

دکتر بهروز مهران^۱
دکتر پرویز ساکتی^۲
دکتر حسین لطف آبادی^۳

بررسی تحولات نگرشی و هویتی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

این مطالعه با هدف بررسی تغییرات حاصل از ایفای نقش برنامه درسی پنهان در دانشگاه فردوسی مشهد صورت گرفته است. در این راستا و از طریق مصاحبه ای اکتشافی با دانشجویان، مؤلفه‌هایی به عنوان موارد تغییر یافته در دانشجویان شناسایی و سپس پرسشنامه‌ای برای سنجش این مؤلفه‌ها تدوین و مطالعه مقدماتی انجام گردید. سپس ۲۸۹ نفر دانشجوی نیمسال اول، نیمسال چهارم، و نیمسال آخر در رشته‌های مهندسی برق، شیمی، و علوم تربیتی مورد مطالعه قرار گرفته و تغییرات مورد بررسی در آنها گزارش شده است. بر اساس یافته‌های این تحقیق، ارزش هویت دینی، هویت ملی، هویت علمی، امید به آینده، خویشتن داری و مسئولیت پذیری در دانشجویان کاهش و نمرات هویت اعتیاد پذیر، قاعده بازی، تقلب، و بی‌پروایی در مواجهه با جنس مخالف، به گونه‌ای معنادار افزایش یافته است. ویژگی کار گروهی در دانشجویان مورد مطالعه تفاوتی نکرده است. برای اطمینان از اثربخشی متغیرهای درون دانشگاهی از گروه مقایسه نیز استفاده شده است که مشاهدات، امکان تاثیر نتایج را از متغیرهای فرا دانشگاهی نفی می‌نماید.

واژه‌های کلیدی: تحولات نگرشی، تحولات هویتی، یادگیری ضمنی (برنامه درسی پنهان)، دانشجویان، دانشگاه فردوسی مشهد

مقدمه

به زعم شریعتمداری (۱۳۶۵: ۲ و ۱۲-۲۰)، نظام آموزش عالی باید که به موازات تربیت متخصص-تاسیس مراکز تحقیقاتی- توسعه میراث فرهنگی و تربیت معلم، هدفهایی همچون احترام به حقایق و

۱- استادیار دانشگاه فردوسی مشهد

۲- استادیار دانشگاه شیراز

۳- استاد دانشگاه شهید بهشتی

مدارك علمی، انصاف علمی، سعه صدر و تقویت جنبه های معنوی را جزو هدفهای اساسی قلمداد نماید. این در حالی است که برخی از یافته ها، حکایت از پیامندی معکوس دارد. آهولا^۱ (۲۰۰۰)، به نتایج حاصل از زندگی در محیط دانشگاهی اشاره نموده و یادگیری تملق، ضرورت توسل به قواعد تاثیر گذاری بر استادان در جهت کسب نمره به عنوان ملاک موفقیت - به زعم وی قاعده بازی^۲ -، سلطه پذیری از استادان، تسلط مردانه، و شکل گیری نگرشی نو نسبت به تفوق جنسیتی را از پیامدهای تحصیل در محیط های دانشگاهی ذکر کرده و به نقش برنامه درسی پنهان^۳ در این تغییرات اشاره می نماید. آسبروکس^۴ (۲۰۰۰) برنامه درسی پنهان را در قالب پیام های ضمنی موجود در جو اجتماعی محیط های آموزشی تعریف نموده که اگرچه نانوخته است، لیکن توسط همگان دریافت می شود. وی این نوع برنامه را بدنه دانشی می داند که یادگیرنده ها را از طریق حضور هر روزه در محیط مدرسه هضم نموده و «محیط یادگیری» را ایجاد می نماید. این همان سخن جکسون^۵ (۱۹۹۰ صص ۳۳ الی ۳۷) است که کلاس درس را فراتر از یک محیط فیزیکی نسبتاً ثابت دانسته و آن را یک بافت اجتماعی معرفی می نماید. بافتی که در آن دانش آموزان به تشابه در پشت میزها نشسته و تخته سیاه در جلو کلاس نصب شده و معلم نیز مشابه با دیگر معلمان در کنار آن قرار گرفته و هر دانش آموز پشت یک میز مشخص قرار دارد. در حقیقت دانش آموزان در مواجهه هر روزه با کلاس درس، به حقایقی از زندگی دست می یابند.

آسبروکس (۲۰۰۰) بهترین شکل برنامه درسی پنهان را در پرورش کنجکاوای عقلانی و رشد عاطفی خلاصه نموده که فرصت هایی را برای اکتشاف علایق نوین و توسعه توانایی های جدید فراهم آورده و محیطی مطمئن را برای کشف سؤالاتی از قبیل «این من جدید، چه کسی است؟» حاصل می آورد. در نقطه مقابل و در بدترین شکل، برنامه درسی پنهان می تواند باعث تضعیف تفکر انتقادی و ارسال پیام هایی منفی در زمینه پیگیری های عقلانی و منطقی شود.

از طریق یافته های این پژوهش، می توان تغییرات نگرشی و ارزشی مخاطبان نظام آموزش عالی را مورد بررسی قرار داده و زمینه ای را برای تحلیل مبتنی بر نقادی آموزشی فراهم آورد. در واقع هرگونه طراحی برای تغییر در مسیر اصلاح بافت اجتماعی دانشگاهها، نیازمند شناخت نوع تغییراتی است که بر اساس برنامه درسی پنهان در دانشجویان ایجاد می شود.

