

## The investigation of effect of formation items of Hidden Curriculum on the university-related affect, case study of Semnan Payam-e-Noor University

fatemeh bayanfar

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payamnoor University, Semnan, Iran

### Abstract

The aim of this research was to find the effect of formation items of hidden curriculum on the University-related affect in the students of Semnan Payam-e-Noor University. The research method was case study and mixed. Purposeful sampling was used to select Semnan University. Three different instruments were utilized to obtain the data: 1) The affect of University-related questionnaire 2) Observation checklist 3) The standardized open-ended interview and informal conversational. Several statistical procedures including repeated measures analysis, Scheffe's method and multiple regression were used to analyze the data. The obtained multiple regression analysis result for hidden curriculum, and the affect of university-related was 0.621 which wasn't meaningful at 5% level of significance. Coefficient of determination was 0.385. Thus distinguished that 38.5% of the affect of University-related has been influenced by hidden curriculum.

**Keywords:** hidden curriculum, affect of University-related, Payam-e-Noor University, case study.

## بررسی نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در عاطفه نسبت به دانشگاه مطالعه موردی: دانشگاه پیام نور سمنان

فاطمه بیان‌فر\*

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، سمنان، ایران

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده برنامه درسی پنهان بر عاطفه دانشجویان نسبت به دانشگاه پیام‌نور صورت گرفت. مفهوم برنامه درسی پنهان به‌ویژه نقش آن در عاطفه نسبت به دانشگاه به‌ندرت برای آموزش از راه دور به کار برده شده است. پرورش کاران آموزش عالی بیشترین هدفشان در حوزه شناختی و یا روانی - حرکتی است و کمتر به حوزه عاطفی توجه داشته‌اند. این در حالی است که بسیاری از فعالیت‌های یادگیری متأثر از حوزه عاطفی است. مسئله اصلی این پژوهش آن است که نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد برنامه درسی پنهان چیست؟ روش پژوهش از نوع آمیخته (کیفی و کمی) و به‌صورت مطالعه موردی بود. برای انتخاب جامعه آماری و نمونه مورد بررسی با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از میان مراکز مختلف، مرکز سمنان انتخاب شد. حجم نمونه برای مشاهده ۱۵ کلاس درس بود و مصاحبه با روش سؤالات باز استاندارد شده، ۴۸ دانشجو و مصاحبه از نوع گفت‌وگوهای غیررسمی، تعداد دانشجویان از پیش تعیین شده نبود. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از: ۱- پرسشنامه محقق ساخته عاطفه نسبت به دانشگاه ۲- فرم‌های درجه‌بندی شده محقق ساخته مشاهده‌سنج و روش واقعه‌نگاری ۳- مصاحبه با روش سؤالات باز استاندارد شده و روش گفت‌وگوهای غیررسمی. طول مدت مشاهده ۲ ترم تحصیلی بود. به‌منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات در بخش کمی از تحلیل اندازه‌گیری مکرر، آزمون تعقیبی شفه، ضریب همبستگی و رگرسیون استفاده شد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که ضریب همبستگی چندگانه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و عاطفه نسبت به دانشگاه، برابر با ۰/۶۲۱ بود که در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار نبود. ضریب تبیین نیز برابر با ۰/۳۸۵ بود. بدین ترتیب مشخص شد که ۳۸/۵ درصد عاطفه نسبت به دانشگاه، تحت تأثیر مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده برنامه درسی پنهان قرار دارد؛ یعنی ابعاد برنامه درسی پنهان توان پیش‌بینی عاطفه دانشجویان نسبت به دانشگاه را دارند.

**واژه‌های کلیدی:** برنامه درسی پنهان، عاطفه نسبت به دانشگاه، دانشگاه پیام‌نور.

\* نویسنده مسؤل: f.bayanfar@yahoo.com

## مقدمه

پژوهش حاضر با هدف جستجو و کشف نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان دانشگاه پیام‌نور مرکز سمنان بر نگرش دانشجویان نسبت به دانشگاه و ارائه پیشنهادهایی برای طراحی محیط مطلوب‌تر انجام گرفته است.

امروزه فرآیند و رسالت ویژه آموزش عالی، (special mission for higher education) به‌عنوان یکی از نظام‌های بنیادی جامعه، ارتباط ویژه با آرمان‌های جامعه و نظام ارزشی آن و تربیت نیروی متخصص مورد نیاز جامعه دارد. به‌منظور تحقق این رسالت‌ها، وظایفی به عهده نظام آموزش عالی کشور است که از مهم‌ترین آنها تدریس و آموزش، تحقیق، ارائه خدمات و توسعه دانش و معرفت و رشد حرفه‌ای است (پردخته، کاظم پور و شکیبایی (Pardokhteh, Kazempour, Shakibae, 2016).

به‌طوری‌که هاردن (Harden, 2001) اظهار می‌دارد که شاید بیش از هر زمان دیگری توجه به برنامه درسی در تربیت لازم است. در توجه به برنامه درسی نیز باید به این نکته توجه داشت که جامع‌نگری و توجه همه جانبه دقیق و عمیق نسبت به آن از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. از نظر آیزنر (Eisner, 1994) سه نوع برنامه درسی به‌طور همزمان در مدارس و دانشگاه‌ها اجرا می‌شود که عبارتند از برنامه درسی آشکار (Explicit curriculum)، برنامه درسی پنهان (Hidden curriculum)، برنامه درسی پوچ (Null curriculum) برنامه درسی آشکار، برنامه درسی است که برای رشد و تربیت ابعاد گوناگون شخصیت فراگیرندگان به‌طور آگاهانه طراحی و برنامه‌ریزی می‌شود و دارای آموزشی مدون، محتوای معین و سازمان‌دهی شده، اصول و روش‌های یاددهی - یادگیری متناسب با اهداف و محتوا و شیوه‌های هماهنگ و پیش‌بینی شده است. آسبروکس (Ausbrooks, 2000) برنامه درسی پنهان را متشکل از پیام‌های ضمنی موجود در جو اجتماعی محیط آموزشی می‌داند گرچه نانوشته است، لیکن توسط همه احساس می‌شود. این در شرایطی است که آهولا (Ahola, 2000) عقیده دارد که برنامه

رسمی در آموزش عالی دارای آزادی عمل بیشتری از برنامه درسی مدارس بوده و عدم تدوین کامل این برنامه موجب کارکرد بیشتر برنامه درسی پنهان در آموزش عالی می‌شود. از نظر ملکی (Maleki, 2006) برنامه درسی پوچ مواد و موضوع‌های درسی یا فرایندهای ذهنی است که در سایه‌گزینش و تصمیم برنامه‌ریز درسی از دستور کار نظام آموزشی حذف شده.

مفهوم برنامه درسی پنهان (hidden curriculum) به‌ویژه نقش آن در عاطفه نسبت به دانشگاه (university-related affect) به‌ندرت برای آموزش از راه دور به کار برده شده است. زمینه فیزیکی و تعاملی متمایز محیط‌های یادگیری از راه دور، بیانگر برداشت و تجربه‌ای متفاوت از برنامه درسی پنهان در مقایسه با مفاهیمی هستند که متصدیان آموزش حضوری تجربه می‌کنند (Anderson, 2001).

آهولا (Ahola, 2000) مفهوم برنامه درسی پنهان را در چهار بُعد اصلی تقسیم‌بندی کرده است. یادگرفتن یادگیری (learning to learn)، یادگرفتن حرفه (professional learning)، یادگرفتن تخصص (learning expertise) و یادگرفتن بازی (learning games) هر یک از این موارد برای آموزش از راه دور نیز قابل کاربرد است. وی عقیده دارد که برنامه رسمی در آموزش عالی دارای آزادی عمل بیشتری از برنامه درسی مدارس بوده و عدم تدوین کامل این برنامه موجب کارکرد بیشتر برنامه درسی پنهان در آموزش عالی می‌شود.

یادگرفتن یادگیری: تعامل بین یادگیرندگان، مؤلفه‌ای مهم در برنامه‌ریزی آموزشی است. یادگیرندگان برای مشارکت در چنین تعاملاتی در آموزش از راه دور یاد می‌گیرند که باید بر مجموعه‌ای خاص از فناوری‌های ارتباطی و آموزشی تسلط یابند؛ زیرا تمامی تعاملات در آموزش از راه دور، طبق تعریف دارای فرآیندی با واسطه است؛ بنابراین آموزش از راه دور یادگیرندگان را وادار می‌کند که کاربرانی ماهر و کارآمد برای انواع ابزارهای ارتباطی باشند و در مهارت‌هایی نظیر مدیریت زمان،

سازمان‌دهی، برنامه‌ریزی و شرایط مطالعه به حد تسلط دست یابند؛ بنابراین آموزش از راه دور، موانع فناوری بیشتر و به تبع آن اکتساب مهارت‌های جدیدتری را ایجاد می‌کند که می‌توان آن را به‌عنوان بخشی از برنامه‌ریزی درسی پنهان توصیف کرد.

