

برنامه درسی مغفول در رشته مامایی
(از دیدگاه اساتید مامایی دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان فارس)

سهیلا ضیایی^۱، پری مشایخ^{۲*}

۱- مربی، گروه مامایی، دانشکده پزشکی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کازرون، کازرون، ایران ۲- استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کازرون، کازرون، ایران

اطلاعات	خلاصه
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	مقدمه: برنامه درسی مغفول شامل همه فرصت‌های یادگیری است که نظام آموزشی به دلیل سنت و غفلت از آرایه آن به یادگیرندگان باز می‌ماند. هدف از انجام این تحقیق بررسی برنامه درسی مغفول رشته مامایی از دید اساتید مامایی دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان فارس است.
تاریخچه مقاله: تاریخ وصول: ۹۷/۷/۲۱ تاریخ پذیرش: ۹۸/۴/۱۷	روش کار: روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی می‌باشد. نمونه تحقیق ۱۲ نفر از اساتید مامایی بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس قاعده اشباع نظری انتخاب شدند. اطلاعات با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری و بر اساس روش دیکلمن تحلیل شد.
کلیدواژگان: آموزش مامایی برنامه درسی مغفول برنامه‌ریزی درسی	یافته‌ها: نتایج دو درون‌مایه اصلی و پنج درون‌مایه فرعی را نشان می‌داد. اول مغفول بودن موضوع در برنامه درسی قصد شده، شامل (مطالب مغفول در برنامه درسی رشته مامایی؛ مطالب مغفول در سرفصل موجود رشته مامایی؛ مطالب مغفول به دلیل قرار گرفتن ذیل دروس اختیاری) دوم مغفول بودن موضوع در برنامه درسی اجرا شده شامل (مغفول بودن مطالب به دلیل نگاه مدرس و مدیر گروه).
نویسنده مسئول: پری مشایخ تلفن: ۰۹۱۷۳۲۲۷۴۳۳ ایمیل: pmashayekh19@gmail.com آدرس: ایران، کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی، دانشکده علوم انسانی، واحد کازرون	نتیجه‌گیری: طبق یافته‌های تحقیق حاضر، بخش‌هایی از مطالب مورد نیاز دانشجویان مامایی از دید برنامه‌ریزان درسی ناشناخته مانده است که لازم است این بخش‌های مغفول در برنامه‌های درسی آموزش مامایی گنجانده شود تا علاوه بر تحقق بهتر اهداف این رشته؛ برنامه درسی آن را از کهنگی و تکرار خارج سازد.

◀ لطفاً به مقاله به شکل زیر استناد کنید:

ضیایی س، مشایخ پ. برنامه درسی مغفول در رشته مامایی (از دیدگاه اساتید مامایی دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان فارس). مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، پاییز و زمستان ۱۳۹۹؛ ۷ (۲): ۱-۱۳.

۱- مقدمه

آموزش مامایی تعلیم و تربیت نیروی ماما را به عهده دارد، تا پس از فارغ التحصیلی بتوانند با انجام وظایف حرفه‌ای خود، در راه ارتقاء سلامت مادران جامعه تلاش کنند. در تحقق اهداف این رشته، توجه به برنامه درسی^۱ آن اهمیت زیادی دارد. زیرا برنامه درسی به عنوان قلب نظام آموزشی (۱)، به منزله‌ی ظرف و ظرفیتی در نظر گرفته شده است که کارکردهای چندگانه پیدا کرده و درصدد برآمده تا همه‌ی اتفاقاتی آموزشی آشکار، پنهان و عملی شدن مقاصد آموزشی را در خود جای دهد (۲). به این دلیل هنگام صحبت از برنامه درسی باید مشخص نمود که کدام نوع برنامه درسی مورد نظر است.

صاحب نظران مختلف برنامه درسی، از جمله آیزنر^۲، برنامه درسی را به ۳ دسته آشکار، پنهان^۳ و مغفول^۴ تقسیم می‌نمایند (۳). برنامه درسی رسمی یا آشکار، آرمان‌ها و حوزه‌های محتوایی است که نظام آموزشی آن‌ها را صراحتاً اعلام نموده و سعی در تحقق آن‌ها دارد (۴). برنامه درسی ضمنی، شامل ارزش‌ها و انتظاراتی است که صراحتاً در برنامه درسی آشکار ارایه نشده‌اند، اما فراگیران به دلیل حضور در متن فرهنگ و تعاملات مدرسه، آن‌ها را کسب و تجربه می‌کنند (۵). برنامه درسی مغفول نیز شامل همه فرصت‌های یادگیری است که نظام آموزشی به دلیل سنت و غفلت از ارایه آن به یادگیرندگان باز می‌ماند. هدف و کارکرد اصلی این مفهوم، جلب توجه تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های درسی در آموزش پزشکی نیز صاحب نظران

مختلفی از جمله هاردن^۵ در مورد برنامه‌ریزی درسی نظریه‌پردازی بسیار کرده‌اند. هاردن انواع برنامه درسی را برنامه درسی اعلان شده^۶، برنامه درسی تدریس شده^۷، برنامه درسی یادگرفته شده^۸، برنامه درسی پنهان و برنامه درسی مغفول اعلام کرده است (۶). وی معتقد است برنامه درسی مغفول یا پوچ شامل مواردی است که موسسه به طور قطع قصد ندارد، تدریس کند (۷).

برنامه درسی مغفول، ابزاری تحلیلی است که سبب تحریک بصیرت، ابتکار عمل و شهود تصمیم‌گیرندگان در این مورد می‌شود که چه محتوایی را می‌توانستند در برنامه لحاظ کنند اما لحاظ نکرده‌اند. در این حالت برنامه درسی مغفول کمک می‌کند تا قوه تفکر، شهود و تخیل برنامه‌ریزان تحریک شود. برنامه درسی مغفول، کمک به دوباره ساختن یک گفتگو میان هدف و محتوا است که فرد را به سوی خودآگاهی از روندهایی سوق می‌دهد که در تصمیم‌گیری مربوط به برنامه درسی به کار می‌رود. این برنامه توجه را به برنامه درسی اجرا شده، معطوف می‌کند. به عبارت دیگر محدودیت‌ها و امکانات برنامه درسی را حین اجرا و در ساختار کلاس و سیاست‌های مدرسه را نشان می‌دهد (۸).

