

رابطه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با سازگاری حرفه‌ای دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز

داود طهماسب‌زاده شیخ‌لار*، فیروز محمودی، فاطمه فرج‌پور بناب

چکیده

مقدمه: برنامه‌ی درسی پنهان یکی از مفاهیم و مباحث مطرح در حوزه برنامه درسی است. این مفهوم در پژوهش‌های مربوط به حوزه آموزش بسیار مورد توجه بوده است، اما تأثیرات آن در حوزه آموزش عالی به صورت جدی مورد عنایت قرار نگرفته است. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در سازگاری حرفه‌ای دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز انجام شد.

روش‌ها: در این مطالعه توصیفی-همبستگی جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود که برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی مورگان استفاده شد و ۳۶۱ نفر به طور تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل: پرسشنامه محقق‌ساخته ۱۱ مؤلفه‌ای برنامه درسی پنهان با ضریب پایایی ۰/۹۷ و پرسشنامه دو مؤلفه‌ای سازگاری حرفه‌ای پورکبیریان با ضریب پایایی ۰/۹۳ بود که روایی پرسشنامه‌ها توسط تعدادی از اساتید گروه علوم تربیتی تأیید شد. داده‌های با استفاده از آزمون t تک نمونه‌ای و ضریب همبستگی کانونی تجزیه و تحلیل شد.

نتایج: میانگین‌های به دست آمده در مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و سازگاری حرفه‌ای در اغلب موارد بالاتر از میانگین نظری بود. ریشه کانونی هر دو متغیر از لحاظ آماری معنادار بود (ریشه اول ضریب همبستگی ۰/۴۶ و ریشه دوم ۰/۲۸). یافته‌ها نشان داد بین مؤلفه‌های یازده گانه برنامه درسی پنهان به استثنای ارزشیابی و تفکر انتقادی با سازگاری حرفه‌ای رابطه وجود دارد. در ریشه کانونی اول، ابعاد برنامه درسی پنهان ۲۷ درصد و در ریشه کانونی دوم ۹ درصد از تغییرات سازگاری شغلی را تبیین می‌کند.

نتیجه‌گیری: با توجه به شاخص‌های واریانس استخراج شده و هم‌پوشی می‌توان نتیجه گرفت که در ریشه دوم، مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان پیش‌بینی‌کننده خیلی قوی برای سازگاری حرفه‌ای نیستند و از روی آن نمی‌توان وضعیت متغیر سازگاری حرفه‌ای را به خوبی پیش‌بینی کرد.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی پنهان، سازگاری حرفه‌ای، دانشگاه علوم پزشکی

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / اردیبهشت ۱۳۹۸؛ ۱۹(۲): ۱۰ تا ۲۱

مقدمه

درسی هستند که نقش تعیین‌کننده و غیر قابل انکاری را در راستای تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می‌کنند (۱). از این رو برنامه‌های درسی

یکی از مهم‌ترین عناصر نظام آموزش عالی، برنامه‌های

تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. (firoozmahmoodi@tabrizu.ac.ir)
فاطمه فرج‌پور بناب، دانش آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. (farajpour97@yahoo.com)
تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۳/۲۰، تاریخ اصلاحیه: ۹۷/۷/۴، تاریخ پذیرش: ۹۷/۸/۱۴

* نویسنده مسئول: دکتر داود طهماسب‌زاده شیخ‌لار (استادیار)، رشته برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. d. tahmaseb@tabrizu.ac.ir
دکتر فیروز محمودی (دانشیار)، رشته برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم

که قلب مراکز دانشگاهی به شمار می‌آید، شایسته توجه دقیق است (۲). به طوری که یمانی به نقل از هاردن (Harden) اظهار می‌دارد که شاید بیش از هر زمان دیگری توجه به برنامه درسی در تربیت پزشکان لازم و از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است (۳).

در دانشگاه‌ها برنامه‌های درسی نه تنها درصدد هستند از طریق برنامه‌های درسی آشکار و تجویز شده (قصد شده) و یاد دادن دانش، بینش و توانش مناسب به تولید دانش، ترویج آن و ارائه خدمات فرهنگی در جهت توسعه فرهنگ جامعه به عنوان رکن توسعه همه جانبه و پایدار عمل کنند، بلکه عملکرد، رفتار و نگرش اساتید، کارکنان و مدیران به عنوان تنها ابزارهای تأثیرگذار بر فرهنگ و شخصیت دانشجویان در کنار اطلاعات، در یادگیری دانشجویان به شکل‌های مختلف تأثیر می‌گذارند که گاهی تأثیرات آن از برنامه‌های درسی آشکار نیز بیش‌تر است (۴).

اشنایدر (Snyder) از اولین افرادی بود که برنامه درسی پنهان در آموزش عالی را مطرح کرد (۵). در آموزش عالی، برنامه درسی پنهان متشکل از ارزش‌ها و اعتقاد مؤسسه یا استادان است که ناخودآگاه به دانشجویان منتقل شده و یا تحت تأثیر محیط نهادی بر یادگیری دانشجویان مؤثر است (۶). دنون (D'Eon) و همکاران برنامه درسی پنهان را به ویژه در حیطه علوم پزشکی، یادگیری می‌دانند که دانشجویان از طریق ماهیت و ساختار سازمانی و هم چنین رفتارها و نگرش‌های اساتید و مدیران فرا می‌گیرند (۷). از دید لمپ و سیل (Lempp & Seale) نیز برنامه درسی پنهان در حیطه علوم پزشکی شامل یک سری از تأثیراتی است که در سطح ساختار و فرهنگ سازمانی عمل می‌کند و به عنوان مثال شامل قوانین ضمنی به منظور بقا در مؤسسه است (۸).

