

ارائه مدل توضیحی ادراک دانشجویان از کیفیت مسؤولیت‌های استادان، برنامه‌ی درسی پنهان و دستاوردهای آنان از تحصیل در دانشگاه

رضا ناصری جهرمی**

دکتر مهدی محمدی*

هاجر معینی شهرکی****

هادی رحمانی***

چکیده

هدف کلی از انجام این پژوهش، بررسی کیفیت مسؤولیت‌های استادان، ادراک دانشجویان از برنامه‌ی درسی پنهان و دستاوردهای آنان از تحصیل در دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس می باشد. جامعه‌ی آماری این پژوهش تمامی دانشجویان ورودی سال تحصیلی ۸۹-۹۰ دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس و تمامی استادان شاغل در این دانشگاه بوده است. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای ۵۸۱ نفر دانشجوی و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۱۱۷ نفر از استادان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه کیفیت مسؤولیت‌های استادان، پرسش‌نامه‌ی ادراک دانشجویان از برنامه‌ی درسی پنهان و پرسش‌نامه‌ی دستاوردهای دانشجویان بود که بین دانشجویان توزیع گردید هم چنین از پرسش‌نامه‌ی دستاوردهای دانشجویان نیز استفاده شد که در اختیار استادان قرار گرفت. نتایج نشان داد که: متغیرهای برون‌زاد تدریس، نظارت، خدمات اجتماعی و پژوهش‌گری پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار دستاوردهای دانشجویان از تحصیل می باشند. متغیرهای تدریس، نظارت، خدمات اجتماعی و پژوهش‌گری پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت و

* استادیار دانشگاه شیراز m48r52@gmail.com

** دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه شیراز keyvan_naseri@yahoo.com

*** کارشناس ارشد مدیریت آموزشی hadi2247@yahoo.com

**** کارشناس ارشد مدیریت آموزشی moeini2702@ymail.com

معنادار متغیرهای ساختار دانشگاه و ارتباط متقابل استادان و دانشجویان و پیش‌بینی کننده‌ی منفی و معنادار متغیر روابط میان فردی دانشجویان با یک دیگر می‌باشند. کنترل متغیرهای برون‌زاد نشان داد که متغیرهای ساختار دانشگاه، ارتباط متقابل استادان و دانشجویان و نیز روابط میان فردی دانشجویان با یک دیگر به‌طور مستقیم پیش‌بینی کننده‌ی معنادار متغیرهای دستاوردهای دانشجویان از تحصیل می‌باشند.

واژه‌های کلیدی: مسؤولیت‌های استادان، برنامه‌ی درسی پنهان، دانشجو، دستاورد.

مقدمه

با متنوع‌تر شدن جوامع، فراگرد آماده‌سازی جوانان برای زندگی به‌عنوان متفکرانی مستقل، افرادی سودمند و رهبران آینده پیچیده‌تر می‌شود، بنابراین تربیت نیروهای متخصص منطبق با نیازهای کشور اهمیت ویژه‌ای دارد. به‌علاوه نظام آموزش عالی هر کشور یکی از عوامل مؤثر در تحقق سیاست‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آن به‌شمار می‌رود و تأمین و تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآموده به‌عنوان اساس توسعه همه‌جانبه کشورها، تولید دانش و دانش پژوهشی و انجام تحقیقات بنیادی، توسعه‌ای و کاربردی توسط دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی انجام می‌گیرد. بنابراین نظام آموزش عالی با برون‌دادها و پیامدهای خود عملاً در راه توسعه کشور گام بر می‌دارد. اگر بالا بردن سطح مهارت‌های افراد جامعه و تربیت و تأمین نیروی انسانی متخصص مورد نیاز کشور را رسالت اصلی نظام آموزش عالی بدانیم، این رسالت یکی از اهداف کمی و کیفی آموزش عالی را تشکیل می‌دهد که با کیفیت علمی (آموزشی و پژوهشی) ارتباط تنگاتنگی پیدا می‌کند. از این‌رو می‌توان بین توسعه کشور، نیروی انسانی متخصص و کیفیت ارتباط مستقیمی برقرار نمود. به‌منظور رویارویی با این تغییر و تحولات، هر فرد باید به‌طور مداوم در حال یادگیری و بازآموزی باشد. این ویژگی‌ها، نیازها و تحولات باعث شده است تا به‌طور مداوم بر تعداد داوطلبان ورود به آموزش عالی افزوده شود (گروف و موزا^۱، ۲۰۰۸). در این راستا، یکی از مسایل مهم در مؤسسات آموزش عالی، ارزیابی و بهبود اثربخشی آموزشی آنان می‌باشد. این دغدغه در مورد اثربخشی آموزشی، تأکیدهایی ملی را برای ارزیابی پیامدهای دانشگاه‌ها ایجاد نموده است که برای اولین بار در اوایل سال‌های ۱۹۸۰ مطرح و در دستورالعمل‌های ارزیابی امروزی نیز به‌عنوان ملاک، مدنظر قرار گرفته است (کنراد^۲، ۲۰۰۲).

به علاوه اغلب اوقات اثربخشی یک مؤسسه‌ی آموزشی بر اساس پیامدهای آن مانند رضایت دانشجویان، برنامه‌های آنان برای ادامه تحصیل، موفقیت و میزان تحقق دستاوردهایشان سنجیده می‌شود (پیت من^۱، ۲۰۰۳). دستاوردهای دانشگاهی دانشجویان شامل میزان پیشرفت آنان در جهت تحقق اهداف مهم آموزشی است (ویلیامز^۲، ۲۰۰۷). هم چنین دستاوردهای دانشگاهی را می‌توان ارزیابی خود گزارش شده‌ی دانشجویان از پیشرفت‌های صورت گرفته، منافع کسب شده یا پیامدهای محقق شده از طریق اهداف آموزشی که از مشارکت در تجارب دانشگاهی ناشی می‌شود، تعریف کرد (هاردی^۳، ۲۰۰۵). منظور از دستاوردهای دانشگاهی، رشد فردی، ذهنی، تحصیلی و حرفه‌ای دانشجویان است که در جریان تجارب دانشگاهی محقق می‌گردد.

به همین دلیل فعالیت‌های مرتبط با سنجش دستاوردها در بسیاری از مؤسسات آموزش عالی به‌عنوان تقاضای بیرونی برای پاسخ‌گویی در نظر گرفته شده است (کنراد، ۲۰۰۲). دستاوردهای دانشجویان نیز شامل میزان پیشرفت آنان در جهت تحقق اهداف مهم آموزشی می‌باشد. میلر^۴ (۲۰۰۸) این اهداف را در پنج گروه اصلی: ۱. آموزش عمومی، ادبیات، هنر و علوم اجتماعی، ۲. رشد و به‌سازی فردی و شایستگی‌های اجتماعی، ۳. آموزش علوم و تکنولوژی، ۴. کسب مهارت‌های ذهنی و ۵. کسب شایستگی حرفه‌ای، طبقه‌بندی نمود. در این راستا، عوامل متعددی را که می‌توانند در کسب دستاوردهای دانشجویان و رشد همه‌جانبه‌ی آنان مؤثر واقع شوند، مورد نظر محققان قرار گرفته است. یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر دستاوردهای دانشجویان، میزان اثربخشی اعضای هیأت علمی در انجام مسؤلیت‌های محوله می‌باشد. مسؤلیت‌های استادان شامل وظایف اصلی تحقیق، تدریس، خدمات اجتماعی و نظارت می‌باشد (ویلیامز، ۲۰۰۷؛ میلر، ۲۰۰۸). تحقیق شامل جست و جو، کشف و توزیع دانش از طریق انتشار یا ارائه اطلاعات جدید است که تفکر، دانش و تجربه را در یک حوزه‌ی علمی گسترش می‌دهد. معیار مشارکت در تحقیق شامل تعداد مقالات پژوهشی، کتاب‌ها، سخنرانی‌های علمی، تعداد ارجاعات و سایر تأثیرات و نقش‌های استاد در حوزه‌ی تخصصی او و گرانت پژوهشی وی می‌باشد. تدریس شامل طراحی و انتقال برنامه‌ی درسی در حوزه‌ی آموزشی می‌باشد. خدمات اجتماعی نیز به ارائه‌ی وظایف شهروندی استاد اشاره دارد که شامل منفعت‌رسانی به مؤسسات آموزشی و سازمان‌های حرفه‌ای و اجتماعی است. معیار ارزیابی مشارکت استاد در خدمات در دانشگاه، شامل عضویت در انجمن‌ها و مؤسسات اجتماعی، عضویت در هیأت تحریریه مجلات تخصصی، داوری مجلات و ... است. نظارت و مشاوره نیز شامل مدیریت و نظارت فعالیت‌های تحصیلی دانشجویان می‌باشد.

