

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

Mahdi Sobhaninejad, Attieh-Sadat Hosseini Yazdi

¹Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahed University, Tehran, Iran

²Master of planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahed University, Tehran, Iran

Abstract

The present study was conducted with the aim of reviewing correlation relationships and explanatory contribution of components of hidden curriculum with the dimensions of research comprehensive approach of educational sciences students of Tehran public universities in the academic year of 2011-2012. Accordingly, 234 male and female undergraduate students studying in educational sciences were selected from six public universities in Tehran (Allame Tabatabaie, Shahid Beheshti, Khaarazmi Tarbiat Moallem, Shahed and Al-Zahra). Research method was descriptive correlation. Scale of assessing hidden academic curriculum and a researcher-made questionnaire of dimension of student comprehensive research attitude were used to collect data. According to the calculated correlation coefficients, there was a direct and significant relationship between positive aspects of the total hidden curriculum and cognitive, emotional and functional dimensions as well as the total of comprehensive research attitude. Meanwhile, there was an inverse significant relationship between negative dimensions of the total hidden curriculum and cognitive, emotional and functional dimensions and also the total comprehensive research attitude. Study of the obtained results from data analyses was associated with determining relative contribution of each hidden curriculum in predicting comprehensive research attitude among educational sciences students". It indicated a total of 28.4% variances of comprehensive research attitude among educational sciences students in its particular way consisting of significant negative relationship (inverse) and positive relationship (consistent).

Keywords: Hidden curriculum, Comprehensive research attitude, Educational sciences students, Tehran public universities

بررسی روابط همبستگی و سهم تبیینی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران

مهدی سبحانی نژاد، عطیه سادات حسینی یزدی*

^۱دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران
^۲کارشناس ارشد برنامه ریزی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۱ - ۹۰ بوده است. از جامعه آماری دانشجویان مذکور در ۶ دانشگاه دولتی شهر تهران شامل؛ علامه طباطبایی، شهید بهشتی، تهران، تربیت معلم (خوارزمی)، شاهد و الزهرا با حجم ۵۹۶ نفر، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، تعداد ۲۳۴ نفر نمونه برآورد و به شیوه طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی و به منظور گردآوری داده‌ها از دو ابزار محقق ساخته؛ مقیاس سنجش ابعاد برنامه درسی پنهان دانشگاهی و همچنین مقیاس سنجش ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان، استفاده شده است. یافته‌ها نشان داد که بین مجموع مؤلفه‌های مثبت برنامه درسی پنهان دانشگاهی با ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی و نیز مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان، رابطه معنادار و مستقیم برقرار است. همچنین رابطه مذکور بین مجموع مؤلفه‌های منفی برنامه درسی پنهان دانشگاهی با ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی و نیز مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان، معنادار و غیر مستقیم بوده است. 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 را به نحو خاص خود اعم از رابطه معنادار منفی (معکوس) و مثبت (همسو)، تبیین نمایند.

کلید واژگان: برنامه درسی پنهان، نگرش جامع پژوهشگری، دانشگاه‌های دولتی شهر تهران

مقدمه

است، از چنین تجاربی تحت عنوان «برنامه درسی پنهان» یاد می‌شود. بنابراین نمی‌توان برنامه درسی آشکار را که به منزله اتفاقات برنامه ریزی شده و قصد شده است، از برنامه درسی پنهان به منزله اتفاقات پیش‌بینی نشده که در قالب ارزش‌ها، نگرش‌ها و انتظارات تبلور می‌یابد و تمام جریان یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد، جدا نمود. به این ترتیب به موازات هر برنامه درسی آشکار نوعی برنامه درسی پنهان شکل می‌گیرد که می‌تواند القا کننده ارزش‌های مثبت و منفی بوده، نتایج پیش‌بینی شده برنامه ریزان را دگرگون کند.

با گذشت زمان در برنامه درسی پنهان، تعاریف مختلفی شکل گرفته است. در این راستا، مک لارن (Maclaren) برنامه درسی پنهان را با روش‌های تلویحی و ضمنی که در آن دانش و رفتار ایجاد می‌شود؛ یعنی آن چه خارج از مواد درسی معمول برنامه ریزی شده رسمی اتفاق می‌افتد، مرتبط می‌داند. این برنامه بخشی از فشار مدیریتی و بوروکراتیک مدرسه است که دانش‌آموز را وادار به اطاعت از ایدئولوژی‌های حاکم و فعالیت‌های اجتماعی مرتبط با قدرت، اقتدار، رفتار و اخلاق می‌کند (Fathi, 2010). آدامس (Adams, 1992) به فرهنگ پنهان در کلاس درس اشاره کرده، ادعان می‌کند؛ تعامل کلاس درسی که متکی بر رفتار رقابتی، قاطعانه، پذیرش منحنی‌های درجه بندی شده باشد، به طوری که به دست آوردن موفقیت مستلزم از دست دادن عناصر مهم انسانی باشد، در تضاد با فرهنگ‌هایی است که موفقیت‌های فردی را به قیمت شکسته شدن عزت نفس سایرین نمی‌پذیرد. پژوهشگران علاقمند به این حوزه مطالعاتی در قلمرو برنامه درسی پژوهش‌های فراوانی را سامان داده، به دنبال هر چه مستندتر ساختن پیش‌بینی‌های انجام شده در تحلیل‌های نظری یا کشف ابعاد ناشناخته برنامه درسی پنهان، بوده‌اند (Mehrmohammadi&etc, 2010).

اپل (Apple) اشاره می‌کند که برنامه درسی پنهان باید دو ویژگی تکرر و دگرگونی را در برداشته باشد. وی ساختار برنامه درسی پنهان را به مفهوم آزاد سازی، ارزش‌های شخصی، عدالت و پایگاه اجتماعی، پیوند می‌زند و معتقد است که برنامه مذکور شامل طیف وسیعی از علایق، اشکال

برنامه درسی از مهمترین ابزارها و عناصر تحقق بخشی به اهداف و رسالت‌های آموزش عالی است (mehrmohamadi,Fathi, 2009). از این رو تلاش می‌شود تا از طریق طراحی و تدوین برنامه درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به فراگیران انتقال داده، آنها را برای بر عهده گرفتن نقش‌ها و مسؤولیت‌هایشان در زندگی آماده سازد (Alikhani, 2005).

برنامه‌های درسی از ارکان اساسی در نظام‌های آموزش عالی هستند که نه تنها تحقق اهداف پیش‌بینی شده را میسر می‌سازند، بلکه جایگاه مؤسسات آموزش عالی را نیز در عرصه رقابت جهانی آشکارتر می‌کنند. از نظر ابراهیمی قوام (Ebrahimi gavam, 2010) انواع برنامه‌های درسی می‌توانند، عرصه‌هایی را پیش روی یادگیرندگان قرار دهند و زمینه ساز ارتقای ظرفیت‌های زیر بنایی نظام آموزش عالی گردند. در این راستا، برنامه درسی پنهان از حوزه‌های شاخص و مؤثر در دوره آموزش عالی است. آیزنر (Eisner) معتقد است که مدارس به طور هم‌زمان مبادرت به تدریس سه برنامه درسی شامل؛ رسمی، پوچ و پنهان می‌نمایند. این امر برخلاف تصور رایج نسبت به مدرسه است که آن را پدیده‌ای تک ساحتی انگاشته و مدارس را صرفاً مهد اجرای برنامه درسی صریح می‌پندارند (Mehrmohammadi&etc, 2010). همچنین رونالد دال (Doll) می‌نویسد: «هر مدرسه دارای برنامه درسی رسمی و برنامه درسی پنهان است. برنامه درسی رسمی؛ اهداف، مقاصد موضوعات درسی، محتوا و سازماندهی آموزش را در برمی‌گیرد و برنامه درسی پنهان؛ تعاملات روان‌شناختی، هنجارها، پویایی گروهی و به ویژه احساسات، نگرش‌ها و علایق موجود در میان معلمان و دانش‌آموزان را شامل می‌شود (Yarmohammadean, 1998).

در واقع به واسطه برنامه درسی طراحی شده، هنجارها و نگرش‌های خاصی در فراگیران ایجاد می‌شود که برداشت آنها از محیط پیرامون خود و مسائل آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بر این اساس، یادگیرندگان طی دوران تحصیل خود در معرض آموزش برنامه‌های آشکار و مدون قرار می‌گیرند و ضمن آن تجاربی کسب می‌کنند که شکل دهنده فرهنگ، ارزش‌ها، علایق و تفکرات مورد پذیرش آنان

عالی را می‌توان به کوه یخی تشبیه نمود که قسمت بیرونی آن، همان الزامات مصرح و برنامه درسی رسمی است در حالی که بخش اعظم این کوه یخ در زیر آب پنهان است. به عبارت دیگر، برنامه درسی پنهان دانشگاه؛ شامل ارزش‌ها و هنجارهای تصریح نشده رشته، دانشگاه و گروه آموزشی است و تنها افرادی تیزبین با ابزار و وسایل مکفی، قادرند آن را ببینند (Safae, 2012).

