مقاله پژوهشی
مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان
دوره ۱۳، اردیبهشت ۱۳۹۳، ۱۲۴-۱۱۱

تجربه دانشجویان در زمینه برنامه درسی پنهان: یک مطالعه کیفی

لیلی مصلی‌نژاد[۱]، نحله پرندآور[۲]، الهه رضایی[۳]

دریافت مقاله: ۹۱/۱۱/۸ ارسال مقاله به نویسنده جهت اصلاح: ۹۱/۹/۲۱ دریافت اصلاحیه از نویسنده: ۹۲/۹/۴ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۲/۱۰

چکیده

زمینه و هدف: برنامه درسی پنهان اجمالاً به مجموعه‌ای از یادگیری‌های در نظام آموزش عالی اطلاق می‌شود که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و بدون آگاهی اعضای هیأت علمی و دانشجویان برای دانشجویان حاصل می‌شود. همچنین، متشکل از پیام‌های ضمنی و جو اجتماعی مراکز آموزشی است که نوشته نشده است ولی توسط همه احساس می‌شود. هدف این مطالعه، بررسی کیفی این ابعاد از تجربیات دانشجویان است.

مواد و روش‌ها: این مطالعه یک تحقیق کیفی است که بر روی دانشجویان پزشکی و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی جهرم انجام گردید. داده‌های پژوهش از طریق ۵ گروه متمرکز و مصاحبه فردی (مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته بر روی ۲۵ دانشجو) تا زمان اشباع داده‌ها انجام گردید و داده‌ها از طریق تحلیل محتوا مورد آنالیز قرار گرفت.

یافته‌ها: از مجموع ۹۳ کد استخراج شده از نتایج، ۶ تم استخراج گردید که هریک ساب‌تم‌های متعددی را به خود اختصاص دادند. از میان مضامین، عواملی چون دیدگاه‌های ارزشی اساتید، مدیریت خطاها، تعارضات فرهنگی و ارزشی، الگو بودن اساتید، تعامل و یادگیری و سپس روتین‌گرایی را می‌توان نام برد.

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج بیان شده ابعاد برنامه درسی پنهان می‌تواند چالش‌های متعددی را از بعد علمی، اجتماعی و تربیتی جهت دانشجویان به همراه داشته باشد. بنابراین، امروزه لازم است توجه خاصی به این بعد از برنامه درسی انجام شود تا زمینه تغییرات اساسی در زمینه آموزش دانشجویان در حیطه علوم پزشکی فراهم گردد.

واژه‌های کلیدی: ابعاد پنهان برنامه درسی، تجربه دانشجویان، مطالعه کیفی

۱- (نویسنده مسئول) استادیار گروه بهداشت روان، دانشگاه علوم پزشکی جهرم، جهرم، ایران
تلفن ۲۳۴۱۵۰۸-۰۷۹۱، دورنگار: ۲۳۴۱۵۰۸-۰۷۹۱، پست الکترونیکی: mossla_1@yahoo.com
۲- مربی گروه بهداشت مادر و کودک، دانشگاه علوم پزشکی جهرم، جهرم، ایران
۳- دانشجوی پرستاری، عضو کمیته تحقیقات دانشجویی، دانشگاه علوم پزشکی جهرم، جهرم، ایران

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1393.13.2.2.5]

مقدمه

بدون تردید یادگیری یکی از مهم‌ترین فرآیندهای روانی است که به تغییر رفتار کم و بیش دایمی منجر می‌گردد [۱]. همانند سایر فرآیندها، در یادگیری نیز عوامل و متغیرهایی در حال تعاملند که نوع و شدت این تعاملات، تغییرات گوناگونی را برای افراد به دنبال می‌آورد [۲]. یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار براین فرآیند وجود کوریکولوم یا برنامه درسی پنهان است [۴-۳].

Pearson و همکاران در مطالعه خود نشان می‌دهند که چگونه رفتار والدین بر فعالیت فیزیکی و میزان مصرف سبزیجات و میوه‌جات و انجام رفتارهای غیر بهداشتی کودکان تأثیرگذار است و آن‌ها به طور معناداری از رفتار تغذیه‌ای والدین خود تبعیت می‌کنند [۵].

در شرایط یادگیری آشکار، فراگیر از قوانین موجود جهت یادگیری یک مهارت آگاه است لذا می‌کوشد تا دقیق و صحیح آن فعالیت را یاد گرفته لذا یادگیری به کمک یادگیری هوشیارانه اتفاق خواهد افتاد [۶]. برخلاف یادگیری پنهان که در آن ذهن فعال نیست و فرد یادگیرنده در حین یادگیری توجهی به قوانین خاص ندارد [۷].

از سویی صاحبنظران معتقدند که در یادگیری پنهان، اگر چه عملکرد در حین اکتساب یک عملکرد ضعیف است ولی نتایج یادداری بهتری نسبت به یادگیری آشکار خواهد داشت [۸]. برنامه درسی پنهان قوانین سیستم‌های همگانی در مدرسه است [۹]. بگونه‌ای که برخی محققین تأثیری پذیری از رفتار دیگران را "یادگیری اجتماعی" می‌نامند [۱۰]. همچنین برنامه‌های درسی پنهان را یادگیری چیزهایی غیر از اهداف رسمی و صریح نظام آموزشی می‌دانند که برای دانشجویان در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی حاصل می‌شود [۱۱].

کوریکولوم پنهان ارتباط نزدیکی با محیط آموزشی و ویژگی‌های مؤسسه آموزشی دارد [۳-۲]. در این راستا، معلم با شناخت امکانات به تجهیز مناسب محیط آموزشی می‌پردازد محیط و امکانات آموزشی را سازماندهی می‌کند و موقعیت آموزشی مناسب را به وجود می‌آورد [۳].

مشخصات محیط و شرایط مطلوب آموزشی همراه با آرامش، عزت و احترام متقابل بین دانشجویان و تیم آموزش‌دهنده به کشف نقاط ضعف و قوت آموزشی دانشجو می‌انجامد و به عنوان بخش مهمی از برنامه درسی پنهان مطرح می‌شود [۱۳-۱۲].