از آنجا که آموزش دانشگاهی تمایل بیش‌تری برای آزادی در برنامه درسی خود نسبت به مدارس دارد؛ پس برنامه درسی پنهان نقش مهم‌تری را در یادگیری دانشجویان ایفا می‌کند. این امر در مورد دانشجویان پزشکی به لحاظ

ماهیت حرفه‌ای، حیطه‌های مختلف آموزشی و گسترده‌ی محیط‌های یادگیری، از اهمیت بیش‌تری برخوردار است. تحقیق صالحی، رحیمی، عابدی و بهرامی نشان داد که دانشجویان در بیش‌تر موارد برنامه درسی مستتر را مهم‌تر از برنامه درسی رسمی می‌دانستند و معتقد بودند که باعث ایجاد رفتارهای با ثبات‌تر در آن‌ها می‌شد و در شکل‌گیری اعتقادات، فرهنگ و شخصیت آنان مؤثر بود (۹). تحقیق محمدی‌مهر نشان داد برنامه درسی پنهان بر فکر و عواطف و رفتار دانشجویان اثر می‌کند و در اغلب موارد مؤثرتر از برنامه درسی رسمی عمل می‌کند (۱۰). تحقیق فاضل یزدی و همکاران نیز نشان داد که برنامه درسی پنهان به عنوان یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تربیت اجتماعی دانشجویان معلمان در دانشگاه فرهنگیان است (۱۱). لینگارد (Lingard) و همکاران نیز طی پژوهشی به این نتایج رسیدند که یادگیری‌های سازمان نیافته و ماندگارتری در تعامل پزشکان و همکاران در محیط کار پدید می‌آید که همان برنامه درسی پنهان است (۱۲). از این رو، این حرفه ضمن نیازمندی به دانش و مهارت تخصصی لازم مستلزم تعامل سازنده و سازگاری مفید با محیط کار نیز هست و شاغلین این حرفه باید با شغل و محیط کار خود سازگاری لازم را داشته باشند.

سازگاری شغلی فرآیندی است در حال رشد، شامل توازن بین آن چه کارکنان می‌خواهند و آن چه محیط شغلی می‌پذیرد. یا به عبارت دیگر سازگاری شغلی یک فرایند دوسویه است از یک طرف کارمند به صورت مؤثر با محیط شغلی تماس برقرار می‌کند و از طرف دیگر محل کار نیز ابزارهایی را تدارک می‌بیند که فرد از طریق آن‌ها توانایی‌های بالقوه خویش را واقعیت می‌بخشد. در این تعامل فرد و جامعه دستخوش تغییر شده و سازگاری نسبتاً پایدار به وجود می‌آید (۱۳). سازگاری حرفه‌ای به حالات روان شناختی فرد درباره این که وی در کار خود احساس آرامش و راحتی دارد یا احساس ناراحتی می‌کند، اشاره دارد (۱۴).

سازش شغلی عبارت است از حالت روانی فرد نسبت به حرفه مورد نظر پس از اشتغال. سازش شغلی ترکیب و مجموعه‌ای از عوامل روانی و عوامل غیر روانی است. (۱۵). مطالعات نشان می‌دهد دانشگاه‌ها در سرفصل‌های تحصیلی دانشجویان برنامه‌ای برای آینده شغلی آنان در نظر نگرفته‌اند و هیچ سازوکار روشنی که آنها پس از دانش‌آموختگی بتوانند از دانش فنی خود استفاده کنند در اختیار آنها قرار نداده‌اند. در حالی که آموزش مهارتی واقعی به دانشجویان باعث سازگاری آنان با دنیای بیرون از دانشگاه پس از دانش‌آموختگی و همچنین رسیدن به آرامش روان‌شناختی درونی فرد در محیط کار می‌شود (۱۶). همچنین یک پژوهش در کشور تایلند نشان داد که دانش‌آموختگان تازه وارد با شغل خود تناسب و سازگاری کافی ندارند و در نهایت منجر به استعفا، ترک شغل یا انتخاب شغل جدید می‌شوند (۱۷).

با توجه به قدرت شگرف برنامه درسی پنهان در شکل‌گیری و پدیدآیی رفتارهای اجتماعی، عاطفی افراد و آثار عمده‌ای که بر یادگیری‌های افراد در قلمروهای مختلف زندگی شان دارد، تحقیق حاضر به دنبال بررسی رابطه پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط دانشگاه با سازگاری حرفه‌ای دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز است. پژوهش حاضر از این جهت نوآور است که طبق بررسی و جستجوی پژوهشگران، مطالعه‌ای که هر دو متغیر (مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و سازگاری حرفه‌ای) به طور هم‌زمان بررسی شده باشد، یافت نشد. همچنین این دو متغیر به طور هم‌زمان برای اولین بار در علوم پزشکی بررسی شده‌اند.

روش‌ها

روش مطالعه در پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی و به‌لحاظ هدف، کاربردی است. جامعه آماری تحقیق حاضر دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز به تعداد ۶۰۰۰ نفر است. برای برآورد حجم نمونه آماری از

جدول مورگان استفاده شد که حجم نمونه آماری برای جامعه مزبور ۳۶۱ نفر در نظر گرفته شد. روش نمونه‌گیری نیز از نوع نمونه‌گیری تصادفی ساده بوده است. شرایط ورود به پژوهش شامل دانشجو و شاغل بودن بود؛ لذا از بین دانشجویان، آنهایی که علاوه بر دانشجو بودن در محیط کار شاغل بودند انتخاب و به عنوان نمونه مورد مطالعه قرار گرفتند. بمنظور رعایت جامعیت لازم در خصوص بررسی نگرش تمامی دانشجویان در رشته‌ها و دانشکده‌های مختلف سعی گردید که نمونه‌ها از تمام دانشکده‌ها انتخاب شوند. شناسایی و انتخاب دانشجویان نیز بدین صورت بود که پژوهشگر در محل تشکیل کلاس‌ها و یا تجمع دانشجویان حضور می‌یافت و در آنجا قبل از متفرق شدن آنان به صورت دسته جمعی با آنان صحبت می‌کرد و از دانشجویانی که شاغل بودند تقاضا می‌کرد که با وی همکاری کنند. بنابراین پس از شناسایی این افراد، و پس از کسب رضایت ایشان پرسشنامه را در اختیار آنان قرار می‌داد. اغلب آنان با صرف وقت در همان محل پرسشنامه را تکمیل و تحویل می‌دادند و عده معدودی هم که فرصت تکمیل نداشتند پرسشنامه در اختیارشان قرار می‌گرفت و بعداً پیگیری لازم جهت اخذ پرسشنامه تکمیل شده صورت می‌گرفت. در هنگام توزیع پرسشنامه به دانشجویان جهت محرمانه بودن پاسخ‌های آنان و تلاش برای حفظ امانت‌داری اطمینان لازم داده می‌شد.