از جمله دیگر عوامل، مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های دانشگاهی و کسب تجارب (بردجز،

کمبریج، کوه و لیگ واتر^۱؛ ۲۰۰۵؛ کارینی، کوه و کلین^۲؛ ۲۰۰۶؛ کوه^۳، ۱۹۹۹، ۲۰۰۱، ۲۰۰۳، ۲۰۰۵؛ کوه، کنزی، شح، ویت^۴، ۲۰۰۵؛ پاسکارلا و ترزینی^۵؛ ۲۰۰۵؛ ژائو، کوه و کارینی^۶؛ ۲۰۰۵؛ میلر، ۲۰۰۸)، کیفیت تلاش دانشجو (پیگ^۷، ۲۰۰۰؛ می‌پرز^۸، ۲۰۰۱؛ یح^۹؛ ۲۰۰۴؛ آوندانو^{۱۰}؛ ۲۰۰۳؛ میلر، ۲۰۰۸)؛ ادراک دانشجویان از کیفیت محیط دانشگاه (یح، ۲۰۰۴؛ هاردی، ۲۰۰۵؛ پاسکارلا و ترزینی، ۲۰۰۵؛ هال^{۱۱}؛ ۲۰۰۴؛ ریئوس^{۱۲}، ۲۰۱۰) و انسجام اجتماعی درون دانشگاه (گراهام و گیزی^{۱۳}، ۲۰۰۰؛ ایمرز^{۱۴}، ۲۰۰۱؛ کوه و هو^{۱۵}، ۲۰۰۱؛ موزر^{۱۶}، ۲۰۰۱؛ هال، ۲۰۰۴) می‌باشد. منظور از تجارب دانشگاهی ترکیبی از رویدادها، فعالیت‌ها و روابطی است که در حین حضور در دانشگاه به دست می‌آید و شامل فعالیت‌های مرتبط با برنامه‌ی درسی یا فوق برنامه‌ی درسی، تعامل و روابط دانشجویان با استادان، کارکنان و سایر هم دانشگاهی‌ها می‌باشد (مک کلوسی تیتوس^{۱۷}، ۱۹۹۶). هم چنین فرآیندها و کیفیت تجربیات دانشجویان در داخل و خارج کلاس نیز می‌تواند مدنظر باشد (ویلیامز، ۲۰۰۷). به علاوه، به منظور سنجش تجربیات دانشجویان معیارهای مختلفی توسط صاحب نظران بیان شده است (آستین^{۱۸}، ۱۹۸۵؛ کوه، وسپر و پیس^{۱۹}، ۱۹۹۷؛ کوه، ۲۰۰۱؛ کلجاتیک و کوه^{۲۰}، ۲۰۰۱؛ لوهمن^{۲۱}، ۲۰۰۳؛ پیت من، ۲۰۰۳).

والانس^{۲۲} (۱۹۹۱) برنامه‌ی درسی پنهان را در قالب آن دسته از اقدامات و برون دادهای تحصیلی تعریف می‌نماید که به گونه‌ای آشکار در خط‌مشی و هدایت برنامه‌ی درسی مدرسه وجود نداشته اما با این وجود به‌عنوان بخشی مؤثر از تجارب تحصیلی مدرسه قلمداد می‌شود. ارنشتاین وهانکینز^{۲۳} (۱۹۹۳) برنامه‌ی درسی پنهان را همسان با برنامه‌ی درسی غیر رسمی و طراحی نشده‌ای می‌دانند که در هر محیط آموزشی وجود دارد. آنان نقش تعاملات اجتماعی و روان شناختی مابین یادگیرنده‌ها و معلمان را به‌عنوان یکی از موارد اثرگذار این نوع برنامه‌ی درسی مهم دانسته و تصریح می‌نمایند که احساسات، نگرش‌ها و رفتارهای یادگیرنده‌ها از ویژگی‌هایی هستند که تحت تأثیر این نوع برنامه قرار می‌گیرند. گاتو^{۲۴} (۱۹۹۷) برنامه‌ی درسی پنهان را در قالب کتاب‌های درسی ارائه شده به دانش آموزان مورد توجه قرار داده و نرخ بالای بی‌سوادی افراد جامعه‌ی آمریکا را ناشی از روش آموزش خواندنی، که توسط نظام تعلیم و تربیت این کشور به آن‌ها ارائه شده است، می‌داند. آسبروکس^{۲۵} (۲۰۰۰) برنامه‌ی درسی پنهان را در قالب پیام‌های ضمنی

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1- Bridges, Cambridge, Kuh & Leegwater | 2- Carini, Kuh & Klein |
| 3- Kuh | 4- Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt |
| 6- Zhao, Kuh & Carini | 5- Pascarella & Terenzini |
| 9- Yeh | 7- Pig |
| 12- Rios | 8- Meyers |
| 15- Hu | 10- Avendano |
| 18- Astin | 11- Hall |
| 21- Lohman | 12- Rios |
| 24- Gatto | 13- Graham & Gisi |
| | 14- Eimers |
| | 15- Hu |
| | 16- Moser |
| | 17- Mccluskey-Titus |
| | 18- Astin |
| | 19- Kuh, Vesper & Pace |
| | 20- Koljatic & Kuh |
| | 21- Lohman |
| | 22- Vallance |
| | 23- Ornestein & Hunkins |
| | 24- Gatto |
| | 25- Ausbrooks |

موجود در جو اجتماعی مدارس تعریف نموده که اگرچه نانوشته است لکن توسط همگان دریافت می‌شود. وی این نوع برنامه را بدنه دانشی می‌داند که یادگیرنده‌ها را از طریق حضور هر روزه در محیط مدرسه هضم نموده و محیط یادگیری را ایجاد می‌نماید.

نتایج تحقیقات مختلف که به بررسی رابطه بین مسؤلیت‌های استادان و ادراک دانشجویان از برنامه‌ی درسی پرداخته‌اند نشان می‌دهند که مسؤلیت‌های استادان با ساختار دانشگاه و نیز ارتباط متقابل ایشان و دانشجویان رابطه‌ی مثبت دارد (پیت من، ۲۰۰۳؛ هاردی؛ پاسکارلا و ترزینی، ۲۰۰۵؛ میلر، ۲۰۰۸؛ ریئوس، ۲۰۱۰) و هم چنین استادانی که بیش تر به پژوهش می‌پردازند، روابط بهتری با دانشجویان برقرار می‌کنند (گاتو، ۱۹۹۷؛ آسبروکس، ۲۰۰۰؛ کوه و هو، ۲۰۰۱؛ موزر، ۲۰۰۱؛ یح، ۲۰۰۴ و ویلیامز، ۲۰۰۷). از سایر تحقیقاتی که به بررسی رابطه‌ی میان مسؤلیت‌های استادان و دستاوردهای دانشجویان از تحصیل پرداخته اند، چنین نتیجه می‌شود که تدریس اثربخش به توسعه‌ی شخصی دانشجویان منتج می‌شود و فراگیری آموزش‌های عمومی را تسهیل می‌کند (تیتوس، ۱۹۹۶؛ کوه، ۱۹۹۹؛ گراهام و گیزی، ۲۰۰۰؛ پیت من؛ لوهمن، ۲۰۰۳؛ ژائو و همکاران، ۲۰۰۵؛ کارینی و همکاران، ۲۰۰۶)؛ هم چنین گروه دیگری معتقدند که فعالیت‌های پژوهشی در توسعه‌ی حرفه‌ای و فکری دانشجویان تأثیر دارند (مک کلوسی تیتوس، ۱۹۹۶؛ کوه، ۲۰۰۱؛ ایمرز، ۲۰۰۱؛ یح، ۲۰۰۴؛ بردجز و همکاران، ۲۰۰۵؛ میلر، ۲۰۰۸).

تحقیقات دیگری نیز به بررسی رابطه‌ی ادراک از برنامه‌ی درسی پنهان با دستاوردهای دانشجویان پرداخته است. محققانی چون اسبروکس (۲۰۰۰)، ایمرز (۲۰۰۱)، آوندانو (۲۰۰۳)، ژائو و همکاران (۲۰۰۵) و ریئوس (۲۰۱۰) نتیجه گرفته‌اند که بین روابط میان فردی دانشجویان با یک دیگر و ارتباط استادان و دانشجویان رابطه مثبت وجود دارد. از سوی دیگر برخی دیگر از محققان نتیجه گرفته اند که بین ساختار دانشگاه با توسعه‌ی شخصی دانشجویان رابطه مستقیم وجود دارد (گاتو، ۱۹۹۷؛ آسبروکس، ۲۰۰۰؛ هال، ۲۰۰۴؛ ویلیامز، ۲۰۰۷). از نظر کوه (۲۰۰۳) و کوه و همکاران (۲۰۰۵) ارتباط استادان و دانشجویان در یادگیری هرچه بیشتر مؤثر است.

در حالی که تأکید آیزنر^۱ به ارزش گذاری‌های ترجیحی برای مواد و موضوعات درسی مختلف بود، تأکید بلوم^۲ (۱۳۶۳)، مایلز و آندرسون^۳ (۲۰۰۱)، فیزروی^۴ (۲۰۰۷)، چای کینگ^۵ (۲۰۰۸) و داگانی^۶ (۲۰۰۹)، به بُعد اجتماعی این برنامه معطوف بود. این صاحب نظران معتقد بودند برنامه‌ی درسی پنهان ناظر بر آموخته‌های دانش آموز از روابطش با سایر دانش‌آموزان، معلمان و اولیای مدرسه است. این آموخته‌ها که تحت تأثیر ارزش‌ها و انتظارات هر معلم و نیز بافت جامعه قرار می‌گیرد، در هر دانش‌آموزی پوشیده و مخفی است و خود بر کیفیت یادگیری، زمان یادگیری و

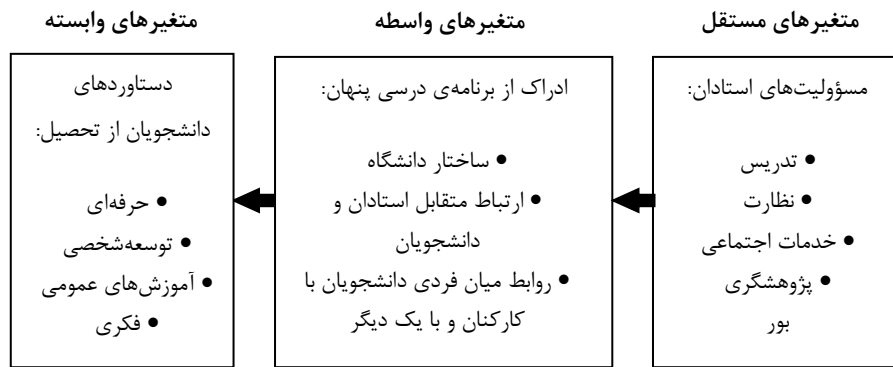
1- Eisner
4- Fizroy

2- Bloom
5- Chikeung

3- Myles & Andreon
6- Doganay

چگونگی انجام دادن تکالیف درسی اثر می‌گذارد.