محققان مختلف از برنامه درسی مغفول یا پوچ تقسیم‌بندی‌های متفاوتی ارایه کرده‌اند. مهرمحمدی از دو نوع برنامه درسی پوچ آشکار و پنهان نام می‌برد (۴). پوچ (مغفول) آشکار یعنی آنچه که از برنامه درسی رسمی به شکل آشکار حذف شده است. برنامه درسی پوچ (مغفول)

^۵ Harden^۶ Declared Curriculum^۷ Taught Curriculum^۸ Learned Curriculum^۱ Curriculum^۲ Eisner^۳ Hidden Curriculum^۴ Null Curriculum

پنهان نیز شامل آن نوع از برنامه درسی است که در ظاهر وجود دارد اما به دلایلی مثل کهنگی، عدم تناسب با نیازها و یا عدم تناسب با زمان اثربخشی لازم را ندارد. مرزوقی، جهانی و همکاران (۹) برنامه درسی پوچ را شامل ۵ مفهوم برنامه درسی مغفول، محذوف، منسوخ، محرف و عقیم در دو بُعد عامدانه و غیرعامدانه و سطوح سه گانه قصد شده، اجرا شده و آموخته شده می دانند. شیخزاده (۱۰) به سه نوع برنامه درسی پوچ قصد شده، اجرا شده و تجربه شده اشاره می کند. غلامی و همکاران (۱۱) دو نوع برنامه درسی پوچ قصد شده و برنامه درسی پوچ اجرا شده را ارایه می دهند. برنامه درسی پوچ قصد شده، تحت تأثیر سیستم آموزشی و سیاست های حاکم قرار می گیرد و برنامه درسی پوچ اجرا شده به بخش هایی از برنامه درسی که توسط معلمان و دیگر عاملان اجرا حذف می شود؛ اشاره دارد.

به طور کلی، از آن جایی که کوشش برای به تصویر کشیدن نتایج یادگیری یا تجربه های یادگیری دانشجویان بدون توجه به این برنامه در کنار برنامه درسی رسمی، کوششی ناقص و نافرجام است و محرومیت ناشی از این برنامه که بر جریان رشد یادگیرنده اثری تعیین کننده دارد، نیازمند تأمل و بررسی می باشد (۴). در ارتباط با برنامه درسی پوچ، پژوهش های اندکی در سطح جهان صورت گرفته است (۶) در کشور ایران نیز در زمینه آموزش پزشکی فقط می توان به تحقیقات ذیل اشاره نمود:

صفرنواده و فتحی و اجارگاه، ضمن بررسی پایه های نظری و عملی برنامه درسی مغفول در آموزش پزشکی، بیان می کنند، امکان شناخت این برنامه در واقعیت های نظام آموزش پزشکی وجود دارد و تلاش در این راه

می تواند به بهبود امور کمک کند (۱۲). اسدیان در بررسی بُعد عاطفی به عنوان عنصر مغفول در رشته پرستاری، معتقد است، طراحان و مجریان برنامه درسی رشته پرستاری نتوانسته اند این حوزه را در برنامه درسی پوشش دهند و این حوزه مغفول مانده است (۱۳). بنابراین از آن جایی که توجه به برنامه درسی پوچ مستلزم درک عمیق برنامه های فعلی، برای کشف حلقه های مفقوده برنامه های درسی در نظام آموزشی است (۹)، در این پژوهش مؤلفه های برنامه درسی پوچ در رشته مامایی مورد بررسی قرار می گیرد. هدف اصلی تحقیق، بررسی تجربه ها و ادراک اساتید گروه مامایی از برنامه درسی مغفول در قالب سؤال تحقیق زیر می باشد:

۱- مؤلفه های برنامه درسی مغفول در رشته مامایی کدامند؟

۲- روش کار

با توجه به هدف پژوهش و از آن جایی که تحقیق کیفی روشی مناسب برای توصیف تجارب افراد و معنابخشی به آن هاست؛ در مطالعه حاضر روش تحقیق کیفی از نوع پدیدارشناسی^۹ می باشد.

جامعه آماری پژوهش، شامل اساتید گروه مامایی دانشگاه های آزاد اسلامی استان فارس می باشد. برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب استفاده شد (۱۴). به این صورت که در راستای انتخاب نمونه معرف، تلاش شد، اساتیدی انتخاب شوند که علاوه بر تدریس در رشته مامایی با کلیت دروس این رشته نیز آشنایی داشته باشند. بنابراین اساتیدی به عنوان نمونه

^۹ Phenomenology

انتخاب شدند که علاوه بر سابقه تدریس و کار با دانشجویان رشته مامایی، هر کدام طی دوره‌هایی مدیریت گروه مامایی را بر عهده داشتند؛ برنامه‌ریزی درسی برای این گروه را انجام داده بودند و کاملاً با سرفصل و عناوین برنامه درسی این رشته آشنا بودند.

حجم نمونه نیز در ابتدا مشخص نبود اما در طی جریان اجرای تحقیق بر اساس قاعده اشباع نظری، مشخص گردید. بدین صورت که بر اساس این اصل نمونه‌گیری زمانی پایان می‌پذیرد که یافته جدیدی آشکار نشود (۱۴). در واقع، زمانی که یافته‌های مصاحبه تکراری شود و یافته جدیدی از مصاحبه به دست نیاید، محقق به اشباع نظری رسیده و نمونه‌گیری پایان می‌پذیرد. بر این اساس ۱۲ نفر از اساتید مامایی به عنوان نمونه انتخاب شدند.