برای جمع‌آوری اطلاعات، از دو پرسشنامه استفاده گردید. پرسشنامه اول مربوط به مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان است که پرسشنامه محقق ساخته است. پرسشنامه مزبور دارای ۱۱ مؤلفه و ۶۶ سؤال شامل هدف برنامه درسی با ۷ سؤال، محتوای برنامه درسی با ۵ سؤال، روش تدریس با ۵ سؤال، ارزشیابی با ۶ سؤال، معماری ساختمان دانشکده با ۶ سؤال، ساختار اداری و اجتماعی دانشکده با ۶ سؤال، روابط متقابل استاد و دانشجو با ۷ سؤال، روابط بین فردی دانشجویان با ۵ سؤال، فضای اجتماعی و عاطفی با ۷ سؤال، قوانین و مقررات با ۵ سؤال و تفکر انتقادی با ۷ سؤال است.

حرفه‌ای در دانشگاه علوم پزشکی تبریز ۰/۹۷ به دست آمد. مقدار این آمارها نشان می‌دهد که سؤالات پرسشنامه همبستگی بالایی با یکدیگر دارند و از پایایی بالایی برخوردار است. پرسشنامه‌های نهایی شده کدگذاری شده جهت جمع‌آوری اطلاعات بین دانشجویان با در نظر گرفتن آن معیارهای اصلی در روش نمونه‌گیری توزیع گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها نیز از روش‌های آماری توصیفی (فراوانی، میانگین، انحراف معیار) و استنباطی (آزمون t تک نمونه‌ای و ضریب همبستگی کانونی استفاده شد. این آزمون‌ها به کمک نرم‌افزار SPSS-21 (IBM, Armonk, NY, USA) انجام یافت.

نتایج

از ۳۶۵ پرسشنامه توزیع شده بین دانشجویان، ۳۶۰ پرسشنامه جمع‌آوری شد (پاسخ‌گویی ۹۸٪). توزیع فراوانی دانشجویان برحسب دانشکده شامل ۶۳ نفر (۱۷/۵ درصد) از دانشکده پزشکی، ۴۲ نفر (۱۱/۷ درصد) از دانشکده پیراپزشکی، ۳۷ نفر (۱۰/۳ درصد) از دانشکده دندانپزشکی، ۶۹ نفر (۱۹/۲ درصد) از دانشکده داروسازی، ۵۶ نفر (۱۵/۶ درصد) از دانشکده پرستاری، ۳۰ نفر (۸/۳ درصد) از دانشکده توانبخشی، ۱۲ نفر (۳/۳ درصد) از دانشکده اطلاع رسانی و مدیریت و ۵۱ نفر (۱۴/۲ درصد) از دانشکده بهداشت و تغذیه بودند. برحسب مقطع تحصیلی نیز ۸۴ نفر (۲۳/۳ درصد) در دوره کارشناسی، ۵۳ نفر (۱۴/۸ درصد) در دوره کارشناسی ارشد و ۲۲۳ نفر (۶۱/۹ درصد) در دوره دکتری بودند.

سؤالات پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای و به صورت مثبت و از ۱ برای خیلی کم شروع و به ترتیب تا ۵ برای خیلی زیاد ادامه دارد که مقیاس اندازه‌گیری آن از نوع طبقه‌ای است. در کل پرسشنامه، حداقل نمره قابل کسب ۶۶ و حداکثر نمره قابل کسب ۳۳۰ است. پرسشنامه دوم، پرسشنامه پورکیریان در زمینه مؤلفه‌های سازگاری حرفه‌ای است که به منظور سنجش میزان سازگاری حرفه‌ای دانشجویان در دانشگاه علوم پزشکی تبریز مورد استفاده قرار گرفت (۱۸). پرسشنامه مزبور ۲ مؤلفه‌ای و شامل مؤلفه تغییر محیط با ۱۲ سؤال و مؤلفه سازگاری با محیط با ۲۲ سؤال است. سؤالات پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای و به صورت مثبت و از ۱ برای خیلی کم شروع و به ترتیب تا ۵ برای خیلی زیاد ادامه دارد که مقیاس اندازه‌گیری آن از نوع طبقه‌ای است. در کل پرسشنامه، حداقل نمره قابل کسب ۳۴ و حداکثر نمره قابل کسب ۱۷۰ است.

روایی هر دو پرسشنامه فوق از نوع روایی صوری است. بدین ترتیب که پرسشنامه ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان ابتدا توسط استاد راهنما و مشاور مورد بررسی اولیه قرار گرفت؛ سپس به منظور بررسی دقیق‌تر و غیر مغرضانه آن، در اختیار تعدادی (قریب به ۱۰ نفر) از اساتید و صاحب‌نظران دانشگاهی رشته علوم تربیتی قرار گرفت تا در رابطه با میزان روا بودن ابزار فوق اظهار نظر نمایند. نظرات اساتید و صاحب‌نظران در پرسشنامه‌ها لحاظ و تغییرات لازم در سؤالات به وجود آمد. برای محاسبه پایایی آن نیز یک مطالعه مقدماتی روی ۳۰ نفر از جامعه به غیر از نمونه واقعی مورد بررسی انجام شد و میزان پایایی سؤالات مربوط به برنامه درسی پنهان و سازگاری

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

مؤلفه	تعداد	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد	اختلاف میانگین	مقدار t تک نمونه‌ای	درجه آزادی	p
اهداف برنامه درسی	۳۶۰	۳/۱۶ $\pm$ ۰/۷	۰/۱۶	۴/۴۷	۳۵۹	۰/۰۰۰۱
محتوای برنامه درسی	۳۶۰	۳/۱۹ $\pm$ ۰/۷۴	۰/۱۹	۵	۳۵۹	۰/۰۰۰۱