**یادگرفتن حرفه:** یادگیری حرفه بُعدی از برنامه درسی پنهان است که زیرساخت تربیت حرفه‌ای را فراهم می‌سازد و بر اساس آن، برنامه‌های آموزش فنی و تربیت توانمندی‌های حرفه‌ای را ممکن می‌سازد. آموزش از راه دور مزایای زیادی در آشکار ساختن این بُعد از برنامه درسی دارد، زیرا اغلب دانشجویان آموزش از راه دور، دانشجویان پاره‌وقت هستند و بیشتر ایشان شاغل‌اند. گرچه رشته تحصیلی بسیاری از دانشجویان با شغل انتخابی آنها هیچ ارتباطی ندارد.

**یادگرفتن تخصص:** یادگیری تخصص مبتنی بر حرفه با اکتساب توانمندی‌ها و مهارت‌های فنی که با انجام و اجرای تکالیف معین درسی و حرفه‌ای همراه است، آغاز می‌شود. با فرصت‌هایی که برای تعامل یادگیرندگان ایجاد می‌شود آنها با اکتساب نگرش‌ها، هنجارها و تفکر تخصصی، آماده پذیرش تخصصی معین می‌شوند.

این بُعد از برنامه درسی پنهان در آموزش از راه دور به شکلی پیچیده‌تر مطرح می‌شود. دلیل این امر، این واقعیت است که در این زمینه‌ها تخصص به بارزترین شکل خود ظاهر می‌شود. در آموزش از راه دور زمینه بهتری برای ظهور تخصص واقعی به‌جای تخصص جعلی و ساختگی فراهم می‌شود.

**یادگرفتن بازی:** دانشجویان در یادگرفتن قاعده بازی به‌جای تلاش‌های علمی برای ارتقاء تحصیلی به پذیرش موضع انفعالی و تسلیم شدن در مقابل قوانین و مقررات، همنوایی و هم‌رنگی با گروه می‌پردازند. فقدان فرصت‌های معنادار برای مشورت عمیق بین گروه دانشجویان به‌ویژه در دروسی که مبتنی بر مطالعات انفرادی شده و خودخوان هستند، ارزشمندترین منبع دانش درباره نحوه و قواعد بازی را هم در دانشجویان و هم در اعضاء

هیئت‌علمی به شدت محدود می‌کند. انصراف و ترک تحصیل در آموزش از راه دور به فقدان یکپارچگی آکادمیک و اجتماعی و دسته‌ای از عوامل پنهان درون دوره و عوامل شخصی نسبت داده شده است. در برخی دانشجویان از راه دور، علت ترک و انصراف از تحصیل تا حدودی مربوط به ناکامی و عدم موفقیت در گذراندن دروس و ناکامی در درک و دست‌کاری برنامه درسی پنهان دانشگاه و قواعد برنده شدن در بازی در این نوع آموزش‌هاست.

پردخته، کاظم پور و شکیبایی ( Pardokhteh, Kazempoyr & Shakibae, 2016) در پژوهش خود که به بررسی رابطه بین برنامه درسی پنهان و نابرابری‌های جنسیتی در دانشجویان دانشگاه پرداختند به این نتیجه رسیدند که بین برنامه درسی پنهان و نابرابری‌های جنسیتی دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین ساختار سازمانی دانشگاه و متغیرهای جامعه‌پذیری جنسیتی، عقیده قالبی جنسیتی و ایفای نقش جنسیتی با ۹۵٪ اطمینان رابطه وجود دارد. بین جو اجتماعی دانشگاه و متغیرهای جامعه‌پذیری جنسیتی و ایدئولوژی مردسالاری و ابعاد برنامه درسی پنهان رابطه وجود دارد.

همچنان که پردخته و همکاران ( Pardokhteh et all, 2016) به بررسی رابطه برنامه درسی پنهان با نابرابری‌های جنسیتی در دانشگاه پرداختند سبحانی نژاد، احمدآبادی آرانی، محمدی، آزاد و محمدی، صمد ( Sobhani, Nezhad, Ahmad Abadi Arayi, Mohammadi, Mohammadi, 2016) در پژوهش دیگری به تبیین بازتولید فرهنگی-طبقاتی دانشگاهی با تأکید بر مؤلفه‌های ناهمسوئی برنامه درسی به‌منظور ارائه ملاحظات کاربردی در دانشگاه پرداختند. یافته‌های پژوهش آنها نشان داد که مؤلفه‌های ناهمسوئی برنامه درسی پنهان آموزش عالی می‌توانند در تثبیت پایگاه و منزلت بازتولید فرهنگی-طبقاتی دانشجوی طبقه خاص مؤثر بوده و بالعکس در نومی‌دی از تغییر وضعیت کنونی برای دانشجویان طبقه‌های متوسط و پایین مؤثر باشند. در ملاحظات

را به نحو خاص خود اعم از رابطه معنادار منفی و مثبت تبیین نمایند.

در این پژوهش شاخص‌های تشخیص برنامه درسی پنهان عبارتند از تعاملات اساتید با دانشجویان، تعاملات کارکنان با دانشجویان، تعاملات دانشجویان با یکدیگر، شیوه‌های تدریس و ارزشیابی، محتوای برنامه‌های درسی، قوانین و مقررات دانشگاه، وضعیت آراستگی ظاهری اساتید و دانشجویان و امکانات فیزیکی دانشگاه

علاوه بر مفهوم برنامه درسی پنهان، مفهوم بازده‌های عاطفی یادگیری و عاطفه نسبت به دانشگاه، از جمله مفاهیمی است که کمتر در آموزش از راه دور مطرح بوده است. پرورش کاران آموزش عالی، بیشترین هدفشان از آموزش و یادگیری، رشد شناختی و افزایش آگاهی دانشجویان است و توجه کمتری به رشد علائق، ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای آنها دارند. این در حالی است که بسیاری از فعالیت‌های یادگیری، تدریس و ارزشیابی بر روی بازده‌های عاطفی یادگیری مؤثر است (Shephard, 2008). بیرد و همکاران (Beard, Clergy & smith, 2007)، همگام با شپرد معتقدند که در محیط‌های آموزش عالی انگیزش دانشجویان به یادگیری و به محیط یادگیری کمتر مورد توجه مسئولان بوده است. میلر (Miller, 2005) می‌گوید گرچه اهداف عاطفی به‌طور واضح در برنامه درسی آموزش عالی مورد تأکید قرار نگرفته، لیکن بخش فراگیر و عمده تعلیم و تربیت را در برمی‌گیرد. کارلسون (Carlson, 2006) می‌نویسد اهداف حوزه عاطفی برای پرورش کاران این حوزه ناشناخته نیست گرچه به‌ندرت بر روی ارزش‌ها و نگرش‌های دانشجویان بحث و بررسی می‌شود. اصطلاح «برنامه درسی پنهان» نیز اغلب به‌منظور توصیف عوامل ناهمسان و ناهنجاری‌ها در سیستم آموزشی که موجب کسب نگرش‌های منفی می‌شود به کار برده می‌شود (Margolis, 2001; Atherton, 2005).

پرورش کاران آموزش عالی بیشتر ترجیح می‌دهند فارغ‌التحصیلانی داشته باشند که دانش و مهارت‌های

کاربردی بروز قابلیت‌های طبقات مختلف در فعالیت‌های دانشگاهی، تأکید بر برنامه درسی چند فرهنگی، توجه به شیوه‌های کیفی به‌جای روش‌های کمی در ارزشیابی، کاربرد و اجرای راهبردهای تدریس فعال و مشارکتی و تغییر در محیط‌های آموزشی اشاره نمود.