وجود زمینه مناسب ناخودآگاه باعث می‌شود که زمینه یادگیری فعال، دانشجو محور و تدارک راهبردهای آموزشی حل مسأله و بحث گروهی فراهم گردد [۲]. منبع کنترل و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری، دو متغیری هستند که پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کنند [۱۴]. اما آنچه به عنوان ابعاد مختلف یادگیری پنهان عنوان می‌گردد گستره زیادی را در برمی‌گیرد که به اندکی از آن‌ها در مطالعات و کتب مختلف اشاره شده است.

Jackson برنامه درسی پنهان را شامل درس‌هایی می‌داند که فراگیران از بودن در کلاس یاد می‌گیرند؛ همچون متانت، دست کشیدن از امیال و آرزوهای شخصی [۱۵]. Maleki معتقد است برنامه درسی پنهان عواملی هستند که برفکر، عواطف و رفتار دانش‌آموزان اثرگذاشته و در اغلب موارد، مؤثرتر از برنامه درسی پیش‌بینی شده عمل می‌کند [۱۶].

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1393.13.2.2.5]

Mahram و همکاران در تحقیق خود بر روی اساتید، دانشجویان و مکان فیزیکی، روش تدریس، ارزشیابی، محتوا و قوانین و مقررات، نقش استادان را به عنوان یکی از پررنگ‌ترین مؤلفه‌های برنامه درسی عنوان می‌کنند [۱۷].

Rezvani در مطالعه خود بر روی دانش‌آموزان متوسطه، عمده‌ترین بارهای ارزشی ناخواسته و نامطلوب برنامه درسی پنهان را ایجاد تلقی رسمی بودن در درس، فاقد جنبه تربیتی بودن، ایجاد نگرش منفی نسبت به درس، و ایجاد و یا تقویت عدم ارتباط آموخته‌ها با زندگی واقعی گزارش می‌نماید [۱۸].

نتایج مطالعه Aloha نیز نشان داد که آنچه در دانشگاه یاد گرفته می‌شود ۷ بعد را شامل می‌شود که قدرت حرف‌های خود کنترلی، جهت گیری مطالعات علمی، جهت‌گیری مطالعات مهارتی، روابط اجتماعی، جهت‌گیری مطالعات شبه‌مدرسه‌ای و غلبه جنس مذکر را می‌توان ذکر نمود [۱۹].

با توجه به این امر که ابعاد مختلف برنامه درسی پنهان و نقش آن در رشد و شکل‌گیری اخلاق حرفه‌ای درطول زمان و در قالب محیط‌های مختلف آموزشی و فرهنگ شکل گرفته در محیط‌های اکادمیک قابل تغییر است. همچنین، نظر به این که توجه افراطی به ابعاد علمی برنامه درسی باعث بی‌توجهی به سایر ابعاد برنامه درسی و نقش آن درشکل‌گیری اخلاق حرفه‌ای شده است. و با توجه به این که تحقیقات کمی زیادی در این زمینه انجام شده اما تحقیقی با زمینه کیفی و با هدف بررسی عمق این مسئله در کنه تجربیات و ادرکات اساتید در زمینه برنامه درسی پنهان و در حیطه علوم پزشکی انجام نشده است و نظر به ویژگی خاص محیط‌های آموزشی در حیطه علوم پزشکی که دو شیوه تئوری و بالینی را تلفیق و پیامدهای آموزش با حیطه سلامت جامعه مرتبط است، این امر محققین را برآن داشت تا با بررسی این امر مهم و بالطبع تأثیر آن بر ابعاد مختلف علمی- اجتماعی و اخلاقی دانشجویان، تجربیات اساتید را در این ارتباط مورد بررسی قرار دهند. باشد تا با شناخت عوامل تأثیرگذار در این امر مهم بتوانیم گام‌های مؤثری در جهت شناخت تأثیرات ناشناخته آن و ارتقای این بعد از برنامه درسی که در پاره‌ای از متون به تأثیرات برتر آن نسبت به برنامه درسی رسمی نیز تأکید شده است، برداریم تا ضمن شناخت عوامل و فاکتورهای مرتبط با آن که در کشور ایران ابعاد زیادی از آن با توجه به تحقیقات محدود آن ناشناخته است، گامی مؤثر در جهت رشد بیش از پیش دانشجویان به عنوان قشری که محصول آن به جامعه عرضه شده و سلامت کشور به واسطه حضور آنان در محیط‌های درمانی تضمین می‌گردد، برداریم.

مواد و روش‌ها

این پژوهش به صورت یک مطالعه با رویکرد کیفی با روش تحلیل محتوا طراحی و اجرا گردید. جامعه مورد بررسی در این پژوهش، دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جهرم و از رشته‌های متنوع (پرستاری، هوشبری، اتاق عمل و پزشکی) در مقاطع مختلف تحصیلی را بخود اختصاص دادند. با توجه به تجربه کم دانشجویان سال اول از محیط دانشگاه، تلاش گردید تا از دانشجویان سال‌های دوم و بالاتر استفاده شود. نمونه‌گیری مطالعه به صورت مبتنی بر هدف یا هدفمند (Purposeful sampling) که بیشترین اطلاعات مورد نظر را در اختیار قرار می‌دهد، انجام گردید. در این مطالعه، نمونه‌گیری تا زمان اشباع

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1393.13.2.2.5]

