

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»

انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران

دوره یازدهم، شماره اول، پیاپی ۲۱، بهار و تابستان ۱۴۰۰

صفحه‌های ۲۴-۵۵

رابطه برنامه درسی پنهان با هیجان‌های تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در بین دانشجویان رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی دانشگاه تبریز

داود طهماسب زاده شیخ‌لار^۱ احد عظیمی آقبلاغ^۲ سیامند قادری^۳ سید طاهر سیدی نظرلو^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه بین برنامه درسی پنهان با هیجان‌های تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در بین دانشجویان بود. روش تحقیق به لحاظ هدف، کاربردی و جزء تحقیقات پیش بین از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را دانشجویان سال آخر علوم پایه و علوم انسانی دانشگاه تبریز تشکیل دادند. از جامعه یاد شده بر اساس فرمول کوکران، تعداد ۲۲۲ نفر برآورد و به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مقیاس برنامه‌درسی پنهان (آکبولوت و ارسلان، ۲۰۱۶)؛ و پرسش‌نامه‌های هیجان‌های تحصیلی (پکران، ۲۰۰۵)؛ سرزندگی تحصیلی (حسینچاری و دهقانی‌زاده، ۱۳۹۱)؛ بهزیستی تحصیلی (پیترین، سویی و فیالتو، ۲۰۱۴) گردآوری شدند. جهت آزمون آماری از مدل معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج یافته‌ها حاکی از مثبت و معنی‌دار بودن تأثیر مستقیم برنامه درسی پنهان بر هیجان‌های مثبت تحصیلی (لذت و غرور)، سرزندگی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی است. همچنین تأثیر برنامه درسی پنهان بر هیجان‌های تحصیلی منفی (اضطراب، خستگی، خشم، شرم و ناامیدی) منفی و معنی‌دار گزارش شد. نتیجه پژوهش حاضر این است که هر اندازه دانشجویان، مؤلفه‌های برنامه‌درسی پنهان و جو کلی محیط دانشگاه را مثبت و رضایت‌بخش ارزیابی کنند، به همان نسبت گرایش و هیجانات مطلوب، علاقه و بهزیستی تحصیلی بیشتر می‌شود؛ لذا برای هموار شدن مسیر یادگیری و تضمین اهداف آموزش عالی، باید آگاهی بخشی و ایجاد شناخت در استادان و عوامل آموزشی دانشگاهی نسبت به مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان انجام پذیرد تا دانشجویان قادر باشند از موانع برنامه درسی رسمی عبور کنند.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی پنهان، بهزیستی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی.

^۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول) d.tahmaseb@tabrizu.ac.ir

^۲. دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه تبریز ahadazimi63@gmail.com

^۳. دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه تبریز syamandsablax@gmail.com

^۴. دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه تبریز tseyedi.63@yahoo.com

مقدمه

محققان مختلف، ضمن انتقاد از رویکرد جاری نظام‌های آموزشی، بر پیوند کارکردهای تحصیلی و هیجانی فراگیران تأکید کرده‌اند و اعتقاد دارند چنانچه در برنامه‌ریزی‌های درسی، به شکل همزمان به کارکردهای تحصیلی و عاطفی توجه شود، به بهسازی رابطه یادگیرنده و مدرسه و دانشگاه کمک شایانی می‌شود (مرادی، ۱۳۹۶). مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد در شرایط فعلی، کیفیت حضور یادگیرندگان در موقعیت‌های تحصیلی، در میزان موفقیت آنها برای دستیابی به منزلت اجتماعی و فرصت‌های حرفه‌ای تأثیر غیرقابل انکاری دارد؛ بنابراین، مواجهه یادگیرندگان با گستره وسیعی از هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی، جنبه جدایی ناپذیری از زندگی تحصیلی آنها را تشکیل می‌دهد (زدنر، ۲۰۰۷). در این میان، دانشگاه یکی از نهادهای آموزشی است که باعث رشد و خودشکوفایی جامعه می‌شود؛ بنابراین سیستم آموزشی دانشگاه باید به گونه‌ای طراحی شود که عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان ارتقا یابد. برای رسیدن به این مهم، تقویت و تداوم سرزندگی تحصیلی^۱، بهزیستی تحصیلی^۲ و کنترل هیجان‌های تحصیلی^۳ دانشجویان ضروری است. از این رو، تأکید نظام آموزش عالی بیشتر از اهداف شناختی باید بر روی نگرش‌ها و هیجان‌های شخصی دانشجویان باشد تا در آینده بتوانند رفتارهای با ثباتی داشته باشند (چالکلی، ۲۰۰۶). از ابعاد مرتبط با هیجان‌های شخصی می‌توان به هیجان‌های تحصیلی اشاره کرد. منظور از هیجان‌های تحصیلی، هیجان‌هایی هستند که به طور مستقیم در پیوند با فعالیت‌های پیشرفت (مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکلیف) یا پیامدهای پیشرفت تحصیلی (مثل، غرور، اضطراب شرم) قرار دارند (پکران، ۲۰۰۶). پکران (۲۰۰۶) در مدل نظری خود به تبیین پیش‌آیندها و پیامدهای هیجان‌های تحصیلی می‌پردازد. از نظر او پیش‌آیندهای هیجان‌های تحصیلی باید در سطوح مختلف اجتماعی (فرهنگی و شخصی) مورد

¹. Zeidner

². Academic Buoyancy

³. Academic well-being

⁴. Academic Emotions

⁵. Chalkley

⁶. Pekrun

توجه قرار گیرد. منظور از پیش‌آیندهای شخصی، ارزیابی‌های مرتبط با کنترل و ارزش‌های فرد در موقعیت‌های تحصیلی است. پیش‌آیندهای اجتماعی فرهنگی هیجان‌ها، بیانگر تأثیرات محیط‌های اجتماعی است. تأثیر محیط اجتماعی بر هیجان‌های تحصیلی، به وسیله‌ی ارزیابی‌های کنترل و ارزش‌های فرد و واسطه‌گری می‌شود. همچنین، پیامدهای هیجان تحصیلی عبارتند از: ۱. استفاده از منابع شناختی، ۲. علاقه و انگیزش به یادگیری و ۳. استفاده از راهبردهای یادگیری (پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲). در همین پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۲) نشان دادند که دانش‌آموزان در محیط‌های تحصیلی هیجان‌های مختلفی را تجربه می‌کنند که ممکن است این هیجان‌ها به صورت دوره‌ها و در فراوانی‌های مختلف بسته به موقعیت تحصیلی ظاهر شوند. پس تنوع هیجان‌ها باید به‌منظور درک عمیق‌تر زندگی عاطفی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد (پیگزوتو، ماتا، مونیرو، سانچز و پکران، ۲۰۱۵). بر اساس مدل شناختی اجتماعی هیجان‌های تحصیلی پکران، محیط‌ها، ارزشیابی‌ها و هیجان‌ها را تحریک می‌کنند و هیجان‌ها نیز به نوبه‌ی خود بر یادگیری و موفقیت تأثیر می‌گذارند. همچنین بازخوردها و تجربیات مربوط به موفقیت و شکست نیز به نوبه‌ی خود می‌تواند بر هیجان‌های فراگیران تأثیر بگذارند. کلاس درس و محیط‌های اجتماعی می‌تواند احساسات را در فراگیران ایجاد کرده و احساسات نیز آموزش و محیط را تحت تأثیر قرار دهند.

هیجان‌های تحصیلی، به طور مستقیم به فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی گره خورده‌اند. لذت منبعث از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و ناکامی‌ها و عصبانیت‌های ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی از هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی هستند (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). بر اساس نظریه کنترل-ارزش^۳، دو گروه از ارزیابی‌های شناختی به عنوان عوامل اصلی ایجادکننده هیجان‌های تحصیلی در نظر گرفته می‌شود که عبارتند از: ۱) ارزیابی‌های مربوط به کنترل فعالیت‌های تحصیلی و نتایج آنها؛ این ارزیابی‌ها مستقیماً بر روابط علت و معلولی متمرکز است (مانند انتظارات عمل — نتیجه، انتظار پشتکار در

^۱ Pekrun, Goetz, Titz & Perry

^۲ Peixoto, Mata, Monteiro, & Sanches & Pekrun,

^۳ Control-value theory

مطالعه و اینکه این پشتکار به موفقیت منجر شود).^۲ ارزیابی‌های مربوط به ارزش ذهنی این فعالیت‌ها و نتایج آنها. اصطلاح «ارزش ذهنی»^۱، ارزش ادراک شده فعالیت‌ها و نتایج را نشان می‌دهد (گوئتز، پکران، هال و هاگ^۲، ۲۰۰۶).

از مهم‌ترین متغیرها در سلامت بافت تحصیلی سیستم آموزشی هر کشوری، سرزندگی تحصیلی است. مارتین و مارش^۳ (۲۰۰۸)؛ سرزندگی تحصیلی را به توانمندی موفقیت آمیز فراگیران در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند. سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، مفید، سازنده و انطباق به انواع چالش‌های مداوم و روزمره تحصیلی فراگیران اشاره دارد (پوتواین، کانرس، سیمس و داگلاس - اوسبورن^۴، ۲۰۱۲) همچنین سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی روانی است که تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه روان‌شناسی مثبت منعکس می‌کند (سولبرگ، هاپکینز، آموندسن و هالوری^۵، ۲۰۱۲). وقتی فردی کاری را به صورت خودجوش انجام می‌دهد، نه تنها احساس خستگی نمی‌کند، بلکه احساس افزایش نیرو و انرژی می‌کند (دویجن، روزنستیل، شاتس، سمالن بروک و دامن^۶، ۲۰۱۱). سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهم در یادگیری موفق و ثمربخش است که باعث اثبات توانایی‌ها و پیشرفت‌های علمی می‌شود (فریلچ و شیچمن^۷، ۲۰۱۰). برخی، سرزندگی تحصیلی را به عنوان احتمال موفقیت زیاد در مدرسه می‌دانند و معتقدند دانش‌آموزان سرزنده، با وجود مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق می‌شوند، انگیزش تحصیلی قویتری دارند، به آینده تحصیلی امیدوارترند و خودکارآمدی بیشتری احساس می‌کنند (مارتین، کولمار، داوی و مارش^۸، ۲۰۱۰). از نظر مارتین و مارش (۲۰۰۸) محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آنها چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها، حقیقت پایدار زندگی تحصیلی هستند. بنابراین، سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهمی است که بر تربیت

^۱. Subjective value

^۲. Goetz, Pekrun, Hall & Haag

^۳. Martin & Marsh

^۴. Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn

^۵. Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari

^۶. Duijn, , Rosenstiel, Schats, Smullenbroek & Dahmen

^۷. Freilich & Shechtman

^۸. Martin, Colmar, Davey & Marsh

و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیر می‌گذارد و در این شرایط است که لیاقت‌ها و توانایی‌ها به بار می‌نشینند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود (پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴). سرزندگی تحصیلی می‌تواند با پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی در ارتباط باشد، برخی از پژوهشگران نشان دادند که ناامیدی می‌تواند با عملکرد تحصیلی پایین در ارتباط باشد و سرزندگی تحصیلی را به صورت منفی تحت تأثیر قرار دهد (شک و لی، ۲۰۱۶).