رویکردهای گوناگون در نگاه به مفهوم برنامه درسی پنهان از چند بعد خاص آن را نگریند که به طور عمده سه بعد از برنامه درسی پنهان را به ترتیب شامل موقعیت، زمینه یا محیط فیزیکی اجتماعی (ساختار کلاس، کتاب‌های درسی، برنامه ریزی آموزشی و...)، فرایند یا روش نفوذ و تأثیر (اجتماعی شدن، تداوم بخشیدن به ساختار موجود، اکتساب ارزش‌ها و...) و نتایج اعم از نتایج قصد نشده و پنهان و نتایج ناشی از عملکرد الگوهای نظام آموزش و پرورش و مورد انتظار (Hadda Alavi, 2005) می‌دانند. همچنین تری اندرسون (Anderson) سه بعد برنامه درسی پنهان را شامل ۱ - نوعی تلقین برای حفظ ویژگی‌های اجتماعی که دانش و شیوه‌های خاصی را در جهت حفظ این ویژگی‌ها به همراه برنامه درسی تدریس شده و رسمی، ارائه می‌کند. ۲ - به تأثیرات هوشمندانه موقعیتی که آموزش رسمی در آن واقع می‌شود، اشاره دارد. ۳ - قوانین بیان نشده‌ای که برای تکمیل موفقیت مطالعات آموزش رسمی، ضروری است (Fathi&etc, 2010) دانسته است. سیلور و الکساندر (Silver and Alexander, 2009) نیز ابعاد برنامه درسی پنهان را شامل، ساختار مدرسه، جو اجتماعی مدرسه و تعامل معلم و دانش‌آموز در نظر گرفته‌اند.

با این که برنامه درسی پنهان دارای تعاریف، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی است که به طور کلی آن را قابل شناسایی کرده، اما مسلماً به تناسب تغییر و تحولاتی که در سطح جامعه و نوع آموزش‌های مؤسسات آموزشی رخ می‌دهد، می‌تواند دچار دگرگونی گردد. هر چند گذر زمان در قرن حاضر ایجاب می‌کند، برنامه‌های درسی به سوی بهتر شدن پیش رود ولی این تحولات همیشه آن گونه که پیش‌بینی شده تحقق نمی‌یابد، بلکه آثار ناخواسته و ناشناخته پنهانی دارد که به مقتضیات خاص شرایط بروز

فرهنگی، کشمکش‌ها و سازش‌ها است و اغلب در مکان و در طول زمان حضور در مدرسه اتفاق می‌افتد که باید آن را به عنوان سنبل‌ها، نمادها و روابط انسانی که به طور مدام در حال باز تولید است درک کنیم (Margolis, 2001). به زعم وی برنامه درسی پنهان در مؤسسات آموزشی در خدمت تقویت قوانین بنیادی است که در برگزیده ماهیت تضاد و کاربردهای آن است. این برنامه شبکه‌ای از مفروضات را منتقل می‌کند و در صورتی که توسط یادگیرندگان درونی شود، حد و مرز «مشروعیت» را تعیین می‌نماید. این فرایند معمولاً از طریق بیان مواضع صریح که نشان دهنده ارزش‌های منفی و متضاد باشد، انجام نمی‌شود بلکه بیشتر به وسیله فقدان کلی موضوعی است که بیانگر اهمیت تعارض، تضاد و هنجار در موضوعات درسی است (Fathi, 2008). راجرس (Rogers, 2012) برنامه درسی پنهان را انتقال ضمنی باورها، نگرش‌ها و رفتارهایی می‌داند که در جریان فرایند آموزش مدرس رخ می‌دهد، این برنامه با برنامه درسی رسمی ترکیب می‌شود و عموماً نفوذ قدرت بر پیشرفت حرفه‌ای فراگیران را می‌توان از آن استنباط نمود.

اشنایدر (Shnyder) در سال ۱۹۷۰ از اولین افرادی بود که برنامه درسی پنهان در آموزش عالی را مطرح کرد. از نظر وی «برنامه درسی پنهان راهی است که از طریق آن، مشارکت کنندگان گوناگون درگیر بازی می‌شوند، اشاره‌ها را می‌خوانند و با محیط‌های آموزشی خود وفق پیدا می‌کنند. اشنایدر معتقد است که برنامه درسی پنهان در حد معناداری تعیین کننده آن چیزی است که مبنای احساس ارزش و عزت نفس همه شرکت کنندگان در برنامه‌های آموزشی است (Anderson, 2002). برنامه درسی پنهان بیش از برنامه درسی رسمی در سازگاری شاگرد با استاد تأثیر دارد. به نظر وی هیچ کودکستان، دبیرستان یا دانشکده وجود ندارد که نوعی برنامه درسی پنهان بر دانشجویان و هیأت آموزشی خود تحمیل نکرده باشد (Yamani, 2013). از نظر اکر (Acar, 2001) برنامه درسی در آموزش عالی، لایه‌های متعددی دارد که از لایه نخست یعنی الزامات آشکار و قانونی تحصیل در دانشگاه، آغاز و لایه‌های پنهانی، همچون؛ رسوم و فرهنگ رشته‌ای و معیارهای تصریح نشده دانشجوی خوب را شامل می‌شود. برنامه درسی آموزش

در واقع درک دانشگاه به عنوان مؤسسه آموزش عالی نیازمند درک عمیق و پایدار این نکته است که جستجو، پژوهش و اکتشاف قلب نهاد آموزشی است، این رسالت مشترک هر آنچه را که در فضای دانشگاه رخ می‌دهد به هم پیوند می‌زند (Shakibai, 2010). به گفته بارو (Barrow, 2007)، تصور بر این است که هر کس دانشگاه رفته است، می‌داند که دانش پژوهشی چیست؟ پژوهش چگونه انجام می‌شود و چه ارزش و کاربردی دارد؟ بنابراین می‌توان هدف بنیادی آموزش‌های دانشگاهی را پدید آوردن این آگاهی (دانش)، دلبستگی (ارزش) و کارآزمودگی‌ها یا مهارت‌ها (کنش) در افرادی دانست که دانشجوی نامیده می‌شوند. زیرا جستن دانش تنها از راه پژوهش، پذیرفتنی است که به نوبه خود نیازمند دانش پژوهشگری فرایندها و ابزارهایی است که در دانشگاه‌ها به کار گرفته می‌شوند. به این ترتیب وظیفه دانشگاه با توجه به نقش کلیدی آن در توسعه جامعه، به انتقال دانش بسنده نشده، بلکه اصلاح و هدایت جامعه، تقویت تفکر و تعقل، کنجکاوی علمی، آینده نگری و بسیاری شاخص‌های دیگر نیز بر عهده آن است. ظهور این حوزه‌های جدید، تمایل بیشتری جهت بهبود رویکردهای پژوهشی در آموزش عالی، ایجاد نموده است، به طوری که نه تنها معلومات نظری پژوهشگری در دانشجویان بهبود یابد، علاقه آنها را برانگیخته، رفتار پژوهشی در دانشجویان به ارمغان آید و نگرش پژوهشگری شکل گیرد.

واژه نگرش، در روان‌شناسی اجتماعی نشان دهنده اثر شناختی و عاطفی به جا گذاشته شده تجربه شخص از شیء یا موضوع مورد نگرش و یک تمایل به پاسخ در برابر آن شیء است (Karimi, 2005). نگرش دارای سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری است به طوری که هر چقدر، این ابعاد کامل‌تر باشند، آمادگی فرد، برای ظهور عینی رفتار متعلق به نگرش بیشتر خواهد بود. بنابراین نگرش در برگزیده پاسخ‌های شناختی، عاطفی و رفتاری است (Behnar, 2006). در این راستا، نگرش پژوهشگری از الزاماتی است که به واسطه آن، پژوهشگران، تفکرات خویش را از قالب‌های محدود گذشته رها شده، به سوی کشف حقیقت، همراه با افزایش دانش بشری، دانش پژوهی مرتبط

نموده، در نتیجه تأکیدات متفاوتی در تعریف برنامه درسی پنهان ایجاد می‌نماید.

در پژوهش حاضر ابعاد برنامه درسی پنهان که توسط سبحانی نژاد و خدابنده (Sobhaninejad&etc, 2012) شناسایی شده، مورد استفاده قرار گرفته است و آن شامل رفتار و منش اساتید، رفتار دانشجویان، فضای فیزیکی دانشگاه، روش تدریس، سیستم ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، محتوای دروس رشته تحصیلی و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی است.

زمانی که صحبت از برنامه درسی پنهان می‌شود، غالباً تصور می‌گردد که این برنامه صرفاً دارای وجوه منفی است. این در حالی است که برنامه درسی پنهان، آن دسته از تجربه‌های آموختنی مثبت و منفی که در برنامه درسی رسمی پیش‌بینی نشده اما توسط فراگیران دریافت می‌شوند را در بر می‌گیرد. بنابراین پژوهش‌هایی که در این زمینه صورت می‌گیرند، هم‌زمان باید به وجوه مثبت و منفی در برنامه درسی پنهان توجه داشته باشند. ابزار پژوهش حاضر نیز با توجه به هر دو وجه مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، طراحی شود.

از آن جایی که امروزه از شاخص‌ترین مقوله‌های مورد بحث در آموزش عالی، موضوع «آموزش مبتنی بر پژوهش» است، برنامه درسی در مؤسسات آموزش عالی نیز به این سمت در حرکت است. فائق آمدن بر فاصله موجود میان حوزه آموزش و پژوهش با رخنه کردن پژوهش در بدنه آموزش و در چارچوب برنامه درسی امکان پذیر است، بدون مانوس کردن دانشجویان با پژوهش در زندگی و فعالیت‌های روزمره، فراگیری و پرورش استعداد‌های خلاق در تولید علم ناممکن خواهد بود (Entwistle, 2002). به نقل از Feli&etc (2007) در واقع مهمترین و اساسی‌ترین رکن نظام آموزشی را نیروی انسانی پژوهشگری که از توانایی‌ها و مهارت‌های لازم پژوهشی برخوردار است، تشکیل می‌دهد (Hashemi&etc, 2012). آموزش این توانایی‌های پژوهشی باید با جدیت، شکیبایی، مطالعه گسترده، تردید علمی، علاقه و کاوش مستمر همراه باشد تا زمینه کشف، توصیف، تبیین و گسترش دانایی را فراهم سازد (Fazlollahi, 2012).