1) Ahola, S

2) Role of Game

3) Hidden Curriculum

4) Ausbrooks

5) Jackson, P

برخی مطالعات مرتبط با تحولات یادگیرنده ها و به عنوان یادگیری ضمنی

۱) در پژوهشی که قنبری و همکاران (۱۳۸۲) در قالب طرحی ملی و با عنوان «مطالعه و مقایسه سیستم ارزشها و علائم روان شناختی در دانشجویان سال اول و سال آخر کشور» انجام دادند، پژوهشگران با هدف بررسی تغییرات ناشی از حضور دانشجویان در محیط دانشگاهی، دو نمونه ششصد و پنجاه نفری را از میان دانشجویان سال اول و سال آخر دانشگاههای مختلف سراسر کشور انتخاب نموده و ضمن مقایسه ویژگیهایی روان شناختی آنها همچون شکایات جسمانی، افسردگی، اضطراب، و پرخاشگری، به مطالعه و مقایسه ارزشهای دانشجویان در دو گروه مورد اشاره پرداخته اند. آزمونهای مورد استفاده در این مطالعه، دو پرسشنامه سنجش نظام ارزشی آلپورت - مبتنی بر دسته بندی اسپرانگر - و آزمون بالینی SCL-90 بوده است. پایین تر بودن تعداد دانشجویان در انتخاب ترجیح نظری ($p < 0/05$) و ترجیح اقتصادی ($p < 0/001$) به عنوان اولین انتخاب در بین دانشجویان سال اول نسبت به دانشجویان سال آخر و همین طور بیشتر بودن تعداد انتخاب ترجیح مذهبی به عنوان اولین ترجیح در میان دانشجویان سال اول نسبت به دانشجویان سال آخر ($p < 0/000$) از جمله یافته های این تحقیق است. همچنین پایین تر بودن میانگین نمره افسردگی و ویژگی پارانویا در بین دانشجویان سال نخست نسبت به دانشجویان سال آخر ($p < 0/05$) در قالب یافته های این پژوهش گزارش شده است. در دیگر موارد مورد مطالعه، تفاوت معناداری گزارش نشده است. از جمله نکات قابل توجه در این پژوهش - منوط به پذیرفتن دقت علمی پژوهش - ناهمسانی در برخی تغییرات مشاهده شده در دانشگاههای مختلف است که می توان آن را در قالب جنبه خاص برنامه درسی پنهان نیز تفسیر نمود. چنانچه در خصوص تفاوت در فراوانی اولویت دهی در بعد مذهبی و در بین دانشجویان سال اول و سال چهارم دانشجویان مربوط به استان های مختلف، چنین جدولی ارائه شده است:

دانشجویان مربوط به استان	سال اول	سال آخر	Chi-Square
مازندران	۲	۱۹	۰/۰۰۴
خراسان	۴۷	۲۳	۰/۰۵
اصفهان	۳۱	۱۷	۰/۰۲

از جمله نقائص و ایرادهای وارد به این تحقیق، می توان به عدم وجود گروه کنترل (غیر دانشجو)

اشاره نمود، چرا که وجود تغییرات مشاهده شده می‌تواند ناشی از تغییرات سن و یا متغیرهای دیگری نیز بوده باشد.

۲) در مطالعه‌ای که توسط محمد حسین علیخانی در سال ۱۳۸۲ و با عنوان «پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدرسه در نگرشهای دانش‌آموزان مدارس متوسطه (مطالعه موردی اصفهان)» انجام پذیرفت، ابتدا با استفاده از پرسشنامه و شیوه‌ای کمی، جو اجتماعی مدارس مورد مطالعه قرار گرفته و به دنبال آن با شیوه‌ای کیفی نگر، از هر مدرسه پنج الی شش نفر انتخاب و مورد مصاحبه و مشاهده قرار گرفته‌اند. سپس اظهار نظر و رفتارهای مشاهده شده آنها در دو محیط اجتماعی مدارس دارای جو اجتماعی باز و بسته مورد مقایسه واقع شده است. از یافته‌های این پژوهش می‌توان به عمده‌ترین پیامدهای قصد نشده مدارس دارای جو بسته اشاره نمود که عبارتند از:

افزایش روحیه اطاعت‌پذیری، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی، تقویت تمایل دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های یادگیری به صورت انفرادی و نگرش منفی نسبت به فعالیت‌های گروهی، کاهش میزان اعتماد و عزت نفس دانش‌آموزان و تقویت احساس خود پنداری منفی در آنها.

۳) تاونسند^۱ (۱۹۹۵) در مطالعه خود پیرامون برنامه درسی پنهان در برنامه‌های دوره دکتری پزشکی آموزش عالی در دانشگاه میسوری، به بروندهای قصد نشده یادگیری حاصل از برنامه درسی رسمی و پیام‌های ضمنی برخاسته از ساختار تحصیلی، اشاره نموده و به یافته‌هایی در قبال جنسیت و نژاد افراد اشاره نموده است. بر این اساس فعالیت‌های مردان سفید پوست از زنان و افراد با رنگ‌های دیگر برتر و با اهمیت‌تر تلقی شده است. پژوهشگر، عوامل ساختاری یک برنامه درسی پنهان را که از تدریس ناآگاهانه استادان و یادگیری ناآگاهانه دانشجویان حاصل می‌شود، مشتمل بر مواردی از قبیل ساختار اجتماعی کلاس درس - اقدامات معلمان در جایگاه مرجعیت - قواعد حاکم بر روابط میان معلم و دانشجو - فعالیت‌های یادگیری استاندارد شده و موانع ساختاری در مؤسسه دانسته است.