این پژوهش با ارائه مدلی متشکل از مسؤولیت‌های استادان (شامل تدریس، نظارت، خدمات اجتماعی و تحقیق) به‌عنوان متغیر برون‌زای اولیه (مستقل)، برنامه‌ی درسی پنهان شامل ساختار دانشگاه، ارتباط متقابل استادان و دانشجویان و روابط میان فردی دانشجویان با کارکنان و با یک دیگر به‌عنوان متغیر واسطه و دستاوردهای دانشجویان از تحصیل شامل دستاوردهای حرفه‌ای، دستاوردهای فکری، توسعه شخصی و آموزش‌های عمومی به‌عنوان متغیر درون‌زای نهایی (وابسته)، در نظر دارد تأثیر ادراک دانشجویان از مسؤولیت‌های استادان را بر ادراک آنان از برنامه‌ی درسی پنهان و به واسطه آن دستاوردهای‌شان از تحصیل را نمایان سازد. مدل مفهومی ارائه شده در شکل شماره (۱) نشان داده شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی دستاوردهای دانشجویان از تحصیل

اهداف پژوهش

هدف کلی از انجام این پژوهش بررسی رابطه بین ادراک دانشجویان از کیفیت مسؤولیت‌های استادان، ادراک از برنامه‌ی درسی پنهان و دستاوردهای آنان از تحصیل در دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس بود. اهداف جزئی پژوهش عبارتند از:

۱- بررسی رابطه بین کیفیت مسؤولیت‌های استادان با دستاوردهای دانشجویان از تحصیل.
 ۲- بررسی رابطه بین کیفیت مسؤولیت‌های استادان با ادراک دانشجویان از برنامه‌ی درسی پنهان.

۳- بررسی رابطه بین کیفیت مسؤولیت‌های استادان با دستاوردهای دانشجویان از تحصیل با واسطه ادراک آنان از برنامه‌ی درسی پنهان.

روش شناسی

با توجه به این که این پژوهش به بررسی رابطه‌ی بین کیفیت مسؤولیت‌های استادان، ادراک دانشجویان از برنامه‌ی درسی پنهان و دستاوردهای دانشجویان از تحصیل می‌پردازد، روش پژوهش آن، توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان ورودی سال تحصیلی ۸۹-۹۰ دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس و تمامی استادان شاغل در این دانشگاه بوده است. نمونه‌گیری دانشجویان با استفاده از روش خوشه‌ای مرحله‌ای انجام یافت. به این صورت که از هر یک از رشته‌های فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی یک دانشکده و از هر دانشکده دو کلاس، یکی کارشناسی و دیگری کارشناسی ارشد به صورت تصادفی انتخاب شدند. کل نمونه دانشجویان ۵۸۱ نفر بود که جدول (۱) تعداد آنان را به تفکیک رشته و مقطع تحصیلی نشان می‌دهد:

جدول ۱: سهم دانشجویان به تفکیک رشته و مقطع تحصیلی در نمونه پژوهش

فنی و مهندسی	علوم پایه	علوم انسانی	
۳۱/۴٪	۲۹/۷٪	۳۸/۹٪	کارشناسی
۲۷/۴٪	۳۵/۸٪	۳۶/۴٪	کارشناسی ارشد

نمونه‌گیری از استادان نیز به روش تصادفی ساده انجام یافت که در نهایت ۱۱۷ نفر از استادان نیز انتخاب شدند. تعداد دانشجویان و استادان به تفکیک جنسیت در جدول (۲) آمده است:

جدول ۲: نمونه دانشجویان و استادان به تفکیک جنسیت

زن	مرد	
۵۱/۷٪	۴۸/۳٪	دانشجویان
۳۹/۸٪	۶۰/۲٪	استادان

برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه کیفیت مسؤولیت‌های استادان ویلیامز (۲۰۰۷)، ادراک دانشجویان از برنامه‌ی درسی پنهان ایرانگو^۱ (۲۰۱۰) و دستاوردهای دانشجویان بردجز و همکاران (۲۰۰۵) استفاده شده است که برخی از مقیاس‌ها به دلیل عدم نیاز در پژوهش حاضر و یا عدم تناسب با شرایط فرهنگی کشور حذف گردید.

روایی این پرسش‌نامه‌ها با استفاده از روش‌های تحلیل گویه و تحلیل عامل محاسبه گردید.

نتایج روش تحلیل گویه به صورت کمترین و بیشترین ضریب همبستگی گویه‌ها در هر مقیاس، در جدول (۳) آمده است. نتایج روش تحلیل عامل تاییدی (روایی سازه) با استفاده از نرم‌زار لیزرل و با روش رگرسیون چند متغیره، در جداول مربوطه (پیوست) آمده است. نتایج نشان می‌دهد که هر کدام از ابعاد متغیرها از روایی مناسبی برای تبیین آن متغیرها، برخوردار می‌باشند.

جدول ۳: طیف ضرایب همبستگی سئوالات با نمره کل مقیاس مربوطه

مسئولیت‌های	ادراک از برنامه‌ی	دستاوردهای دانشجویان	
همبستگی	۰/۳۶ - ۰/۷۹	۰/۲۶ - ۰/۸۱	۰/۴۱ - ۰/۷۹
سطح معناداری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

محاسبه پایایی درونی و بیرونی ابزارهای پژوهش نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ انجام پذیرفت که ضرایب آلفای کرونباخ نشانگر پایایی سه پرسش‌نامه بود. نتایج در جدول (۴) منعکس شده است.

جدول ۴: ضرایب آلفای کرونباخ هر یک از مقیاس‌ها

مسئولیت‌های	ادراک از برنامه‌ی درسی	دستاوردهای دانشجویان از	
آلفای کرونباخ	۰/۸۱	۰/۸۷	۰/۶۴

با هماهنگی به عمل آمده با مسئولان دانشگاه و اساتید، در هر یک از کلاس‌ها حضور یافته، پس از بیان اهداف پژوهش و ارائه توضیحات لازم، پرسش‌نامه‌های کیفیت مسئولیت‌های استادان و ادراک دانشجویان از برنامه‌ی درسی پنهان بین دانشجویان سال آخر و پرسش‌نامه دستاوردهای دانشجویان از تحصیل بین استادان توزیع و پس از ۲۰ دقیقه جمع‌آوری گردید.

روش‌های تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای بررسی ارتباطات موجود در مدل پیشنهادی تحقیق از رگرسیون چند متغیره به روش متوالی هم‌زمان و بر اساس مدل بارون و کنی^۱ (۱۹۸۶) استفاده شد و برای بررسی مسیرهای موجود در مدل مراحل زیر اجرا شد:

- بررسی رابطه متغیر برون‌زاد اولیه با متغیر درون‌زاد نهایی: در این مرحله متغیر کیفیت مسئولیت‌های استادان به‌عنوان متغیر برون‌زاد و متغیر دستاوردهای دانشجویان به‌عنوان درون‌زاد

1- Baron & Keni

نهایی در نظر گرفته شد. این مرحله جهت بررسی تأثیر متغیر برون‌زاد بر درون‌زاد انجام گرفت.

- بررسی رابطه متغیرهای برون‌زاد اولیه با متغیر واسطه‌ای: در این قسمت متغیر کیفیت مسؤلیت‌های استادان به‌عنوان متغیر برون‌زاد اولیه و ادراک دانشجویان از برنامه‌ی درسی پنهان به‌عنوان متغیر واسطه‌ای در نظر گرفته شدند.

- بررسی رابطه متغیر واسطه‌ای با متغیر درون‌زاد با کنترل متغیر برون‌زاد: در این قسمت متغیر برون‌زاد اولیه و متغیر واسطه به‌عنوان متغیر برون‌زاد و متغیر دستاوردهای دانشجویان از تحصیل به‌عنوان درون‌زاد اولیه در نظر گرفته شدند تا تأثیر مستقیم متغیرهای واسطه و هم‌چنین برون‌زاد اولیه بر متغیر دستاوردهای دانشجویان از تحصیل به دست آید.

- بررسی مقدار کاهش ضرایب رگرسیون متغیرهای برون‌زاد از مرحله‌ی یک به مرحله‌ی سه: در این مرحله مقدار ضریب پیش‌بینی متغیر برون‌زاد از مرحله یک به مرحله سه بررسی شد. اگر این مقدار از مرحله‌ی یک به مرحله‌ی سه به صفر تقلیل یابد واسطه‌گری کامل است، اگر کاهش مشاهده نشود واسطه‌گری وجود ندارد و اگر کاهش مشهود باشد واسطه‌گری وجود دارد ولی کامل نیست که در این صورت نشان دهنده‌ی متغیرهای برون‌زاد دیگری است که بایستی مدنظر قرار گیرند.