داده‌ها ادامه پیدا کرد. روش جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه عمیق نیمه ساختار یافته فردی و سپس انجام مصاحبه با ۵ گروه متمرکز ۶-۴ نفره از رشته‌های مختلف بود. هدف عمده استفاده از این گروه‌ها ارائه تجربیات دست اول در قالب گروه‌های ویژه بود. استفاده از این گروه‌ها می‌توانست به غنای داده‌ها و ارتقای عمق داده‌ها در قالب محیط گروهی کمک نماید. انجام گروه‌های متمرکز قبل از انجام مصاحبه‌های فردی بود که با هدف دریافت اطلاعات مختلف و تشکیل ساختار اصلی تجربیات در گروه‌های مختلف انجام گردید و سپس با هدف عمق یافتن بیشتر یافته‌های مطرح شده، افراد به صورت هدفمند انتخاب و از شرکت‌کنندگان جهت مصاحبه در مکان آرام و خلوت و در ساعتی که از نظر کاری برای آنان مناسب بود، دعوت گردید. قبل از شروع مصاحبه، علاوه بر اطلاعات شفاهی مورد نیاز، فرم رضایت آگاهانه در اختیار آنان قرار گرفت و توسط شرکت‌کنندگان امضا شد. مصاحبه‌ها به طور کامل ضبط گردید و از موارد مهم و کلیدی آن‌ها یادداشت برداری شد. هر مصاحبه بین ۳۰-۲۰ دقیقه به طول انجامید. سؤالات مصاحبه به صورت بازپاسخ و بر اساس راهنمای مصاحبه بود. مصاحبه شرکت‌کنندگان همگی حول و حوش محور اصلی پژوهش بود که تجارب مشارکت‌کنندگان از ابعاد برنامه درسی پنهان و جنبه‌های مختلف آن را مورد بررسی قرار دهد. در صورت نیاز از سؤالات کاوشی (Probing question) برای برطرف کردن ابهامات و عمق بخشیدن به پاسخ‌ها استفاده شد. شروع عملیات تحلیل بعد از اولین مصاحبه آغاز و محقق بعد از دو مصاحبه، کار کدگذاری و دسته‌بندی را آغاز نمود. این کار به محقق کمک می‌کرد تا بتواند سؤالات دیگر مورد نیاز را طراحی و بهتر مسیر مطالعه را هدایت نماید. در روش دیگر از گروه‌های متمرکز استفاده گردید که در آن از دانشجویان گروه‌های مختلف با تعداد ۶-۴ نفر استفاده و سپس ضمن بررسی نقطه نظرات ایشان و یادداشت‌های در عرصه و رکورد بیاناتشان داده‌های عمیق‌تری استخراج گردید و سپس از طریق تحلیل محتوا به آنالیز داده‌ها اقدام گردید. در مجموع از ۵ گروه متمرکز و ۲۵ مصاحبه عمیق ساختار یافته استفاده گردید و مصاحبه‌ها تا حد اشباع داده‌ها ادامه یافت.

در تحلیل محتوا از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده گردید. این روش از طریق فرآیند طبقه‌بندی نظام‌مند، کدها و طبقات مستقیماً و به صورت استقرایی از داده‌های خام استخراج می‌شوند.

در این روش، مفاهیم کلیدی و الگوهای پنهان از درون محتوای داده‌ها استخراج خواهند شد و جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها همزمان انجام می‌شود. همچنین، در این شیوه، کدهای اولیه از واحدهای معنایی استخراج و سپس کدها بر اساس شباهت و تفاوت به زیر طبقه‌ها و زیر طبقه‌ها به طبقات انتزاعی و به مفاهیم کلیدی تقسیم خواهند شد.

معیارهای دقت در تحلیل محتوا را اعتبار، انتقال‌پذیری، قابلیت اعتماد و قابلیت تایید بیان می‌کنند.

به این ترتیب، مفهوم اصلی جملات معنی‌دار به صورت کد، استخراج شده و دسته‌بندی کدها آغاز گردید. تمامی کدهای با مفهوم مشترک، تحت یک طبقه قرار داده شده و نام‌گذاری می‌گردید. با هر بار مصاحبه جدید، ممکن بود طبقه‌های قبلی بازنگری و حتی ادغام و یا طبقه جدیدی ایجاد گردد. سپس با نظارت یک ناظر با تجربه در تحلیل

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1393.13.2.2.5]

داده‌های کیفی، کار طبقه‌بندی و نام‌گذاری طبقه‌ها مورد بازنگری قرار گرفت. با تشکیل طبقه‌بندی، تم‌های اصلی مطالعه استخراج و ارتباط بین طبقه‌ها مشخص گردید.

برای تأیید دقت (Rigor) و صحت داده‌ها (Trustworthiness) در مورد اعتبار مطالعه (Credibility) از شیوه‌های پرسش از همکار (Peer- check) و چک اعضا (Member-check) استفاده گردید. به این ترتیب که نتایج تحلیل و طبقه بندی‌ها، به تأیید دو نفر از اساتید رسید و علاوه بر آن، از یک محقق با تجربه در تحقیق کیفی نیز نظرخواهی گردید که مورد تأیید قرار گرفت. برای چک اعضا نیز، نتایج تحلیل و کدبندی‌های حاصل از مصاحبه، در اختیار چهار نفر از مصاحبه شونده‌ها قرار گرفت که آن‌ها را تأیید نمودند. در مورد انتقال‌پذیری (Transferability) سعی شد که تمام جزئیات تحقیق از نمونه‌گیری گرفته تا فرآیند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به طور کامل شرح داده شوند تا در مورد انتقال‌پذیری، نقطه مبهمی باقی نماند. در مورد قابلیت اطمینان در مطالعه حاضر، از یک ناظر خارجی با تجربه در تحقیق کیفی استفاده شد که فرآیند جمع‌آوری داده‌ها و فرآیند تحلیل را بررسی و تأیید نماید و در نتیجه، قابلیت اطمینان مطالعه حاصل گردید. استفاده از ناظر خارجی که به مواردی از قبیل نوارهای مصاحبه، متون پیاده شده، یادداشت‌ها، داده‌های تحلیل شده، یافته‌های مطالعه، معانی استخراج شده، کدها، تم‌ها و طبقه‌بندی‌ها، جزئیات فرآیند انجام مطالعه، قصد اولیه مطالعه و پرسش‌نامه اولیه، سؤالات مصاحبه و در کل تمامی جزئیات مطالعه دسترسی داشته باشد علاوه بر قابلیت اطمینان، سبب تأییدپذیری (Conformability) مطالعه نیز می‌شود. [۲۳-۲۰].

نتایج

از مجموع ۹۳ کد استخراج شده از نتایج، ۶ تم استخراج گردید که هریک، زیر تم‌های‌های متعددی را به خود اختصاص دادند. تم‌ها عواملی چون دیدگاه‌های ارزشی اساتید، مدیریت خطاها، تعارضات فرهنگی و ارزشی، الگوبودن اساتید، تعامل و یادگیری و سپس روتین‌گرایی را شامل می‌شد.