۴) دی‌گاورویل^۲ (۲۰۰۲) در مطالعه مربوط به پایان‌نامه دکتری خود و در قالب مطالعه‌ای موردی با هدف کشف پدیده‌های اجتماعی و آکادمیکی تجربه شده به وسیله گروهی از دانش‌آموزان مهاجر (پناهنده) آفریقای غربی در یک دبیرستان واقع در آتلانتیک میانی، یافته‌های زیر را منعکس ساخته است:

1) Townsend, B

2) De Gourville, R.E

- ناهمسانی اجتماعی میان دانش آموزان مهاجر با دانش آموزان امریکایی
- نقش قوی زمینه فرهنگی - اجتماعی به عنوان ابزاری در حمایت مدرسه از دانش آموزان و برای ادراک آنها از فرهنگ مدرسه امریکایی
- نقش مرکز آموزشی مورد مطالعه به عنوان سرپناهی فرهنگی برای دانش آموزان مهاجر و در مواجهه با چالشهای اجتماعی و آکادمیکی در محیطی بیگانه

۵) در مطالعه ای که آهولا در سال ۲۰۰۰ و با عنوان «نگرانی و یا دنباله روی برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی» در دانشگاه تارکای فنلاند انجام داد، ۲۸۰ نفر دانشجویان را از میان دانشجویان رشته های پزشکی، تربیت معلم، و جامعه شناسی انتخاب نموده و در قالب مصاحبه و پرسشنامه به بررسی ابعاد گوناگون برنامه درسی پنهان پرداخته است. او هفت عامل قدرت استاد، خود کنترلی، جهت گیری علمی، جهت گیری مطالعه تاکتیکی، روابط اجتماعی، جهت گیری مطالعه از نوع مدرسه ای و تسلط جنسیتی را شناسایی و با کمک مصاحبه، عواملی را از قبیل مصونیت تدریس از دخالت و انتقاد، ایجاد نگاههای برتر جنسیتی و تفوق مردان در محیط های دانشگاهی (بخصوص در میان دانشجویان دختر)، تسلط دانشجویان به قواعد بازی در محیط آکادمیک و به جای تلاش علمی، و ضرورت تحمل در نشستن انفعالی در کلاسهای درس را به عنوان مواردی که دانشجویان در محیط دانشگاهی یاد گرفته و آنها را باعث رموز موفقیت خود دانسته اند، شناسایی و گزارش نموده است.

بر اساس آنچه که از تحقیقات انجام شده پیشین استنتاج می شود، محیط یادگیری باید فراتر از محیطی ثابت و فیزیکی نگریده شود. این محیط، بافتی اجتماعی است که توجه طراحان و برنامه ریزان آموزشی را به تعامل میان مؤلفه های برنامه درسی و هدایت و بهره گیری از برنامه درسی پنهان و در قالب رویکردی فنی طلب می نماید. رویکردی که از طریق آن، بتوان برنامه درسی پنهان را به گونه ای آگاهانه و عامدانه در راستای برنامه درسی صریح قرار داد. همچنین اکثر مطالعات انجام شده، در خصوص یادگیری های ضمنی، بر تبیین عواملی محدود و معین استوار بوده و دلایل انتخاب آن عوامل در مسیر بررسی و پژوهش، گزارش نشده است.

سؤال پژوهش

یادگیری های ضمنی دانشجویان مورد پژوهش بر اساس زندگی در محیط دانشگاهی چیست؟

روش مطالعه

در این تحقیق با شیوه زمینه یابی و به گونه ای مقطعی، نگرش و عواطف دانشجویان در سه گروه دانشجویان شاغل به تحصیل در اولین - چهارمین - و آخرین نیمسال تحصیلی، مورد مقایسه قرار گرفته است. کلیه دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد که در مقطع کارشناسی و در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ به تحصیل اشتغال داشته اند، جامعه آماری این تحقیق را تشکیل داده اند. برای انتخاب نمونه، از میان این دانشجویان، ۲۸۹ نفر از دانشجویان رشته های علوم تربیتی، شیمی، و مهندسی برق و در سه مقطع شاغل به تحصیل در نیمسال اول، نیمسال چهارم، و نیمسال آخر انتخاب شدند. با عنایت به زیر طبقات موجود که عبارت از رشته و سنوات تحصیلی دانشجویان بود، حجم نمونه متناسب با شرایط نمونه گیری طبقه ای غیر نسبی در مطالعات پیمایشی از نوع مقطعی، و در هر طبقه تعداد تقریبی ۳۰ نفر مد نظر قرار گرفت. این تعداد بر اساس فرمول تعیین حجم نمونه برای مطالعات پیمایشی (هومن، ۱۳۷۰: ۱۸۳) و با احتمال خطای ۰/۰۱ تعیین شده است. ضمن آنکه برای تلقی نمودن توزیع نمونه ها به شکل نرمال، نمونه هایی با حجم سی نفر کافی به نظر می رسند. (هومن، ۱۱۵).

توزیع دانشجویان مورد مطالعه بر حسب رشته تحصیلی، تعداد نیمسال های اشتغال به تحصیل، و جنسیت^۱، در جدول (۱) ارائه شده است:

جدول (۱) نمایش توصیف نمونه در مرحله کمی تحقیق و از حیث رشته تحصیلی، جنسیت و نیمسال تحصیلی

رشته تحصیلی	جنسیت	نیمسال ۱	نیمسال ۵ و ۴	نیمسال ۸ و ۷	مجموع
علوم تربیتی	پسر	۷	۲	۲	۱۱
	دختر	۲۸	۲۹	۲۸	۸۵
شیمی	پسر	۶	۵	۱۲	۲۳
	دختر	۲۸	۲۵	۲۳	۷۶
مهندسی	پسر	۲۳	۲۳	۲۳	۶۹
	دختر	۱۲	۶	۷	۲۵
مجموع		۱۰۴	۹۰	۹۵	۲۸۹

۱- توزیع جنسیتی دانشجویان در رشته های مورد پژوهش، در تناسب با آمار اعلام شده دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشکده ها بوده است. چنانچه برای دانشجویان ورودی سال ۱۳۸۳ و براساس آمار رسمی ارائه شده توسط اداره آموزش، در رشته علوم تربیتی، تعداد دانشجویان دختر برابر با ۱۰۵ و دانشجویان پسر برابر با ۱۹، در رشته شیمی تعداد دانشجویان دختر برابر با ۸۰ و دانشجویان پسر برابر با ۲۷ و در رشته مهندسی برق تعداد دانشجویان دختر برابر با ۲۸ و تعداد دانشجویان پسر برابر با ۷۹ نفر بوده است.

