

آسیب شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان
(مورد پژوهش: دانشگاه کاشان)

The Pathology of Ethical Education Base on Hidden Curriculum
(The case of: University of Kashan)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۲/۱۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۳/۵/۱۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۰۶/۲۱

Dr. Abbas Shekari- Dr. Hamid Rahimi-
Mobina Ghoraba

Abstract: The purpose of this research was pathology of ethical education at University of Kashan based on hidden curriculum. Research type was mixed method and statistical population of research included all students in 2012- 2013 academic year that by random stratified sampling method 330 were selected. To gather data, a researcher-made questionnaire base on 5 likert scales and a interview with 3 item were used. pathology of ethical education questionnaire was studied on base individual components and social components. constructive and content validity of questionnaire confirmed. Questionnaire reliability by Cronbach alpha coefficient was obtained equal to 0.94. Quantity datas analysis done in inferential level (independent t-test, t-test, analyze variance and strutral equation modeling) by using Spss and Amos and in quality data analysis structural analysis method was used Findings from this study showed mean of individual and social components were bigger than average (3). Also development and growth of moral virtues or moral damages and tend student to anti- values was result is often hidden curriculum and non-formal to formal curriculum.

Keywords: Pathology, Ethical Education, Hidden Curriculum

دکتر عباس شکاری^۱، دکتر حمید رحیمی^۲، مبینا غربا^۳
چکیده: این پژوهش با هدف آسیب شناسی تربیت اخلاقی دانشجویان دانشگاه کاشان از منظر برنامه درسی پنهان صورت پذیرفت. روش پژوهش ترکیبی و جامعه آماری آن دانشجویان دانشگاه کاشان در سال ۱۳۹۲-۹۳ می باشد که تعداد ۳۳۰ نفر از دانشجویان به شیوه تصادفی طبقه ای انتخاب گردیدند. داده‌های این پژوهش از طریق اجرای یک پرسش نامه محقق ساخته و ۳ سؤال باز پاسخ به شیوه مصاحبه جمع آوری گردید که آسیب‌های تربیت اخلاقی براساس مؤلفه‌های فردی و اجتماعی مورد بررسی قرار گرفت. روایی پرسشنامه به صورت محتوایی و سازه تأیید گردید. پایایی پرسش نامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ برآورد گردید. تحلیل داده‌های کمی در سطح استنباطی (t مستقل، تحلیل واریانس و مدل معادلات ساختاری) با استفاده از نرم افزار SPSS و Amos گرافیک انجام گرفت و در تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل ساختاری استفاده گردید. نتایج یافته‌های کیفی حاصل از این پژوهش نشان داد که رشد و پرورش فضائل اخلاقی و یا آسیب‌های اخلاقی و روی آوردن دانشجویان به ضد ارزش‌ها غالباً نتیجه برنامه درسی پنهان و غیر رسمی بوده است تا برنامه درسی رسمی و آشکار. در عین حال، نتایج کمی این پژوهش نشان داد میانگین کلیه مؤلفه‌های فردی و اجتماعی تربیت اخلاقی بالاتر از حد متوسط (۳) است.

کلمات کلیدی: آسیب شناسی، تربیت اخلاقی، برنامه درسی پنهان.

۱. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، استادیار و عضو هیات علمی دانشگاه کاشان

۲. دکتری مدیریت آموزشی، استادیار و عضو هیات علمی دانشگاه کاشان

۳. کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه کاشان

لیپست^۱ (۱۹۹۸) دانشگاه را مرکز ثقل تحولات، ارزش‌ها و افکار نو و قشر تحصیل کرده را عامل تغییر و تحول و حاملان ارزش‌ها و افکار بدیع و جدید دانسته است. قاعدتاً دانشگاه مجاز از افراد موجود در آن است و این افراد انسانی هستند که اخلاقیات در رفتار آنها به منصفه ظهور می‌رسد و آیا جز این است که اخلاق نمادی از حق است؟

تربیت اخلاقی، پرورش روح انسان در مسیر پایبندی به بایدها و نبایدهای اخلاق و اهتمام به اکتساب فضائل و پرهیز از رذائل به منظور رسیدن به سعادت و درک لذت‌های نامحدود است (وحدتی شبیری، ۱۳۹۰).

مجموعه عواملی وجود دارند که بر روند تربیت اخلاقی تأثیری سوء می‌گذارند و سبب می‌گردند که یک فرد در مقام انسانی خود که اخلاقیات را به عنوان وجه ممیز از حیوان دارا است مبتلا به گسیختگی شخصیت گردد و نشانی از تکوین منشی که به عنوان عامل اساسی در تربیت اخلاقی یاد می‌شود وجود نداشته باشد و به جای رساندن آدمی به اوج مراتب انسانی خود، نقش بیشتری در انحطاط اخلاقی خود ایفاء نماید و نشانه‌های کمالیت و تمامیت انسان‌ها را به خطر اندازد.

انسان کامل شدن به عنوان فرجام نهایی در تربیت اخلاقی دنبال می‌شود که بنا به گفته مطهری، انسان کامل کسی است که ارزش‌های انسانی در حد اعلی و به طور هماهنگ در او رشد کرده باشند. همین هدف غایی است که به عنوان فعالیت وجدانی و آگاهانه در نظر گرفته می‌شود و تربیت را ممکن و ضروری می‌کند که در نتیجه امر، این عمل تربیتی به اعلا درجه واجد خصوصیات هر عمل اخلاقی می‌شود (شکوهی، ۱۳۶۷).

در بسیاری از موارد به دلیل تغییر خط مشی‌ها و گرایش افراد به دیدگاه‌های مختلف، رشد و نمو اخلاقی متوقف می‌شود. در صورتی که به منظور پرورش ارزش‌های اخلاقی، نیازمند الگویی باشیم که به موضوعات مدون کتاب‌ها جنبه عملیاتی داده است متوجه تعارض افراد در برخورد با مجریان یک برنامه و افراد دیگر بویژه در محیط دانشگاه خواهیم شد. اما جای سؤال این جاست که چرا وقت زیادی را مصروف تدوین کتب درسی می‌نماییم و تأکید خود را هم در انتخاب محتوا بر موضوعات درسی مدون که متخصصین طراحی می‌کنند قرار می‌دهیم و به بعدی دیگر در نظام آموزشی که به زعم شارع پور (۱۳۸۵) به صورت ضمنی و ناخودآگاه است و فراگیران را با هنجارها و ارزش‌ها آشنا می‌سازد بی‌توجه هستیم. این پوشش پنهان همانا برنامه درسی است که به صورت صریح و در قالب محتوای کتاب درسی بیان نشده است که به نظر ملکی (۱۳۷۶)

این‌ها جزء عواملی هستند که در زمره برنامه درسی رسمی قرار ندارند اما بر فکر و عواطف فراگیران اثر می‌گذارند و در اغلب موارد مؤثرتر از برنامه درسی پیش بینی شده هستند. مهرمحمدی (۱۳۸۰) برنامه درسی پنهان را مجموعه‌ای از روابط و مناسبات حاکم بر محیط‌های آموزشی که در زمره آموخته‌های غیر تعمدی و عمدتاً ارزشی و هنجاری و نگرشی هستند می‌داند. در حقیقت "بعد عملی در کنار شناخت و انتخاب به عنوان عوامل اساسی در ربوبی شدن هم در نظر گرفته می‌شوند که حاکی از فرایندهایی هستند که فرد تنها با روشن بینی عقلانی، تصمیم و پای‌ورزی در عمل می‌تواند آن را طی کند" (باقری، ۱۳۷۹، ص ۵۱). به عقیده ببیر^۱ (۱۹۹۱) برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی، محدود به مجموعه‌ای از تجارب و یادگیری‌های از پیش تعیین شده یا برنامه درسی رسمی نیست؛ بلکه محیط اجتماعی که افراد در آن حضور دارند خاصه دانشگاه به مراتب، تأثیر بیشتری در روند صعودی و یا نزولی اخلاقیات در دانشجویان ایفا می‌نماید و در حقیقت "تدریس متن غیر رسمی و غیر ملموس نظام ارزش‌ها، هنجارها، طرز برداشت‌ها و ابعاد غیر آکادمیک مراکز آموزش عالی و جنبه‌های غیر رسمی مراکز آموزش عالی متأثر از کل نظام تربیتی به ساخت و بافت کل جامعه می‌باشد" (قورچیان، ۱۳۷۳، ص ۵۳). لاننبورگ^۲ (۱۳۸۲) معتقد است پیامدهای قصد نشده و یا همان برنامه درسی پنهان تجارب یادگیری، روحیه، شخصیت و پیشرفت تحصیلی فراگیران و اثربخشی و تحقق اهداف یک سازمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