در تحلیل اطلاعات از نرم افزارهای آماری SPSS16 و LISREL استفاده شد. با استفاده از اطلاعات خام وارد شده در نرم افزار SPSS16، رگرسیون چند متغیره انجام شد و در نرم افزار LISREL از ماتریس همبستگی متغیرهای مدل استفاده شد و برازش مدل مورد بررسی قرار گرفت.

آمار توصیفی

بر اساس جدول (۵) مشخص است که بین تدریس استادان و ارتباط متقابل استادان و دانشجویان، تدریس استادان و دستاوردهای حرفه‌ای دانشجویان، نظارت استادان و دستاوردهای فکری دانشجویان، خدمات اجتماعی و پژوهشگری استادان، خدمات اجتماعی استادان و ارتباط متقابل استادان و دانشجویان، ساختار دانشگاه و روابط میان فردی دانشجویان با کارکنان و یک‌دیگر، ارتباط متقابل استادان و دانشجویان و دستاوردهای حرفه‌ای دانشجویان و توسعه‌ی شخصی دانشجویان و دستاوردهای فکری آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

بین ساختار دانشگاه و ارتباط متقابل استادان و دانشجویان، ارتباط متقابل استادان و دانشجویان و روابط میان فردی دانشجویان با کارکنان و یک‌دیگر، ارتباط متقابل استادان و دانشجویان و آموزش‌های عمومی، دستاوردهای حرفه‌ای دانشجویان و آموزش‌های عمومی و توسعه‌ی شخصی دانشجویان و آموزش عمومی رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد. بین بقیه

متغیرها رابطه‌ی معناداری وجود ندارد.

جدول ۵: میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی متغیرهای مدل

ردیف	متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱	تدریس	۴/۳	۰/۴۳											
۲	نظارت	۵/۳	۰/۵۱	-۰/۱۰*										
۳	خدمات اجتماعی	۳/۶	۰/۳۴	-۰/۰۴	-۰/۰۵									
۴	پژوهشگری	۳/۹	۰/۵۹	۰/۰۳	-۰/۰۵	۰/۱۱*								
۵	ساختار دانشگاه	۶/۳	۰/۵۸	۰/۰۴	-۰/۰۲	۰/۰۸	-۰/۶۵							
۶	ارتباط متقابل استادان و	۳/۸	۰/۳۹	۰/۱۵**	۰/۰۴	۰/۱۳**	-۰/۰۷	-۰/۱۰*						
۷	روابط میان فردی	۵/۳	۰/۶۷	۰/۰۷	۰/۰۱	-۰/۰۱	-۰/۰۸	۰/۱۷**	-۰/۱۲**					
۸	دستاوردهای حرفه‌ای	۴/۷	۰/۵۲	۰/۶۳**	۰/۰۱	-۰/۰۵	-۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۲۳**	۰/۰۱				
۹	توسعه شخصی	۵/۳	۰/۳۴	۰/۰۱	-۰/۰۶	-۰/۰۳	-۰/۰۶	-۰/۰۱	۰/۰۶	۰/۰۱	-۰/۰۳			
۱۰	آموزش‌های عمومی	۳/۸	۰/۴۱	-۰/۰۷	-۰/۰۵	-۰/۰۳	۰/۰۱	-۰/۰۵	-۰/۱۸**	۰/۰۱	-۰/۱۰*	-۰/۰۱*		
۱۱	دستاوردهای فکری	۳/۹	۰/۵۶	-۰/۰۸	۰/۱۴**	۰/۰۱	-۰/۰۳	-۰/۰۱	۰/۰۶	۰/۰۱	۰/۵۹	۰/۱۲**	۰/۰۱	-۰/۰۱

* P<.05 ** P<.01

آمار مقایسه‌ای

مقایسه‌ی متغیرهای مدل در جدول (۶) نشان می‌دهد که میانگین هر یک از متغیرهای مدل در دانشجویان مرد بالاتر از دانشجویان زن بوده اما در هیچ یک از متغیرهای مدل تفاوت بین دو گروه معنادار نیست.

جدول ۶: مقایسه متغیرهای مختلف مدل در دانشجویان زن و مرد

سطح معناداری	t	درجه آزادی	انحراف معیار		میانگین		متغیر
			زن	مرد	زن	مرد	
۰/۱۱۸	۰/۲۲	۵۷۹	۱/۴۴	۱/۳۳	۳/۹۶	۴/۶۴	تدریس
۰/۱۳۵	-۱/۳۷		۱/۲۳	۱/۱۸	۴/۵۱	۶/۱۰	نظارت
۰/۳۴۵	-۱/۵۵		۱/۳۲	۱/۲۶	۳/۱۷	۴/۰۳	خدمات اجتماعی
۰/۴۱۲	-۳/۲۲		۱/۷۶	۱/۷۰	۳/۳۵	۴/۴۵	پژوهشگری
۰/۶۱۱	-۰/۱۸		۱/۳۶	۱/۲۴	۵/۸۶	۶/۷۴	ساختار دانشگاه
۰/۲۷۱	-۲/۷۷		۱/۱۵	۱/۰۴	۳/۰۸	۴/۵۲	ارتباط متقابل استادان و دانشجویان
۰/۶۷۵	۱/۱۵		۱/۳۳	۱/۴۲	۴/۹۳	۵/۶۷	روابط میان فردی دانشجویان با کارکنان و با یکدیگر
۰/۰۷۶	-۰/۰۸		۱/۳۴	۱/۱۸	۴/۴۷	۴/۹۴	دستاوردهای حرفه‌ای
۰/۲۴۷	-۱/۶۹		۱/۲۴	۱/۱۹	۴/۶۱	۵/۹۹	توسعه شخصی
۰/۱۶۳	-۱/۳۴		۱/۳۱	۱/۲۳	۳/۳۴	۴/۲۶	آموزش‌های عمومی
۰/۴۱۲	-۱/۳۴		۱/۴۴	۱/۴۱	۳/۶۳	۴/۱۷	دستاوردهای فکری

جدول (۷) نشان می‌دهد که میانگین هر یک از متغیرهای مدل در دانشجویان کارشناسی ارشد بالاتر از دانشجویان کارشناسی بوده، اما در هیچ یک از متغیرهای مدل تفاوت بین دو گروه معنادار نیست.

جدول ۷: مقایسه متغیرهای مختلف مدل در دانشجویان مقاطع تحصیلی مختلف

سطح معناداری	t	درجه آزادی	انحراف معیار		میانگین		متغیر
			کارشناسی ارشد	کارشناسی	کارشناسی ارشد	کارشناسی	
۰/۵۶۴	۲/۴۶	۵۷۹	۰/۴۳	۰/۴۲	۴/۵۶	۴/۰۴	تدریس
۰/۷۸۹	-۰/۳۳		۰/۴۹	۰/۵۳	۵/۹۹	۴/۶۱	نظارت
۰/۴۱۳	۰/۲۵		۰/۳۸	۰/۳۶	۴/۱۴	۳/۰۶	خدمات اجتماعی
۰/۱۱۹	۱/۳۲		۰/۵۵	۰/۵۲	۴/۳۳	۳/۴۷	پژوهشگری
۰/۴۵۹	۰/۳۲		۰/۵۶	۰/۵۹	۶/۸۷	۵/۷۳	ساختار دانشگاه
۰/۳۴۱	-۰/۷۷		۰/۵۸	۰/۵۸	۴/۴۱	۳/۱۹	ارتباط متقابل استادان و
۰/۱۸۷۶	۰/۷۳		۰/۵۵	۰/۵۰	۵/۸۸	۴/۷۲	روابط میان فردی دانشجویان با کارکنان و با یکدیگر

سطح معناداری	t	درجه آزادی	انحراف معیار		میانگین		متغیر
			کارشناسی ارشد	کارشناسی	کارشناسی ارشد	کارشناسی	
۰/۲۱۵	۱/۱۲		۰/۵۰	۰/۵۳	۵/۱۷	۴/۲۳	دستاوردهای
۰/۶۱۳	۱/۰۵		۰/۵۱	۰/۵۵	۵/۹۴	۴/۶۶	توسعه شخصی
۰/۳۱۴	-۱/۱۱		۰/۷۰	۰/۶۶	۴/۳۷	۳/۲۳	آموزش‌های عمومی
۰/۲۸۵	-۱/۰۸		۰/۸۹	۰/۳۶	۴/۴۹	۳/۳۲	دستاوردهای فکری

مقایسه هر یک از متغیرهای مدل در دانشجویان رشته‌های تحصیلی مختلف با استفاده از روش تحلیل واریانس یک طرفه انجام یافت که مشخص گردید بالاترین میانگین در تمامی متغیرهای مدل مربوط به دانشجویان رشته‌های فنی و مهندسی (۵/۶۹) و کمترین میانگین مربوط به دانشجویان رشته‌های علوم پایه (۳/۱۴) می باشد که تفاوت بین گروه‌ها فقط در متغیرهای ارتباط متقابل استادان و دانشجویان و دستاوردهای حرفه‌ای معنادار است. آزمون شفه نیز به منظور مقایسه دو به دو رشته‌های تحصیلی در ابعاد ارتباط متقابل استادان و دانشجویان و دستاوردهای حرفه‌ای انجام یافت که مشخص گردید تنها در متغیر ارتباط متقابل استادان و دانشجویان بین رشته‌های فنی و مهندسی و علوم انسانی و در متغیر دستاوردهای حرفه‌ای بین رشته‌های فنی و مهندسی و علوم پایه تفاوت معنادار وجود دارد.