علت انتخاب این سه دانشکده به طور خاص، ماهیت نسبتاً متفاوت رشته های تحصیلی موجود در آنها از حیث ساختار دانش و مخاطبین است. در حالی که در دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشجویان با موضوعات علوم انسانی و اجتماعی مواجه بوده و از طریق محتوی به بخشی از نیازهای مبتنی بر چالش با واقعیت های زندگی اجتماعی پیرامون خویش پاسخ می دهند، دانشجویان رشته های مهندسی و علوم پایه با علم مواد مواجه بوده و از چنین چالشی بی بهره اند. ضمن آنکه نوع توزیع جنسیتی و بهره گیری از سهمیه های حمایتگر همانند شاهد و ایثارگر، در دانشکده های علوم انسانی با غیر آن - حداقل مهندسی - متفاوت است.

همچنین اگرچه در بین دانشکده های مختلف علوم انسانی از قبیل ادبیات، علوم اداری، علوم تربیتی و روان شناسی و یا الهیات، مشابهت هایی در فرایند تدریس و مباحثه میان اساتید و دانشجویان وجود دارد، لیکن تدریس در دانشکده های غیر علوم انسانی دارای تفاوتی چشمگیر بوده و با عنایت به اثبات گرایانه بودن و سیطره مباحث کمی و معادلات و قوانین از پیش اثبات شده، شرایط متفاوتی بر آن حاکم است. همچنین جهت اطمینان بیشتر از عدم اثرگذاری شرایط اجتماعی، فرهنگی، و سیاسی جامعه و یا تحولات ناشی از افزایش سن دانشجویان بر نتایج تحقیق، تعداد ۵۹ نفر از ساکنین شهر مشهد که از حیث توزیع جنسیت و سن دارای تشابه با متوسط گروه مورد مطالعه در هر طبقه بوده و در امتحانات ورودی دانشگاهها در سال انجام پژوهش، و همینطور دو و چهار سال قبل از آن شرکت و لیکن به دانشگاه وارد نشده اند، انتخاب و از آنها به عنوان گروه مقایسه ارزیابی به عمل آمد. به علت تجانس هرچه بیشتر این گروه با با گروه مورد پژوهش، از دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه خواسته شد تا بستگان و نزدیکان خود را که دارای شرایط مورد نظر بوده، معرفی نموده و سپس پرسشنامه بر روی آنها اجرا گردید.

برای سنجش مقوله های هویت دینی، هویت ملی، هویت علمی، و هویت اعتیاد پذیر، از مقیاس سنجش هویت جوانان ایرانی که توسط لطف آبادی (۱۳۸۲) و با مطالعه بر روی یکصد هزار جوان ایرانی و مشتمل بر پانزده هزار دانشجوی سراسر کشور مورد مطالعه قرار گرفته است، بهره گیری شد. این پرسشنامه در قالب طرح ملی و با درخواست سازمان ملی جوانان کشور انجام شده است. روایی^۱ این پرسشنامه از دو شیوه تحلیل عاملی و داورری تخصصی^۲ و پایایی^۳ مقیاسهای پرسشنامه نیز از طریق دو شیوه همسانی درونی به کمک آلفای کرونباخ و موازی سازی دقیق^۴ مورد مطالعه قرار گرفته و ارزش

پایایی برای مقیاسها در دامنه ۰/۸۹ لغایت ۰/۹۳ گزارش شده است. همچنین برای سنجش تغییرات در مؤلفه های خویشتن داری و مسؤولیت پذیری، از سؤالات مقیاس های مربوطه در پرسشنامه هنجار یابی شده کالیفرنیا برای شهر مشهد (M-CPI)^۱ بهره گیری شده است. این پرسشنامه توسط مهرام (۱۳۷۵) و در قالب یک پژوهش دانشگاهی مصوب دانشگاه فردوسی مشهد، مورد مطالعه قرار گرفته است. روایی مقیاسها از طریق تحلیل عوامل^۲ و همچنین همسانی درونی^۳ مورد تأیید و ارزش پایایی برای مقیاس خود کنترلی در آن پرسشنامه و به شیوه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ و برای مقیاس مسؤولیت پذیری برابر با ۰/۶۳ گزارش شده است. برای مطالعه دیگر مقوله ها، مقیاسها به شیوه پژوهشگر ساخته و با مراجعه به منابع قبلی (مثلا آهولا، ۲۰۰۰) و موارد استخراج شده از مصاحبه با دانشجویان و استادان تدوین یافته است. پس از تعریف و تحدید مقوله ها و ساخت عباراتی نگرشی - مبتنی بر سه جنبه رفتاری و شناختی و عاطفی، به نقل از کریمی، ۱۳۷۵، ص ۲۶۳ - فرم اولیه پرسشنامه با شیوه نمره گذاری دو طرفه و با هدف افزایش دقت آزمودنیها در پاسخ دهی، مدون گردید. سپس بر روی ۳۲ نفر از دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی که از جهت سال ورود با دانشجویان مورد مطالعه در مطالعه نهایی متفاوت باشند، با هدف مطالعه مقدماتی^۴ اجرا شد. ارزش پایایی برای پنج مقیاس پژوهشگر ساخته 'قاعده' بازی، 'تقلب'، 'کار گروهی'، امید به آینده و بی پروایی در مواجهه' با جنس مخالف، با شیوه 'همسانی درونی و از طریق آلفای کرونباخ در دامنه' ۰/۶۷ تا ۰/۸۹ به دست آمد. همچنین روایی این مقیاسها از طریق تحلیل سؤال، روایی محتوایی از نوع قضاوت تخصصی متخصصان و تحلیل عوامل مورد بررسی قرار گرفت. سپس پرسشنامه نهایی ۷۳ سؤالی بر روی نمونه مورد پژوهش اجرا گردید. ارزش پایایی هر کدام از مقیاسهای مورد مطالعه و رگه های مورد بررسی در قالب هر مؤلفه، در جدول (۲) گزارش شده است.