با توجه به این که دانشگاه به عنوان سازمانی در نظر گرفته می‌شود که دارای عناصری است و همه این عناصر برای رسیدن به هدفی یکسان فعالیت می‌کنند که همانا یادگیری معنادار فراگیران می‌باشد و این هدف تنها به محفوظات نسبت به آنچه در کتاب‌ها خوانده می‌شود و کسب نمره‌ای از آن اختصاص ندارد، بنابراین نقش خود را به مراتب بیشتر و مؤثرتر از آن چه در محتوا خلاصه می‌شود ایفاء می‌نماید که والانس^۳ (۱۹۹۱) این گونه موارد که به صورت کاملاً مستتر در آموزش وجود دارند را بخش حتمی و مؤثر بر تجربه تحصیلی می‌داند. تربیت اخلاقی در پی برنامه درسی پنهان پدیدار میگردد و به عنوان یک مسیر اصلی در نظام آموزشی است و به اعتقاد آسبروک^۴ (۲۰۰۰) در بردارنده پیام‌های ضمنی جو اجتماعی مراکز آموزش است که نوشته نشده ولی توسط همگان احساس می‌شود و اشنایدر^۵ (۱۹۷۸) به نقل از داودی

1. Beyer
2. Lunenburg
3. Vallance
4. Ausbrooks
5. Schneider

آسیب شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان...

(۱۳۷۸) دانشجویانی را که آموزه‌هایی از برنامه درسی پنهان را در دانشگاه فرا می‌گیرند دانشجویانی موفق می‌داند زیرا معتقد است این آموزه‌ها با زندگی واقعی افراد در ارتباط هستند؛ به همین خاطر دانشجویان از طریق تعاملاتی که در محیط دانشگاهی وجود دارد که از طریق برخورد با افراد مختلف اعم از استاد و دانشجو و کارمند می‌باشد تحت تأثیر عملکرد آنان قرار خواهند گرفت و یا رفتار جدیدی که نشئت گرفته از سکناات اخلاقی است در ایشان پدیدار می‌گردد و یا بالعکس؛ هم چنین این امکان وجود دارد که نشئه‌هایی از فضایل اخلاقی در وی وجود داشته است و حال رشد یافته و به منصف ظهور رسیده؛ که در این خصوص هم می‌توان نقطه مقابلی را متصور بود. این نوع برنامه درسی در نظر سمبل و مک داوول^۱ (۱۹۹۸) از جریان‌های نشانه‌ای، ارتباطی، رفتاری و هنر جاری معکوسی بحث می‌کند که به صورت سایه و ناشفاف و مستتر در برابر بیانیه‌ها، شعائر، اسناد، متون و آموزش‌های رسمی محیط‌های آموزشی شکل می‌گیرند و به طرز پیچیده‌ای عمل می‌کنند و در خلق و آفرینش ارزش‌ها مؤثرند. حال این خالق ارزش‌ها در دیدگاه سعیدی رضوانی (۱۳۸۰) که دانشجویان را از طریق بودن در محیط دانشگاه هضم می‌کند و بنا بر نظر آسبروک (۲۰۰۰) مهم‌ترین و مؤثرترین محتواهای آموزشی همین تجاربی است که در محیط آموزشی کسب می‌شود و به صورت صریح و از پیش تعیین شده نیست زیرا فراگیران به طور طبیعی آن را یاد می‌گیرند، گاهی در مسیری قرار می‌گیرد که آثار سوء و منفی برجای می‌گذارد که کاملاً با آنچه تحت عنوان فضیلت اخلاقی از آن یاد می‌کنیم متفاوت است و به جای پرورش سکناات اخلاقی، افراد را به سوی انحطاط اخلاقی می‌کشاند.

اخلاقیات به صورت غیرمستقیم تأثیر مثبت و یا منفی خود را برجای می‌گذارند و در قالب برنامه درسی پنهان غالباً از طریق تعاملات انسانی شکل می‌گیرند. البته در پدیدآیی برنامه درسی پنهان عواملی نظیر معماری و کیفیت ساختمان دانشکده یا دانشگاه یا همان محیط فیزیکی هم تأثیر گذار است و بنا به گفته نوید (۱۳۷۳) فضا سخن می‌گوید. سیلور و الکساندر^۲ (۱۳۷۲) بیان می‌دارند که ساختار اجتماعی و اداری دانشکده و یا دانشگاه نیز که شامل تمامی نظام طبقه بندی در مراکز آموزشی است که به خدمت گرفته می‌شود نیز از جمله عوامل تأثیر گذار است و نقش برنامه درسی پنهان را پررنگ تر می‌نماید. اما هنگامی که سخن از اخلاقیات به میان می‌آید بیشترین تمرکز معطوف به روابط و تعاملات انسانی می‌گردد. آن گونه که ملکی (۱۳۷۶) به ارتباط متقابل اعضای هیئت علمی با دانشجویان اشاره کرده است، که یک مدرس به عنوان فردی که عضو هیئت علمی دانشگاه است در کلاس درس به گونه‌ای برخورد نماید که منجر به پرورش حس اعتماد به نفس دانشجویان گردد و یا این که به ذات انسان

