6. Dialogue
7. Robertson
8. Rehn zousteck
9. Group Written Dialogue
10. Taneous Group Dialogue

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

۸. سکوت: صابری (۱۳۸۶) معتقد است، علاوه بر روش‌های حل مسئله و بحث و گفتگو و گاهی تبادل پر شور عقاید، سکوت هم می‌تواند به رشد تفکر انتقادی یادگیرندگان کمک کند. مدرسان باید بدانند که لازمه تفکر جدی، سکوت و تعمق است. یادگیرندگان، برای کشف روابط بین اطلاعات، مفاهیم و روش‌ها در کلاس به زمان و مکث احتیاج دارند. بهترین وقت برای مکث و سکوت، باید هنگام پرسش اتفاق بیفتد. وقتی‌که شاگردان داوطلبانه به پرسش‌ها جواب نمی‌دهند، لازم نیست که استادان برای پر کردن خلأ ایجادشده در پاسخ به پرسش‌ها عجله کنند. اگرچه در ابتدای امر، این سکوت ممکن است ناراحت‌کننده باشد، مدرسان می‌توانند با تعمق و تفکری که در پاسخ‌گویی به پرسش‌ها انجام می‌دهند، الگویی برای یادگیرندگان باشند و به آنان نشان دهند که پاسخ متفکرانه به پرسش نیازمند قضاوت‌ها و تعمق است (به نقل از یوسف زاده و طاهری تیزرو، ۱۳۸۹).

۹. روش کاوشگری: رویکرد مکاشفه‌ای بر تلاش و سخت‌کوشی مبتنی است. یعنی مدرس به طور مستقیم پاسخ نمی‌دهد، بلکه کوششی دوجانبه سبب رسیدن به حقایق می‌شود. روش‌های اکتشافی همواره باید با تقویت‌کننده‌های مناسب همراه باشند. در غیر این صورت، یادگیرندگان از ادامه فعالیت خودداری خواهند کرد و باید برای آنان تفهیم شود که مستقیماً به آنان کمکی نخواهد شد و اگر تلاش نکنند، به هدف نخواهند رسید (یوسف زاده و طاهری تیزرو، ۱۳۸۹).

بحث و نتیجه‌گیری

به همان میزان که تمرکز بر برنامه درسی، محتوای آموزشی و نتایج آزمون یادگیرندگان تقویت می‌شود، تشخیص تأثیرات برنامه درسی پنهان دشوارتر می‌گردد (هورن[1]، ۲۰۰۳). از طرفی، برنامه درسی رسمی در آموزش عالی دارای آزادی عمل بیشتری از برنامه درسی مدارس بوده و عدم تدوین کامل این برنامه باعث کارکرد بیشتر برنامه درسی پنهان در آموزش عالی می‌شود. آشکارسازی برنامه درسی پنهان منجر به جبران، تغییر، دفاع، توسعه این برنامه‌ها و تغییر مکالمات شکل‌گرفته در مورد ساختارها و روندهای آموزش رسمی می‌گردد (اندرسون[2]، ۲۰۰۱). با توجه به بررسی‌های گوناگونی که در برنامه درسی پنهان در سطح آموزش عالی صورت گرفته است، این حقیقت مطرح می‌گردد که برنامه درسی پنهان دارای لایه‌های عمیقی از معانی و آثار متعددی است که از منظرهای متفاوتی

[1]. Horn
[2]. Anderson

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

به آن نگریسته شده است. منظر دیگری که در این حوزه مطرح است، رشد تفکر انتقادی دانشجویان مبتنی بر کارکرد برنامه درسی پنهان در آموزش عالی است.

آسبروکس (۲۰۰۰) بهترین شکل برنامه درسی پنهان را در پرورش کنجکاوی عقلانی و رشد عاطفی خلاصه نموده که فرصت‌هایی را برای اکتشاف علایق نوین و توسعه توانایی‌های جدید فراهم می‌آورد. در نقطه مقابل و در بدترین شکل، برنامه درسی پنهان می‌تواند باعث تضعیف تفکر انتقادی و ارسال پیام‌های منفی در زمینه پیگیری‌های عقلانی و منطقی شود (مهرام، ساکتی، مسعودی و مهرمحمدی، ۱۳۸۵).