همچنین روایی دیگر مقیاسها و سؤالاتی که توسط محقق در این پژوهش تدوین یافته اند، به دو شیوه تحلیل سؤال^۵ و روایی محتوایی از نوع قضاوت متخصصان، مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. به زعم آری^۶، یاکوبز^۷ و رضویه (۱۹۹۶، ص ۲۴۱) در مقیاسهای نگرش سنج - مقیاسهایی که به شیوه لیکرت^۸ تدوین می یابند - تحلیل سؤال بهترین روش مطالعه روایی قلمداد می شود. همچنین در جهت بررسی روایی محتوایی که بیشتر اشاره به تجربه ذهنی و مبتنی بر تعاریف

1) Mashad - California Psychological Inventory

2) Factor Analysis

3) Factor Analysis

4) Pilot Study

5) Item Analysis

6) Ary

7) Jacobs

7) Likert Scale

جدول (۱) توصیف ارزش پایایی و رگه های مورد بررسی در هر مؤلفه

نام مؤلفه	ارزش پایایی	رگه های مورد بررسی
هویت دینی	۰/۸۸	اعتقاد و عملکرد نیرومند دینی تا سهل انگاری دینی
هویت ملی	۰/۸۴	نیرومندی ایران دوستی تا خود باختگی در مقابل غرب و احساس حقارت در قبال املیت
هویت علمی	۰/۷۰۴	نیرومندی شور و شوق یادگیری و تولید علم تا مدرک گرایی و سود گرایی از کسب مدرک علمی
هویت اعتیادپذیر	۰/۷۰	اجتناب از روحيات اعتیادی تا تمایل به بی حس و حالی و کیفیوری طلبی و آلودگی های اعتیادی
قاعده بازی	۰/۶۷	موقفیت در اخذ نمره از طریق تملق، خودنمایی، و نزدیکی به استادان در مقابل پیشرفت علمی
تقلب	۰/۸۲	درونی شدن تقلب و تزویر در مقابل خود - انضباطی، کرامت انسانی، وجدان کاری و قناعت به حقوق خود
کارگرومی	۰/۷۶	جمع گرایی و توانمندی شراکت با دیگران در انجام فعالیتها و لذت بردن از آن در مقابل انحصار گرایی و رقابت فردی
امیدبه آینده	۰/۸۳	شور و شغف در مواجهه با چالشهای فرا رو و امید به آینده ای بهتر در مقابل یاس و نومیدی به بهبود شرایط و اوضاع
خویش داری	۰/۷۰	تعویق در رفتار و بروز آن به شیوه ای روشن و هدفگرا در مقابل تکانشگری، لذت طلبی، و سختی در تعویق انداختن تکانه ها
مسئولیت پذیری	۰/۵۹۲	وظیفه شناسی، مسئولیت پذیری، و میزانی از تعهد نسبت به ارزشهای اجتماعی، مدنی، و اخلاقی در مقابل جامعه ستیزی، بی ثباتی، تمرد و ناپختگی
بی پروایی در مواجهه با جنس مخالف	۰/۸۹۴	پایبندی به ارزشهای اخلاقی حاصل از تعالیم دینی و عرف سنتی در مقابل مرز زدایی از روابط با جنس مخالف

روشن از محتوای مورد شمول را داراست (برای مثال سیف، ۱۳۷۸: ۳۸۰؛ لطف آبادی، ۱۳۷۴: ۲۲۸؛ پاشاشریفی، ۱۳۷۲: ۲۱۶؛ مورفی و دیویدشوفر، ۱۹۹۱: ۱۰۷؛ و وایرزما، ۱۹۹۰: ۲۷۳)، سوالات مرتبط با هر مقیاس در اختیار دوازده نفر عضو هیئت علمی در رشته های علوم تربیتی و روان شناسی قرار گرفته و از آنها خواسته شد تا بر اساس میزان همخوانی هر عبارت با ویژگی ادعا شده مورد سنجش،

نمره ای بین یک تا ده را تخصیص دهند که از این طریق نیز روایی سوالات مورد بررسی قرار گرفت. در جهت بررسی متغیرها و مقایسه های لازم میان گروههای مورد مطالعه، از آزمون تحلیل واریانس یکراهه (NOVA) همراه با آزمون تعقیبی توکی (HSD)، و آزمون ناپارامتری کروسکال - والیس بهره گیری شده است. اگر چه آماردانان متعددی (مثلا شیولسیون. ترجمه کیامنش، ۱۳۶۶: ۲۶۶؛ هومن، ۱۳۷۰: ۳۴۸؛ دلاور، ۱۳۷۹: ۳۲۸؛ زرگر، ۱۳۸۰: ۲۳۵؛ کاگان و مک کال، ۱۹۸۶: ۲۶۸؛ و کاپلان، ۱۹۸۷: ۱۷۷)، تحلیل واریانس را همچون آزمون مقایسه دو میانگین (۱) نسبت به تخطی از دو مفروضه نرمال بودن توزیع و یکسانی تغییرپذیری نمره ها در تمامی جوامع مورد مطالعه، مقاوم دانسته و حتی به نقل از هومن (۱۳۷۰، ص ۳۴۸) در صورت برابری تقریبی گروهها از حیث حجم نمونه، و حتی با وجود بزرگتری چهار برابر واریانس یک گروه نسبت به گروهی دیگر، بهره گیری از ANOVA جایز تلقی می شود، لیکن در تمامی مقایسه ها از آزمون ناپارامتری کروسکال - والیس نیز در کنار تحلیل واریانس یکراهه بهره گیری شده است.

ارائه یافته ها

مقایسه میانگین نمرات دانشجویان پاسخ دهنده شاغل به تحصیل در نیمسال های مورد مطالعه، نشان دهنده کاهش نمره در مقیاس های هویت دینی، هویت ملی، هویت علمی، امید به آینده، خودکنترلی و مسؤلیت پذیری است. افزایش نمره در مقیاس های هویت اعتیادپذیر، قاعده بازی، تقلب، و بی پروایی در مواجهه با جنس مخالف از دیگر یافته های این پژوهش است. تغییرات در دانشجویان و برای مؤلفه های مورد مطالعه، در جدول (۳) نمایش داده شده است.