برای جمع‌آوری داده‌های تحقیق از مصاحبه استفاده شد. مصاحبه‌ها به صورت عمیق نیمه‌ساختاریافته اجرا شدند بدین طریق که ابتدا پژوهشگر طی مقدمه‌ای به معرفی اهداف پژوهش می‌پرداخت، سپس سؤال‌های مصاحبه را در قالب سؤال‌های بازپاسخ بیان می‌کرد. زمان هر مصاحبه حدود ۲۰ تا ۴۵ دقیقه با توجه به این که شرکت‌کنندگان مطالب‌شان را کامل بیان کردند، متغیر بود. با توجه به شرایط خاص مصاحبه با کسب اجازه از مشارکت‌کنندگان از ضبط صوت استفاده شد و بلافاصله مشروح مصاحبه به‌طور کامل بر روی کاغذ پیاده شد.

داده‌های مصاحبه‌ای با استفاده از روش تجزیه و تحلیل ۷ مرحله‌ای دیکلمن^{۱۰} مورد تحلیل قرار گرفت. چون روش مذکور دستیابی به درک عمیق‌تر از تجربیات زنده در طی

فرآیند تفسیر را فراهم می‌کند. طبق این روش در مرحله‌ی اول، بعد از انجام هر مصاحبه، محتوای مصاحبه‌ها بر روی کاغذ نوشته و به دقت مطالعه شد، تا یک درک کلی از متن به دست آید. در مرحله‌ی دوم، متن هر مصاحبه توسط پژوهشگران مورد بررسی و تفسیر قرار گرفت، نکات مهم، پنهان و آشکار مصاحبه‌ها استخراج شد. در این مرحله معانی آشکار و نهفته در توصیف‌های ارایه شده از طرف مشارکت‌کنندگان استخراج گردید. در مرحله‌ی سوم، متون کدگذاری شده تجزیه و تحلیل شد. در مرحله‌ی چهارم، تناقض‌های موجود در تفسیرهای ارایه شده از طرف گروه پژوهش، مشخص و رفع شد. در مرحله‌ی پنجم، با استفاده از روش مقایسه و مقابله متون، نسبت به تعیین و توصیف درون‌مایه‌ها اقدام گردید. در مرحله‌ی ششم، یافته‌های مطالعه در قالب درون‌مایه‌های استخراج شده فوق، توسط اعضای گروه تحقیق بررسی شد. در مرحله‌ی هفتم نیز، طرح نهایی یافته‌ها در قالب درون‌مایه‌های اصلی مشخص گردید (۱۵).

از آنجایی که مصاحبه به عنوان یک ابزار اندازه‌گیری باید از معیارهای پایایی و اعتبار برخوردار باشد (۱۴). گوبا و لینکلن^{۱۱} چهار معیار مقبولیت^{۱۲}، قابلیت انتقال^{۱۳}، قابلیت اطمینان^{۱۴} و قابلیت تأیید^{۱۵} برای صحت و استحکام داده‌های کیفی مطرح می‌کنند (۱۶). در این راستا، برای بررسی قابلیت اعتبار مصاحبه‌ها، از چک کردن اعضای تیم تحقیق، استفاده از چند روش برای جمع‌آوری داده‌ها،

¹¹ Goba & Lincoln

¹² Credibility

¹³ Transferability

¹⁴ Dependability

¹⁵ Confirmability

¹⁰ Diekelmann

بازنگری یافته‌ها توسط مجریان پژوهش، استفاده شد. قابلیت انتقال از طریق توصیف مفصل شرکت‌کنندگان پژوهش بررسی شد و قابلیت اتکا از طریق بازرسی و چندجانبه‌نگری پژوهشگر بررسی شد.

در این پژوهش برای تعیین اعتبار راهنمای مصاحبه از اعتبار محتوا استفاده شد. بدین‌صورت که ابتدا چند سؤال متناسب با هدف اصلی پژوهش طراحی شد. سپس این راهنما توسط ۴ نفر از اعضای هیأت علمی گروه علوم تربیتی و مامایی بازبینی و بررسی شد. علاوه بر این با توجه به این که در تحقیقات کیفی تأکید شده است، باید داده‌ها از دقت و صحت برخوردار باشند، از میان روش‌های مختلفی که گال و همکاران^{۱۶} (۱۴) پیشنهاد نموده‌اند؛ از روش‌های کاوش به‌وسیله افراد مورد مطالعه، توصیف دقیق و جزیی شده فرآیند انجام پژوهش و تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شده است. به‌رای کاوش به‌وسیله مصاحبه‌شوندگان، متن پیاده شده مصاحبه‌ها، به آن‌ها بازگردانده شد و خواسته شد تا هرگونه اصلاح، تغییر یا نظر جدیدی دارند، اعلام کنند. بدین‌صورت که بعد از انجام هر مصاحبه متن آن به‌صورت نوشتاری تهیه شده و همراه با برداشت‌های محقق، در اختیار مصاحبه‌شونده قرار می‌گرفت تا به‌وسیله بازخوردی که می‌دهد، از درست بودن متن نوشتاری مصاحبه و معنای گفته‌ها و تجارب مصاحبه‌شونده‌ها اطمینان حاصل شود.

یکی دیگر از روش‌هایی که برای مقابله با عدم پایایی معرفی می‌شود، استفاده از دو یا چند دستیار است. هر چقدر محقق خود در زمینه تحلیل محتوا مسلط باشد، باید با

بهره‌گیری از مشاوره چند دستیار روش‌های تحلیلش را به پایایی قابل قبول برساند (۱۷). بنابراین متن مصاحبه‌ها در اختیار دو نفر دیگر نیز قرار گرفت تا کدگذاری شود. سپس میزان توافق بین کدگذاران با استفاده از ضریب توافقی کاپا^{۱۷} محاسبه شد. مقدار ضریب کاپا برابر با ۰/۶۱ بود که نشان‌دهنده توافق زیاد و قابل قبول می‌باشد.

۳- یافته‌ها

مشارکت‌کنندگان پژوهش ۱۲ نفر از اساتید مامایی بودند. همه اعضای نمونه، زن بودند. ۲ نفر دانشجوی دکتری مامایی بود و ۱۰ نفر دیگر کارشناسی ارشد مامایی داشتند. همچنین ۴۱/۶۶ درصد اعضای نمونه رشته آموزش مامایی و ۵۸/۳۴ درصد رشته مادر و کودک بودند. ۸۳/۳۳ درصد بیش‌تر از ۱۰ سال سابقه‌ی تدریس و ۱۶/۶۷ درصد بیش‌تر از ۵ سال سابقه مدیریت گروهی رشته مامایی را داشتند (جدول ۱).

