

## ارتباط برنامه درسی پنهان با اهمال کاری تحصیلی، روحیه علمی و عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز تهران جنوب)

زهرة قاسمی هنر<sup>۱</sup>

<sup>۱</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه پیام نور

### چکیده

در تحقیق حاضر به بررسی موضوع ارتباط برنامه درسی پنهان و مولفه های آن (ساختار فیزیکی و معماری دانشگاه، ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان، قوانین و مقررات دانشگاه، شیوه های ارزشیابی اساتید، جو اجتماعی دانشگاه) با اهمال کاری تحصیلی، روحیه علمی و عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز تهران جنوب پرداخته شده است. در این تحقیق با روش توصیفی از نوع همبستگی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است، جامعه آماری مورد نظر کلیه ی دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه پیام نور مرکز تهران جنوب می باشد ( $n=230$ ) که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۱۴۰ نفر را به عنوان حجم نمونه آماری انتخاب نموده و با استفاده از روش نمونه یابی تصادفی سیستماتیک اقدام به انتخاب نمونه آماری تحقیق نموده ایم.؛ برای تدوین مبانی نظری با مراجعه به کتابخانه و جمع آوری داده ها به گردآوری اطلاعات پرداخته شد و برای تجزیه و تحلیل و گردآوری داده های دیگر با استفاده از پرسشنامه و وارد کردن اطلاعات به نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و از آن خروجی گرفته شد، ماحصل تحقیق را می توان این گونه بیان نمود که؛ ارتباط برنامه درسی پنهان و مولفه های آن با اهمال کاری تحصیلی و روحیه ی علمی و عملکردی تحصیلی رابطه ی مستقیم وجود دارد و می توان به این مسئله نیز اشاره کرد که میانگین نمرات برنامه درسی پنهان و متغیرهای تحقیق در زنان و مردان در یک راستای منظم بود بجز یک مورد که این تفاوت از نظر آماری در مورد مولفه ی قوانین و مقررات دانشگاه با جنسیت معنی دار و دارای تفاوت بود.

**واژه های کلیدی:** اهمال کاری، برنامه درسی پنهان، روحیه ی علمی، عملکرد تحصیلی

## مقدمه:

یکی از مؤلفه های اساسی در نظام تعلیم و تربیت برنامه درسی است. برنامه درسی به محتوای رسمی و غیررسمی، و آموزش های آشکار و پنهان اطلاق می گردد که به وسیله آن ها شاگردان تحت هدایت مدرسه دانش لازم را به دست می آورند، مهارت ها را کسب می کنند و گرایش و ارزش ها را در خود تغییر می دهند (ملکی، ۱۳۸۵). بسیاری از صاحب نظران بر این عقیده اند که برنامه ی درسی آشکار بخش کوچکی از آن چیزی است که مراکز آموزش می دهند. بخش اعظمی از یادگیری - های افراد (دانشجویان یا دانش آموزان) حاصل تعامل پویای آنان با فرهنگ یا مجموعه روابط و مناسبات، قوانین و مقررات و جو حاکم بر مراکز آموزشی است که از سنخ آموخته های غیر عمدی، قصد نشده و عمدتاً ارزشی، هنجاری و نگرشی است و جزئی از برنامه های درسی پنهان<sup>۱</sup> محسوب می شود. این تجارب که بدون آگاهی طراحان، معلمان، اساتید، دانشجویان و دانش آموزان حاصل می شود، دارای آثار مثبت و منفی متفاوتی است و عدم توجه به آثار منفی آن می تواند تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت را دچار اشکال نماید (برومند نسب و همکاران، ۱۳۹۳). نخستین بار جکسون<sup>۲</sup> (۱۹۶۸) واژه برنامه درسی پنهان را در کتاب خود تحت عنوان "زندگی در کلاس های درس" به کار برد. اما متعاقب آن توسط صاحب نظران دیگری نیز مورد توجه قرار گرفت. لورنس کهلبرگ<sup>۳</sup> (۱۹۸۳) معتقد است برنامه ی درسی پنهان رابطه ی جدایی ناپذیر با آموزش اخلاق دارد، و معلم از طریق این برنامه به اشتغال استاندارد های اخلاقی می پردازد. هنری جیرو<sup>۴</sup> (۱۹۸۳) معتقد است که برنامه ی درسی پنهان یا مستتر در مراکز آموزشی به انتقال ضمنی آن دسته از هنجارها، ارزش ها و طرز تلقی ها که منتج از روابط اجتماعی و کلاس درس است، می پردازد. براساس نظرمارتین<sup>۵</sup> (۱۹۷۶)، برنامه درسی پنهان در ساختار اجتماعی کلاس درس، فعالیت های مقتدرانه معلم و قوانین حاکم بر روابط بین معلم و دانش آموز، یافت می شود (به نقل از داملا کنتلی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹). بلوم<sup>۷</sup> (۱۹۷۲)، در پاسخ به این سوال که "چرا برنامه درسی پنهان با وجود مبهم بودنش تا این حد در میان عموم رواج دارد؟" این گونه پاسخ می دهد که احتمالاً برنامه درسی پنهان باید در بسیاری از جنبه ها از برنامه درسی آشکار مؤثرتر باشد و آموزه های آن در مدت زمان بیشتری در حافظه ها باقی بماند (داودی، ۱۳۷۸). آیزنر<sup>۸</sup> (۱۹۷۹)، معتقد است که مدارس به طور همزمان مبادرت به تدریس سه برنامه درسی می نمایند. این سه برنامه عبارتند از: برنامه درسی صریح<sup>۹</sup> (رسمی)، برنامه درسی پنهان (ضمنی) و بالاخره برنامه درسی پوچ<sup>۱۰</sup>، که این برخلاف تصور رایج نسبت به برنامه درسی مدارس است که آن را پدیده تک

۱- Hidden curriculum.

۲- Jackson.

۳- Kohelberg

۴. Giroux

۵. Martin

۶. Damla Kentli

۷. Bloom

۸. Eisner

۹. Explicit curriculum

۱۰. Null curriculum

بعدی می انگارند و مدارس را صرفاً مهد اجرای برنامه های درسی صریح می پندارند. از نظر وی برنامه درسی پنهان از یادگیریهایی حکایت می کند که در چارچوب اجرای برنامه درسی تصریح شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، دانش آموزان تجربه می کنند. تجربه هایی که از این طریق حاصل می شود، عمدتاً در قالب مجموعه ای از انتظاراتها و ارزش ها تبلور می یابد، و کمتر معطوف به حوزه دانستیها یا شناخت، دانسته شده است. ارزشگذاری ترجیحی برای مواد و موضوعهای درسی مختلف، ایجاد یا تقویت روحیه رقابت به جای رفاقت، همکاری در سایه نظام ارزشیابی آموزش حاکم بر مدرسه؛ ایجاد و تقویت روحیه اطاعت به جای روحیه ابتکار و نوآوری از مصادیقی است که به عنوان مؤلفه های برنامه درسی پنهان یا یادگیری قصد نشده معرفی شده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). برنامه ی درسی پنهان جزء برنامه ی درسی رسمی نیست و از دید و مشاهده ی برنامه ریزان و دست اندرکاران برنامه ریزی درسی خارج است و می تواند در فکر و عواطف و رفتار فراگیران اثر کند و در اغلب موارد مؤثرتر از برنامه ی درسی پیش بینی شده عمل نماید. قوانین و مقررات مرکز آموزشی، جو آن و تعامل اعضا با هم از اهم این عوامل هستند؛ واز تأثیر این ها، تفکر، نگرشها و گرایش هایی در فراگیران شکل می گیرد. از آنجاکه برنامه درسی پنهان گاهی تقویت کننده برنامه درسی آشکاروگاهی تضعیف کننده آن است؛ برنامه ریزی درسی باید بتواند فاصله بین این دو را کاهش دهد، و معلم هم تلاش کند عوامل داخل مدرسه ای را با هدف های درسی هماهنگ کند (تقوایی، ۱۳۹۲). عباسی (۱۳۸۶)، سبک مدیریت، مقررات مدرسه، شخصیت و رفتار کارکنان، روش تدریس معلم، امکانات فیزیکی مدرسه، فرهنگ دانش آموزان، اقتصاد خانواده ها و انتظارات آنها و جو اجتماعی و عاطفی مدرسه را از عناصر دخیل در برنامه درسی پنهان می داند. مجدزاده (۱۳۸۶) نیز عوامل مؤثر در شکل گیری برنامه درسی پنهان را شامل (۱) قوانین و مقررات مدرسه (۲) روابط میان فردی و (۳) ارتباط متقابل معلم و دانش آموز می داند. وی ناسازگاری و انزوای اجتماعی (۱) اجتماعی دانش آموزان، بی علاقتی، انعطاف ناپذیری، محرومیت و آسیب رسیدن به شأن اجتماعی فراگیران را از جمله تأثیرات مهمی دانسته که از برنامه درسی پنهان ناشی می شود. سیلورو همکاران<sup>۱۱</sup> (۱۹۸۰)، ضمن تشریح ابعاد برنامه درسی غیرمدون (پنهان) که شامل ساختار مدرسه، جو اجتماعی مدرسه و تعامل معلم دانش آموز است؛ تأکید دارند که هنگام طرح ریزی برنامه درسی باید به نکاتی توجه نمود که اهم آن عبارتند از: (۱) کارکنان یک آموزشگاه باید با شرکت دانش آموزان و والدین عمیقاً طبیعت و ویژگی برنامه درسی غیر مدون مدرسه خویش را مورد ارزیابی و شناسایی قرار دهند. (۲) هر تلاش غیر رسمی باید توجه خویش را به تمامی برنامه غیر مدون معطوف دارد. (۳) ارتباطات انسانی یک جنبه پراهمیت از برنامه درسی غیرمدون است و کارکنان مدرسه همراه با دانش آموزان و والدین باید طبیعت و ویژگی این فرآیندهای تعاملی را مورد ارزیابی قرار دهند (فتحی، ۱۳۹۱). یافته های تجربی و نظری بسیاری، تأثیرات برنامه درسی پنهان را بر عملکرد تحصیلی فراگیران در محیط های آموزشی، نشان می دهد. فلاح و همکاران (۱۳۹۱)، طی پژوهش خود دریافتند که قوانین و مقررات مدرسه، روابط میان فردی، روابط متقابل معلم و دانش آموز و آگاهی معلمان از عوامل مؤثر در برنامه درسی پنهان، در یادگیری دانش آموزان نقش دارد. در پژوهش امینی و همکاران (۱۳۸۹)، تحت عنوان بررسی "رابطه بین مؤلفه های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان"، ابعاد برنامه درسی پنهان را به، ساختار فیزیکی و معماری، ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجو، جو اجتماعی، قوانین و مقررات، محتوا، شیوه ارزشیابی و روش تدریس تقسیم نمودند. در بررسی یافته های این مطالعه تعیین شد که رابطه معناداری بین ابعاد برنامه درسی پنهان و روحیه ی علمی دانشجویان وجود دارد. ولی در بین ابعاد برنامه درسی پنهان، تنها مؤلفه ی ارتباط متقابل اعضای هیات علمی و دانشجو با عامل جنسیت رابطه معناداری داشته است. به عبارت دیگر دانشجویان زن ارزیابی بهتری از مؤلفه ی ارتباط متقابل اساتید و دانشجویان داشته اند. همچنین در این مطالعه پیشنهادهایی در جهت نیل به اهداف پژوهش مطرح شده است که به اهم آن اشاره می شود: (۱) تغییر در الگوهای ارتباطی و تعامل استاد و دانشجو، به گونه ای که مشارکت دانشجویان در مراحل و فرایند آموزش و فرصت اظهار نظر، جایگزین روحیه ی فرمانبرداری و اطاعت بی چون و چرا گردد. (۲) تغییر در روش های تدریس نامناسب و حذف قوانین و مقررات خشک