5.Sambel &MC Dowell

2.Saylor & Alexander

بودنشان با دانشجویان برخوردی شایسته داشته باشد، دانشجویان عملکرد مثبت و ستودنی این فرد را درک و دریافت خواهند نمود و دقیقاً نقطه مقابلی هم برای این مسأله می توان در نظر گرفت که هم چون عملکرد مثبت در ذهن دانشجویان باقی خواهد ماند. مثلاً فرد یا افرادی درباره فضائل اخلاقی نظیر راست گویی، امانت داری و... سخن به میان آورند اما تمامی اینها در حدحرف باشد و به هیچ وجه در رفتار گوینده نمایان نشود این جاست که مفهوم گسیختگی شخصیت معنا پیدا می کند (عبدالحلیم، ۱۳۷۹). اگر مرتن^۱ (۱۹۵۹) از نوعی آنومی، سخن به میان می آورد و آن را مترادف با بیگانگی می داند که در آن بین فرد و ارزشهای حاکم بر جامعه تضاد است می توانیم پیامد آسیبهای اخلاقی را وقوع نوعی آنومی یا بحران بدانیم که این بحران همانا گسیختگی شخصیت است و چون آدمی موضوع و محور تعلیم و تربیت است باید باشناخت صحیح از وی از شیوع و بروز چنین خلأیی پیشگیری به عمل آید. بنابراین باید ماهیت این انسان را مشخص کنیم چرا که عدم رسیدن به اهداف مطلوب تعلیم و تربیت که در بحث ما تربیت اخلاقی است یکی از عمده ترین دلایلش عدم شناخت صحیح از انسان است و شاید آن گونه که پارسانیا (۱۳۸۵) در کتاب هستی و هبوط خود انواع انسان شناسی را مطرح کرده و بیان می دارد نقص یا خللی در شناخت انسان است که گاهی وی را به سوی آنارشسیسم و هرج و مرج معرفتی و گاهی تربیت یک انسان تک بعدی می کشاند و انسان شناسی توحیدی است که از میراث دنیای اسلام بهره می برد و انسان را موجودی می داند که حد و حصری ندارد و راکد نیست بلکه همواره میل به بدیها و خوبیها تا بی نهایت در او وجود دارد. بنابراین ما با انسانی سروکار داریم که ابعاد وجودیش گسترده است و آن چه بستر ساز بروز رذائل یا فضائل اخلاقی می شود متعدد است لذا برنامه درسی پنهان آن چه را که تحت عنوان کمال انسانی به صورت مکتوب در کتابها بیان شده است را جنبه عملیاتی می بخشد و آن چه را که شایسته مقام خلیفه الهی است اگر یک انسان از خود بروز دهد می تواند الگوی انسانی دیگر شود و یا حتی زمینه این کرامت اخلاقی به عنوان مثال در یک دانشگاه به عنوان جامعه دانشگاهی فراهم گردد و قسمتی از این زمینه همان تعاملات انسانی است که به صورت مستقیم و غیر مستقیم در آدمی تأثیر می گذارد؛ چرا که براساس دیدگاه کانت حل دشوارترین مسأله تعلیم و تربیت بر عهده تربیت اخلاقی است و بشر تنها با تعلیم و تربیت می تواند آدم باشد. اما تعلیم محض و مکتوب به تنهایی نمی تواند آدمی را به مقاصد تربیتی برساند و در رشد و پرورش انسانهای پایبند به اصول اخلاقی نقش داشته باشد چه بسا افرادی که تحت آموزش رسمی قرار نداشته اند و براساس آموزه‌های عملی نظیر آن چه در خانواده آموخته اند بیشتر معتقد به موازین عملی اخلاق باشند.

1. Merton

آسیب شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان...

به بیانی آموزش رسمی به تنهایی در تکامل بخشی انسان‌ها و برطرف نمودن نقصان‌های اخلاقی و پرنمودن خلأها و آسیب‌های اخلاقی نمی‌تواند کارآمد باشد. اگر در محیط‌های آموزشی خاصه دانشگاه‌ها بر یادگیری معنادار فراگیران تأکید نگردد و در ارتباط با امور اخلاقی، عملکرد افراد مختلف در آموزش عالی ضعیف باشد آسیب و بیماری اخلاقی در چنین محیطی شیوع می‌یابد و شیوع آسیب‌های اخلاقی تنها ناشی از ناکارآمدی عملکرد اساتید در دانشگاه‌ها نیست بلکه عوامل مختلف در این زمینه دخالت دارند و بدین خاطر که آموزه‌های ناشی از برنامه درسی پنهان، مدت زمان بیشتری در حافظه باقی می‌مانند و به شکلی پایدارتر نسبت به آموزه‌های ناشی از برنامه درسی آشکار می‌باشند و "هر پیام اخلاقی که در کلاس درس توسط استاد ارائه می‌شود چون جنبه رسمی ندارد، فاقد تشریفات درسی تخصصی است و در همه دروس پیام رسانی می‌شود، مخاطب آن را به گوش جان دریافت می‌کند و نخستین واکنشی که در نفسش پدید می‌آید مقایسه رفتار خویش با پیام دریافتی است" (وحدتی شبیری، ۱۳۹۰، ص ۱۳۱) بنابراین آموزه‌های اخلاقی ناشی از برنامه درسی پنهان گاه ناکارآمد می‌گردد و این ناکارآمدی به علت بروز آسیب‌ها در حوزه اخلاق می‌باشد "هنگامی که صحبت از آسیب شناسی اخلاقی به میان می‌آید در پی شناخت اختلالات، نواقص، آفت‌ها و چگونگی پیدایش و عوامل مؤثر بر آن‌ها هستیم که با شناخت این موارد غیر عادی و غیر طبیعی، اقداماتی پیشگیرانه به منظور جلوگیری از رشد و پیشرفت آن‌ها انجام می‌دهیم" (مهدوی، ۱۳۸۲، ص ۱۰۰).

پیشینه تجربی

مطلبی فرد (۱۳۹۱) در پژوهش خود تحت عنوان "اخلاق پژوهش در آموزش عالی" به برخی مؤلفه‌های اخلاقی نظیر: تعهد و صداقت اشاره نمود که روحیه همکاری و کار گروهی را در افراد بالا می‌برد. به طور کلی از این پژوهش مستفاد گردید که در جوامع پژوهشی، الگوهای اخلاقی نقش تعیین کننده‌ای در رشد ابعاد اخلاق فردی و اجتماعی دارند که می‌توانند در روند اخلاق پژوهشی نیز تأثیر گذار باشند. خانزاده (۱۳۷۳) یکی از اهداف اساسی در محیط‌های آموزشی را تربیت اخلاقی فراگیران بیان نموده است. منسوئر و اوئی^۱ (۱۹۹۹) در پژوهش خود تحت عنوان پیش بینی کننده‌های تعهد شغلی و سطح به کارگیری تعهد نشان دادند که در جوامع فعلی ارزش‌های مربوط به نقش جنسیتی پیش بینی کننده خوبی برای وجدان کاری هستند به این معنا که مردان و زنان بواسطه انتظاراتی که جامعه از آن‌ها دارد وجدان کار خود را شکل می‌دهند در حالی که تحصیلات دانشگاهی نمی‌تواند پیش بینی

1. Mansoer & oei

کننده وجدان کاری افراد باشد و آموزش دانشگاهی در هر مقطعی در این خصوص تأثیر گذار نیست. یافته‌ها حاکی از آن است که مقطع تحصیلی در ارتباط با مؤلفه‌های مختلف تربیت اخلاقی تأثیر گذار نیست. مک کاسلین و گود^۱ (۱۹۹۶) در تحقیقی تحت عنوان "گوش دادن در کلاس‌های درس" اشاره نمودند که تعهد به مسئولیت‌های آموزشی و تحصیلی با نحوه عملکرد و موفقیت در طی مسیر تحصیلی فراگیران دارای رابطه است و این‌ها به نقش پذیرش الگو در محیط‌های آموزشی در خصوص بالابردن میزان تعهد و امانت داری فراگیران اشاره نمودند که از این طریق وفاداری فراگیران بویژه در مسیر تحصیل نقش شایان توجهی را داراست که این ارتباط از نظر منطقی و نظری قابل حمایت است.

تورنتون^۲ (۱۹۹۵) اساس تربیت اخلاقی را عواطف و امیال می‌داند. "شیوه برخورد اخلاق افراد ناشی از ظرفیت‌های عاطفی آنان است. امیال از رغبت‌ها نشأت می‌گیرند که می‌خواهند خودشان را در عمل نشان دهند و توانایی برای کنترل این امیال و تکانه‌ها، اساس تربیت اخلاقی را تشکیل می‌دهند"^۳ (دونالسون، ۲۰۰۰، ص ۳۵۰).

رایت^۴ و همکارانش (۱۹۷۵) در کتاب فلسفه رفتار اخلاقی نشان داده اند ساخت انسانی هر محیط و رفتار اطرافیان بر روی رفتار انسان اثری کلی دارد، به همین خاطر باید به وجدان اخلاقی افراد توجه ویژه داشت چرا که وجدان اخلاقی نشان از تعلق خاطر و اعتقادی است که شخص نسبت به اجرای اصول اخلاقی دارد.

موریسون^۵ (۱۸۷۱-۱۹۴۵) در تحقیقی به تاریخچه ای از آموزش و پرورش اخلاقی در دوران بازگشت به خویشتن اشاره کرد. از لحاظ تاریخی آموزش فضائل اخلاقی یکی از رسالات مراکز آموزشی بوده است. نگرانی برای فضائل اخلاقی از قبیل: صداقت، مسئولیت و احترام به دیگران، در حوزه آموزش و پرورش اخلاقی مطرح بوده و همزمان با تأسیس مراکز آموزشی، نخستین نگرانی در ارتباط با آموزش اخلاق هم بیان گردید زیرا معتقد بودند هر جامعه پایدار دارای یک کد اخلاقی است.