بهزیستی تحصیلی به عنوان یکی از مفاهیم مولود روان‌شناسی مثبت‌گرا، از شاخص‌های مهم در ارزشیابی نظام‌های آموزشی است؛ همچنین یک مفهوم همه‌جانبه است که بر کیفیت زندگی در مسائل آموزشی تأثیر دارد. بهزیستی تحصیلی فراگیران به عنوان معیار مهم فرآیند تحصیلی در نظر گرفته می‌شود (کورونن، لینان ماکی و آنیو، ۲۰۱۴). بهزیستی تحصیلی را به عنوان نگرش دانشجویان به تحصیل در نظر می‌گیرند. این نگرش در چهار بعد معنا پیدا می‌کند: نگرش کلی به زندگی تحصیلی، نگرش به استاد، نگرش به همسالان و نگرش به سازمان و ساختمان محل تحصیل (بلفی، گوس، دفراین و ون‌دمی، ۲۰۱۲). سم‌دال، وود و برونیس^۴ (۱۹۹۹) اظهار داشته‌اند که، بهزیستی تحصیلی شامل میزان احساس امنیت و سلامتی دانشجویان در محیط آموزشی است (نداشتن احساس تنهایی و فرسودگی) و احساس آنها از این که جو دانشگاه به چه میزان منطقی است. بهزیستی تحصیلی دارای مؤلفه‌هایی از قبیل معدل، مهارت انجام دادن تکالیف، تمایل به ترک تحصیل، رضایت بخشی و رضایت‌مندی در عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی است (دی گرامو و مارتینز، ۲۰۰۶). انگلس، آلترمن، ون‌پتگم و شپنزر^۶ (۲۰۰۴) به این نتیجه رسیدند که ادراک دانشجویان از جو محیط دانشگاه، ساختار محیط آموزشی و ارتباط دانشجویان با استادان از شاخص‌های بهزیستی تحصیلی هستند.

^۱. Shek & Li

^۲. Korhonen, Linnanmäki & Aunio

^۳. Belfi, Goos, De Fraine & Van Damme

^۴. Samdal, Wold & Bronis

^۵. DeGarmo & Martinez

^۶. Engels, Aelterman, Van Petegem & Schepens

براساس پژوهش‌های صورت گرفته، عواملی وجود دارد که سرزندگی، بهزیستی و هیجان‌های تحصیلی را تقویت یا تضعیف می‌کنند. از جمله عواملی که پتانسیل تأثیرگذاری را دارد، برنامه درسی پنهان^۱ است. برنامه درسی پنهان به جهت جو عاطفی و شرایط نانو شده محیطی، بیشترین تأثیر را بر ارزش‌ها و عواطف دانش‌آموزان می‌گذارد (کاظمی، برماس، و آذرخرداد، ۱۳۸۸). در این راستا، می‌توان عنوان کرد که یادگیری‌های پنهان غالباً در حیطه ارزش‌ها، نگرش‌ها، هنجارها، تمایلات و عواطف و مهارت‌های اجتماعی است (سمیعی زفرقندی، ۱۳۹۷). بنابراین، می‌توان یکی از علل نهفته کیفیت پایین یادگیری، افت و ترک تحصیل را فقدان توجه به سه متغیر سرزندگی تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی و بهزیستی تحصیلی، و ارتباط آنها با برنامه درسی پنهان دانست؛ چرا که کیفیت زندگی در محیط تحصیلی به فراگیر کمک خواهد کرد که به عنوان یک فرد شاد در مدرسه و دانشگاه اعلان موجودیت کند و خود را متعلق به آن بداند و در همه حال از محل تحصیل خود به نیکی یاد کند و این تأثیر مثبتی بر فراگیر و فرایند آموزش دارد (آریکان و ساری^۲، ۲۰۱۶). برنامه درسی پنهان تعیین‌کننده احساس ارزش و عزت نفس همه مشارکت‌کنندگان در امر آموزش است و بیش از برنامه درسی رسمی در سازگاری دانشجویان و استادان نقش دارد (ملکی، ۱۳۸۶).

مدارس و دانشگاه‌ها هم‌زمان سه نوع برنامه درسی را تجربه می‌کنند که عبارتند از برنامه درسی آشکار^۳، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ^۴ (آیزنر^۵، ۱۹۹۴). نخستین بار، «فیلیپ جکسون^۶» مفهوم برنامه درسی پنهان را در کتاب «زندگی در کلاس درس^۷» مطرح کرد (مارگولیس^۸، ۲۰۰۱). مفاهیم برنامه درسی پنهان (مستتر) از جمله مفاهیم بسیار ارزشمند برنامه‌ریزی درسی است. برنامه درسی پنهان به تدریس متن غیر رسمی و غیر ملموس نظام ارزش‌ها، هنجارها و طرز برداشت‌ها و

^۱. Hidden curriculum

^۲. Arikan & Sari

^۳. Explicit curriculum

^۴. Null curriculum

^۵. Eisner

^۶. Phillip Jackson

^۷. Life in the Classrooms

^۸. Margolis

جنبه‌های غیرآکادمیک و جنبه‌های غیررسمی مراکز آموزش عالی که متأثر از کل نظام تربیتی به فلسفه حاکم، ساخت و بافت کلی جامعه باشد، اطلاق می‌شود (قورچیان، ۱۳۷۳). همچنین برنامه‌دستی پنهان، اجمالاً به مجموعه‌ای از یادگیری‌ها در نظام آموزش عالی اطلاق می‌گردد که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی (دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی) و بدون آگاهی اعضای هیأت علمی و دانشجویان، برای دانشجویان حاصل می‌شود (مصلی نژاد و مرشد بهبهانی، ۱۳۹۲). آسبروکس^۱ (۲۰۰۰) برنامه‌دستی پنهان را متشکل از پیام‌های ضمنی موجود در جو اجتماعی محیط آموزشی می‌داند که گرچه ناموشته است، لیکن توسط همه احساس می‌شود. در تعریفی جامع، برنامه‌دستی پنهان، سازه‌ای نظری برای «ایجاد تربیت اخلاقی، انتقال ارزش‌ها، هنجارها، انتظارات، انتقال قدرت، تمجید، ستایش، گروه اجتماعی، انتقال اجتماعی، انتقال ارتباطات اجتماعی، بیان کارکردهای آموزش اجتماعی، بیان ارتباط و تعامل معلم و شاگرد و تأکید بر اهمیت محیط آموزشی است (اسکندری، ۱۳۸۷). همچنین آهولا^۲ (۲۰۰۰)، چهار بعد اساسی برنامه‌دستی پنهان را شامل «یادگیری چگونه یادگرفتن، یادگیری حرفه، یادگیری به منظور خبره شدن و یادگیری بازی» می‌داند (به نقل از اسکندری، ۱۳۸۷). ملکی (۱۳۸۶) با الهام از سیلور و الکساندر^۳، عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه‌دستی پنهان را به شرح ذیل می‌داند: الف- قوانین و مقررات مدرسه، ب- روابط میان فردی، ج- ارتباط متقابل معلم و دانش‌آموز، د- تدریس. در پژوهش‌های مختلف هر کدام از محققان به ابعادی از برنامه‌دستی پنهان پرداخته‌اند. در پژوهش حاضر نیز مؤلفه‌های محتوی، فرایند تدریس و یادگیری، و ارزشیابی مورد تأکید است. قاسمی و مرزوقی (۱۳۸۷) معتقدند که روش تدریس معلمان از یک سو می‌تواند روحیه انفعال، ناامیدی، سطحی‌انگاری، تلاش برای حفظ طوطی‌وار و حتی تقلب را ایجاد کند و از سوی دیگر سبب شور و شوق یادگیری و خلاقیت و نوآوری شود. اما نظام ارزشیابی نیز می‌تواند پیامدهایی ضمنی را به همراه داشته باشد و عادات و نگرش‌هایی خاص را ایجاد کند

¹. Ausbrooks

². Ahola's

³. Silver & Alexander

(سیلور و هاگین^۱، ۲۰۰۲).

برنامه درسی پنهان ابزاری است که روابط را در کلاس تنظیم می‌کند و دانشجویان را مطابق انتظارات جامعه شکل می‌دهد. اما انتظارات و نیازهای دانشجویان در این فرایند غیر ضرور جلوه می‌نماید و این عاملی است که منجر به کاهش کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان می‌شود (اوزدمیر^۲، ۲۰۱۸). یکی از مهم‌ترین دلایلی که اقدامات انجام شده برای دستیابی به سطح کیفیت مطلوب برای مؤسسات آموزش عالی به هدف خود نرسیده است؛ این است که برنامه درسی پنهان بسیار مؤثرتر از برنامه رسمی است (یوکسل^۳، ۲۰۰۲). حال به نظر می‌رسد در بحبوحه توجه به برنامه درسی آشکار، برنامه درسی پنهان مورد غفلت قرار گرفته است. بنا به گفته صاحب‌نظران رشته برنامه درسی، برنامه درسی پنهان موجب ایجاد مهارت‌ها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و باورهای قوی و عمیق در فراگیران می‌شود. یکی از مکان‌های آموزشی که این نگرش‌ها در آن تقویت می‌شود، دانشگاه است. مانند همه مؤسسات آموزشی، دو برنامه رسمی و پنهان در انجام فعالیت‌های آموزشی در مؤسسات آموزش عالی مؤثر است. یعنی دانشگاه‌ها نیز یک برنامه درسی پنهان دارند (اوزدمیر، ۲۰۱۸). به گفته آیزنر (۱۹۹۴) دلیل اصلی تفاوت بین دانشگاه‌ها برنامه درسی پنهان است. برنامه درسی پنهان در دانشگاه می‌تواند به عنوان دستاوردهای نیازهای غیررسمی و ضمنی مطالعه باشد که یک شخص در فرایند مطالعه خود با آن مواجه می‌شود. دانشجویان آشکارا فکر نمی‌کنند که چگونه این نیازها را برآورده سازند؛ ابتدا آنها هیچ طرحی (ایده‌ای) ندارند، اما به تدریج با احساس کردن، آزمون و خطا و رد شدن در امتحان‌ها، به آنها پی خواهند برد (برگن هنکون^۴، ۱۹۸۷).