پرورش تفکر، بدون در نظر گرفتن جنبه‌های عاطفی، بی‌معنا است. به سخن دیگر، در صورتی اندیشیدن اتفاق افتاده و به بار می‌نشیند که فرد اندیشمند –همان‌گونه که روسو می‌گوید– به لحاظ عاطفی درگیر موضوع باشد. درگیری عاطفی، به اشکال مختلفی آشکار می‌شود؛ مانند حساسیت نسبت به موضوع اندیشه، ایجاد انگیزه و عشق و علاقه در قبال آن، که از جمله نمودهای عاطفی می‌باشند (محمدی، ۱۳۸۷).

تورنر[1]، مایر[2] و سورپ[3] (۱۹۹۸) دریافتند که احساسات منفی به طور منفی با کاربرد راهبرد عمیق‌تر در یادگیری ارتباط دارد. ازاین‌رو، می‌توان انتظار داشت دانشجویانی که احساسات منفی را تجربه می‌کنند، کمتر احتمال دارد از راهبردهای شناختی عمیق‌تری استفاده کنند؛ زیرا چنین راهبردهایی به تمرکز و درگیری بیشتری نیاز دارد. در مقابل، دانشجویانی که احساسات مثبتی را تجربه می‌کنند، گرایش به استفاده از راهبردهای عمیق‌تر و درگیری بیشتری در یادگیری دارند (به نقل از ویلاویسنکو[4]، ۲۰۱۱). مایرز نیز پرورش علاقه و انگیزه را یکی از مراحل اساسی آموزش تفکر انتقادی تلقی کرده است. چنین اهدافی، در قالب برنامه‌های درسی پنهان یاد گرفته می‌شوند؛ همچنان که بیان‌فر برنامه درسی پنهان را تجربه‌ها و یادگیری منفی یا مثبتی می‌داند که در اهداف نظام آموزشی، قصد نشده‌اند و بر روی بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان اثر می‌گذارند (بیان فر، ۱۳۸۹).

با توجه به مطالب فوق، نیازمند توجه به بررسی سازوکار تأثیرگذاری و کاربست‌های برنامه درسی پنهان آموزش عالی در رشد تفکر انتقادی هستیم. همان‌طور که تشریح شد، نحوه تفوق برنامه درسی پنهان در آموزش تفکر انتقادی به شیوه غیرمستقیم به معنای برقراری تعلیم و تربیت آزاد است. گرایش به تفکر انتقادی در محیطی پرورش می‌یابد که روح دموکراسی در آن حاکم باشد. این موضوع، نقش حساس استادان را برجسته می‌کند. داشتن استرس