Silver et al.<sup>۱۱</sup>

و دست و پاگیر که باعث می شود خلأیت و نوآوری بر روحیه ی انفعال، ناامیدی، سطحی نگری و تقلب غلبه کند. (۳) اصلاح در برخی از متون و محتواهای درسی، بطوریکه به جای القای کلیشه ای و ذهنیت های قالبی، رشد و بالندگی علمی و آموزشی را در دانشجویان ترویج نماید. (۴) تجدید نظر در نظام ارزشیابی که بجای تاکید بر سنجش مهارت های شناختی سطوح پایین و یادگیریهای سطحی و طوطی وار، الزامات مرتبط با روحیه ی علمی در دانشجویان برقرار نماید. در پژوهش بیانفر و همکاران (۱۳۹۰)، مدلی با توجه به یافته های حاصل از تجزیه و تحلیل کمی و کیفی داده ها و در جهت کاهش آثار اکتشافی منفی برنامه درسی پنهان و افزایش آثار اکتشافی مثبت آن بر یادگیری های واقعی و پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پیشنهاد شد. این مدل در پنج بعد روانشناختی، جامعه شناسی، علمی، سیاسی و دینی-اخلاقی تدوین شد. هدف مدل پیشنهادی افزایش یادگیری های عمیق، معنادار و پایدار مطالب درسی بود. اصول بدست آمده از این مدل عبارتند از: (۱) تنوع روشهای تدریس و ارزشیابی (۲) تنوع روشهای ایجاد انگیزش در دانش آموزان (۳) تنوع بین نقش معلم و یادگیرنده در فرآیند آموزش (۴) بارز بودن همه مواد درسی (۵) طراحی و تنظیم محیط های آموزشی مطلوب (۶) توجه به تاثیر امکانات ظاهری و تجهیزاتی کلاس درس و مدرسه بر یادگیری های عمیق دانش آموزان (۷) ضرورت آشنایی کارکنان آموزشی هر دوره تحصیلی با ویژگیهای روانشناختی دانش آموزان آن دوره (۸) توجه به فعالیت های فوق برنامه جهت رشد و پرورش هوش و استعداد همه جانبه دانش آموزان (۹) توجه به تاثیر انگیزش بر فرآیند یادگیری دانش آموزان. در پژوهش دیگری تحت عنوان "بررسی پیامدهای قصد نشده برنامه درسی پنهان ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان" گزارش شد، در مدرسی که از جو مشارکتی و باز برخوردار است، دانش آموزان در آزمون ها نمره های بهتری را کسب نموده و یادگیری های آنها بادوام تر است (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳). محققین، در پژوهشی تحت عنوان "مقایسه ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی به روش سخنرانی و یادگیری مبتنی بر مسأله در دانشجویان پزشکی"، اثربخشی استفاده از روش تدریس مبتنی بر بهبود پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی را گزارش نمودند؛ و اعلام داشتند که استفاده از روش های مناسب ارزشیابی و طراحی آزمون های سطوح بالای شناختی، دانشجویان را جهت کسب توانمندی های سطوح بالا تشویق می کند (تقی پور، ۱۳۸۸). هسای، چانگ و اسمیت<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۸)، در مطالعه ای به اثر بخشی تعاملات شخصی در دوره های آموزش از راه دور و میزان رضایت دانشجویان از این دوره ها پرداختند. یافته های آنها نشان داد تعامل دانشجویان با یکدیگر نه تنها موجب افزایش نمرات پیشرفت تحصیلی بلکه موجب رضایت بیشتر آنها از مواد درسی می شود (به نقل از بیانفر و همکاران، ۱۳۸۹). براساس نظر کورنلیوس و وایت<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۷)، مطالعات صورت گرفته در زمینه ی بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی طی سه دهه ی اخیر نشان می دهد پیشرفت و عملکرد تحصیلی نه تنها از ساختارهای دانش و فرایندهای پردازش اطلاعات، بلکه از عوامل محیطی از قبیل متغیرهای فرآیندی یعنی سبک های ارتباطی معلمان با دانش آموزان در کلاس متأثر می شود. مطالعات انجام شده در زمینه پیشرفت تحصیلی، حاکی از این است که میزان بالایی از پیشرفت تحصیلی به ارتباط مطلوب و مناسب معلم با دانش آموزان در کلاس درس و برعکس میزان پایین از پیشرفت تحصیلی یا به عبارتی، میزان بالایی از افت تحصیلی، بی علاقگی نسبت به کلاس، مدرسه و در نهایت یادگیری، به ارتباط نامناسب معلم با دانش آموزان در چارچوب کلاس درس مربوط می شود (صمدی، ۱۳۹۳). به طور کلی در این تحقیق سعی می شود که ارتباط برنامه درسی پنهان را با اهمال کاری، عملکرد تحصیلی و روحیه ی علمی مورد بررسی قرار دهیم، زیرا برنامه درسی پنهان، عملکرد تحصیلی، روحیه ی علمی و اهمال کاری تحصیلی به نوعی از لحاظ معنایی و مفهومی در یک راستا و مسیر با همدیگر در ارتباط هستند مثلاً در عملکرد تحصیلی به نتیجه عملکرد و تلاش های فرد در جریان تحصیل اشاره دارد که فرد در مسیر تحصیلی آیا بازده مثبت داشته یا منفی و همچنین اهمال کاری تحصیلی نیز به نوعی می توان گفت که زیر مجموعه ی عملکرد تحصیلی می باشد زیرا

<sup>۱۱</sup> Hesai, Chang & Smith.

<sup>۱۲</sup> .Cornelius & White

اهمال کاری یعنی اینکه کارهای ضروری تر را عقب بیندازیم و ترجیح دهیم که ابتدا کارهایی با ضرورت کمتر را انجام دهیم. به عبارت دیگر، کارهایی که لذت انجام آنها بیشتر یا رنج انجام آنها کمتر است را در فهرست فعالیت‌های خود - مستقل از اهمیت و ضرورت آنها - در اولویت قرار دهیم که این عمل نیز می‌تواند در فرایند تحصیل تأثیرات مثبت یا منفی را به همراه داشته باشد بنابراین همانطور که اشاره شد برنامه درسی پنهان با کلیه ی المن ها و مولفه های تحصیلی رابطه دارد و به نوعی از برنامه درسی اشکار تأثیرات بسزا تری را در ذهن و حافظه افراد برجای می‌گذارد حال از میان کلیه ی مولفه ها و المن های آموزشی و تحصیلی سه متغیر اهمال کاری، عملکرد تحصیلی و روحیه ی علمی را که تاکنون به صورت جدی مورد بررسی قرار نگرفته و در مطالب پیش نیز به آن ها اشاره شد، جهت بررسی تعیین شده اند زیرا این سه متغیر باتوجه به میزان اهمیت بالای آن تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته و اگر هم مورد بررسی قرار گرفته باشند به صورت جداگانه به بررسی آن ها پرداخته شده است لذا محقق بنا بر اهمیت انکار ناپذیر برنامه درسی پنهان درصد بررسی آن با متغیرهای مذکور برآمد و در این تحقیق به دنبال یافتن پاسخی مناسب برای سوال ذیل هستیم:

آیا بین متغیرهای برنامه درسی پنهان با اهمال کاری تحصیلی، روحیه علمی، و عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور رابطه معناداری وجود دارد؟ برای تفهیم بیشتر سوال تحقیق می‌توان متغیرهای موجود در تحقیق را اینگونه بیان نماییم، اهمال کاری این است که کاری را که تصمیم به اجرای آن داریم به آینده موکول کنیم. در یک کلمه می‌توان گفت: جوهره این آسیب روانی "به تعویق انداختن، تعلل ورزیدن، سبک گرفتن و سهل انگاری در کار" است و می‌توان برای عملکرد تحصیلی گفت که عملکرد به جنبه های قابل مشاهده، و نتیجه عمل فرد اشاره می‌کند و در پایان روحیه ی علمی را جهت تفهیم بهتر اینگونه بیان کنیم که، روحیه علمی دارای مولفه هایی چون تمایل به رقابت سازنده، احساس خود ارزشمندی، عزت نفس و اعتماد به نفس، تسامح در برخورد با آراء دیگران، روحیه کنجکاوی و پرسشگری، ژرف نگری، وسعت دید، تمایل به تفکر خلاق و واگرا، تخیل و تفکر شهودی در رویایی با مسائل، جرات ابراز اندیشه و غیره بوده است (رضوانی، ۱۳۸۸) که می‌توان آن را از طریق نظام تربیتی در میان مردم یک جامعه به وجود آورد. بطور کلی در این تحقیق سعی می‌شود که رابطه ی متغیرهای مذکور را با برنامه درسی پنهان در بین دانشجویان را مورد بررسی قرار دهیم.

### مبانی نظری و پیشینه تحقیق:

والانس (۱۹۹۱)، در دایرة المعارف برنامه درسی، برنامه درسی پنهان را چنین تعریف می‌کند: «برنامه ی درسی پنهان به عملکرد هاو نتایج آموزشی اطلاق می‌شود که با وجود آشکار نبودن در رهنمودهای برنامه درسی یا سیاست های آموزش و پرورش، بخش حتمی و موثر تجربه تحصیلی است. بیشتر آثار مربوط به برنامه درسی پنهان به ارزش ها، تمایلات، هنجارها، طرز تلقی ها و مهارتهایی پرداخته اند که دانش آموزان آن ها را مستقل از مواد درسی می‌آموزند. در چند دهه اخیر برنامه ی درسی پنهان نقش محوری ویژه ای در مطالعات مربوط به برنامه ریزی درسی داشته است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۱)

الیزابت و الانس سه بعد مهم از مفهوم برنامه درسی پنهان را ارائه می‌دهد:

۱- برنامه درسی پنهان به بافت و زمینه آموزش مدرسه ای مربوط می‌شود. واحد تعامل معلم و شاگرد، ساختار کلاس درس، الگوی کلی سازماندهی برنامه آموزشی به منزله مدل کوچک شده نظام ارزشی اجتماعی به این بعد اشاره دارد.

۲- برنامه درسی پنهان می‌تواند شماری از فرایندهای عمل را ایجاد کند که در مدرسه یا از طریق مدرسه قابل اعمال است. فرایندهای اکتساب ارزش ها، اجتماعی شدن، حفظ و نگهداری ساختار و طبقه اجتماعی و اقتصادی در این بعد قرار می‌گیرند.

۳- برنامه درسی پنهان هم از سویی درجات متفاوتی از سمت و سوی پنهان بودن و عمق آن را می تواند در بر داشته باشد و هم از دیگر سو در دامنه ای از یک امر اتفاقی و ناخواسته در برنامه تا نتایج در هم تنیده و عمیق که بر خاسته از کنش تاریخی و اجتماعی تعلیم و تربیت است، قرار می گیرد.

در مطالعه ای که توسط علیخانی در سال ۱۳۸۲ با عنوان؛ بررسی پیامدهای قصد نشده ( برنامه درسی پنهان) در محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن، انجام پذیرفت، ابتدا با استفاده از پرسشنامه و شیوه کمی، جو اجتماعی مورد مطالعه قرار گرفت.

عمده ترین یافته های پژوهشی از پیامدهای قصد نشده مدارس دارای جو بسته:

۱- افزایش روحیه اطاعت پذیری، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی؛ ۲- تقویت تمایل دانش آموزان به انجام فعالیت انفرادی و نگرش منفی نسبت به فعالیت های گروهی؛ ۳- کاهش میزان اعتماد و عزت نفس دانش آموزان و تقویت احساس خود پنداره منفی در آنها، همچنین دارا بودن روحیه اطاعت و انقیاد و تکالیف انفرادی در پسران بیش از دختران و میزان کاهش عزت نفس در دختران بیش از پسران گزارش شده است (بیجنیدی، ۱۳۸۸).

پورتلی، مفاهیم گوناگونی را در پیشینه برنامه ی درسی پنهان می توان یافت. به چهار دسته زیر تقسیم نموده است (به نقل از سعیدی رضوانی، ۱۳۸۸).

الف) پیامها و انتظارات غیر رسمی یا پنهان مورد انتظار.

ب) پیامها یا نتایج یادگیری قصد نشده.

ج) پیامهای غیر صریح و ضمنی ناشی از ساختار مدرسه.

د) برنامه ای که توسط دانش آموزان ایجاد می شود.

آهولا (۲۰۰۰) در پژوهشی تحت عنوان برنامه درسی پنهان در آموزش عالی در دانشگاه تارکای فنلاند و بر روی ۲۸۰ نفر دانشجوی رشته های پزشکی - تربیت معلم - و علوم اجتماعی به بررسی این سوال مهم که «دانشجویان عملاً در دانشگاه چه می آموزند و چگونه این یادگیری ها صورت می گیرد» پرداخت. این پژوهش به وسیله پرسش نامه باز پاسخ، مصاحبه و مشاهده در سه زمینه تخصصی متفاوت بر روی دانشجویان انجام گرفت و یافته های زیر حاصل گردید:

۱- دانشجویان برای موفقیت در دانشگاه مجبور هستند ضوابط فرهنگی غیر رسمی زندگی آکادمیک و مقررات بازی آکادمیک را یاد بگیرند.

۲- فضای کنونی آموزش عالی، پیشرفت تحصیلی و رقابت بسیار مهم است.

۳- دانشجویان باید یاد بگیرند بین اهداف یادگیری و اهداف عملکردی تفکیک قائل شوند.

۴- قدرت تخصصی، خود کنترلی و جهت گیری علمی تحقیقی در دانشگاه از اهمیت زیادی برخوردار است. تحقیقات نشان داده است که افراد بر جسته به ندرت از مدرسه و معلمان به عنوان عامل مؤثر در رشد توانایی ها و خلاقیتشان یاد نموده اند.

علاوه بر آن گزارش نمود که دانشجویان به جای دست یافتن به ارزشهای والاتر انسانی، تملق - سلطه پذیری - و تفوق جنسیتی را یاد می گیرند به اثربخشی این نوع از برنامه درسی (پنهان) اشاره نموده و ایجاد نگاههای برتر جنسیتی (تفوق مردانه) و قواعد بازی را به عنوان یادگیری های پنهان در دانشجویان عنوان می دارد (مهرام و کاظمی، ۱۳۸۹)

فورچیان (۱۳۷۸) چهار نگرش کلی اختیار شده را برای درک برنامه های درسی پنهان در مطالعات مرتبط با این حوزه مطرح می کند. در جدول شماره ۱ به عنوان چهارچوب نظری، تقسیم بندی ایشان برای مطالعه برنامه درسی پنهان به تفکیک آمده است:

جدول شماره ۱: درک برنامه های درسی پنهان

نظریه پردازان و محققان	نوع نگرش و نظریه	روش های تحقیق	تبیین ماهیت برنامه درسی مستتر
فیلیپ جکسون	کار غیر نظری	مشاهده و توصیف	عناصر قدرت، جمعیت و تشویق به عنوان مکانیسم های قدرتمند موجبات انتقال ارزش ها و اعتقادات را به شاگردان فراهم می سازند.
رابرت دری بین	نظریه عملکردی	تجزیه و تحلیل نظری	مدارس شاگردان را برای شرکت فعال در جامعه ی بزرگسالان آماده می کند و به آنان هنجارهای استقلال، موفقیت، عمومی بودن و متمایز از دیگران بودن را می آموزد.
ساموئل بولس و هنری جنتیس	نظریه انطباق	تجزیه و تحلیل نظری	شاگردان از طریق تجربیات روزآمد در مدارس مفهوم طبقات اجتماعی، نظم و ترتیب در کار، مشروعیت سلسله مراتب و از دست دادن کنترل بر روی کار خود را یاد می گیرند.
مایکل اپل و هنری جیرو	نظریه مقاومت	روش انتقادی	تعیین مجدد شاگردان از امور یک امر اساسی تلقی می گردد و مدارس از قابلیت ایجاد مقاومت، اکتساب قدرت، درک و خلق و انتقال مفاهیم و ارزش ها با عنایت به نظام کل جامعه برخوردار می باشند.