دانشگاه‌ها و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آنها چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها، حقیقت پایدار زندگی تحصیلی هستند و پژوهش‌های انجام شده به طور واضح این امر

¹. Silver & Hagin

². Ozdemir

³. Yüksel

⁴. Bergenhenegouwen

را حمایت می‌کنند (مارتین و مارش^۱، ۲۰۰۸).

با توجه به گسترده‌ی کاربرد برنامه‌درسی پنهان در سطح دانشگاه‌ها، وقوف کامل به ابعاد و مؤلفه‌های برنامه‌درسی پنهان به عنوان منبع اساسی یادگیری‌های عمیق و ماندگار دانشجویان از سوی دست‌اندرکاران آموزش عالی، امری ضروری است. مجموعه مؤلفه‌های برنامه‌درسی پنهان در این پژوهش (محتوا، فرایند یادگیری و تدریس، ارزشیابی) می‌تواند در زمینه‌های مختلفی با سرزندگی، هیجان و بهزیستی تحصیلی ارتباط داشته باشد. ضرورت این پژوهش برای دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی این است که برنامه‌درسی پنهان را می‌توان نوعی دعوت به ژرف‌نگری در تعلیم و تربیت و ابعاد و لایه‌های گوناگون برنامه‌درسی دانست. بنابراین لازم است از نگاه سطحی و ساده‌انگارانه پرهیز شود. چرا که برنامه‌درسی پنهان حاوی یادگیری‌های مثبت و منفی پایداری است که می‌تواند در متن و بطن موقعیت‌های آموزشی، به ویژه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، ادراکات مختلفی برای دانشجویان ایجاد کند و این ادراکات به نوبه خود می‌تواند روی هیجانات، بهزیستی و سرزندگی تحصیلی دانشجویان اثرگذار باشد.

پژوهش‌های مختلفی در حوزه برنامه‌درسی پنهان صورت پذیرفته است؛ ولی پژوهشگران در جستجوی خود در زمینه ارتباط برنامه‌درسی پنهان با سرزندگی، هیجان و بهزیستی تحصیلی پژوهشی نتوانستند به منابعی دست پیدا کنند که این سه متغیر را به طور همزمان بررسی کرده باشد. در ادامه به برخی از این پژوهش‌ها اشاره می‌شود. در پژوهشی سبحانی‌نژاد و حسینی یزدی (۱۳۹۳) مجموع مؤلفه‌های برنامه‌درسی پنهان شامل: رفتار و منش استاد، رفتار دانشجویان، فضای فیزیکی، روش تدریس، ارزشیابی پیشرفت، محتوای دروس رشته تحصیلی و قوانین و مقررات جاری دانشگاه؛ را مدنظر قرار دادند که هر کدام می‌توانست روی مثبت یا منفی را به خود ببیند. مؤلفه‌های مثبت برنامه‌درسی پنهان با ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی و نیز مجموع ابعاد نگرشی دانشجویان، رابطه معنی‌دار و مستقیم دارد؛ و رابطه مذکور بین مؤلفه‌های منفی برنامه‌درسی پنهان معنی‌دار و غیرمستقیم بوده است. اکبری بورنگ و رحیمی بورنگ (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان

¹. Martin & Marsh

دادند، ادراک دانشجویان از محیط یادگیری پیش‌بینی کننده خوبی برای سرزندگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی است. همچنین بیان فر، ملکی، سیف و دلاور (۱۳۸۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که ۸۵/۶۸ درصد بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان، متأثر از برنامه درسی پنهان مدارس است. پژوهش مهران، ساکتی، مسعودی و مهر محمدی (۱۳۸۵) با عنوان نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان در دانشگاه فردوسی مشهد انجام شد. نتایج نشان دهنده کاهش معنی‌دار هویت دینی در میان دانشجویان است. مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان شامل: استاد، دانشجو، مکان فیزیکی، روش تدریس، ارزشیابی، محتوا و مقررات از جمله عواملی است که نقش آنها در کاهش هویت علمی دانشجویان مورد مطالعه قرار گرفت. کاوسیان، کدیور و فرزاد (۱۳۹۱) نشان دادند متغیرهای محیطی تحصیلی حامی خود فرمانی دانش‌آموز اثر مستقیم معنی‌داری بر نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان دارند و به میزان قابل ملاحظه‌ای پیش‌بین کننده آن می‌باشند. ایمانی و یعقوبی (۱۳۹۴) وجود همبستگی منفی و معنی‌دار بین برنامه درسی پنهان با تحلیل رفتگی آموزشی^۱ دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا همدان را تأیید کردند. سرداری (۱۳۸۹) در تبیین ابعاد برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی دانشگاه تبریز نشان داد که ابعاد برنامه درسی پنهان (بار ارزشی منفی) در خصوص ماهیت و اهداف، باورها و ارزش‌ها و روحیه علمی تأثیر زیاد ندارد. تقوایی یزدلی، یزدخواستی و رحیمی (۱۳۹۲) در تحقیق خود با عنوان ارتباط وضعیت برنامه درسی پنهان با هوش هیجانی؛ دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کاشان و دانشگاه کاشان یزد نتیجه گرفتند که برنامه درسی پنهان قابلیت تأثیر بر هوش هیجانی را دارد. همچنین در مطالعه‌ای با عنوان بررسی نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در عاطفه نسبت به دانشگاه که توسط بیان فر (۱۳۹۶) انجام شد. ضریب تبیین برابر با ۰/۳۸۵ بود. بدین ترتیب مشخص شد که ۳۸/۵ درصد عاطفه نسبت به دانشگاه، تحت تأثیر مؤلفه‌های تشکیل دهنده برنامه درسی پنهان قرار دارد. مهنا و طالع پسند (۱۳۹۵) در پژوهشی، رابطه بین حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی با میانجی‌گری بهزیستی تحصیلی در بین

^۱. Instructional burnout

دانشجویان پزشکی را مورد بررسی قرار دادند که نتایج نشان داد، با افزایش حمایت‌های محیطی در دانشگاه و آموزش دانشجویان در زمینه‌ی خودآگاهی هیجانی می‌توان میزان بهزیستی تحصیلی آنها را بهبود بخشید که این عوامل در کنار یکدیگر شرایط ایجاد درگیری تحصیلی را فراهم می‌سازند. در مطالعه‌ی دیگر امرایی، سعدی پور، اسدزاده (۱۳۹۵) به این نتیجه رسیدند که برنامه‌درسی پنهان و مؤلفه‌های آن شامل رابطه‌ی معلم و دانش‌آموزان، رابطه‌ی مدیر با دانش‌آموزان، رابطه‌ی دانش‌آموزان با یکدیگر، قوانین و مقررات مدرسه در سطح معنی‌داری، افت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. اوزدمر (۲۰۱۸) نشان داد که بین ادراک برنامه‌درسی پنهان دانشجویان و ادراک کیفیت زندگی دانشگاهی آنها رابطه‌ی مثبت و معنی‌دار در سطح متوسط وجود دارد. پژوهش ستنی مایر، هیدر، نامبروگ، میشل و ورزوین^۱ (۲۰۱۸) نشان داد که جو مثبت مدرسه ۲، اعم از کیفیت رابطه‌ی معلم – فراگیر و حال و هوای صمیمیت در مدرسه و خودکارآمدی می‌تواند بهزیستی ذهنی و در نتیجه موفقیت تحصیلی را پیش‌بینی کند. با توجه به مرور پژوهش‌های گذشته و درک رابطه‌ی میان متغیرهای پژوهش و عدم وجود پژوهشی یکپارچه در این زمینه و همچنین تأثیرگذاری برنامه‌درسی پنهان در فرایند یادگیری، انگیزه اصلی در مطالعه حاضر، پاسخ به این سؤال است که آیا بین برنامه‌درسی پنهان با هیجانات تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه دانشگاه تبریز رابطه وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش این مطالعه بر حسب هدف، کاربردی و جزء تحقیقات پیش‌بین از نوع همبستگی است. متغیر برنامه‌درسی پنهان به عنوان متغیر پیش‌بین، و متغیرهای هیجانات تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی به عنوان متغیر ملاک منظور شدند. جامعه آماری پژوهش را دانشجویان سال آخر علوم پایه و علوم انسانی (علوم تربیتی ۴۰۸ نفر) و (شیمی ۱۱۹ نفر) دانشگاه تبریز تشکیل دادند. بر اساس فرمول کوکران، در مجموع، تعداد ۲۲۲ دانشجو و به تفکیک

^۱ Steinmayr, Heyder, Naumburg, Michels & Wirthwein,

^۲ Positive School Climate

۵۰ نفر از دانشکده شیمی، و ۱۷۲ نفر از دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. از بین دانشکده‌های علوم پایه، دانشکده شیمی و گروه شیمی، و از بین گروه شیمی نیز دانشجویان مقاطع کارشناسی، ارشد و دکتری به طور تصادفی انتخاب شدند. از بین دانشکده‌های علوم انسانی نیز دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی به عنوان نمونه انتخاب شد که دانشجویان محصل در هر سه مقطع کارشناسی، ارشد و دکتری در گرایش‌های مختلف رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی در تحقیق شرکت کردند. برای تحلیل داده‌ها از مدل معادلات ساختاری تحت نرم افزار Smart pls استفاده شد. ابزار گردآوری داده‌ها، در ادامه شرح داده می‌شود.

مقیاس برنامه درسی پنهان^۱: آکبولوت و ارسلان^۲ (۲۰۱۶) این مقیاس را طراحی کردند که با ۲۱ گویه در سه مؤلفه محتوا (۱۲ گویه)، فرایند یادگیری و تدریس (۵ گویه) و ارزشیابی با (۴ گویه) برنامه درسی پنهان در دانشگاه را می‌سنجد. شرکت‌کنندگان براساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) به سؤالات پاسخ دادند که نمره‌گذاری تمامی گویه‌ها مثبت بود. سازندگان، روایی و پایایی این مقیاس را در بین نمونه‌ای متشکل از ۶۴۸ دانشجوی ترکیه‌ای مورد آزمون قرار دادند. پایایی کل مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ و همچنین ضرایب به‌دست آمده برای مؤلفه‌های محتوا، فرایند یادگیری و تدریس و ارزشیابی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۷ و ۰/۶۱ بود. تجزیه و تحلیل عاملی به منظور اعتبار سازه و بارهای عاملی مقیاس انجام شد. نتایج شاخص‌های خی دو (۸۴۴/۵۷)، ریشه دوم برآورد^۳ (۰/۰۷۴)، شاخص برازش نیکویی^۴ (۰/۸۹) و شاخص اصلاح برازش نیکویی^۵ (۰/۸۶) نشان از برازندگی مطلوب گویه‌های مقیاس دارند نتایج تحقیق نشان داد نمره روایی و پایایی این مقیاس ساخته شده توسط آکبولوت و ارسلان (۲۰۱۶) کافی و مناسب است. همچنین در پژوهش حاضر، میزان پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ (۰/۸۶)،

^۱. Hidden curriculum scale

^۲. Akbulut & Arslan

^۳. Root Mean Square Error of Approximation(RMSEA)

^۴. Gooness of Fit Index (GFI)

^۵. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

پایایی ترکیبی (۰/۹۱) و میانگین واریانس استخراج شده ۱ (۰/۷۸) به دست آمد. با توجه به این که بار عاملی تمامی گویه‌های مربوط به این ابزار بالاتر از ۰/۶ هستند لذا هیچ گویه‌ای از مدل حذف نشده است.

پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی^۲: این پرسش‌نامه توسط پکران در سال (۲۰۰۵) طراحی شد. پرسش‌نامه مورد استفاده در پژوهش حاضر، در زمینه‌های مربوط به هیجان‌های کلاس، یادگیری و امتحان از ۴۳ گویه و ۷ مؤلفه لذت (۵ گویه)، غرور (۵ گویه)، اضطراب (۶ گویه)، شرم (۸ گویه)، خشم (۴ گویه)، ناامیدی (۴ گویه) و خستگی (۱۱ گویه) تشکیل شده است. شرکت‌کنندگان بر اساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) به سؤالات پاسخ دادند. نمره‌گذاری تمامی گویه‌ها مثبت بوده؛ به طوری که حداقل نمره ممکن ۴۳ و حداکثر نمره، ۲۱۵ در نظر گرفته شد. پکران و همکاران (۲۰۰۲) نشان دادند که آلفای کرونباخ محاسبه شده برای خرده مقیاس‌های این پرسش‌نامه از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ به دست آمده است که نشان دهنده پایایی قابل قبول این ابزار است. همچنین کدیور، فرزاد، کاوسی‌ان و نیکدل (۱۳۸۸) آلفای کرونباخ را در دامنه ۰/۷۵ تا ۰/۹۲ گزارش نمودند که بیانگر پایایی مناسب است. به علاوه در پژوهشی دیگر نیکدل، کدیور، فرزاد، عربزاده و کاوسی‌ان (۱۳۹۲) روایی را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه و شاخص برازندگی تطبیقی را ۰/۹۶ و شاخص نیکویی برازش را ۰/۸۶ گزارش کردند. در بررسی پایایی در پژوهش حاضر، با استفاده از آلفای کرونباخ، ضرائب برای ابعاد هفتگانه هیجان‌های تحصیلی در دامنه ۰/۵۷ تا ۰/۸۷، پایایی ترکیبی در دامنه ۰/۷۷ تا ۰/۹۰ و میانگین واریانس استخراج شده نیز در دامنه ۰/۵۳ تا ۰/۶۰ به دست آمد. شایان ذکر است که بار عاملی گویه‌های ۴، ۱۱، ۱۵، ۲۰ و ۳۵ مربوط به مؤلفه شرم؛ گویه‌های ۱۲، ۲۷ و ۳۳ مربوط به مؤلفه اضطراب؛ گویه‌های ۳۴، ۳۸، ۴۰ و ۴۳ مربوط به مؤلفه خستگی و گویه‌های ۱ و ۲۶ مربوط به مؤلفه لذت به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۶ از مدل تحلیل خارج شدند.

^۱. AVE: Average Variance Extracted

^۲. Academic Emotions questionnaire

پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی^۱: نسخه انگلیسی این پرسش‌نامه توسط مارتین و مارش (۲۰۰۶) با آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و باز آزمایی ۰/۶۷ ساخته شده است. حسینیچاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) این پرسش‌نامه را با ۹ گویه برای فرهنگ ایرانی طراحی کردند؛ که پایایی با آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و ضریب باز آزمایی ۰/۷۳ مورد تأیید قرار گرفت. همچنین دامنه همبستگی بین گویه‌ها با نمره کل بین ۵۱/۰ تا ۶۸/۰ به‌دست آمد؛ که به زعم طراحان ایرانی، گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت بخشی برخوردارند. حداقل نمره در این پرسش‌نامه ۳ و حداکثر نمره ۴۵ است. پاسخ‌ها براساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) انجام شد. در پژوهش داخلی، دهقانی‌زاده، حسینیچاری، مرادی و سلیمانی خشاب (۱۳۹۳) برای محاسبه پایایی پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی، از آلفای کرونباخ استفاده کردند که ضریب پایایی آن ۰/۷۷ شد. در پژوهش حاضر، بررسی پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ (۰/۹۱)، پایایی ترکیبی (۰/۹۳) و میانگین واریانس استخراج شده (۰/۶۰) به‌دست آمد. با توجه به اینکه بار عاملی تمامی گویه‌های مربوط به این ابزار بالاتر از ۰/۶ هستند لذا هیچ گویه‌ای از مدل حذف نشده است.

مقیاس بهزیستی تحصیلی^۲: این مقیاس توسط پیترینن، سوینی و فیالتو^۳ (۲۰۱۴) با یک مؤلفه و ۱۱ گویه طراحی شد. نمره گذاری براساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) انجام شد. مهنا و طالع پسند (۱۳۹۵) در تحقیق خود آلفای ۰/۷۰ را برای مقیاس بهزیستی تحصیلی گزارش کردند. در پژوهش قدم‌پور، رادمهر و یوسف‌وند (۱۳۹۷) میزان پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر، در بررسی پایایی، با استفاده از آلفای کرونباخ (۰/۸۹)، پایایی ترکیبی (۰/۹۱) و میانگین واریانس استخراج شده (۰/۴۷) به‌دست آمد. با توجه به اینکه بار عاملی تمامی گویه‌های مربوط به این ابزار بالاتر از ۰/۶ هستند؛ لذا هیچ گویه‌ای از مدل حذف نشده است.

^۱. Academic Buoyancy

^۲. Academic well-being scale

^۳. Pietarinen, Soini & Pyhältö

جدول شماره ۱- روایی و پایایی هر یک از متغیرهای پژوهش

AVE	پایایی ترکیبی	آلفا کرونباخ	
۰/۷۸	۰/۹۱	۰/۸۶	برنامه درسی پنهان
۰/۴۷	۰/۹۱	۰/۸۹	بهزیستی تحصیلی
۰/۶۰	۰/۹۳	۰/۹۱	سرزندگی تحصیلی
۰/۵۳	۰/۷۷	۰/۵۷	لذت
۰/۵۴	۰/۸۵	۰/۷۸	غرور
۰/۵۸	۰/۸۰	۰/۶۵	اضطراب
۰/۵۵	۰/۹۰	۰/۸۷	خستگی
۰/۶۰	۰/۸۶	۰/۷۸	خشم
۰/۵۷	۰/۸۰	۰/۶۱	شرم
۰/۵۴	۰/۸۲	۰/۷۱	ناامیدی

برای بررسی روایی آنها از دو معیار روایی همگرا و واگرا از روش حداقل مربعات جزئی استفاده شد. برای بررسی روایی، چون مقادیر قطر اصلی ماتریس (جذر ضرایب AVE هر سازه) در جدول (۲) از مقادیر پایین (ضرایب همبستگی بین هر سازه با سازه‌های دیگر) بیشتر بوده است، نشان‌دهنده قابل قبول بودن روایی پرسش‌نامه‌ها است.

جدول ۲- ماتریس مقایسه جذر AVE و ضرایب همبستگی شاخص‌ها (روایی)

شاخص‌ها	برنامه درسی پنهان	بهزیستی تحصیلی	سرزندگی تحصیلی	لذت	غرور	اضطراب خستگی	خشم	شرم	ناامیدی
برنامه درسی پنهان	۰/۸۸								
بهزیستی تحصیلی	۰/۶۸	۰/۶۹							
سرزندگی تحصیلی	۰/۵۵	۰/۶۴	۰/۷۷						
لذت	۰/۵۶	۰/۵۳	۰/۳۹	۰/۷۳					
غرور	۰/۵۲	۰/۶۱	۰/۵۵	۰/۶۰	۰/۷۳				
اضطراب	-۰/۱۸	-۰/۱۹	-۰/۲۴	-۰/۱۱	۰/۰۷	۰/۷۶			
خستگی	-۰/۵۳	-۰/۴۹	-۰/۶۰	-۰/۳۳	-۰/۳۴	۰/۴۱	۰/۷۴		
خشم	-۰/۳۳	-۰/۲۲	-۰/۲۵	-۰/۰۵	۰/۱۴	۰/۴۲	۰/۴۶	۰/۷۸	
شرم	-۰/۵۴	-۰/۵۲	-۰/۴۱	-۰/۴۱	-۰/۲۴	۰/۴۳	۰/۴۷	۰/۴۰	۰/۷۵
ناامیدی	-۰/۵۶	-۰/۵۰	-۰/۵۶	-۰/۳۷	-۰/۲۲	۰/۴۳	۰/۷۳	۰/۴۸	۰/۵۹
									۰/۷۳

توجه: اعداد روی قطر ماتریس همبستگی، جذر میانگین واریانس استخراج شده هستند.