جدول ۱- اعضای نمونه به تفکیک رشته، سابقه کاری و سابقه مدیریت

متغیر	رشته	فراوانی	درصد (%)
رشته	آموزش مامایی	۵	۴۱/۶۶
	بهداشت مادر و کودک	۷	۵۸/۳۴
سابقه تدریس	زیر ۱۰ سال	۲	۱۶/۶۷
	بالای ۱۰ سال	۱۰	۸۳/۳۳
سابقه مدیریت گروه	زیر ۵ سال	۴	۳۳/۳۳
	بالای ۵ سال	۸	۶۶/۶۷

تحلیل مصاحبه‌ها با استفاده از روش تجزیه و تحلیل دیلکمن^{۱۸} درون‌مایه اصلی (برنامه درسی مغفول قصدشده، برنامه درسی مغفول اجراشده) و ۵ درون‌مایه فرعی را به‌عنوان مؤلفه‌های برنامه درسی پوچ یا مغفول در رشته مامایی به شرح ذیل نشان می‌دهد.

¹⁷ Kappa Coefficient

¹⁶ Gall

۱- مغفول بودن موضوع در برنامه درسی قصدشده رشته مامایی

اولین دسته از موضوع‌هایی که اساتید مامایی به عنوان برنامه درسی پوچ به آن اشاره داشتند، به برنامه درسی تدوین شده این رشته اشاره می‌نمود. اساتید بر اساس تجاربی که طی سال‌ها تدریس و برنامه‌ریزی این رشته داشتند، معتقد بودند، مطالب موردنیاز دانشجویان رشته‌ی مامایی به ۳ شکل در برنامه قصدشده این رشته از سوی برنامه‌ریز درسی؛ نادیده گرفته شده است.

الف) مطالبی که اصلاً در برنامه‌ی رشته مامایی دیده نشده و مغفول واقع شده‌اند.

ب) مطالبی که در سرفصل دروس موجود رشته مامایی نیامده و مغفول واقع شده‌اند.

ج) مطالبی که به دلیل قرار گرفتن ذیل دروس اختیاری، نادیده گرفته می‌شود.

الف) مطالبی که اصلاً در برنامه رشته مامایی دیده نشده و مغفول واقع شده‌اند

اساتید مامایی با توجه به نقش ماما و وظایف او در جامعه معتقد بودند، عناوینی مثل «کودک سالم»، «تدریس تئوریک و عملی زایمان فیزیولوژیک»، «روش‌های بی‌دردی»، «ارزیابی سلامت جنین»، «ورزش در بارداری و زایمان»، «دوره نفاسی و اختلالات آن» و «زایمان فیزیولوژیک» در برنامه‌ی درسی رشته مامایی نیامده است. همچنین دروس عملی مثل «کارآموزی اورژانس»، «مشاوره به‌خصوص مشاوره جنسی و روان‌پزشکی»، «روش‌های بی‌دردی»، و کارگاه‌هایی چون «مهارت‌های ارتباطی»، «اصول آموزش»، «جایگاه ماما در برنامه پزشکی خانواده»، «مدیریت زمان و

استرس»، «احیاء»، «تفسیر آزمایش و غربالگری‌های سلامتی جنین»، «تفسیر نوار قلب و اکوی قلب»، «کار با دستگاه شوک» و غیره در برنامه درسی رشته مامایی مغفول است و بهتر است که این مطالب در برنامه درسی رشته گنجانده شود. در این راستا: مصاحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید: "دانشجو اختصاصاً باید با مریض اورژانس کار کند، نه آن‌که در واحد عملی داخلی جراحی، آن‌ها باید در بخش‌های مختلف اورژانس، داخلی، جراحی و دیالیز و ... تقسیم شوند ... زایشگاه اورژانس زنان است. آنقدر که لازم است دانشجو در اورژانس آموزش ببیند در دیالیز و قسمت‌های دیگر لازم نیست".

همین مصاحبه‌شونده شماره ۵ می‌گوید: "در پرستاری مباحث کودک سالم و بیمار پوشش داده می‌شود... و من که این درس را تدریس می‌کنم، می‌بینم نیاز است به دانشجویان مامایی هم تدریس شود. مسائل شایع بچه‌ها مثل شبادراری، کولیک بچه‌ها در مامایی جایی برای آموزش آن نیست، لذا دانشجویان در محیط درمانگاه نمی‌توانند به سؤال‌های مادر در این رابطه پاسخ دهد".

برخی از اساتید معتقد بودند از نقش‌های دانش‌آموخته‌گان این رشته، آموزش و مشاوره در جامعه است اما میزان آموزش تئوریک آن‌ها در این زمینه بسیار کم بوده و آموزش عملی اختصاصی در این رابطه نمی‌بینند. در همین راستا مصاحبه‌شونده شماره ۲ می‌گوید: "مشکلات روان‌پزشکی در خانم‌های باردار ممکن است اتفاق بیافتد و باید تشخیص داده شود، ... دانشجویان هم از نظر تئوریک و هم عملی دچار مشکل‌های زیادی هستند. به‌خصوص در مراقبت‌های حین بارداری. چون در

مراقبت‌های پره‌ناتال غربالگری مادر را از نظر بیماری روان‌پزشکی و هم از نظر اختلالات جنسی داریم."

یکی دیگر از وظایف دانش‌آموخته‌گان این رشته نقش تشخیصی، مراقبتی- مداخله‌ای در محیط بالینی است. اما از نظر اساتید آموزش‌های آن‌ها در این زمینه هم ناکافی است. مصاحبه‌شونده شماره ۸ بیان می‌کرد: "به نظرم درس آزمایش‌های کاربردی بسیار ضروری است ... زمانی که مراجعین آزمایشی را برای تفسیر به دانشجویان می‌دهند، تقریباً در تفسیر اکثر آزمایش‌ها دچار مشکل هستند، به‌خصوص در کلینیک مامایی که برازندگی دانشجوی مامایی نیست."

