

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

حمید رحیمی،* عباس شکاری،** مبینا غربا***

چکیده

این پژوهش با هدف آسیب شناسی تربیت اخلاقی دانشجویان دانشگاه کاشان از منظر برنامه درسی پنهان انجام شده است. روش پژوهش، توصیفی-پیمایشی و جامعه آماری آن شامل دانشجویان دانشگاه کاشان در سال ۹۳-۱۳۹۲ است که تعداد ۳۳۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. داده‌های این پژوهش از طریق اجرای یک

*- استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه کاشان.

dr.hamid.rahimi@gmail.com

** - استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه کاشان.

email:abbasshekari45@gmail.com

*** - دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه کاشان

mobina.ghoraba@gmail.com

تاریخ تایید: ۱۳۹۳/۰۴/۲۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۲/۰۲

پرسش‌نامه محقق‌ساخته و ۴ سؤال باز پاسخ به شیوه مصاحبه برای اجرای پژوهش به روش پدیدارشناسی جمع‌آوری شد. پرسش‌نامه آسیب‌های تربیت اخلاقی بر اساس مؤلفه‌های فردی شجاعت، صداقت، صبر، توکل و وجدان و مؤلفه‌های اجتماعی احترام، امانت‌داری، وفاداری و حُسن خلق تدوین شده است. روایی پرسش‌نامه به صورت محتوایی و سازه تأیید شد و پایایی پرسش‌نامه از طریق ضریب «آلفای کرانباخ» ۰/۹۴ برآورد شده است. یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که رشد و پرورش فضائل اخلاقی یا آسیب‌های اخلاقی و روی آوردن دانشجویان به ضد ارزش‌ها غالباً نتیجه برنامه درسی پنهان و غیر رسمی بوده است. در عین حال، نتایج این پژوهش نشان داد که بین تک‌تک مؤلفه‌های فردی و مؤلفه‌های اجتماعی تربیت اخلاقی ارتباط وجود دارد.

واژگان کلیدی

آسیب‌شناسی، تربیت اخلاقی، برنامه درسی پنهان.

مقدمه

لیپست^۱ (۱۹۹۶) دانشگاه راهسته اصلی تحولات، ارزش‌ها و افکار نو و محصلان 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

1-Lipset.

انسانی هستند که در رفتار آن‌ها، اخلاقیات 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 و پایدار است.» (وحدتی شبیری، ۱۳۹۰: ۱۲۳).

«هنگامی که صحبت از آسیب‌شناسی 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 پیشرفتشان انجام دهیم.» (مهدوی، ۱۳۸۲: ۱۰۰).

مجموعه عواملی وجود دارند که بر روند تربیت اخلاقی تأثیری سوء می‌گذارند و سبب می‌شوند که فردی در مقام انسانی خود که اخلاقیات، او را از حیوان متمایز می‌کند، مبتلا به گسیختگی شخصیت شود و موجب می‌شود تکوین منشی که به‌عنوان 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 ایفا نماید و نشانه‌های کمال و تمامیت انسان‌ها را به خطر اندازد. انسان کامل شدن به‌عنوان فرجام نهایی در تربیت اخلاقی دنبال می‌شود که بنا به گفته استاد مطهری (۱۳۸۹) انسان کامل کسی است که ارزش‌های انسانی در حد اعلی و به‌طور هماهنگ در او رشد کرده باشند و بنا به گفته شکوهی (۱۳۶۷) همین هدف غایی است که به‌عنوان فعالیت وجدانی و آگاهانه در نظر گرفته می‌شود تا تربیت را ممکن و ضروری کند و در نتیجه، این عمل تربیتی به اعلا درجه، واجد خصوصیات هر عمل اخلاقی می‌شود.

در بسیاری از موارد به دلیل تغییر خط‌مشی‌ها و گرایش افراد به دیدگاه‌های مختلف، رشد و نمو اخلاقی متوقف می‌شود. اگر برای پرورش ارزش‌های اخلاقی نیازمند الگویی باشیم که به موضوعات مدون کتاب‌ها جنبه عملیاتی بدهد، متوجه تعارض افراد در برخورد با مجریان برنامه‌ایی به ویژه در محیط دانشگاه خواهیم شد؛ اما سؤال اینجاست که چرا وقت زیادی را صرف تدوین کتب درسی می‌نماییم و در انتخاب محتوا بر موضوعات درسی مدون که متخصصان طراحی می‌کنند، تأکید می‌کنیم؛ ولی به بُعد دیگری در نظام آموزشی که به زعم شارع‌پور (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 غالباً مؤثرتر از برنامه درسی پیش‌بینی شده هستند.