صفایی موحد و عطاران (Safaei Movahed & Ataran, 2013) در پژوهش دیگری به واکاوی برنامه درسی پنهان در انتخاب استاد راهنما در دانشکده ریاضی پرداختند. از نظر آنها برنامه درسی پنهان در آموزش عالی شامل قواعد تصریح نشده‌ای است که برای تکمیل موفقیت‌آمیز آموزش رسمی ضروری است. صفایی موحد و باوفا (Safaei Movahed & Bavafa, 2013) در پژوهش دیگری برنامه درسی پنهان را یکی از سرمایه‌های مفهومی رشته برنامه درسی به‌شمار آوردند. از نظر این پژوهشگران طرح این مفهوم سبب شده تا نگاه سطحی‌نگرانه نسبت به پدیده برنامه درسی کاهش‌یافته و این مفهوم نه صرفاً در بعد طراحی بلکه در سطح اجرا نیز مد نظر قرار گیرد و پویایی‌های آن رصد شود. از نظر این پژوهشگران نظریه‌ها و دیدگاه‌های مطرح شده پیرامون برنامه درسی پنهان را می‌توان در ۶ دسته یا طبقه مختلف جای داد: نظریه‌های ماهیتی، نظریه‌های کارکردی، نظریه‌های ابعادی، نظریه‌های عاملی، نظریه‌های پیامدی و نظریه‌های سطوحی.

سبحانی نژاد و حسینی یزدی (Sobhaninejad, Hosseni Yazdi, 2014) نیز در پژوهش دیگری که به بررسی روابط همبستگی و سهم تبیینی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان پرداختند به این نتیجه رسیدند که پژوهشگری دانشجویان رابطه معنادار و غیر مستقیم بوده. تحلیل سهم نسبی هر یک از جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان دانشگاهی در پیش‌بینی ابعاد سه‌گانه و نیز کل ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان نشان داد که متغیرهای پیش‌بین در مجموع توانسته‌اند ۲۸/۴ درصد از واریانس کل ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان

در یک جمع‌بندی کلی، از ادبیات پژوهشی مربوط به برنامه درسی پنهان مشاهده شد که نظریات و تحقیقات گوناگونی درباره این برنامه و عوامل تشکیل‌دهنده آن صورت گرفته است، ولی کمتر پژوهشی به بررسی آثار این برنامه در سیستم آموزشی از راه دور پرداخته است. در اینجا این سؤالات مطرح است که نقش مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده برنامه درسی پنهان در عاطفه نسبت به دانشگاه چیست؟ و آیا می‌توان گامی برای کاهش نقش این برنامه در ایجاد نگرش منفی دانشجویان به دانشگاه ایجاد کرد؟ به‌منظور پاسخگویی به این سؤالات مقاله حاضر نگاشته شده است.

ضرورت این مقاله برای متصدیان نظام آموزش عالی، دعوت به ژرفاندیشی در جریان تعلیم و تربیت دانشجویان و پرهیز از ساده‌پنداری و سطحی‌نگری است. در این ژرفاندیشی، عبور از لایه‌های سطحی اتفاقاتی که در کلاس‌های درس و محیط دانشگاه رخ می‌دهد و پی بردن به عمق اثرات این اتفاقات به‌ویژه بر نگرش دانشجویان به دانشگاه ضروری است. نگرش منفی دانشجویان به دانشگاه پیش‌بینی نشده و مطابق با اراده و خواست مسئولین دانشگاه و سیستم آموزش عالی نیست و تدبیر خاصی برای جلوگیری از آن در نظر گرفته نشده است؛ بنابراین ضرورت بررسی عوامل ایجادکننده نگرش‌های منفی دانشجویان به دانشگاه احساس می‌شود. شاخص‌های تشخیص برنامه درسی پنهان در این مقاله عبارتند از:

- ۱- ارتباط متقابل اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان
- ۲- روابط میان‌فردی کارکنان با دانشجویان و با یکدیگر
- ۳- روابط میان‌فردی دانشجویان با یکدیگر
- ۴- شیوه‌های تدریس و ارزشیابی
- ۵- محتوای کتاب‌های درسی
- ۶- ساختار اجتماعی و اداری دانشگاه
- ۷- نحوه لباس پوشیدن و وضعیت ظاهری اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان
- ۸- معماری و کیفیت ساختمان و تجهیزات فیزیکی دانشگاه.

کافی برای اکتساب مشاغل دولتی و اجتماعی را کسب کنند و ارزش کمتری برای نحوه نگرش آنها به دانشگاه و سیستم آموزش عالی قائل هستند، درحالی‌که تأکید نظام آموزش عالی باید بر روی نگرش‌ها و هیجانات شخصی دانشجویان باشد تا در آینده بتوانند رفتارهای باثباتی داشته باشند (Chalkley, 2006).

لیم کایتز، بی بو، لامر و بونت، (Lemkowitz, Bibo, ) (Lamer & Bonnet, 1996) نیز معتقدند از اولین سال‌های تحصیل دانشجویان رشته‌های مهندسی و علوم، اعضاء هیئت‌علمی و سایر مسئولان تلاش می‌کنند تا دانشجویان را وادار به تفکر خلاق و انتقادی برای دستیابی به اهداف شناختی کنند ولی در کنار رشد افکار انتقادی و خلاقانه، تلاش کمتری برای رشد ارزش‌ها و نگرش‌های موضوعاتی می‌کنند که با موضوعات درسی ارتباط کمتری دارد.

برخی از محققین در پژوهش‌های خود نشان داده‌اند که چگونگی فرآیند تدریس و ارزشیابی و به‌طور کلی چگونگی شیوه‌های آموزش در مؤسسات آموزش عالی از جمله عوامل بسیار مؤثر در ایجاد بازده‌های عاطفی و نگرش دانشجویان نسبت به دانشگاه است. بحث‌های آزاد (open debate)، درگیری‌های برابر (peer involvement)، ایفای نقش، شیوه‌های یادگیری حل مسئله، درگیری با الگوهای نقش، شبیه‌سازی، تحلیل‌های گروهی، مطالعات دانشجویی، بحث‌های کارشناسان و متخصصین، کرسی‌های آزاداندیشی، استفاده از فن‌آوری‌های جدید و مدل‌های چندرسانه‌ای که در حمایت از فعالیت‌های یادگیری دانشجویان صورت می‌گیرد، موجب ایجاد نگرش مثبت آنها به درس و دانشگاه و ایجاد خودپنداره تحصیلی مثبت در آنها می‌شود (Ornstein and lasley, 2000; leng, 2002; howe, 2003; shepherd, 2005) فرصت‌های ایجاد کار معنی‌دار و تجربه مستقیم یکی دیگر از عوامل مؤثر در ایجاد نگرش مثبت به محیط یادگیری است (Mass Weigert, 2006).

در این پژوهش عاطفه نسبت به دانشگاه از طریق پرسشنامه محقق ساخته سنجیده می‌شود.

روان‌شناسی تربیتی بود؛ بنابراین می‌توانست اطلاعات عمیق‌تری را به دست آورد. ضمن اینکه حضور پژوهشگر به‌عنوان عامل مداخله‌گر محسوب نمی‌شد.

برای انتخاب کلاس‌های درس، با روش نمونه‌گیری هدفمند، کلاس‌های درسی انتخاب شدند که اعضای هیئت‌علمی این دانشگاه در آن کلاس‌ها تدریس می‌کردند. در مجموع ۱۵ کلاس درس انتخاب شدند و پرسشنامه «عاطفه نسبت به دانشگاه» به تمامی دانشجویان این کلاس‌ها که در مجموع ۱۰۴ نفر می‌شدند داده شد.

برای جمع‌آوری اطلاعات متناسب با ماهیت موضوع پژوهش و روش تحقیق مورد استفاده از ابزارهای زیر استفاده شد: ۱- پرسشنامه «عاطفه نسبت به دانشگاه» ۲- فرم‌های درجه‌بندی مشاهده‌سنج و روش واقع‌نگاری ۳- مصاحبه با روش سؤالات باز استانداردشده و روش گفت‌وگوهای غیررسمی. برای ساختن ابزارها، از مبانی نظری و نظر اعضای هیئت‌علمی رشته‌های روان‌شناسی تربیتی و برنامه‌ریزی درسی استفاده شد. ابزارهای ساخته شده قبلاً توسط محقق در چهار نوبت اجرا و ضریب روایی و پایایی ابزارها محاسبه شده بود تا برای اجرای نهایی آماده شود. پایایی ابزار سنجش عاطفه نسبت به دانشگاه برابر ۰/۷۸ شد. برای تعیین پایایی «ابزار سنجش برنامه درسی پنهان»، داده‌های کیفی حاصل از مشاهده‌ها و مصاحبه‌ها به داده‌های کمی تبدیل شد و عبارت‌های تکراری حذف گردید. در فرم نهایی از ۱۴۸ عبارت، ۱۴۰ عبارت باقی ماند.

برای تعیین پایایی از روش ضریب آلفای کراباخ (Cronbach Coefficient Alpha) استفاده شد. نتایج پایایی آزمون در جدول (۱) گزارش شده است.