تحلیل مدل

جداول (۸، ۹ و ۱۰) سه معادله‌ی رگرسیون را برای تعیین سطح واسطه‌گری ادراک از برنامه‌ی درسی پنهان نشان می‌دهد. بر طبق جداول می‌توان دریافت که در مرحله‌ی اول بررسی رابطه‌ی متغیرهای برون‌زاد مسؤولیت‌های استادان و متغیر درون‌زاد دستاوردهای دانشجویان از تحصیل مشخص است که متغیرهای برون‌زاد تدریس، نظارت، خدمات اجتماعی و پژوهشگری پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار دستاوردهای دانشجویان از تحصیل می باشند.

در مرحله‌ی دوم بررسی رابطه‌ی بین متغیرهای برون‌زاد و متغیرهای واسطه‌ای ادراک از برنامه‌ی درسی پنهان مشخص است که متغیرهای تدریس، نظارت، خدمات اجتماعی و پژوهشگری پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار متغیرهای ساختار دانشگاه و ارتباط متقابل استادان و دانشجویان و پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار متغیر روابط میان فردی دانشجویان با یک دیگر می‌باشند.

در مرحله‌ی سوم بررسی رابطه‌ی بین متغیرهای واسطه‌ای ادراک از برنامه‌ی درسی پنهان با متغیرهای دستاوردهای دانشجویان از تحصیل با کنترل متغیرهای برون‌زاد مشخص است که

متغیرهای تدریس، نظارت، خدمات اجتماعی و پژوهشگری پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار متغیرهای دستاوردهای دانشجویان از تحصیل می‌باشند. کنترل متغیرهای برون‌زاد نشان داد که متغیرهای ساختار دانشگاه، ارتباط متقابل استادان و دانشجویان و نیز روابط میان فردی دانشجویان با یک دیگر به‌طور مستقیم پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار متغیرهای دستاوردهای دانشجویان از تحصیل می‌باشند.

با بررسی و مقایسه میزان ضرایب رگرسیون از مرحله‌ی اول تا مرحله‌ی سوم نتایج زیر بدست آمد:

- ضریب رگرسیون رابطه مسؤلیت تدریس استادان با متغیرهای درون‌زاد:
 - (۱) دستاوردهای حرفه‌ای دانشجویان از تحصیل، $0/48$ بوده که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به $0/15$ کاهش یافته است؛
 - (۲) توسعه شخصی دانشجویان از تحصیل، $0/71$ بوده که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به $0/08$ کاهش یافته است؛
 - (۳) آموزش‌های عمومی دانشجویان، $0/15$ بوده که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به $0/02$ کاهش یافته است؛
 - (۴) دستاوردهای فکری دانشجویان از تحصیل، $0/63$ بوده که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به $0/12$ کاهش یافته است؛که نشان دهنده‌ی نقش واسطه‌گری معنادار متغیرهای ادراک دانشجویان از برنامه‌ی درسی پنهان در ارتباط بین متغیر برون‌زاد مسؤلیت تدریس استادان با دستاوردهای دانشجویان از تحصیل می‌باشد.

- ضریب رگرسیون رابطه مسؤلیت نظارت استادان با متغیرهای درون‌زاد:
 - (۱) دستاوردهای حرفه‌ای دانشجویان از تحصیل، $0/53$ بوده که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به $0/19$ کاهش یافته است؛
 - (۲) دستاوردهای توسعه شخصی دانشجویان از تحصیل، $0/32$ بوده که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به $0/10$ کاهش یافته است؛
 - (۳) آموزش‌های عمومی دانشجویان، $0/34$ بوده که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به $0/05$ کاهش یافته است؛
 - (۴) دستاوردهای فکری دانشجویان از تحصیل، $0/44$ بوده که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به $0/10$ کاهش یافته است؛که نشان دهنده نقش واسطه‌گری معنادار متغیرهای ادراک دانشجویان از برنامه‌ی درسی

پنهان در ارتباط بین متغیر برون‌زاد مسؤولیت نظارت استادان با دستاوردهای دانشجویان از تحصیل می‌باشد.

• ضریب رگرسیون رابطه مسؤولیت خدمات اجتماعی استادان با متغیرهای درون‌زاد:

- (۱) دستاوردهای حرفه‌ای دانشجویان از تحصیل، ۰/۶۹ بوده که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به ۰/۱۰ کاهش یافته است؛
 - (۲) دستاوردهای توسعه شخصی دانشجویان از تحصیل، ۰/۴۳ بوده که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به ۰/۰۶ کاهش یافته است؛
 - (۳) آموزش‌های عمومی دانشجویان، ۰/۲۵ بوده که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به ۰/۱۶ کاهش یافته است؛
 - (۴) دستاوردهای فکری دانشجویان از تحصیل، ۰/۳۰ بوده که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به ۰/۰۴ کاهش یافته است؛
- که نشان دهنده نقش واسطه‌گری معنادار متغیرهای ادراک دانشجویان از برنامه‌ی درسی پنهان در ارتباط بین متغیر برون‌زاد مسؤولیت خدمات اجتماعی استادان با دستاوردهای دانشجویان از تحصیل می‌باشد.

• ضریب رگرسیون رابطه مسؤولیت پژوهشگری استادان با متغیرهای درون‌زاد:

- (۱) دستاوردهای حرفه‌ای دانشجویان از تحصیل، ۰/۴۳ بوده که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به ۰/۰۳ کاهش یافته است؛
- (۲) دستاوردهای توسعه شخصی دانشجویان از تحصیل، ۰/۳۸ بوده که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به ۰/۰۸ کاهش یافته است؛
- (۳) آموزش‌های عمومی دانشجویان، ۰/۳۱ بوده که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به ۰/۱۷ کاهش یافته است؛
- (۴) دستاوردهای فکری دانشجویان از تحصیل، ۰/۳۲ بوده که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به ۰/۰۵ کاهش یافته است؛

که نشان دهنده‌ی نقش واسطه‌گری معنادار متغیرهای ادراک دانشجویان از برنامه‌ی درسی پنهان در ارتباط بین متغیر برون‌زاد مسؤولیت پژوهشگری استادان با دستاوردهای دانشجویان از تحصیل می‌باشد. با حذف مسیرهای غیر معنادار مدل نهایی به صورت نمودار شماره (۱) به دست آمده است:

جدول ۸: میزان پیش‌بینی دستاوردهای دانشجویان از تحصیل بر اساس مسؤلیت‌های استادان

متغیر درون‌زاد نهایی: دستاوردهای فکری		متغیر درون‌زاد نهایی: آموزش‌های عمومی					متغیر درون‌زاد نهایی: توسعه شخصی					متغیر درون‌زاد نهایی: دستاوردهای حرفه‌ای					متغیر بیرون‌زاد				
sig	t	β	R ²	R	sig	t	β	R ²	R	sig	t	β	R ²	R	sig	t	β	R ²	R	متغیر بیرون‌زاد	
۰/۲۳	۳/۰۸	۰/۶۳			۰/۲۵	۳/۱۸	۰/۷۱			۰/۲۵	۳/۲۹	۰/۱۵			۰/۲۵	۲/۲۹	۰/۴۸				متغیر تدریس
۰/۰۰۶	۳/۶۳	۰/۴۴	۰/۸۳	۰/۹۰	۰/۰۰۲	۲/۸۳	۰/۳۴	۰/۸۳	۰/۷۵	۰/۰۰۵	۲/۵۱	۰/۳۲	۰/۸۳	۰/۷۵	۰/۰۰۰	۶/۵۲	۰/۵۳	۰/۸۱	۰/۸۶		متغیر نظارت
۰/۰۰۱	۱/۴۲	۰/۳۰			۰/۰۰۲	۰/۰۶	۰/۲۵			۰/۰۰۲	۰/۰۸	۰/۴۳			۰/۰۰۳	۳/۰۸	۰/۶۹				متغیر خدمات
۰/۰۲۵	۶/۲۰	۰/۳۲			۰/۰۰۴	۳/۴۶	۰/۳۱			۰/۰۰۲	۳/۰۸	۰/۳۸			۰/۰۲۶	۲/۱۷	۰/۴۳				متغیر پژوهشگری

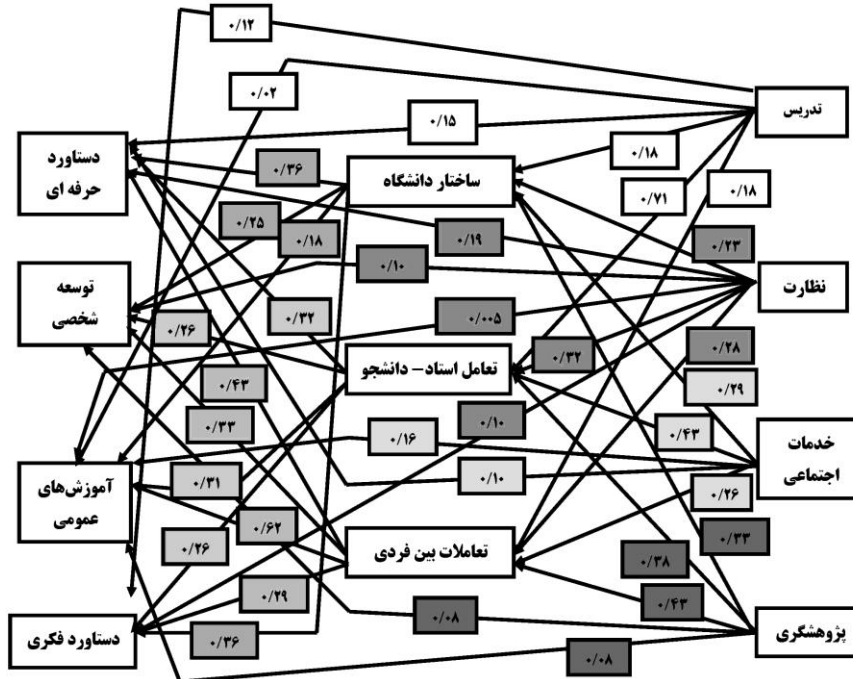
جدول ۹: میزان پیش‌بینی ادراک دانشجویان از برنامه‌ی درسی پنهان بر اساس مسؤولیت‌های استادان