[1]. Turner
[2]. Meyer
[3]. Thorpe
[4]. Villavicencio

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

و اضطراب در موقع بیان عقیده خود، باعث می‌شود که دانشجویان به بحث و گفتگو نپردازند. این موضوع می‌تواند حاکی از عدم وجود دموکراسی و عدم اعتماد متقابل میان استادان و دانشجویان باشد. استادانی که نگرش منفی خود را نسبت به توانایی دانشجویان منتقل می‌کنند، از پرسش‌های دانشجویان استقبال نمی‌کنند و مشارکت دانشجویان را تلف کردن وقت می‌دانند. آنان پیام‌های منفی را به دانشجویان می‌رسانند؛ چراکه دانشجویان دریافت‌کنندگان فعال این موضوع هستند که استادان در تعامل روزانه با دانشجویان چگونه فکر، گفتگو و عمل می‌کنند (گلیکن و مرنستین[۱]، ۲۰۰۷). به اعتقاد آدا[۲] (۲۰۰۲ به نقل از ساری[۳] و دوگنای[۴]، ۲۰۰۹) روابط مبتنی بر احترام به دیگران پیش‌شرط یک محیط روانی سالم است. بی‌توجهی به نظرات افراد جایگاهی در چنین محیطی ندارد. به اعتقاد هیل[۵] و تولرود[۶] (۱۹۹۶)، چنین منزلتی که استاد برای دانشجویان خود قائل است، به دانشجو اجازه می‌دهد احساس ارزشمندی کند، قابل‌اعتماد گردد، به دیگران ارزش نهد و یاد بگیرد (به نقل از ساری[۷] و دوگنای[۸]، ۲۰۰۹). خاوری (۱۳۸۸) در پژوهش خود، عامل تعهد و معلم را از عوامل مؤثر در پرورش تفکر انتقادی برمی‌شمارد. در پژوهش یوکسل (۲۰۰۶) نیز اشاره شده که عقاید استادان به عنوان حقیقت باید پذیرفته شود، چراکه مخالفت با عقاید استادان نتیجه‌اش تنبیه است. در چنین شرایطی، جایی برای بحث و تفکر انتقادی نمی‌ماند. استادان نیز به دلیل جلب‌توجه دانشجویان مرد که در کلاس بی‌نظمی می‌کنند، با آنان بیشتر گفتگو می‌کنند و چنین شرایطی منجر به نابرابری جنسیتی در کلاس می‌شود.

محتوایی که از طریق برنامه درسی آشکار تدریس می‌شود، بیش از انتقال دانش عمل نمی‌کند (ساری و دوگنای، ۲۰۰۹). ازاین‌رو، با توجه به نقش برنامه درسی پنهان در انتقال ارزش‌ها، نیازمند توجه جدیدتری به این نوع برنامه هستیم. در شرایطی که روح دموکراسی در کلاس حاکم باشد، نیازمند استفاده از روش‌های تدریسی هستیم که بتواند اثر برنامه درسی پنهان را در راستای آموزش تفکر انتقادی کنترل کند. روش تدریس دیالکتیکی، زمینه تحقق چنین هدفی را مهیا می‌کند. چنانچه زمینه مشارکت دانشجویان در فرایند تدریس مهیا نباشد، فرصت اظهارنظر و عقیده به آنان داده نمی‌شود. در این صورت، روحیه انفعال، تسلیم و انقیاد را به دنبال خواهد داشت. درواقع، مدرسان، نقش

---

1. Merenstein
2. Ada
3. Sari
4. Doganay
5. Hill
6. Tollerud
7. Sari
8. Doganay

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

خود را در فراهم کردن موقعیت و امکانات مناسب آموزش، پرورش و هدایت فعالیت‌های آموزشی دانشجویان ایفا نکرده و تنها به انتقال حقایق علمی و اندازه‌گیری حقایق ضبط‌شده می‌پردازند. بنابراین، مدرسان قادر به تقویت روحیه جستجوگری و کنجکاوی از طریق روش تدریس خود نخواهند بود. زابیت[1] (۲۰۱۰) نیز در پژوهش خود اشاره کرده است که روش آموزش معلم محور در آموزش عالی به دلیل کم‌توجهی به ارتباط بین موضوعات، تأکید کم بر کار گروهی، عدم بهبود کامل مهارت‌های پژوهشی در دانشجویان و همین‌طور نمایش ناکافی از بافت مشکلات و مسائل اساسی مورد انتقاد قرار گرفته است. حداد علوی و همکاران (۱۳۸۶) در تحقیق خود دریافتند که الگوی تعامل تدریس در مدرسه مدنظر، معلم محور است و ضعف تعامل معلم و دانش‌آموز منجر به عدم رغبت دانش‌آموزان به مشارکت و همکاری می‌شود. به اعتقاد یادگیرندگان نیازی به همکاری و مشارکت وجود ندارد، چراکه معلم همه چیز را می‌داند. به دلیل چنین الگوی یک‌طرفه‌ای که در تدریس وجود دارد، یادگیرندگان را به اطاعت و حرف‌شنوی سوق می‌یابند.