به هر حال، بر اساس مبانی نظری و تجربی و با توجه به آنچه که در مطالب فوق درباره برنامه درسی پنهان و آثار و ابعاد مختلف آن به خصوص در بعد تربیت اخلاقی بیان گردید، این

2. McCaslin & Good

1. Thornton

2. Donalson

3. Wright

5. Morrison

آسیب شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان...

پژوهش درصدد است تا به آسیب شناسی تربیت اخلاقی دانشجویان در دو بعد فردی و اجتماعی از منظر برنامه درسی پنهان بپردازد.

روش تحقیق

پژوهش حاضر در دو چارچوب کمی و کیفی می باشد. رویکرد کمی با استفاده از روش توصیفی پیمایشی و رویکرد کیفی با استفاده از روش پژوهش پدیدارشناسی صورت گرفت. از آنجا که از هر دو روش استفاده گردید، روش ترکیبی از نوع همزمان است. هدف از کاربرد این طرح آن بود که پیرامون یک پدیده واحد، داده‌های مختلفی به دست آید که مکمل یکدیگر باشند. استفاده از داده‌های مکمل، برای درک بهتر مسئله پژوهش صورت می‌گیرد. هدف دیگر این طرح آن است که مزیت‌های هر دو روش کمی و کیفی، در کنار یکدیگر استفاده شود و از محدودیت‌های آنها کاسته شود.

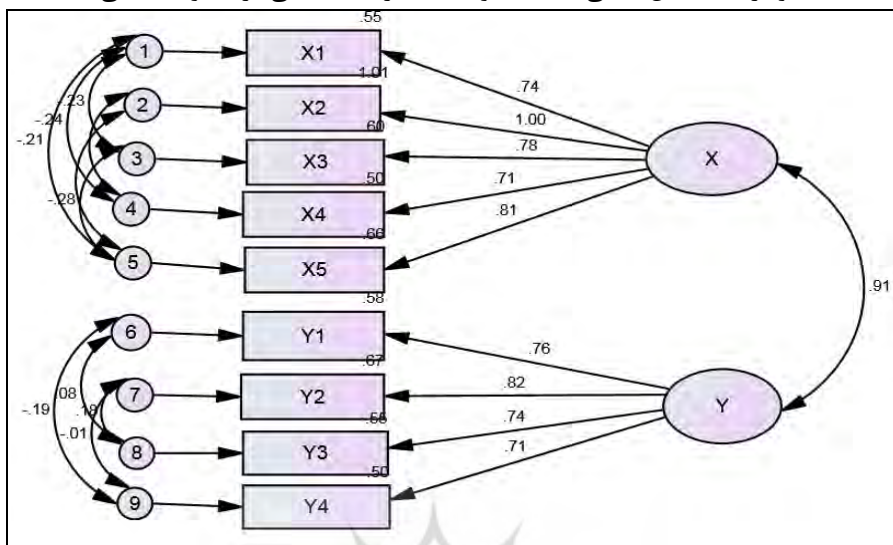
جامعه آماری مورد مطالعه شامل ۵۱۸۰ نفر از دانشجویان دانشگاه کاشان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بود که از طریق فرمول حجم نمونه کوکران ۳۳۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب گردید. روش نمونه‌گیری در این تحقیق، نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم بود.

$$n = \frac{5180(1.96)^2 \times (0.23)}{5180(0.05)^2 + (1.96)^2(0.23)} = 330$$

بر این اساس از ۲۱۰۶ دانشجوی دانشکده مهندسی ۱۳۴ نفر، از ۱۷۰۳ دانشجوی دانشکده انسانی ۱۰۸ نفر و از ۱۳۷۱ دانشجوی دانشکده علوم پایه ۸۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب گردیدند.

ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق، پرسش‌نامه محقق ساخته و مصاحبه بود. این پرسش‌نامه در قالب ۴۱ سؤال طراحی گردید که به بررسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان از دو بعد فردی (شجاعت، صداقت، صبر، توکل و وجدان) و اجتماعی (احترام، وفاداری، امانت‌داری و حسن خلق) بر حسب طیف پنج درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) پرداخت. با توجه به اینکه مقیاس پرسشنامه پنج درجه‌ای بود میانگین فرضی (۳) به عنوان میانگین جامعه در نظر گرفته شد به نحوی که میانگین بدست آمده بالاتر از (۳) معرف وضعیت مطلوب و پایین‌تر از (۳) معرف وضعیت نامطلوب بود. روایی ابزار به صورت محتوایی و سازه تأیید گردید. روایی محتوایی پرسشنامه توسط کارشناسان و متخصصان تأیید گردید. جهت روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید.

نمودار (۱) تحلیل عاملی تاییدی مؤلفه‌های تربیت اخلاقی فردی و اجتماعی



جدول (۱) بار عاملی هر یک از متغیرها

متغیر	علامت اختصاری	بار عاملی
شجاعت	(x1)	۰/۷۴
صداقت	(x2)	۱
صبر	(x3)	۰/۷۸
توکل	(x4)	۰/۷۱
وجدان	(x5)	۰/۸۱
احترام	(y1)	۰/۷۶
وفاداری	(y2)	۰/۸۲
امانت داری	(y3)	۰/۷۴
حسن خلق	(y4)	۰/۷۱

طبق جدول (۱) در متغیر فردی، مولفه صداقت با بار عاملی (۱) و در بعد اجتماعی، مولفه وفاداری با (۰/۸۲) دارای بیشترین بار عاملی بودند.

جدول ۲: تحلیل عاملی تاییدی برازش مؤلفه‌های تربیت اخلاقی فردی و اجتماعی

IFI	CFI	NFI	RMSEA	GFI	Df	χ^2	شاخص
۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۰۸	۰/۹۵	۱۶	۴۸/۰۲	مدل

طبق جدول (۲) نتایج نشانگر برازش مناسب الگو می‌باشند. شاخص خطای تقریب (RMSEA) هر چه به صفر نزدیک‌تر باشد برازندگی الگو بیشتر است و در این جا (RMSEA = ۰/۰۸) که به صفر نزدیک است برازندگی الگو را تأیید می‌کند. شاخص نیکویی برازش (GFI) که مقدار آن باید ۰/۹۰ و بالاتر باشد در اینجا (GFI = ۰/۹۵) است که برازش الگو را تأیید می‌کند. شاخص برازش هنجار شده‌ی بنتلر-بونت (NFI = ۰/۹۸)، شاخص برازش تطبیقی (CFI = ۰/۹۸) و شاخص برازش افزایشی (IFI = ۰/۹۷) نیز در صورتی که از ۰/۹۰ بیش‌تر باشند نشان‌گر برازش مناسب الگو هستند. جهت مشخص نمودن پایایی پرسش نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید.