تدریس در برنامه درسی	۳۶۰	$3/34 \pm 0/61$	-۰/۳۴	۱۰/۵۹	۳۵۹	۰/۰۰۰۱
ارزشیابی برنامه درسی	۳۶۰	$3/07 \pm 0/08$	-۰/۰۷	۲/۳۴	۳۵۹	۰/۰۰۰۱
معماری ساختمان دانشکده	۳۶۰	$3/62 \pm 0/83$	-۰/۶۲	۱۴/۰۵	۳۵۹	۰/۰۰۰۱
ساختار اداری و اجتماعی	۳۶۰	$3/28 \pm 0/73$	-۰/۳۱	۹/۷۵	۳۵۹	۰/۰۰۰۱
تعامل دانشجو با استاد	۳۶۰	$3/20 \pm 0/70$	-۰/۲۰	۵/۴۲	۳۵۹	۰/۰۰۰۱
روابط بین دانشجویان	۳۶۰	$3/17 \pm 0/64$	-۰/۱۷	۵/۱۵	۳۵۹	۰/۰۰۰۱
فضای اجتماعی و عاطفی	۳۶۰	$2/95 \pm 0/65$	-۰/۰۴	-۱/۳۰	۳۵۹	۰/۱۹۱
قوانین و مقررات دانشگاه	۳۶۰	$2/96 \pm 0/59$	-۰/۰۳	-۱/۱۰	۳۵۹	۰/۲۷۰
تفکر انتقادی	۳۶۰	$2/75 \pm 0/66$	-۰/۲۴	-۷/۱۰	۳۵۹	۰/۰۰۰۱

باتوجه به جدول ۱، مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان شامل یازده مؤلفه هدف، محتوا، روش‌های تدریس، ارزشیابی، معماری ساختمان دانشکده، ساختار اداری و اجتماعی، تعامل دانشجو با استاد، روابط بین دانشجویان، فضای اجتماعی و عاطفی، قوانین و مقررات و تفکر انتقادی است که سطح معناداری به دست آمده در دو مؤلفه فضای اجتماعی و عاطفی و قوانین و مقررات بزرگتر از ۰/۰۵ است، بنابراین بین میانگین نظری (۳) و محاسبه شده از

لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود ندارد. در سایر مؤلفه‌ها سطح معناداری به دست آمده کوچکتر از ۰/۰۵ است، بنابراین بین میانگین نظری و محاسبه شده از لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود دارد. در مؤلفه تفکر انتقادی میانگین محاسبه شده کوچکتر از میانگین نظری، ولی در سایر مؤلفه‌ها بزرگتر از میانگین نظری است.

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

مؤلفه	تعداد	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد	اختلاف میانگین	مقدار t	درجه آزادی	p
تغییر محیط		$3/33 \pm 0/44$	۰/۴۵	۱۴/۴۲	۳۵۹	۰/۰۰۰۱
سازگاری با محیط	۳۶۰	$2 \pm 0/54$	-۰/۷۵	-۳۴/۲۱	۳۵۹	۰/۰۰۰۱

باتوجه به جدول ۲، مؤلفه‌های سازگاری شغلی شامل دو مؤلفه تغییر محیط و سازگاری با محیط است که سطح معناداری به دست آمده در هر دو مؤلفه کوچکتر از ۰/۰۵ است، بنابراین بین میانگین نظری و محاسبه شده از لحاظ

آماری تفاوت معناداری وجود دارد. در مؤلفه تغییر محیط میانگین محاسبه شده بزرگتر از میانگین نظری، ولی در مؤلفه سازگاری با محیط کوچکتر از میانگین نظری است.

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

شماره توابع کانونی	همبستگی	مقادیر ویژه	لامبدای ویلکز	F	درجه آزادی	درجه آزادی	p
۱	۰/۴۶	۰/۲۷	۰/۷۲	۵/۵۸	۲۲	۶۹۴	۰/۰۰۰۱
۲	۰/۲۸	۰/۰۹	۰/۹۲	۲/۹۸	۱۰	۳۴۸	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که هر دو ریشه کانونی، از لحاظ آماری معنادار است که برای ریشه اول ضریب همبستگی $0/46$ و برای ریشه دوم $0/28$ است. معنای این ضرایب معادل با ضرایب همبستگی ساده (پیرسون) است. مقدار ویژه، واریانس تبیین شده یک متغیر کانونی توسط متغیرهای کانونی دیگر است. بنابراین در ریشه کانونی اول، ابعاد برنامه درسی پنهان ۲۷ درصد، و در ریشه کانونی دوم ۹ درصد از تغییرات سازگاری شغلی را تبیین

می‌کنند. در جدول ۴ نتایج بررسی مجموعه‌های اول و دوم گزارش شده است. برای شناسایی متغیرهای معنادار در مجموعه‌ها یا متغیرهای کانونی، تابا کینگ و فیدل (Tabachnick & Fidell) توصیه می‌کنند که باید به متغیرهای دارای بار کانونی $0/3$ و بیش‌تر توجه کرد و آن‌ها را تفسیر نمود، زیرا اگر کم‌تر از $0/3$ باشد، میزان هم‌پوشی آن خیلی کم خواهد بود (۱۹).

جدول ۴: بار کانونی، ضریب کانونی استاندارد شده و واریانس تبیین شده مجموعه اول و دوم متغیرهای برنامه‌ی درسی پنهان و سازگاری حرفه‌ای

	ریشه اول		ریشه دوم	
	بار کانونی	ضریب کانونی استاندارد شده	بار کانونی	ضریب کانونی استاندارد شده
مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان	هدف	$-0/70^*$	$-0/54$	$0/62$
	محتوا	$-0/51^*$	$0/17$	$-0/36$
	روش تدریس	$-0/64^*$	$-0/41$	$-0/66$
	ارزشیابی	$-0/07$	$0/31$	$-0/09$
	معماری ساختمان	$-0/67^*$	$-0/25$	$-0/36$
	ساختار اداری	$-0/70^*$	$-0/26$	$-0/05$
	تعامل دانشجو با استاد	$-0/66^*$	$-0/2$	$0/60$
	روابط دانشجو با یکدیگر	$-0/57^*$	$0/26$	$0/08$
	فضای اجتماعی و عاطفی	$-0/49^*$	$-0/15$	$0/18$
	قوانین و مقررات	$-0/42^*$	$-0/11$	$0/26$
سازگاری شغلی	تفکر انتقادی	$0/01$	$0/17$	$0/28$
	درصد واریانس استخراج شده	$0/30$		$0/09$
	هم‌پوشی	$0/06$		$0/007$
	تغییر محیط	$-0/48$	$-0/60$	$0/81$
	سازگاری با محیط	$0/80^*$	$0/89$	$0/47$
	درصد واریانس استخراج شده	$0/43$		$0/57$
	هم‌پوشی	$0/09$		$0/04$