دیدگاه‌های ارزشی اساتید از موارد مهمی است که در بیانات دانشجویان از برنامه درسی پنهان مورد تأکید قرار گرفت و بخش‌های مختلفی چون القائات نگرشی، دانشجوی زرنگ و انتظارات وابسته به جنس را شامل می‌شود. دانشجویان معتقدند که اساتید می‌توانند در ایجاد نگرش مثبت و یا منفی نسبت به دانشگاه و آینده حرفه‌ای دانشجویان تأثیر داشته باشند. بگونه‌ای که القای دیدگاه‌ها از طرف اساتید در بیشتر مواقع منفی بوده و حاکی از بدبینی اساتید به آینده شغلی آنان است. در این خصوص دانشجوی پزشکی (شرکت‌کننده شماره ۱۲) چنین بیان می‌کند: «وقتی استاد من می‌گه که شما علافید، کدوم آینده، شما ول معطلید، من چه تصویری از آینده شغلی خودم باید داشته باشم. ما می‌دونیم که در آینده با وضعیت کنونی مشکل داریم و اگه این مورد از طرف یک استاد مطرح بشه، دیگه احساس ناامیدی، چیزی برای ادامه تحصیل و انگیزه بیشتر برامون نمی‌ذاره».

این موضوع ضمن نادیده گرفتن توانمندی دانشجویان، زمینه بی‌انگیزگی و سرخوردگی آن‌ها به رشته تحصیلی را فراهم می‌سازد.

یکی از دانشجویان هوشبری (گروه متمرکز ۱) بیان می‌کند: «یکی از پزشکان بیهوشی به ما می‌گه شما هیچی

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1393.13.2.2.5]

نمی‌دونید، هیچی نیستید» و دیگری فشار روانی ناشی از این موضوع را به شکل زیر بیان می‌کند: «یکی از اساتید بیهوشی اینقدر با ما بدرفتار می‌کنه که سرکلاسش دستپاچه می‌شیم، اگه چیزی هم می‌پرسه نمی‌تونیم جواب بدیم. و وقتی می‌گه شما هیچی نیستید دیگه دلمون نمی‌خواد سرکلاسش بمونیم». برخی نیز معتقدند این مسئله به دلیل مسائل ارزشی اساتید و نپذیرفتن وظایف علمی ایشان در برابر دانشجویان ایجاد شده است. به گونه‌ای که دانشجوی دیگر این گروه می‌گوید: «دکتر می‌گه من باید به بچه‌های پزشکی درس بدم، من که اینجا جام نیست. من در برابر شما وظیفه ندارم» و این موضوع را با عدم رعایت عدالت در آموزش مرتبط می‌دانند.

ارزش دادن به نمره و عدم در نظر گرفتن نیازهای عاطفی دانشجویان از نکات دیگر اشاره شده است که تحت عنوان دانشجوی زرنگ از آن یاد می‌شود. اساتید به سمت دانشجوی زرنگ تمایل داشته و اگر با مشکلی چون دانشجو با نمرات پایین روبه رو شوند برخورد مناسب و درخور شأن او نخواهند داشت. یکی از دانشجویان پزشکی (دانشجوی شماره ۱۰) می‌گوید: «اگه ما نمره‌مون خوب نشده باشه و بریم جلوی در اتاق اساتید، یه دادوبیدادی راه می‌ندازند که دیگه یادمون بره بریم و مشکلمون رو مطرح کنیم، اساتید دانشجوی تک بعدی می‌خوان».

موضوع دیگر مطرح شده در بیانات دانشجویان، انتظارات وابسته به جنس است که برخی دانشجویان معتقدند که اساتید در برخورد با عملکرد دانشجو در بخش‌های بالینی سوگیری جنسیتی داشته و ضمن این که دیدگاه مثبت‌تری از عملکرد دانشجویان پسر در محیط‌های بالینی دارند، این گروه از نمرات بیشتری در دروس بالینی برخوردارند.

دانشجوی گروه متمرکز ۲ از گروه پرستاری می‌گوید: «برخی از اساتید جنسیت را در نمره‌دهی تأثیر می‌دهند، در برخورد با غیبت‌های کارآموزی با دخترها شدیدتر برخورد می‌شود، تبعیض جنسیتی در کارآموزی‌ها خیلی مشهوده، تا دخترها حرف می‌زنند، اساتید فوراً واکنش نشون می‌دند مثلاً وای اگه دختری دیر به کلاس و کارآموزی بیاد.»

برخی نیز این موارد را به نگرش مردسالارانه به کلیه موقعیت‌ها نسبت می‌دهند به گونه‌ای که یکی از دانشجویان دختر پرستاری (دانشجوی شماره ۱۶) می‌گوید: «انتظاری که از دخترا وجود داره بیشتر از پسرا است، چون منظم‌ترند و بیشتر خودشون را نشون می‌دند، اما نمی دونم چرا اشکالات پسرا توی بخش نادیده گرفته می‌شود اساتید بدون این که دانشجو را بشناسند بهش نمره‌می‌دن.»

مدیریت خطاها از مواردی است که در طی بررسی ابعاد پنهان برنامه درسی بدان‌ها پرداخته شد. پذیرش خطاها و برخورد با خطا از موارد مهم مطرح شده در این بخش است. شرکت‌کننده شماره ۸ از گروه پرستاری بیان می‌کند «ما دانشجوئیم امکان داره خطا کنیم، اما بعضی موقع‌ها اون‌چنون استاد جلوی بیمار ما را ضایع می‌کنه که دیگه بیمار به ما اعتماد نمی‌کنه». برخورد استاد با خطاها و ارائه بازخوردها در محیط‌های بالینی در برخی موقعیت‌ها نشان‌دهنده این است که مدیریت خطا و نحوه برخورد با آن در بسیاری از اساتید نهادینه نشده است و فاقد بعد تربیتی در مدیریت آن است به گونه‌ای که یادگیری

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1393.13.2.2.5]

دانشجو را نیز در محیط بالینی تحت‌الشعاع خود قرار می‌دهد. دانشجوی پرستاری (دانشجوی گروه متمرکز ۵) چنین بیان می‌کند: «وقتی یه خطایی می‌کنیم، استاد مارو اون‌چنون ضایع می‌کنه که مریض دیگه از ما دفاع می‌کنه، دلش به حال ما می‌سوزه و ما خوار و خفیف می‌شیم.»