آنچه که در یک فرایند دیالکتیکی می‌تواند گرایش به تفکر انتقادی را ایجاد کند، وجود پرسش‌های حقیقی است. این در حالی است که مدرسان اغلب انتظار پاسخ‌هایی را از دانشجویان دارند که دربرگیرنده محتوای کاملاً مشخصی باشد؛ یعنی همان رویکرد نمره‌گرایی و محصول‌گرایی. به گفته پائولو فریره[2] این موضوع به «سیستم بانکداری» اشاره دارد. به این معنا که، آموزش، عمل سپرده‌گذاری و مدرسان، سپرده‌گذارند. یافته‌های پژوهش حداد علوی و همکاران (۱۳۸۶) نیز در این زمینه، یکی از بزرگ‌ترین درس‌های پنهان محیط یادگیری را بی‌نیازی یادگیرندگان به تفکر، تأمل و مسئله‌پردازی دانسته‌اند؛ چراکه بهترین راه برای گرفتن نمره خوب، حفظ کردن است. بهترین معیار نیز برای «فراگیر خوب بودن» نمره است. کسب معلومات و اطلاعات، همه به‌منظور گذر از امتحانات صورت می‌گیرد. چنین شرایطی، زمینه گرایش به تفکر انتقادی را در دانشجویان فراهم نمی‌سازد. ازاین‌رو، امکان دارد نوعی اختلاف بین برنامه درسی رسمی و برنامه درسی پنهان در مورد این‌که چه چیزی اهمیت دارد، وجود داشته باشد (نتنس[3]، ۲۰۰۸). به این معنا که هرچند برنامه درسی رسمی در تلاش برای افزایش تفکر انتقادی دانشجویان باشد، برنامه درسی پنهان چنین هدفی را خنثی کند. این مطلب که پیش‌تر ذکر شد، به مسئله مهم‌تری تحت عنوان تعریف مشترک از موقعیت و اتحاد بینش با عوامل محیطی اشاره دارد. برای تحقق این مهم، می‌توان از اصول شکل‌گیری

---

1. Zabit
2. Freire
3. Neutens

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

برنامه درسی پنهان که توسط اوت ویل[1]، مک کنزی[2] و لی[3] (۲۰۰۵) مطرح شد و در اینجا نیز کاربرد دارد استفاده کرد:

اصل اول عبارت است از: به همه گفتمان‌های مربوط به برنامه درسی احترام گذاشته و حق ابراز عقیده داده شود. بازشناسی ارزش جمع‌گرایی و اجتناب از برتری از طریق گفتمان نافذ (برای مثال: بررسی ایدئولوژی مرکزی یا آینده‌بینی) که مستلزم قوت بخشیدن به تلفیق، بیش از تحلیل آن است. چنانچه تایلر[4] (۱۹۹۹) بحث می‌کند؛ مؤسسات آموزش عالی «باید سیاست‌ها و اعمال خود را جهت ارتقاء تفکر نفوذپذیر فرهنگی و جمع‌گرایی تعدیل کنند». در اینجا، هدف باید به گونه‌ای باشد که حد وسط بین نهایت همگنی و جداشوندگی را حفظ کند. اینجا، پیام برنامه درسی پنهان نیرویی است که می‌تواند نشئت‌گرفته از توجه به تفاوت‌ها و تلاش جهت تضمین این موضوع باشد که آن‌ها کل را غنی می‌سازند (به نقل از اوت ویل و همکاران، ۲۰۰۵).