مهر محمدی (۱۳۸۰)، برنامه درسی پنهان را مجموعه‌ای از روابط و مناسبات حاکم بر محیط‌های آموزشی می‌داند که در زمره آموخته‌های غیر عمدی و عمدتاً ارزشی، هنجاری و نگرشی هستند. در حقیقت، «بُعد عملی در کنار شناخت و انتخاب به‌عنوان عوامل اساسی در ربوبی شدن هم در نظر گرفته می‌شوند که حاکی از فرآیندهایی هستند که فرد فقط با روشن‌بینی عقلانی، تصمیم و پای‌ورزی در عمل می‌تواند آن را طی کند.» (باقری، ۱۳۷۹: ۵۱).

به عقیده بییر^۱ (۱۹۹۱) برنامه درسی به‌عنوان حوزه‌ای تخصصی، محدود به مجموعه‌ای از تجارب و یادگیری‌های از پیش تعیین‌شده یا برنامه درسی

1-Beyer.

رسمی نیست؛ بلکه محیط اجتماعی که افراد در آن حضور دارند، به خصوص دانشگاه به مراتب تأثیر بیشتری در روند صعودی یا نزولی اخلاقیات در دانشجویان ایفا می‌نماید و در حقیقت، «تدریس متن غیر رسمی و غیر ملموس نظام ارزش‌ها و هنجارها و طرز برداشت‌ها و ابعاد غیر آکادمیک و جنبه‌های غیر رسمی مراکز آموزش عالی متأثر از کل نظام تربیتی در ساخت و بافت کل جامعه هستند.» (قورچیان، ۱۳۷۳: ۵۳).

لاننبورگ^۱ (۲۰۰۴) معتقد است پیامدهای قصد نشده 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 اینکه دانشگاه به‌عنوان یک سازمان در نظر گرفته می‌شود که دارای عناصری است و همه این عناصر برای رسیدن به هدفی یکسان فعالیت می‌کنند و هم‌چنین این هدف، فقط در حفظ کردن آنچه در کتاب‌ها خوانده می‌شود و کسب نمره منحصر نمی‌شود؛ بنابراین، نقش خود را به مراتب بیشتر و مؤثرتر از آنچه در محتوا خلاصه می‌شود، ایفا می‌نماید.

والانس^۲ (۱۹۹۱) این نمونه‌ها را که به صورت کاملاً مستتر در آموزش وجود دارد، بخش حتمی و مؤثر بر تجربه تحصیلی می‌داند؛ لذا تربیت اخلاقی در پس این برنامه درسی پنهان می‌آید و به‌عنوان مسیری اصلی در نظام آموزشی است و به اعتقاد آسبروک^۳ (۲۰۰۰) دربردارنده پیام‌های ضمنی فضای اجتماعی مراکز آموزشی است که نوشته نشده، ولی توسط همگان

1-Lunenborg.

2-Vallance.

3-Ausbrooks.

احساس می‌شود. اشنايدر^۱ (۱۹۷۸) به نقل از داودی (۱۳۷۸)، دانشجویانی که آموزه‌هایی را از برنامه‌ی درسی پنهان دانشگاه فرا می‌گیرند، دانشجویانی موفق می‌داند؛ زیرا معتقد است این آموزه‌ها با زندگی واقعی افراد در ارتباط است.

در دیدگاه سعیدی رضوانی (۱۳۸۰) این بدنه‌ی دانشی که دانشجویان را از طریق حضور 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 بر جای می‌گذارد که کاملاً با آنچه تحت عنوان فضیلت اخلاقی از آن یاد می‌کنیم، متفاوت است و به جای پرورش سکنتات اخلاقی، افراد را رو به سوی انحطاط اخلاقی می‌کشانند.