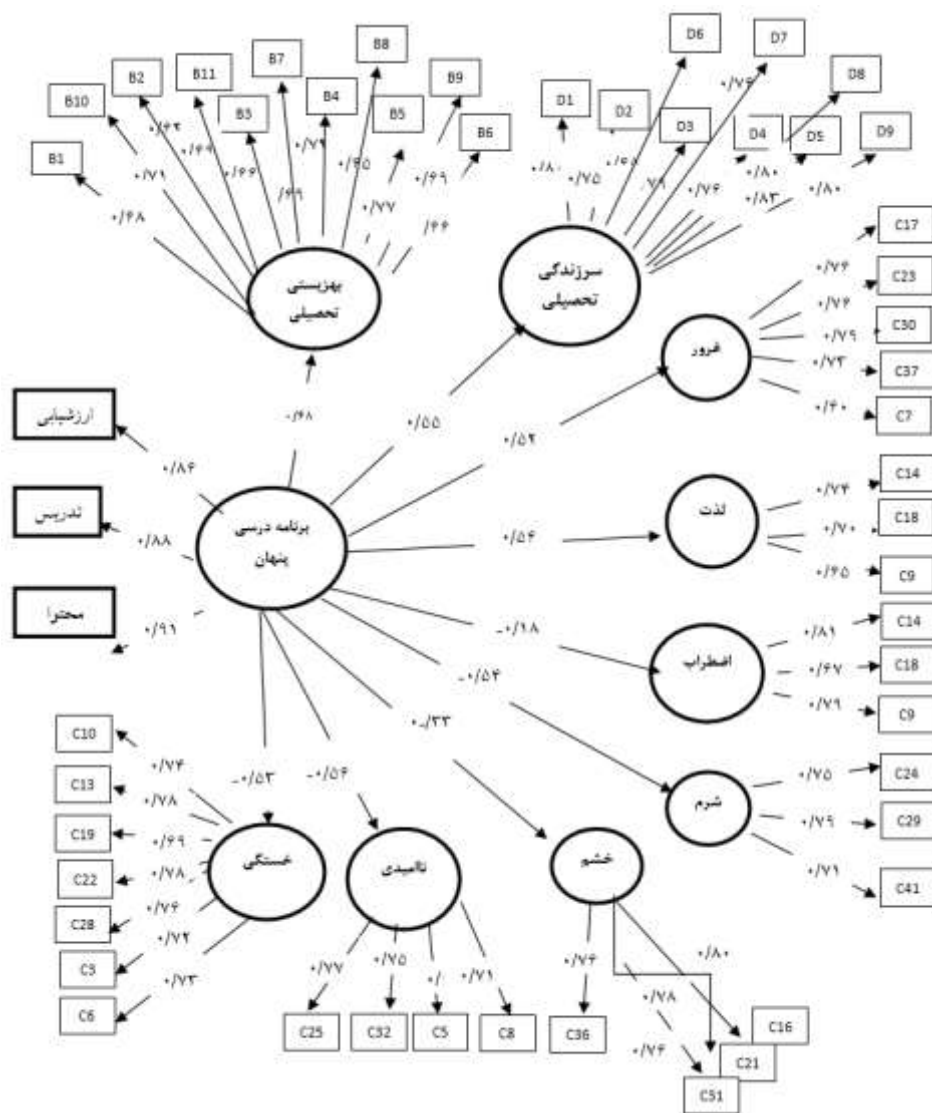
یافته‌ها

پس از تعیین مدل‌های اندازه‌گیری به منظور ارزیابی مدل مفهومی تحقیق و همچنین اطمینان یافتن از وجود یا عدم وجود رابطه علی میان متغیرهای تحقیق و بررسی تناسب داده‌های مشاهده شده با مدل مفهومی تحقیق، فرضیات تحقیق با استفاده از مدل معادلات ساختاری نیز آزمون شدند. نتایج آزمون فرضیات پژوهش در شکل ۱ منعکس شده‌اند.

با توجه به شکل شماره (۱)، ضریب تأثیر متغیر برنامه درسی پنهان بر متغیرهای بهزیستی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و مؤلفه‌های لذت و غرور از هیجانات تحصیلی مثبت و معنی‌دار می‌باشد ولی تأثیر آن بر سایر مؤلفه‌های هیجان‌های تحصیلی (اضطراب، خستگی، خشم، شرم، ناامیدی) منفی و معنی‌دار می‌باشد.

بر اساس شکل شماره (۱)، واریانس تبیین شده متغیر بهزیستی تحصیلی توسط متغیر برنامه درسی پنهان و مؤلفه‌های آن (محتوا، تدریس و یادگیری، ارزشیابی) ۴۵/۸ درصد، واریانس تبیین

شده متغیر سرزندگی تحصیلی توسط متغیر برنامه درسی پنهان و مؤلفه‌های آن ۳۰/۸ درصد و واریانس تبیین شده مؤلفه‌های لذت، غرور، اضطراب، خستگی، شرم و ناامیدی توسط متغیر برنامه درسی پنهان و مؤلفه‌های آن به ترتیب برابر با ۳۱/۸٪، ۲۶/۸٪، ۳/۱٪، ۲۸/۷٪، ۱۰/۶٪، ۲۸/۸٪ و ۳۱/۳٪ است.



شکل ۱- مدل نهایی پژوهش

برای بررسی برازش مدل در این مطالعه از معیار GOF^1 که مربوط به بخش کلی مدل‌های معادلات ساختاری است استفاده شده است. توسط این معیار محقق می‌تواند پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل کلی پژوهش خود، برازش بخش کلی را نیز کنترل نماید. برای بررسی برازش در یک مدل کلی تنها یک معیار به نام GOF استفاده می‌شود. سه مقدار $0/01$ ، $0/25$ ، $0/36$ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی شده است (وتزلس^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). این معیار از طریق فرمول زیر محاسبه می‌شود:

$$GOF = \sqrt{communalities \times R^2} \text{ (فرمول ۱)}$$

جدول شماره ۳- معیار GOF

متغیرها	Communality	R Square	Q^2
برنامه‌درسی پنهان	۰/۷۸	-	-
بهزیستی تحصیلی	۰/۴۷	۰/۴۶	۰/۳۶
سرزندگی تحصیلی	۰/۶۰	۰/۳۱	۰/۴۹
لذت	۰/۵۳	۰/۳۲	۰/۱۰
غرور	۰/۵۴	۰/۲۷	۰/۳۱
اضطراب	۰/۵۸	۰/۰۳	۰/۱۸
خستگی	۰/۵۵	۰/۲۹	۰/۴۰
خشم	۰/۶۰	۰/۱۱	۰/۳۴
شرم	۰/۵۷	۰/۲۹	۰/۱۶
ناامیدی	۰/۵۴	۰/۳۱	۰/۲۴
مجموع	۵/۷۶	۲/۳۸	-
میانگین	۰/۵۸	۰/۲۶	-

در نتیجه $communalities$ برابر است با $0/58$. با توجه به مقادیر R^2 که در جدول بالا آمده

¹. Goodness of Fit

². Wetzels

در نتیجه $\overline{R^2}$ برابر است با: ۰/۲۶. بدین ترتیب مقدار GOF محاسبه شده برابر با ۰/۳۹ می‌باشد. با توجه به سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF، حاصل شدن ۰/۳۹ نشان از برازش قوی مدل دارد.

همچنین در جدول فوق، مقادیر Q^2 برای متغیرهای درونزای مدل گزارش شده است. در خصوص Q^2 سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ مقادیر ضعیف، متوسط و قوی قدرت پیش‌بینی مدل در مورد سازه‌های درون‌زا را نشان می‌دهد. لذا با توجه به مقادیر Q^2 در جدول فوق، قابلیت متوسط پیش‌بینی مدل و برازش مناسب مدل ساختاری نیز تأیید می‌شود. همچنین مثبت بودن مقادیر اعتبار اشتراک برای تمامی متغیرها در پژوهش حاضر نشانگر کیفیت مناسب و قابل قبول مدل اندازه‌گیری و ساختاری می‌باشد.

خروجی مدل ساختاری تحقیق که در جدول شماره (۴) آمده است نشان می‌دهد عدد معنی‌داری مسیر مابین کلیه متغیرها، بزرگتر از ۱/۹۶ و همچنین سطوح معنی‌داری حاصله کوچکتر از ۰/۰۱ می‌باشد، این مطلب حاکی از معنی‌دار بودن تأثیر مستقیم برنامه‌درسی پنهان بر مؤلفه‌های هیجان‌های تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی است.

جدول ۴- بررسی معناداری ضرایب تأثیر برآورده شده مدل تحقیق

رابطه مورد بررسی	ضریب تأثیر برآورد شده	T Value	سطح معنی‌داری	نتیجه
برنامه‌درسی پنهان- < بهزیستی تحصیلی	۰/۶۸	۱۲/۴۹	۰/۰۰۱	تأیید
برنامه‌درسی پنهان- < سرزندگی تحصیلی	۰/۵۶	۹/۷۸	۰/۰۰۱	تأیید
برنامه‌درسی پنهان- < لذت	۰/۵۶	۱۰/۰۹	۰/۰۰۱	تأیید
برنامه‌درسی پنهان- < غرور	۰/۵۲	۷/۷۳	۰/۰۰۱	تأیید
برنامه‌درسی پنهان- < اضطراب	-۰/۱۸	۲/۸۹	۰/۰۰۴	تأیید
برنامه‌درسی پنهان- < خستگی	-۰/۵۳	۹/۲۱	۰/۰۰۱	تأیید
برنامه‌درسی پنهان- < خشم	-۰/۳۳	۵/۳۴	۰/۰۰۱	تأیید
برنامه‌درسی پنهان- < شرم	-۰/۵۴	۸/۹۹	۰/۰۰۱	تأیید
برنامه‌درسی پنهان- < ناامیدی	-۰/۵۶	۱۰/۶۵	۰/۰۰۱	تأیید

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش تعیین رابطه بین برنامه درسی پنهان با هیجان‌های تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در دانشجویان بوده است. یافته‌ها حاکی از معنی‌دار بودن تأثیر مستقیم برنامه درسی پنهان بر هیجان‌های مثبت تحصیلی (لذت و غرور)، سرزندگی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی است. همچنین نتایج حاکی از تأثیر منفی و معنی‌دار برنامه درسی پنهان بر هیجان‌های تحصیلی منفی (اضطراب، خستگی، خشم، شرم و ناامیدی) است.

اوزدمیر (۲۰۱۸) دقیقاً با استفاده از مقیاس برنامه درسی پنهان که در پژوهش حاضر نیز استفاده شد، به این نتیجه رسید که با افزایش درک دانشجویان از برنامه درسی پنهان، ادراک آنان از کیفیت زندگی دانشگاهی افزایش می‌یابد. از نتایج پژوهش حاضر هم این برداشت کلی حاصل می‌شود که توجه به مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، فرصت‌هایی را در زندگی تحصیلی و اجتماعی به دانشجویان عرضه می‌کند که موجب لذت و رضایت مداوم از تحصیل در دانشگاه می‌شود. نتایج تحقیق حاضر با تحقیق موسوی، شریف، رجایی پور (۱۳۹۲) مبنی بر ارتباط میان برنامه درسی پنهان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، هماهنگ است. آنها به این نتیجه رسیدند که درون مدرسه روابط انسانی متعدد شکل می‌گیرد و هر کدام آثار تربیتی خاص خود را دارند. اگر معلمان برداشت‌های طبقاتی و نژادی ویژه‌ای داشته باشند، نوع زندگی دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های تربیتی تأثیر خواهد داشت؛ یعنی فرزندان طبقه‌ای که نزد معلمان اهمیت بالاتر دارند، از توجهات ویژه برخوردار خواهند شد و فرزندان طبقات دیگر از چنین توجهی محروم خواهند ماند و تحقیر خواهند شد. از نتیجه به‌دست آمده در این بخش چنین استنباط می‌شود که عواملی وجود دارند که ابعاد غیر قابل پیش‌بینی یادگیری محسوب می‌شوند و جزء برنامه درسی رسمی نیستند. به عبارتی ابعاد برنامه درسی پنهان از دید و مشاهده برنامه‌ریزان، استادان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیز پنهان هستند؛ اما در فکر، عواطف و رفتار فراگیران اثر دارند.