متغیر واسطه‌ای: روابط میان فردی دانشجویان با کارکنان و با یک دیگر			متغیر واسطه‌ای: روابط متقابل استادان و دانشجویان			متغیر واسطه‌ای: ساختار دانشگاه								
sig	t	β	R^2	R	sig	t	β	R^2	R	متغیر برون‌زاد				
۰/۰۰۱	-۰/۱۶۳	۰/۱۸	۰/۱۶۰	۰/۸۶	۰/۰۰۳	۵/۸۴	۰/۷۱	۰/۱۶۰	۰/۸۶	۲/۴۵	۰/۱۸	۰/۱۶۰	۰/۸۶	تدریس
۰/۰۰۴	-۳/۴۳	۰/۲۸	۰/۳۰	۰/۵۴	۰/۰۰۲	۷/۲۶	۰/۳۲	۰/۳۰	۰/۵۴	۲/۸۲	۰/۲۳	۰/۳۰	۰/۵۴	نظارت
۰/۰۰۱	-۲/۲۰	۰/۲۶	۰/۱۶۱	۰/۸۶	۰/۰۰۴	۱۳/۵	۰/۴۳	۰/۱۶۱	۰/۸۶	۴/۳۴	۰/۲۹	۰/۱۶۱	۰/۸۶	خدمات اجتماعی
۰/۰۰۳	-۲/۰۱	۰/۴۳	۰/۵۸	۰/۶۱	۰/۰۳۲	۳/۵۲۵	۰/۳۸	۰/۵۸	۰/۶۱	۳/۲۵	۰/۳۳	۰/۵۸	۰/۶۱	پژوهشگری

جدول ۱۰: میزان پیش‌بینی دستاوردهای دانشجویان از تحصیل بر اساس ادراک آنان از برنامه‌ی

درسی پنهان و مسؤلیت‌های استادان

متغیر درون‌زاد نهایی: دستاوردهای فکری	متغیر درون‌زاد نهایی: آموزش‌های عمومی					متغیر درون‌زاد نهایی: توسعه شخصی					متغیر درون‌زاد نهایی: دستاوردهای حرفه‌ای				
	sig	t	β	R^2	R	sig	t	β	R^2	R	sig	t	β	R^2	R
متغیر بیرون‌زاد ساختار دانشگاه	۰/۰۳۳	۴/۰۸	۰/۳۶			۰/۰۲۴	۲/۳۱	۰/۲۵			۰/۰۱۴	۲/۲۵	۰/۳۶		
تعاملات استادان و دانشجویان	۰/۰۱۲	۱/۸۲	۰/۲۶			۰/۰۰۲	۸/۶۳	۰/۲۶			۰/۰۰۲	۷/۲۶	۰/۳۲		
روابط میان فردی	۰/۰۲۳	۴/۲۰	۰/۲۹	۰/۸۳	۰/۹۰	۰/۰۰۵	۳/۵۵	۰/۳۳	۰/۸۳	۰/۷۵	۰/۰۰۵	۱۳/۵	۰/۴۳	۰/۸۱	۰/۸۶
تدریس	۰/۰۱	۲/۳۶	۰/۱۲			۰/۰۱۰	۳/۱۸	۰/۰۸			۰/۰۲۵	۲/۲۹	۰/۱۵		
نظارت	۰/۰۴	۲/۰۲	۰/۱۰			۰/۰۰۲	۲/۸۳	۰/۱۰			۰/۰۰۱	۶/۵۲	۰/۱۹		
خدمات اجتماعی	۰/۴۲	۰/۷۹	۰/۰۴			۰/۰۲۷	۰/۰۸	۰/۰۶			۰/۰۰۳	۳/۰۸	۰/۱۰		
پژوهشگری	۰/۲۴	۱/۱۷	۰/۰۵			۰/۰۰۶	۳/۰۸	۰/۰۸			۰/۲۸	۲/۱۷	۰/۰۳		



KHI-Square=386.41, df=22, P-value=0.00000, RMSEA=0.083

نمودار ۱: مدل نهایی دستاوردهای دانشجویان از تحصیل

براساس جدول (۱۱) که به بررسی شاخص‌های برازش مدل نهایی پرداخته است، مقادیر خطای RMSEA و SRMR در حد قابل قبول و مقادیر برازش تطبیقی CFI و غیر هنجاری NNFI در حد بسیار بالایی بوده که برازش مدل را تایید می‌نماید.

جدول ۱۱: شاخص‌های برازش مدل نهایی

مقادیر	معیارها و نتیجه گیری	آماره‌های آزمون‌های تناسب
		شاخص‌های مطلق تناسب
۰/۰۷	بrazش قابل قبول = ۰/۰۵ - ۰/۰۸	RMSEA ³⁹
۰/۰۷	بrazش قابل قبول = ۰/۰۶ - ۰/۰۹	SRMR ⁴⁰
		شاخص‌های نسبی تناسب
۰/۹۰	بrazش دقیق = ۰/۷۹ - ۰/۹۱	NNFI ⁴¹
۰/۹۰	بrazش دقیق = ۰/۷۹ - ۰/۹۱	CFI ⁴²

بحث و نتیجه‌گیری

مرحله‌ی اول رگرسیون که به بررسی رابطه‌ی متغیرهای برون‌زاد مسؤلیت‌های استادان و متغیر درون‌زاد دستاوردهای دانشجویان از تحصیل می‌پردازد نشان داد که متغیرهای برون‌زاد تدریس، نظارت، خدمات اجتماعی و پژوهشگری پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار دستاوردهای دانشجویان از تحصیل می‌باشند. این یافته با نتایج تحقیقات تیتوس (۱۹۹۶)، کوه (۱۹۹۹، ۲۰۰۱)، گراهام و گیسی (۲۰۰۰)، پیت من (۲۰۰۳)، لوهمن (۲۰۰۳)، ژائو و همکاران (۲۰۰۵)، کارینی و همکاران (۲۰۰۶) و نیز مک کلوسی تیتوس (۱۹۹۶)، ایمرز (۲۰۰۱)، یح (۲۰۰۴)، بردجز و همکاران (۲۰۰۵) و میلر (۲۰۰۸) هم سو است.

اسبروکس (۲۰۰۰) بهترین شکل برنامه‌ی درسی پنهان را در پرورش کنجکاوای عقلانی و رشد عاطفی خلاصه نموده که فرصت‌ها را برای اکتشاف علایق نوین و توسعه‌ی توانایی‌های جدید فراهم می‌آورد. این فرصت‌ها به گونه‌ای فراهم می‌شود که محیطی مطمئن را برای کشف سیوالاتی از قبیل «این من جدید، چه کسی است؟» به وجود می‌آورد. در نقطه‌ی مقابل و در بدترین شکل، برنامه‌ی درسی پنهان می‌تواند باعث تضعیف تفکر انتقادی و ارسال پیام‌های منفی در زمینه پیگیری‌های عقلانی و منطقی شود. مارگولیس^۱ (۲۰۰۱)، تورنبرگ^۲ (۲۰۰۹) و تورنر^۳ (۲۰۰۸) به اهمیت توجه به برنامه‌ی درسی پنهان در نظام آموزش عالی تأکید ورزیده، ضمن انتقاد به نظریه پردازان انتقادی که توجه خود را صرفاً به برنامه‌ی درسی پنهان مقاطع ابتدایی و متوسطه نموده اند، عرصه‌ی آموزش عالی را صحنه‌ی اصلی مهارت‌آموزی، اجتماعی شدن و تغییرات اجتماعی دانسته اند. به زعم آنان در جوامع صنعتی پیشرفته، تمامی فرآیند تعلیم و تربیت از کودکان تا دانشگاه مورد توجه قرار گرفته و بر این اساس در کنار توسعه‌ی کارکردی آموزش عالی و به‌عنوان گزینه‌ای برای تحرکات صعودی و در راستای بقای اقتصادی و اجتماعی، ساختار تعلیم و تربیت بالاتر از متوسطه (دانشگاهی) به سرعت در حال تغییر می‌باشد.

مرحله‌ی دوم رگرسیون که به بررسی رابطه‌ی بین متغیرهای برون‌زاد و متغیرهای واسطه‌ای ادراک از برنامه‌ی درسی پنهان می‌پردازد، نشان داد که متغیرهای تدریس، نظارت، خدمات اجتماعی و پژوهشگری پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت و معنادار متغیرهای ساختار دانشگاه و ارتباط متقابل استادان و دانشجویان و پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار متغیر روابط میان فردی دانشجویان با یک دیگر می‌باشند. این یافته با نتایج تحقیقات پیت من (۲۰۰۳)، هاردی (۲۰۰۵)، پاسکارلا و ترنزینی (۲۰۰۵)، میلر (۲۰۰۸)، ریئوس (۲۰۱۰)، گاتو (۱۹۹۷)، آسبروکس (۲۰۰۰)، کوه و هو (۲۰۰۱)، مورز (۲۰۰۱)، یح (۲۰۰۴) و ویلیامز (۲۰۰۷) هم سو است. به‌رغم جستجوی فراوان نگارندگان در خصوص رابطه‌ی متغیرهای مسؤلیت‌های استادان با روابط میان فردی

1- Margolis

2- Thornberg

3- Turner

دانشجویان پژوهشی یافت نشد.