همچنین مطالعه ای در خصوص جو کلاس توسط گلاسر (۲۰۰۹) انجام شده است این محقق پیشنهاد می کند؛ که در آن محیط هایی که دانش آموزان به عنوان افراد توانا پذیرفته می شوند و مدارس، محیط های صمیمی و شخصی برای آنها فراهم می کنند، مسایل انضباطی به حداقل خواهد رسید (سیلور و همکاران، ۱۳۸۹)

عراقیه و همکاران (۱۳۹۰) تحقیقی با عنوان بررسی جایگاه قومیت در برنامه درسی پنهان انجام دادند؛ یافته های این تحقیق نشان می دهد که احترام به قومیت های مختلف در برنامه درسی پنهان جایگاه مطلوبی را نداشته و دانش آموزان به میزان بسیار کمی از قومیت های یکدیگر اطلاع داشته و تجارب روزانه آنان تضمین نمی کند که دانش آموزان همان عناصر فرهنگی را

دریافت کنند که جامعه و برنامه های درسی صریح معتقد است اعضایش باید آنها را داشته باشند

صفایی موحد و باوفا (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان به سوی فرانظریه ای دیگر برای شناخت برنامه درسی پنهان سعی کرده اند که با بررسی پیشینه پژوهشی مربوط به این مفهوم چپستی، ابعاد و سطوح گوناگون آن با نگاهی کل نگرانه مورد بررسی قرار گیرد. بدین منظور، آثار و پژوهش های معتبر داخلی و خارجی در حوزه برنامه درسی پنهان مورد بررسی قرار گرفته (تحلیل مضمون) و بر اساس پرسش های ذیل فرانظریه ای با توجه به ویژگی های مشترک هر کدام ارائه شده است: ماهیت برنامه درسی پنهان چیست؟ کارکردهای این برنامه کدام است؟ این برنامه از دید کدام یک از کنشگران حوزه تعلیم و تربیت پنهان است؟ چه عواملی بر شکل گیری این برنامه موثرند؟ پیامدهای این برنامه کدام است؟ و این برنامه در چه سطوحی تاثیرگذار است؟ به نظر نگارنده، نظریه ها و دیدگاه های مطرح شده پیرامون برنامه درسی پنهان را می توان در ۶ دسته یا طبقه مختلف جای داد: نظریه های ماهیتی، نظریه های کارکردی، نظریه های ابعادی، نظریه های عاملی، نظریه های پیامدی، نظریه های سطوحی.

جانعلی زاده و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیقی با عنوان نقش برنامه درسی پنهان بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان به نتایجی رسیدند که شامل: ۱- محیط های اجتماعی مدارس نمونه از شاهد و شاهد از دولتی از نظر باز - بسته بودن با هم متفاوتند. ۲- محیط های اجتماعی مدارس نمونه از شاهد و شاهد از دولتی بازترند. ۳- محیط های اجتماعی مدارس دخترانه نسبت به پسرانه بازترند. ۴- محیط های اجتماعی باز ۲۱، ۲۰ از عملکرد تحصیلی (معدل پایانی) دانش آموزان را تبیین می کند. ۵- با بسته شدن محیط های اجتماعی مدارس عملکرد تحصیلی (معدل پایانی) دانش آموزان کاهش می یابد

تقوایی و همکاران (۱۳۹۲) تحقیقی با موضوع بررسی وضعیت برنامه درسی پنهان دانشگاه علوم پزشکی کاشان انجام دادند که یافته ها نشان داد میانگین جایگاه برنامه درسی پنهان به میزان ۳،۲۶ بالاتر از حد متوسط است. همچنین بین دیدگاه دانشجویان در مورد جایگاه برنامه درسی پنهان تفاوت معناداری وجود نداشت نتیجه گیری: تغییر و بهبود عناصر برنامه درسی پنهان در راستای رشد مهارت های دانشجویان و خنثی سازی مشکلاتی که در این مسیر می تواند ایجاد کند، ضروری است.

علیخانی (۱۳۸۹) در تحقیقی با عنوان؛ بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) در محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن، انجام پذیرفت، ابتدا با استفاده از پرسشنامه و شیوه کمی، جو اجتماعی مورد مطالعه قرار گرفت. همچنین مطالعه ای در خصوص جو کلاس توسط گلاسر (۲۰۱۱) انجام شده است این محقق پیشنهاد می کند؛ که در آن محیط هایی که دانش آموزان به عنوان افراد توانا پذیرفته می شوند و مدارس، محیط های صمیمی و شخصی برای آنها فراهم می کنند، مسایل انضباطی به حداقل خواهد رسید.

گین تیس (۲۰۰۹)، کارکرد اصلی آن را کنترل و نظارت اجتماعی می دانند. مدرسه از طریق برنامه درسی به باز آفرینی طبقه اجتماعی دانش آموزان می پردازد و آنها را به طور ضمنی برای پذیرش موقعیت اجتماعی آینده شان آماده می سازد. به عقیده بولزوگین تیس، برنامه درسی پنهان، یک امر سیاسی - اقتصادی دارد. مسئولیت آن، جداسازی طبقاتی است.

فریزروساوکر (۲۰۱۰) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که مدارس پیام های پنهان متفاوتی را مورد جنسیت بر دانش آموزان منتقل می کنند. بسیاری در تحقیقات به این نتیجه رسیدند که هنجارها ارزش ها، انتظارات و تجارب مدرسه ای اعتقادات نادرست جنسی را تقویت نموده و برنامه درسی پنهان در جهت تقویت روابط مد سالانه و محدود نمودن تجارب آموزشی زنان عمل می نماید (علیخانی، ۱۳۸۲: ۵۴)



شری آهرنرتن (۲۰۱۱) تحقیقی در رابطه با محیط فیزیکی کلاس، و تأثیر آن روی مسایل انضباطی انجام داده است. در این تحقیق شقوق مختلف شیوه های انضباطی سنتی و تکنیک های جدید انضباطی در مورد گروه آزمایشی و گواه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که انضباط خشک و اجباری زیان آور است و مسایل و مشکلات دانش آموزان را شدید می کند. در حالی که دانش آموزانی که خود، برقرار کننده نظم در بین خود بودند و خودرا مسئول کارهای خود می دانسته و با اراده خود انضباط را به وجود آورده بودند نتیجه ای معقولانه تری داشته است. هم چنین نتایج تحقیق نشان داد که مشخصات داخلی مکان کلاس مثل بلندی سقف، مساحت کلاس و مساحت متعلق به هر فرد در کلاس، بر انضباط دانش آموزان، اثر می گذارد. هر قدر فضای کلاس بیشتر باشد، مشکلات انضباطی کمتر خواهد بود و رضایت بیشتری از محیط مدرسه حاصل خواهد شد (جباری، ۱۴:۱۳۷۹).

### ادبیات تحقیق :

برنامه‌ی درسی به عنوان یکی از ستون‌های الزامی سازه علوم تربیتی نقش بی بدیلی در عملکردهای تربیتی داشته است و حتی پا را از قلمرو رسمی بودن بیرون گذاشته، فرایند غیر رسمی را در بر گرفته است. برنامه‌ی درسی، به منزله‌ی ظرف و ظرفیتی در نظر گرفته شده است که کارکردهای چندگانه پیدا کرده و درصدد برآمده تا همه اتفاق‌های آموزشی آشکار و پنهان و شکل عملی شدن انتظارات و مقاصد آموزشی را در خود جای دهد. برنامه درسی به منزله یک فرایند می‌خواهد مسیری باشد که آغاز و پایان جریان یادگیری و آموزش را به هم پیوند دهد. از اواسط دهه ۱۹۷۰ و اوایل ۱۹۸۰ متخصصان برنامه درسی تلاشی در نظام‌مند کردن تمامی نظریه‌ها با نگرشی متاتئوریک داشته و موفق به ترسیم و ارائه نظام در این خصوص گردیدند که سه مقوله‌ی کلی «برنامه درسی رسمی یا صریح» (Explicit curriculum)، «برنامه‌ی درسی عقیم یا پوچ» (Explicit curriculum) و «برنامه‌ی درسی پنهان یا مستتر» (Hidden curriculum) را در برداشت. تعریف «برنامه‌ی درسی پنهان» بسیار دشوارتر از اصطلاح «برنامه‌ی درسی رسمی» است. این به دلیل پیچیدگی تعریف اصطلاح «پنهان» است. زیرا تجربیات و یادگیری دانش‌آموزان با یکدیگر تفاوت دارد و همچنین با تغییرات تدریجی باورها و دانش هر اجتماع، دائماً در حال تغییر است (سبحانی نژاد و منافی، ۱۳۹۰). برنامه درسی به عنوان یک راهنما جهت انجام فعالیت‌های فرآیند آموزش تدوین می‌شود که شامل مراحل مختلفی می‌باشد. ابتدا نیاز سنجی صورت می‌پذیرد و پس از آن اهداف یادگیری با توجه به مبانی تعیین اهداف مشخص شده و سپس محتوا و مجموعه‌ای از تجارب و فعالیت‌های یادگیری از پیش تعیین می‌شوند و به صورت رسمی در کتاب‌ها و سایر رسانه‌ها و در مراکز آموزش رسمی از پیش دبستانی تا دوره‌های آموزش عالی اجرا شده و مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند. در این میان تجاربی وجود دارند که در تدوین برنامه درسی به آن‌ها توجه نمی‌شود، اما دانش آموزان و دانشجویان در طی فرآیند آموزش و یادگیری، آن‌ها را یاد گرفته و تجربه می‌کنند. این پژوهش سعی در شناخت و معرفی این جزء پنهان برنامه درسی یا برنامه درسی پنهان دارد. برنامه درسی پنهان بعد غیرفعال پیش بینی یادگیری است و مواردی فراتر از جنبه رسمی را در بر می‌گیرد. با مطالعه کتابها و مجلات مرتبط در حوزه تعلیم و تربیت، خصوصاً "حوزه برنامه ریزی آموزشی و درسی و همچنین جستجو در اینترنت و سایتهای SID و IRANDOC، تعداد کمی از مقالات، پژوهش‌های میدانی و پایان نامه‌ها در خصوص برنامه درسی پنهان مشاهده شد؛ با ذکر این نکته که کار علمی زیادی در این حوزه از برنامه ریزی درسی انجام نشده است، در زیر به موارد یافت شده اشاره می‌شود :

- تحقیقی با عنوان : « بررسی پیامدهای قصدنشده « برنامه درسی پنهان » ناشی از جو اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن » ، که توسط علیخانی و مهرمحمدی انجام گرفته است. از نظر آنها

عمده ترین پیامدهای قصد نشده مدرسی که از جو اجتماعی بسته تری برخوردارند، عبارتند از: ۱- افزایش روحیه اطاعت، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی و برخورد نقادانه با موضوعات و مباحث علمی. ۲- تقویت تمایل دانش آموزان به انجام فعالیتهای یادگیری به صورت انفرادی و نگرش منفی آنان نسبت به فعالیتهای گروهی. ۳- کاهش میزان اعتماد و عزت نفس دانش آموزان و تقویت احساس خودپنداری منفی در آنان. ۴- روحیه اطاعت و انقیاد و تمایل به انجام فعالیتهای تکالیف یادگیری به صورت انفرادی در دانش آموزان مدارس پسرانه بیش از دانش آموزان مدارس دخترانه بوده است. ۵- میزان کاهش عزت نفس در دانش آموزان مدارس دخترانه بیش از دانش آموزان مدارس پسرانه بوده است. در مدرسی که دارای جو باز بودند میزان کاهش عزت نفس تقریباً مشابه بوده است.

- تحقیق دیگری توسط حداد علوی، عبدالهی و علی احمدی با عنوان: « برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری های ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی» انجام شده است. یافته های تحقیق نشان می دهند که دانش آموزان، طی یادگیری های مدرسه ای، برنامه های درسی پنهانی را فرا می گیرند که در جهت مخالف مولفه های روحیه علمی قرار دارند؛ از جمله: ایجاد و تقویت روحیه تقلید و اطاعت در برابر نوآوری، کنجکاوی و خلاقیت، ایجاد و تقویت روحیه انفعال و ترس به جای پرسشگری و نقادی، ایجاد رقابت منفی برای نمره به جای مشارکت و کار گروهی.