در جدول ۴، همبستگی‌ها نشانگر همبستگی هر متغیر با متغیر کانونی مجموعه خودش است، ضرایب استاندارد

شده کانونی نشانگر اهمیت متغیر در مجموعه است. در ریشه اول و مجموعه اول مؤلفه هدف و ساختار اداری با

ضریب $0/70$ - دارای بیش‌ترین اهمیت هستند، و در مجموعه دوم، سازگاری با محیط با ضریب $0/81$ دارای بیش‌ترین اهمیت است. با توجه به جدول ۴، در ریشه قانونی ۱، در مجموعه اول، مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان به ترتیب ضریب قانونی عبارتند از هدف ($0/70$ -)، ساختار اداری ($0/70$ -)، معماری ساختمان ($0/67$ -)، تعامل دانشجوی با استاد ($0/66$ -)، روابط دانشجویان با همدیگر ($0/57$ -)، محتوا ($0/51$ -) و در مجموعه دوم متغیر سازگاری شغلی مؤلفه سازگاری با محیط ($0/81$) و تغییر محیط ($0/48$ -). غیر از مؤلفه سازگاری با محیط، همه بارهای مؤلفه‌ها همبستگی منفی باهم دارند. در جدول بالا، واریانس استخراج شده، میزان واریانسی که هر مجموعه، متغیر قانونی خودش را تبیین می‌کند. هم‌پوشی به معنای میزان واریانسی است که مجموعه مقابل، متغیر قانونی مقابل را تبیین می‌کند. میزان واریانس استخراج شده ابعاد برنامه درسی پنهان در ریشه قانونی اول $0/09$ و در ریشه قانونی دوم، $0/07$ درصد و $0/04$ درصد واریانس مربوط به برنامه درسی پنهان را تبیین می‌کند. به عبارت دیگر، با توجه به شاخص‌های واریانس استخراج شده و هم‌پوشی می‌توان نتیجه گرفت که در ریشه دوم، متغیرهای پیش‌بین و ملاک ارتباط بسیار ضعیفی با همدیگر دارند. همچنین با توجه به جدول شماره ۳، مقدار ویژه آن $0/09$ درصد است که مقدار بسیار ضعیفی است.

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با سازگاری حرفه‌ای دانشجویان در دانشگاه علوم پزشکی انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در سطح اطمینان ۹۵ درصد وضعیت برنامه درسی پنهان در بین دانشجویان در دانشگاه علوم پزشکی در هشت مؤلفه بالاتر از حد متوسط و در سه مؤلفه فضای اجتماعی و عاطفی، قوانین و مقررات و تفکر انتقادی پایین‌تر

از حد متوسط است و از دید دانشجویان به این سه مؤلفه در محیط دانشگاه توجه کافی نمی‌شود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های گلشنی (۲۰)، شریف جعفری و همکاران (۲۱)، شریف زاده (۲۲)، صالحی و همکاران (۹) تقوایی یزدلی، یزدخواستی، رحیمی (۲۳)، مجلل و همکاران (۲۴)، امینی و همکاران (۲۵)، بروغنی (۲۶)، مهرام و همکاران (۲۷) هم‌سو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، فرایند یاددهی و یادگیری در محیط‌های آموزشی صرفاً متأثر از برنامه درسی رسمی نیست؛ بلکه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان به عنوان عوامل مؤثر بر فرایند یاددهی و یادگیری هستند که شناسایی این عوامل و مدیریت دقیق‌تر آنها می‌تواند منجر به بهبود فرایند یاددهی و یادگیری شود. این مؤلفه‌ها به عنوان یک پتانسیل بالقوه‌ای هستند که می‌توانند در صورت مدیریت صحیح اثرات مثبت و در صورت عدم سازمان‌دهی دقیق آن، آثار مخرب و جبران ناپذیری داشته باشند و منجر به ایجاد اثرات ضد تربیتی و عدم سازگاری شغلی در محیط کار شوند. از این رو، تغییر و بهبود مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در راستای رشد مهارت‌های دانشجویان و خنثی‌سازی مشکلات می‌تواند یک ضرورت باشد. در تبیین این که مؤلفه فضای اجتماعی و عاطفی از دید دانشجویان معنادار نیست می‌توان گفت که فضای اجتماعی و عاطفی حاکم بر نظام دانشگاهی ما فضای گرم و صمیمی و توأم با احترام و محبت از سوی اساتید و سایر کارکنان و همچنین خود دانشجویان برای همدیگر نیست و نتوانسته است رضایت دانشجویان را جلب و روی دانش، نگرش، رفتار دانشجویان تأثیرگذار باشد. در تبیین این که مؤلفه قوانین و مقررات نتوانسته است از دید دانشجویان معنادار باشد می‌توان گفت از آنجا که محیط‌های دانشگاهی محیط‌های علمی هستند و سبک مدیریتی خاصی را می‌طلبد بنابراین نوشتن قوانین و مقرراتی که سازگاری لازم با سبک‌های مدیریتی دانشی نداشته باشد، از دید دانشجویان دست و پا گیر هستند. در تبیین این که مؤلفه تفکر انتقادی نیز نتوانسته است از دید

دانشجویان معنادار باشد می‌توان گفت نظام آموزشی ما چه در دوره قبل از دانشگاه و چه در سطح آموزش عالی به مؤلفه تفکر انتقادی در قالب برنامه درسی رسمی و غیر رسمی توجه چندانی نمی‌کند و لذا مخاطبان برنامه درسی که همان دانشجویان هستند انتظار دارند برنامه‌های درسی دانشگاهی بیش‌تر و بهتر از وضع موجود به مقوله تفکر انتقادی و پرورش آن توجه داشته باشند.