جدول (۳) ضریب پایایی سؤالات پرسش نامه

متغیر	تعداد سؤالات	پایایی	سطح معناداری
شجاعت	۱-۵	۰/۷۲	
احترام	۶-۱۳	۰/۸۰	
صداقت	۱۴-۱۷	۰/۸۴	
صبر	۱۸-۲۱	۰/۷۴	
وفاداری	۲۲-۲۶	۰/۷۹	۰/۹۴
امانت داری	۲۷-۲۹	۰/۶۸	۰/۰۰۰
حسن خلق	۳۰-۳۲	۰/۷۵	
توکل	۳۳-۳۶	۰/۸۲	
وجدان	۳۷-۴۱	۰/۷۵	

ضریب پایایی پرسشنامه تربیت اخلاقی حدود ۰/۹۴ برآورد گردید که نشان از بالا بودن پایایی ابزار اندازه گیری دارد و معنادار است. تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح استنباطی (t) مستقل، تحلیل واریانس و ضریب همبستگی پیرسون) با استفاده از نرم افزار SPSS و Amos گرافیک انجام گرفت. پس از انجام مرحله کمی جهت بررسی این موضوع که در بستری از جامعه (محیط دانشگاهی) پدیدار می گردد از مصاحبه باز پاسخ با ۳ سؤال استفاده گردید. در مرحله بعد جهت بررسی کیفی موضوع مورد نظر از مصاحبه باز پاسخ استفاده شده است که به منظور

حرکت در مسیری یک نواخت و هماهنگ در انجام مصاحبه‌ها و نتیجه گیری بهتر، تمامی مصاحبه‌ها توسط محقق صورت پذیرفت و از روش نمونه گیری در حد اشباع استفاده شد که این امر زمانی بوقوع می پیوندد که تمام منابع اطلاعاتی (دانشجویان) اطلاعات مشابهی را در اختیار بگذارند به اشباع رسیده ایم که ورود افراد جدید تصمیم پژوهشگر و جمع بندی نهایی را تغییر نمی دهد. یک معیار برای کشف رسیدن به اشباع تکرار داده‌های قبلی است به طوری که پژوهشگر مرتباً با داده‌هایی مواجه می شود که تکرار می شوند. در تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل ساختاری استفاده گردید. در تحلیل ساختاری متن پیاده شده، اجزای ساختار متن نوشتاری مصاحبه، یعنی واژه‌ها، مفاهیم و ارتباط میان آنها بر حسب میزان تکرار، تعداد واژه‌ها، الفاظ، کنایه‌ها و اصطلاحات به کار رفته در جمله‌ها و میزان تکرارشان شمارش و بررسی می‌گردد تا الگوهای موجود در گفته‌ها کشف شود.

یافته‌ها

الف: مطالعات بخش کمی

جدول (۴) توزیع نرمال متغیرها

متغیر	کالیموگروف - اسمیرنوف		شاپیرو- ویک	
	آمار	df	Sig	df
تربیت اخلاقی	۰/۰۸	۳۲۹	۰/۰۷	۳۲۹
			۰/۹۷	۳۲۹
				۰/۱۷

جدول توزیع نرمال متغیر تربیت اخلاقی نشان داد با توجه به سطح معناداری، داده‌های متغیرها نرمال است.

۱. وضعیت تربیت اخلاقی دانشجویان در دو بعد فردی و اجتماعی، مطلوب است.

جدول (۵) مقایسه میزان مؤلفه‌های فردی و اجتماعی تربیت اخلاقی بر اساس میانگین فرضی (۳)

متغیر	میانگین	درجه آزادی	t	معناداری
شجاعت	۳/۷۱	۳۲۹	۱۸/۳۹	۰/۰۰۰
صداقت	۳/۷۴	۳۲۹	۱۴/۷۴	۰/۰۰۰
صبر	۳/۷۲	۳۲۹	۱۷/۲۴	۰/۰۰۰
توکل	۴/۰۲	۳۲۹	۲۰/۲۴	۰/۰۰۰

آسیب شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان...

وحدان	۳/۷۸	۳۲۹	۱۸/۲۷	۰/۰۰۰
احترام	۴/۰۴	۳۲۹	۲۸/۷۱	۰/۰۰۰
وفاداری	۳/۸۸	۳۲۹	۱۹/۰۹	۰/۰۰۰
امانت داری	۳/۹۹	۳۲۹	۲۰/۲۹	۰/۰۰۰
حسن خلق	۳/۹۱	۳۲۹	۱۸/۹۴	۰/۰۰۰

جدول (۵) نشان داد میانگین کلیه مؤلفه‌های فردی و اجتماعی تربیت اخلاقی بالاتر از حد متوسط (۳) است که بدین معناست برنامه درسی پنهان در دانشگاه کاشان توانسته در بعد فردی تربیت اخلاقی نقش مؤثری را در دانشجویان ایفا نماید و فرض ادعای پژوهشگر مبنی بر مطلوب بودن تربیت اخلاقی دانشجویان تأیید شد.

۲. بین تربیت اخلاقی دانشجویان در دو بعد فردی و اجتماعی برحسب مقطع تحصیلی تفاوت وجود دارد.

جدول (۶) آزمون t جهت مقایسه تربیت اخلاقی بر حسب مقطع تحصیلی

متغیر	مقطع تحصیلی	تعداد	میانگین	T	سطح معناداری
فردی	کارشناسی	۲۵۶	۳/۶۳	-۰/۶	۰/۴۷
	کارشناسی ارشد	۷۴	۳/۷۱		
اجتماعی	کارشناسی	۲۵۶	۳/۷۲	-۰/۴۸	۰/۵۷
	کارشناسی ارشد	۷۴	۳/۷۶		

جدول (۶) نشان داد میانگین تربیت اخلاقی در بعد فردی در دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد به میزان (۳/۷۱) از دانشجویان مقطع کارشناسی به میزان (۳/۶۳) بیشتر است. همچنین میانگین تربیت اخلاقی در بعد اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد به میزان (۳/۷۶) از دانشجویان مقطع کارشناسی به میزان (۳/۷۲) بیشتر است. آزمون t نشان داد از آنجا که تفاوت میانگین تربیت اخلاقی در بعد فردی و اجتماعی در دانشجویان کارشناسی و ارشد ناچیز است این تفاوت از نظر آماری معنادار نیست و فرض ادعای پژوهشگر تأیید نگردید.

۳. بین تربیت اخلاقی دانشجویان در دو بعد فردی و اجتماعی در دانشکده‌های مختلف تفاوت وجود دارد.

جدول (۷) مقایسه تربیت اخلاقی دانشجویان دانشکده‌های مختلف

متغیر	دانشکده	تعداد	میانگین	F	سطح معناداری
فردی	انسانی	۱۰۸	۳/۸۱	۰/۷	۰/۴۷
	مهندسی	۱۳۳	۳/۷		
	علوم پایه	۸۸	۳/۷۲		
اجتماعی	انسانی	۱۰۷	۳/۷۷	۱/۴۳	۰/۳۵
	مهندسی	۱۳۴	۳/۸۱		
	علوم پایه	۸۸	۳/۹۲		

جدول (۷) نشان داد میانگین تربیت اخلاقی در بعد فردی در دانشجویان دانشکده انسانی و در بعد اجتماعی در دانشجویان دانشکده علوم پایه از سایر دانشکده‌ها بیشتر است اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نیست و فرض ادعای پژوهشگر تایید نگردید. ۴. بین تربیت اخلاقی دانشجویان دختر و پسر در دو بعد فردی و اجتماعی تفاوت وجود دارد.

جدول (۸) آزمون t جهت مقایسه تربیت اخلاقی بر حسب جنسیت

متغیر	مقطع تحصیلی	تعداد	میانگین	T	سطح معناداری
فردی	پسر	۱۲۱	۳/۷۳	۰/۲۱	۰/۸۳
	دختر	۲۰۸	۳/۷۱		
اجتماعی	پسر	۱۲۱	۳/۶۹	-۰/۷۲	۰/۴۶
	دختر	۲۰۸	۳/۷۷		

جدول (۸) نشان داد میانگین تربیت اخلاقی در بعد فردی در دانشجویان پسر و در بعد فردی در دانشجویان دختر بیشتر است اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نیست و فرض ادعای پژوهشگر تایید نگردید.

ب: مطالعات بخش کیفی

ب: بخش کیفی

سؤال اول: فضائل اخلاقی از طریق محتوای مکتوب کتب درسی بهتر به دانشجویان منتقل می‌گردد و یا از طریق روابط و تعاملات اجتماعی در محیط دانشگاه؟ تمامی افراد مشارکت کننده در بحث اذعان داشتند که در طی سال‌های تحصیلشان غالباً تأکید خود، خانواده و

آسیب شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان...