اخلاقیات به صورت غیرمستقیم تأثیر مثبت یا منفی خود را بر جای می‌گذارند و در قالب برنامه‌ی درسی پنهان غالباً از طریق تعاملات انسانی شکل می‌گیرد؛ البته در پدیدآمدن برنامه‌ی درسی پنهان عواملی نظیر معماری و کیفیت ساختمان دانشکده یا دانشگاه یا همان محیط فیزیکی هم تأثیرگذار است و بنا به گفته‌ی نوید (۱۳۷۳) فضا سخن می‌گوید. سیلور و الکساندر^۲ (۱۳۷۲) بیان می‌کنند که ساختار اجتماعی و اداری دانشکده یا دانشگاه که شامل تمامی نظام طبقه‌بندی در مراکز آموزشی است نیز، از جمله عوامل تأثیرگذار است و نقش برنامه‌ی درسی پنهان را پُررنگ‌تر می‌نماید؛ اما هنگامی که سخن از اخلاقیات به میان می‌آید، بیشترین تمرکز بر روابط و تعاملات انسانی است.

1-Schneider.

2-Saylor & Alexander.

ملکی (۱۳۷۶) به ارتباط متقابل اعضای هیئت علمی با دانشجویان اشاره کرده است و معتقد است اگر یک مدرس به عنوان عضو هیئت علمی دانشگاه در کلاس درس به گونه‌ای برخورد کند که منجر به پرورش حس اعتماد به نفس دانشجویان شود یا اینکه به ذات انسان بودنشان با دانشجویان برخوردی شایسته داشته باشد، دانشجویان عملکرد مثبت و ستودنی این فرد را درک و دریافت خواهند نمود و دقیقاً نقطهٔ مقابلی هم برای این مسأله می‌توان در نظر گرفت که هم‌چون عملکرد مثبت در ذهن دانشجویان باقی خواهد ماند، «مثلاً اگر فرد یا افرادی دربارهٔ فضائل اخلاقی نظیر راست‌گویی، امانت‌داری و ... سخن به میان آورند؛ اما تمامی اینها در حد حرف باشد و به هیچ وجه در رفتار گوینده نمایان نشود، اینجاست که مفهوم گسیختگی شخصیت معنا پیدا می‌کند.» (عبدالحمید، ۱۳۷۹: ۱۱۸).

اگر مرتن^۱ (۱۹۵۹) از نوعی آنومی، سخن به میان می‌آورد و آن را مترادف با بیگانگی می‌داند که در آن بین فرد و ارزش‌های حاکم جامعه وجود دارد، می‌توانیم پیامد آسیب‌های اخلاقی را وقوع نوعی آنومی یا بحران بدانیم که این بحران همانا گسیختگی شخصیت است. بلوم^۲ (۱۹۷۲) به نقل از داودی (۱۳۷۸) معتقد است آموزه‌های ناشی از برنامهٔ درسی، مدت زمان بیشتری در حافظه باقی می‌مانند و به شکلی پایدارتر نسبت به آموزه‌های ناشی از برنامهٔ درسی آشکار است و «هر پیام اخلاقی که در کلاس درس توسط استاد ارائه می‌شود؛ چون جنبهٔ رسمی ندارد و فاقد تشریفات درسی تخصصی است و در

1-Merton.

2-Bloom.

همه‌ی دروس پیام‌رسانی می‌شود، مخاطب آن را به گوش جان دریافت می‌کند و نخستین واکنشی که در نفسش پدید می‌آید مقایسه‌ی رفتار خویش با پیام دریافتی است.» (وحدتی شبیری، ۱۳۹۰: ۱۳۱).