دومین اصل، مربوط به کار گروهی است. این نکته توسط لورینج[5] (۲۰۰۲) مطرح می‌شود: «یادگیرندگان بیشتر از فعالیت‌های هماهنگ شده گروه‌های علمیِ صمیمی سود می‌برند و تنها زمانی می‌تواند تداوم یابد که اعضای آن سازگار باشند. سرانجام، این اصل از طریق سازگاری به اطمینان از تفکر خلاقانه و مؤثر و خدمت‌رسانی به همکاران در یادگیری بهتر کمک می‌رساند». اگرچه او این موضوع را به طور مستقیم به برنامه درسی پنهان ارتباط نمی‌دهد، اگر کار گروهی صادقانه باشد، پیام بسیار نیرومندی را به یادگیرندگان می‌فرستد و درک آنان را از اقدام جمعی تقویت می‌کند که می‌تواند از این معانی به دست آید. بدون شک، کار گروهی به فرهنگی نیاز دارد که در آن ارزش‌های منعطف، نفوذپذیر، خلاقانه، احترام دوطرفه در طول موانع رشته‌ای و همکاری تحکیم شود. این مطلب به طور خاص، درجایی اهمیت دارد که برای اهداف ارزیابی، به یادگیرندگانی نیاز است که مشغول یادگیری مشترک و کار گروهی می‌شوند. به نظر منطقی می‌آید که اظهار شود: اگر ارزش‌های حمایت‌شده در گروه با این هدف سازگار باشند، احتمال بیشتری دارد که یادگیرندگان در کار گروهی مولد شرکت کنند (به نقل از اوت ویل و همکاران، ۲۰۰۵).

سومین اصل مربوط به کنترل عدم تفاهم و اختلاف در دانشکده بین افراد آن و سایر بخش‌های موجود در دانشگاه است. با وجود اجتناب‌ناپذیری عدم تفاهم، این موضوع اهمیت دارد که مطمئن شویم راهبردهای شفاف و

---

[1]. Ottewill
[2]. McKenzie
[3]. Leah
[4]. Taylor
[5]. Lorange

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

محکمی برای مدیریت آن وجود دارد. یک‌بار دیگر، با در نظر گرفتن برنامه درسی پنهان، مدل‌سازی عمل و فرصت‌های درست برای یادگیرندگان، به جهت این‌که مواردی از مدیریت مؤثر تضاد در کارگاه را ببینند، مسلماً مطلوب است. در مدیریت تضاد، دانشکده‌ها نباید از درگیر کردن یادگیرندگان اجتناب کنند آن‌هم در زمانی که مسائل مربوط به تأثیر مستقیم بر روی آنان است. این مسائل از قبیل: طراحی برنامه درسی رسمی، تکالیف متعادل، تخصیص مسئولیت برای بهبود مهارت، راهنمایی کتاب‌شناسی و مشاوره شخصی است. مشارکت، تجارب دست‌اول روش‌های مدیریت تعارض را که می‌تواند به تلفیق بزرگ‌تری کمک کند، در اختیار افراد می‌گذارد. این کار یادگیری را افزایش می‌دهد. البته برای منفعت بیشتر لازم است تجارب با توجه به روندها و خروجی، به افراد انعکاس داده شود و ارزیابی گردد (اوت ویل و همکاران، ۲۰۰۵).

اصل آخر، طراحی راهبرد برای دوره‌هایی است که می‌تواند، توجه به محیط وسیع‌تر، ناپایداری آینده و رسیدگی به مشکلات را بر عهده بگیرد. برنامه‌ریزی آن‌ها باید با توجه به موانع رشته‌ای، مبتکرانه و فعال و با هدف تضمین تجارب یادگیری منسجم و شرح ارزش یک ذهن بالارونده، با توجه به افزایش تفکر انتقادی باشد. این، به معنای گسترش سناریوهای مناسب در آینده و دسترسی به انتخاب‌ها با توجه به استخدام یادگیرندگان، اعتبار سخنرانی‌های کلیدی و ملاحظات زمان‌بندی است. واضح است درجایی که موقعیت‌های متنوعی وجود دارد و پاسخ‌های مشارکتی را به همراه دارد، یادگیرندگان از طریق برنامه درسی پنهان، فواید برنامه‌ریزی تلفیقی را تجربه می‌کنند. در مقابل، اگر احتمالات (توافق‌ها) با برخوردهای غیررسمی (موقتی) همراه باشد، حکایت از کمبود آینده‌نگری و روابط ضعیف بین افراد مسئول دارد و ممکن است اهداف برنامه درسی رسمی در ارتباط با تلفیق به خطر بیافتد (اوت ویل و همکاران، ۲۰۰۵).