مربیان‌شان بر روی کسب نمره بوده است و محتوای مکتوب کتاب‌ها را صرفاً جهت کسب نمره خوانده‌اند و این تکرار طوطی وار کلمات، تداعی غیر قابل انکار این گروه بود. عده‌ای معتقد بودند که نویسنده کتاب خاصه کتب اخلاقی را نمی‌شناسیم و نمی‌دانیم که عملکرد خود آن‌ها چگونه است تا بخواهیم از نوشته‌هایشان متابعت کنیم. نکته قابل توجه این بود که دانشجویان به رفتار مشهود اساتید اشاره می‌نمودند که عملکرد مثبت و یا منفی آن‌ها تأثیر خود را بر جای می‌گذاشت. آن چه را به صورت مشهود می‌دیدند و به گونه‌ای ملموس آن را درک و دریافت می‌کردند بیشتر برایشان معنا پیدا می‌کرد. آن چه در کتب نگاشته می‌شود صرفاً جنبه تئوری داشته اما هنگامی که فرد با امور اخلاقی در روابط عجیب می‌شود ماندگاری و ادامه آن عمل به مراتب بیشتر است زیرا مطابق با زندگی فرد است و در قالب بازی با کلمات نیست. یکی از دانشجویان در این خصوص اشاره نمود که عجول بودن یکی از صفات وی بوده است که اطرافیان او را با این خصیصه می‌شناختند و در اثر تعامل با یکی از اساتید، که در برخورد با اطرافیان و حل مشکلات علمی دانشجویان سعه صدر بالایی را از خودش نشان می‌دهد و در مسند استاد راهنمای این دانشجو جهت انجام پژوهش بوده است توانسته خصیصه صبر را در این دانشجو بر عجول بودن اولیه وی، غالب نماید. در پی نتایج بدست آمده از سؤال آغازین این مصاحبه، می‌توان به نقش شاگرد پروری اساتید دانشگاه اشاره نمود که این پرورش می‌تواند مقدم بر آموزش قرار داشته باشد و در بعد تربیت اخلاقی به عنوان یکی از ابعاد پرورشی و آموزشی، آن هم از نوع پنهان خود نمایی کند. به بیانی درون داد ما در محیط دانشگاهی که همانا دانشجویان هستند صرف نظر از هرگونه ویژگی، انسان هستند و در طی فرایند پرورشی، استعلاء آن فرد به اوج مقام انسانی حائز اهمیت است که آن چه در این جا دارای مرتبه بسیار مهمی است اساتید هستند.

سؤال دوم: نقش آموزش پنهان دانشگاهی در پرورش فضائل و یا ایجاد رذائل اخلاقی به چه میزان است؟ دانشجویان متذکر شدند که در بدو زندگی در جامعه کوچکی چون خانواده رشد و نمو پیدا کرده‌اند و با خصائص و ویژگی‌های منحصر به فرد در خانواده آشنا شده‌اند و سپس در جامعه‌ای قرار گرفته‌اند که تنها معلم و دانش‌آموزان دیگر که دارای جنسیت یکسان بوده‌اند در آن جا حضور داشته‌اند. اولین مرتبه‌ای که دختران و پسران با جنس مخالف مواجه شده‌اند محیط دانشگاه بوده است و به همین خاطر رفتار هر یک از دانشجویان به نحوی تحت الشعاع رفتار دیگر افراد قرار گرفته است؛ هم چنین نحوه برخورد روزانه با کارکنان در هر یک از دانشکده‌ها و اساتید به مراتب چنان تأثیری بر آن‌ها داشته است که هر یک از دانشجویان بر این مسأله اذعان داشتند و آن گونه که خود بیان نمودند خانواده‌هایشان نیز تغییر رفتاری آن‌ها را به فرزندانشان متذکر شده‌اند. هر یک از افراد شرکت‌کننده در بحث، مصادیقی در این خصوص بیان نمودند که: استادی، در کلاس درس، از شأن انسانی سخن به میان می‌آورد و به محض بیرون

رفتن از مرز کلاس دگرگونی رفتاری خود او را شاهد هستیم و قیاسی که در ذهن دانشجویان ساخته می شود این گونه است که: استاد با این درجه علمی این گونه برخورد نمود. عده ای دیگر از دانشجویان نیز معتقد بودند که مشاهده رفتار ناشایست از اساتید سبب می گردد که در آینده بر اثر قرار گرفتن در یک مسند بویژه علمی چنین رفتاری را از خود بروز ندهند. مصاحبت دانشجویان با اساتید و داشتن برخورد شایسته از جانب اساتید تأثیر شگرفی در رفتار و پرورش سکنت اخلاقی دانشجویان دارد و نقطه مقابل این را هم می توان متصور بود که خود دانشجویان مصادیقی نظیر سوءخلق و عدم رعایت احترام را در برخی از اساتید متذکر شدند.

سؤال سوم: راه کارهای اساسی به منظور افزایش نقش دانشگاه در تربیت اخلاقی دانشجویان چه می باشند؟ دانشجویان اشاره نمودند همان گونه که در هنگام استخدام کارکنان و یا جذب هیئت علمی تحقیقاتی به عمل می آید و معیار و ملاک‌هایی مدنظر قرار می گیرد تعهدات اخلاقی از اساتید و کارکنان گرفته شود. اساتید مدت زمان بیشتری را در کنار دانشجویان حضور داشته باشند و پاسخ گوی سؤالات آنان باشند، ترغیب کننده دانشجویان باشند و اعتماد به نفس و عزت نفس دانشجویان را بالا ببرند، به جای ایجاد رابطه تحکمی و استاد-شاگردی، رابطه دوستانه با رعایت حریم را بیشتر در ارتباط با دانشجویان مدنظر قرار دهند که به مراتب تأثیرگذاری بالاتری دارد.

بحث و نتیجه گیری

بررسی و آسیب شناسی اخلاقی که نه صرفاً از طریق محتوای مکتوب کتب درسی بلکه از طریق مشاهده در رفتار افراد حقیقی از منظر افراد و گروه‌هایی که از نزدیک چه در مشاهده و چه اجرای آن در موقعیت‌های مختلف و متعدد در محیط دانشگاه درگیر آن هستند، می تواند داده‌ها و اطلاعات مستندی را در مورد مهم ترین خلأهای اخلاقی و هم چنین عوامل پدیدآیی آن که توانسته به عنوان یک عنصر تربیتی بر دانشجویان تأثیر گذار باشد و هم چنین ارائه راه کارهایی جهت کاهش و یا رفع آن فراهم نماید. بی تردید اساتید به عنوان عناصر سازنده و پرورش دهنده قشر دانشجو در حرکت هرچه صحیح تر در مسیر پرورش اخلاقی دانشجویان از طریق تقابل فکری به عنوان الگو بهترین نقش آفرینان در این زمینه هستند و البته وجود کارکنان و دانشجویان که به عنوان دیگر عوامل سازنده دانشگاه هستند عملاً این مسأله را به وضوح مشخص می نماید که توجه به پرورش در بعد اخلاقی از طریق تعاملات روزانه تا چه اندازه اهمیت حیاتی پیدا می کند. چنان چه خلاف این امر، که آسیب‌ها را مشخص می نماید نشان می دهد خلأهای اخلاقی در دانشگاه تا چه حد بر عملکرد افراد در محیط خارج از دانشگاه تأثیر گذار است.

آسیب شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان...