تأثیر متغیر برنامه درسی پنهان با مؤلفه‌های (محتوا، یادگیری و ارزشیابی) بر دو مؤلفه مثبت هیجان‌های تحصیلی (لذت و غرور) مثبت و معنی‌دار بود؛ ولی تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان

بر سایر مؤلفه‌ها، که همگی از هیجان‌های تحصیلی منفی (اضطراب، خستگی، خشم، شرم و ناامیدی) بودند، منفی و معنی‌دار گزارش شد. هم‌راستا با نتایج پژوهش حاضر، ایمانی و یعقوبی (۱۳۹۴) با مطالعه دانشجویان دانشگاه بوعلی سینای همدان نشان دادند که افزایش نمره برنامه درسی پنهان، منجر به کاهش نمره تحلیل رفتگی آموزشی شد. در این پژوهش، متغیر تحلیل رفتگی آموزشی به خستگی ذهنی و هیجانی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی، بی‌اشتیاقی، ناتوانی در حضور مستمر در کلاس و در کل به خستگی و ناکارآمدی آموزشی اشاره می‌کند. همچنین ملاحظه شد که اکثر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان مورد استفاده شده در پژوهش آنها، همپوشانی زیادی با مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان پژوهش حاضر دارد؛ که می‌تواند از دلایل مشابهت نتایج به‌دست آمده باشد. برای نشان دادن اهمیت تأثیر برنامه درسی پنهان بر ایجاد نگرش‌ها و هیجان‌های مثبت و یا منفی تحصیلی، بجاست که از دریچه مفهوم برنامه درسی پنهان در نظریه انتقادی هم به قضایا نگاه کنیم. ویلیس^۱ (۱۹۸۱) به عنوان یکی از سخنگویان گفتمان انتقادی برنامه درسی، و واضع مؤلفه مقاومت^۲ در برنامه درسی، در پژوهش مردم‌نگارانه خود به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان نوجوانان طبقه کارگر، امیدی به آینده ندارند و در برابر برنامه درسی رسمی مقاومت نشان می‌دهند. باید اذعان کرد که عدم توجه به تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، پیامدهای تحصیلی ناخوشایندی را در پی دارد. چه بسا دلیل ناامیدی، خستگی و ناکامی‌های تحصیلی دانشجویان این باشد که آنها به نوعی برنامه‌های نظام آموزش عالی را عادلانه نمی‌دانند؛ لذا نحوه تعامل و رفتار، تدریس و ارزشیابی استادان می‌تواند بر هیجان‌های تحصیلی دانشجویان مؤثر باشد. در پژوهش بیان فر (۱۳۹۶) مشخص شد که ابعاد برنامه درسی پنهان توان پیش‌بینی عاطفه دانشجویان نسبت به دانشگاه را دارند. در تبیین مشابهت نتایج به‌دست آمده باید گفت که در پژوهش ذکر شده، مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان را ارتباط متقابل اعضای هیأت علمی و دانشجویان، شیوه‌های ارزشیابی و آموزش و

¹. Willis

². Resistance

روابط میان فردی تشکیل می‌دادند؛ و منظور از عاطفه، حالت یا میل عمومی مثبت و یا منفی دانشجویان نسبت به دانشگاه، اعضای هیأت علمی، کارکنان و سایر دانشجویان بود. لذا می‌توان ادعا کرد که یکی از دلایل همسویی نتایج این دو پژوهش قرابت ماهیت و محتوای مؤلفه‌ها و گویه‌های آنهاست؛ هرچند در ظاهر، عناوین متفاوت است. شبیه این همسویی در یافته‌های پژوهش بیان فر و همکاران (۱۳۸۹) نیز تکرار شد. این پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که ۸۵/۶۸ درصد بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان، متأثر از برنامه‌درسی پنهان مدارس است. منظور پژوهشگران از بازده‌های عاطفی، مؤلفه‌هایی مانند میزان علاقه به موضوعات، آموزش‌گاه و خودپنداره تحصیلی بود. همچنین در پژوهش حاضر، درون متغیر هیجان‌های تحصیلی، مؤلفه‌هایی مانند لذت، غرور و خستگی مطرح شده است که گویه‌های درج شده درون این مؤلفه‌ها با محتوای بازده‌های عاطفی هم پوشانی نسبی دارد. برخی از گویه‌ها از این قرار بود: "از حضور در کلاس لذت می‌برم". "کلاس برایم کسل کننده است". "از اینکه می‌توانم موضوعات و مطالب را بفهمم احساس اعتماد بنفس و غرور می‌کنم." در رابطه با مباحث این بخش، تقوایی یزدلی و همکاران (۱۳۹۲) اظهار کردند که استاد به عنوان تسهیل کننده آموزش و رشد ویژگی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری، باید به اثرات تربیتی و اجتماعی تدریس خود توجه داشته باشد. دانشجویان در طول دوران تحصیل مراوده علمی با استادان دارند، ارتباط بین آنها می‌تواند بر هیجانات و احساسات تحصیلی تأثیرگذار باشد (ملکی، ۱۳۸۶). شاید بتوان گفت بخش اعظم اثر برنامه درسی پنهان از طریق ارتباط‌های متقابل است؛ از این رو لازم است تمامی اعضای هیأت علمی تکنیک‌های برقراری ارتباط میان فردی را مرور کرده و یاد بگیرند و در فرایند یاددهی - یادگیری ارزشیابی اعمال کنند؛ چرا که وجود این ارتباط قوی موجب ایجاد علاقه به رشته و دانشگاه می‌شود و درکل در نگرش و هیجانات تحصیلی دانشجویان اثر مثبتی می‌گذارد.

متغیر برنامه‌درسی پنهان با مؤلفه‌های (محتوا، یادگیری و ارزشیابی) به عنوان متغیر پیش‌بین با متغیر ملاک یعنی سرزندگی تحصیلی رابطه معنی‌داری از لحاظ آماری دارد؛ که با پژوهش اکبری بورنگ و رحیمی بورنگ (۱۳۹۵) همسو است. استدلال به‌کار رفته توسط این دو پژوهشگر این بود

که ادراک از محیط و جو آموزشی و همچنین رفتارهای استادان نقش مهمی در سرزندگی تحصیلی دانشجویان دارد. متعاقباً نتایج حاصل شده در پژوهش حاضر، حاکی از تأثیر مثبت برنامه‌درسی پنهان بر ایجاد سرزندگی تحصیلی در بین دانشجویان تبریز بود. برای تبیین بیشتر، باید خاطر نشان کرد که برنامه‌درسی پنهان در خلاء عمل نمی‌کند و در درون ادبیات خود با عواملی نظیر قوانین و مقررات دانشگاه، جو اجتماعی دانشگاه، و شیوه‌ارائه محتوا و ارزشیابی توسط استادان سروکار دارد. در پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی پژوهش حاضر، گویه‌هایی از این دست گنجانده شده بود: "استاد به بعضی از دانشجویان به خاطر خانواده و مقام و رتبه‌شان در جامعه، نمره بالا می‌دهد؟" واضح است که روش‌های ارزشیابی، اعمال روش‌های تشویق و تنبیه معقول و عادلانه در به وجود آمدن احساس ارزش و عزت نفس دانشجویان نقش اساسی دارد. در نتیجه توجه به جنبه‌های مثبت برنامه‌درسی پنهان باعث می‌شود که قدرت تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی دانشجویان بیشتر شده و مشکلات تحصیلی نتواند خللی در آینده تحصیلی او برجای گذارد.

هر چند نتایج پژوهش حاضر، در مقایسه با پژوهش مهram و همکاران (۱۳۸۵) حاوی تفاوت در نتایج بود؛ ولی تحلیل و تبیین مختصری از نتایج به دست آمده در پژوهش آنان می‌تواند ما را به نتایج قابل اهمیتی برساند. این پژوهشگران در مؤلفه محتوای برنامه‌درسی پنهان، عدم همخوانی و مغایرت برخی مطالب محتوایی در دروس مختلف، عدم تناسب محتوا ارائه شده با نیازهای واقعی دانشجویان را از محورهای ذکر کردند که موجب شکل‌گیری سهل‌انگاری دینی شده است. متعاقباً در پژوهش حاضر و در بخش محتوا با مضامین و گویه‌هایی از این دست روبرو بودیم که دانشجویان براساس درجات مختلف نظرات خود را اعلام کردند. مانند: "آیا استادان در طول تدریس اطلاعاتی مغایر با موضوع تدریس ارائه می‌دهند؟ پس اگر این تناقض‌ها بارها تکرار شود، موجب دلسردی و خستگی تحصیلی می‌شود و برعکس اگر شفافیت اطلاعاتی مراعات شود، موجب خواهد شد دانشجویان بتوان مضاعف و احساس انرژی و سرزندگی تحصیلی بالا موافق را پشت سر بگذارند.

امینی، مهدی زاده، ماشااللهی نژاد و عزیززاده (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان دادند، تعاملات

استادان با دانشجویان، در روحیه علمی آنها تأثیر مستقیم دارد و رفتار اعضای هیأت علمی از عوامل بسیار مهم طرز تلقی‌ها و یادگیری‌های دانش‌آموزان می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت در مؤسسه‌ای که مدرس در کلاس آزاد برخورد می‌کند و زمینه لازم را برای به اشتراک گذاری نظرات و اظهار نظرات مغایر را فراهم می‌کند، توانایی پژوهشی، اعتماد بنفس، شوق، انگیزه یادگیری و موفقیت تحصیلی افزایش می‌یابد. همچنین نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش سرداری (۱۳۸۹) ناهم‌سوست. وی در تبیین ابعاد برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی دانشگاه تبریز نشان داد که ابعاد برنامه درسی پنهان (بار ارزشی منفی) در خصوص ماهیت و اهداف، باورها و ارزش‌ها و روحیه علمی تأثیر زیاد ندارد.