با وجود وقوف و اذعان همه انسان‌های دارای عقل سلیم به ثمرات نقد، شاهد روی‌گردانی شمار کثیری از افراد جوامع مختلف از نقد و نقادی هستیم که این خود نوعی آسیب و مسئله‌ای اجتماعی و فرهنگی قلمداد می‌شود و مسائل و مشکلات فراوانی را در جامعه پدید می‌آورد. ازاین‌رو، باید نقد و نقادی موردتوجه بیشتری قرار گیرد و به عنوان یک مهارت اجتماعی در کنار دیگر مهارت‌های زندگی در افراد درونی شود؛ بنابراین، نیازمند توجه جدی‌تری به سازوکارهای برنامه درسی پنهان هستیم؛ به‌ویژه رویکرد تلفیقی (توجه هم‌زمان به برنامه درسی رسمی و پنهان) برای برنامه‌ریزی راهبردی تمامی عناصر محیط یادگیری که اغلب به عنوان عناصر گسسته تلقی می‌شوند. در ادامه، پیشنهاد می‌شود:

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

۱. در الگوهای طراحی برنامه درسی، به‌منظور تعریف نقش فعال استادان و دانشجویان در تقویت گرایش به تفکر انتقادی حاصل از برنامه درسی پنهان بازنگری صورت گیرد.

۲. به‌منظور قوت تأثیر فرهنگ انتقادی، نیازمند اتحاد بین نمادهای فیزیکی، جنبه‌های زندگی روزانه و فعالیت‌ها در محیط آموزشگاهی با ایدئولوژی مرکزی هستیم.

۳. کارگاه‌ها و جلسات آموزشی برگزار شود تا آشناسازی دست‌اندرکاران آموزشی و اعضای هیئت‌علمی در مورد اثر برنامه درسی پنهان بر ایجاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان صورت پذیرد (به‌ویژه آموزش‌هایی در مورد پیام‌های ارسالی متعارضی که استادان به دانشجویان ارسال می‌کنند).

۴. در شیوه‌های تدریس و آموزش، به‌منظور توسعه روش‌های مشارکتی جهت افزایش گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان بازنگری صورت گیرد. همچنین، استادان پیش از تدریس برای کنترل برنامه درسی پنهان در راستای افزایش گرایش به تفکر انتقادی رویکرد خود را در تدریس مشخص کنند.

۵. فضای همراه با اعتماد متقابل و احترام در کلاس‌های درس، به عنوان یکی از جنبه‌های مثبت برنامه درسی پنهان به‌منظور برقراری جو دموکراسی در جهت مشارکت دانشجویان در مباحث و افزایش گرایش به تفکر انتقادی آنان ایجاد شود.

۶. برای ایجاد فرهنگ تفکر انتقادی، نیازمند رسیدن به تعریف مشترکی از موقعیت هستیم. برای شناسایی چنین موقعیتی و فهم از ادراک افراد در مورد موقعیتشان باید صدای دانشجویان و استادان را شنید و از آنان نظرسنجی کرد.

منابع

اسکندری، ح. (۱۳۸۷). *برنامه درسی پنهان*. تهران: نشر نسیما.

بدری‌گرگری، ر.، فتحی‌آذر، ا.، حسینی‌نسب، د؛ و مقدم، م. (۱۳۸۹). تأثیر بازاندیشی در عمل بر تفکر انتقادی دانشجو-معلمان مراکز تربیت معلم تبریز. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱*، ۲۲۰-۱۸۹.