تعارضات ارزشی از دیگر موارد مطرح شده بود که در کنه تجربیات بیان شده بدان اشاره گردید و بخش‌هایی چون تغییرات ارزشی، عدم توجه به کار تیمی، نادیده گرفته شدن انتظارات و نقض عدالت را شامل می‌شود.

یکی از دانشجویان پرستاری (شرکت‌کننده شماره ۶) می‌گوید: «بچه‌ها اینقدر بزرگ نشدند که به هم سلام کنن، همه جا توی خانواده‌هامون به ما یاد دادن که به هم سلام کنیم و این در اکثر خانواده‌ها یه ارزشه، اما محیط دانشگاه بهمون یاد داده که به هم احترام نگذاریم، همه چیز توی صحبت کردن نیست، شاید یه نگاه هم معنی سلام بده، اما حتی همین رو هم از ما گرفتن».

عدم اهمیت به کار تیمی و گروهی از موضوعات مهم دیگر اشاره شده در بیانات دانشجویان است. دانشجوی پرستاری از گروه متمرکز ۵ بیان می‌کند: «کار تیمی ما به خاطر دیدگاه منفی محیط خیلی کمه، اگه دانشجو کنار هم بخواهد کاری انجام بده، فکر بدی در موردت می‌کنند، دانشجوها از هم شناخت روحی و عاطفی ندارن و در این محیط انتظاراتت برآورده نمیشه»

تفاوت دیدگاه‌های دانشجو از محیط دانشگاهی و عدم برآورده شدن انتظارات آن‌ها در محیط، تعارضات ارزشی دیگر است بگونه‌ای که دانشجوی هوشبری می‌گوید: «ما وقتی اومدیم دانشگاه انتظار دیگری داشتیم اما وقتی اومدیم دانشگاه دیدیم دانشجو اون معنایی که توی ذهن ما بود را نداره فقط ما شدیم یه عده دختر و پسر که کنار هم می‌شینن و درس می‌خونن، تازه اگه یه پسر کنار یه دختر همکلاسیش کار علمی هم بکنه یه جور دیگه به بهش نگاه می‌کنن.»

و شرکت‌کننده شماره ۱۴ از گروه اتاق عمل می‌گوید"دانشجوا با فرهنگ میان و بی‌فرهنگ میرن"

دانشجویان بیان کردند که عدم رعایت عدالت در برخورد دانشجویان رشته‌های مختلف، تبعیض و عدم رعایت عدالت در برخوردها و برخورد متفاوت مسؤلین با دانشجویان رشته‌های مختلف نیز تعارضات ارزشی و فکری نامناسبی را در دانشجویان ایجاد می‌نماید.

الگو بودن اساتید و الگوبرداری از ویژگی‌ها و صفات ایشان از بخش‌های با اهمیت دیگری است که توسط دانشجویان به‌کرات اشاره شده است. و موارد عمده‌ای چون رول- مدل بودن استاد، انتقاد سازنده و برخورد با ناشناخته‌ها را شامل می‌شود.

دانشجویی از گروه متمرکز ۳ از گروه هوشبری می‌گوید: «وقتی اساتید پزشکی ما را سرخورده می‌کنن، ما به اساتید دیگری رجوع می‌کنیم که از این رشته شروع به تحول کردن و تا مقاطع بالای علمی ارتقاء پیدا کردن، ما اونها را الگوی خودمون می‌گیریم و امید پیدا می‌کنیم».

اهمیت شرایط و نحوه انتقاد نیز از عوامل مهم دیگری است که از دیدگاه دانشجویان با اهمیت و به صورت ضمنی در برنامه درسی پنهان منتقل می‌شود.

شرکت‌کننده شماره ۱۵ از گروه اتاق عمل بیان می‌کند: «استاد ما وقتی از ما انتقاد می‌کنه، سرکلاس خودمون که چه بگم، سرهمه کلاس‌ها از ما بد می‌گه و همه می‌دونن فلان کلاس مشکل داره».

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1393.13.2.2.5]

نحوه پاسخگویی به سؤالات و ناشناخته‌ها از طرف اساتید از موضوعات مهم مورد توجه دانشجویان است. پذیرش سؤالات دانشجویان، ارائه پاسخ مناسب و اختصاص وقت مناسب به پاسخگویی اهمیت درس و دانشجو را نشان داده و در عوض برخورد نامناسب استاد می‌تواند ضمن ایجاد سرخوردگی، زمینه رفتارهای سرکوب گرایانه نسبت به سؤال پرسیدن را در دانشجو ایجاد نماید.

یکی از دانشجویان اتاق عمل در گروه متمرکز ۱ بیان می‌کند: «یه استاد، که جواب سؤال را نمی‌داند می‌گه می‌رم تحقیق می‌کنم و جواب می‌دم ولی یکی اگه یه سؤال پیش پا افتاده بپرسیم ما را سرخورده می‌کنه و دیگه اگه سؤال هم داشته باشیم نمی‌پرسیم»

و شرکت‌کننده شماره ۱۳ از گروه پزشکی اشاره می‌کنه: «یه استادی داشتیم هر وقت سؤال می‌پرسیدیم می‌گفت خودت برو پیداش کن بیا به ما هم بگو ما هم یاد گرفتیم که دیگه سؤال نپرسیم.»

تعاملات بین فردی از نکات مهم با ارزشی است که در عمق تجربیات دانشجویان از برنامه درسی به چشم می‌خورد. و در این مورد می‌توان به دو بخش اصلی مشتمل بر قرابت عاطفی با دانشجویان و حریم بسته اساتید اشاره نمود.

یکی از دانشجویان گروه متمرکز ۴ از گروه اتاق عمل عدم توجه به نقش ارتباطی بین استاد و دانشجو را چنین بیان می کند: «روز استاد به استادم یه پیام فرستادم بهم گفت این آخرین باریه که به این موبایل پیام می‌فرستی».