- در یک تحقیق میدانی با عنوان « شناسایی آسیبهای تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن» که توسط فتحی واجارگاه و واحد چوکده انجام گرفت و همچنین مهرمحمدی، مهram، ساکتی و مسعودی در یک مطالعه موردی با عنوان « نقش مولفه های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانش آموزان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)» نیز نظراتی در خصوص ذیل دارند:

بر این عقیده اند که برنامه ی درسی آشکار بخش کوچکی از آن چیزی است که مدارس آموزش می دهند. بخش اعظمی از یادگیری های دانش آموزان حاصل تعامل پویای آنان با فرهنگ یا مجموعه روابط و مناسبات، قوانین و مقررات و جو حاکم بر مدرسه است که از سنخ آموخته های غیر عمدی، قصد نشده و عمدتاً ارزشی، هنجاری و نگرشی است و جزئی از برنامه های درسی پنهان محسوب می شود. این تجارب که بدون آگاهی طراحان، معلمان و دانش آموزان حاصل می شود، دارای آثار مثبت و منفی متفاوتی بر روی دانش آموزان است. عدم توجه به آثار منفی آن می تواند تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت را دچار اشکال نماید. گرچه این یادگیری ها و تجارب، در برنامه ی درسی صریح و از پیش طراحی شده پیش بینی نگردیده لیکن، همان طور که روی آسبروکس (روبی آسبروکس، ۲۰۰۰) اشاره می کند یک برنامه ی درسی واقعی را تشکیل می دهند، زیرا در زمره ی مهم ترین و مؤثرترین محتوای آموزشی هستند که دانش آموزان در مدرسه به طور طبیعی یاد می گیرند. این برنامه در مدرسه آموزش داده می شود و از داخل کلاس ها، کتابخانه ها، جشن ها و محیط اجتماعی مدرسه شکل می گیرد. بنابراین، برنامه ریزان و مجریان باید متوجه مسؤولیت خطیر خود باشند زیرا که به طور همزمان هم برنامه ی درسی آشکار را طراحی و اجرا می کنند و هم زمینه ی ایجاد برنامه ی درسی پنهان را فراهم می کنند (علیخانی، ۱۳۸۳). در دایره المعارف برنامه ی درسی، والانس، برنامه درسی پنهان را چنین تعریف می کند. «برنامه ی درسی پنهان به عملکردها و نتایج آموزشی اطلاق می شود که با وجود آشکار نبودن در رهنمودهای برنامه ی درسی یا سیاست های آموزش و پرورش، بخش حتمی و مؤثر تجربه ی تحصیلی است (قورچیان، ۱۳۷۴).

برنامه ی درسی پنهان توسط آسبروکس در قالب پیام های ضمنی موجود در جو اجتماعی اماکن آموزشی تعریف شده که اگر چه نانوشته است، لیکن توسط همگان دریافت می شود و این نوع برنامه را بدنه دانش می داند که یادگیرنده ها از طریق حضور هر روز در محیط آموزشی، هضم نموده و «محیط یادگیری» را ایجاد می نماید (آسبروکس، ۲۰۰۰). سیلور و الکساندر و لوئیس (Saylor & Alexander & Lewis) سه بعد برای برنامه درسی پنهان در نظر می گیرند:

ساختار مدرسه: دیوانسالاری اداری مدرسه غالباً همراه با مجموعه‌های فشرده‌ی قوانین، مقررات، روش‌ها و نظام‌های مدیریت آن یک عنصر پراهمیت «برنامه درسی غیر مدون» محسوب می‌شود. عناصری از این طبیعت که به سادگی قابل تشخیص است عبارت‌اند از تمام نظام طبقه‌بندی به خدمت گرفته شده در مدرسه، روش‌های ارزشیابی و غیره.

جو اجتماعی مدرسه: جو اجتماعی مدرسه اگرچه عاملی نافذ در مدرسه است و کمتر از طریق اعمال آشکار مشخص می‌گردد. معلمان در طرح‌ریزی آموزش باید به این مجموعه کامل شرایط غیر رسمی و طبیعت ارتباطات میان فردی که بین دانش‌آموزان و هیأت آموزشی وجود دارد، معرفت یابند. فرهنگ موجود بین همسالان به ویژه در سال‌های بالای مدرسه عاملی پر اهمیت در تعلیم و تربیت جوانان محسوب می‌شود.

تعامل معلم و دانش‌آموز: تعامل معلمان و شاگردان در کلاس درس به وسیله‌ی ساختار مدرسه و سازمان اجتماعی غالب بر آن تحت تأثیر قرار می‌گیرد. این گونه ارتباطات به نوبه‌ی خود اثری مستقیم بر بافت سازمانی نحوه‌ی ارائه تکالیف یادگیری دارد (سیلور، الکساندر و لوئیس، ۱۳۸۹)

بررسی پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی برنامه درسی پنهان نشان می‌دهد که اکثریت این پژوهش‌ها به شناسایی مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان بر متغیرهای ملاک پرداخته‌اند. به طور مثال پژوهشی در زمینه‌ی رشد اخلاقی دانش‌آموزان و رابطه‌ی آن با جو سازمانی مدرسه و نحوه‌ی تعامل معلمان و دانش‌آموزان توسط کدیور (۱۳۷۵)، اجرا شده است. در این تحقیق که در مدرسه راهنمایی انجام گرفت معلوم شد که مدارس با جوهای باز و خودگردان زمینه‌ی مساعدتری برای رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان فراهم می‌آورند. همچنین نحوه‌ی تعامل دانش‌آموزان به عنوان عامل بسیار مؤثر در رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموز شناخته شد. مطالعه‌ی در خصوص جو کلاس توسط (گلاسر، ۱۹۶۹)، صورت گرفت. این محقق پیشنهاد می‌کند که در آن محیط‌هایی که دانش‌آموزان به عنوان افراد توانا پذیرفته می‌شوند و مدارس، محیط‌هایی صمیمی و شخصی برای آن‌ها فراهم می‌کنند، مسایل انضباطی به حداقل خواهد رسید (امینی، ۱۳۸۹)

بطور خلاصه می‌توان که تاثیر برنامه درسی پنهان بر روی عملکرد و روحیه تحصیلی را اینگونه بیان نمود:

برنامه درسی پنهان را می‌توان نوعی دعوت به ژرف‌نگری در تعلیم و تربیت و ابعاد و لایه‌های گوناگون برنامه درسی دانست. جان دیویی، فیلسوف بزرگ تعلیم و تربیت، می‌گوید: "بزرگ‌ترین مغالطه تعلیم و تربیت معاصر این است که نظام‌های آموزشی گمان می‌کنند دانش‌آموزان صرفاً آن‌چه را که این نظام‌ها اراده می‌کنند فرا می‌گیرند" (دوی، ۱۹۹۷) نگاهی به وضعیت حاضر دانشگاه در ایران و تحلیل تطبیقی عملکرد فعلی آن با وضعیت ایده‌آل موردنظر جامعه، نشان می‌دهد که شکاف عظیمی بین "آن‌چه که باید باشد" و "آن‌چه که هست" وجود دارد. شریعتمداری (۱۳۷۹) معتقد است دانشگاه به‌طور ایده‌آل می‌باید موجب توسعه روحیات ذیل در دانشگاهیان شود: بسط روحیه تفکر و تحقیق، انصاف و احترام به حقایق علمی، علاقه به پژوهش و حل مساله، تربیت مغزهایی متفکر و واگرا، احترام به علم به خاطر خود علم و نه هدف‌های انتفاعی، پرورش انسان‌هایی خلاق، درک ضرورت یادگیری مداوم، تقویت هویت علمی. این‌ها ویژگی‌هایی هستند که شاید بتوان گفت از تمامی دانشگاه‌های سراسر جهان انتظار می‌رود آن‌ها را تحقق بخشند. اما به نظر می‌رسد که اعتبار این مفروضات با مشاهده کژرفتاری‌هایی در میان محققان و استادان (و هم‌چنین دانشجویان) عملاً شکسته شده است. جریان حوادث و وقایع و کژرفتاری‌های موجود در دانشگاه و در میان دانشگاهیان، مثل سوق یافتن وقایع دانشگاهی در راستای اهداف شرکت‌های خصوصی به دلیل برخورداری از منافع و مزایای مادی آن، تحریف دستاوردهای تحقیق، تحصیل داده‌های تحقیق از تجربیات غیرواقعی و کاذب، کار و تدریس تمام وقت و هم‌زمان در دانشگاه و در مراکز دیگر، تصاحب و اقتباس نامشروع و بدون ارجاع مقالات و کارهای تحقیقی دیگران در شرایط قضاوت یا داوری مقالات و طرح‌های پژوهش، چاپ کردن مقالات و نوشته‌ها به پشتوانه نفوذ اجرایی و سیاسی، قضاوت درباره

تحقیق دیگران براساس اعتبار و عنوان نهاد یا موسسه شغلی مولف، خست‌گرایی علمی، عدم تشریک مساعی در طرح‌های پژوهشی و تحقیقاتی، تماماً حرمت فهم متعارف و ایمان متکی بر مفروضات آن را در خصوص سوگیری هنجاری و اخلاقی دانشگاهیان خدشه دار کرده است. در چنین شرایطی می‌توان مدعی شد که فرد دانشگاهی نیز موجودی زمینی است و مانند دیگر اعضای جامعه در سوگیری هنجاری و اخلاقی خود، مسائل و مشکلاتی دارد؛ با این تفاوت که ممکن است نوع مشکلاتش با دیگران متفاوت باشد (ایزدی و همکاران، ۱۳۸۸)

### اهمالکاری چیست و تعریف آن

از نظر روانشناسی اهمالکاری یعنی کاری را به آینده محول کردن که تصمیم به اجرای آن گرفته ایم. اما این کلمه نزد افراد مختلف معانی متفاوتی دارد. ووجه مختلفی از آن برداشت می‌گردد. فرد مایل به انجام کاری است و آن دست کم میتواند برای وی در آینده نتیجه بخش باشد هر چند در حال حاضر ضروری به نظر نمی‌رسد. تعویق انداختن ممکن است گاهی حتی در بهتر ادامه دادن آن کار به فرد کمک کند اما به طور کلی پیامدهای ناخوشایندی دربردارد. اهمالکاری به هرنحوی که باشد ناپسند و نکوهیده است. (نقوایی، ۱۳۹۲)

### عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در دانشگاه‌های ایران

تردیدی نیست که نظام آموزش عالی یک کشور تحت تأثیر نظام‌های سیاسی، اقتصادی، مذهبی و اجتماعی آن کشور قرار دارد. از تعامل بین نظام آموزش عالی و سایر نظام‌های اطراف آن است که فرهنگ آکادمیک یک کشور تا حد زیادی شکل می‌گیرد. ایران نیز از این قاعده مستثنی نیست. برای مثال در کشور ما سیاست‌های کلان آموزش عالی توسط حکومت مرکزی تعیین می‌شوند و دانشگاه‌ها موظفند با تدوین برنامه‌های خاص خود این سیاست‌ها را تحقق بخشند. البته در طی سال‌های اخیر، نهاد سیاست نقش پررنگ‌تری حتی در امور داخلی دانشگاه‌ها به عهده گرفته که شاهد این مدعی، جذب متمرکز اعضای هیات علمی و دانشجویان مقطع دکتری می‌باشد. آن‌چه در پی می‌آید تجربیات زیسته نگارنده از حضور بیش از ۱۰ سال در دانشگاه‌های داخل در نقش دانشجو و مدرس است. بدیهی است که بررسی ابعاد مختلف برنامه درسی پنهان در آموزش عالی و عوامل شکل‌دهنده آن مستلزم پژوهش‌هایی گسترده‌تر است.

۱- **انعطاف برنامه درسی:** در مقطع آموزش عالی ایران، سرفصل‌های دروس توسط «وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری» تدوین گشته و اساتید موظفند منابعی را معرفی کنند که این سرفصل‌ها را پوشش دهند. (این در حالی است که در مقاطع پیش از دانشگاه کتاب‌هایی یکسان توسط آموزش و پرورش تدوین شده و تمامی معلمان کشور موظف به تدریس آن‌ها هستند). این امر و از سوی دیگر عدم نظارت مناسب باعث شده است تا در برخی موارد، اساتید صرفاً کتاب‌های تالیف یا ترجمه شده توسط خود را به عنوان منبع درسی معرفی کنند، حتی اگر این کتاب‌ها مرتبط با درس مربوطه نباشند. در مقطع کارشناسی، درسی به نام «روانشناسی عمومی» داشتیم. مدرس جوان آن درس که به تازگی به عضویت هیأت علمی درآمد بود کتابی را در حوزه روانشناسی کودکان عقب‌مانده ذهنی به چاپ رسانده بود و آن را به عنوان منبع اصلی درس تعیین کرد. دانشجویان کلاس نیز صرفاً گرفتن نمره برای آن‌ها مهم بود و سابقه درخشان این استاد در دادن نمره‌های بالا و بدون ارتباط با عملکرد تحصیلی دانشجویان را می‌دانستند، اعتراضی به این امر نکردند و ترم با یک توافق ذهنی غیر مصرح بین استاد و دانشجویان به پایان رسید:

**استاد:** شما کتاب جدید من را که ربط چندانی به درستان ندارد را می‌خرید و به نوعی آن را برای من تبلیغ می‌کنید، من هم نمره خوب شما را، در صورتی که اعتراضی به این کار نکنید، در پایان ترم تضمین می‌کنم!

**دانشجویان:** خیالی نیست! شما نمره ما را تضمین کنید، هر کتابی را که می‌خواهید معرفی کنید. البته زیاد هم پروژه و کار کلاسی به ما تحمیل نکنید تا ما هم صدایمان در نیاید!