بیان فر، ف. (۱۳۸۹). تبیین اثر برنامهٔ درسی پنهان مدارس در دورهٔ راهنمایی تحصیلی بر بازده‌های عاطفی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و ارائهٔ مدل در خصوص عوامل اثرگذار این برنامه. *فصلنامه مطالعات برنامهٔ درسی ایران، ۱۷*، ۸۵-۵۷.

حدادعلوی، ر.، عبدالهی، ا.، و احمدی، ا. ع. (۱۳۸۶). برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی. *فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲*، ۶۶-۳۳.

جزایری، ع.، و رحیمی، ع. س. (۱۳۸۷). *مهارتهای زندگی، مهارت تفکر انتقادی*. تهران: نشر دانژه.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

جلیلی‌نیا، ف. (۱۳۸۹). *بررسی برنامه‌های درسی پنهان در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی. دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران.

چناری، م. (۱۳۸۷). روش تدریس در هرمنوتیک گادامر. *اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱ و ۲*، ۶۲-۴۵.

خاوری، ز. (۱۳۸۸). *بررسی عوامل مؤثر بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر مشهد در سال ۸۸-۸۷*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، رشته پژوهش علوم اجتماعی، دانشکدهٔ علوم اجتماعی و اقتصادی، دانشگاه الزهراء، تهران.

سیادت، ع.، و شریفیان، ف. (۱۳۸۶). درآمدی بر ابعاد ناشناختهٔ برنامه درسی. *مجموعه مقالات همایش استانی برنامه درسی پنهان*، ۴۷-۳۹.

صمدی، پ؛ و فریدونی، س. (۱۳۸۸). برنامه درسی پنهان؛ چارچوب مفهومی. *مجموعه مقالات نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران-برنامه درسی آموزش عالی در ایران: چالش‌ها و چشم اندازها*، ۵۸۳-۵۷۰.

طالب‌زاده، م.، موسی‌پور، ن.، و حاتمی، ف. (۱۳۸۸). جایگاه پرورش تفکر انتقادی در برنامه درسی اجراء شده دورهٔ متوسطه تهران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۳ و ۱۴*، ۱۲۴-۱۰۵.

علیوندی‌وفا، م. (۱۳۸۴). *رابطهٔ تفکر انتقادی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد در رشته روان‌شناسی عمومی. دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا، تهران.

قریب، م. (۱۳۸۵). *بررسی ارتباط بین مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان سال آخر کارشناسی ارشد دانشگاه علوم پزشکی ایران*. پایان نامه کارشناسی ارشد. مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی.

محمدی، ن. (۱۳۸۷). *بررسی تأثیر آموزش مدل تفکر انتقادی ریچارد پل بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان پسر در درس مطالعات اجتماعی پایه اول متوسطه شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته تحقیقات آموزشی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران.

محمودی، م. ت.، و نصری، آ. (۱۳۸۶). فلسفه و ضرورت آگاهی از مفاهیم برنامه درسی پنهان. *مجموعه مقالات همایش استانی برنامه درسی پنهان*، ۱۱۶-۱۰۳.

معاونیان تربتی، ف. (۱۳۸۴). *بررسی تاثیر جو عاطفی کلاس و مدرسه بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان پایه پنجم مدارس ابتدایی*. پایان‌نامه کارشناسی، رشته علوم تربیتی، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی. دانشکدهٔ علوم انسانی، تهران.

مصلی‌نژاد، ل.، و مرشد بهبهانی، ب. (۱۳۹۲). نقش استادان در شکل گیری ابعاد پنهان برنامه درسی: یک مطالعه کیفی. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۲*، ۱۴۱- ۱۳۰.

مهرام، ب.، ساکتی، پ.، مسعودی، ا؛ و مهرمحمدی، م. (۱۳۸۵). نقش مولفه های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱، ۳-۲۹.

یوسف‌زاده، م. ر.، و طاهری تیزرو، م. (۱۳۸۹). *تربیت انتقادی-پیشگامان، اصول و برنامه درسی*. همدان: سپهر دانش.