یکی از دانشجویان پرستاری از گروه متمرکز ۲ می‌گوید: «می‌ریم جلوی در اتاق استاد، هرچه وای می‌ایستیم محل بهمون نمی‌گذاره، اگه یادش بیاد بدون مقدمه می‌گه کاری داشتید و خیلی مواقع می‌گیم نه اشتباه اومدیم».

روتین‌گرایی نیز از موارد مهم مطرح شده دیگری است که در متون مصاحبه و بیانات دانشجویان بدان‌ها پرداخته شده است. و عواملی چون کلیشه بودن تدریس و فقدان نوآوری را شامل می‌شود.

دانشجویان معتقدند استفاده از شیوه‌های تدریس کلیشه‌ای، عدم توجه به تفهیم مطالب و عمق تفکر دانشجو می‌تواند نشان‌دهنده عدم ارزش‌گذاری اساتید به تدریس خود، تمایل به کلیشه و روتین در تدریس مطالب آکادمیک باشد.

یکی از دانشجویان پرستاری (شرکت‌کننده شماره ۱۶) بیان می‌کند: «استاد پاورپوینت را می‌یاره، از روش می‌خونه و می‌ره، این یعنی موضوع مهم نیست و خودش هم از موضوع نمی‌دونه».

بحث

نتایج تحقیق نشان داد که عواملی چون دیدگاه‌های ارزشی اساتید، مدیریت خطاها، تعارضات فرهنگی و ارزشی، الگو بودن اساتید، تعامل و یادگیری و سپس روتین‌گرایی از تم‌های اصلی استخراج شده در برنامه درسی پنهان است.

اهمیت برنامه درسی پنهان و تأثیر آن بر ابعاد رشدی مختلف دانشجویان در تحقیقات زیادی مورد بررسی قرار گرفته است. [۲۷-۲۴].

تحقیق حاضر نشان داد دیدگاه‌های ارزشی اساتید و تعاملات بین فردی اساتید به عنوان یکی از ابعاد مهم پنهان برنامه درسی در دانشجو درون‌سازی می‌شود و نقش

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1393.13.2.2.5]

مهمی در القای تفکر مثبت نسبت به جامعه، شغل و آینده حرفه‌ای آنان دارد.

در پژوهشی که توسط کدیور به بررسی رشد اخلاقی دانش‌آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه و نحوه تعامل معلم و دانش‌آموزان انجام گردید. نحوه تعامل دانش‌آموزان و ارتباط آن با محیط و مدرسین به عنوان عاملی مؤثر در رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموز شناخته شد [۲۸].

در تحقیق حاضر به نقش مهم مدرس در القای ابعاد مثبت تربیتی به عنوان مدل و الگو و سپس توجه به ابعاد منفی تربیتی چون پیروی از روتین گرایی و القای دیدگاه‌های منفی در خصوص ویژگی‌های دانشجو و آینده شغلی اشاره گردید. بسیاری از تحقیقات بر این مورد صحه گذاشته و به نقش مهم مدرس و ابعاد و زوایای پنهانی تأثیرگذار آن اشاره می‌کنند. از جمله Marlow و همکارش در تحقیق خود به این مطلب اشاره کردند که مدیران مدارس به عنوان رهبران و فرهنگ سازان مدارس بیشترین تأثیر را در برنامه درسی پنهان دارند [۲۹].

در تحقیق حاضر به تأثیر سوگیری‌های جنسیتی در نحوه تعامل و ارزیابی دانشجویان اشاره گردید. LeBlanc نیز به انتظارات وابسته به جنس، انتظارات سبک‌های متفاوت زندگی و موارد مالی به عنوان دیگاه‌های ارزشی اساتید اشاره کرده است [۳۰].

نتایج دیگر تحقیق نشان داد که دیدگاه‌های ارزشی و فرهنگی اساتید و نگرش و دید ایشان به زندگی یکی از ویژگی‌های منتقل شده از اساتید است که ضمن تغییر در نگرش دانشجویان، می‌تواند نقش بارزی در ایجاد و شکل‌گیری ویژگی‌های بارز شخصیتی داشته باشد.

همچنین، محیط دانشگاه می‌تواند محیطی متعارض با موقعیت‌های تربیتی و خانوادگی باشد.

تحقیقات دیگر نیز بر این نکته تأکید می‌ورزند. از جمله در تحقیقی به افزایش روحیه اطاعت‌پذیری، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی، تقویت تمایل دانش‌آموزان به انجام فعالیت انفرادی و نگرش منفی نسبت به فعالیت‌های گروهی، کاهش میزان اعتماد و عزت نفس دانش‌آموزان و تقویت احساس خود پنداره منفی در آن‌ها در محیط آموزشی تأکید شده است [۳۱].

در تحقیق حاضر نقش تعاملات استاد به عنوان الگو و مدیریت تعارضات در بخش‌های بالینی به عنوان یک عامل مهم القاکننده عملکرد تربیتی و اخلاقی قلمداد گردید. در مطالعه Lempp و همکارش که بین دانشجویان و اساتید انجام گردید مورد مذکور تأیید شده و در این تحقیق از جمله مواردی که توسط دانشجویان اظهار شد، تحقیر دانشجویان توسط اساتید بود که در قالب برنامه درسی پنهان قرار می‌گیرد و این درحالی بود که بیشتر موارد تحقیر اغلب در دوره آموزش بالینی رخ داده بود [۳۲].

Rahimi در مطالعه‌ای کیفی به منظور بررسی تجارب دانشجویان از برنامه درسی مستتر در دانشکده پرستاری مامایی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان یادگیری‌های مثبت مانند اخلاق حرفه‌ای، وجدان کاری، تفکر انتقادی و یادگیری‌های منفی مانند عملکرد غلط و روتین و کم‌کاری را در قالب برنامه درسی پنهان گزارش کرد. که موارد مذکور نتایج تحقیق حاضر را به خصوص در حیطه تعاملات و یادگیری و سپس روتین‌نگری تأیید می‌کند [۳۳].

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1393.13.2.2.5]

برخی از محققین به نقش مهم برنامه درسی پنهان در درونی‌سازی ویژگی‌های حرفه‌ای‌گری اشاره کرده‌اند.