شاخص‌های تشخیص برنامه درسی پنهان با استفاده از نظر صاحب‌نظران و متخصصان حوزه برنامه درسی پنهان استخراج شده است. با توجه به اینکه برنامه درسی پنهان اکتشافی است و مهم‌ترین و اصلی‌ترین ابزار تشخیص آن مشاهده مستقیم است. فرم‌های مشاهده سنج با کمک صاحب‌نظران این حوزه ساخته شده و روایی آن مورد تأیید قرار گرفت و در یک مطالعه مقدماتی به کار گرفته شد. برای تعیین روایی سازه از تحلیل عاملی استفاده شد. ضریب پایایی نیز از طریق ضریب آلفای کراباخ محاسبه و ۹۷/۰ به دست آمد.

منظور از عاطفه مربوط به دانشگاه در این مقاله یک حالت یا میل عمومی مثبت و یا منفی نسبت به دانشگاه، اعضا هیئت‌علمی، کارکنان دانشگاه و سایر دانشجویان است.

### روش پژوهش

روش پژوهش آمیخته یا ترکیبی بود. در بخش کمی، از روش پیمایشی از نوع مقطعی به‌منظور گردآوری داده‌ها درباره «عاطفه نسبت به دانشگاه» استفاده شد. در بخش کیفی نیز از روش بررسی موردی برای جمع‌آوری اطلاعات در مورد برنامه درسی پنهان استفاده گردید. مورد یا «واحد تحلیل» در این پژوهش دانشگاه پیام‌نور مرکز سمنان بود.

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه مراکز دانشگاهی دانشگاه پیام‌نور در نیمسال اول و دوم سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود. از میان مراکز مختلف دانشگاهی، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، مرکز سمنان و از میان رشته‌های تحصیلی مختلف، رشته‌های روان‌شناسی، مشاوره و علوم تربیتی انتخاب شدند. علت انتخاب مرکز سمنان و رشته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی این بود که پژوهشگر، عضو هیئت‌علمی این دانشگاه در رشته

جدول ۱. ضریب پایایی برنامه درسی پنهان

تعداد سؤالات	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب پایایی
۱۴۰	۴۷۹/۹۹	۸۲/۲۹	۰/۹۷۴

در این پژوهش به‌منظور بررسی روایی سازه ابزار تحلیل کمی یافته‌های پژوهش در ابتدا شاخص‌های آماری توصیفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان ارائه شده است.

جدول ۳. محاسبه میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان

مؤلفه‌ها	تعداد	دامنه	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
ارتباط متقابل اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان	۱۹	۹۸/۰۰	۵۰/۰۰	۱۴۸/۰۰	۹۴/۹۴۷۴	۳۱/۵۰۹۲۱	۹۹۲/۸۳۰
ارتباط متقابل اعضای هیئت‌علمی با دانشجویان ضعیف و قوی	۱۹	۷۹/۰۰	۲۷/۰۰	۱۰۶/۰۰	۶۸/۴۲۱۱	۱۹/۶۴۴۹۵	۳۸۵/۹۲۴
شیوه‌های آموزش و ارزشیابی در دانشگاه پیام‌نور	۱۹	۹۵/۰۰	۵۰/۰۰	۱۴۵/۰۰	۹۳/۲۱۰۵	۳۳/۰۱۴۴۴	۱۰۸۹/۹۵۳
روابط میان‌فردی دانشجویان با یکدیگر	۱۹	۲۷/۰۰	۰/۰۰	۲۷/۰۰	۱۶/۲۶۳۲	۷/۹۳۶۱۵	۶۲/۹۸۲
روابط میان‌فردی کارکنان با دانشجویان	۱۹	۱۰۸/۰۰	۰/۰۰	۱۰۸/۰۰	۵۴/۶۳۱۶	۲۸/۵۴۶۶۷	۸۱۴/۹۱۲
روابط میان‌فردی کارکنان با یکدیگر	۱۹	۱۱۳/۰۰	۰/۰۰	۱۱۳/۰۰	۴۷/۸۹۴۷	۴۰/۹۳۶۱۲	۱۶۷۵/۷۶۶

محاسبه شد. حد متوسط پرسشنامه عدد ۵۰ بود و از آنجایی که میانگین محاسبه شده بزرگ‌تر از حد متوسط پرسشنامه بود، عاطفه دانشجویان نسبت به دانشگاه مثبت بود.

سپس برای تعیین تفاوت معناداری بین کلیه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از تحلیل اندازه‌گیری مکرر یک‌راهه استفاده شد که نتایج این تحلیل در جدول (۴) گزارش شده است:

همان‌گونه که مشاهده می‌شود میانگین مؤلفه ارتباط متقابل اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان، از سایر مؤلفه‌ها بالاتر بوده و مؤلفه ارتباط میان‌فردی دانشجویان با یکدیگر از میانگین کمتری نسبت به سایر مؤلفه‌ها برخوردار بوده است.

سپس میانگین و انحراف استاندارد متغیر عاطفه نسبت به دانشگاه محاسبه شد. تعداد آزمودنی‌ها ۱۰۴ نفر بودند. میانگین ۶۹/۹۷ و انحراف استاندارد ۱۱/۲۸

جدول ۴. نتایج تحلیل اندازه‌گیری مکرر برای تعیین تفاوت معناداری بین کلیه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان

اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری
خرده مقیاس‌های برنامه درسی پنهان	۸۴۵۱۸/۰۸۶	۵	۱۶۹۰۳/۶۱۷	۴۰/۵۶۸	۰/۰۰۰
خطا	۳۱۲۵۰/۷۳۳	۷۵	۴۱۶/۶۷۶		

همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود اثر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است؛ به عبارتی بین میانگین‌های ۷ مؤلفه برنامه درسی پنهان تفاوت معناداری وجود دارد. در ادامه

با توجه به اینکه اثر مؤلفه‌ها در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است با آزمون تعقیبی شفه به بررسی تفاوت دوبه‌دوی معنادار بین مؤلفه‌ها پرداخته می‌شود. نتایج آزمون تعقیبی شفه در جدول (۵) آورده شده است:

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی شفه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان

اجتماعی	ارتباط متقابل اعضای هیئت علمی و دانشجویان	ارتباط متقابل اعضای هیئت علمی با دانشجویان ضعیف و قوی	شیوه‌های آموزش و ارزشیابی در دانشگاه پیام‌نور	روابط میان‌فردی دانشجویان با یکدیگر	روابط میان‌فردی کارکنان با دانشجویان	روابط میان‌فردی کارکنان با یکدیگر
ارتباط متقابل اعضای هیئت علمی و دانشجویان	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۶۸۶	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
ارتباط متقابل اعضای هیئت علمی با دانشجویان ضعیف و قوی			۰/۰۰۱		۰/۰۰۰	۰/۰۱۷
شیوه‌های آموزش و ارزشیابی در دانشگاه پیام‌نور					۰/۰۰۱	۰/۰۰۰
روابط میان‌فردی دانشجویان با یکدیگر					۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
روابط میان‌فردی کارکنان با دانشجویان						۰/۲۱۳
روابط میان‌فردی کارکنان با یکدیگر						۱/۰۰۰

در مرحله بعد، ضریب همبستگی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و «عاطفه نسبت به دانشگاه» محاسبه شد.

جدول ۶. ضریب همبستگی

خطای استاندارد برآورد	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین	ضریب همبستگی
۱۴/۱۶۹۴۵	-۰/۰۰۶	۰/۳۸۵	۰/۶۲۱۰

جدول ۷. جدول رگرسیون

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجدورات میانگین	F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۳۸۳/۸۷۶	۷	۱۹۷/۶۹۷	۰/۹۸۵	۰/۴۸۸
باقیمانده	۲۲۰۸/۵۰۶	۱۱	۲۰۰/۷۷۳		
مجموع	۳۵۹۲/۳۸۱	۱۸			