ب) مطالبی که در سرفصل، درس موجود رشته مامایی نیامده و مغفول واقع شده‌اند

گروه دیگری از اساتید به مغفول ماندن برخی از مطالب در سرفصل درس رشته اشاره داشتند. آن‌ها معتقد بودند که عنوان کلی درس متناسب با نیاز دانشجو است اما لازم است که ذیل این عناوین نیز، برخی مطالب اضافه شود؛ مثلاً جای «مامایی مبتنی بر شواهد» و «درمان‌های تکمیلی و جایگزین» در درس بارداری و زایمان؛ «بیولوژی تولید مثل» در جنین‌شناسی؛ «جامعه‌شناسی و آسیب‌شناسی بیماری‌ها» در درس زنان و «نسخه‌نویسی و تجویز دارو» در فارماکولوژی خالی است.

در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۸ بیان می‌کرد: "لازم است به مباحث فارماکولوژی اختصاصی، نسخه‌نویسی اضافه شود" ایشان توضیح می‌دهند که "با وجودی که دانش‌آموخته‌گان مامایی می‌توانند برخی

داروها را نسخه کنند، اما در برنامه آموزشی به‌طور دقیق و صحیح نسخه‌نویسی و تجویز دارو را آموزش نمی‌بینند."

ج) مطالبی که به دلیل قرار گرفتن ذیل دروس اختیاری مغفول واقع شده‌اند

گروه دیگری از اساتید بیان می‌داشتند، برخی از مطالب درسی از سوی دانشجو و مسئولین نادیده گرفته می‌شود، به‌دلیل این که عنوان اختیاری دارد. در واقع مغفول بودن این دروس به‌خاطر نوع نگاه برنامه‌ریز درسی به آن‌هاست که در قالب درس تخصصی قرار بگیرد یا اختیاری. آن‌ها معتقد بودند که ۲۰ درس اختیاری معرفی شده است، اما دانشجو موظف به گذراندن ۲ واحد درسی بیش‌تر نمی‌باشد. حداقل برای مؤسسات آموزشی آزاد این امکان وجود ندارد که تمام دروس اختیاری را ارائه دهند تا شاید دانشجوی مشتاق بتواند دروس اختیاری بیش‌تری اتخاذ نمایند؛ این مؤسسات آموزشی معمولاً با توجه به امکانات، مخصوصاً وجود استاد مربوطه، معمولاً ۲ تا ۳ درس اختیاری ارائه می‌دهند و دانشجو اگر هم بخواهد انتخاب دیگری ندارد. بنابراین اگر این دروس به شکل تخصصی ارائه شوند، از حالت مغفول بودن خارج می‌شوند.

دروسی مثل «رشد و تکامل»، «زایمان فیزیولوژیک»، «درمان‌های تکمیلی و جایگزین»، «طب سنتی و گیاه‌درمانی»، «تغذیه قبل، حین و بعد از بارداری»، «فن‌آوری اطلاعات» و «مامایی مبتنی بر شواهد» از این دسته می‌باشند.

در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۱ بیان می‌کرد: "ما رشد و تکامل کودک را در بحث بهداشت مادر و کودک داریم، اما خود مبحث بهداشت مادر و کودک آنقدر

گسترده است که زمان کمی به رشد و تکامل اختصاص می‌یابد. شاید ۲ ساعت. اگر یک واحد مجزا باشد بهتر پوشش داده می‌شود. این درس به شکل اختیاری هم معرفی شده است؛ بهتر بود واحد اجباری باشد."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ می‌گفت: "در حالی که دروس خوبی میان دروس اختیاری دانشجویان مامایی وجود دارد، اما محدودیت اریه و انتخاب، به آن‌ها اجازه استفاده بهینه از این درس‌ها را نمی‌دهد. با توجه به تغییر نگرش نسبت به بارداری و زایمان از حالت بیماری به فیزیولوژیک، لازم است که بسیاری از درس‌های اختیاری مربوط به این نگاه به صورت اجباری تخصصی در آیند. مثل زایمان فیزیولوژیک و درمان‌های تکمیلی و جایگزین، طب سنتی و گیاه‌درمانی، ترویج تغذیه با شیر مادر، تغذیه قبل، حین و بعد از بارداری و ...".

۲- برنامه درسی مغفول اجرا شده توسط دانشگاه، مدیر گروه یا مدرس

در این زمینه نیز اساتید معتقد بودند، برخی از مطالبی که از سوی برنامه‌ریز درسی در برنامه رشته‌ی مامایی گنجانده شده است، زمان اجرای برنامه درسی از سوی دانشگاه و یا مدرس، به دلایلی حذف می‌شوند و دانشجو از یادگیری آن‌ها محروم می‌ماند. این بعد از برنامه درسی به دو دلیل زیر مغفول واقع می‌شود:

الف) عدم تناسب بین حجم محتوای آموزشی و ساعات اختصاص یافته به درس

گاهی زمان در نظر گرفته شده برای درس، متناسب با محتوای آن درس نمی‌باشد و همین امر موجب مغفول ماندن برخی مطالب می‌گردد. مثل برخی از مباحث درس اختلال عمل جنسی، زنان، بارداری و زایمان و ...

مصاحبه‌شونده شماره ۲ در این زمینه بیان می‌کرد: "چون اختلال جنسی را درس می‌دهم به نظرم یک واحد برای آن خیلی کم است. با توجه به این که در جامعه سکس‌تراپیست‌ها کم هستند و مردم مراجعه‌ای به آن‌ها ندارند و بیش‌تر در زمینه مشکلات جنسی به ماماها مراجعه می‌شود".

مصاحبه‌شونده شماره ۹ در همین رابطه می‌گفت: "دو واحد اختصاص داده شده به درس بارداری و زایمان غیرطبیعی بسیار کم است و این امر موجب می‌شود مباحثی چون عفونت بعد از زایمان، بیماری‌های تروفوبلاستیک، اختلال جفت، تروما در حاملگی، اعتیاد در حاملگی و ... تدریس نشود".