Anderson,T.(2001).The hidden curriculum in distance education. http://www.findarticles .com

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

Barani, Gh., Azma, F., & Seyyedrezai, S. H. (2011). Quality indicators of hidden curriculum in centers of higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30*, 1657 – 1661.

Bergenhenegouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education, 5*, 535-543.

Chee, S. Ch., & Kin, Ch. Ph. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 2*, 198-206.

Damla Kentli, F. (2009). Comparison of hidden curriculum theories, *European Journal Studies, 1*, 83-86.

Glicken, A., & Merenstein, B. (2007). Addressing the hidden curriculum: Understanding educator professionalism. *Medical Teacher, 29*, 54–57.

Gordon, D. (1981). The aesthetic attitude and the hidden curriculum. *Aesthetic Education, 2*, 51-63.

Gabbitas, B. W. (2009). Critical *thinking and analyzing assumptions in instructional technology*. A thesis submitted to the Faculty of Brigham Young University for the degree of Master of Science.

Giroux, H. A. (1978). Developing educational programs: Overcoming the hidden curriculum. *The Clearing House, 52*, 148-151.

Horn Jr. R. A. (2003). Developing a Critical Awareness of the Hidden Curriculum through Media Literacy. *The Clearing House, 6*, 298-300.

Jerald,C.D.(2006).School culture:The hidden curriculum,The Center for Comprehensive School Reformand Improvement.http://eric.ed.gov/?id=ED495013

Lewis, K. A. (1975). Putting the hidden curriculum of grading to work. *English Journal, 3*, 82-84.

Martinson, D. L. (2003). Hidden curriculum: Teaching political participation in the social studies classroom. *The Clearing House, 76*, 132-135.

Neutens, J. J. (2008). The hidden curriculum: What are you teaching? *The Association of Professors of Gynecology and Obstetrics* (APGO), www.apgo.org.

Ottewill, R., McKenzie, G., & Leah, J. (2005). Integration and the hidden curriculum in business education. *Education & Training, 47*, 89-97.

Sari, M., Doganay, A. (2009). Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity: A qualitative study in two elementary schools in Adana. *Educational Sciences: Theory & Practice, 9*, 925-940.

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

Villavicencio, F. T. (2011). Critical thinking, negative academic emotions, and achievement: A mediational analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher, 20*, 118-126.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

Yüksel, S. (2006). The role of hidden curricula on the resistance behavior of undergraduate students in psychological counseling and guidance at a Turkish University. *Asia Pacific Education Review*, *7*, 94-107.

Zabit, M. N. (2010). Problem-based learning on students' critical thinking skills in teaching business education in Malaysia: A literature review. *American Journal of Business Education*, *3*, 19-32.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]

Benefiting from the Function of Hidden Curriculum in the Development of Critical Thinking among University Students

Mehdi Sobhaninejad, Mina Ahmadian

Abstract

Acquiring the skills involved in critical thinking, in the process of official curriculum, cannot guarantee the development of these skills, and consequently, their application in different situations. Therefore, one of the most useful steps with this regard is the enhancement of the attitudinal aspects of critical thinking, paying attention to the function of hidden curriculum in higher education something, which could be in the opposite direction to official curriculum. Thus, the present study, by benefiting from the method of documentary analysis, while clarifying the position of hidden curriculum in higher education and studying its relation to critical thinking, offers the analysis of the apparatus of effects and the use of hidden curriculum in the development of critical thinking. With this regard, it is discussed that the function of hidden curriculum in higher education is due to the fluctuation in the official curriculum, which by itself is due to lack of a complete legislation of this program in higher education, relation between hidden curriculum and the dimension of critical thinking and attention paid to hidden curriculum in liberal education with an inclination towards critical thinking. In addition, the hidden curriculum, developed out of a dialectical methodology is studied to investigate the development of critical thinking of the learners.

Keywords: Hidden Curriculum, Critical Thinking, Students, Higher Education.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.78]