جدول ۸. جدول ضرایب

مدل	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد	t	سطح معناداری
	B	خطای استاندارد			
مقدار ثابت	-۵۷/۸۱۲	۱۲۴/۱۹۹		-۰/۴۶۵	۰/۶۵۱
ارتباط متقابل اعضای هیئت علمی و دانشجویان	۰/۳۱۷	۰/۲۵۹	۰/۷۰۷	۱/۲۲۴	۰/۲۴۷
ارتباط متقابل اعضای هیئت علمی با دانشجویان ضعیف و قوی	-۰/۰۵۶	۰/۱۸۵	-۰/۰۷۹	-۰/۳۰۵	۰/۷۶۶
شیوه‌های آموزش و ارزشیابی در دانشگاه پیام‌نور	-۰/۲۸۰	۰/۲۳۵	-۰/۶۵۴	-۱/۱۹۲	۰/۲۵۸
روابط میان‌فردی دانشجویان با یکدیگر	-۰/۹۳۱	۱/۰۶۶	-۰/۵۲۳	-۰/۸۷۳	۰/۴۰۱
روابط میان‌فردی کارکنان با دانشجویان	-۰/۱۱۵	۰/۲۷۰	-۰/۲۳۳	-۰/۴۲۶	۰/۶۷۸
روابط میان‌فردی کارکنان با یکدیگر	۰/۱۳۳	۰/۱۵۸	۰/۳۸۶	۰/۸۴۵	۰/۴۱۶
محیط فیزیکی	۰/۹۱۴	۰/۸۲۰	۰/۳۱۹	۱/۱۱۶	۰/۲۸۸





مشکلات شخصی و خانوادگی و نه به دلیل رفع اشکالات درسی و یا انجام تحقیق و پژوهش بود. از آنجایی که اکثر اعضای هیئت‌علمی این دانشگاه ساکن تهران بودند، دانشجویان برای رفع مشکلات شخصی و خانوادگی خود تمایل بیشتری به برقراری ارتباط با این اساتید داشتند. حتی بسیاری از دانشجویان به دلیل نداشتن اعتماد به تخصص و رازداری مشاوران و روان‌شناسان مراکز مشاوره و روان‌درمانی و ترس و نگرانی از افشاء مشکلاتشان در سطح شهرستان، تمایل داشتند مشکلاتشان را با اعضای هیئت‌علمی ساکن تهران مطرح کنند. طرح مسائل و مشکلات شخصی از طرف دانشجویان موجب ایجاد ارتباط عاطفی و عمیق بین اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان در این دانشگاه شده بود. برقراری این ارتباطات عاطفی موجب افزایش نگرش مثبت به دانشگاه شده و علاقه دانشجویان را به آمدن به دانشگاه زیادت‌تر کرده بود، به گونه‌ای که بسیاری از دانشجویان که به رشته تحصیلی خود هم علاقه‌ای نداشتند، به آمدن به دانشگاه و برقراری تعامل با اعضای هیئت‌علمی علاقه‌مند بودند. در این میان حتی دانشجویان سایر رشته‌های این دانشگاه هم با اعضای هیئت‌علمی رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره، ارتباط نزدیک و خوبی برقرار می‌کردند و بدین ترتیب نسبت به دانشگاه نگرش مثبت‌تری پیدا می‌کردند. یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های به دست آمده از پژوهش‌های فیلیپس و باند ( Philips, V & Bath, Smith, Stein, Swann, ) و بت ( Bond, C, 2004 ) و همخوانی دارد. این پژوهشگران در پژوهش‌های خود نشان دادند آموزش مهارت‌های برقراری ارتباط و آماده کردن دانشجویان برای زندگی در دنیای واقعی و حل مسائل و مشکلات شخصی از اهداف بسیار مهمی است که بهتر است مؤسسات آموزش عالی به جای تمرکز بر روی آموزش دروس تخصصی به آنها بپردازند. این پژوهشگران نشان دادند که یکی از جنبه‌های مثبت برنامه درسی پنهان آموزش هنجارها و قواعد اساسی زندگی است که در مؤسسات آموزش عالی به‌طور

همان‌طور که در جداول فوق نشان داده شده است، ضریب همبستگی چندگانه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و عاطفه نسبت به دانشگاه برابر ۰/۶۲۱ است که با توجه به مقدار F و سطح خطای محاسبه شده معنی‌دار نیست. با این حال ضریب تبیین نیز برابر ۰/۳۸۵ است. بدین ترتیب مشخص می‌شود که ۳۸/۵ درصد عاطفه نسبت به دانشگاه متأثر از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان است. بدیهی است سایر درصد تغییرات این متغیر ناشی از خطا و متغیرهایی است که محقق اندازه نگرفته است. همچنین در جدول (۸) ضرایب رگرسیونی نیز محاسبه شده هیچ‌یک از مؤلفه‌ها معنادار نبوده‌اند. با این حال ضرایب استاندارد محاسبه شده نشان می‌دهد که محیط فیزیکی دانشگاه، روابط میان‌فردی دانشجویان با یکدیگر و ارتباط متقابل اعضای هیئت‌علمی با دانشجویان به ترتیب سهم بیشتری در پیش‌بینی متغیر عاطفه نسبت به دانشگاه را داشته‌اند.

#### تجزیه و تحلیل کیفی یافته‌های پژوهش

- ارتباط متقابل اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان. اکثر اعضای هیئت‌علمی (رشته‌های روان‌شناسی، علوم تربیتی و مشاوره) دانشگاه روابط و تعاملات مثبتی با دانشجویان داشتند. همه اعضای هیئت‌علمی دارای مدرک دکترای تخصصی در رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره بودند؛ بنابراین تکنیک‌ها و روش‌های برقراری ارتباط میان‌فردی مطلوب را دانسته و تلاش می‌کردند که این تکنیک‌ها را در تعاملاتشان با دانشجویان بکار بگیرند. پژوهشگر شاهد بود که در روز معلم، بیشترین میزان تقدیرنامه‌ها و اهداء گل و هدایا از طرف دانشجویان رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره برای اعضای هیئت‌علمی بود که موجب تعجب اعضای هیئت‌علمی سایر رشته‌ها و کارکنان دانشگاه شده بود. بیشترین میزان مراجعه دانشجویان به اتاق اعضای هیئت‌علمی و اساتید مدعو رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره بود. این مراجعات هم بیشتر به دلیل بررسی

غیرمستقیم به دانشجویان آموزش داده می‌شود گرچه این هنجارها و قواعد جزء برنامه‌ی درسی رسمی و صریح نظام آموزش عالی نیست.

- روابط میان فردی کارکنان با دانشجویان و با یکدیگر. روابط میان فردی اعضای هیئت‌علمی با یکدیگر خوب بوده و در حد رضایت‌بخش و مطلوبی بود. بین برخی از اعضای هیئت‌علمی روابط صمیمانه‌ای برقرار بود. به‌ویژه اعضای هیئت‌علمی ساکن تهران که با یکدیگر در خوابگاه زندگی می‌کردند. روابط میان فردی اعضای هیئت‌علمی با کارکنان هم توأم با احترام بود و روابط تقریباً رضایت‌بخش و خوب بود. روابط میان فردی کارکنان با یکدیگر هم خوب و صمیمانه بود. گرچه در برخی موارد دلخوری‌ها و رنجش‌هایی وجود داشت که این دلخوری‌ها اکثراً به دلیل حجم زیاد کار و نگرفتن دستمزد کافی در مقابل کار ارائه شده بود. روابط کارکنان با دانشجویان تقریباً خوب بود. ولی به دلیل حجم زیاد مراجعه دانشجویان و کمبود پرسنل و نیروی کافی، گاهی تعاملات منفی ایجاد می‌شد. بیشترین میزان تعاملات منفی بین کارکنان و دانشجویان در ایام امتحانات و در جلسات امتحانی بود که گاهی برخورد تند و خشونت‌آمیز با دانشجو صورت می‌گرفت. به دلیل کمبود نیروی کافی در ایام امتحانات هیچ‌کدام از بخش‌ها از جمله فارغ‌التحصیلان، آموزش، کتابخانه، فرهنگی و دانشجویی پاسخگوی دانشجویان نبوده و درب اکثر اتاق‌های کادر اداری بسته بود و تقریباً همه کارکنان به‌عنوان مراقب امتحانی در جلسات امتحان حضور داشتند. در سایر اوقات هم به دلیل کمبود نیروی انسانی متخصص و کارآمد و استفاده از کار دانشجویانی که هیچ علم و اطلاعی در زمینه برنامه‌ریزی درسی نداشتند، بخش آموزش و برنامه‌ریزی درسی پاسخگوی دانشجویان و حتی اعضای هیئت‌علمی و اساتید مدعو نبوده، درب اتاق از پشت قفل شده، تلفن‌ها پاسخ داده نمی‌شد و

در صورتی که استاد و یا دانشجویی برای گرفتن پاسخ اصرار می‌ورزید مورد توهین و بی‌احترامی قرار می‌گرفت. در بخش خدمات هم تنها یک نفر نیروی ثابت به‌عنوان آبدارچی و نظافتچی وجود داشت و گاهی از یک یا دو نفر نیروی کمکی به‌صورت موقت استفاده می‌شد. این تعداد جوابگوی تقاضاهای اعضای هیئت‌علمی، اساتید مدعو و دانشجویان نبوده و زمینه‌های تعاملات منفی ایجاد می‌شد. کمبود پرسنل به‌ویژه در بخش آموزش و خدمات زمینه‌های ایجاد نگرش منفی به دانشگاه را در دانشجویان ایجاد می‌کرد.