ب) نوع نگاه مدرس به موضوع درسی (درس تکراری است / به درد ماما نمی‌خورد)

گاهی مغفول ماندن برخی مطالب درسی حاصل نوع نگاه مدرس به موضوع درس است. مدرس فکر می‌کند تمامی مطالب مطرح شده به درد دانشجو نمی‌خورد. لذا از بین آن‌ها یک یا دو موضوع را به‌طور مبسوط بیان می‌کند و مابقی را نادیده می‌گیرد.

در این رابطه مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ بیان می‌کرد: "گرچه اختلالات جنسی یکی از ده‌ها موضوع مطرح شده در اصول روان‌پزشکی مامایی است اما برخی مدرسین روان‌پزشکی قسمت بیش‌تر زمان این درس را فقط به این اختلال اختصاص می‌دهند، هم برای مدرس درس اختلال عمل جنسی مشکل ایجاد می‌کنند و هم موجب مغفول ماندن مابقی مطالب مفید این درس برای دانشجو می‌شوند".

۴- بحث و نتیجه گیری

بر اساس تحلیل محتوای کیفی اطلاعات حاصله برنامه درسی مغفول در رشته مامایی از دو بُعد مغفول قصدشده و اجراشده نشان می‌دهد، بسیاری از موضوعات درسی که موردنیاز دانشجویان رشته‌ی مامایی می‌باشد، نادیده گرفته شده است. این مطالب یا از سوی برنامه‌ریز درسی در سرفصل دروس مختلف برنامه‌ی درسی گنجانده نشده است یا به دلیل قرار گرفتن به عنوان یک درس اختیاری یا به علت کمبود وقت و دیدگاه استاد نسبت به درس، مورد غفلت واقع می‌شود و دانشجو از دریافت آن محروم می‌شود. هم‌راستا با این یافته تحقیقی، بگلی^{۱۸} در یک تحقیق کیفی پدیده‌شناسی نتیجه گرفت دانشجویان مامایی خود را قسمتی از نیروی کار می‌دانند و اعتقاد دارند که نیازهای آموزشی آن‌ها نادیده گرفته می‌شود و آموزش خود را جهت تصمیم‌گیری‌ها و قضاوت بالینی کافی نمی‌دانستند (۱۸). در واقع اساتید رشته مامایی معتقد بودند، مطالب موردنیاز دانشجویان که از سوی برنامه‌ریز درسی مغفول واقع شده است در ۳ گروه نظری، عملی و کارگاهی قرار می‌گیرد. دروس نظری مثل «کودک سالم»، «دستورالعمل کار در مطب»، «احیاء مادر و نوزاد»، «ارزیابی سلامت جنین»، «ورزش در بارداری و زایمان»، «دوره نفاسی و اختلالات آن» و «زایمان فیزیولوژیک» است. دروس عملی شامل «کارآموزی اورژانس»، «مشاوره عملی و به خصوص مشاوره جنسی و روان‌پزشکی» و «روش‌های بی‌دردی» است. دروس کارگاهی هم شامل «مهارت‌های ارتباطی»، «اصول آموزش»، «جایگاه ماما در برنامه پزشک

¹⁸ Begley

خانواده» و «مدیریت زمان و استرس» می‌باشد. آن‌ها معتقد بودند، اگرچه ممکن است به برخی از این دروس اشاره‌ای شده باشد؛ اما با توجه به پیشرفت‌های موجود در علم مامایی، ضرورت قرار گرفتن آن‌ها به صورت درس مجزا به جای یک مبحث کوتاه کاملاً احساس می‌شود. هم‌راستا با این یافته صفرنواده و فتحی‌واجارگاه (۱۲) عنوان می‌کنند که از آن جایی که تمام رشته‌های تحصیلی علوم پزشکی و پیراپزشکی به طور مستقیم و غیرمستقیم در امر درمان و سلامت و بهبودبخشی بیماران دخالت دارند، ضروری است که به طور گسترده در زمینه‌ی کمک‌های اولیه در زمینه احیاء قلبی و تنفسی آموزش ببینند. در این تحقیق نیز اساتید بیان می‌کردند با وجود تغییرات در برنامه هنوز بحث احیاء جزو کوچکی از سایر دروس بوده که برخی اوقات به علت حجم زیاد محتوای درسی به طور کامل به آن پرداخته نمی‌شود. در حالی که لازم است برای تأکید به اهمیت آن، احیاء مادر و نوزاد هم به صورت تئوری و هم عملی به عنوان واحد درسی مجزا به دانشجویان ارایه گردد. حتی مطلوب است که کارآموزی اورژانس برای افزایش تبخیر در امر احیاء برای دانشجویان مامایی در نظر گرفته شود. به عبارتی با نگاهی به سرفصل قدیم و جدید مامایی و همچنین توجه به سیاست وزارت بهداشت در جهت ترویج زایمان طبیعی و فیزیولوژیک به عنوان یکی از اهداف آموزش مامایی، این سؤال مطرح می‌شود که آیا سرفصل جدید کاملاً هدف اصلی آموزش مامایی یعنی مراقبت از مادر طی بارداری، زایمان، دوره نفاسی، ترویج زایمان طبیعی و ایمن را پوشش داده است. در سرفصل قدیم، دانشجویان ۱۰ واحد بارداری و زایمان می‌گذراندند که از این ۱۰ واحد، ۳ واحد آن به «زایمان طبیعی» و یک

واحد «زایمان در منزل» اختصاص یافته بود. در صورتی که در سرفصل جدید تعداد واحدهای بارداری و زایمان به ۷ واحد تقلیل یافته است. از این ۷ واحد، ۲ واحد آن به «زایمان طبیعی، ایمن، زایمان فیزیولوژیک و روش‌های کاهش درد» اختصاص یافته است که نه تنها نمی‌تواند محتوای درسی ضروری دانشجوی مامایی را پوشش دهد بلکه از نظر زمانی و محتوایی هم با کارگاه‌های زایمان فیزیولوژیک ارایه شده برای دانش‌آموخته‌گان این رشته، مطابقت ندارد. مسئله عقیمی برخی از موضوعات، در مورد مباحث دیگر نیز صدق می‌کند. تمرکز ماما بر مادر، نوزاد و کودک است چرا نباید در لیست دروس آن‌ها واحد درسی مجزایی به کودک سالم، ارزیابی سلامت جنین، شیردهی و مراقبت‌های آن، دوره نفاسی و اختلالات آن، اختصاص یابد. دانش‌آموخته‌گان مامایی باید بتوانند جوابگوی سؤالات مادران در رابطه با خود و کودکان‌شان باشند، باید نسبت به تمامی روش‌های بررسی سلامت جنین در بارداری و حین زایمان آگاه بوده و گاهی انجام دهند و حتی تفسیر کنند. اما دانشجویان در عمل به اندازه‌ی کسری از واحد درسی در این رابطه، آموزش می‌بینند و شاید چون به‌عنوان یک درس واحد به این موضوعات نگاه نمی‌شود، توجه چندانی هم به یادگیری آن‌ها ندارند.