یافته‌ها نشان می‌دهد که سازگاری حرفه‌ای در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز وضعیت مطلوب‌تری دارد. یعنی مهارت‌هایی که دانشگاه به دانشجویان یاد داده است منجر به سازگاری بهتر آنان در محیط کار شده است. لذا دانشگاه در ایجاد سازگاری حرفه‌ای برای دانشجویان موفق عمل کرده است. باتوجه به یافته‌ها در بعد تغییر محیط میانگین محاسبه شده از میانگین نظری بالاتر است و این نشان دهنده این است که دانشجویان به جای سازگاری با محیط به تغییر محیط جهت سازگار نمودن با خود فکر می‌کنند؛ در تبیین این یافته، می‌توان گفت برنامه درسی پنهان به عاملیت و فاعلیت انسان به عنوان کسی که صاحب فکر، اندیشه و ایده است بیش‌تر احترام می‌گذارد تا این که انسان‌ها را مثل هم تربیت کند. انسان‌ها در فرایند تربیت چه در جریان برنامه درسی رسمی و چه برنامه درسی پنهان باید مهارت تأثیرگذاری بر روی محیط و سازگار نمودن آن با خود را یاد بگیرند. یافته‌ها نشان داد بین مؤلفه‌های یازده گانه مورد بررسی برنامه درسی پنهان به استثنای ارزشیابی و تفکر انتقادی با سازگاری حرفه‌ای رابطه وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش بیان فر و همکاران (۲۸) ناهم‌سو و با یافته‌های یوسف زاده (۲۹) هم‌سوایی دارد. یافته‌ها نشان داد بین مؤلفه‌های اهداف، محتوا و روش تدریس اساتید با سازگاری حرفه‌ای در بین دانشجویان رابطه وجود دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که اهداف از عناصر مهم برنامه درسی است. انتخاب اهداف مناسب برای هر برنامه درسی زمینه‌ساز موفقیت آن برنامه است. انتظار می‌رود

هر برنامه درسی رسمی در انتخاب اهداف اهتمام جدی به خرج دهد. در غیر این صورت فضا برای اهداف برنامه درسی پنهان باز می‌شود. هر چقدر اهداف برنامه درسی رسمی بخواهد جامعیت لازم را حفظ نماید لاجرم برخی اهداف در برنامه درسی پنهان دنبال می‌شوند. شاید اهداف برنامه درسی پنهان بیش‌تر از رسمی توانایی فراگیر را برای سازگاری با محیط فراهم نماید. در خصوص محتوا نیز محتوایی که براساس نیازهای بازارکار و محیط کار تنظیم نشده باشد و در نحوه سازمان‌دهی آن ملاحظات فنی رعایت نشود و صرفاً در حوزه نظر سیر نماید نمی‌تواند مهارت مورد نیاز بازارکار را مرتفع سازد. بنابراین، دانشجویان نمی‌توانند در محیط کار دست به تغییر محیط یا سازگاری با آن بزنند. علاوه براین، استفاده از روش‌های تدریس سنتی نیز که طی آن مشارکت دانشجویان وجود ندارد و دانشجوی تعاملی با محتوا و فرایند کلاس ندارد یا در حداقل است و استاد به عنوان متکلم وحده کلاس است، طبیعتاً انتظار نمی‌رود که دانشجویان بتوانند مهارت‌هایی را کسب کنند که به سازگاری حرفه‌ای آنها در محیط کار کمک نماید. انتظار می‌رود در کلاس‌های درس دانشگاهی فضا و فرصت برای بحث، نقد، کشف، آزمایش و بازآزمایی فراهم باشد و روش تدریس استاد تسهیل‌گر فرایند یادگیری در دانشجویان باشد.

یافته‌ها نشان داد که بین مؤلفه‌های معماری ساختمان دانشکده و فضای فیزیکی آن، ساختار اداری و اجتماعی، قوانین و مقررات دانشگاه با سازگاری حرفه‌ای در بین دانشجویان رابطه وجود دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت فضای فیزیکی دانشکده، کلاس و نحوه طراحی و چیدمان آن حاوی نگرش به فرایند یاددهی و یادگیری است. استفاده از فضای مناسب با طرح و رنگ عالی، صندلی‌ها مناسب، توجه به ظرفیت کلاس، متناسب بودن فضای کلاس یا فعالیت‌های مورد نظر و غیره به عنوان مؤلفه‌ها و عوامل معماری ساختمان دانشکده است که می‌تواند شور و فعالیت یا رکود و انفعال را به ذهن

دانشجویان متبادر سازد. انتظار می‌رود این ساختارها دانشجویان را برای سازگاری در محیط کار آماده سازد. همچنین قوانین و مقررات در هر سازمانی جهت سهولت انجام کار و دستیابی به هدف است. در محیط آموزشی مثل دانشگاه وجود قوانین دیوانسالاری، قوانین و مقررات خشک و بی‌انعطاف و غیره دانشجویان را برای فعالیت در محیط آموزشی فعلی و محیط کاری آینده به نحو مناسبی آماده نمی‌سازد.

یافته‌ها نشان داد که بین مؤلفه‌های تعامل دانشجو با استاد، روابط دانشجویان با همدیگر و فضای اجتماعی و عاطفی دانشکده با سازگاری حرفه‌ای در بین دانشجویان رابطه وجود دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت رفتار اعضای هیأت علمی از عوامل تأثیرگذار و بسیار مهم در شکل‌گیری تفکر، نگرش و رفتار دانشجویان است. هر چقدر تعامل استاد با دانشجو توأم با صمیمت، ارشادگری و دور از سلطه‌گری و اطاعت بی‌چون و چرا باشد، به همان اندازه زمینه برای مشارکت دانشجو در فعالیت علمی بیشتر خواهد بود و به تبع آن قدرت سازگاری با محیط کار در فراگیران بیشتر پرورش می‌یابد. نحوه برخورد در کلاس درس و رفتار با دانشجویان نگرش آنها را شکل می‌دهد و به رفتار آنها جهت می‌دهد و سبک زندگی و مدیریت آنها در محیط کار را تعیین می‌نماید. علاوه بر این، دانشجویان در محیط آموزشی صرفاً با اساتید و کادر آموزشی برخورد و تعامل ندارد؛ شاید بتوان گفت بیش‌ترین تعاملات آنان با همکلاسی خود است. در این تعاملات دانشجویان از همدیگر یاد می‌گیرند و به همدیگر یاد می‌دهند. این فرایند یاددهی یادگیری اغلب به صورت ناخواسته است و یادگیری از همدیگر در کنار فرایند یاددهی و یادگیری رسمی توان سازگاری دانشجویان را شکل می‌دهد که می‌تواند منبعی برای سازگاری در محیط کار نیز باشد. مضاف بر این، حاکم بودن جوی علمی و اجتماعی فعال و مشارکت جویانه به همراه امکان خلاقیت و نوآوری زمینه را برای سازگاری حرفه‌ای دانشجویان در محیط کار مهیا

می‌سازد. وجود جو عاطفی در محیط آموزشی، دانشجویان را برای فعالیت، توانایی و نگرش آنان را برای مشارکت در فعالیت گروهی و اجتماعی و پذیرش موقعیت مختلف و متعدد کاری آماده می‌سازد.