این یافته پژوهش با یافته‌های پژوهش چالکلی، (Chalkly, 2006) و فتحی و اجارگاه و واحد چوکده، (Fathi Vagargah & Vahed Chokadeh, 2006) همخوان است. چالکلی (Chalkly) در پژوهش خود نشان داد پرورش کاران آموزش عالی بیشترین هدفشان آموزش دانش و مهارت‌ها برای ورود به بازار مشاغل است و ارزش کمتری را برای نحوه نگرش دانشجویان به دانشگاه و سیستم آموزش عالی قائل هستند. فتحی و اجارگاه و واحد چوکده نشان دادند که دیوان‌سالاری اداری دانشگاه، عاملی مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان و نحوه نگرش دانشجویان به دانشگاه است.

- روابط میان فردی دانشجویان با یکدیگر. از آنجایی که در دانشگاه پیام‌نور سیستم آموزش از راه دور است، روابط میان فردی دانشجویان با یکدیگر کمتر از سایر دانشگاه‌هاست. دانشجویان تنها در بعضی از دروس مانند «مشاوره خانواده» که با یکدیگر کار گروهی می‌کردند روابط نزدیک‌تری داشتند. برخی از دانشجویان هم که در تشکلهای دانشجویی مانند انجمن روان‌شناسی با یکدیگر همکاری داشتند، تعاملات بیشتری با هم داشتند. در دروسی که زمینه‌های رقابت گروهی برای دانشجویان فراهم می‌شد و از دانشجویان خواسته می‌شد که به‌صورت گروهی بر روی مواد درسی کار کنند، میزان

در ۱۶-۱۷ جلسه آموزش می‌دهد، در طول مدت ۴ تا ۶ جلسه تمام کند. تدریس حجم فشرده مطالب جز با روش سخنرانی، آن هم بدون رعایت تکنیک‌های این روش امکان‌پذیر نبود. هیچ‌یک از اصول روان‌شناسی یادگیری و تربیتی و روش‌های سنجش و ارزشیابی در رابطه با شیوه‌های آموزش و ارزشیابی رعایت نمی‌شد.

برخی از سؤالات آزمون‌ها استاندارد نبود و برخی تنها محفوظات بی‌ارزش دانشجویان را مورد ارزیابی قرار می‌داد. شیوه ارزشیابی به صورت آزمون‌های بسته پاسخ بوده و یادگیرندگان را به یادگیری اطلاعات جزئی و حفظ اطلاعات بی‌ارزش تشویق می‌کرد. این شیوه ارزشیابی بسیار ماشینی، مکانیکی و غیرانسان‌گرایانه بود و در آن تفاوت‌های فردی در نظر گرفته نشده و تلاش‌های دانشجویان دیده نمی‌شد. ضمن آنکه اگر دانشجو به دلایلی در آزمون پایان ترم شکست می‌خورد، تلاش‌های دانشجویان در طول ترم مشاهده نمی‌شد. این شیوه‌های آموزش و ارزشیابی زمینه‌های نگرش منفی نسبت به سیستم آموزشی از راه دور را ایجاد می‌کرد.

یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش‌های ارنستین و لاسلی (Ornstein & Lassally, 2000)؛ لنگ، (Leng, 2002)؛ هاو، (Howe, 2003) و شپرد، (Shephard, 2005) مطابقت داشت. این پژوهشگران در پژوهش‌های خود نشان دادند که چگونگی فرایند تدریس و ارزشیابی و به‌طور کلی چگونگی شیوه‌های آموزش در مؤسسات آموزش عالی از جمله عوامل بسیار مؤثر در ایجاد نگرش دانشجویان نسبت به دانشگاه است.

- محتوای کتاب‌های درسی. محتوای کتاب‌های درسی و منابع آموزشی در دانشگاه پیام‌نور برخلاف سایر دانشگاه‌ها از طرف سازمان مرکزی تعیین شده و در تمام دانشگاه‌های پیام‌نور کشور یکسان بود. محتوای اکثر این کتاب‌ها تمامی سرفصل دروس را در برمی‌گرفت و جامع و کامل بود و به‌صورت خودخوان تهیه شده بود.

علاقه‌مندی دانشجویان به آن درس‌ها و به دانشگاه بیشتر می‌شد. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش ویت‌هال (Waite Hall, 2008) و های‌سای چانگ و اسمیت (Hsieh Chang & Smith, 2008) همخوانی داشت.

ویت‌هال (Waite Hall) که به بررسی تعاملات دانشجویان در دوره‌های آموزش از راه دور پرداخت، به این نتیجه رسید که در دروسی که امکان تعامل دانشجویان با یکدیگر فراهم می‌شد، دانشجویان احساس رضایت بیشتری نسبت به دوره‌های آموزش از راه دور نشان می‌دادند.

های‌سای چانگ و اسمیت (Hsieh Chang & Smith) نیز که مانند ویت‌هال (Waite Hall) به پژوهش در دوره‌های آموزش از راه دور پرداختند نشان دادند زمانی که زمینه‌های تعاملات دانشجویان با یکدیگر فراهم می‌شود، دانشجویان احساس رضایت بیشتری نسبت به دوره‌های آموزش از راه دور نشان می‌دهند.

- شیوه‌های آموزش و ارزشیابی. در دانشگاه پیام‌نور شیوه‌های آموزش و ارزشیابی با سایر دانشگاه‌ها متفاوت بود. تعداد کلاس‌های آموزشی بسیار کم و حجم کتاب‌های درسی زیاد و محتوای دروس نیز نسبتاً سنگین بود. سیستم آموزش از راه دور به‌ویژه برای دانشجویانی که شهریه پرداخت کرده و به‌صورت حضوری ثبت‌نام کرده بودند جا نیفتاده بود و درک درستی از کلاس‌های آموزشی نداشتند. هدف کلاس‌های آموزشی رفع اشکالات درسی مطرح شده از طرف دانشجویان بود، درحالی‌که اغلب دانشجویان بدون آمادگی قبلی وارد کلاس درس شده و هیچ پیش‌مطالعه‌ای نداشتند. طبیعتاً دانشجویانی که پیش‌مطالعه نداشتند، سؤالی را هم مطرح نمی‌کردند و کاملاً نقش منفعل داشتند. دانشجو انتظار داشت که استاد در همان وقت کم، تمام مطالب درسی را آموزش دهد. استاد هم تحت فشار روانی زیاد قرار گرفته، زیرا مجبور بود کتابی را که در سایر دانشگاه‌ها

دانشجویان اظهار ناراضی می‌کردند. به نظر آنها برخی از قوانین و مقررات ضروری نبود و موجب نگرش منفی نسبت به دانشگاه می‌شد. به‌طور نمونه یکی از قوانینی که موجب ناراضی بسیاری از دانشجویان شده بود این قانون بود که تا شهریه دانشگاه را به‌طور کامل واریز نکنند، نمی‌توانند وارد سیستم گلستان شده و نمرات درسی خود را ببینند؛ بنابراین اگر مشکلی در نمرات میان ترم و پایان ترم آنها باشد، فرصت اعتراض را از دست می‌دهند.

طبق نظریه کارکردگرایان مشکلات رفتاری در آموزشگاه از تنبیه، قوانین و مقررات خشک و غیرمنطقی و تقاضاهای نامعقول از یادگیرندگان ناشی می‌شود. تداعی‌گرایان هم معتقدند که قوانین و مقررات غیرمنطقی موجب ایجاد نگرش منفی به محیط آموزشگاه می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش چالکلی، (Chalkley, 2006) همگام است. چالکلی (Chalkley) در پژوهش خود نشان داد که برخی از دانشجویان از ساختار اجتماعی و اداری دانشگاه و وضعیت قوانین و مقررات رضایت ندارند و این ناراضی بر روی نحوه نگرش آنها به دانشگاه اثرات نامطلوبی گذاشته است.