آن‌گونه که کرمی (۱۳۷۳) بیان می‌دارد، یکی دیگر از عوامل اساسی که در رشد اخلاقیات دانشجویان مؤثر است، روابط میان فردی دانشجویان با یکدیگر و با کارکنان است، به‌گونه‌ای که یک عمل رفتاری آن‌چنان تأثیر مثبت یا منفی بر افراد می‌گذارد که هیچ محتوای مکتوبی این‌گونه تأثیری ندارد؛ بر این اساس، دانشجویان در دانشگاه به‌عنوان یک محیط اجتماعی خواه‌ناخواه در تعاملات و روابطی چه به صورت رسمی و چه به صورت غیر رسمی قرار می‌گیرند و این روابط در پی خود، آثار تربیتی را به دنبال دارد، نظیر اینکه یک دانشجو متوجه رفتار و برخورد متفاوت کارکنان با دانشجویی دیگر شود که جزء طبقه‌ی ویژه یا فرزند یک شخص خاص است و علاقه‌ی خاص کارکنان به طبقه‌ای از دانشجویان این تمایز رفتاری را سبب شده است که در سخت‌ترین شرایط، امور مربوط به این دانشجو به راحتی و با احترام مرتفع شود و در خصوص بقیه دانشجویان این‌گونه نباشد.

شایان توجه است که نتایج مصاحبه از دانشجویان نیز چنین امری را نشان داده است. همین امر سبب می‌شود آنچه را که تحت عنوان بایدها و نبایدها یاد می‌کنیم، در حقیقت هنجارهای اجتماعی‌ای هستند که آن‌ها را باور داریم و روز به روز در رفتار ما کم رنگ‌تر می‌شوند؛ چرا که پذیرش این موضوع که باید صرفاً دارای جایگاه خاصی باشیم که مورد توجه قرار گیریم و سؤالاتمان پاسخ‌گفته شود با باورهای تثبیت‌شده در ذهن ما تطابق ندارد. «ظهور سستی

در بنیادهای اخلاقی، سبب بروز ضعف در باورها و رفتارهای دینی است.»
(عروتی موفق، ۱۳۸۵: ۲۳).

موریسون^۱ (۱۸۷۱-۱۹۴۵) در تحقیقی به تاریخچه‌ای از آموزش و پرورش اخلاقی در دوران بازگشت به خویشتن اشاره کرد. از لحاظ تاریخی، آموزش فضائل اخلاقی یکی از رسالت‌های مدارس بوده و نگرانی برای فضائل اخلاقی از قبیل: صداقت، مسئولیت و احترام به دیگران در حوزه آموزش و پرورش اخلاقی مطرح بوده است و با تأسیس اولین مدرسه، نخستین نگرانی درباره آموزش اخلاق هم بیان شد؛ زیرا معتقد بودند هر جامعه پایدار دارای یک کد اخلاقی است.

دیوین^۲ (۲۰۰۶) در تحقیقی، جایگاه اخلاق را در آموزش و پرورش تبیین نمود. وی اخلاق را به عنوان یک مفهوم انتزاعی در نظر گرفت و بیان کرد که آموزش و پرورش اخلاقی را نمی‌توان به صورت قطعی تعریف کرد. وی هدف تحقیق خود را شرح آموزش و پرورش اخلاقی بر اساس تجربیات خود دانست.

خانزاده (۱۳۷۳) در تحقیق خود به مسأله تربیت اخلاقی در آموزشگاه پرداخت و هم‌چنین تکوین و تحول قضاوت اخلاقی را بررسی کرد و یکی از اهداف اساسی در محیط‌های آموزشی را تربیت اخلاقی فراگیران بیان نموده است. حسینزاده (۱۳۸۶) در تحقیق خود به بررسی آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی پرداخت و بیان نمود که علت اصلی تشخیص داده‌شده از سوی

1-Morrison.

2-Devine.

کارشناسان درباره علل بیماری‌های روانی را می‌توان در ضعف رفتارهای اخلاقی دانست.

با توجه به مباحث بالا، مسأله اصلی این پژوهش بررسی خلاءهای ناشی از تربیت اخلاقی در دو بُعد فردی و اجتماعی از منظر برنامه‌درسی پنهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش یا رفع آسیب‌ها است. در بُعد فردی مؤلفه‌هایی مانند شجاعت، صداقت، صبر، توکل و وجدان و در بُعد اجتماعی مؤلفه‌هایی مانند احترام، وفاداری، امانت‌داری و حُسن خلق بررسی شده است.