در حل تعارض و آموزش صلح: جهت‌گیری‌های آینده در خصوص آموزش تعارض و پداگوژی تعارض»، این سؤال را مطرح نمود که بهترین راه آموزش حل تعارض در قرن ۲۱ برای بزرگسالان و کودکان به منظور زندگی در جهانی که «فرهنگ خشونت» در آن موج می‌زند، چیست؟ نتایج نشان داد که محتوا به شدت پایه ایدئولوژیکی با جهت‌گیری به سمت تئوری‌های اجتماع، وحدت و هماهنگی، همکاری مغرضانه، تأکید بر پراگماتیسم و سیاست‌های به شدت محافظه کارانه دارد. در نتیجه برنامه درسی پنهان در جهت تبلیغ این ایدئولوژی‌ها، به عنوان آموزش با کیفیت در کتب راهنما به وجود آمده و محتوا را در راستای آن، هدایت می‌نماید.

بیجندی (Bigandi, 2008) در پژوهشی با عنوان «مقایسه تأثیر برنامه درسی پنهان بر آموخته‌های دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی با دانشجویان علم و فرهنگ به عنوان یک دانشگاه غیر دولتی»، اذعان داشت که استادان دانشگاه علامه طباطبائی، الگوهای رفتاری و اجتماعی بهتری برای دانشجویان نسبت به استادان دانشگاه علم و فرهنگ هستند. لذا تأثیر آموخته‌های این مؤلفه از برنامه درسی پنهان، در دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی بیشتر است ولی جو حاکم حاصل طی برنامه درسی پنهان در دانشگاه علم و فرهنگ نسبت به دانشگاه علامه طباطبائی مؤثرتر است.

فتحی (Fathi, 2011) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی برنامه‌های درسی پنهان در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی»، نشان داد که دانشجویان تجارب منفی چون «حسرت تقلب خوردن» ناشی از عدم تمایز بین تلاش دانشجوی ساعی با دانشجوی متقلب، «خرید پایان‌نامه» ناشی از ضعف در ارتباط متقابل دانشجو با استاد راهنما و مشاور و تجارب مثبت متعددی چون «رضایت از استاد راهنما و الگوساختن از او»، «رعایت اخلاق پژوهشی در پایان‌نامه، الگوی سازنده برای پرورش دانشجوی محقق» را در طول پایان‌نامه نویسی به دست می‌آورند.

فلاح (Falah, 2011) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر یادگیری دانش‌آموزان در

با زندگی و پیش‌بینی پیامدهای حاصل از پژوهش هدایت می‌کنند (Bhosle, Nalawade, 2010). به زعم بارزن و گراف (Barzun&Graff, 1985)؛ سنت‌های دیرینه‌ای که در فرهنگ پژوهشگران وجود دارد، مانع از رهایی آنان از برخی عقاید و مفروضاتی است که پایه و اساس پژوهش را شکل می‌دهند. از این نظر پژوهشگران باید برخی نگرش‌های ضروری را در این باره در خود پرورش دهند. چرا که به هر ترتیب پژوهشگر با مسأله‌ای مواجه می‌شود که حل آن به تنهایی و به واسطه توانایی‌های ذاتی و نقطه نظرات عمومی، میسر نخواهد بود.

اساساً، تحقق نگرش جامع پژوهشگری مستلزم گسترش هم‌زمان دانش، علایق، انگیزه‌ها و عملکرد مطلوب در حوزه‌های پژوهشی است به طوری که بدون تسلط کافی بر دانش و اطلاعات مرتبط با موضوع مورد بررسی، نگرش جامع پژوهشگری بی‌اثر خواهد بود. چرا که با عدم استفاده بهینه از علوم، اشتیاق اندک و در نتیجه عملکرد پژوهشی ضعیف همراه است. بنابر نظر پاراهو (Parahoo, 2000)، شرح و تفسیر یافته‌های پژوهش مستلزم شناخت و آگاهی فراگیران از مراحل متنوع پژوهشگری و علاقمندی به آن است. اگر فراگیران این مراحل را نشناسند یا توانایی و ظرفیت عاطفی و عملکردی پژوهشگری را نداشته باشند (Artor, 2000)، کاربست پژوهش‌ها بیش از آن که کمک کننده باشد خطرناک خواهد بود (mattila, 2007). چنین وضعیتی نشان از ترکیب ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی در چارچوبی مفهومی است که از آن، تحت عنوان نگرش جامع پژوهشگری یاد می‌شود.

نگرش جامع پژوهشگری را می‌توان کیفیتی درونی مبتنی بر شناخت، تمایل و اقدام فعالانه در راستای کشف حقیقت و پژوهش علمی در حوزه پدیده‌های مورد بررسی و تحت پژوهش دانست (Artor, 2000). در پژوهش حاضر نگرش جامع پژوهشگری دارای ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی است.

مطالعه نظریات و پیشینه تحقیقاتی برنامه درسی پنهان، نشان دهنده اثرات گسترده این برنامه بر فراگیران است. در این راستا، میشل فیشر (Michael Fisher, 2000) در مقاله‌ای با عنوان «رونمایی از نقش برنامه درسی پنهان

طوری که سازمان یونسکو (UNICCO, 1993) سه کارکرد اصلی آموزش عالی را تولید دانش (پژوهش)، انتقال دانش (آموزش) و اشاعه دانش (خدمات) می‌داند. از این میان، پژوهش در جهان کنونی از اهمیت بیشتری برخوردار است (Tirgar&etc, 1999). لذا توجه به نگرش پژوهشگری یکی از اهداف بنیادی دانشگاه‌ها خواهد بود.

چنانچه بپذیریم که در پرورش نگرش جامع پژوهشگری علاوه بر دانش و مهارت‌هایی که برای پرداختن به آن ضروری است، باید به توسعه و تقویت ارزش‌ها، نگرش‌ها، هنجارهای اخلاقی، مهارت‌های اجتماعی نیز توجه کنیم، به نقش برنامه درسی پنهان پی خواهیم برد. در حالی که انتظار می‌رود دانشجویان به عنوان مخاطبان برنامه‌های درسی آموزش عالی به ارزش‌های علمی بالاتری چون نگرش پژوهشگری دست یابند، لکن می‌بینیم به عنوان یک فرایند در دانشجویان درونی نگشته است، که بی تردید نقش برنامه درسی پنهان در چنین نتیجه‌ای قابل انکار نیست.

با توجه به آن چه گذشت می‌توان دریافت که از یک سو نمی‌توان برنامه درسی را از نتایجی که به واسطه برنامه درسی پنهان رخ می‌دهد مجزا نمود و از سوی دیگر، رابطه برنامه درسی پنهان و نگرش جامع پژوهشگری یک رابطه دو سویه است. به طوری که بررسی این رابطه جهت دستیابی به اهداف مورد نظر برنامه ریزان ضروری است. هر چند ایده‌آل این است که برنامه درسی پنهان در راستای برنامه درسی آشکار عمل نموده، با ویژگی مثبت خود تجارب، علایق و اندوخته‌های پژوهشی دانشجویان را که به واسطه این برنامه در قالب ارزش‌ها، نگرش‌ها و تفکرات بروز می‌کند، غنی سازد. اما در عین حال نیز می‌تواند القا کننده ارزش‌هایی متضاد با آن چه برنامه ریزان فرض نموده‌اند، باشد. نظر به چنین اهمیتی، بررسی برنامه درسی پنهان و نسبت آن در تحقق نگرش جامع پژوهشگری باید مورد توجه قرار گیرد.

بنابراین مجموعه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان (رفتار و منش اساتید، رفتار دانشجویان، فضای فیزیکی دانشگاه، روش تدریس، سیستم ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، محتوای دروس رشته تحصیلی و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی) می‌تواند در زمینه‌های مختلفی از جمله با ابعاد نگرش جامع

مدارس متوسطه» نشان داد که قوانین و مقررات مدرسه، روابط میان فردی، روابط متقابل معلم و دانش‌آموز و آگاهی معلمان، از عوامل برنامه درسی پنهان دانش‌آموزان است.

وایت (White, 2012) در پژوهشی با عنوان «آنچه آنها می‌خواهند بگویم، برنامه درسی پنهان در مؤسسات آموزش پزشکی: یک مطالعه کیفی» به منظور بررسی نقش سؤال‌های انشایی در ارزشیابی‌های مؤسسات آموزش پزشکی، ۲۱۰ سؤال انشایی را تحلیل کرد و نشان داد که تضاد قابل توجهی میان پاسخ‌های حقیقی شرکت‌کنندگان و ارزش‌های مورد انتظار اساتادان وجود دارد. چنین نتیجه‌ای در بردارنده این حقیقت است که دانشجویان پاسخ‌های خود را به منظور سازگار کردن آن با ارزش‌های مورد انتظار اساتادان، تعدیل می‌کنند. بدین ترتیب ارزشیابی سطح واقعی دانش و معلومات دانشجویان را مورد سنجش قرار نمی‌دهد، بلکه به واسطه برنامه درسی پنهان آنان درصد جلب نظر اساتادان خود از طریق نمرات آزمون هستند.

مرور تحقیقاتی نشان می‌دهد که عناصر برنامه درسی پنهان از جمله؛ اساتادان، تعامل استاد و دانشجو، قوانین و مقررات، محتوا و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، نقش بسیار مؤثری در تجربیات و ادراکات فراگیران می‌گذارند. همگام با این دامنه از اثرات گسترده که در بررسی پژوهش‌های پیشین اشاره شد، پژوهش حاضر در صدد است تا این رابطه را در بین وجوه مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان مورد بررسی قرار دهد.