- نحوه لباس پوشیدن و وضعیت ظاهری اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان. تحلیل مصاحبه‌ها با دانشجویان نشان داد که اغلب دانشجویان دختر معتقدند که وضعیت ظاهری، تمیز و مرتب بودن، شیک‌پوشی و تنوع در وضعیت لباس پوشیدن اعضای هیئت‌علمی نشان‌دهنده علاقه استاد به کلاس درس و دانشگاه و اهمیت و احترامی است که استاد برای دانشجویان و دانشگاه قائل است و نه تنها موجب محبوبیت بیشتر استاد شده، بلکه موجب افزایش نگرش مثبت به دانشگاه می‌شود. برعکس، ساده‌پوشی بیش از حد اعضای هیئت‌علمی و پوشیدن لباس‌هایی با رنگ‌های تیره و یکنواخت پوشیدن و عدم تنوع در پوشش ظاهری نشان‌دهنده نداشتن علاقه و انگیزه

از نظر دانشجویان محتوای کتاب‌های درسی نسبتاً خوب و مناسب بود. ولی محتوای برخی از کتاب‌ها مانند کاربرد آزمون‌های روانی، آمار و روش تحقیق به‌صورت خودخوان نبوده و توضیحات کافی نداشت و بدون حضور در کلاس قابل درک و فهم نبود. محتوای برخی از کتاب‌ها هم بسیار سنگین بود و در حد مقطع کارشناسی نبود. این در حالی بود که از نظر دانشجویان محتوای برخی دیگر از کتاب‌ها مانند «مشاوره خانواده»، «روان‌شناسی جنایی»، «روان‌شناسی سلامت»، «روان‌شناسی یادگیری» و «تغییر و اصلاح رفتار»، خوب و جالب بود و از مطالب آن می‌توانستند برای ارتقای سلامت روان، بهبود تکنیک‌های مطالعه و یادگیری، افزایش رضایتمندی زناشویی و تربیت فرزندان استفاده کنند.

#### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج یافته‌های این قسمت با نتایج یافته‌های پژوهش کوآن و چی‌ها (Kuo-An, H & Chia-Hao, 2008)، مک لانگ هین و پدربچ (۲۰۰۹) همخوانی داشت.

کوآن و چی‌ها (Kuo-An, H & Chia-Hao, Y, 2008) در مطالعه خود به نتایج زیر دست یافتند: زمانی که محتوای مطالب درسی دانش‌آموزان را برای مقابله با مسائل و مشکلات روزمره در زندگی آماده می‌کند، دانش‌آموزان به این محتوا علاقه‌مندتر می‌شوند.

مک لانگ هین و پدربچ (Mc Longhin, M & Padraig, M, N, 2009) در پژوهش خود یادگیری بر اساس پرسشگری و سیستم آموزش محتوا محور در مقابل یادگیرنده محور و معلم محور را بررسی کردند. آنها به این نتیجه رسیدند زمانی که محتوا کاربردی باشد و دانش‌آموزان در مقابل محتوا منفعل نباشند، میزان علاقه‌مندی به محتوا و میزان یادگیری آنها افزایش می‌یابد.

- ساختار اجتماعی و اداری دانشگاه. یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که در مجموع بسیاری از دانشجویان از وضعیت قوانین و مقررات حاکم بر دانشگاه احساس رضایت داشتند. در این میان برخی از

یونیفورم مدرسه و نحوه آراستگی ظاهری دانش‌آموزان است.

- معماری و کیفیت ساختمان و تجهیزات فیزیکی دانشگاه. دانشگاه ساختمان نو و جدیدالتأسیسی داشت. فضای کلاس‌های درس بزرگ بود و به غیر از کلاس‌های واقع در زیرزمین، سایر کلاس‌ها از نظر نور و روشنایی در وضعیت مطلوبی بودند. امکانات تخته وایت بُرد و ویدئو پروژکتور در تمام کلاس‌ها وجود داشت. امکانات کتابخانه و سایت در حد نسبتاً مطلوبی بود. باین حال اکثر دانشجویان از تجهیزات فیزیکی دانشگاه اظهار نارضایتی می‌کردند. موارد نارضایتی دانشجویان و اعضای هیئت‌علمی عبارت بودند از: امکانات ضعیف کتابخانه از نظر کتاب، مجله علمی- پژوهشی، طرح‌های تحقیقاتی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد و دکتری، نداشتن سالن و مکان مطالعه، امکانات ضعیف سایت، امکانات و تجهیزات ضعیف انجمن‌های دانشجویی، فقدان مکانی برای استراحت دانشجویان در اوقات بیکاری، نداشتن سلف‌سرویس و سالن غذاخوری، امکانات ضعیف فروشگاه و بوفه دانشگاه، کمبود سرویس‌های بهداشتی و آب‌خوری، کثیف و نامرتب بودن کلاس‌های درس و سرویس‌های بهداشتی در اکثر اوقات، فقدان وسیله رفت‌وآمد برای دانشجویان.

نتایج یافته‌های این قسمت از پژوهش با توصیه‌های نظریه‌پردازان نوپیاژه‌ای، انسان‌گرایانی چون آبراهام مازلو و روان‌شناسان تربیتی و نتایج پژوهش‌های کامر و همکاران (Kumer, R & O'Malley, P.M & Johnston, L.D, ) (2008)، کامیز، (Kumis, 2009) و بیان‌فر، (Bayanfar, ) (2010) همخوانی داشت.

کامر و همکاران (Kumer et all) در پژوهش خود که به بررسی نقش محیط فیزیکی در ایجاد مشکلات رفتاری دانش‌آموزان پرداختند به این نتیجه رسیدند که رابطه معنی‌داری بین مشکلات رفتاری و پرخاشگری

زیاد به کلاس درس و دانشگاه است و موجب کاهش محبوبیت استاد و کاهش علاقه به دانشگاه می‌شود. از نظر دانشجویان، قوانین و مقررات سخت در مورد نحوه پوشش دانشجویان، به‌ویژه تذکر شفاهی در مورد نحوه پوشش و آراستگی ظاهری دانشجو، در حضور سایر دانشجویان موجب تحقیر دانشجو و کاهش اعتمادبه‌نفس او شده و یکی از عوامل بسیار مهم و مؤثر در ایجاد نگرش منفی دانشجویان به دانشگاه است. یافته‌های این قسمت از پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های سباستین و برای‌ستو (Sebastian, R.J & Bristow, D, 2008)، پارک، دیرادو و کالوگرو (Park, L.E & Diraddo, A.M & Calogero, ) (R.M, 2009) و بیان‌فر (Bayanfar, 2010) همخوانی داشت.

سباستین و برای‌ستو (Sebastian & Bristow, 2008) در پژوهش‌های خود نشان دادند که دانش‌آموزان تمایل به پوشیدن لباس‌های زیبا در مدرسه داشتند و دوست داشتند یونیفورم مدرسه زیبا باشد و یکی از دلایل دوست داشتن مدرسه را یونیفورم زیبای مدرسه می‌دانستند. همچنین آنها تمایل داشتند معلم‌ها و سایر کادر آموزشی هم لباس‌های زیبا به تن داشته باشند. این پژوهشگران بین سبک لباس پوشیدن معلم و نحوه تعاملات دانش‌آموزان با آنها اثرات مثبت و معنی‌داری را یافتند.

پارک و همکاران (Park et all, 2009) هم در پژوهش خود نشان دادند سبک لباس پوشیدن اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان بر روی دانشجویان دختر بیشتر از دانشجویان پسر مؤثر است و آنها به وضعیت ظاهری خودشان و اساتیدشان حساس‌تر هستند.

بیان‌فر در رسالهٔ دکتری خود که بر روی دانش‌آموزان دختر مقطع سوم راهنمایی انجام داده بود به این نتیجه رسید که مدل و رنگ یونیفورم مدرسه یکی از عوامل مهم در نگرش مثبت و یا منفی دانش‌آموزان نسبت به مدرسه است. ضمناً یکی از موارد درگیری مسئولان مدارس با برخی از دانش‌آموزان عدم رعایت قوانین و مقررات

انتخاب کتابخانه قرار دادن یک نسخه از طرح‌های تحقیقاتی توسط اعضاء هیئت‌علمی انجام می‌گیرد در اختیار کتابخانه قرار گیرد، به گونه‌ای که امکان دسترسی اعضاء هیئت‌علمی و دانشجویان به آنها فراهم شود. همچنین درخواست ارسال مجله از مجله‌های علمی-پژوهشی. فراهم‌سازی فضایی برای استراحت دانشجویان و تأسیس سالن غذاخوری.