Glicken و همکارش اشتیاق برای کار؛ اهمیت دادن به دانشجویان؛ تمایل به پذیرش اشتباه خود؛ پاسخگو بودن به دانشجویان، مؤسسه آموزشی و جامعه؛ و تعهد به یادگیری مادام‌العمر را به عنوان خصوصیات حرفه‌ای‌گری برشمردند [۳۴]. موارد مذکور در نتایج حاضر در تعاملات اساتید و دانشجویان و آموزش و تدریس ایشان به خوبی بیان شده بود [۳۴].

ویژگی مهم تدریس و نقش آن در جهت‌گیری‌های علمی دانشجویان در تحقیق حاضر مورد تأکید قرار گرفته بود و گرایش به روتین‌گرایی یکی از موارد مهم مطرح شده بود. تحقیقات دیگران نیز موید تأثیرات مهم آن است.

Rezvani عمده‌ترین بارهای ارزشی ناخواسته و نامطلوب برنامه درسی پنهان را ایجاد تلقی رسمی بودن در درس فاقد جنبه تربیتی بودن، ایجاد نگرش منفی نسبت به درس و ایجاد و یا تقویت عدم ارتباط آموخته ها با زندگی واقعی و توجه به روتین‌نگری می‌داند [۱۸].

Cohen نیز به نقش با اهمیت اساتید در شکل‌گیری اخلاق حرفه‌ای اشاره کرده و معتقد است محیط‌های آموزشی امروزه با ایفای نقش‌های غیرحرفه‌ای تعهد به ارزش‌های پزشکی را کمرنگ کرده است [۳۵]. موضوع مذکور نقش مهم دیدگاه ارزشی و تعاملات اساتید را در شکل‌گیری و درونی‌سازی رفتارهای ارزشی نشان می‌دهد. که در تحقیق حاضرند مورد تأکید قرار گرفته است.

Rezvani نیز در این خصوص استفاده از عناوین تکراری در طرح موضوعات درسی و عدم جامعیت در معرفی الگوهای عملی را کنار تدریس از مؤلفه‌های پنهان برنامه درسی عنوان می‌کند [۱۸] و Aloha به نقش موثر مدرس در ایجاد خصایصی چون خود کنترلی، پشتکار، مدیریت زمان، توانایی تحمل استرس و شتاب برای زندگی روزمره اشاره می‌کند [۱۹]. همه این موارد به نوعی در دیدگاه‌های بیان شده در تجربیات دانشجویان و به خصوص در ایجاد جهت‌گیری‌های علمی ایشان مورد توجه قرار گرفته است.

با توجه به این امر که مؤلفه‌های تأثیرگذار در شکل‌گیری ابعاد برنامه درسی پنهان نقش اساسی در درون‌سازی ابعاد تربیتی اخلاق حرفه‌ای و تربیت شهروندی دارد لذا توجه به این امر مهم لازم و ضروری است. باشد تا با ارتقای بیش از پیش اخلاق حرفه‌ای در دانشجویان، زمینه ارتقای سلامت در جامعه بیش از پیش فراهم گردد.

نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج به نظر می‌رسد برنامه درسی پنهان می‌توانند تأثیرات خود را به صورت مثبت و منفی در ابعاد مختلف علمی، تربیتی و عملکردی ایفا نماید. بنابراین، لزوم توجه به ابعاد پنهان برنامه درسی در کنار توجه به بعد رسمی ان ضرورت داشته و می‌توان بیان نمود که در اولویت ارزشگذاری و توجه قرار می‌گیرد.

تشکر و قدردانی

از کلیه دانشجویانی که در مصاحبه و گروه‌های متمرکز شرکت کرده‌اند تشکر و قدردانی می‌نماید. همچنین، از دانشگاه علوم پزشکی جهرم به خاطر حمایت مالی از طرح پژوهشی تشکر و قدردانی می‌گردد.

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1393.13.2.2.5]

References

[1] Weinstein CE, Palmer A, Shultz D. Learning and study strategies inventory. FL: H & H Publishing Co. 1987: 1-5.

[2] Ezadi S, Sharepour M, Ghorbani Ghahraman R. The role of the hidden curriculum in attitude to authority, strengthen national identity and globalization. *National Studies Quarterly* 2009; 39 (3): 109-137. [Farsi].

[3] Najafipour S, Mosallanejad L, Najafipour S. Learning for teaching and teaching for learning. Omid Publisher. 2009; 56-62. [Farsi]

[4] Esaili AR. Behavioral patterns (the hidden learn) and its effect on traffic behavior of drivers and pedestrians. Second Regional Conference on Traffic Management. 2001; 20-38.

[5] Pearson N, Timperio A, Salmon J, Crawford D, Biddle SJH. Family influences on children's physical activity and fruit and vegetable consumption. *Int J Behav Nutrit Physical Activity* 2009; 6: 34-40.

[6] Abdoli B. Comparison of overt and covert learning on serial reaction time. Phd dissertation. Tehran University. 2005

[7] Wulf G, Shea CH. Principles derived from the study of simple skills do not generalize to complex skill learning. *Psychonomic Bull* 2002; 9: 185-211.

[8] Dennis, Landin, menickelli, justin, grisham, wes, Herbert, Edward, p. The effect of moderate contextual interference on learning sport skills J Res Quarter Exercise Sport Supplement. 2001; 72(1): 49-50.

[9] Durkheim E. Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education. (E. Wilson, & H. Schnurer, Trans.) New York: The Free Press. 1961.

[10] Fudenberg D, Levine DK. The Theory of Learning in Games, Cambridge MA: MIT Press. 1998.

[11] Ausbrooks R What is school's hidden curriculum teaching your child. 2002

[12] Morse Z, Dravo U. Stress level of dental student at the Fiji school of medicine. *Eur Dent Educ* 2007; 11(2): 99-103.

[13] Omigbodun OO, Odukogbe AT, Omigbodun AO, Yusuf OB, Bella TT, Olayemi O. Stressors and Psychogical symptoms in student of medicine and allied health professions in Nigeria. *Soc Psychiatry Epidemiol.* 2006; 41(5): 415-21.