بنابر آنچه گفته شد، برنامه درسی در آموزش عالی به عنوان حوزه تخصصی انتخاب و سازماندهی عناصر دخیل در یادگیری، محدود به انتظارات از پیش تعیین شده نبوده و ضمن برنامه درسی مدون و از پیش تعیین شده، به واسطه برنامه درسی پنهان، فرهنگ خاصی را در دانشجو ایجاد می‌کند. از این رو اجرای هر برنامه درسی، برنامه درسی پنهانی را به همراه دارد که در شکل‌گیری نگرش دانشجویان و کم و کیف آن نقش اساسی دارد.

در این راستا، یکی از انواع زمینه‌هایی که در پی تحصیلات عالی شکل می‌گیرد، نگرش پژوهشگری است به

پژوهشگری دانشجویان (شناختی، عاطفی و عملکردی) ارتباط داشته باشد.

روش پژوهش

از آن جایی که در پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان (مثبت، منفی) با ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران پرداخته شده، این پژوهش از نوع کاربردی بوده و به منظور بررسی رابطه بین دو متغیر برنامه درسی پنهان و نگرش جامع پژوهشگری، از روش پژوهش همبستگی استفاده شده است. جامعه پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان ترم ۵ به بالای دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی در ۶ دانشگاه دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۱ - ۹۰ شامل علامه طباطبایی، شهید بهشتی، تهران، تربیت معلم (خوارزمی)، شاهد و الزهرا تشکیل داده‌اند و تعداد آن‌ها بالغ بر ۵۹۶ نفر است. از آن جا که صرفاً دانشجویان ترم ۵ به بالا، به واسطه گذراندن واحد درسی «روش تحقیق» قادر بودند به ابزار پژوهش حاضر به نحوه صحیح و کامل پاسخ گویند، لذا جامعه آماری پژوهش این دانشجویان را شامل شد. در راستای برآورد تعداد نمونه لازم برای اجرای ابزارهای پژوهش از جامعه آماری به حجم ۵۹۶ نفر، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان با اطمینان ۹۵ درصد، تعداد ۲۳۴ نفر نمونه برآورد و به شیوه طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند (جدول شماره ۱).

جهت گردآوری داده‌ها، از دو مقیاس محقق ساخته سنجش برنامه درسی پنهان و نیز مقیاس محقق ساخته سنجش نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان استفاده شده است. مقیاس سنجش ابعاد برنامه درسی پنهان؛ به بررسی

طیفی از یادگیری‌های مثبت و منفی دانشجویان براساس تجارب یادگیری در خلال آموزش‌های رسمی می‌پردازد. این پرسشنامه دارای ۵۶ گویه است و پیوستار پاسخ‌های آن از اصلاً (۰) تا خیلی زیاد (۵)، تنظیم شده است. ابعاد مورد بررسی در آن شامل رفتار و منش اساتید، رفتار دانشجویان، فضای فیزیکی دانشگاه، روش تدریس، سیستم ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، محتوای دروس رشته تحصیلی و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی است. به منظور کسب پایایی پرسشنامه برنامه درسی پنهان، ضریب آلفای کرنباخ آن در دو بخش؛ جنبه مثبت برنامه درسی پنهان و جنبه منفی برنامه درسی پنهان محاسبه شده که به ترتیب برابر با ۰/۸۸ و ۰/۸۶ بوده است همچنین روایی آن، مورد تأیید تعدادی از متخصصان دانشگاهی قرار گرفته است. مقیاس نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان؛

پس از مطالعات صورت گرفته در سوابق علمی، مشورت با کارشناسان و بازنگری سوابق ابزارهای موجود پیرامون ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان از جمله میلبرن (Milburn, 2001)، پاپاناستاسیو (Papanastasiou, 2005) و کلیک (Celik, 2009)، مجموعه ابعاد سه گانه و مؤلفه‌های نگرش جامع پژوهشگری طراحی شد. این پرسشنامه دارای ۵۹ گویه است و پیوستار پاسخ‌های آن از اصلاً (۰) تا خیلی زیاد (۵) تنظیم شده است. به منظور کسب پایایی پرسشنامه نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان، ضریب آلفای کرنباخ محاسبه شد که پایایی پرسشنامه را در کل ابعاد و مؤلفه‌های آن ۹۷٪ مشخص کرد. روایی آن نیز مورد تأیید تعدادی از استادان مجرب و صاحب نظر قرار گرفته است.

جدول ۱ - فراوانی نمونه آماری پژوهش به تفکیک دانشگاه، جنسیت و سال تحصیلی

| متغیر | نام دانشگاه | | | | | | جنسیت | | | سال تحصیل | | | | |
|---------|----------------|------------|-------|----------------------|------|--------|-------|------|-------|-----------|----------|----------|------------|-----|
| | علامه طباطبائی | شهید بهشتی | تهران | تربیت معلم (خوارزمی) | شاهد | الزهرا | مرد | زن | مجموع | دوره اول | دوره دوم | دوره سوم | دوره چهارم | |
| فراوانی | ۶۷ | ۱۸ | ۲۱ | ۲۶ | ۱۹ | ۱۹ | ۱۸۰ | ۱۳۱ | ۴۹ | ۱۸۰ | ۱۲۷ | ۵۰ | ۲ | ۱۸۰ |
| درصد | ۳۷/۲ | ۱۰/۰ | ۱۱/۷ | ۲۰/۰ | ۱۰/۶ | ۱۰/۶ | ۱۰۰ | ۷۲/۸ | ۲۷ | ۱۰۰ | ۷۰ | ۲۷ | ۱ | ۱۰۰ |

است که بین جنبه منفی مؤلفه فضای فیزیکی در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه معناداری وجود ندارد. ۴ - بین جنبه مثبت مؤلفه روش تدریس در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. بین جنبه منفی مؤلفه روش تدریس در برنامه درسی پنهان نیز با ابعاد؛ عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه منفی (معکوس) و معناداری وجود داشته است، در حالی که بین جنبه منفی مؤلفه روش تدریس در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. همچنین بین جنبه منفی مؤلفه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. همچنین بین جنبه منفی مؤلفه روش تدریس در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. همچنین بین جنبه منفی مؤلفه روش تدریس در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. همچنین بین جنبه منفی مؤلفه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. همچنین بین جنبه منفی مؤلفه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. همچنین بین جنبه منفی مؤلفه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. همچنین بین جنبه منفی مؤلفه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد.

در تحلیل توصیفی داده‌های حاصل از ابزارهای پژوهش، میانگین، انحراف معیار، انواع جداول و نمودارها جهت تبیین توصیفی داده‌های حاصل از نمونه تحقیق و بررسی فرضیه‌های پژوهش استفاده شده است. در تحلیل استنباطی داده‌های پژوهش نیز، از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیره استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

فرضیه اول پژوهش: «بین (مجموع) جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های؛ رفتار و منش اساتید، رفتار دانشجویان، فضای فیزیکی دانشگاه، روش تدریس اساتید، سیستم ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، محتوای دروس رشته تحصیلی و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی در برنامه درسی پنهان با ابعاد شناختی، عاطفی، عملکردی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران رابطه معنادار وجود دارد».

نتایج نشان داد که ۱ - بین جنبه مثبت مؤلفه رفتار و منش استاد در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. همچنین بین جنبه منفی مؤلفه رفتار و منش استاد در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. در حالی که بین جنبه منفی مؤلفه رفتار و منش استاد در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. همچنین بین جنبه منفی مؤلفه رفتار دانشجویان در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی (و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. همچنین بین جنبه منفی مؤلفه رفتار دانشجویان در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. همچنین بین جنبه منفی مؤلفه رفتار دانشجویان در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. همچنین بین جنبه منفی مؤلفه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. همچنین بین جنبه منفی مؤلفه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. همچنین بین جنبه منفی مؤلفه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. همچنین بین جنبه منفی مؤلفه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد.

ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد. همچنین بین جنبه منفی مجموع مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد؛ شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری (کل) رابطه منفی (معکوس) و معناداری وجود دارد.

فرضیه دوم پژوهش: «جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان هر یک می‌توانند سهم معناداری از بعد شناختی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران را تبیین نمایند».