از مجموع مباحث این بخش این نکته استفاده می‌شود که محیط آموزشی، رفتارها، نگرش و نظرات، شیوه کلاس‌داری، ارزشیابی و نوع برخورد استادان با دانشجویان که از طبقات مختلف می‌باشند می‌تواند نقش مهمی در سرزندگی تحصیلی ایفا کند. در نظر گرفتن اهمیت این شاخص در برنامه درسی پنهان توسط متولیان امر باعث می‌شود دانشجویان در طول دوران تحصیل خود به صورت خودجوش عمل کنند. در این صورت نه تنها احساس خستگی و ناامیدی نسبت به دانشگاه در آنها بروز نمی‌کند بلکه علاقه و ولع نسبت به دانشگاه و تحصیل بیشتر می‌شود و این بدان معنی است که دانشجو از سرزندگی تحصیلی برخوردار است.

متغیر برنامه درسی پنهان با مؤلفه‌های (محتوا، یادگیری و ارزشیابی) به عنوان متغیر پیش‌بین با متغیر ملاک یعنی بهزیستی تحصیلی رابطه معنی‌داری از لحاظ آماری داشته‌اند. هم‌راستا با نتایج پژوهش حاضر، مهنا و طالع پسند (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود نشان دادند که حمایت‌های محیطی باعث افزایش بهزیستی تحصیلی دانشجویان می‌شود و همچنین بهزیستی تحصیلی دانشجویان باعث افزایش درگیری تحصیلی آنها می‌شود. این پژوهشگران، روابط استاد - شاگرد، محیط اجتماعی دانشگاهی، روابط دانشجو با همتایان خود و در کل حمایت خانواده و کادر آموزشی را در زمره حمایت محیطی قلمداد کردند. در تبیین این نکته باید گفت که عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه درسی پنهان مانند روابط میان فردی، ارتباط متقابل معلم و دانش‌آموز و تدریس،

قضاوت‌ها و ارزشیابی‌های استادان می‌تواند در همان نقش عوامل محیطی ظاهر شود؛ پس میزان حمایت استادان و کادر آموزشی، خانواده و روابط استاد - شاگرد و نوع نگاه استادان به ابزار ارزشیابی و استفاده نکردن از آن به عنوان ابزار می‌گیری، باعث احساس امنیت و رضایت دانشجویان از محیط آموزشی شده است. در این صورت دانشجو چنین تصور می‌کند که در آمدن به دانشگاه هیچ اجباری در کار نیست و محیط دانشگاه را منطقی می‌بیند و در نتیجه زمینه برای انگیزش، یادگیری، عملکرد و رشد شخصیتی و بهزیستی تحصیلی فراهم می‌شود. گفته می‌شود بهزیستی تحصیلی در مقابل فرسودگی تحصیلی قرار دارد (سولا، ون بیک، ساربسکو، ویرگا و اسکافلی^۱، ۲۰۱۵). پس می‌توان استنباط کرد که ارتباط منطقی و متقابل میان اعضای هیأت علمی و دانشجویان، وجود جو دیوان سالاری و ارزشیابی عادلانه به عنوان مؤلفه‌های مثبت برنامه درسی پنهان می‌تواند موجب تقویت اعتماد بنفس و بهبود تلاش‌های تحصیلی دانشجویان شود و در نتیجه موجب مشغولیت تحصیلی و ماندگاری و موفقیت تحصیلی در دانشگاه دانشجویان شود. یافته‌ها در مؤلفه فرایند تدریس و یادگیری برنامه درسی پنهان با پژوهش مامداس و بلیسیدا^۲ (۲۰۰۹) که در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که روش‌های تدریس و ارزشیابی معلمان در نگرش دانش‌آموزان به درس و بازده‌های آموزشی مؤثر است نیز همخوان است.

ارزش‌های عمومی و ایده‌آل‌ها در برنامه رسمی تعریف شده است. اما آنچه در واقعیت برنامه‌های دانشگاه‌ها مشاهده می‌شود این است که همه برنامه‌ها فعالیت‌هایی هستند که دانشجویان را به عنوان افراد وابسته و منفعل قرار می‌دهد (یوکسل، ۲۰۰۲). آرتین^۳ (۲۰۰۹) معتقد است در طی دوران تحصیل در دانشگاه، استادان قدرتمندترین الگوهای دانشجویان هستند و رفتار آنها، خواه محبوب باشند یا منفور، خود یک رسانه و یک پیام است. نقش آنها در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان مهم است. برخی رفتارهای استادان حامل پیام‌هایی برای دانشجویان است. به عنوان مثال، استادی که با دانشجویان دختر و پسر، یا دانشجویان قومیت‌های مختلف، برخوردی

¹ Sulea, Van Beek, Sarbescu, Virga & Schaufeli

² Mumthas & Blessytha

³ Arterian

متفاوت دارد، این پیام را به دانشجو منتقل می‌کند که لزومی ندارد که با افراد مختلف، برخوردی یکسان داشته باشیم. یا اساتیدی که کلاس را در کنترل خود دارند، این پیام را می‌رسانند که اگر کلاس به طور کامل در اختیار من است به این دلیل است که آنچه من تدریس می‌کنم مهمتر از نظراتی است که ممکن است شما داشته باشید (به نقل از صفایی موحد و باوفا، ۱۳۹۲).

با توجه به نتایج به دست آمده، لازم دوره‌های آموزشی فراهم شود تا استادان درک صحیحی از مسئولیت خویش به دست آورند. از لایه‌های متعدد برنامه درسی پنهان آگاهی پیدا کنند و به این باور برسند که تک تک حرکات و رفتارهای آنها در رشد و پرورش احساس و نگرش تحصیلی دانشجویان اثر دارد. لازم است استادان به برنامه درسی چند فرهنگی بها دهند و افکار و نظرات دانشجویان مورد توجه قرار گیرد. به دانشجویان از طبقات و قشرهای مختلف یکسان نگاه شود تا زمینه ارتقای جایگاه عاطف و هیجانات را فراهم کرده، و نقش مهم آن در بروز و جلوه کنش‌های مختلف ذهنی و عقلانی دانشجویان فراهم شود. همچنین بازنگری در الگوهای طراحی برنامه درسی به منظور تعریف نقش فعال استادان و دانشجویان در تقویت پیامدهای مثبت و کاهش پیامدهای منفی حاصل از برنامه درسی پنهان نیز می‌تواند کارساز باشد. چنانچه آموزش عالی بخواهد به اهداف و سیاستگذاری‌هایی که در سطح آموزش عالی منظور شده است؛ دست یابد و دانشجویانی داشته باشد که از بودن در دانشگاه احساس رضایت داشته باشند، باید مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در دانشگاه‌ها شناسایی و سازماندهی شوند. اگر فهم دانشجویان از اجزا و مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بالا رود و پیامدهای منفی تعدیل، و پیامدهای مثبت تقویت شود، به همان نسبت سطح کیفیت تحصیلی و بهزیستی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی آنان افزایش پیدا می‌کند در این صورت این دانشجو است که سود بیشتری می‌کند و شانس بهتری برای زندگی آینده خواهد داشت. لذا باید آگاهی بخشی و ایجاد شناخت در استادان و عوامل آموزشی دانشگاهی نسبت به مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان انجام پذیرد تا دانشجویان قادر باشند از موانع برنامه درسی رسمی عبور کنند.

نخستین محدودیت مطالعه حاضر مربوط به طرح آن است. این مطالعه از نوع همبستگی است

لذا، نمی‌توان روابط به دست آمده را به صورت علی تفسیر کرد. این مطالعه بر روی دانشجویان دانشگاه تبریز انجام شده است؛ لذا، نتایج آن قابل تعمیم به همین جامعه است. در این مطالعه تأثیرپذیری کلی سرزندگی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی بررسی شد. بنابراین در مطالعات بعدی پیشنهاد می‌شود که تأثیرپذیری تک به تک هر یک از مؤلفه‌ها به تفکیک مورد مطالعه قرار گیرد. همچنین لازم است پژوهشی در حجم نمونه وسیع‌تر و در بین دانشجویان سایر رشته‌های تحصیلی و در شهرهای متفاوت صورت پذیرد. همچنین با انجام تحقیقاتی با رویکرد کیفی و ترکیبی می‌توان نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر را به طور عمیق مورد بررسی قرار داد.

منابع

الف. فارسی

- اسکندری، حسین. (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان. تهران: نشر نسیم.
- اکبری بورنگ، محمد و رحیمی‌بورنگ، حسن. (۱۳۹۵). تبیین سرزندگی و انگیزش تحصیلی دانشجویان براساس ادراک آنان از محیط یادگیری در دانشجویان علوم پزشکی بیرجند. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۶ (۲۷): ۲۳۱-۲۲۲.
- امرای، عاطفه؛ سعدی‌پور، اسماعیل و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۵). رابطه برنامه درسی پنهان بافت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی. فصلنامه مطالعات پیش دبستانی و دبستان، ۱ (۴): ۳۵-۵۳.
- امینی، محمد؛ مهدیزاده، مریم، ماشااللهی نژاد، زهرا و علیزاده، مرضیه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۶۲: ۸۱-۱۰۳.
- ایمانی، صدف و یعقوبی، ابوالقاسم. (۱۳۹۴). رابطه برنامه درسی پنهان با تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا همدان. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۲ (۴۵): ۴۱-۲۹.
- بیان فر، فاطمه؛ ملکی، حسن؛ سیف، علی اکبر و دلاور، علی. (۱۳۸۹). تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل. فصلنامه

مطالعات برنامه درسی، ۵ (۱۷): ۵۷-۸۵.

بیان‌فر، فاطمه. (۱۳۹۶). بررسی نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در عاطفه نسبت به دانشگاه. مطالعه موردی دانشگاه پیام نور سمنان. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۴ (۲۷): ۱۴۶-۱۳۲.

پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر و عباسی، مسلم. (۱۳۹۴). مقایسه اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. ناتوانی‌های یادگیری، ۴ (۳)، ۲۲-۳۸.

تقوایی یزدلی، زهرا؛ یزدخواستی، علی و رحیمی، حمید. (۱۳۹۲). ارتباط وضعیت برنامه درسی پنهان با هوش هیجانی؛ دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کاشان و دانشگاه کاشان. فصلنامه راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی، ۶ (۴)، ۲۲۹-۲۳۴.

دهقانی زاده، محمدحسین و حسینچاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴ (۲)، ۲۱-۴۷.

دهقانی زاده، محمدحسین؛ حسینچاری، مسعود؛ مرادی، مرتضی و سلیمانی خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۰ (۳۲)، ۱-۳۰.

سبحانی نژاد، مهدی و حسینی یزدی، عطیه سادات. (۱۳۹۳). بررسی روابط همبستگی و سهم تبیینی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱ (۱۴): ۱۱۶-۱۳۴.

سرداری، مرضیه. (۱۳۸۹). تبیین ابعاد برنامه درسی پنهان دروس معارف اسلامی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم اسلامی، دانشگاه تبریز.