همچنین تغییرات مؤلفه های مورد بررسی در سه رشته - دانشکده مورد مطالعه نیز به تفکیک بررسی شده است که نتیجه در جدول (۴) گزارش شده است.

همچنین جهت بررسی و کنترل متغیرهای مداخله گر، تعداد ۵۹ نفر از کسانی که در فاصله سالهای ۱۳۷۶ تا ۱۳۸۳ (متناسب با دانشجویان نیمسال اول، چهارم، و آخر) دیپلم گرفته و لیکن در هیچ دانشگاه و یا مؤسسه آموزش عالی به تحصیل اشتغال نداشته اند، انتخاب و پرسشنامه بر روی آنها اجرا گردید. نتایج این تغییرات که به کمک آزمون تحلیل واریانس مورد بررسی قرار گرفته است، در جدول (۵) گزارش شده است.

جدول (۳) نمایش تغییرات در دانشجویان برای مؤلفه های مورد مطالعه و به کمک ANOVA

مؤلفه	ترم	تعداد	میانگین	انحراف معیار	معدناداری	آزمون تعقیبی
هویت دینی	۱	۱۰۰	۵۴/۲۱	۷/۰۱	۰/۰۰۰	ترم ۱ و ترم ۴ *
	۴	۸۵	۵۰/۷	۹/۸۳		ترم ۱ و ترم ۸ ***
	۸	۸۹	۴۸/۲۳	۱۰/۱۴		ترم ۳ و ترم ۸
هویت ملی	۱	۹۱	۵۶/۴۶	۶/۸	۰/۰۰۰	ترم ۱ و ترم ۴ ***
	۴	۷۹	۴۹/۲۵	۹/۷		ترم ۱ و ترم ۸ ***
	۸	۹۱	۴۸/۲۴	۹/۹۷		ترم ۳ و ترم ۸
هویت علمی	۱	۱۰۱	۲۹/۱	۴/۳۸	۰/۰۰۰	ترم ۱ و ترم ۴ ***
	۴	۸۹	۲۵/۱۷	۵/۳۶		ترم ۱ و ترم ۸ ***
	۸	۹۴	۲۴/۱۷	۵/۱۴		ترم ۳ و ترم ۸
هویت اعتیادپذیر	۱	۱۰۱	۴/۸	۱/۹۲	۰/۰۰۱	ترم ۱ و ترم ۴ ***
	۴	۸۹	۵/۵۵	۳/۱۲		ترم ۱ و ترم ۸ ***
	۸	۹۳	۶/۴۴	۳/۵۲		ترم ۳ و ترم ۸
قاعده بازی	۱	۱۰۰	۱۰/۶۹	۴/۰۴	۰/۰۰۹	ترم ۱ و ترم ۴ *
	۴	۹۰	۱۰/۸۴	۴/۶۵		ترم ۱ و ترم ۸ *
	۸	۹۵	۱۲/۵۸	۵/۳۹		ترم ۳ و ترم ۸ *
تقلب	۱	۹۸	۸/۹۱	۴/۰۵	۰/۰۰۰	ترم ۱ و ترم ۴ ***
	۴	۸۶	۱۲/۸۸	۵/۳۸		ترم ۱ و ترم ۸ ***
	۸	۹۳	۱۳/۵۹	۵/۵۸		ترم ۳ و ترم ۸
کار گروهی	۱	۱۰۳	۱۶/۲۲	۴/۲۳	۰/۹۶۲	ترم ۱ و ترم ۴
	۴	۸۷	۱۶/۳۸	۴/۲۴		ترم ۱ و ترم ۸
	۸	۹۳	۱۶/۲۳	۴/۴۱		ترم ۳ و ترم ۸
امید به آینده	۱	۹۹	۲۲/۸۶	۴/۰۸	۰/۰۰۰	ترم ۱ و ترم ۴ ***
	۴	۸۶	۱۸/۱	۶/۱۷		ترم ۱ و ترم ۸ ***
	۸	۹۲	۱۷/۷۶	۵/۶۹		ترم ۳ و ترم ۸
خودکترلی	۱	۹۹	۲۵/۷۵	۴/۳۹	۰/۰۰۰	ترم ۱ و ترم ۴ ***
	۴	۸۷	۲۳/۹۵	۵/۲۶		ترم ۱ و ترم ۸ ***
	۸	۸۹	۲۳/۹۲	۵/۸۶		ترم ۳ و ترم ۸
مسئولیت پذیری	۱	۱۰۳	۱۸/۳۱	۳/۲۹	۰/۰۰۰	ترم ۱ و ترم ۴ **
	۴	۸۶	۱۶/۷۵	۳/۶۸		ترم ۱ و ترم ۸ ***
	۸	۹۰	۱۶/۰۸	۳/۵۸		ترم ۳ و ترم ۸
بی‌پروایی در مواجهه با جنس مخالف	۱	۱۰۲	۱۲/۹۳	۵/۹۵	۰/۰۰۰	ترم ۱ و ترم ۴ *
	۴	۸۵	۱۵/۸۶	۷/۸۷		ترم ۱ و ترم ۸ ***
	۸	۹۳	۱۷/۶۶	۷/۶۸		ترم ۳ و ترم ۸

- * معناداری در سطح ۰/۰۵
- ** معناداری در سطح ۰/۰۱
- *** معناداری در سطح ۰/۰۰۱

چنانچه از مقایسه جداول (۳) و (۵) و همچنین بهره گیری از آزمون تعقیبی توکی (HSD) استنتاج می شود، تمامی مؤلفه های مورد مطالعه بر روی دانشجویان - بجز کار گروهی - در مسیری مغایر با