جدول ۲ - شاخص‌های توصیفی مربوط به رابطه بین مجموع مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان (مثبت، منفی) با ابعاد سه‌گانه نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران

| انحراف استاندارد | میانگین | تعداد | |
|------------------|---------|-------|---|
| ۰/۷۱ | ۲/۶۶ | ۱۸۰ | جنبه مثبت مجموع مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان |
| ۰/۵۷ | ۲/۰۸ | ۱۸۰ | جنبه منفی مجموع مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان |
| ۰/۷۴ | ۲/۸۶ | ۱۸۰ | بعد شناختی نگرش جامع پژوهشگری |
| ۰/۷۸ | ۳/۴۲ | ۱۸۰ | بعد عاطفی نگرش جامع پژوهشگری |
| ۰/۷۶ | ۳/۱۱ | ۱۸۰ | بعد عملکردی نگرش جامع پژوهشگری |
| ۰/۶۸ | ۳/۱۳ | ۱۸۰ | نگرش جامع پژوهشگری |

جدول ۳ - نتایج تحلیل رگرسیونی سهم نسبی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در بعد شناختی

| سطح معناداری | F | میانگین مجزورات | درجه آزادی | مجموع مجزورات | | |
|--------------|----------|-----------------|------------|---------------|------------|-------|
| ۰/۰۰۰ | ۲۵/۹۳ ** | ۱۲/۶۳ | ۱ | ۱۲/۶۳ | رگرسیون | مدل ۱ |
| | | ۰/۴۸ | ۱۷۸ | ۸۶/۷۳ | باقی مانده | |
| | | | ۱۷۹ | ۹۹/۳۷ | کل | |
| ۰/۰۰۰ | ۲۳/۲۸ ** | ۱۰/۳۵ | ۲ | ۲۰/۷۰ | رگرسیون | مدل ۲ |
| | | ۰/۴۴ | ۱۷۷ | ۷۸/۶۷ | باقی مانده | |
| | | | ۱۷۹ | ۹۹/۳۷ | کل | |

$P \leq 0.05^*$

$P \leq 0.01^{**}$

جدول ۲ - ضرایب همبستگی پیرسون مربوط به روابط بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد سه‌گانه نگرش جامع

پژوهشگری

| ابعاد نگرش جامع پژوهشگری مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان | بعد شناختی نگرش جامع پژوهشگری | بعد عاطفی نگرش جامع پژوهشگری | بعد عملکردی نگرش جامع پژوهشگری | نگرش جامع پژوهشگری (کل) |
|---|-------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|
| جنبه مثبت رفتار و منش استاد | ۰/۲۸۱ ** | ۰/۳۵۶ ** | ۰/۲۵۶ ** | ۰/۳۳۴ ** |
| جنبه منفی رفتار و منش استاد | -۰/۱۷۶ * | -۰/۰۸۷ | -۰/۱۱۰ | -۰/۱۳۸ |
| جنبه مثبت رفتار دانشجویان | ۰/۲۴۸ ** | ۰/۳۰۲ ** | ۰/۲۱۰ ** | ۰/۲۸۴ ** |
| جنبه منفی رفتار دانشجویان | -۰/۲۱۹ ** | -۰/۳۲۱ ** | -۰/۲۵۵ ** | -۰/۲۹۸ ** |
| جنبه مثبت فضای فیزیکی | ۰/۲۷۰ ** | ۰/۲۴۹ ** | ۰/۱۷۷ * | ۰/۲۵۹ ** |
| جنبه منفی فضای فیزیکی | -۰/۱۱۵ | -۰/۱۱۲ | -۰/۱۲۵ | -۰/۱۳۱ |
| جنبه مثبت روش تدریس | ۰/۲۷۳ ** | ۰/۳۴۵ ** | ۰/۲۶۵ ** | ۰/۳۳۰ ** |
| جنبه منفی روش تدریس | -۰/۱۱۰ | -۰/۱۸۷ * | -۰/۱۵۱ * | -۰/۱۶۸ * |
| جنبه مثبت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی | ۰/۲۷۱ ** | ۰/۲۱۰ ** | ۰/۱۶۹ * | ۰/۲۴۲ ** |
| جنبه منفی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی | -۰/۲۴۵ ** | -۰/۲۷۰ ** | -۰/۲۲۰ ** | -۰/۲۷۴ ** |
| جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی | ۰/۳۵۷ ** | ۰/۳۰۱ ** | ۰/۲۷۶ ** | ۰/۳۴۸ ** |
| جنبه منفی محتوای دروس رشته تحصیلی | -۰/۱۸۳ * | -۰/۲۹۴ ** | -۰/۲۵۱ ** | -۰/۲۷۲ ** |
| جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاه | ۰/۳۱۹ ** | ۰/۳۶۸ ** | ۰/۲۹۵ ** | ۰/۳۶۷ ** |
| جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه | -۰/۲۹۴ ** | -۰/۳۶۶ ** | -۰/۳۴۴ ** | -۰/۳۷۵ ** |
| جنبه مثبت برنامه درسی پنهان (کل) | ۰/۳۴۵ ** | ۰/۳۶۲ ** | ۰/۲۸۰ ** | ۰/۳۶۸ ** |
| جنبه منفی برنامه درسی پنهان (کل) | -۰/۲۶۳ ** | -۰/۳۲۰ ** | -۰/۲۸۶ ** | -۰/۳۲۴ ** |

«جنبه مثبت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» ($b=-0/20$) در مجموع ۳۰/۵ درصد از واریانس نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در بعد عاطفی را تبیین می‌نمایند ($F=19/23$ ؛ $sig=0/000$).

فرضیه چهارم پژوهش: «جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان هر یک می‌توانند سهم معناداری از بعد عملکردی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران را تبیین نمایند»

بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مربوط به تعیین سهم نسبی هر یک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در بعد عملکردی که پس از بررسی مدل‌های رگرسیونی معنادار، در قالب یک معادله ۲ متغیری مشخص گردید، حاکی از آن است که مؤلفه‌های «جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه» ($b=-0/32$) و «جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاه» ($b=0/27$) در مجموع ۱۹/۸ درصد از واریانس نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در بعد عملکردی را تبیین می‌نمایند ($F=21/87$ ؛ $sig=0/000$).

فرضیه پنجم پژوهش: «جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان هر یک می‌توانند سهم معناداری از کل ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران را تبیین نمایند»

بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مربوط به تعیین سهم نسبی هر یک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در بعد شناختی، که پس از بررسی مدل‌های رگرسیونی معنادار، در قالب یک معادله ۲ متغیری مشخص گردید، حاکی از آن است که مؤلفه‌های «جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی» ($b=0/31$) و «جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه» ($b=-0/26$) در مجموع ۱۹/۹ درصد از واریانس نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در بعد شناختی را تبیین می‌نمایند ($F=23/28$ ؛ $sig=0/000$).

فرضیه سوم پژوهش: «جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان هر یک می‌توانند سهم معناداری از بعد عاطفی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران را تبیین نمایند»

بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مربوط به تعیین سهم نسبی هر یک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در بعد عاطفی که پس از بررسی مدل‌های رگرسیونی معنادار، در قالب یک معادله ۴ متغیری مشخص گردید، حاکی از آن است که مؤلفه‌های «جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاه» ($b=0/37$)، «جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه» ($b=-0/35$)، «جنبه مثبت روش تدریس» ($b=0/23$) و

جدول ۴ - ضرایب رگرسیونی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در بعد شناختی

| | ضریب رگرسیونی | خطای انحراف استاندارد | t | سطح معناداری | R ² | |
|-------|--|-----------------------|-------|--------------|----------------|--|
| مدل ۱ | عرض از مبدأ | ۰/۱۷ | ۱۱/۵۵ | ۰/۰۰۰ | ۰/۱۲۷ | |
| | جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی | ۰/۳۱ | ۰/۰۶ | ۵/۰۹ | | |
| مدل ۲ | عرض از مبدأ | ۰/۲۱ | ۱۲/۱۴ | ۰/۰۰۰ | ۰/۱۹۹ | |
| | جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی | ۰/۳۱ | ۰/۰۶ | ۵/۲۲ | | |
| | جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه | -۰/۲۶ | ۰/۰۶ | -۴/۲۵ | | |

بررسی روابط همبستگی و سهم تبیینی مؤلفه‌های ... / ۱۲۷

جدول ۵ - نتایج تحلیل رگرسیونی سهم نسبی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در بعد عاطفی

| سطح معناداری | F | میانگین مجذورات | درجه آزادی | مجموع مجذورات | رگرسیون | مدل |
|--------------|-------|-----------------|------------|---------------|------------|-------|
| ۰/۰۰۰ | ** | ۱۵/۰۵ | ۱ | ۱۵/۰۵ | رگرسیون | مدل ۱ |
| | ۲۷/۹۶ | ۰/۵۳ | ۱۷۸ | ۹۵/۸۵ | باقی مانده | |
| | | | ۱۷۹ | ۱۱۰/۹۱ | کل | |
| ۰/۰۰۰ | ** | ۱۴/۴۴ | ۲ | ۲۸/۸۹ | رگرسیون | مدل ۲ |
| | ۳۱/۱۶ | ۰/۴۶ | ۱۷۷ | ۸۲/۰۲ | باقی مانده | |
| | | | ۱۷۹ | ۱۱۰/۹۱ | کل | |
| ۰/۰۰۰ | ** | ۱۰/۳۳ | ۳ | ۳۱/۰۱ | رگرسیون | مدل ۳ |
| | ۲۲/۷۷ | ۰/۴۵ | ۱۷۶ | ۷۹/۹۰ | باقی مانده | |
| | | | ۱۷۹ | ۱۱۰/۹۱ | کل | |
| ۰/۰۰۰ | ** | ۸/۴۶ | ۴ | ۳۳/۸۷ | رگرسیون | مدل ۴ |
| | ۱۹/۲۳ | ۰/۴۴ | ۱۷۵ | ۷۷/۰۴ | باقی مانده | |
| | | | ۱۷۹ | ۱۱۰/۹۱ | کل | |