[14] Valizadeh L, Fathi Azar E, Zamanzadeh V. The Relationship between Learning Characteristics and Academic Achievement in Nursing and Midwifery Students. Iranian Journal of Medical Education 2008; 7(2): 443-9. [Farsi]

[15] **Jackson PW.** Life in classrooms**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968; p: 177**

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1393.13.2.2.5]

[16] Maleki H. Curriculum Practical Guide. Tehran School Press 2003.

[17] Mahram B, Saketi P, Massoodi A, MehrMohammadi M. The role of the components of hidden curriculum in the academic identity of the students (University of Ferdosi case study, Mashhad). Curriculum studies periodicals , 2006; 3: 3-39.

[18] Rezvani M. Explanation of the hidden curriculum of high school courses and provide effective strategies to use this program in Islamic course. [Phd dissertation], University of Teacher Training. 2001. [In persion]. Available from www.sid.ir/fa/ VEWSSID/J/43813891904.pdf.

[19] Aloha S. Hidden curriculum in higher education:something to fear for or comply to?. Paper presented to the Innovations in Higher Education 2000 conference, Helsinki, 30 August – 2 September.http://www.soc.utu.fi/RUSE. Accessed 12 Mar 2006.

[20] Hsieh HF, Shannon SE. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitat Health Res* 2005; 15: 1277-88.

[21] Green B. Personal constructs psychology and content analysis. Personal Construct Theory Practice 2004; 1: 82-91.

[22] Zhang Y, Wildemuth BM. Thematic content analysis In: Wildemuth B. Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science. Retrieved 7 September, 2008. Available from:http://www.ils.unc.edu/~yanz/ Content%20analysis. pdf, 2006

[23] Graneheim U, Lundman B. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 2004; 24: 105-12

[24] Ghoorchian NG, Tansaz F. Curriculum development process: as a special filed from ancient world to today's world. Tehran: Research Institute for Higher Education Planning. 1995.

[25] Mehrmohamadi M. Curriculum, views, approaches and perspectives. Second edition. Tehran: Institute of Human Sciences and editing books. 2008.

[26] Hundert EM, Hafferty FW, Christakis DA. Characteristics of the informal curriculum and trainees' ethical choices. Academic Medicine 1996; 71: 624-33.

[27] D'eon M, Lear N, Turner M, Jones C. Perils of the hidden curriculum revisited. *Medical Teacher* 2006; 29: 295-6.

[28] Kadivar P. Development of moral judgments about students and school organizational climate and how to interact with teachers and students. *J Educat* 1995; 12 (4), 47-56.

[29] Marlow S, Minehira N. Principals as curriculum leaders: New perspectives for the 21 st century. [Online] 2008, available From http://www. Pre. org.

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1393.13.2.2.5]

[30] LeBlanc C. Exploring the hidden curriculum in Emergency Medicine training Program. [M.A.Ed. Dissertation], Mount Saint Vincent University 2007.

[31] Alikhani H. The investigation of the not intended the consequences of hidden curriculum in middle school social environment of the esfahan and provide solutions to reduce its negative consequences. [PhD dissertation], Tehran University, University of Humanities 2003.

[32] Lempp H, Seale C. The hidden curriculum in undergraduate medical education:qualitative study of medical students' perception of teaching. *Br Med J* 2004; 329: 770-3.

[33] Rahimi M. Students experience the hidden curriculum of the School of Nursing – Midwifery Medical Sciences .[MSC Thesis]، Isfahan University of Medical Sciences 2001.

[34] Glicken AD, Merenstein GB. Addressing the hidden curriculum: understanding educator professionalism. Medical Teacher 2007; 29: 54-7.

[35] Cohen JJ. professionalism in medical education، an American perspective: from evidence to accountability. Med Educat 2006; 40: 607-17.

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1393.13.2.2.5]

Students' Experience about the Hidden Curriculum: A Qualitative Study

L. Mosalanejad[1], **N. Parandavar** [2], **E. Rezaei**[3]

Received: 29/09/2012 **Sent for Revision: 11/12/2012** **Received Revised Manuscript: 25/11/2013** **Accepted: 01/03/2014**

Background and Objective: A hidden curriculum is a side effect of an education, which are learned but not openly intended" such as the transmission of norms, values, and beliefs conveyed in the classroom and the social environment. It also includes social implicit and educational atmosphere that is not written but is felt by all. The aim of this study was to explain students' experiences from hidden curriculum in university.

Materials and Methods: This is qualitative study on medical and paramedical students of Jahrom Jniversity of Medical Sciences. Data gattering was from focus group sessions(5 group, 4-6 member) mixed with individual interview (deep semi structured interview) on 25 students which continued to the point of data saturation. Data were analyzed using content analysis.

Results: As a result during data analysis from 93 code, 6 thems and multiple subthemes were emerged: The value of teachers, errors management, value and cultural conflicts, teachers' role model, social interaction and learning, and routine tasks.

Conclusion: The results were expressed about the dimensions of hidden curriculum may have many challenges in different aspects of the scientific, social and educational for students. The hidden curriculum therfore needs attention to produce the necessary fundamental changes in the culture of undergraduate medical education

Key words: Qualitative Study, students 'experiences, Hidden curriculum

Funding: This research was funded by Jahrom University of Medical Sciences.

Conflict of intersrst: None declared.

Ethical approval: The Ethics Committee of Jahrom University of Medical Sciences approved the study.

How to cite this article: Mosalanejad L, Parandavar N, Rezaei E. Students' Experience about the Hidden Curriculum: A Qualitative Study. *J RafsanjanUniv Med Sci* 2014; 13(2): 111-24. [Farsi]

1- Assistant Prof., Dept. of Mental Health Jahrom University of Medical Scienses، Jahrom، Iran
(Corresponding Author): Tel: (0791) 2341508, Fax: (0791) 2341508, E-mail: mossla_1@yahoo.com
2- Academic Member in Eductional Curriculum, Dept. of Nursing, Jahrom University of Medical Scienses, Jahrom, Iran
3- Nursing student, Student Research Committee, Jahrom University of Medical Scienses, Jahrom, Iran

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1393.13.2.2.5]