جدول (۴) احتمال معناداری خطا جهت تغییر در مؤلفه های مورد بررسی و در سه رشته مورد مطالعه

مقیاس رشته	هویت دینی	هویت ملی	هویت علمی	هویت اعتیادپذیر	قاعده بازی	کار گروهی	امید به آینده	خویشمن داری	مسئولیت پذیری	بی پروایی در ...	تقلب
علوم تربیتی	↓/۰/۰۰۲	↓/۰/۰۰۲	↓/۰/۰۰۳	↓/۰/۰۰۳	۰/۸۹۷	۰/۵۳۶	↓/۰/۰۰۰	↓/۰/۰۳۵	۰/۲۲۸	۰/۶۰۱	↑/۰/۰۰۰
شیمی	↓/۰/۰۰۴	↓/۰/۰۰۱	↓/۰/۰۰۰	↑/۰/۰۱۵	۰/۱۷۹	۰/۲۱۷	↓/۰/۰۰۱	↓/۰/۰۰۰	↓/۰/۰۰۲	↑/۰/۰۰۱	↑/۰/۰۰۲
بازی	↓/۰/۰۰۳	↓/۰/۰۰۰	↓/۰/۰۰۰	↑/۰/۰۰۱	↑/۰/۰۲۳	۰/۸۰۴	↓/۰/۰۰۰	↓/۰/۰۰۲	↓/۰/۰۳۲	↑/۰/۰۰۰	↑/۰/۰۰۰

جدول (۵) مقایسه ویژگیهای مورد مطالعه در گروه کنترل

هویت دینی	گروههای مقایسه براساس اخذ دبلیوم	تعداد	میانگین	معناداری در آزمون تحلیل واریانس
	۸۳	۱۲	۵۴/۵۸	۰/۵۵۶
	۸۲ و ۸۱	۲۴	۵۲/۳۲	
	۸۱ تا ۷۹	۱۹	۵۱/۹۵	
	۸۳	۱۳	۵۲/۲۳	۰/۵۹۷
	۸۲ و ۸۱	۲۲	۵۰/۳۹	
	۸۱ تا ۷۹	۱۸	۵۲/۴۴	
	۸۳	۱۳	۲۶/۵۴	۰/۳۳۴
	۸۲ و ۸۱	۲۵	۲۵/۹۶	
	۸۱ تا ۷۹	۲۱	۲۷/۹۵	
	۸۳	۱۲	۵/۵	۰/۸۷۹
	۸۲ و ۸۱	۲۵	۵/۵۶	
	۸۱ تا ۷۹	۲۰	۵/۹۵	
	۸۳	۱۳	۱۲/۷۷	۰/۶۷۸
	۸۲ و ۸۱	۲۵	۱۳/۳۶	
	۸۱ تا ۷۹	۲۱	۱۴/۲۹	
	۸۳	۱۳	۱۳	۰/۷۱۳
	۸۲ و ۸۱	۲۵	۱۱/۸۸	
	۸۱ تا ۷۹	۲۰	۱۱/۴۵	
	۸۳	۱۳	۱۴/۱۵	۰/۰۲۶
	۸۲ و ۸۱	۲۵	۱۵/۲۴	
	۸۱ تا ۷۹	۲۰	۱۷/۸۵	
	۸۳	۱۳	۲۰/۲۳	۰/۰۹
	۸۲ و ۸۱	۲۴	۲۱/۷۵	
	۸۱ تا ۷۹	۱۹	۱۸/۲۶	

هویت دینی	گروههای مقایسه براساس اخذ دیپلم	تعداد	میانگین	معناداری در آزمون تحلیل واریانس
	۸۳	۱۳	۱۹	۰/۰۰۱
	۸۲ و ۸۱	۲۳	۲۵/۶۱	
	۸۱ تا ۷۹	۲۰	۲۴/۵	
	۸۳	۱۳	۱۳/۶۹	۰/۰۸۳
	۸۲ و ۸۱	۲۵	۱۶/۲	
	۸۱ تا ۷۹	۲۱	۱۶/۹۵	
	۸۳	۱۲	۱۳/۹۲	۰/۷۷۸
	۸۲ و ۸۱	۲۴	۱۴/۳۳	
	۸۱ تا ۷۹	۲۰	۱۲/۹۵	

اهداف نظام آموزش عالی و در زمینه رشد فردی تفاوت یافته است. این در حالی است که در گروه کنترل و در مقایسه میان سه گروه مورد مقایسه، تفاوتی معنی دار در نه مؤلفه مورد بررسی مشاهده نشده و در دو مقیاس خویشتن داری و کار گروهی نیز تفاوت در مسیری است که نمره ای پایین تر را برای دیپلمه های سال ۸۳ نمایان می سازد.

بحث و بررسی

بر خلاف آنچه که از تحصیل در نظام دانشگاهی به عنوانی مرکزی در جهت تعلیم و تربیت انتظار می رود، دانشجویان به عنوان محصولات نظام از ارزشهای والای مورد انتظار فاصله گرفته و تغییرات قابل توجهی می یابند. این یافته ها که با یافته های آمو لا (۲۰۰۰) همخوانی قابل توجهی نشان می دهند، می توانند ریشه در مؤلفه های مختلف برنامه درسی نظام دانشگاهی و اعم از استاد، روش تدریس، شیوه ارزیابی (آزمون بسندگی)، زمان بندی، محتوای ارائه شده، مکان تدریس، گروه دانشجویان، و وسایل و منابع آموزشی داشته باشد. تاکید استادان و تمرکز بیشتر سؤالات آزمونها بر قوه حافظه، استیلائی شیوه سخنرانی و منفعل بودن دانشجویان به عنوان کسانی که نقش اصلی یادگیری را بر عهده دارند، عدم وجود نرم افزار بومی در مواجهه با مسائل علمی و فرهنگی، کاهش شدید انگیزه تحصیل به علت مایوس شدن دانشجویان از کسب شغل و درآمد مناسب پس از تحصیل، انتظار غیر واقعی برخی استادان از دانشجویان و افراط و تفریط در آن، انعطاف استادان و عدول از ملاک های بایسته ارزشیابی در نمره دهی و قضاوت و عدم وجود روحیه نقد و سطحی نگری به تکالیف، از جمله عوامل مؤثری قلمداد میشوند که قابلیت

کاوش بیشتر به عنوان موارد اثرگذار بر کاهش جنبه های بایسته هویت را دارا هستند.