برخی اوقات نیز اساتید جزوه‌هایی را برای درس خود تهیه کرده و دانشجویان را موظف به خواندن آن می‌کنند. برخی از این جزوه‌ها سال‌ها عمر می‌کنند، بدون این که تغییری کوچک در شکل ظاهری و محتوای آن‌ها به وجود آید. هنگامی که من در مقطع کارشناسی تحصیل می‌کردم، درسی با عنوان «برنامه‌ریزی آموزشی» داشتیم. مدرس این درس دفترچه‌ای دست نویس داشت که با آن وارد کلاس می‌شد و شروع می‌کرد به انتقال مطالب آن به روی تخته سیاه. تنها کنش فعال ما در سر آن کلاس نگاه کردن و نوشتن (و شاید کمی گوش دادن) بود. جریان انتقال دانش در کلاس مذکور را می‌توان به شکل ذیل دانست:

این نحوه یادگیری و دانش‌اندوزی را می‌توان مدل "آموزش و پرورش بانکی" نام نهاد که به عقیده پائولو فریره ویژگی اصلی تربیت ستمدیدگان است، تربیتی که در آن ذهن نه به عنوان عاملی فعال، بلکه همانند آرامگاه اطلاعات مدنظر قرار می‌گیرد. اطلاعات در این آرامگاه مدتی کوتاه را سپری می‌کنند تا پوسیده شده و محو گردند. دانشجویان نیز که کنش‌گرانی منفعل هستند جرات هیچ گونه اعتراض علنی ندارند. اما نکته جالب اینکه هنگامی که من در مقطع کارشناسی ارشد همان دانشگاه قبول شدم (حدود ۷ سال بعد)، همان مدرس همان مطالب را در درسی با عنوان «برنامه‌ریزی آموزشی پیشرفته» ارائه کرد. تنها تفاوت محسوس این بود که آن دفترچه کهنه‌تر و زردتر شده بود! به نظر من نحوه تدریس مدرس مذکور و منبع ارائه اطلاعات وی باعث شکل‌گیری نگرش‌های ذیل در دانشجویان شده بود:

- تدریس مستلزم کوشش علمی چندانی نیست و روز آمد بودن نقش چندانی در رشته ما ندارد.

- علم آن چیزی است که دیگران می‌گویند و ما می‌باید آن را جذب کنیم.

- شرایط موجود را نمی‌توان تغییر داد و می‌باید بدان سرسپرد.

- قاعده نیم عمر اطلاعات در رشته ما چیزی در حد کشک است!

**۲- آزادی نسبی دانشجویان در انتخاب استاد:** یکی از تفاوت‌های اصلی مقطع دانشگاه با مرحله پیش از آن، آزادی نسبی دانشجویان در انتخاب مدرسان است. البته واژه نسبی از این جهت در این قسمت ذکر شده است که در برخی گروه‌ها، دروس تنها توسط یک یا دو استاد ارائه می‌شد و دانشجویان قدرت انتخاب بسیار محدودی داشتند. اما هنگامی که دایره انتخاب وسیع‌تر بود معیارهای دانشجویان برای گزینش شکل‌های متفاوتی به خود می‌گرفت:

گروهی از دانشجویان اساتیدی را ترجیح می‌دادند که در دادن نمره بسیار سهل‌گیر بودند، برخی دیگر در جستجوی اساتیدی بودند که نسبت به حضور و غیاب حساسیت چندانی نداشتند (عمدتاً دانشجویان شاغل)، بعضی دیگر عدم ارائه تکالیف زیاد در طول ترم را معیار اصلی خود قرار می‌دادند، تعدادی بر مفرح بودن جو کلاس و یکنواخت نبودن سبک تدریس استاد تأکید داشتند، ... و البته آن‌چه مدنظر قرار نمی‌گرفت، روحیه علمی و هنجارهای علمی بود که از یک دانشجوی دانشگاه انتظار می‌رفت. قاضی طباطبایی و دادهیر (۱۳۷۹) معتقدند دانشگاه‌های ایران بیشتر ضد هنجارهای علم را ترویج می‌کنند و تحقیقات مهم و همکاران (۱۳۸۹) نیز نکته مذکور را تأکید می‌کند.

۳- **انعطاف شیوه ارزشیابی:** برخلاف دوره قبل از دانشگاه که ارزشیابی دانش‌آموزان غالباً به شیوه استاندارد و براساس دستورالعمل‌های ادارات کل آموزش و پرورش صورت می‌گیرد، در مقطع دانشگاه مدرسان آزادی بیشتری در نحوه ارزشیابی دارند. این نوع آزادی قانونی و دموکراتیک می‌تواند به مدرسان کمک کند تا استرس ناشی از امتحان را در میان فراگیرندگان کاهش دهند و از سنجش به عنوان ابزار یادگیری و ارائه بازخورد استفاده کنند، اما تجربه‌های نگارنده بعضاً تصاویر مختلف دیگری را به ذهن متبادر می‌سازد:

- برخی اساتید نمره پایان ترم را به عنوان یک ابزار قدرت مورد استفاده قرار می‌دهند. این ابزار می‌تواند در جهت مدیریت دیکتاتورمابانه کلاس درس و خاموش کردن صداهای مخالف، بهره‌کشی تحصیلی (برای مثال ترجمه متونی که استاد بدانها نیاز دارد)، و حتی در مواردی محدود به عنوان ابزاری برای بهره‌کشی جنسی به کار رود.

- از سوی دیگر، برخی اساتید سخت‌گیری در نمره دادن را به عنوان ابزاری برای بالا بردن پایگاه اجتماعی و آکادمیکی درس خود مورد استفاده قرار می‌دهند. برای مثال، مدرس درس «تربیت اسلامی» ما معتقد بود که این درس ارزش آکادمیک خود را از دست داده است و وی وظیفه دارد سهل‌گیری و غفلت دیگر اساتید را جبران کند. او بدون اینکه در محتوای خشک و تکراری این درس تغییری ایجاد کند، چندین نفر از دانشجویان کلاس را مردود کرد تا به قول خود با اهرم نمره، پایگاه آکادمیک درس تربیت اسلامی را احیا کند. این داستان در مورد درس تربیت بدنی نیز تکرار شد. مدرس درس مذکور نیز با اهرم نمره تلاش کرد درس خود را بسیار جدی و مهم جلوه دهد.

- امروزه تعداد زیادی از استادان بخشی از نمره پایان ترم خود را منوط به ترجمه متون تخصصی می‌کنند. بسیاری از دانشجویان معتقدند این ترجمه‌ها بعداً به طرز ناشیانه‌ای مونتاژ شده و به صورت کتابی دانشگاهی توسط استاد درس مربوطه منتشر می‌شود. شاهد این مدعا کتاب‌های متعددی هستند که به‌طور سالیانه توسط یک استاد منتشر می‌شوند و گاه تعداد آن‌ها بسیار عجیب و حیرت‌آور است. نگاهی به نگارش ناهمگون بخش‌های مختلف برخی از این کتاب‌ها صدق مدعای دانشجویان را تأیید می‌کند.

- گاهی اوقات دانشجویان ملزم می‌شوند تا هر کدام به صورت فردی یا گروهی بخشی از کتاب درسی را در کلاس ارائه دهند. این کار اگرچه در ظاهر ترویج فرهنگ مشارکت در یادگیری و آموزش است، اما هنگامی که مشاهده می‌کنید بحث‌ها صرفاً ارائه می‌شوند و هیچ گونه نقد و نظری از سوی استاد و دیگر دانشجویان در مورد آن‌ها ابراز نمی‌شود، آنگاه فرضیه «بی‌سوادی استاد» یا «رفع تکلیف» از سوی وی در میان دانشجویان رواج پیدا می‌کند. این در حالی است که فرهنگ مشارکتی در علم مبتنی بر نقش فعال کنشگران در تولید دانش است که ظاهراً در جامعه دانشگاهی ایران به مشارکت در «رفع تکلیف» و بازگویی شفاهی دانش مرده موجود در کتاب‌ها ختم می‌شود.

۴- **پروژه پایان‌نامه یا رساله:** به نظر من پروژه پایان‌نامه را می‌توان یکی از تأثیرگذارترین عوامل شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در آموزش عالی دانست. پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشجویی از دو جهت برای اساتید ارزشمند هستند: الف - بعد مادی، و ب- بعد علمی. طبیعتاً براساس ارزش‌ها و هنجارهای پذیرفته شده جهانی انتظار می‌رود که دانشجویان از طریق تعامل علمی سازنده با استاد راهنما و استاد مشاور خود علاوه بر حل مسائل مبتلا به جامعه، به پژوهشگرانی مستقل تبدیل شوند. اما آنچه در عمل مشاهده می‌شود این است که تعداد زیادی از دانشجویان صرفاً جهت کسب مدرک و به دلیل الزامات قانونی، و به دور از انگیزه‌های علمی لازم، کار پژوهشی خود را انجام می‌دهند. انتخاب استاد راهنما بر اساس جایگاه سازمانی او، تن سپردن به موضوعات تحمیل شده از سوی استاد راهنما، کپی‌برداری و سرقت علمی، ... از جمله پدیده‌هایی هستند که به وفور در محیط‌های دانشگاه مشاهده می‌شوند. از سوی دیگر رابطه بین استاد راهنما و دانشجو بر پایه بنیان‌های نابرابر بنا نهاده شده

است. اگرچه پروژه پایان نامه یا رساله در اکثر مواقع بزرگترین دغدغه علمی و ذهنی یک دانشجویست، اما همین پروژه تنها یکی از مجموعه دل‌مشغولی‌های گسترده یک استاد است و طبیعتاً وقت و زمان چندانی را بدان اختصاص نمی‌دهد. عدم وجود ساختارهای دموکراتیک در دانشگاه نیز باعث می‌شود تا مرجع مشخصی برای پاسخ‌گویی به دغدغه‌های دانشجویان وجود نداشته باشد و آن‌ها نیز به روابط ناعادلانه قدرت تن در دهند. چاپ و نشر مقالات استخراج شده از رساله بعد دیگری از روابط ناعادلانه قدرت را به تصویر می‌کشد.

**۵- پرننگ تر شدن حضور نهادهای سیاسی، مذهبی، و شبه نظامی در دانشگاه:** دانشگاه در ایران، عرصه حضور پرننگ نهادهای سیاسی، مذهبی، و شبه نظامی است. معمولاً در یک دانشگاه دفاتری چون بسیج دانشجویی، انجمن اسلامی دانشجویان، دفتر تحکیم وحدت، دفتر نهاد رهبری، ... حضور دارند. این در حالی است که در بحبوحه زمان انتخابات دانشجویان نقش نردبان را برای نامزدهای سیاسی بازی می‌کنند و بیش از پیش نور چشم چهره‌ها و احزاب می‌شوند. بنابراین بهره‌برداری از دانشجویان برای مقاصد سیاسی به دو صورت محقق پیدا می‌کند:

الف - بهره‌گیری موقت در زمان انتخابات به منظور تبلیغ‌های مردمی، کم هزینه، و پرشور

ب- بهره‌گیری مداوم از طریق نهادهای مختلف نظیر بسیج دانشجویی به منظور تبلیغ و توسعه ارزش‌های نظام.

البته عضویت در برخی نهادها نظیر بسیج و همکاری با برخی دیگر نظیر نهاد رهبری نقش مؤثری در استخدام و کارراهه شغلی دانشجویان در آینده دارد (و البته همکاری با بعضی نهادها نظیر دفتر تحکیم وحدت که در دوره‌هایی خاص مورد تأیید حکومت نیستند می‌تواند به همان نسبت ددرساز باشد). این امر باعث می‌شود تا تعدادی از دانشجویان به جای پرداختن به مقوله علم و پژوهشگری، در پی حضور در برنامه‌های سیاسی و مذهبی به‌منظور کسب مزایای حاشیه‌ای باشند.

نهاد حکومت در طی چند دهه گذشته همواره تلاش کرده است تا ایدئولوژی مذهبی مورد نظر خود را به طرق مختلف در آموزش عالی نهادینه کرده و با کنترل دانشگاه، باز تولید طبقه مذهبی موردنظر خویش را تسهیل کند. از جمله اقداماتی که بدین منظور صورت گرفته است می‌توان به انقلاب فرهنگی و به تبع آن تأسیس شورای عالی انقلاب فرهنگی؛ وارد شدن دروسی چون تربیت اسلامی، وصایای امام، انقلاب اسلامی و ریشه‌های آن به برنامه درسی تمامی دانشگاه‌ها؛ جذب متمرکز اعضاء هیأت علمی و اجباری شدن گزینش مذهبی - سیاسی برای استخدام آن‌ها، و ... اشاره کرد.