#### منابع

- Ahola, S. (2000). *Hidden curriculum in higher education: something to fear or comply to?* Paper presented at "innovations in Higher Education". Helsinki, Finland, August 30 to September 2, 2000. Available online at [www.utu.fi](http://www.utu.fi).
- Ausbrooks, R. (2000). What is schools hidden curriculum teaching your child? <http://www.Parentigteens.Com/Curriculum Shtml>.
- Anderson, T. (2001). *Hidden curriculum in distance education*, from <http://mortazanezhad.blogfa.com/post/12>.
- Atherton, J.S. (2005). *Teaching and learning hidden curriculum*. Available at: [www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm](http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm).
- Bath, D., Smith, C., Stein, S. and Swann, R. (2004). "Beyond mapping and embedding graduate attributes: bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum". *Higher Education Research and Development*, 23, 277-294.
- Bayanfar, F. (2010). On the possible impact of junior high school hidden curriculum as an efficient model on affective characteristics outcome and student achievements. PhD Dissertation. Allameh Tabatabaiee university. (in persiann).
- Beard, C., Cleggy, S. and Smith, K. (2007). "Acknowledging the affective in higher education". *British Educational Research Journal*, 33, 235-252.
- Carlson, S. (2006). "The sustainable university". *The chronicle of Higher Education*, October 20.
- Chalkley, B. (2006). "Education for sustainable development: continuation". *Journal of Geography in Higher Education*, 30, 235-246.

دانش‌آموزان و طراحی محیط‌های فیزیکی نامناسب وجود دارد.

کامیز (Kumis) هم مانند کامر به بررسی اثرات محیط فیزیکی کلاس درس و مدرسه بر اختلالات رفتاری و نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری پرداخت و به این نتیجه رسید که بین رفتارهای پرخاصگرانه دانش‌آموزان با طراحی محیط‌های کلاس درس و مدرسه همبستگی مستقیم و معنی‌داری وجود دارد.

بیان‌فر (Bayanfar) هم در رساله دکتری خود به این نتیجه رسید که یکی از عوامل مهم و مؤثر در ایجاد نگرش مثبت و یا منفی به مدرسه، امکانات و تجهیزات فیزیکی مدرسه است.

با توجه به یافته‌ها پیشنهادهایی به منظور کاهش نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در ایجاد عاطفه منفی نسبت به دانشگاه ارائه می‌شود:

- ۱- استخدام نیروی متخصص و به تعداد کافی در بخش آموزش و برنامه‌ریزی درسی و نیروی کافی در بخش خدمات لازم و ضروری است.
- ۲- ایجاد فرصت‌های بیشتری برای تشکله‌ها، انجمن‌های دانشجویی و کارگاه‌های آموزشی و همچنین ایجاد فرصت‌هایی که دانشجویان بتوانند به صورت گروهی بر روی مواد درسی کار کنند.
- ۳- توجه کردن سیستم آموزش از راه دور به ویژه برای دانشجویان که به صورت حضوری ثبت‌نام کرده‌اند.
- ۴- تهیه فیلم آموزشی برای تمام موارد درسی به گونه‌ای که دروس به صورت کامل تدریس شود و ایجاد امکان برقراری ارتباط از طریق اینترنت و سایر وسایل با استاد مربوطه برای تمامی دانشجویان.
- ۵- ایجاد امکاناتی که هر دانشگاه و مرکزی بتواند به صورت مستقل و با توجه به ظرفیت‌ها و توانمندی‌های دانشجویان از آنها آزمون بگیرد.
- ۶- تجدید نظر محتوای کتاب‌های درسی که به صورت خودخوان نبوده و توضیحات کافی ندارد.
- ۷- تجدید نظر در قوانین و مقررات لباس پوشیدن و نحوه آراستگی ظاهری اعضاء هیئت‌علمی و دانشجویان.
- ۸- در

- Improving University Teaching*. Paper presented at 31<sup>st</sup> International conference, from [www.intconference.org/2006/pdfs/Mass>Weigert](http://www.intconference.org/2006/pdfs/Mass>Weigert).
- Maleki, H. (2006). Curriculum (Guide to action). Tehran: Payam Andisheh. (in Persian).
- Mcloughin, M and Padraig, M. (2009). *Inquiry-based learning: An educational reform based upon content-central teaching*.
- Miller, M. (2005). "Learning and teaching in the affective domain", in Orey, M. (Ed.), *Emerging perspectives on learning*. Teaching and technology, college of Education Book University of Georgia, Athens available at: [www.coe.uga.edu/eplt/affective.htm](http://www.coe.uga.edu/eplt/affective.htm)
- Ornstein, A.C. and Lasley, T.J. (2000). *Strategies and Effective*, 3<sup>rd</sup> ed, Mc Graw- Hill, Boston, MA.
- Pardokhteh, F., Kazempour, E. and Shakibae, Z. (2016). The relationship between hidden curriculum and gender inequalities between university students. *Research in Curriculum Planning*. V12.N20.P16-27.
- Park, L.E., Diraddo, A.M. and Calogero, R.M. (2009). Sociocultural influence and appearance-based rejection sensitivity among students. *Psychology of women quarterly*, 33, 108-119.
- Philips, V. and Bond, C. (2004). Undergraduate's experiences of critical thinking. *Higher Education Research and Development*, 27, 294-314.
- Sebastian, R.J. and Bristow, D. (2008). Formal or informal? The impact of style of dress and forms of address on business student's perceptions of professors. *Journal of education for business*, 83, 196-201.
- Safaei Movahed, S., Ataran, M. (2013). uncovering the hidden curriculum of supervisors selection in a Faculty of Mathematics: A qualitative study. *Research in curriculum Planning*. V10/N11/P1-12.
- Safaei Movahed, S. and Bavafa, D. (2013). Towards Another Meta-Theory for understanding the hidden curriculum. *Research in curriculum Planning*. V2.N10.P75-95.
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes. *International Journal of sustainability in higher education*. 9, 87-98.
- Shepherd, K.L. (2005). "Higher education's contribution to sustainable development: a guide for teachers with an emphasis on e-
- Eisner, E.W. (1994). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan college publishing.
- Fathi Vagargah, Koroush and Vahed Chokade, Sekine. (2006). Identifying Citizenship education damages on hidden curriculum. High school education system from the perspective of teachers in Tehran and presenting ways to improve it. *Journal of educational initiatives*, 92-132.
- Harden, R.M. (2001). The learning environment and the curriculum. *Medical Teacher*, 23, 335-337. in teachers job development. Indian male-white teacher relationships. *British Journal of Sociology of Education*.
- Howe, A. (2003). "Twelve tips for developing professional attitudes in training". *Medical teacher*, 25, 485-497.
- Hsieh Chang, Sh-HU and Smith, R.A. (2008). Effectiveness of personal interaction in a learner-centered paradigm distance education class based on student satisfaction. *Formerly journal of research on computing in education*.
- Kumer, R., O'Malley, P.M. and Johnston, L.D. (2008). Association between physical environment of secondary schools and student problem behavior. *Environment and Behavior*, 40, 455-486.
- Kuo-An, H. and Chia-Hao, Y. (2008). A synchronous distance discussion procedure with reinforcement mechanism: designed for elementary school students to achieve the attending and responding stages of the affective domain teaching goals with a class period. *Computers and Education Journal*, 51, 1538-1552.
- Lemkowitz, M., Bibo, B.H., Lameris, G.H. and Bonnet, J.A.B.A.F. (1996). "From small scale, short term to large scale, long term: integrating "sustainability" into engineering education". *European Journal of Engineering Education*, 21, 353-386.
- Leng, Y.L. (2002). Learner analysis in learner design: the affective domain. *CDTLink*, 6, (3):, from [www.cdtl.nus.edu.sg/link/nov2002/tech2.htm](http://www.cdtl.nus.edu.sg/link/nov2002/tech2.htm).
- Margolis, E. (2001). In Margolis, E. (Ed). *The Hidden Curriculum in Higher Education*, Routledge, New York, NY.
- Mass weigert, K. (2006). "Justice, integrity and action: individuals and institutions".



learning", from [www.clt.soton.ac.uk/LTID/Briefing](http://www.clt.soton.ac.uk/LTID/Briefing) papers/sustainable development.

- Sobhani Nazhad, M., Ahmad Abadi, Mohammadi, A. and Mohammadi, S. (2016). Explanation of the university social status and cultural reproduction with an emphasis on the opposite factors of the hidden curriculum: concerning the university applicable consideration design. *Research in Curriculum Planning*. V 12. N20. P104-116.
- Sobhaninejad, M., Hosseini Yazdi, A. S. (2014). Review of correlation relationships and explanatory contribution of components of hidden curriculum with dimensions of research comprehensive approach of educational sciences students of Tehran Public universities. *Research in curriculum Planning*. V2. N14. P116-124.
- Waite Hall, P. (2008). Student interaction experiences in distance learning courses a phenomenological English as a foreign language classrooms. *Learning Environments Research*, 12, 157-174.