دسته دوم موضوعاتی بودند که می‌تواند در قالب سرفصل دروس موجود در برنامه‌ی درسی مامایی قرار بگیرد، اما مغفول واقع شده‌اند. مباحثی چون «مامایی مبتنی بر شواهد» و «درمان‌های تکمیلی و جایگزین» در درس بارداری و زایمان، «بیولوژی تولیدمثل» در درس جنین‌شناسی، «جامعه‌شناسی و آسیب‌شناسی بیماری‌ها» در درس زنان و «نسخه‌نویسی و تجویز دارو» در درس

فارماکولوژی. هم‌راستا با این یافته صفرنواده و فتحی واجارگاه نیز عنوان می‌کنند که آموزش دقیق و صحیح نسخه‌نویسی و تجویز دارو در آموزش پزشکی مغفول بوده است و با قرارگرفتن این مبحث در درس فارماکولوژی اختصاصی از مغفولیت درآمده است (۱۲)؛ اما بر اساس نظر اساتید مامایی حذف این مبحث از درس فارماکولوژی تخصصی دانشجویان در سرفصل جدید (سال ۹۱) مجدد آن را به‌حالت مغفول درآورده است. گرچه دانشجویان به‌طور تجربی و در محیط‌های بالینی با نسخه‌نویسی آشنا می‌شوند اما آموزش کلاسیک در این رابطه ضروری است. در گروه سوم اساتید بیان می‌داشتند که برخی از موضوعات به‌دلیل قرار گرفتن تحت عنوان دروس اختیاری نادیده گرفته می‌شوند. دروسی مثل رشد و تکامل، زایمان فیزیولوژیک، درمان‌های تکمیلی و جایگزین، طب سنتی و گیاه‌درمانی، ترویج تغذیه با شیر مادر، تغذیه قبل، حین و بعد از زایمان اختیاری هستند که این مسئله می‌تواند به مغفول شدن مباحث مهمی در امر آموزش دوره کارشناسی مامایی منجر شود. بنابراین خروج آن‌ها از حالت اختیاری می‌تواند به مغفولیت آن‌ها پایان دهد. البته هزینه‌بر بودن واحدهای درسی در دانشگاه آزاد اسلامی، محدودیتی برای ارایه و انتخاب دروس اختیاری برای مدیران گروه و دانشجویان به‌وجود می‌آورد در حالی که اجباری بودن این دروس؛ لازم‌الاجرا بودن آن‌ها را تضمین می‌کند.

از منظر دوم یعنی مغفول ماندن برنامه درسی در زمان اجرا، می‌توان گفت بخشی از آن‌چه که در برنامه‌ی درسی قصدشده موردتوجه برنامه‌ریز درسی قرار گرفته است و برای تحقق اهداف این رشته لازم است؛ به دلایل عدم تناسب بین حجم محتوای آموزشی و زمان اختصاص

داده شده به درس، انتخاب عناوین مشابه و تکرار برخی مباحث در دروس مختلف، بخشی از مطالب موردنیاز دانشجویان نادیده گرفته می‌شود. گاهی مدرسی به دلایلی چون تسلط بیش‌تر بر یک موضوع یا احساس عدم‌نیاز دانشجو به مطالب، تصور این که در درس دیگری به این موضوع پرداخته می‌شود، به مباحث خاصی از محتوای ضروری آموزش می‌پردازد و مابقی را نادیده می‌گیرد. کوتاهی ترم‌های تحصیلی حاصل تعطیلات تقویمی و غیرتقویمی، اجباری و اختیاری از سوی دانشجو نیز به این مسئله کمک می‌کند. در این رابطه می‌توان به مباحث مهمی چون «آناتومی لگن و دستگاه تناسلی» از مباحث درس «تشریح ۱ و ۲»، «بهداشت مادر و کودک» در درس باروری، «عفونت بعد از زایمان، بیماری‌های تروفوبلاستیک»^{۱۹}، اختلالات جفت، تروما و اعتیاد در بارداری» از مباحث درس ۲ واحدی «زایمان غیرطبیعی»، اشاره کرد. البته لازم به ذکر است که در رابطه با درس ۲ واحدی زایمان غیرطبیعی، برنامه‌ریزان عدم تناسب حجم زمان را پیش‌بینی کرده و مجوز ۵۰ تا ۱۰۰ درصد افزایش ساعات درسی را داده‌اند، اما مجدداً مسئله هزینه‌بر بودن این افزایش واحد برای دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی از دلایلی است که افزایش واحد این درس هنوز به تأیید گروه آموزشی مامایی نرسیده است.

پیشنهادهات

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود برنامه‌های درسی آموزش مامایی موردبازنگری قرار گیرد و با توجه به نیازهای جامعه هدف یعنی مادران باردار و

¹⁹ Trophoblastic Disease

نوزادان، منابع درسی که نادیده گرفته شده‌اند در محتوای برنامه‌های درسی این رشته گنجانده شود. همچنین بر اساس یک نیازسنجی کلی از دانشجویان و فارغ‌التحصیلان رشته مامایی که با شرایط عملی محیط کار روبه‌رو شده‌اند، محتوا و مواد درسی موردنیاز آن‌ها بررسی شود و برخی از دروس اختیاری که بیش‌تر موردنیاز آن‌هاست؛ در گروه اختصاصی قرار بگیرد.