$P \leq 0.01^{**}$

$P \leq 0.05^*$

جدول ۶ - ضرایب رگرسیونی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در بعد عاطفی

| R ² | سطح معناداری | t | خطای انحراف استاندارد | ضریب رگرسیونی | عرض از مبدأ | مدل |
|----------------|--------------|-------|-----------------------|---------------|--|-------|
| ۰/۱۳۶ | ۰/۰۰۰ | ۱۳/۲۳ | ۰/۱۸ | ۲/۴۸ | عرض از مبدأ | مدل ۱ |
| | ۰/۰۰۰ | ۵/۲۸ | ۰/۰۷ | ۰/۳۷ | جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاه | |
| ۰/۲۶۰ | ۰/۰۰۰ | ۱۴/۶۰ | ۰/۲۲ | ۳/۲۲ | عرض از مبدأ | مدل ۲ |
| | ۰/۰۰۰ | ۵/۴۹ | ۰/۰۶ | ۰/۳۵ | جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاه | |
| | ۰/۰۰۰ | -۵/۴۶ | ۰/۰۶ | -۰/۳۵ | جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه | |
| ۰/۲۸۰ | ۰/۰۰۰ | ۱۲/۱۱ | ۰/۲۴ | ۲/۹۷ | عرض از مبدأ | مدل ۱ |
| | ۰/۰۰۰ | ۳/۵۶ | ۰/۰۷ | ۰/۲۷ | جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاه | |
| | ۰/۰۰۰ | -۵/۲۵ | ۰/۰۶ | -۰/۳۳ | جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه | |
| | ۰/۰۳۲ | ۲/۱۶ | ۰/۰۷ | ۰/۱۵ | جنبه مثبت روش تدریس | |
| ۰/۳۰۵ | ۰/۰۰۰ | ۱۲/۳۸ | ۰/۲۴ | ۲/۹۹ | عرض از مبدأ | مدل ۲ |
| | ۰/۰۰۰ | ۴/۴۰ | ۰/۰۸ | ۰/۳۷ | جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاه | |
| | ۰/۰۰۰ | -۵/۵۴ | ۰/۰۶ | -۰/۳۵ | جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه | |
| | ۰/۰۰۳ | ۳/۰۵ | ۰/۰۷ | ۰/۲۳ | جنبه مثبت روش تدریس | |
| | ۰/۰۱۲ | -۲/۵۴ | ۰/۰۸ | -۰/۲۰ | جنبه مثبت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی | |

بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مربوط به تعیین سهم نسبی هر یک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران که پس از بررسی مدل‌های رگرسیونی معنادار در قالب یک معادله ۳ متغیری مشخص گردید، حاکی از آن است که مؤلفه‌های «جنبه

منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه» ($b=-0/31$)، «جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاه» ($b=0/20$) و «جنبه مثبت محتوای دوسر رشته تحصیلی» ($b=0/15$) در مجموع ۲۸/۴ درصد از واریانس کل ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران را تبیین می‌نمایند ($F=23/24$ ؛ $\text{sig}=0/000$).

جدول ۷ - نتایج تحلیل رگرسیونی سهم نسبی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در بعد عملکردی

| سطح معناداری | F | میانگین مجذورات | درجه آزادی | مجموع مجذورات | | |
|--------------|----------|-----------------|------------|---------------|------------|-------|
| ۰/۰۰۰ | ۲۳/۸۷ ** | ۱۲/۳۹ ۰/۵۱ | ۱ | ۱۲/۳۹ | رگرسیون | مدل ۱ |
| | | | ۱۷۸ | ۹۲/۴۴ | باقی‌مانده | |
| | | | ۱۷۹ | ۱۰۴/۸۴ | کل | |
| ۰/۰۰۰ | ۲۱/۸۷ ** | ۱۰/۳۹ ۰/۴۷ | ۲ | ۲۰/۷۸ | رگرسیون | مدل ۲ |
| | | | ۱۷۷ | ۸۴/۰۵ | باقی‌مانده | |
| | | | ۱۷۹ | ۱۰۴/۸۴ | کل | |

$P \leq 0/01^{**}$ $P \leq 0/05^*$

جدول ۸ - ضرایب رگرسیونی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در بعد عملکردی

| R ² | سطح معناداری | t | خطای انحراف استاندارد | ضریب رگرسیونی | | |
|----------------|--------------|-------|-----------------------|---------------|--|-------|
| ۰/۱۱۸ | ۰/۰۰۰ | ۲۵/۶۸ | ۰/۱۴ | ۳/۷۸ | عرض از مبدأ | مدل ۱ |
| | ۰/۰۰۰ | -۴/۸۸ | ۰/۰۶ | -۰/۳۳ | جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه | |
| ۰/۱۹۸ | ۰/۰۰۰ | ۱۳/۶۷ | ۰/۲۲ | ۳/۰۵ | عرض از مبدأ | مدل ۲ |
| | ۰/۰۰۰ | -۴/۹۵ | ۰/۰۶ | -۰/۳۲ | جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه | |
| | ۰/۰۰۰ | ۴/۲۰ | ۰/۰۶ | ۰/۲۷ | جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاه | |

بررسی روابط همبستگی و سهم تبیینی مؤلفه‌های ... / ۱۲۹

جدول ۹ - نتایج تحلیل رگرسیونی سهم نسبی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران

| سطح معناداری | F | میانگین مجزورات | درجه آزادی | مجموع مجزورات | | |
|--------------|-------------|-----------------|-----------------|-------------------------|-----------------------------|-------|
| ۰/۰۰۰ | ** ۲۹/۱۶ | ۱۱/۸۱ ۰/۴۰ | ۱ ۱۷۸ ۱۷۹ | ۱۱/۸۱ ۷۲/۰۷ ۸۳/۸۸ | رگرسیون باقی مانده کل | مدل ۱ |
| ۰/۰۰۰ | ** ۳۲/۰۱ | ۱۱/۱۴ ۰/۳۴ | ۲ ۱۷۷ ۱۷۹ | ۲۲/۲۸ ۶۱/۵۹ ۸۳/۸۸ | رگرسیون باقی مانده کل | مدل ۲ |
| ۰/۰۰۰ | ** ۲۳/۲۴ | ۷/۹۳ ۰/۳۴ | ۳ ۱۷۶ ۱۷۹ | ۲۳/۸۰ ۶۰/۰۷ ۸۳/۸۸ | رگرسیون باقی مانده کل | مدل ۳ |

$P \leq 0.01^{**}$ $P \leq 0.05^*$

جدول ۱۰ - ضرایب رگرسیونی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در بعد کل ابعاد نگرش جامع پژوهشگری

| R ² | سطح معناداری | t | خطای انحراف استاندارد | ضریب رگرسیونی | | |
|----------------|----------------------------------|--------------------------------|------------------------------|-------------------------------|--|-------|
| ۰/۱۴۱ | ۰/۰۰۰ ۰/۰۰۰ | ۲۹/۱۳ -۵/۴۰ | ۰/۱۳ ۰/۰۶ | ۳/۷۸ -۰/۳۲ | عرض از مبدأ جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه | مدل ۱ |
| ۰/۲۶۶ | ۰/۰۰۰ ۰/۰۰۰ ۰/۰۰۰ | ۱۵/۵۶ -۵/۶۱ ۵/۴۸ | ۰/۱۹ ۰/۰۵ ۰/۰۵ | ۲/۹۷ -۰/۳۱ ۰/۳۰ | عرض از مبدأ جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاه | مدل ۲ |
| ۰/۲۸۴ | ۰/۰۰۰ ۰/۰۰۰ ۰/۰۰۹ ۰/۰۳۶ | ۱۴/۴۰ -۵/۶۷ ۲/۶۴ ۲/۱۱ | ۰/۱۹ ۰/۰۵ ۰/۰۷ ۰/۰۷ | ۲/۸۵ -۰/۳۱ ۰/۲۰ ۰/۱۵ | عرض از مبدأ جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاه جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی | مدل ۳ |

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش، بررسی رابطه جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان بود. یافته حاصل از فرضیه اول پژوهش نشان داد که بین جنبه‌های مثبت مؤلفه‌های رفتار و منش استاد، رفتار دانشجویان، فضای فیزیکی دانشگاه، روش تدریس، سیستم ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، محتوای دروس رشته تحصیلی و قوانین و مقررات جاری دانشگاهی با هر یک از ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی و نیز مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و تنها میان جنبه‌های منفی مؤلفه‌های رفتار و منش استاد و فضای فیزیکی دانشگاه، رابطه معناداری با ابعاد شناختی، عاطفی، عملکردی و مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری وجود نداشته است. همچنین بین جنبه منفی مؤلفه روش تدریس و بعد شناختی نگرش جامع پژوهشگری نیز رابطه معناداری به دست نیامد.

همسو با نتایج فوق، یافته‌های؛ علیخانی (Alikhani, 2005)، یمانی (Yamani, 2012)، آدامس (Adams, 1991) حاکی از آن است که در مؤسساتی که مدرس در کلاس آزاد برخورد کرده، فرصت کافی برای بحث، اظهار نظر و حتی بیان افکار مخالف در اختیار فراگیر قرار داده، توانایی پژوهشی، اعتماد به نفس، شوق، انگیزه یادگیری و موفقیت تحصیلی، افزایش یافته است.

در خصوص رفتار دانشجویان، یافته‌های نجاتی (Negati, 2012) نشان داد که ایجاد شبکه‌های اجتماعی توسط دانشجویان کارکردهایی چون تبادل و دستیابی به اطلاعات و یا «حمایت اطلاعاتی» را در سطح جمعی به دنبال دارد. گترلز و گوردن (Gtrlz and Gordon, 1982) به انواع ساختارهای فیزیکی مدرسه و کلاس درس از جمله؛ نحوه چیدمان میز و نیمکت، ویژگی‌های صوتی، کیفیت نور و روشنایی بر انگیزش، احساسات و تصورات دانش‌آموزان توجه کرده، نشان دادند؛ کلاس‌های کاملاً زیبا، تزئین شده، پر نور و با امکانات فیزیکی کافی برای تدریس دروس، از عوامل موفقیت تحصیلی است (Margolis, 2001).

در راستای بررسی روش تدریس، یافته‌های حاصل از مهram (Mahran, 2007) و حدادعلوی (Hadad Alavi, 2005)، حاکی از آن است که روش تدریس رایج در نظام آموزشی، عمدتاً مستقیم یا سخنرانی است که منجر به خصوصیات نامطلوبی از جمله؛ تسلیم، انقیاد، عدم رغبت و عدم اهتمام نسبت به یادگیری می‌شود. روش تدریس می‌تواند؛ انفعال، ناامیدی، سطحی‌نگری، تقلای حفظ طوطی وار و تقلب را در مقابل، شور و شوق یادگیری، خلاقیت و نوآوری به همراه داشته باشد.