سئوالات تحقیق

- ۱- خلاءهای تربیت اخلاقی در بُعد فردی (شجاعت، صداقت، صبر، توکل و وجدان) در دانشگاه کاشان به چه میزان است؟
- ۲- خلاءهای تربیت اخلاقی در بُعد اجتماعی (احترام، وفاداری، امانت‌داری و حُسن خلق) در دانشگاه کاشان به چه میزان است؟
- ۳- بین مؤلفه‌های فردی تربیت اخلاقی به چه میزان ارتباط وجود دارد؟
- ۴- بین مؤلفه‌های اجتماعی تربیت اخلاقی به چه میزان ارتباط وجود دارد؟
- ۵- بین مؤلفه‌های فردی و مؤلفه‌های اجتماعی تربیت اخلاقی به چه میزان ارتباط وجود دارد؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر در دو چارچوب کمی و کیفی است. رویکرد کمی با استفاده از روش توصیفی پیمایشی و رویکرد کیفی (به عنوان چارچوب

نظری) با استفاده از روش پژوهش پدیدارشناسی انجام شده است. جامعه آماری مورد مطالعه شامل ۵۱۸۰ نفر از دانشجویان دانشگاه کاشان در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ هستند که از طریق فرمول حجم نمونه کوکران ۳۳۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری در این تحقیق، نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم بود.

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

جدول ۱: توزیع حجم نمونه بر اساس جامعه

دانشکده	جامعه	نمونه	درصد
مهندسی	۲۱۰۶	۱۳۴	۰/۴۱
علوم انسانی	۱۷۰۳	۱۰۸	۰/۳۲
علوم پایه	۱۳۷۱	۸۸	۰/۲۷
جمع	۵۱۸۰	۳۳۰	۰/۱۰۰

پرسش‌نامه در این پژوهش، محقق ساخته بود. این پرسش‌نامه در قالب ۴۱ سؤال طراحی شد که به بررسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان از دو بُعد فردی و اجتماعی بر حسب طیف پنج درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) پرداخت. روایی ابزار به صورت محتوایی و سازه تأیید شد. برای مشخص نمودن پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کراباخ استفاده گردید.

جدول ۲: ضریب پایایی سؤالات پرسش نامه

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

ضریب پایایی پرسش نامه تربیت اخلاقی حدود ۰/۹۴ برآورد شد که نشان از زیاد بودن پایایی ابزار اندازه گیری دارد و معنادار است. پس از انجام مرحله کمی، برای بررسی این موضوع که در بستری از جامعه (محیط دانشگاهی) پدیدار می گردد، از مصاحبه باز پاسخ با ۴ سؤال استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده ها در سطح استنباطی (t تک نمونه ای، t مستقل، تحلیل واریانس و غیره) با استفاده از نرم افزار SPSS انجام گرفت.

در مرحله بعدی برای بررسی کیفی موضوع مدنظر از مصاحبه باز پاسخ استفاده شده است که به منظور حرکت در مسیری یک نواخت و هماهنگ در انجام مصاحبه ها و نتیجه گیری بهتر همه مصاحبه ها توسط محقق انجام شد و از

روش نمونه‌گیری در حد اشباع استفاده شد که این امر زمانی به وقوع می‌پیوندد که تمام منابع اطلاعاتی دانشجویان، اطلاعات مشابهی را در اختیار بگذارند، به صورتی که ورود افراد جدید تصمیم پژوهشگر و جمع‌بندی نهایی را تغییر نمی‌دهد.

یک معیار برای کشف رسیدن به اشباع، تکرار داده‌های قبلی است، به طوری که پژوهشگر مرتباً با داده‌هایی مواجه می‌شود که تکرار می‌شوند.

یافته‌های پژوهش

الف: بخش کمی

پاسخ سؤال اول:

جدول ۳: مقایسه میزان مؤلفه‌های فردی تربیت اخلاقی بر اساس میانگین فرضی (۳)

متغیر	میانگین	درجه آزادی	t	سطح 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
وجدان	۳/۷۸	۳۲۹	۱۸/۲۷	۰/۰۰۰

جدول شماره (۳) نشان داد که میانگین تمام مؤلفه‌های فردی تربیت اخلاقی بالاتر از حد متوسط (۳) است، بدین معنا که برنامه درسی پنهان در دانشگاه

کاشان توانسته در بُعد فردی تربیت اخلاقی نقش مؤثری را در دانشجویان ایفا نماید و فرض ادعای پژوهشگر تأیید می‌شود.