محدودیت‌ها

یکی از محدودیت‌های تحقیق حاضر، دخالت نظر محققین در تحلیل داده‌ها است. در واقع به دلیل این که در تحقیقات پدیدارشناسی تفسیری، تجارب خالص و دست اول مشارکت‌کنندگان، توسط تیم تحقیق به‌طور مداوم بررسی می‌شود بنابراین نتایج مطالعه با تلفیق نظرات محققین همراه است. محدودیت دیگر تحقیق، پراکندگی نمونه تحقیق و دسترسی سخت به اعضای نمونه بود.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی اساتید مامایی دانشگاه‌های علوم پزشکی کازرون و شیراز و تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را یاری کردند، تشکر می‌کنیم. کمیته اخلاقی دانشگاه علوم پزشکی کازرون این مطالعه را تأیید کرده است.

مشارکت نویسندگان

مفهوم‌سازی، جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط سهیلا ضیایی و پری مشایخ و ویراستاری و نهایی‌سازی نوشته توسط سهیلا ضیایی بوده است.

References

- 1- Ornstein AC, Behar-Horenstein LS, Pajak E, editors. Contemporary issues in curriculum. Allyn and Bacon; 1999.
- 2- Eskandari H. Hidden curriculum. 2nd ed. Tehran: Nasima. 2012;1-116
- 3- Eisner EW. The educational imagination: On the design and evaluation of school programs. New York: Macmillan; 1979 May 3.
4. Mehrmohammadi M. Curriculum: theories, approaches and perspectives. Tehran: samt& Behnashr press.2009. [in Persian].
- 5- Saylor JG, Alexander WM. Curriculum planning for better teaching and learning. Rinehart; 1954
- 6- Rezaei H, Yamani N. Null Curriculum: Neglected or ineffective. Iranian Journal of Medical Education. 2017;17:561-70. [In Persian]
- 7- Dent J, Harden RM, Hunt D. A practical guide for medical teachers. Elsevier health sciences; 2017 Apr 26.
- 8- Flinders DJ, Noddings N, Thornton SJ. The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. Curriculum Inquiry. 1986; 16(1): 33-42.
- 9- Marzoghi R, Jahani J, Mohamadi M, Zareh P. Developing and Validating Null Curricula Scale. Journal of Curriculum Studies. 2017; 12(46): 35-58. [In Persian]
- 10- Assemi A, Sheikhzadeh M. Intended implemented and experienced null curriculum. Life Science Journal. 2013;10(1): 82-85
- 11- Gholami M, Rahimi A, Ghahramani O, Dorr ER. A Reflection on Null Curriculum. A Journal of Multidisciplinary Science and Technology. 2016;7(1):218-23.
- 12- Safarnavade M, Fathi Vajargah K. Passing on the Concepts and Theoretical and Practical Foundations of Null Curriculum in Medical Education. Journal of Medical Education Strategies, 2008; 1(1): 40-47. [In Persian]
- 13- Asadian S. Phenomenology of affective domain, neglected element of the nursing curriculum. Education Strategies in Medical.2016; 9(3): 163-75. [In Persian]
- 14-Gall MD, Gall JP, Walter RB. Educational Research: An introduction. 7th ed. Boston: Allyn and Bacon publishers; 2003:10-335.
- 15- Diekelmann N, Allen D, Tanner CA. Hermeneutic analysis of the NLN Criteria for the Appraisal of Baccalaureate Programs: The NLN criteria for appraisal of baccalaureate programs: A critical hermeneutic analysis. 1989:11-34.
- 16- Guba EG, Lincoln YS. Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches.1st ed. San Francisco: Jossey- Bass publishers. 1981;1-423.
- 17- Elo S, Kaarlainen M, Kanste O, Polkki T, Utrianen K, Kyngas H. Qualitative Content Analysis a focus on Trustworthiness. Sage Open Access Journal. 2014; 4(1): 1-10
- 18- Currie SM. Aspects of the Preparation of Students Midwives for Autonomous Practice. Midwifery. 1999; 15(4):283-92.

Null Curriculum in Midwifery Education (from Perspective of Midwifery Faculty Members of Fars Islamic Azad Universities)

Sohaila Ziaee¹, Pary Mashayekh²

¹ Instructor, Department of Midwifery, Medicine Faculty,
Islamic Azad University, Kazerun Branch, Kazerun, Iran

² Assistant Professor Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities,
Islamic Azad University, kazerun branch, kazerun, Iran

Information	Abstract
Article Type: Original Article	Introduction: Null curriculum is a type of curriculum which helps to understand concepts that have been ignored in a given curriculum. The purpose of this study was to review the null curriculum in midwifery education from midwifery faculty's viewpoint in Islamic Azad Universities of Fars province. Materials and Methods: This qualitative study was carried out using a phenomenological approach. Twelve midwifery faculty members were selected using purposive sampling method. Research Data was collected by semi-structured interviews. The interviews were analyzed using the hermeneutic approach developed by Diekelmann (1989). Results: The main emerged themes were as follow: 1- The negation of the subject in the intended curriculum include: a. The negation of the subject as a syllabus in the bachelor's degree program in midwifery, b. The negation of the subject in the outline of the midwifery course. C. The negation of the subject because of lesson type (optional or dedicated). 2-the negation of the subject in implemented curriculum due to the kind of department and university directors', and teachers' attitude toward the subject matters. Conclusion: Understanding the neglected sections of the intended and implemented curriculum of midwifery Helps achieving the goals of the discipline better.
Article History: Received: 2018/10/13 Accepted: 2019/07/08	
Keywords: Curriculum Midwifery Education Null Curriculum	
Corresponding Author: Pary Mashayekh Email: pmashayekh19@gmail.com Tel: +98-91-73227433 Addres: Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Kazerun Branch, Kazerun, Iran	

► Please cite this article as follows:

Ziaee S, Mashayekh P. Null curriculum in midwifery education (from perspective of midwifery faculty members of fars Islamic Azad universities). Journal of Development Strategies in Medical Education. 2020; 7 (2): 1-13.