مهر محمدی (Mehrmohammadi, 2010) به ایجاد یا تقویت، روحیه رقابت به جای رفاقت، همکاری و تشریک مساعی در سایه نظام ارزشیابی آموزشی حاکم بر مدارس و نیز تقویت روحیه اطاعت و انقیاد به جای روحیه ابتکار و نوآوری، اذعان می‌نماید.

یافته‌های یاسر (Yasar, 2011) نیز حاکی از آن است که برنامه درسی پنهان از طریق محتوا، می‌تواند سازگاری با ایدئولوژی‌هایی را القا کند که به خودی خود در تناقض با برنامه درسی رسمی است. چنین مسیری ساختار سلسله مراتبی ایجاد می‌کند که فراگیران نقشی در ایجاد و انتخاب آن ندارند. چرا که این ساختار توسط مؤسسه آموزشی ایجاد می‌شود. این امر نشان می‌دهد که عقاید، نظرات، خلاقیت‌ها و نوآوری‌های یادگیرندگان مورد توجه طراحان محتوا نیست و آنها باید صرفاً در چارچوب محتوای دیکته شده در کتاب‌های درسی حرکت کنند.

در بعد شناختی نگرش جامع پژوهشگری؛ یافته‌ها حاکی از آن بود که گویه‌های جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی و جنبه منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه می‌توانند بعد شناختی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران را به شکل مثبت و منفی تبیین نمایند.

بر این اساس، باید اذعان نمود که اگر گویه‌های مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی (قابلیت یادگیری موضوع، تکمیل محتوای مورد تدریس با استفاده از اطلاعات دانشجویان) در برنامه درسی پنهان افزایش یابد بعد شناختی نگرش جامع پژوهشگری احتمالاً حسب روابط همبستگی معنادار مثبت (همسو)، نیز افزایش خواهد یافت.

احتمالی درسی دانشجویان، توجه کافی داشتن به کل دانشجویان خود در فرآیند تدریس کلاسی، استفاده از روش‌های مشارکتی، وجود انگیزه حقیقی در تدریس) و گویه‌های مثبت مؤلفه سیستم ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (توجه لازم به انواع فعالیت‌های مستمر علمی دانشجویان در ارزشیابی‌های پیشرفت تحصیلی، استفاده از آزمون‌های مؤثر برای تمیز دقیق دانشجویان با سطوح علمی مختلف در آزمون‌ها، برگزاری پیوسته انواع آزمون‌های پیشرفت تحصیلی همسو با انواع اهداف آموزشی) و گویه‌های مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاه (استفاده پیوسته دانشگاه از انواع سیستم‌های اطلاع رسانی جهت معرفی قوانین آموزش) در برنامه درسی پنهان افزایش یابد، بعد عاطفی نگرش جامع پژوهشگری احتمالاً حسب روابط همبستگی معنادار مثبت (همسو) نیز افزایش خواهد یافت. همچنین بر اساس روابط همبستگی منفی (ناهمسو) باید اذعان داشت که اگر گویه‌های منفی مؤلفه قوانین و مقررات جاری دانشگاهی (برخورد سلیقه‌ای در هنگام اجرای قوانین، کنترل بیرونی دانشجویان در تبعیت از قوانین) در برنامه درسی پنهان افزایش یابد، بعد عاطفی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان کاهش خواهد یافت.

در این راستا، مهram (Mahram, 2007) و یمانی (Yamani, 2012) به این نتیجه رسیدند که در آن نظام دانشگاهی که ارزشیابی‌ها بر اساس انتظارات واقعی از دانشجو یعنی بروز نوآوری و خلاقیت، تحلیل، نقد و قضاوت انجام پذیرد، به گونه‌ای نظام‌دار دیگر مؤلفه‌های برنامه درسی در مسیر شایسته خود قرار گرفته، دستیابی به بسیاری از اهداف آرمانی نظام آموزش عالی تضمین می‌گردد. چه این که در چنین نظامی است که دانشجو به خاطر موفقیت در یک کلاس به یادگیری عمیق، تأمل بر مطالب مطالعه کتب بیشتر و مباحثه با دیگر هم کلاسی‌ها و دانشجویان بالاتر از خود مبادرت ورزیده و در این شرایط است که حضور و یا عدم حضور در کلاس درس کاملاً آزاد بوده، خود به خود حربه زشت حضور و غیاب کمرنگ شده، از بین می‌رود. این خود دانشجو است که بر اساس اهمیتی که برای یادگیری یک محتوا یا مطلبی معین قائل است، همانند زنبور عسل به چشیدن شهد علم و دانش از محضر

همچنین بر اساس روابط همبستگی منفی (ناهمسو) باید اذعان داشت که اگر گویه‌های منفی مؤلفه قوانین و مقررات جاری دانشگاهی (استفاده از انواع سیستم‌های اطلاع رسانی جهت معرفی قوانین، وجود بوروکراسی شدید در عمل و کاهش انگیزه برای فعالیت‌های علمی - فرهنگی دانشجویان) در برنامه درسی پنهان افزایش یابد، بعد شناختی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان کاهش خواهد یافت.

همسو با این نتایج، آیزنر بیان می‌کند که مواد درسی مانند ساختار کلاس ارزش‌هایی را القا می‌کنند که معلمان و دانش‌آموزان به آنها توجه ندارد، در انواع تصاویر و مثال‌هایی که در کتاب درسی گنجانده شده است، در زبانی که به کار گرفته می‌شود، در تأکیدهایی که بر شخصیت‌های داستانی می‌شود، این ارزش‌ها بیان می‌گردند. این پیام‌ها اغلب، ظریف و موشکافانه هستند و شناسایی آنها مستلزم این است که متن مواد درسی به طور دقیق و انتقادی تحلیل شود تا انواع ارزش‌های اجتماعی که درون این مواد آشکارا بیان نشده‌اند کشف شود (Yamani, 2012). بنابراین محتوا می‌تواند با پیام‌های غیر مستقیم خود جنبه‌های شناختی پژوهشگری را بهبود بخشد.

در بعد عاطفی نگرش جامع پژوهشگری؛ یافته‌ها حاکی از آن بود که گویه‌های جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی، روش تدریس اساتید، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، قوانین و مقررات جاری دانشگاه و همچنین گویه منفی مؤلفه قوانین و مقررات جاری دانشگاه می‌توانند بعد عاطفی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران را به شکل مثبت و منفی تبیین نمایند.

براین اساس باید اذعان نمود اگر گویه‌های مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی (ارائه مباحث براساس توانایی دانشجویان، توجه به تدریس موضوعات جدید)، گویه‌های مثبت مؤلفه روش تدریس اساتید (داشتن التزام شخصی به اختصاص وقت قبلی جهت ارتقای مهارت‌های تدریس خود، متناسب با موضوعات مورد تدریس، حساسیت باطنی نسبت به کم و کیف میزان یادگیری دانشجویان، صبر و شکیبایی داشتن برای کمک به حل چالش‌های

بر این اساس، باید اشاره نمود اگر گویه‌های مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی (کاربردی بودن محتوا، استفاده از منابع مکمل، طراحی بهینه محتوای مورد تدریس) و گویه‌های مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاه (پایبندی اساتید و کادر اداری به قوانین، پایبندی دانشجویان قدیمی به قوانین دانشگاهی و الگوی مناسب بودن آنان برای جدید الوره‌ها) در برنامه درسی پنهان افزایش یابد، مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری احتمالاً حسب روابط همبستگی معنادار مثبت (همسو) نیز افزایش خواهد یافت. همچنین بر اساس روابط همبستگی منفی (ناهمسو) باید اذعان داشت که اگر گویه‌های منفی مؤلفه قوانین و مقررات جاری دانشگاهی (التزام اجرایی نداشتن دانشگاه به قوانین آموزشی مصوب و برخورد سلیقه‌ای با آن، عدم بازنگری پیوسته در قوانین و مصوبات دانشگاه متناسب با شرایط روز) در برنامه درسی پنهان افزایش یابد، مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان کاهش خواهد یافت.

پیشنهادها

۱ - کمک در جهت توجه به تغییر نگاه انتقال‌دهی اطلاعات به تسهیل‌گری فرایند یادگیری با استفاده از روش‌های متنوع تدریس متناسب با محتوای دروس که مستلزم همکاری فراگیران و بحث و تبادل نظر میان دانشجویان.

۲ استفاده از انواع آزمون‌های پیشرفت تحصیلی همسو با اهداف علمی و پژوهشی به منظور بهبود نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان از طریق برگزاری کارگاه‌هایی برای مدرسان.

۳ به کارگیری رویکردهای پژوهش محور در تدوین محتواهای برنامه درسی از طریق مشارکت اعضای هیأت علمی با تأکید بر کاربرد محتوا در زندگی واقعی.

۴ تدوین قوانین آموزشی منعطف در حمایت از پژوهش‌های دانشجویی جهت بهبود علاقه پژوهشگری و در نتیجه عملکرد پژوهشی آنان

استادان و کلاس‌های مختلف مبادرت نموده، نظام دانشجویی در معنای عمیق آن تحقق خواهد یافت. در بعد عملکردی نگرش جامع پژوهشگری یافته‌ها حاکی از آن بود که گویه‌های مثبت مؤلفه قوانین و مقررات جاری دانشگاه و نیز گویه‌های منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه می‌توانند بعد عملکردی نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران را به شکل مثبت و منفی تبیین نمایند.