پاسخ سؤال دوم:

جدول ۴: مقایسه میزان مؤلفه‌های اجتماعی تربیت اخلاقی بر اساس میانگین فرضی (۳)

متغیر	میانگین	درجه آزادی	t	سطح معناداری
احترام	۴/۰۴	۳۲۹	۲۸/۷۱	۰/۰۰۰
وفاداری	۳/۸۸	۳۲۹	۱۹/۰۹	۰/۰۰۰
امانت‌داری	۳/۹۹	۳۲۹	۲۰/۲۹	۰/۰۰۰
حُسن خُلق	۳/۹۱	۳۲۹	۱۸/۹۴	۰/۰۰۰

جدول شماره (۴) نشان داد میانگین تمام مؤلفه‌های اجتماعی تربیت اخلاقی بالاتر از حد متوسط (۳) است، بدین معنا که برنامه درسی پنهان در دانشگاه کاشان توانسته در بُعد اجتماعی تربیت اخلاقی نیز نقش مؤثری را در دانشجویان ایفاء نماید و فرض ادعای پژوهشگر تأیید می‌شود.

پاسخ سؤال سوم:

جدول ۵: ارتباط بین مؤلفه‌های فردی تربیت اخلاقی

متغیر	ارتباط سطح معنا		وجدان	توکل	صبر	صداقت	شجاعت
شجاعت	ارتباط		۰/۵۲	۰/۴۳	۰/۵۰	۰/۵۵	۱
	سطح معناداری		۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	
صداقت	ارتباط		۰/۵۴	۰/۵۲	۰/۵۲	۱	
	سطح معناداری		۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰		
صبر	ارتباط		۰/۵۲	۰/۵۰	۱		
	سطح معناداری		۰/۰۰۰	۰/۰۰۰			

			۱	۰/۵۴	ارتباط	توکل
				۰/۰۰۰	سطح معناداری	
				۱	ارتباط	وجدان
					سطح معناداری	

جدول شماره (۵) نشان داد بین هر یک از مؤلفه‌های فردی تربیت اخلاقی از منظر برنامه‌درسی پنهان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بیشترین ارتباط بین مؤلفه شجاعت و صداقت به میزان ۰/۵۵ و کمترین ارتباط بین مؤلفه شجاعت و توکل به میزان ۰/۴۳ وجود دارد.

پاسخ سؤال چهارم:

جدول ۶: ارتباط بین مؤلفه‌های اجتماعی تربیت اخلاقی

متغیر	شاخص	حُسن خُلق	امانت‌داری	وفاداری	احترام
احترام	ارتباط	۰/۴۵	۰/۵۹	۰/۶۰	۱
	سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	
وفاداری	ارتباط	۰/۵۸	۰/۶۷	۱	
	سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰		
امانت‌داری	ارتباط	۰/۵۶	۱		
	سطح معناداری	۰/۰۰۰			
حُسن خُلق	ارتباط	۱			
	سطح معناداری				

جدول شماره (۶) نشان داد بین هر یک از مؤلفه‌های اجتماعی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بیشترین ارتباط بین مؤلفه‌های وفاداری و امانت‌داری به میزان ۰/۶۷ و کمترین ارتباط بین مؤلفه‌های احترام و حُسن خُلق به میزان ۰/۴۵ وجود دارد.

پاسخ سؤال پنجم:

جدول ۷: ارتباط بین مؤلفه‌های فردی و اجتماعی

فردی	اجتماعی	شاخص	مؤلفه
۱	۰/۸۴	ارتباط	فردی
	۰/۰۰۰	سطح معناداری	
	۱	ارتباط	اجتماعی
		سطح معناداری	

جدول شماره (۷) نشان داد بین مؤلفه‌های فردی و اجتماعی تربیت اخلاقی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد که میزان این ارتباط ۰/۸۴ است.