با عنایت به مطالب مذکور در حوزه برنامه درسی پنهان یا غیررسمی مفهوم تربیت اخلاقی جای می گیرد که بیانگر میزان نقش عناصر سازنده محیط دانشگاه اعم از اساتید، کارکنان و دیگر دانشجویان بر دانش آموختگان است. با این اوصاف پژوهش حاضر کوشیده است تا با استناد به نظرات و دیدگاه‌های دانشجویان، برخی از مهم ترین عوامل را که در پیدایش خلأها و آسیب‌های اخلاقی موجود در دانشگاه که بر اخلاق دانشجویان تأثیر گذار است را شناسایی نموده و بسترهای لازم را جهت کاهش و یا رفع این موارد فراهم سازد. در این پژوهش، آسیب شناسی تربیت اخلاقی بر اساس مؤلفه‌های فردی (شجاعت، صداقت، صبر، توکل، وجدان) و مؤلفه‌های اجتماعی (احترام، امانت داری، وفاداری، حسن خلق) از دیدگاه دانشجویان مورد بررسی قرار گرفته است. یافته‌های حاصل از این تحقیق نشان دهنده آن است که نقش آموزش پنهان دانشگاهی در هریک از ابعاد فردی و اجتماعی تربیت اخلاقی اثر گذار است. به عبارت دیگر شجاعت، صداقت، صبر، توکل، وجدان، احترام، امانت داری، وفاداری، حسن خلق در محیط دانشگاهی از طریق مشاهده نحوه برخورد عناصر حقیقی و حقوقی دانشگاه (اساتید، کارکنان، دانشجویان) توانسته در پرورش فضائل و یا بالعکس حرکت به سمت اضمحلال اخلاقی که آدمی را به ورطه ضد ارزش‌ها و آسیب‌ها می کشاند، به صورت آموزش غیر رسمی بر دانشجو تأثیر بگذارد. بر اساس یافته‌ها می توان گفت که تا حدودی دانشجویان از تفکر و یا بیان تجربیات گذشته خود بیمی ندارند، معمولاً به بیان افکارشان می پردازند و از تأیید یا رد نظرات بیم ندارند، اشتباهات خود را تا حدی می پذیرند، در تعاملات با دیگران، حد و مرزها را رعایت می کنند، معمولاً از هنجارهای اجتماعی (بایدها و نبایدها) اطاعت می کنند، سعی می کنند در تعاملات روزانه با دیگران خوش رو باشند، عزت و کرامت نفس خود را در شرایط گوناگون حفظ می کنند، در برخورد با اطرافیان، صداقت را رعایت می کنند، در جستجوی راه حلی برای یک مسئله صبر پیشه می کنند، در برخورد با موانع و مشکلات زندگی سعه صدر دارند، نسبت به اطرافیان خود وفادارند، حافظ اسرار دیگران هستند، در یک محیط جمعی اکثر مواقع با سازش و مدارا با دیگران برخورد می کنند و با وجود دشواری‌های فراوان و مشکلات در اطراف و اکناف، کارها را به خداوند واگذار می کنند. به علاوه در تطابق یافته‌ها از طریق مصاحبه با آن چه در طی تحلیل پرسش نامه آمده است صحت و سقم مطالب گفته شده به اثبات و ایقان رسید.

همچنین آنچه از تحلیل سؤالات مستفاد گردید بیانگر مبحثی کلیدی و حائز اهمیت تحت عنوان فرهنگ هر قوم یا گروه می باشد که فرهنگ هر منطقه متأثر از پیوندها و تعلقات قومی و زبانی و بویژه سطح اعتقادات و پای بندی به اصول است. با توجه به آن که در دانشگاه کاشان غالب دانشجویان و اساتید، پرورش یافته محیطی هستند که توجه به اصول و پایبندی به قواعد مذهبی در رأس هر چیز قرار دارد نظیر (اصفهان، قم، کاشان، یزد) این تجانس در تعهدات اخلاقی

دانشجویان و اساتید قدر متیقناً، تجانسی اتفاقی و از روی صدفه نیست بلکه ریشه در اشتراکات دارد و افتراقات فرهنگی و اعتقادی در این افراد کم رنگ است به همین خاطر تأثیر متقابل هر یک از این عناصر اعم از اساتید با دانشجویان و کارکنان با دانشجویان بیانگر آن ریشه اساسی و پایبندی به اصول اخلاقی است و به این دلیل که وجود عناصر دانشگاهی خاصه دانشگاه کاشان اکثریت دارای چنین وجوه اشتراکی هستند این محیط می تواند بر عملکرد احیاناً دانشجویان و اساتید و کارکنانی که متعلق به فرهنگ‌های دیگر در جامعه اسلامی هستند و در این دانشگاه حضور دارند و محاط هستند تأثیر گذار باشد. به همین خاطر تربیت اخلاقی فردی و اجتماعی در دانشگاه کاشان بسیار مورد توجه قرار گرفته است و در همین راستا این مسأله استنتاج می شود که افراد پرورش یافته در یک جامعه اسلامی و سپس جامعه فرهنگی و شهری، که حریم آن اجتماع فرهنگی و شهری مزین به اصول، قواعد و سکنات اخلاقی گشته است موجب توجه به تمامی ابعاد فضائل اخلاقی گردیده به همین خاطر بین هریک از مؤلفه‌های تربیت اخلاقی فردی و اجتماعی هم پوشی و ارتباط وجود دارد چه بسا وجود یک فضیلت در پی خود توجه به دیگر فضائل را موجب گردد.

بر اساس نتایج، میانگین تربیت اخلاقی در بعد فردی و اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد از دانشجویان مقطع کارشناسی بیشتر بود اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نبود و فرض ادعای پژوهشگر تایید نگردید. آن چه در این خصوص بر اساس اطلاعات پرسش نامه بدست آمده می تواند بدین خاطر باشد که دانشجویان در مقاطع بالاتر سختی راه را در ارتباط با تحصیل، درک و دریافت نموده اند و آستانه صبر آنان ترفیع یافته و سعه صدر در خصوص موانع احتمالی و مسائل و مشکلات پیدا کرده اند. همچنین میانگین تربیت اخلاقی در بعد فردی در دانشجویان دانشکده انسانی و در بعد اجتماعی در دانشجویان دانشکده علوم پایه از سایر دانشکده‌ها بیشتر بود اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نشد. به علاوه، میانگین تربیت اخلاقی در بعد فردی در دانشجویان پسر و در بعد اجتماعی در دانشجویان دختر بیشتر بود اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نگردید. این نشان می دهد که جنسیت تأثیر شایان توجهی در تربیت اخلاقی ندارد. همچنین بر اساس یافته‌های حاصل از مصاحبه می توان گفت که دانشکده و مقطع تحصیلی و جنسیت در تحقق اوصاف اخلاقی نقش چندانی ندارند و کسب معرفت اخلاقی که در پی خود تربیت اخلاقی را سبب می گردد تنها تا حدودی به سه عامل ذکر شده ارتباط دارد آن هم از این بابت که در برخی مواقع دانشجویان مختلفی که فرد با آن‌ها سرو کار دارد که در ویژگی‌های جمعیت شناختی تحت عنوان جنسیت از آن یاد کردیم می توانند به عنوان یک منبع معرفتی در رشد اخلاقیات در دانشجو مؤثر باشند. اما بروز سکنات اخلاقی و راه

آسیب شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان...

علاج، جهت درمان آسیب‌ها به خود فرد در درجه نخست، تنقیح باطن از هر چه ناپاکی و بی‌اخلاقی، نقش خانواده، آموزش دانشگاهی و... بستگی دارد. در حقیقت ساز و کار ویژه برای تربیت اخلاقی آن چنان با روح و درونیات آدمی سرشته شده است که صرفاً با چند عنوان ظاهری نظیر مقطع و دانشکده نه در اوج قرار می‌گیرد نه به نقطه سفلی می‌رسد هر چند نمی‌توان نقش افزایش علم و آگاهی و ریش فکری آدمیان را در این زمینه منکر بود. به علاوه در تطابق یافته‌ها از طریق مصاحبه با آن چه در طی تحلیل پرسش نامه آمده است صحت و سقم مطالب گفته شده به اثبات رسید.