**۶- تنوع قومی، مذهبی، طبقاتی:** در مقاطع قبل از آموزش عالی، جمعیت دانش‌آموزی بر اساس عوامل تأثیرگذاری چون سن، محل زندگی، سبک زندگی، مذهب، سطح درآمد، و یا پایگاه اجتماعی خانواده به مدارس خاص هدایت می‌شود. برای مثال دانش‌آموزان عشایر به مدارس عشایری، برخی دانش‌آموزان روستایی به کلاس‌های درس چندپایه، دانش‌آموزان طبقه متمول و مناطق مرفه نشین به مدارس غیر انتفاعی و دانش‌آموزان دیگر مذاهب واقعیت‌های غیر شیعه به مدارس خاص خود می‌روند. این تجانس و همگونی نسبی، در مقطع آموزش عالی کاملاً دگرگون می‌شود، چراکه فیلتری به نام کنکور صرفاً بر محور توانایی‌های علمی خاص طراحی شده است و متغیرهای ذکر شده فوق در جایگزین کردن افراد در دانشگاه‌های گوناگون نقشی ندارند. بدین ترتیب می‌توان مشاهده کرد که جمعیت دانشجویی یک دانشگاه معمولاً تنوع قومی گسترده‌ای دارد. این تنوع قومی حاکی از آن است که افراد با سرمایه فرهنگی متفاوت و برخورداری از سطوح مختلف کدهای زبانی وارد دانشگاه می‌شوند. اما آنچه که در دانشگاه مستقر است، فرهنگ طبقه خاصی است که دانشجویان می‌باید برای همنوایی با آن تلاش کنند. از جمله این تلاش‌ها می‌توان به سبک لباس پوشیدن، به کارگیری اصطلاحات قشر دانشگاهی، استفاده از معادل‌های انگلیسی به جای کلمات و مفاهیم فارسی، تلاش برای تسلط بر مهارت‌های دیجیتالی (اینترنت، تلفن همراه، رایانه، ...) اشاره کرد. دانشجویانی

که بتوانند با چشمان تیزبین خود این لایه‌های زیرین فرهنگ دانشگاهی را مشاهده یا کشف کنند، مسیر علمی، و احتمالاً شغلی، آینده خویش را با موفقیت بیشتری پشت سر می‌گذارند. (سبحانی نژاد و منافی، ۱۳۹۰)

**۷- اختلاط جنسیتی:** از دیگر تفاوت‌های مهم مقطع آموزش عالی با مقاطع پیشین، حضور همزمان دانشجویان دختر و پسر و اساتید زن و مرد در یک فضای فیزیکی واحد است، امکانی که تا قبل از مقطع دانشگاه برای فراگیرندگان میسر نمی‌باشد. در نظام جمهوری اسلامی ایران، اختلاط جنسیتی همواره به عنوان یک معضل مطرح بوده و در گفتمان موسوم به اسلامی سازی دانشگاه، یکی از اهداف مهم جداسازی جنسیتی است. از جمله نتایج حاصل از این اختلاط جنسیتی می‌توان به بهره‌کشی اساتید از جنس مخالف با استفاده از ابزار اعمال قدرت نظیر نمره، تلاش دانشجویان برای جلب توجه جنس مخالف به جای مشارکت در کسب علم، و ... اشاره کرد.

**۸- گفتمان علم‌اندوزی:** نوع نگرش یک فرهنگ دانشگاهی نسبت به ماهیت علم و چگونگی کسب آن تأثیری به سزا بر هویت علمی دانشجویان دارد. در دانشگاه‌های ایران، روش مسلط تدریس، روش سخنرانی است و هدف آن انتقال مطالب از ذهن مدرس به عنوان منبع علم به ذهن دانشجو به عنوان گیرنده علم می‌باشد. فرایند انتقال یک سویه است و کسب دانش، به جای مشارکت در ساخت دانش، اولویت دارد. چنین رویکردی باعث القا این نگرش در دانشجویان می‌شود که علم چیزی است که در بیرون وجود دارد و دارندگان آن می‌توانند هر زمان که خواستند مقداری از آن را به اطرافیان ببخشند. در نتیجه دانشجویی زمان مناسبی برای مشارکت در تولید علم نیست و پژوهش نیز در بهترین حالت خود می‌تواند به تأیید فرضیه‌های استخراج شده از نظریه‌های دیگران منجر شود. در یکچنین فرهنگ دانشگاهی، مقاله‌نویسی یعنی کپی کردن مطالب دیگران و قرار دادن آن‌ها در یک قالب جدید بدون اینکه حتی جرات کنید نقدی بر این مطالب از خود بیافزایید. شایسته‌ترین افراد کسانی هستند که به زبان انگلیسی تسلط داشته و می‌توانند با ترجمه منابع لاتین، دیدگاه‌ها و مفاهیم تازه مطرح شده در فرهنگ آمریکایی - اروپایی را برای اولین بار در کشور مطرح کنند. فرهنگ دانشگاهی ایران خصوصاً در حوزه علوم انسانی تبلور بارز مک دونالدیزه شدن علم و توجه به مسائل غیربومی است.

**۹- جایگاه متفاوت رشته‌های دانشگاهی:** در کشور ایران جایگاه اجتماعی رشته‌های دانشگاهی بسیار متفاوت است و در حقیقت می‌توان این تفاوت را تداوم جایگاه رشته‌های ریاضی - فیزیک، تجربی و علوم انسانی در مقطع متوسط دانست. به نظر من پایگاه اجتماعی متفاوت رشته‌های دانشگاهی را از دو منظر می‌توان بررسی کرد:

الف- تقاضای بازار کار برای فارغ‌التحصیلان رشته‌های دانشگاهی و میزان درآمدی که می‌توانند در بازار کسب کنند: در جامعه ایران رشته‌هایی نظیر عمران، مکانیک، برق، الکترونیک، حقوق، ... که تقاضای بالایی برای آن‌ها وجود دارد و درآمد فارغ‌التحصیلان آن‌ها نیز نسبتاً زیاد است پایگاه اجتماعی بالاتری دارند. دانشجویان این رشته‌ها خود پنداره بالاتری نسبت به دیگران دانشجویان دارند و حوزه تحصیلی خود را ماهیتاً ارزشمندتر می‌دانند.

ب- میزان استفاده از نمادهای ریاضی - آماری: عامل دیگری است که پایگاه اجتماعی بالاتر برای یک رشته دانشگاهی را تضمین می‌کند. برای مثال در دانشکده‌های فنی، رشته صنایع ارج و قرب کمتری در بین دانشجویان و استادان دارد. وقتی دلیل این امر را بررسی می‌کنید به این نتیجه می‌رسید که در رشته صنایع تعداد زیادی از دروس با رشته‌های مدیریت همسان هستند و این گناهی نابخشدنی است که باعث می‌شود صنایع به عنوان فرزند ناخلف رشته‌های فنی نگرسته شود! یکچنین وضعیت مشابهی را می‌توان در رشته علوم تربیتی مشاهده کرد. در این رشته، گرایش‌های تحقیقات آموزشی و سنجش و اندازه‌گیری که به میزان بالاتری از علم آمار بهره می‌گیرند پایگاه اجتماعی ویژه‌ای دارند و گرایش‌هایی چون برنامه‌ریزی درسی



و فلسفه تعلیم و تربیت به دلیل دور بودن از علم آمار به گناه غیر علمی بودن محکوم می‌شوند. این جو باعث به‌وجود آمدن این نگرش پوزیتیویستی در دانشجویان می‌شود که: «هر آنچه بتوان اندازه‌گیری کرد علمی‌تر است».

۱۰- **پایگاه اجتماعی موسسات مختلف آموزش عالی:** در ایران دانشگاه‌های مختلف پایگاه اجتماعی متفاوتی دارند و این پایگاه متفاوت لزوماً به تولیدات علمی آن‌ها وابسته نیست؛ به نظر من این پایگاه متفاوت را می‌توان حاصل عوامل ذیل دانست:

- حوزه جغرافیایی: در ایران هر چه دانشگاه به پایتخت و یا مراکز استان‌ها نزدیک‌تر باشد پایگاه اجتماعی ارزشمندتری دارد. بدین ترتیب می‌توان مشاهده کرد دانشگاه صنعتی شریف از دانشگاه صنعتی اصفهان، دانشگاه آزاد تهران شمال از دانشگاه آزاد مشهد، دانشگاه شیراز از دانشگاه سیستان و ... برطرف‌تر می‌باشند. جاذبه‌های اقتصادی و غیر اقتصادی شهر تهران باعث می‌شود تا اساتید و دانشجویان تمایل بیشتری به حضور در دانشگاه‌های این شهر داشته باشند و این خود عاملی در جهت تقویت خود انگاره مثبت در آن‌هاست.

- دولتی یا غیر دولتی بودن: در فرهنگ ایرانی، دانشجویان دانشگاه‌های دولتی باهوش‌تر، با استعدادتر، و کوشاتر از دانشجویان دیگر دانشگاه‌ها تلقی می‌شوند. شرایط به گونه‌ای است که حتی خانواده‌های متحول حاضرند هر هزینه‌ای را تحمل کنند تا فرزندان‌شان در دانشگاه‌های دولتی پذیرفته شوند. دانشجوی دانشگاه دولتی بودن یعنی برتری علمی، افتخار خانوادگی، فرصت بهتر برای استخدام، جذب بیشتر تقاضای بازار، ..

### راه حل‌هایی برای جلوگیری از اهمال در تحصیل

تعلم و عقب انداختن کارها بزرگترین عامل منفی در جهت رسیدن به اهداف شماست هیچ کار راحت یا کوچکترین فعالیتی که در برنامه خود دارید به تاخیر نیندازید و مطمئن باشید به این ترتیب نه تنها به هدف نزدیکتر می‌شوید بلکه از لحاظ روحی نیز تقویت شده احساس بالندگی خواهید کرد نرمش و جست و خیز اثری نیرومند در تغییر روحیه شما دارد باعث شادابی روحی و جسمی شما می‌شود و آماده حرکت مثبت و بهتر اندیشی خواهید شد از الگوهای عادت‌ی -ذهنی که باعث عقب افتادن شما شده اند آگاه می‌شوید. در اولین فرصت ممکن تصمیم خود را در مورد برنامه و عادت جدید مطالعه و درس عملی کنید. اگر شما بخواهید پس از گرایش تصمیم‌گیری انجام آن رابه تاخیر بیندازید به احتمال زیاد این کار باعث عدم توفیق می‌شود زیرا کم‌کم آنکه در زمان تصمیم‌گیری داشته‌اید کم‌رنگ تر شده اجرای تصمیم برایتان مشکل می‌شود. احساس بی‌حوصله‌گی را تلقین نکنید جای همیشگی مطالعه داشته باشید در دمای ملایم میزان هوشیاری و فراگیری بالا می‌رود (حدود ۲۰درجه سانتی‌گراد). نزدیک پنجره تمرکز حواستان از دست می‌رود. (جعفری، ۱۳۸۱)

یادداشت بر دارید در یک کاغذ جداگانه بنویسید و در نظر داشته باشید که بعداً باید دور بیندازید. کاریک دانشجوی خوب / مثل یک آدم تنبل است لابد شنیده‌اید که می‌گویند: ((از تنبل زرنکتر نمی‌شود)) منظور این است که دانشجو باید با کمترین تلاش بیشترین نتیجه را بدست آورد البته منظور یک تنبل باهوش است. یادداشت برداشتن یک عمل هوشیارانه است وقتی زیر کلمات خط می‌کشید در واقع حافظه خود را به کار وادار نمی‌کنید و به تدریج تنبل و کاهلانه عمل می‌کنید. خواب خواب می‌آورد / پول پول می‌آورد / یادگیری یادگیری می‌آورد. (تقوایی، ۱۳۹۲)

یک دانشجوی پیروز کارهای امروز را به فردا موکول نمی‌کند زیرا اومی داند که با سهل انگاری و تنبلی درسها و تمرینات روی هم انباشته شده و درآینده نزدیک باعث اضطراب و نگرانی او می‌شوند لذا با دقت و سرعت تمام کارها و تکالیف امروز را به موقع انجام می‌دهد و بر اشکالات و سوالاتی که پیش می‌آید علامت گذاشته و می‌پرسد. در پایان بررسی و تحلیل داده‌ها

تفاوت معنی داری در افزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان از طریق آموزش مهارت‌های مطالعه به نفع دانشجویان درون‌گرا دیده شد اما با اعمال شناخت درمانی در افزایش عملکرد تحصیلی و با اعمال آموزش مهارت‌های مطالعه در کاهش اضطراب امتحان بین دانشجویان درون‌گرا و برون‌گرا تفاوت معنی داری بدست نیامده است. اصولی که در مطالعه باید همواره مورد توجه قرار گیرند عبارتند از: ۱- مطالعه باید فعالانه و درگیر کردن ذهن با موضوع مطلب مورد مطالعه ۲- جدیت در مطالعه اهمیت دادن به کاری که به آن مشغولیم ۳- حفظ آرامش هنگام مطالعه ۴- ترک افکار منفی و نمی توانم ها ۵- استفاده از انگشت دست و دنبال کردن مطالب خطوط با آن ۶- تمرکز حواس و تعلق خاطر دادن به مطالعه ۷- استراحت کردن در مواقع و فواصل معین جهت تجدید قوا ۸- پشتکار و کوشش هر چه بیشتر در امر مطالعه و تحصیل. (بیان فر، ۱۳۸۹)

از خود بپرسید که محیط تا چه اندازه باعث مسامحه و تنبلی شما می شود اگر کار شما شلوغ است کاری کنید که حواستان به کسانی که در آنجا هستند پرت نشود و اگر می توانید در را بسته و یا خواهش کنید که اطراف شما کمتر صحبت کنند. مسامحه و تنبلی یک مقوله کاملاً ذهنی است. توجه داشته باشید که دیگران هرگز به قدر شما به ترقی شما علاقه مند نیستند و از همه مهمتر زمام امور خود را به دیگران دادن اسباب شرمندگی است. (بیجنودی، ۱۳۸۸)

#### روش تحقیق:

روش گردآوری مطالب در این تحقیق به دو روش کتابخانه ای و میدانی می باشد که با مراجعه به کتابخانه و فیش برداری از مطالب و منابع مرتبط درصدد گردآوری مطالب و مبانی نظری تحقیق برآمده و همچنین با مراجعه به محدوده مورد مطالعه و بازدید میدانی و مشاهدات و بررسی های لازم در صدد شناخت بهتر منطقه و جامعه آماری تحقیق برآمدیم که با استفاده از توزیع پرسشنامه به گردآوری مطالب مورد نظر پرداخته می شود.