از نقاط قوت این پژوهش می‌توان به جامعیت مؤلفه‌های مورد بررسی پنهان اشاره داشت. در اغلب پژوهش‌های مورد بررسی اتفاق نظر خاصی روی تعداد مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان وجود ندارد و پژوهشگران براساس سلاقی خود اقدام به انتخاب و بررسی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان می‌کنند؛ ولی در پژوهش حاضر سعی گردید جامعیت لازم حفظ شود و اغلب مؤلفه‌های مطرح در این حوزه بررسی شود. نقاط قوت دیگر این پژوهش استفاده از دانشجویان شاغل علیرغم محدودیت‌ها و تنگناها بود. از نقاط ضعف و محدودیت این پژوهش می‌توان به ابزار آن که صرفاً پرسشنامه بود اشاره کرد. براساس نتایج پژوهش توصیه می‌شود مسئولان دانشگاه‌ها در برنامه درسی پنهان به محیط آموزشی و حرفه‌ای دانشجویان توجه کامل داشته باشند و یک محیط سازگار با علایق و مهارت‌های دانشجویان ایجاد نمایند. همچنین دانشگاه‌ها بستری را فراهم نمایند تا دانشجویان با ابعاد پنهان برنامه درسی آشنا شوند و اهمیت آنها نیز برای دانشجویان مشخص شود؛ چرا که ابعاد پنهان برنامه درسی در زمینه‌های مختلفی مؤثر می‌شود. دستاوردهای این مطالعه اخطار جدی به دانشگاه‌ها و برنامه‌ریزان آموزش عالی کشور است، چرا که آنها در سرفصل‌های تحصیلی دانشجویان برنامه‌ای برای آینده شغلی آنها در نظر نگرفته‌اند.

نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان داد بین مؤلفه‌های یازده گانه مورد بررسی برنامه درسی پنهان به استثنای ارزشیابی و تفکر انتقادی با سازگاری حرفه‌ای رابطه وجود دارد. براساس این نتایج می‌توان گفت به برخی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از

دانشجویان با محیط کار مؤثر عمل می‌کنند.

قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی (برنامه‌ریزی درسی) دانشگاه تبریز است و از هیچ منبع مالی حمایتی برخوردار نبود. از کلیه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز بویژه دانشجویانی که صرف وقت نموده و در تکمیل پرسشنامه همکاری داشتند، صمیمانه قدردانی می‌شود.

جمله هدف، محتوا، روش‌های تدریس، ارزشیابی، معماری ساختمان دانشکده، ساختار اداری و اجتماعی، تعامل دانشجو با استاد، روابط بین دانشجویان و تفکر انتقادی از دید دانشجویان توجه کافی شده است و به برخی از آنان ازجمله فضای اجتماعی و عاطفی، قوانین و مقررات توجه کافی و جدی نمی‌شود و در وضعیت مطلوب قرار ندارد. همچنین اغلب مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از جمله اهداف، محتوا و روش تدریس، معماری ساختمان دانشکده و فضای فیزیکی آن، ساختار اداری و اجتماعی، قوانین و مقررات، تعامل دانشجو با استاد، روابط دانشجویان با همدیگر و فضای اجتماعی و عاطفی در سازگار نمودن

منابع

1. Fathi vajargah k, Arefi M, Sharaf Z. [Sharayet Va Zaminehaye Mosharekat Azaye Heyate Elmi Dar Farayande Barnamehrizi Darsi Daneshgahi]. Iranian Higher Education. 2009; 1(4): 145-178. [Persian]
2. Sobhaninejad M, shahhosseini N. [The survey of the practical strategies for the implementation of the approved system of the decentralized university curriculum]. journal Management System. 2012; 2(8): 33-47. [Persian]
3. Yamani N, Liaghatdar M J, Changiz T, Adibi P. [How Do Medical Students Learn Professionalism During Clinical Education? A Qualitative Study of Faculty Members' and Interns' Experiences]. Iranian Journal of Medical Education. 2010; 9(4): 382-395 [Persian]
4. Fazlollahi Ghomshi SA. [Masooliat Paziriye Daneshjoyan: Avamele Tasirgozar Va Olaviyatha]. Iranian Journal Of Culture In The Islamic University. 2015; 5(16): 327-346. [Persian]
5. Snyder B. The hidden curriculum. Cambridge: The MIT Press; 1973.
6. Winter J, Cotton D. Making the hidden curriculum visible: Sustainability literacy in higher education. Environmental Education Research. 2012; 18(6): 783-796.
7. D'Eon M, Lear N, Turner M, Jones C. Perils of the hidden curriculum revisited. Med Teach. 2007; 29(4): 295-6.
8. Lempp H, Seale C. The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perception of teaching. BMJ. 2004; 329(7469): 770-3.
9. Salehi S, Rahimi M, Abedi HA, Bahrami M. Student Experiences from the Curriculum in the Faculty of Nursing and Midwifery of Isfahan University of Medical Sciences. Research in Medicine. 2003; 27(3): 217-223. [Persian]
10. Mohammadi Mehr M. [Barnameye Darsiye Penhan Va Naghshe On Dar Amozeshe Ali]. Journal of Educational Studies. 2012; 2(1): 5-10. [Persian]
11. Fazel Yazdi Z, Karimi Aghda H, Elmi SM, Kargaryan P. [Barrasiye Jaygahe Barnameye Darsiye Penhan Dar Farayande Tarbiate Ejtemaiye Daneshjo Moallemane Daneshgahe Farhangian]. Dovvomin Hamayeshe Melliye Tarbiat Badani. Tehran; 2016. [Persian].
12. Lingard L, Reznick R, DeVito I, Espin S. Forming professional identities on the health care team: discursive constructions of the other in the operating room. Med Educ. 2002; 36(8): 728-34.
13. Shahrabi Farahani L. [Exploring the concepts and factors of Dawis & Lofquist job adjustment theory andmaking a questionnaire between women teachers of Tehran area 15 at 1389-1390 year]. Quarterly Journal of Career & Organizational Counseling. 2012; 4(12): 162-180. [Persian]