همچنین نتایج این تحقیق با مطالعه قنبری و همکاران (۱۳۸۲) که به کاهش ترجیح مذهبی در میان دانشجویان اشاره دارد، همسویی نشان می دهد. بدیهی است که برای چاره سازی و گام نهادن در مسیر اصلاحات آموزشی، باید که به کل فضای آموزشی توجه نموده و از جزء انگاری اجتناب نمود. چه اینکه به زعم هال^۱ (به نقل از نوید ادهم، ۱۳۷۶ ص ۶) و در نظریه «زبان صامت»، فضا سخن گفته و زمان حرف می زند.

عدم وجود ارتباطی منطقی میان محتوای ارائه شده و شیوه های تعاملی موجود در محیط های آموزش همگانی با آموزش عالی که از جمله آنها می توان به کنترل شدید دانش آموزان - عدم مواجهه یادگیرنده ها با جنس مخالف - افراط در آرمانی معرفی نمودن کشور در کتب درسی دبیرستانی و در زمینه های مختلف اقتصادی، صنعتی، اجتماعی و . . . - ناکارآمدی شیوه ها در ارائه دروس معارف و اخذ پیامدهایی غیر قابل قبول، هر یک مقوله هایی هستند که نیاز به تحقیقاتی بعدی را طلب می نمایند.

فهرست منابع و مآخذ

- دلاور، علی (۱۳۷۹). احتمالات و آمار کاربردی در روان شناسی و علوم تربیتی. چاپ چهارم. تهران: انتشارات رشد.
- زرگر، محمود (۱۳۸۰). راهنمای جامع SPSS10. تهران: نشر بهینه.
- سیف، علی اکبر (۱۳۷۸). روشهای اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی. چاپ سوم. تهران: نشر دوران.
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۵). جامعه و تعلیم و تربیت. چاپ ششم. تهران: انتشارات امیر کبیر.
- شریفی، حسن پاشا (۱۳۷۲). اصول روان سنجی و روان آزمایی. تهران: انتشارات رشد.
- شیولسیون، ریچارد (۱۳۶۶). استدلال آماری در علوم رفتاری. ترجمه دکتر علیرضا کیامنش. جلد دوم: استنباط آماری. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.

1) Hall, Edward. T

- علیخانی، محمد حسین (۱۳۸۲). پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدرسه در نگرشهای دانش آموزان مدارس متوسطه (مطالعه موردی: اصفهان).
- پایان نامه دوره دکتری در رشته برنامه ریزی درسی. به راهنمایی دکتر محمود مهر محمدی. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- قنبری، بهرامعلی (۱۳۸۲). مطالعه و مقایسه سیستم ارزشها و علائم روان شناختی در دانشجویان سال اول و سال آخر کشور. طرح ملی. دانشگاه فردوسی مشهد.
- کریمی، یوسف (۱۳۷۵). روان شناسی اجتماعی: نظریه ها، مفاهیم، کاربردها. چاپ دوم. تهران: ارسباران.
- لطف آبادی، حسین (۱۳۷۴). سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روان شناسی. مشهد: مؤسسه حکیم ابوالقاسم فردوسی.
- لطف آبادی، حسین (۱۳۸۲). ساخت مقیاس سنجش هویت نوجوانان و جوانان ایرانی. پژوهش. تهران: سازمان ملی جوانان.
- مهram، بهروز (۱۳۷۶). گزارش پژوهش: هنجاریابی پرسشنامه روانی کالیفرنیا برای شهر مشهد. معاونت پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد.
- نوید ادهم، مهدی (۱۳۷۶). پیام مدرسه. تهران: انتشارات مدرسه. چاپ دوم
- هومن، حیدرعلی (۱۳۷۰). استنباط آماری در پژوهش رفتاری. تهران: نشر دیبا

- Ahola, S. (2000). *Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to?*. Research Unit for the sociology for education ?. University of Turku

- Ary, D. Jacobs, L. Razavieh, A. (1996). *Introduction to research in education*. (Fifth Ed). Florida: Rinehart & Winston.

- Ausbrooks, R. (2000). *What is school, s hidden curriculum teaching your child?*. [Online]. <www. Parentingteens.com/curriculum.shtm1>. [8 Aug 2001]

- De Gourville, R. E. (2002). *Social and academic experiences of Liberian*

students adapting their cultural literacies to a United States urban high school: A critical inquiry. Dissertation of Ph.D, Adviser: Semail.L, The Pennsylvania State University.

- Jackson W.P. (1990). *Life in Classrooms*. Reprinted by New York: Teachers College Press. Columbia University (Originally Published 1968).

- Kagan, J. Mc Call, R.B. (1986). *Fundamental statistics for behavioral sciences*. (4th Ed). Florida: Harcourt Brace Jovanovich.

- Kaplan, R.M. (1987). *Basic statistics for the behavioral sciences*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

- Murphy, K.R. Davidshofer, C.O. (1991). *Psychological Testing*. (2rd ed). New Jersey: Prentice-Hall Inc.

- Townsend, B.K. (1995). *Is there a hidden curriculum in higher education Doctoral program?* : (Paper presented at the Annual meeting of the Association for the Study of Higher Education ? 20th, Orlando, FL, November- 1995) [Eric- No:Ed 460663]

- Wiersma, W. Stephen G.J. (1990). *Educational measurement and testing*. (Second ed). Massachusetts: Allyn and Bacon.