ابزار اندازه گیری در این تحقیق پرسشنامه های استاندارد برنامه درسی پنهان، پرسشنامه جوسازمانی هالپین کرافت، پرسشنامه سنجش اهمال کاری تحصیلی دانشجویان (PASS) سولومن و راتلبوم (۱۹۸۴) و پرسشنامه محقق ساخته ی روحیه ی علمی دانشجویان می باشد که در ذیل به معرفی و آنها پرداخته می شود:

**پرسشنامه استاندارد برنامه درسی پنهان:** این پرسشنامه شامل ۳۶ سوال بسته پاسخ با مقیاس پنج لیکرتی در قالب شش مولفه ی (روش تدریس، روش ارزشیابی، تعاملات استاد و دانشجو، فضای کالبدی، قوانین و مقررات و تفکرات انتقادی) است، ضریب پایایی پرسشنامه برنامه درسی پنهان ۰.۸۶، روش تدریس ۰.۸۲، روش ارزشیابی ۰.۸۷، فضای کالبدی ۰.۹۱، قوانین و مقررات ۰.۸۳، تعاملات ۰.۷۷ و تفکرات انتقادی ۰.۸۷ برآورد گردید که در سطح آلفای یک درصد معنادار بوده و حاکی از پایایی بالای ابزار اندازه گیری می باشد.

**پرسشنامه استاندارد جوسازمانی هالپین کرافت:** پرسشنامه جو سازمانی هالپین و کرافت یک پرسشنامه استاندارد است. ابعاد پرسشنامه جو سازمانی عبارت است از: روحیه گروهی، مزاحمت، صمیمیت، علاقمندی، ملاحظه گری، فاصله گیری، نفوذ و پویایی، تاکید بر تولید. این پرسشنامه ۳۲ پرسش دارد. این پرسشنامه از آن جا که جهانی است از روایی بالایی برخوردار است از طرف دیگر باتوجه به الفای کرونباخ بدست آمده  $a=0.884$  پایایی این پرسشنامه از حد نسبتاً بالایی برخوردار است.

**پرسشنامه سنجش اهمال کاری تحصیلی دانشجویان (PASS) سولومن و راتلبوم (۱۹۸۴):** این پرسشنامه را سولومن و راث بلوم در سال (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهادند، این مقیاس را دهقانی (۱۳۸۷) برای اولین بار در ایران به کار برده است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه می باشد که ۳ مؤلفه را مورد بررسی قرار می دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای

امتحانات؛ شامل ۸ سؤال می باشد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف می باشد و شامل ۱۱ گویه می باشد و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله های پایان ترم می باشد که شامل ۸ گویه می باشد. نحوه پاسخدهی به گویه ها به این صورت است که پاسخ - دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه های «هرگز»، «به ندرت»، «بسیار»، «کثر اوقات»، و «همیشه» نشان می دهند که به گزینه «هرگز» نمره ۱، «به ندرت» نمره ۲، «بسیار» نمره ۳، «کثر اوقات» نمره ۴، «همیشه» نمره ۵، تعلق می گیرد. همچنین در این مقیاس گویه های «۲- ۴- ۶- ۱۱- ۱۳- ۱۵- ۱۶- ۲۳- ۲۵- ۲۱-» به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. نامیان و حسینچاری (۱۳۹۰) (در تحقیقی با عنوان تبیین اهمیت کار تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ  $0/73$  به دست آوردند. دولتی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ  $0/91$  بدست آورد. در این پژوهش از نسخه ۲۷ سؤالی استفاده شد. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته ها بیانگر روایی مطلوب پرسشنامه بود.

**پرسشنامه روحیه علمی دانشجویان:** پرسشنامه محقق ساخته روحیه علمی دانشجویان که توسط محقق تدوین گردیده سعی به بررسی و ابعاد مختلف سنجش روحیه علمی دانشجویان دارد که دارای ۲۲ سوال ۵ لیکرتی می باشد که روایی و پایایی آن مورد تایید اساتید رشته مورد نظر بوده است.

#### جامعه آماری، روش نمونه گیری و حجم نمونه (در صورت وجود و امکان):

جامعه آماری مورد نظر کلیه دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه پیام نور مرکز تهران جنوب می باشد ( $N=230$ ) که با استفاده از جدول کرچسی و مورگان ۱۴۰ نفر را به عنوان حجم نمونه آماری انتخاب نموده و با استفاده از روش نمونه یابی تصادفی سیستماتیک اقدام به انتخاب نمونه آماری تحقیق نموده ایم.

#### روش ها و ابزار تجزیه و تحلیل داده ها:

گردآوری اطلاعات مورد نیاز تحقیق یکی از مراحل اساسی آن است. مرحله گردآوری اطلاعات آغاز فرایندی است که طی آن محقق یافته های میدانی و کتابخانه ای را گردآوری، طبقه بندی و سپس به تجزیه و تحلیل می پردازد و فرضیه های تدوین شده خود را مورد ارزیابی قرار می دهد و در نهایت حکم صادر می کند و پاسخ مساله تحقیق را به اتکای آنها می یابد. در تحقیق حاضر برای گردآوری مبنای نظری روش کتابخانه ای مورد استفاده قرار گرفته است که در آن با توجه به گردآوری و جمع آوری داده ها و گردآوری اسناد به این مرحله پرداخته می شود در بخش دوم برای تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع آوری شده از آماره های استنباطی (ضریب همبستگی، تحلیل واریانس، آزمون تی، رگرسیون چندگانه و ...) استفاده می شود و همچنین برای غنای بیشتر تحقیق از روش های آماری توصیفی ( نمودارها، جداول توزیع فراوانی، شاخص های مرکزی و پراکندگی نیز بهره گرفته می شود ) در ضمن کلیه عملیات اجرایی پردازش داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS صورت می گیرد.

#### نتایج و تحلیل یافته های تحقیق:

در این قسمت توضیحاتی در مورد مشخصات عمومی پاسخگویان ارائه شده است و در ادامه نیز به نتایج مربوط به نگرش و وضعیت پاسخگویان در ارتباط با هر یک از مفاهیم و گویه های تحقیق پرداخته خواهد شد.

جدول زیر براساس توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب جنسیت تنظیم گردیده است، همانطور که مشخص می باشد از میزان کل نمونه آماری انتخاب شده ۶۳/۵۷ در صد آن را دانشجویان دختر و ۳۶/۴۳ درصد آن را دانشجویان پسر تشکیل داده است.

جدول شماره ۲: وضعیت جنسیت آزمودنی ها

سن	فراوانی	درصد
دختر	۸۹	۶۳/۵۷
پسر	۵۱	۳۶/۴۳

### تحصیلات

جدول زیر براساس توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب تحصیلات تنظیم گردیده است، همانطور که مشخص می باشد نمونه آماری تحقیق شامل دو دسته از دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد می باشد که دانشجویان مقطع کارشناسی با ۶۶/۴۳ و دانشجویان کارشناسی ارشد با ۳۳/۵۷ از کل نمونه آماری را تشکیل می دهند.

جدول شماره ۳: تحصیلات آزمودنی ها

سن	فراوانی	درصد
دانشجوی مقطع کارشناسی	۹۳	۶۶/۴۳
دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد	۴۷	۳۳/۵۷
جمع	۱۴۰	۱۰۰

جدول شماره ۴: مشخص کننده های تحلیل رگرسیونی تاثیر برنامه درسی پنهان بر روی متغیرهای تحقیق ( روحیه ی علمی ،

عملکرد تحصیلی ، اهمال کاری تحصیلی)

سطح معنی داری	F	Durbin Watson	R <sub>Y</sub> تعدیل شده	R <sub>Y</sub>	ضریب همبستگی (r)	مدل رگرسیونی
۰/۰۱۲	۱۳۸/۸۰۷	۱/۹۳۲	۰/۴۲۱	۰/۴۸۰	۰/۴۸۵	اهمال کاری تحصیلی
۰/۰۰۰	۱۳۱/۲۰۵	۲/۷۰۸	۰/۳۱۰	۰/۳۴۵	۰/۳۷۲	روحیه ی علمی
۰/۰۰۳	۱۲۴/۹۸۷	۱/۳۱۵	۰/۲۱۷	۰/۲۶۵	۰/۲۸۷	عملکرد تحصیلی

جدول شماره ۵: ضریب همبستگی بین برنامه درسی پنهان و متغیرهای تحقیق (روحیه ی علمی ، عملکرد تحصیلی ، اهمال

کاری تحصیلی)

سطح معنی داری	مقدار تی	ضریب B	ضریب بتا	متغیر
۰/۰۰۱	۳/۴۷۸	۲/۰۲۷	-	ضریب ثابت
۰/۰۰۰	۴/۰۷۵	۰/۳۹۸	۰/۴۸۵	اهمال کاری تحصیلی
۰/۰۰۰	۳/۶۸۹	۰/۳۶۸	۰/۳۷۲	روحیه ی علمی
۰/۰۰۱	۲/۵۹۷	۰/۲۵۱	۰/۲۸۷	عملکرد تحصیلی

با توجه به جدول بالا به بررسی ضریب همبستگی بین برنامه درسی پنهان با اهمال کاری تحصیلی ، روحیه ی علمی ، عملکرد تحصیلی پرداخته شد که ضریب بتای متغیرهای مذکور به ترتیب ۰/۴۸۵ ، ۰/۳۷۲ ، ۰/۲۸۷ می باشد .

- تحلیل و بررسی فرضیه های تحقیق:

فرضیه ی شماره ۱ : بین برنامه درسی پنهان با اهمال کاری تحصیلی ، روحیه ی علمی و عملکرد تحصیلی رابطه ی معناداری وجود دارد.

با توجه به داده ای بدست آمده و بیان شده در جدول شماره ۶ می توان به رابطه ی معنادار بین برنامه درسی پنهان با اهمال کاری تحصیلی (ضریب همبستگی: ۰/۳۲۵) ، روحیه ی علمی (ضریب همبستگی: ۰/۴۷۸) و عملکرد تحصیلی (۰/۳۹۶) اشاره کنیم.

جدول شماره ۶ : ضریب همبستگی برنامه درسی پنهان با اهمال کاری تحصیلی ، روحیه ی علمی و عملکرد تحصیلی دانشجویان

متغیر	آماره	برنامه درسی پنهان
اهمال کاری تحصیلی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۳۲۵
	سطح معناداری	۰/۰۰۲
	تعداد	۱۴۰
روحیه ی علمی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۴۷۸
	سطح معناداری	۰/۰۰۳
	تعداد	۱۴۰
عملکرد تحصیلی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۳۹۶
	سطح معناداری	۰/۰۰۴
	تعداد	۱۴۰

فرضیه ی شماره ۲ : بین ساختار فیزیکی و معماری دانشگاه با اهمال کاری تحصیلی ، روحیه علمی و عملکرد تحصیلی دانشجویان منطقه مورد مطالعه رابطه وجود دارد

با توجه به تحقیقات و گردآوری داده ها و پرسشنامه ها می توان گفت که بین ساختار فیزیکی و معماری دانشگاه با اهمال کاری تحصیلی ، روحیه ی علمی و عملکرد تحصیلی رابطه ی مستقیم و همبستگی مثبتی وجود دارد ، جدول شماره ۵ میزان نتایج این عمل را به ترتیب ۰/۱۸۴ ، ۰/۱۶۶ ، ۰/۴۹ ، با سطح معناداری ۰/۰۰۱ ، ۰/۰۰۴ ، ۰/۰۰۹ نشان می دهد که باعث تایید فرضیه ی مورد نظر می شود.

جدول شماره ۷ : ضریب همبستگی بین ساختار فیزیکی و معماری دانشگاه با اهمال کاری تحصیلی ، روحیه ی علمی ، عملکرد تحصیلی

متغیر	آماره	ساختار فیزیکی و معماری دانشگاه
اهمال کاری تحصیلی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۱۸۴
	سطح معناداری	۰/۰۰۱
	تعداد	۱۴۰
روحیه ی علمی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۱۶۶
	سطح معناداری	۰/۰۰۴
	تعداد	۱۴۰
عملکرد تحصیلی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۴۹
	سطح معناداری	۰/۰۰۹
	تعداد	۱۴۰

فرضیه ی شماره ۳ : بین ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان با اهمال کاری ، روحیه علمی دانشجویان و عملکرد تحصیلی منطقه مورد مطالعه رابطه معناداری وجود دارد .

جدول شماره ۸ میزان همبستگی بین ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان با اهمال کاری تحصیلی، روحیه علمی، عملکرد تحصیلی را ۱۹۱ به ترتیب ۰/۵۱، ۰/۴۴، ۰/۵۳، با سطح معناداری ۰/۰۰۲، ۰/۰۰۱، ۰/۰۰۲ نشان می دهد که با توجه به مثبت بودن این عدد می توان به رابطه ی مستقیم این دو متغیر و تایید فرضیه ی مذکور اشاره کنیم

جدول شماره ۸ : ضریب همبستگی بین ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان با اهمال کاری تحصیلی، روحیه علمی، عملکرد تحصیلی

متغیر	آماره	ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان
اهمال کاری تحصیلی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۵۱
	سطح معناداری	۰/۰۰۲
	تعداد	۱۴۰
روحیه علمی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۴۴
	سطح معناداری	۰/۰۰۱
	تعداد	۱۴۰
عملکرد تحصیلی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۵۳
	سطح معناداری	۰/۰۰۲
	تعداد	۱۴۰

فرضیه ی شماره چهارم : بین قوانین و مقررات دانشگاه با اهمال کاری تحصیلی، روحیه علمی، عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

رابطه ی بین قوانین و مقررات دانشگاه با اهمال کاری تحصیلی، روحیه علمی و عملکرد تحصیلی با توجه به عدد بدست آمده که از تحقیقات و پرسشنامه های تحقیق استخراج شده به ترتیب ۰/۴۸ با سطح معناداری ۰/۰۰۱، ۰/۵۲ با سطح معناداری ۰/۰۰۳؛ ۰/۶۱ با سطح معناداری ۰/۰۰۲ می باشد که این نتیجه نشان از وجود رابطه ی بین متغیرهای تحقیق را دارد.