مرحله‌ی سوم رگرسیون که به بررسی رابطه‌ی بین متغیرهای واسطه‌ای ادراک از برنامه‌ی درسی پنهان با متغیرهای دستاوردهای دانشجویان از تحصیل با کنترل متغیرهای برون‌زاد می‌پردازد، نشان داد که متغیرهای تدریس، نظارت، خدمات اجتماعی و پژوهشگری پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار متغیرهای دستاوردهای دانشجویان از تحصیل می‌باشند. کنترل متغیرهای برون‌زاد نشان داد که متغیرهای ساختار دانشگاه، ارتباط متقابل استادان و دانشجویان و نیز روابط میان فردی دانشجویان با یک دیگر به‌طور مستقیم پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار متغیرهای دستاوردهای دانشجویان از تحصیل می‌باشند. این یافته با نتایج تحقیقات ایمرز (۲۰۰۱)، آوندانو (۲۰۰۳)، ژائو و همکاران (۲۰۰۵)، ریئوس (۲۰۱۰)، گاتو (۱۹۹۷)، آسبروکس (۲۰۰۰)، هال (۲۰۰۴)، ویلیامز (۲۰۰۷)، کوه (۲۰۰۳) و کوه و همکاران (۲۰۰۵) همسو است.

روی کرد ذهنی دانشجویان نسبت به محیط مؤسسه‌ی محل تحصیل خود و تجاربی که احساس می‌کنند محیط برای آن‌ها فراهم می‌نماید، نقش برجسته‌ای در کسب دستاوردهای آنان می‌تواند داشته باشد. بدین صورت که از دیدگاه دانشجو، اگر محیط دانشگاه در جهت رشد و توسعه‌ی کیفیت‌های تحصیلی، آموزشی و فکری دانشجو، شرایطی مساعد را فراهم نماید؛ کیفیت‌های هنری و خلاقانه را در وی تقویت کند؛ به او قدرت تفکر انتقادی و تحلیلی دهد؛ به وی به‌عنوان یک انسان ارزش و قدر دهد؛ در او مهارت‌های خواندن اطلاعات را رشد دهد؛ سعی بر رشد حرفه‌ای و شایستگی شغلی وی داشته باشد و ارزش کاربردی رشته‌اش را برای او روشن نماید، نگرشی مثبت در دانشجو ایجاد خواهد شد و این نگرش مثبت منجر به احساس رضایت، موفقیت و تحقق دستاوردهای دانشگاهی وی در زمینه‌های مختلف رشد فردی، تحصیلی، حرفه‌ای و ذهنی وی خواهد شد.

هم چنین نتایج به دست آمده برتأثیر کیفیت تلاش در رشد فردی، ذهنی، تحصیلی و حرفه‌ای دانشجویان به‌عنوان عامل مهم دیگر در کسب دستاوردها تأکید دارد که این عامل به مواردی از قبیل وجود زیرساخت‌های علمی مورد نیاز در این موسسات مرتبط می‌شود. هرچند اکثر این مؤسسات به دلیل نو پا بودن، عدم استفاده از بودجه و امکانات دولتی، محدودیت در میزان اخذ شهریه و ... قادر به مهیا نمودن زیر ساخت‌های علمی مورد نیاز از قبیل کتابخانه، مرکز فن‌آوری اطلاعات، محیط ورزشی و هم چنین سامان دهی فعالیت‌های فوق برنامه دانشگاهی و انجمن‌های دانشجویی به اندازه دانشگاه‌های دولتی نمی‌باشند، اما انگیزه‌ی قابل توجهی در دانشجویان، در تلاش جهت کسب مهارت‌های علمی، پژوهشی و حضور چشم‌گیر در فعالیت‌های کلاسی، فوق برنامه و انجمن‌های دانشجویی دیده می‌شود.

انسجام اجتماعی به‌عنوان ضعیف‌ترین عامل، به تناسب بین نیازها، علایق و ترجیحات

دانشگاه و دانشجویان اشاره دارد و به واسطه‌ی تعاملات کافی با دیگر اعضای دانشگاه شامل اعضای هیأت علمی، دانشجویان دیگر و کارکنان به دست می‌آید (تینتو^۱، ۱۹۹۳). هر چند انسجام اجتماعی منجر به ایجاد یک پارچگی و هماهنگی میان دانشجویان و سایر منابع انسانی دانشگاه می‌شود اما عدم وجود تعاملات مناسب، دوستانه، نزدیک و حمایت‌گرا با سایر دانشجویان، عدم ارتباط مؤثر و انعطاف‌پذیر با کارکنان اداری و عدم برقراری ارتباط اجتماعی و تشویق‌کننده با استادان، مانع از کسب تجارب مفید توسط دانشجو طی مدت تحصیل در دانشگاه می‌گردد. این امر می‌تواند به دلیل عدم اعتماد، اعتقاد و اطمینان دانشجویان به منابع انسانی دانشگاه، جهت تحقق دستاوردهایشان باشد و یا ریشه در ضعف کارکنان در زمینه‌ی تعاملات اجتماعی و نیز سطح علمی - آموزشی نسبتاً پایین استادان این دانشگاه‌ها در مقایسه با سایر دانشگاه‌ها داشته باشد.

به‌طور کلی، در اقتصاد جهانی و رقابت‌های موجود در بازار کار، نیاز به نیروی انسانی متخصص است که مهارت‌های تخصصی و عمومی بالایی جهت انعطاف‌پذیری، سازواری و کار در طیف گسترده‌ای از مشاغل را داشته باشد. این نیروی انسانی بایستی علاوه بر مهارت‌های تخصصی، مهارت‌های عمومی هم چون اعتماد به نفس، شایستگی تغییر، تحمل در مقابل ابهام و عدم اطمینان، یادگیری مداوم، تمایل به چالش در آوردن مفروضات، توانایی‌های یادگیری از تجارب شغلی و خودمدیریتی داشته باشد. به همین خاطر از دانشگاه‌ها به‌عنوان آخرین نهاد آموزشی قبل از ورود افراد به بازار کار، انتظار می‌رود که این مهارت‌ها و رشد یافتگی را در دانشجویان خود به وجود آورند. بنابراین دانشجویان سعی در انتخاب دانشگاهی دارند که این مهارت‌های تخصصی و عمومی را در آن‌ها به وجود آورد و بازار کار نیز ترجیح می‌دهد که نیروی انسانی متخصص مورد نیاز خود را از دانش‌آموخته‌های دانشگاه‌هایی تأمین نماید که اهمیت خاصی به رشد این ویژگی‌ها در دانشجویان خود می‌دهد.

منابع

الف. فارسی

بلوم، بی اس (۱۳۶۳). *ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشی*. ترجمه علی اکبر سیف، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

ب. انگلیسی

Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence: a critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Ausbrooks, R. (2000). **What is schools hidden curriculum teaching your child?** [Online]. [www.Parentingteens.com/ curriculum.shtml](http://www.Parentingteens.com/curriculum.shtml). [8 Aug 2012]
- Avendano, J. (2003). **Student involvement: assessing student satisfaction, gains, and quality of effort**. Doctoral dissertation. University of Illinois state, School of education.
- Bridges, B. K., Cambridge, B., Kuh, G. D., & Leewater, L. H. (2005). **Student engagement at minority serving institutions: emerging lessons from the BEAMS project**. In G. H. Gaither (Ed.), *what works: achieving success in minority retention?* New Directions for Institutional research. SanFrancisco: Jossey-Bass.
- Carini, M. Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: testing the Linkages. **Research in Higher Education**, 47(1): 1-32.
- Chikeung, Ch. (2008). **The effect of shared decision-making on the improvement in teacher's Job development**. [Online]. <http://www.eric.ed.gov>. [26 May 2012]
- Doganay, A. (2009), **Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity. A qualitative study in two elementary schools in Adana**. [Online]. <http://www.Educationalsciencetheory&practice.com>. [26 May 2012]
- Eimers, M. T. (2001). The Impact of student experiences on progress in college: an examination of minority and nonminority differences. **Naspa journal**, 38(3): 25- 40.
- Fizroy community school. (2007). **Faculty attitudes toward academic freedom**. [Online]. [http://www.fcs.vie.edu.au/ artides.asp](http://www.fcs.vie.edu.au/artides.asp). [19 Feb 2012].
- Gatto, J.T. (1997). Eyeless in Gaza; part 1: Sole. **The Journal of Alternative Education**, 14(1): 23-34.
- Graham, S. & Gisi, S. (2000). Adult undergraduate students: what role does college involvement play? **NASPA Journal**, 38(1): 99-121.
- Groff, J. & Mouza. J. (2008). A framework for addressing Challenges to classroom technology use. **AACE Journal**, 16(1): 21-46.
- Hall, D. (2004). **A comparative study of perceptions of participants and non-participants in a campus recreation program on the quality of students' college experiences**. Doctoral dissertations. University of California. [On line]. Abstract available at:<http://proquest.Umi.com>. [17 Sep 2011].
- Hardy, L. S. (2005). **Linear relationship between campus**