14. Selmer J, Fenner Jr, Charles R. Spillover effects between work and non-work adjustment among public sector expatriates. *Personnel Review*. 2009; 38 (4): 366-379.
15. Ahmadnejad M, Hasani M, SepehrianAzar F, Shojaei KH. [Surveying the relationship between emotional intelligence and working life quality with job adjustment of registered and unregistered teachers in elementary level of sardasht province schools during 1389-90]. *Research in curriculum planning*, 2012; 9(5): 123-136. [Persian]
16. Heidari H, Khashei V. [Analysis of the relationship between job characteristics and job adjustment of alumni]. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. 2016; 22(1): 127-143. [Persian].
17. Ghaffari KH, Hosseini SS, Davoudi H, Lack S. [Investigate The Relationship Between Self-Esteem And Organizational Performance And Job Satisfaction Among Managers]. *Journal Management System*. 2018; 9(33): 207-224. [Persian].
18. Pourkabirian N. [Comparison of the quality of work life and occupational adjustment of obsessive-compulsive patients to the consistency and inconsistency of their hobbies at the workplace][dissertation]. Isfahan: University of Isfahan; 2007. [Persian]
19. Tabachnick BG, Fidell LS. *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson; 2013.
20. Gholshani F. [Ofte Tahsili Dar Amozeshe Alli. Dayratolmaarefe Amozeshe Alli]. Tehran: Entesharate Bonyade Daneshnameye Bozorge Farsi; 2004. [Persian]
21. Sharifjaafari M, Yazdankhahfard M, Ravanipour M, Motamed N, Pouladi S, Ahmadloo J. [Students' view of the hidden curriculum in the transmission characteristic of professionalism in Bushehr University of Medical Science: A qualitative study]. *Journal of Medical Education and Development*. 2016; 11(1): 76-90. [Persian]
22. Sharifzadeh A. [Behavioral Impacts of Hidden Curriculum in Agricultural Higher Education]. *Agricultural Education Administration Research*. 2014; 6(29): 33-48. [Persian]
23. Taghvaei Yazdeli Z, Yazdkhasti A, Rahimi H. [The study of hidden curriculum situation in Kashan University of Medical Sciences]. *Journal of Medical Education Development*. 2013; 6(12): 14-23. [Persian]
24. Mojallal Choboglu MA, TamjidTash E. [Analysis of the role of the hidden curriculum components in strengthening of students' academic identity (Case study of Bonab Islamic Azad University)]. *Journal Of Educational Psychology*. 2011; 2(4): 52-66. [Persian]
25. Amini M, Mehdizade M, Mashallahinejad Z, Alizade M. [A Survey of Relation between Elements of Hidden Curriculum and Scientific Spirit of Students]. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. 2012; 17(4): 81-103. [Persian]
26. Boroghani A. [Investigating the effect of hidden curriculum on the emotions of elementary students][dissertation]. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad; 2011. [Persian]
27. Mahram B, Sakati P, Masoudi A, Mehremohammadi M. [Naghshe Moallefehaye Barnameye Darsiye Penhan Dar Hoviyate Elmi Daneshjoyan (Morede Motalea: Daneshaghahe Ferdowsi Mashhad)]. *Journal Management System*. 2007; 1(3): 3-29. [Persian]
28. BayanFar F, Maleki H, Delawar A, Seif AA. [Tabyine Asare Barnameye Darsiye Penhane Madars Bar Pishrafte Tahsili Daneshamozane Doreye Tahsili Be Manzore Eraeye Model]. *Quarterly Journal of Educational Innovations*. 2012; 10(37): 71-100. [Persian]
29. Yousefzadeh M. The role of elementary of hidden curriculum in learning life skills among university students: a case study of the student at Islamic azad university qaemshahr. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*. 2014; 4(S4): 3403-3406.

The Relationship between Hidden Curriculum Components and Student Professional Adaptability at Tabriz University of Medical Sciences

Davood Tahmasebzadeh sheikhlari¹, Firooz Mahmoodi², Fatemeh Farajpour Bonab³

Abstract

Introduction: Hidden curriculum is one of the concepts and topics discussed in the field of curriculum. It has been much considered in education research, but its impacts on the field of higher education have not been seriously taken into account. Therefore, the present study aimed to investigate the role of hidden curriculum components in the professional adaptability of students at Tabriz University of Medical Sciences.

Methods: This paper is a descriptive, correlational study. The statistical population included all the students of Tabriz University of Medical Sciences in 2017-18 academic year. A sample of 361 was formed using simple random sampling determined by Morgan-Krejcie table. Data collection tools included an 11-component researcher-made hidden curriculum questionnaire (reliability coefficient: 0.97) and Pourkabirian's two-component professional adaptability questionnaire (reliability coefficient: 0.93). The validity of the questionnaires was confirmed by a number of education sciences faculty members. The collected data were analyzed using one-sample t-test and canonical correlation coefficient.

Results: The obtained mean scores in hidden curriculum components and professional adaptability were often higher than the theoretical mean scores. The canonical roots of both variables were statistically significant (correlation coefficient=0.46 for the first root and 0.28 for the second root). The 11 components of hidden curriculum, except evaluation and critical thinking, were significantly related to professional adaptability. The hidden curriculum components explained 27% (in the first canonical root) and 9% (in the second canonical root) of the changes in professional adaptability.

Conclusion: The extracted variance indices and overlaps suggest that in the second root, the hidden curriculum components are not a strong predictor of professional adaptability, and that the varying state of professional adaptability cannot be predicted based on these components.

Keywords: Hidden curriculum, professional adaptability, University of Medical Sciences

Addresses:

1. (✉) Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: d.tahmaseb@tabrizu.ac.ir
2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: firoozmahmoodi@tabrizu.ac.ir
3. Msc in Curriculum Development, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: farajpour97@yahoo.com