بر این اساس، باید اذعان نمود اگر گویه‌های مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاه (استفاده از انواع سیستم‌های اطلاع رسانی جهت معرفی قوانین) در برنامه درسی پنهان افزایش یابد، بعد عملکردی نگرش پژوهشگری دانشجویان احتمالاً حسب روابط همبستگی معنادار مثبت (همسو) نیز افزایش خواهد یافت. همچنین بر اساس روابط همبستگی منفی (ناهمسو) باید اذعان داشت که اگر گویه‌های منفی مؤلفه قوانین و مقررات جاری دانشگاهی (وجود قوانین و مقررات خشک دانشگاهی، استفاده یک سویه از قوانین به عنوان سد امور به جای تسهیل‌گری آن) در برنامه درسی پنهان افزایش یابد، بعد عملکردی نگرش پژوهشگری دانشجویان کاهش خواهد یافت.

حداد علوی (hadad Alavi, 2005) نیز به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان طی یادگیری‌های مدرسه برنامه درسی پنهان را نیز فرا می‌گیرند که در جهت مخالف مؤلفه‌های روحیه علمی قرار دارد، از جمله: ایجاد و تقویت روحیه انقیاد و اطاعت در برابر خلاقیت، ایجاد و تقویت روحیه انفعال و تقویت نگرش نمره‌گرایی، ایجاد عدم باور به کاربرد روش‌های علمی در زندگی واقعی به جای روش‌های علمی به عنوان وسیله حل مسائل زندگی، ایجاد رقابت منفی برای نمره به جای مشارکت و کارگروهی.

در مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری، یافته‌ها حاکی از آن بود که گویه‌های جنبه مثبت محتوای دروس رشته تحصیلی و جنبه مثبت قوانین و مقررات جاری دانشگاه و نیز گویه‌های منفی قوانین و مقررات جاری دانشگاه می‌توانند مجموع ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران را به شکل مثبت و منفی تبیین نمایند.

on student learning in secondary schools. Quarterly Management.years 9.pp47-51.(Persian).

Feli, Saeed Pezeshki
Rad,Gholamreza.and.Chizari, Mohammad.(2007).
The Survey of Effective Factors on Students' Contribution in Research Activities and Scientific Production.of Research and Planing in Higher Education v 42.pp97-107.(Persian).

Fathi Vajargah ,K.(2008).Curriculum toward new identities.Ayej.Tehran.(Persian).

Fathi Vajargah ,K.(2010). Principles and Concepts Curriculum.Bal.Tehran.(Persian).

Fathi, Vajargah ,K. Chookadeh, Sakineh .(2007).Identifying the hidden curriculum threats to citizenship education:The case of secondary school education according to the female teachers' viewpoints. Journal of Educational Innovations.v 17.pp:95-132.(Persian).

Fathi Vajargah ,K.
Arefi,M.JaliliNiya,F.(2011).Hidden curriculum involved in graduate thesis at Shahid Beheshti University. Journal of Higher Education Curriculum Studies.V1.p96-118.(Persian).

Fazlollahi Ghomshi,S.Norouzi,A A.Malaki Tavana,M.(2013).Research Barriers for Educators.Curriculum Planning.V5.p108-122. (Persian).

Hadad alavi.(2005).Hidden curriculum: a case study of the Implicit school impact on the development of scientific attitude.Journal of education summer.v23.pp33-66.(Persian).

Hashemi,SA.Fayazi
Bakhash,H.Nekoie.H.Hamati.A.(2012).Compare information seeking behavior of teachers inquiring and not inquiring. Research on Curriculum.V4.pp50-65.(Persian).

Adams,Mauriame.(1992).Academic culture the hidden curriculum. New Direction for teaching and learning,No49.(Persian).

Karimi,Y.(2005). Attitudes and attitude change.Virayesh.Tehran.(Persian).

Khodabandeh,A.(2012). Examine the relationships between the elements of the hidden curriculum in students' epistemological beliefs.

Alikhani,m.Mehrmohammadi,m.(2005).Survey of the unintended consequences(hidden curriculum) arising from the social environment of Esfahan high school. Education Journal in Shahid Chamran university of Ahvaz.v 3-4.pp121-146.(Persian).

Amini,mohammad.mahdzadeh,Maryam.mashaehi nejad,Zahra.Alizadeh,marzie.(2012). A survey of relation between elements of hidden curriculum and scientific spirit of students. Journal of Research and Planing in Higher Education.v 62. pp81-103. (Persian).

Anderson.Terry.(2000).Revealing The Hidden Curriculum of E-Learning. Age publishing.

Arthur,david.wong.frances Kam Yuet.(2000). The effects of the 'learning by proposing to do' approach on Hong Kong nursing students' research orientation, attitude toward research, knowledge, and research skill. Nurse Education Today 20, 662-671 .available online at <http://www.idealibrary.com>

Barrow.Lloyd H.(2007).A Brief History of Inquiry: From Dewey to Standards. Journal of Science Teacher Education (2006) 17.pp265-278

Barzan,Jacques.Qraff,Henry F.(1985).The modern researcher.Fifth Edition. Publisher .Fororida

Behner,G.Vank,M.(2006). Attitudes and change it. Translator Ali Mahdad.Gangal.Tehran.(Persian).

Begande.MS.(2008). Comparison of the hidden curriculum on student learning, with students of the Faculty of Education and Psychology, Allameh Tabatabai University, Science and Culture, a non-governmental university. Educational administration master's thesis. (Persian).

Bhosale.M.D,Nalawade.K.M.(2010).Application of ME-X Excel in Research. available in www.englishcyliterature.net

Çelik, H.Coşkun.Cahit, Pesen.Gazioglu ,Suzan (2009).A Study On Developing A Scale Of Attitude Towards Research. The University of Siirt

Ebrahimi gavam,soqra.(2010).Applying learning theories on curriculum planning.Azad university. Tehran. (Persian).

Falah,v.Brymani,A.Nyazi.K.Momeni,H.Mahdavi, H.(2013). Examine the role of the hidden curriculum

- Journal of Higher Education Curriculum Studies.V1.pp9-37.(Persian).
- Shakibaei,Zohreh.Ghourchian,Nadergholi.Khalkali, Ali.(2010).Developing a Research University in Iranian Higher Education System:A Model Presentation. Journal Of Educational Leadership & Administration.v3.pp:83-69.(Persian).
- Silo,G.Alexsander,wleamam.loues,artor g.(2009). Curriculum Planning for Better Teaching and Learning.Astane ghods razave.samt.Tehran.(Persian).
- Sotodeh.H A.(1995)Social psychology.Avaye noor.Tehran.(Persian).
- Tirgar, Hedayat . Tehrani, Hassan Mohammad The Study of Main Obstacles of Research – Based Development in Branches of Kerman Provinces Islamic Azad University.(2009). Curriculum Planning.v 17-18.pp99-118(Persian).
- White,Jonathan.Brownell,Keit.Lemay,Jean-francois.Locker,Jocelyn.(2012).“What Do They Want Me To Say?” The hidden curriculum at work in the medical school selection process: a qualitative study. BMC Medical Education.12.pp1-9.
- Yamani,N.Changiz,T.Adibi,P.(2012).Professionalism and hidden curriculum in medical education. Centre for Research in Medical Education. Isfahan.(Persian).
- Yarmohammadi,MH.(1998).Principles of curriculum planning.Yadvareh.Tehran.(Persian).
- Yasar,Ibrahim.Eroglu,Mahmet.(2011).The hidden curriculum of the Results the hidden curriculum researches in Turkey. International congress curriculum and instruction atober05-08 .Anadolu University.
- Master's thesis. Curriculum planning. Shahed University, Tehran. (Persian).
- Mahram,B.Saketi,P.Masuodi,A.Mehrmohammadi.M.(2007).The role of the hidden curriculum on science identity of student (Case Study: Ferdowsi University of Mashhad.).Curriculum Studies.v3.p3-29. (Persian).
- Margolis,Eric.[Editor](2001).The hidden curriculum in higher education Routledge. NewYork.London
- Mattila,lea riitta.Erikson,elina(2007).Nursing student learning to utilize nursing research in clinical practice.Nurse Education Today.27.pp568-576.
- Mehrmohammade.mahmod.(2010).curriculum theories, approaches and perepective.Samt.Tehran.(Persian).
- Michael Fisher.R.(2000).underlining the hidden curriculum in conflict and pace education: further toward a critical conflict education and “conflict” pedagogy .Technical paper. No 10.pp1-20
- Milburn,lee.Brown,Annes.Cecelia,Paine.(2001).Research on research: research attitude and Behavior of landscape architecture factuality in North America .Landscape and veban.56.pp56-96.
- Nejati H,sm.(2012).How citizenship education in schools through the hidden curriculum of high school boys (Case Studies Students of ghods).Master's thesis. Humanities and Cultural Studies.(Persian).
- Mohammadi mehr,M. Fathi,K.(2009). The hidden curriculum of CME. Education Strategies.v1.pp48-53.(Persian).
- Papanastasiou, E.C.,(2005) Factor Structure Of The “Attitudes Toward Research”. Journal International Association for Statistical Education (IASE/ISI). 4(1), 16-26
- Rogers,David.Boehler,Margaret.L.Roberts.Nicole.Jahnson,Victoria.(2012).Using the Hidden Curriculum to Teach Professionalism During the Surgery Clerkship. Journal of Surgical Education. Volume 69/Number 3.pp423-427.
- Safae movahed ,S. Attaran ,M. Tajik Smaeily,A.(2011).Tacit norms in the selection of supervisors revisited: a phenomenological study.