- environment, involvement and educational outcomes at tribally controlled community college.** Doctoral dissertation. University of Memphis, College of education. [On line]. Abstract available at: <http://proquest.Umi.com>. [17 Sep 2011].
- Irungu, J. N. (2010). **The relationship between engagement and perceived academic, personal, and social outcomes for senior international undergraduate students in research universities.** Doctoral dissertation. University of Kansas, School of Education.
- Konrad, C. (2002). **The relationship of nursing student quality of effort, satisfaction, and self-reported perceptions of learning gains in associate degree nursing programs in specialized colleges.** Doctoral dissertation. University of Illinois state, Department of educational administration and foundations.
- Kuh, G. D. (1999). How are we doing? Tracking the quality of the undergraduate experience, 1960s to the present. **The Review of Higher Education**, 22(2): 99-120.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. **Journal of Change Management**, 33(3): 10- 66.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: benchmarks for effective educational practices. **Journal of Change Management**, 35(2), 24-32.
- Kuh, G. D. (2005). Putting student engagement results to use: Lessons from the field. **Higher Education**, 55 (1): 12- 13.
- Kuh, G. D. & Hu, S. (2001). The relationships between computer and information technology use, selected learning and personal development outcomes, and other college experiences. **Journal of College Student Development**, 42: 217-232.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J. & Associates (2005). **Student Success in College: creating conditions that matter.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kuh, G. D., Vesper, N. & Pace, C. R. (1997). **College student experiences questionnaire: revised norms for the third edition.** Bloomington: Center for Postsecondary Research and Planning.
- Koljatic, M. & Kuh, G. D. (2001). A longitudinal assessment of college student engagement in good practices in undergraduate education. **Higher Education**, 42 (3): 351-371.
- Lohman, G. A. (2003). **The relationships of select student characteristic, institutional characteristic, environmental**

- measures and student effort on self-reported college gains for first-generation first-year undergraduate students at public four-year institutions.** Doctoral dissertation. University of Green State, College of Bowling. [On line]. Abstract available at: <http://proquest.Umi.com>. [28 Apr 2012].
- Margolis, E. (2001). **The hidden curriculum in higher education**, [On line]. <http://books.google.com>. [27 Jan 2011].
- Mccluskey-Titus, P. (1996). **A Study of the Relationship between Student Involvement in the Collegiate Experience and Learning Outcomes.** Doctoral Dissertation. University of Florida State, Department of Educational Leadership. [On line]. Abstract available at: <http://proquest.Umi.com>. [27 Jan 2011].
- Miller, E. V. (2008). **Perceived relation of adult community college students between quality of effort and outcome gains: adult students at one community college.** Doctoral dissertation, University of missouri-columbia, School of education. [On line]. Abstract available at: <http://proquest.Umi.com>. [22 Feb 2012].
- Meyers, R. L. (2001). **Persistence of technical degree seekers. Unpublished doctoral dissertation.** University of Memphis, School of education. [On line]. Abstract available at: <http://proquest.Umi.com>. [18 Jan 2011].
- Moser, L. G. (2001). **Factors influencing community college students' estimate of knowledge gains.** Doctoral dissertation. University of Texas A & M.
- Myles, B.S. and Andreon, D. (2001). **Asperger syndrome and adolescence: practical solutions for school success Shawnee mission, KS.** Autism asperger publishing co.
- Ornestein, A.C. Hunkins, F.P. (1993). **Curriculum: Foundations, principles and issues.** (Second Ed). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2006). **How college affects students: A third decade of research.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pig, T. L. (2000). Student effort: **Impact on community college transfer and vocational students' academic achievement.** Doctoral Dissertation. University of Memphis. [On line]. Abstract available at: <http://proquest.Umi.com>. [16 Jan 2011].
- Pittman, C. J. (2003). **A study of the relationship between college student experiences and achievement.** Doctoral Dissertation.

- College of William and Mary in Virginia, Department of educational administration and higher education. [On line]. Abstract available at: <http://proquest.Umi.com>. [16 Jan 2011].
- Rios, V. A. (2010). **Community college transfer students' reflections of their needs, expectations, and persistence at private four-year institutions. Doctoral dissertation.** University of San Francisco, Department of leadership studies organization and leadership program, Faculty of the school of education. [On line]. Abstract available at: <http://proquest.Umi.com>. [10 May 2011].
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the Good pupil Embedded in school rules. **Journal of Education, Citizenship and Social Justice**, 4 (3): 245-261.
- Tinto, V. (1986). Theories of student departure revisited. In j. smart, higher education. **Handbook of Theory and Research**, 3(5): 77-118.
- Turner, J.C. (2008). Understanding young adolescent's optimal experiences in academic settings. **The Journal of Experimental Education**, 77 (2): 125- 131.
- Vallance, E. (1991). **Hidden Curriculum. The International Encyclopedia of Curriculum.** New York: Elsevier Science pub Co.
- Williams, J.M. (2007). **College student experiences questionnaire research program. 47th annual forum of the association for institutional research.** Kansas city, MO.
- Yeh, H. (2004). **College student experiences among Asian international graduates students at the University of Denver. Doctoral dissertation.** University of Denver, College of education.
- Zhao, C. M., Kuh, G. D., & Carini, R. M. (2005). A comparison of international student and American student engagement in effective educational practices. **The journal of Higher Education**, 76(2): 209-231.

جدول‌های پیوست

جدول (الف): روایی سازه پرسش‌نامه مسؤولیت‌های استادان

بار عاملی	گویه‌ها	ابعاد مسؤولیت‌های استادان
۰/۵۰	۱	تدریس
۰/۷۶	۲	
۰/۴۳	۳	
۰/۶۲	۴	
۰/۸۰	۵	
۰/۲۰	۶	
۰/۳۴	۷	نظارت
۰/۹۱	۸	
۰/۶۷	۹	
۰/۵۵	۱۰	
۰/۳۷	۱۱	
۰/۲۸	۱۲	خدمات اجتماعی
۰/۹۵	۱۳	
۰/۸۶	۱۴	
۰/۲۶	۱۵	
۰/۴۹	۱۶	
۰/۳۲	۱۷	
۰/۶۳	۱۸	پژوهشگری
۰/۸۹	۱۹	
۰/۷۴	۲۰	
۰/۲۹	۲۱	
۰/۴۱	۲۲	

جدول (ب): روایی سازه پرسش‌نامه ادراک از برنامه‌ی درسی پنهان

بار عاملی	گویه‌ها	ابعاد ادراک از برنامه‌ی
۰/۴۷	۱	ساختار
۰/۲۶	۲	
۰/۵۰	۳	
۰/۷۸	۴	
۰/۶۰	۵	
۰/۳۷	۶	
۰/۹۰	۷	
۰/۹۵	۸	
۰/۸۸	۹	
۰/۸۶	۱۰	
۰/۶۶	۱۱	
۰/۴۳	۱۲	
۰/۵۰	۱۳	
۰/۵۰	۱۴	
۰/۷۸	۱۵	
۰/۶۰	۱۶	
۰/۴۲	۱۷	
۰/۶۷	۱۸	
۰/۸۳	۱۹	
۰/۲۹	۲۰	
۰/۳۴	۲۱	ارتباط استادان و دانشجویان
۰/۹۵	۲۲	
۰/۸۶	۲۳	
۰/۷۸	۲۴	
۰/۵۴	۲۵	
۰/۶۰	۲۶	
۰/۲۶	۲۷	
۰/۵۸	۲۸	
۰/۳۷	۲۹	
۰/۲۹	۳۰	

بار عاملی	گویه‌ها	ابعاد ادراک از برنامه‌ی
۰/۱۶۳	۳۱	
۰/۱۲۳	۳۲	
۰/۱۸۳	۳۳	
۰/۱۲۹	۳۴	
۰/۱۴۷	۳۵	
۰/۱۲۶	۳۶	
۰/۱۵۰	۳۷	
۰/۱۸۶	۳۸	
۰/۱۲۶	۳۹	
۰/۱۳۹	۴۰	ارتباط دانشجویان با کارکنان و با یک دیگر
۰/۱۸۹	۴۱	
۰/۱۷۴	۴۲	
۰/۱۲۹	۴۳	
۰/۱۷۹	۴۴	
۰/۱۶۴	۴۵	
۰/۱۲۶	۴۶	
۰/۱۷۸	۴۷	
۰/۱۵۲	۴۸	
۰/۱۳۶	۴۹	
۰/۱۲۴	۵۰	
۰/۱۶۰	۵۱	
۰/۱۴۲	۵۲	
۰/۱۶۷	۵۳	
۰/۱۶۷	۵۴	
۰/۱۵۵	۵۵	
۰/۱۳۷	۵۶	
۰/۱۵۵	۵۷	
۰/۱۲۱	۵۸	
۰/۱۳۲	۵۹	
۰/۱۴۰	۶۰	

جدول (ج): روایی سازه پرسش‌نامه دستاوردهای دانشجویان از تحصیل

بار عاملی	گویه‌ها	ابعاد مسؤلیت‌های استادان
۰/۵۰	۱	دستاورد حرفه‌ای
۰/۸۶	۲	
۰/۲۶	۳	
۰/۵۰	۴	
۰/۸۶	۵	
۰/۵۲	۶	توسعه شخصی
۰/۶۶	۷	
۰/۲۷	۸	
۰/۷۷	۹	
۰/۳۷	۱۰	
۰/۲۹	۱۱	آموزش‌های عمومی
۰/۶۳	۱۲	
۰/۷۸	۱۳	
۰/۳۲	۱۴	
۰/۶۳	۱۵	
۰/۵۰	۱۶	
۰/۴۰	۱۷	
۰/۳۶	۱۸	
۰/۹۱	۱۹	دستاورد فکری
۰/۲۸	۲۰	
۰/۵۲	۲۱	
۰/۷۲	۲۲	
۰/۵۰	۲۳	