سمیعی زفرقندی، مرتضی. (۱۳۹۷). بررسی رابطه برنامه درسی پنهان با هوش هیجانی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی-پژوهشی خانواده و پژوهش، ۱۵ (۱): ۱۱۹-۱۳۶.

صفایی‌موحد، سعید و باوفا، داوود. (۱۳۹۲). عوامل شکل دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران: یک مردم‌نگاری خود نگاشت. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۴ (۷)، ۵۳-۳۰.

- قاسمی، فرشید و مرزوقی، رحمت الله. (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان در رهگذر جهانی شدن و بومی ماندن. هشتمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، بابلسر: دانشگاه مازندران.
- قدم پور، عزت اله؛ رادمهر، فرناز و یوسف وند، لیلا. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش برنامه جرات‌ورزی بر میزان بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول. اندیشه‌های نوین تربیتی. ۱۴، (۳): ۱۶۳-۱۸۱.
- قورچیان، نادرقلی. (۱۳۷۳). تحلیلی از برنامه درسی مستمر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته آموزشی، تهران: فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ۲، ۱(۵): ۲۷-۷۰.
- کاظمی، یحیی؛ برماس، حامد و آذرخرداد، فاطمه. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های مدیریت هیجان بر هوش هیجانی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۵(۲): ۱۰۳-۱۲۳.
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی اله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). رواسازی پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی پکران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۸(۳۲): ۷-۳۰.
- کاوسیان، جواد؛ کدیور، پروین و فرزاد، ولی اله. (۱۳۹۱). رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی. فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی. ۶(۱): ۱۰-۲۵.
- مرادی، مرتضی. (۱۳۹۶). ارائه مدلی علی-تجربی از بررسی نقش واسطه‌گری درآمیزی تحصیلی در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۹(۱)، ۶۱-۹۰.
- مصلی‌نژاد، لیلا و مرشد بهبهانی، بهار. (۱۳۹۲). نقش استادان در شکل‌گیری ابعاد پنهان برنامه درسی: یک مطالعه کیفی. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۲: ۱۴۱-۱۳۰.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۶). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: نشر پیام اندیشه.
- موسوی، ستاره؛ شریف، مصطفی و رجایی پور، سعید. (۱۳۹۲). بررسی ارتباط بین ابعاد جو سازمانی و میزان پذیرش نوآوری در برنامه درسی. فصلنامه پژوهش در برنامه درسی، ۱۱(۳۹): ۲۳-۱۱.
- مهرام، بهروز؛ ساکتی، پرویز؛ مسعودی، اکبر و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقش مؤلفه‌های

برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد).

فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱ (۳) ۲۹-۳.

نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله؛ عرب‌زاده، مهدی و کاوسیان، جواد. (۱۳۹۲). بررسی

نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و راهبردهای خودگردانی

یادگیری: ارائه الگوی ساختاری. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۵ (۲)، ۱۱۳-۱۳۶.

مهنّا، سعید و طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۵). رابطه بین حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با

درگیری تحصیلی: نقش میانجی بهزیستی تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶ (۴)،

۳۱-۴۲.

ب. انگلیسی

Akbulut, N. & Aslan, S. (2016). Örtük program ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(56), 169-176.

Arikan, G. & Sarı, M. (2016). Lise Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesinin İncelenmesi, *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, Haziran, 2(1), ISSN: 2548-9373.

Ausbrooks, R. (2000). *What is schools hidden curriculum teaching your child?*

Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B. & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational research review*, 7(1), 62-74.

Bergenhengouw, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16(5), 535-543.

Chalkley, B. (2006). "Education for sustainable development: continuation". *Journal of Geography in Higher Education*, 30, 235-246.

DeGarmo, D. S. & Martinez Jr, C. R. (2006). A culturally informed model of academic well-being for Latino youth: The importance of discriminatory experiences and social support. *Family relations*, 55(3), 267-278.

Duijn, M., Rosenstiel, I. V., Schats, W., Smallenbroek, C. & Dahmen, R. (2011). *Vitality and health: a lifestyle programmer for employees. European Journal of Integrative Medicine*, 3, 97-10.

Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan college publishing.

Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V. & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational studies*, 30(2), 127-143.

- Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). *The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. The Arts in Psychotherapy*, 37(4), 97–105.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. C. & Haag, L. (2006). *Academic emotions from a social cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. British Journal of Educational Psychology*, 76, 289–308.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K. & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and individual differences*, 31, 1-10.
- Margolis, Eric and et al. (2001). *Hiding and Outing the Curriculum. In The Hidden Curriculum in Higher Education*. London: Rutledge.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A. & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473-496.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: Aconstruct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267–282.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.
- Mumthas, N. S. & Blessytha, A. (2009). Teacher effectiveness of secondary school teachers.
- Özdemir, N. (2018). The Relationship between Hidden Curriculum Perception and University Life Quality in Sports Education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 742-750.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C. & Pekrun, R. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-adolescent Students. *European Journal of Developmental Psychology*, 12 (4), 472-481.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). *Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. Educational psychologist*, 37(2), 91–105.
- Pekrun, R. (2006). *The control -value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review*, 18(4):315–341.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W. & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358.
- Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J. & Wirthwein, L. (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic

- achievement. *Frontiers in psychology*, 9, 26-31.
- Samdal, O., Wold, B. & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320.
- Shek, D. T. & Li, X. (2016). Perceived School Performance, Life Satisfaction, and Hopelessness: A 4-Year Longitudinal Study of Adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 126 (2), 921-934.
- Silver, A. & Hagin, R. A. (2002). *Disorders of learning in childhood*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Solberg, P. A., Hopkins, W. G., Ommundsen, Y. & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 407-417.
- Sulea, C., Van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D. & Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 42, 132-138.
- Willis, P. (1981). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs* (2 ed.). New York, NY: Columbia University Press.
- Yüksel, S. (2002). Schooling and hidden curriculum in higher education. *Uludağ University Journal of Education Faculty*, 15(1), 361-370.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In *Emotion in education* (pp. 165-184). Academic Press.

Extended Abstract

The Relationship Between the Hidden Curriculum and Academic Emotions, Academic Vitality, and Academic Well-being Among Students of Basic Sciences and Humanities at Tabriz University

Davoud Tahmasebzadeh Sheikhlar¹ Ahad azimi Aghbolagh²

Syamand Ghaderi³ Seyed Taher Seyed Nazarloo⁴

Introduction

University is one of the educational institutions that promotes the development of society. The higher education system should be designed in such a way as to improve students' academic performance and progress. To achieve this, it is necessary to help students improve their academic vitality, promote their well-being and control their academic emotions. Accordingly, the present study aimed at determining the relationship between the hidden curriculum and academic excitement, academic vitality, and academic well-being among university students.

Hypotheses

- 1- The hidden curriculum has a positive effect on students' positive academic emotions.
- 2- The hidden curriculum has a negative effect on students' negative academic emotions.
- 3- The hidden curriculum has a positive effect on students' academic vitality.
- 4- The hidden curriculum has a positive effect on students' academic well-being.

Methodology

¹ Associate professor of University of Tabriz (corresponding author d.tahmaseb@tabrizu.ac.ir)

² . PhD student in Curriculum Development at University of Tabriz. ahadazimi63@gmail.com

³ . PhD student in Curriculum Development at University of Tabriz. syamandsablax@gmail.com

⁴ . PhD student in Curriculum Development at University of Tabriz. tseyedi.63@yahoo.com

This study is of an applied research type and benefits from a predictive correlational design. The statistical population of the study consisted of 119 senior students of Basic Sciences and 408 students of Humanities at Tabriz University. Cochran's formula was used to select a total of 222 students, 50 from the Faculty of Chemistry and 172 from the Faculty of Psychology and Educational Sciences based on multi-stage cluster sampling. The selected participants from the Faculty of Basic sciences were undergraduates and graduates from the Department of Chemistry. The selected participants from the Faculty of Humanities were undergraduates and graduates from the Department of Educational Sciences and Psychology. The following instruments were used for collecting data:

The Hidden Curriculum Scale: Acbolot and Aslan (2016) designed this scale (21 items) to assess the three components of the hidden curriculum in higher education, namely the learning and teaching process (5 items), the evaluation (4 items) and the content (12 items). The reliability of this scale was assessed and confirmed by the present researchers: Cronbach's alpha (0.86), combined reliability (0.91) and mean variance (0.78).

The Academic Emotions Questionnaire: This questionnaire was designed by Packran, Goetz, Titz and Perry (2002) and consists of 43 items and 7 components, namely pleasure (5 items), pride (5 items), anxiety (6 items), shame (8 items), anger (4 items), frustration (4 items), and fatigue (11 items). In this study, the range of values for the correlation coefficient of the seven dimensions of academic excitement ranged from 0.57 to 0.87, the values for combined reliability coefficient ranged from 0.77 to 0.90 and the mean values of the extracted variance ranged from 0.53 to 0.60.

The Academic Vitality Questionnaire: The English version of this questionnaire was developed by Martin and Marsh (2006). Dehghanizadeh and Hossein Chari (2012) redesigned this questionnaire with 9 items for Iranian context. The reliability of this scale was assessed and confirmed by the present researchers: Cronbach's alpha (0.91), combined reliability (0.93) and mean variance (0.60).

The Academic Welfare Scale: This scale was designed by Petrinen, Sweeney and Fialto (2014) with one component and 11 items. The reliability of this scale was assessed and confirmed by the present researchers: Cronbach's alpha (0.89), combined reliability (0.91) and mean variance (0.47). Concerning data analysis, structural equation modeling was run through the use of SmartPLS software.

Results

Based on the findings, the direct effects of the hidden curriculum on pleasure and

pride, as the positive academic emotions, academic vitality and academic well-being were statistically significant. The findings also indicated that the hidden curriculum had negative and statistically significant effects on negative academic emotions, namely anxiety, fatigue, anger, shame and despair. Therefore, the hidden curriculum variable with the three components of content, learning and teaching process, and evaluation can be a predictor of academic vitality and well-being.

Discussion and Conclusion

Based on the findings, it can be claimed that students' pleasure and pride, as positive academic emotions, academic vitality and academic well-being can be explained through the hidden curriculum and its three components. In explaining these findings, one can state that the educational environment, behaviors, attitudes and opinions, classroom management, evaluation and the way teachers treat students from different classes can be effective in increasing academic excitement and promoting academic well-being and vitality. Consideration of the hidden curriculum by the administrators can help students feel excited and hopeful about the university, have a craving for education, and enjoy positive emotions, academic well-being, and academic vitality.

Keywords: hidden curriculum; academic emotions; academic vitality; academic well-being