جدول شماره ۹ : ضریب همبستگی بین قوانین و مقررات دانشگاه با اهمال کاری تحصیلی، روحیه علمی، عملکرد تحصیلی

متغیر	آماره	قوانین و مقررات دانشگاه
اهمال کاری تحصیلی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۴۸
	سطح معناداری	۰/۰۰۱
	تعداد	۱۴۰
روحیه علمی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۵۲
	سطح معناداری	۰/۰۰۳

تعداد	۱۴۰
ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۶۱
سطح معناداری	۰/۰۰۲
تعداد	۱۴۰

فرضیه ی شماره پنجم: بین شیوه های ارزشیابی اساتید و روحیه تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. باتوجه به جدول شماره ۱۰ می توان گفت که به رابطه ی معنادار بین شیوه های ارزشیابی اساتید با اهمال کاری ، و روحیه ی تحصیلی و عملکرد تحصیلی اشاره کرد.

جدول شماره ۱۰: ضریب همبستگی بین قوانین و مقررات دانشگاه با اهمال کاری تحصیلی ، روحیه ی علمی ، عملکرد تحصیلی

متغیر	آماره	شیوه های ارزشیابی
اهمال کاری تحصیلی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۳۹
	سطح معناداری	۰/۰۰۱
	تعداد	۱۴۰
روحیه ی علمی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۶۴
	سطح معناداری	۰/۰۰۱
	تعداد	۱۴۰
عملکرد تحصیلی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۵۵
	سطح معناداری	۰/۰۰۱
	تعداد	۱۴۰

فرضیه ی شماره ششم: بین جو اجتماعی دانشگاه با اهمال کاری تحصیلی ، روحیه ی علمی و عملکرد تحصیلی دانشجویان منطقه مورد مطالعه رابطه معناداری وجود دارد. طبق جدول شماره ۱۱ ضریب همبستگی بین جو اجتماعی دانشگاه با اهمال کاری تحصیلی ( ۰/۳۴ ) ، روحیه ی علمی ( ۰/۴۸ ) و عملکرد تحصیلی ( ۰/۳۲ ) می باشد.

جدول شماره ۱۱: ضریب همبستگی بین قوانین و مقررات دانشگاه با اهمال کاری تحصیلی ، روحیه ی علمی ، عملکرد تحصیلی



متغیر	آماره	جو اجتماعی دانشگاه
اهمال کاری تحصیلی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۳۴
	سطح معناداری	۰/۰۰۳
	تعداد	۱۴۰
روحیه علمی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۴۸
	سطح معناداری	۰/۰۰۱
	تعداد	۱۴۰
عملکرد تحصیلی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۳۲
	سطح معناداری	۰/۰۰۲
	تعداد	۱۴۰

فرضیه ی شماره هفتم: بین جنسیت دانشجویان و مولفه های برنامه درسی پنهان منطقه مورد مطالعه رابطه معناداری وجود دارد.

جدول شماره ۱۲: نتایج t مستقل در خصوص مقایسه میانگین نمرات مولفه های برنامه درسی پنهان براساس جنسیت

مؤلفه های برنامه درسی پنهان	آزمودنی ها	تعداد	میانگین M	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	مقدار p
ساختار فیزیکی دانشگاه	مرد	۸۹	۲۳/۶۵	۳/۵۸	۰/۳۶	۱۳۸	۰/۲۸
	زن	۵۱	۲۴/۷۴	۳/۳۴		۱۲۹	۰/۰۱
ارتباط متقابل میان اساتید و دانشجویان	مرد	۸۹	۲۱/۲۳	۲/۳۳	۰/۲۸	۱۳۶	۰/۲۲
	زن	۵۱	۲۴/۱۶	۲/۱۴		۱۲۶	۰/۱۹
قوانین و مقررات دانشگاه	مرد	۸۹	۲۶/۵۲	۳/۸۷	-۱/۰۲۵	۱۲۹	۰/۲۱
	زن	۵۱	۲۱/۱۱	۲/۹۸		۱۳۷	۰/۱۲۷
شیوه های ارزشیابی	مرد	۸۹	۲۹/۴۱	۲/۷۷	۰/۴۴	۱۳۵	۰/۴۰
	زن	۵۱	۲۷/۶۱	۲/۵۱		۱۳۴	۰/۴۰
جو اجتماعی	مرد	۵۹	۲۰/۲۵	۳/۱۳	۰/۴۷	۵۶/۲	۰/۳۳
	زن	۵۱	۲۳/۵۲	۲/۶۶		۴۱/۳	۰/۴۱

با توجه به جدول شماره ۱۲ بین دانشجویان زن و مرد فقط در یکی از مولفه های برنامه درسی پنهان ؛ یعنی قوانین و مقررات دانشگاه تفاوت معناداری وجود دارد، در واقع دانشجویان زن با میانگین ۲۱/۱۱ و دانشجویان مرد با میانگین ۲۶/۵۲ داشته اند اما میان دانشجویان زن و مرد و مولفه های دیگر برنامه درسی پنهان تفاوت معناداری وجود ندارد.

#### بحث و نتیجه گیری:

در این تحقیق با توجه به یافته های مورد نظر می توان گفت که برنامه درسی پنهان یکی از برنامه هایی می باشد که مورد بی توجهی برنامه ریزان و سیاستگذاران آموزشی قرار گرفته است و این برنامه درسی می تواند بسیاری از مولفه های آموزشی را تحت تاثیر قرار دهد یعنی به نوعی این برنامه می تواند به نوع مثبت بروی اهمال کاری ، عملکرد ، روحیه علمی و یادگیری دانش آموزان و دانشجویان تاثیر گذار باشد ، حال با برنامه ریزی دقیق این تاثیرات می تواند به سمت مثبت میل کند و با سهل انگاری می تواند رویکردی منفی را در برگیرد در این تحقیق برنامه درسی پنهان با متغیرهای اهمال کاری تحصیلی ، روحیه علمی ، عملکرد تحصیلی و همچنین مولفه های برنامه درسی پنهان ( ساختار فیزیکی و معماری دانشگاه ، ارتباط متقابل بین اعضای هیئت علمی و دانشجویان ، قوانین و مقررات دانشگاه ، شیوه های ارزشیابی اساتید ، جو اجتماعی دانشگاه و بین جنسیت دانشجویان با برنامه درسی پنهان) مورد ارزیابی قرار گرفت که متغیرهای اهمال کاری تحصیلی ، روحیه علمی ، عملکرد تحصیلی دارای رابطه ی مستقیم و همبستگی مثبتی با میزان ضریب همبستگی (۰/۳۲۵ ، ۰/۴۷۸ ، ۰/۳۹۶) به ترتیب می باشد و ضریب همبستگی بین مولفه های برنامه درسی پنهان با اهمال کاری تحصیلی ، روحیه علمی و عملکرد تحصیلی ، دارای رابطه ی معنادار بوده است و همچنین متغیرهای تحقیق با مولفه های برنامه درسی پنهان از لحاظ جنسیت در بین دانشجویان مورد بررسی قرار گرفت که فقط با قوانین و مقررات دانشگاه دارای تفاوت معنادار بود و با سایر مولفه ها دارای ارتباط نرمال و طبعی بود .

#### پیشنهادات:

۱. فراهم ساختن زمینه های لازم برای ایجاد اصلاحات و تغییرات لازم در مجموعه قوانین و مقررات اداری حاکم بر دانشگاهها و مراکز آموزش عالی به منظور کاهش دیوانسالاری و تسهیل و آماده سازی روندهای اجرایی که محرک ها و انگیزه های لازم را در فعالیت خود انگیخته دانشجویان و بروز قابلیت ها و استعداد های متنوع و متکثر آن ها فراهم می سازد.
۲. فراهم کردن زمینه های لازم برای ایجاد تغییر و تحول اساسی در شیوه ها و الگوی ارزشیابی استاد و اعضای هیئت علمی دانشگاهها به منظور معطوف ساختن هرچه بیشتر این روش ها به سنجش و مهارتهای واقعی و عملکردی در

- دانشجویان و نه صرفاً سنجش و آزمون یادگیری‌های حافظه محور آن‌ها از طریق امتحانات تشریحی یا مداد - کاغذی
۳. اتخاذ تدابیر و تمهیدات لازم برای ایجاد انگیزه و تشویق هرچه بیشتر دانشجویان جهت مشارکت در فعالیت‌های گروهی و جمعی در حوزه‌های علمی، اجتماعی و فرهنگی و...
  ۴. انجام دادن مطالعات و بررسی‌های لازم برای ایجاد تغییرات و بازنگری در محتوای دروس مختلف به ویژه دروس عمومی به منظور توجه هرچه بیشتر به اقتضات و نیازهای واقعی و عملی دانشجویان.
  ۵. اتخاذ تدابیر و تمهیدات لازم از سوی مدیران بخشها و واحدهای مختلف دانشگاهی به ویژه مدیران گروه‌های آموزشی در ایجاد ارتباط و تعامل بیشتر بین دانشجویان و اساتید.

### منابع :

۱. ایزدی، صمد؛ شارع‌پور، محمود و قربانی قهرمانی، راضیه (۱۳۸۸). بررسی نقش برنامه‌درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی‌شدن (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مدارس متوسطه). فصلنامه مطالعات ملی، ۱۰ (۳): ۱۰۹-۱۳۶.
۲. بیان‌فر، فاطمه و همکاران (۱۳۸۹). تبیین اثر برنامه‌درس پنهان مدارس بر بازده عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل. فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی، ۵ (۱۷): ۵۷ - ۸۵.
۳. تقوایی یزدلی، زهرا (۱۳۹۲). تحلیل وضعیت برنامه‌درسی پنهان دانشگاه علوم پزشکی و دانشگاه کاشان و ارتباط آن با میزان هوش هیجانی دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه کاشان.
۴. سبحانی‌نژاد، مهدی و منافی شرف‌آباد، کاظم (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش (مبانی، رویکردها و...)، تهران: انتشارات یسطرون.
۵. سیلور، جی؛ گالن، الکساندر؛ ویلیام ام. و لوئیس، آرتور جی. (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی درسی برای آموزش و یادگیری بهتر؛ ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، مشهد: به نشر.
۶. شارع‌پور، محمود (۱۳۸۹). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: انتشارات سمت.
۷. فتحی و اجارگاه، کوروش و بزرگ، حمیده (۱۳۹۱). شناسایی برنامه‌درسی پنهان ناشی از محیط فیزیکی دانشگاه. دو فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی، ۵: ۲۶-۴۸.
۸. کاظمی، صدیقه و مهram، بهروز (۱۳۸۹). کاوشی در عملکرد مدیریت آموزشی به‌عنوان مؤلفه‌ای از برنامه‌درسی پنهان در تربیت ارزشی دانش‌آموزان. فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی، ۵ (۱۷): ۱۲۹-۱۵۲.
۹. مهram، بهروز؛ ساکی، پرویز؛ مسعود، اکبر و مهram محمدی، محمود (۱۳۸۵). نقش مؤلفه‌های برنامه‌درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی دانشگاه فردوسی مشهد). فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی، ۳: ۳-۲۹.
۱۰. امینی، محمد (۱۳۸۹)؛ «رابطه بین جو سازمانی و برنامه‌درسی پنهان در مدارس متوسطه شهرستان دهلران»؛ مجله تازه‌های پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، شماره ۳، ۴۵-۶۹.
۱۱. بیان‌فر، فاطمه (۱۳۸۹)؛ «تبیین اثر برنامه‌درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به‌منظور ارائه مدل»؛ فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران، سال پنجم، شماره ۱۷، ۵۲-۶۹.
۱۲. بیجندی، محمدصادق (۱۳۸۸)؛ مقایسه تأثیر برنامه‌درسی پنهان بر آموخته‌های دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی با دانشجویان دانشگاه علم و فرهنگ به‌عنوان یک دانشگاه غیردولتی؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

۱۳. تقی پور، حسینعلی و هاجر غفاری (۱۳۸۸)؛ «بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی ۸۹-۹۰»؛ مجله علوم تربیتی، سال دوم، شماره ۷.

۱۴. رضوانی، محمود (۱۳۸۸)؛ تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخش دینی؛ پایان‌نامه دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تربیت‌معلم، .

Anderson, T; *Revealing the hidden curriculum of E-learning*. In C. V rasidas& G.V. Glass(Eds), *Current Perspectives in applied information Technologies* (Is ted. , pp.۲۳) Greenwich: information Age publishing, ۲۰۰۸.

Bergenhengouwen, G; *Hidden curriculum in the University*,<http://www.sociologyindex.com>, ۲۰۰۹.

Chikeung, Ch; *The effect of shared decision- making on the improvement in teacher Job development*, <http://www.eric.Ed.gov>, ۲۰۰۸.

Connelly F.Micheal and Ming fang; *The SAGE hand book of curriculum and instruction*, ۲۰۰۸.

Doganay A; *Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity. A qualitative study in two elementary schools inAdana*, from <http://www.Educationalsciencetheory&practice.com>, ۲۰۰۹.

Ferriter,B; *Cell phones art disrupting the learning environment*. <http://teacher leathers.Typepad.com>, ۲۰۰۹.