به هر حال، با توجه به نتایج و یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود که:

- در جذب و استخدام کارکنان و اساتید، از افرادی دعوت به عمل آید که نه تنها در عرصه تخصصی خود متبحر هستند و درجه علمی مورد نظر را دارا می‌باشند؛ بلکه تعهدات اخلاقی از آنان گرفته شود که در خصوص نحوه برخورد با دانشجویان ملزم به رعایت اصول اخلاقی باشند که دانشجو بداند به ذات انسان بودنش دارای منزلت و احترام است.

- قرار دادن سیستم ارزشیابی از عملکرد اخلاقی اساتید و کارکنان؛ که نه تنها عملکرد آموزشی را مورد بررسی قرار می‌دهد، بلکه نظر خود را معطوف بر عملکرد اخلاقی افراد نیز می‌نماید.

- در کلاس‌های مختلف که در دانشگاه برگزار می‌گردد اساتید سعی نمایند که اعتقادات همگان را محترم بشمارند چرا که گاه آن چه مد نظر فرد است مخاطب آن را به گونه‌ای دیگر دریافت می‌نماید به همین خاطر نقصان و یا انهدام ثروت معنوی و اخلاقی فراگیر نتیجه‌ای است که در برخی مواقع ناخود آگاه پدیدار می‌گردد.

- رفتار و برخورد شایسته از جانب افراد در محیط دانشگاه درونی گردد و جنبه تظاهر به خود نگیرد و از اخلاص وجودی فرد سرچشمه گرفته باشد و قوانین اخلاقی را به مانند معاهده‌ای تنظیم نمایند که مفاد آن، چنین محتوایی را در بر گیرد و تعدی از آن مجازاتی را در پی داشته باشد و البته چه برای دانشجویان و چه کارکنان و اساتید کلاس‌های توجیحی در این خصوص تدارک دیده شود.

- تربیت اخلاقی تنها محدود به روابط افراد در موقعیت ایفای نقش خاصشان نباشد (استاد در کلاس، کارمند در دفتر و...)، بلکه ترویج اخلاقیات آن قدر شایان توجه باشد که حتی خارج از محیط دانشگاه در صورت مواجهه با افراد محسوس و ملموس باشد و در این خصوص همایش‌های متعدد در دانشگاه برگزار گردد که مباحث اخلاقی بر اساس ملموس بودن و درجه اولویتشان برای دانشجویان رده بندی گردند و به صورت گفتمان بین دانشجویان و اساتید فراهم شود.

- به جای تأکید برخی اساتید بر کمیت و کسب نمره توسط دانشجویان که سبب می‌گردد دانشجویان هم، صرف قبول شدن و کسب نمره درس بخوانند، به عملکرد دانشجویان در کلاس درس توجه شود که از این طریق هم میزان اطلاعات دانشجو که از محتوای مکتوب بدست آورده است مشخص می‌گردد و هم نحوه برخورد وی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و به عبارت دیگر این جا تأکید مؤکد بر کیفیت یا همان یادگیری معنادار مورد نظر است. در عین حال شایسته است همین عوامل در جذب و به کارگیری کارکنان که دانشجویان به مراتب پس از اساتید با آنان در ارتباط هستند در نظر گرفته شود.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۷۹). امکان، معنا و سازواری در اخلاق و تربیت اسلامی. *نشریه علوم تربیتی*، ۱، صص ۲۱-۵۵.
- پارسانیا، حمید (۱۳۸۵). هستی وهبوط. قم: انتشارات معارف.
- خانزاده، علی (۱۳۷۳). تربیت اخلاقی در آموزشگاه. *نشریه روانشناسی و علوم تربیتی*، ۵۱، صص ۱۰۵-۱۲۲.
- داودی، محمد (۱۳۷۸). برنامه درسی پنهان. *نشریه علوم اجتماعی "روش شناسی علوم انسانی"*، ۱۹، صص ۱۰۱-۹۲.
- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰). تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه خوارزمی، تهران.
- شارع پور، محمود (۱۳۸۵). *جامعه شناسی آموزش و پرورش*. تهران: سمت.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۳). *اصول و مبانی آموزش و پرورش*. تهران: آستان قدس رضوی.
- عبدالحلیم، احمد مهدی (۱۳۷۹). *تعلیم ارزش‌ها وظیفه ای گم شده در نظام‌های تربیتی*. ترجمه: فرزندق اسدی. *تربیت اسلامی*، ۱، صص ۱۴۰-۱۰۵.
- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳). *تحلیلی از برنامه درسی مستتر بحث نو در ابعاد ناشناخته آموزش*. علوم تربیتی "فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی"، ۵، صص ۷۰-۲۷.
- گالن سیلور، جی؛ الکساندر، ویلیام و لوئیس، آرتور (۱۳۷۲). *برنامه درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*. ترجمه: غلامرضا خوی نژاد (۱۳۸۰). مشهد: آستان قدس رضوی.
- لاننبورگ، فرد و لورنستین سی، لیزی آلان (۱۳۸۲). *مدیریت آموزشی*. ترجمه: محمد علی فرنی (۱۳۸۵). تبریز: نشر مترجم.

آسیب شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان...

مطلبی فرد. علیرضا؛ آراسته. حمیدرضا و محبت، هدیه (۱۳۹۱). اخلاق پژوهش در آموزش عالی: ویژگی‌های فردی و مسوولیت‌های حرفه ای پژوهشگران. دانش شناسی (علوم کتابداری و اطلاع رسانی و فناوری اطلاعات)، ۱۹، ۵، صص ۹۶-۱۱۵.

ملکی، حسن (۱۳۷۶). **برنامه ریزی درسی**. تهران: انتشارات مدرسه.

مهدوی، محمد صادق (۱۳۸۲). **آسیب شناسی فرهنگی دانشجویان**. نشریه علوم اجتماعی: **مطالعات جوانان**، ۲، ۱، صص ۱۲۴-۹۹.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۰). **علوم تربیتی ماهیت و قلمرو آن**. تهران: سمت.

نوید، مهدی (۱۳۷۳). **پیام مدرسه**. تهران: سازمان نوسازی و توسعه و تجهیزات مدارس کشور.

وحدتی شبیری، سید محمد رضا (۱۳۹۰). **تبیین جایگاه تربیت اخلاقی تدریس و متون آموزشی**. نشریه راه تربیت، ۶، ۱۶، صص ۱۳۶-۱۲۱.

Ausbrooks, R(2000). **what is schools hidden curriculum teaching your child?** <http://www.parentingtees.com/curriculum.shtml>.

Beyer, L. E(1991). **Curriculum deliberation**. International Encyclopedia of Curriculum Pergman Press.

Donalson, M(2000). **childrens Minds**. GLASG Row:Fontana/open Books.

Lipset, S. M(1998). **political man**. New York:free press.

Mansoer, W.D & oei, T.P.S(1999). **Predictors of career commitment and Employment level of Tertiary-Educated indonesian women**. Australian journal of Psychology-51(1), 29.36.

MC casline, M & Good, T.L(1996). **Listening in classrooms**. New York. Harper collins.

Merton, R (1959). **Social theory and social structure**. clencoe.

Morrison, H. C(1871° 1945). **Lawrence kohlberg's theory of moral development and education**.

Sambell, K & MC Dowell, L(1998). **The construction of the hidden .Curriculum Messages and meanings in the assessment of student learning**. Assessment & Evaluation in Higher Education, 23(4). Available online at <http://www1.oppstate.edu/moormang/wwwboard2/messages/298.html>.

Vallance, E (1991). **The hidden curriculum in international encyclopedia of curriculum**. Arib Lewy (ed), Pergaman Press. England.

Wright, A. (2000). **Spirituality and education**. London, Routledge falmer.