ب: بخش کیفی

سؤال اول: آیا آموزش دانشگاهی درباره تربیت اخلاقی بین دانشجویان دختر و پسر به یک میزان عمل نموده است؟

دانشکده	جنسیت	تعداد	دیدگاه

دانشکده	جنسیت	تعداد	دیدگاه
مهندسی	دختر	۱۷	پیش از ورود به دانشگاه این گونه به ما القا شده بود که رشته‌های مهندسی بیشتر در خور آقایان است؛ اما فقط در حد یک نظر بود. اما محیط دانشگاه سبب گردید که جنبه عملیاتی آن نظر را ببینیم و لمس کنیم. غالب اساتید در رشته‌های مهندسی مرد هستند و ما گمان می‌کنیم توجه ویژه به دانشجویان پسر دارند و شایسته‌تر با آنان برخورد می‌کنند.
	پسر	۱۳	هیچ تمیزی از نظر عملکرد اخلاقی وجود ندارد که مشهود باشد و ما الگو بگیریم چه بسا در برخی مواقع به این علت که در اذهان عمومی رایج گردیده خانم‌ها فضائل اخلاقی و تلطیف روحیه بیشتری نسبت به آقایان دارند، ناخودآگاه نوک پیکان آموزش‌های اخلاقی چه به صورت مستقیم و چه غیر مستقیم ما باشیم؛ زیرا در نظر افراد، رذائل در ما بیشتر جای دارد.
انسانی	دختر	۲۰	پسر و دختر هر دو از اصل کرامت ذاتی انسانی برخوردارند؛ اما تفاوت‌های ظاهری که بین آن دو وجود دارد، مقبول مرییان تربیتی قرار گرفته است و قاعدتاً تفاوت در نوع تربیت اخلاقی وجود دارد.
	پسر	۱۰	از آنجا که عملی‌ترین و موفق‌ترین ابزار تربیت، وجود یک نمونه عملی یا سرمشق است، قاعدتاً دانشجوی دختر تحت تأثیر عملکرد استاد خانم و بالطبع دانشجوی پسر تحت تأثیر عملکرد استاد آقا قرار

دانشکده	جنسیت	تعداد	دیدگاه
			می‌گیرد.
پایه	دختر	۱۵	دانشگاه چندان نقشی در این زمینه ندارد؛ بلکه نقش اساسی را خانواده ایفا می‌نماید. تفاوت در تربیت، در خانواده هم مشهود است و نباید به این فکر متکی بود که تربیت اخلاقی در دانشگاه برای همگان یکسان باشد.
	پسر	۱۵	در محیط دانشکده ناخودآگاه نوعی گرایش از طریق دسته‌بندی ایجاد شده است. کارمند زن، مرد/استاد زن، مرد/دانشجوی دختر، پسر، این‌گونه طبقه‌بندی تفاوت در نوع تربیت اعم از دینی و اخلاقی را هم شامل می‌شود.

سؤال دوم: مقطع تحصیلی در رشد فضائل اخلاقی دانشجویان چه تأثیری داشته است؟

دانشکده	جنسیت	تعداد	دیدگاه
مهندسی	دختر	۱۷	افزایش سن موجب نوعی تکامل‌یافتگی در افراد می‌شود و به تبع این قرار گرفتن در مقطع تحصیلی بالاتر موجب می‌گردد که افراد در تلاش باشند تا در رفتار ظاهری خود عملکردی فاضلان داشته باشند، آن‌گونه که شایسته و بایسته است.
	پسر	۱۳	اگر رفتار پسندیده و فضائل اخلاقی در فردی نهادینه شده باشد، هیچ ارتباطی به مقطع تحصیلی ندارد. چه بسا فردی تحصیلات آکادمیک نداشته،

دانشکده	جنسیت	تعداد	دیدگاه
			اما حرکات و سکناتش چنان مزین به فضائل اخلاقی گشته باشد که در رفتار ظاهری وی نیز آشکار باشد.
انسانی	دختر	۲۰	دانشجویان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری نه تنها فضائل اخلاقی در آنان رشد نیافته است؛ بلکه به سبب اینکه در مقاطع بالاتر علمی قرار گرفته‌اند به خود غره می‌شوند و آن‌ها با دیگران با احترام برخورد نمی‌کنند؛ بلکه این دیگران هستند که با آن‌ها با احترام برخورد می‌نمایند. چند نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد بیان نمودند بر اساس اینکه در مقطع بالاتری قرار گرفته‌اند در پی این هستند که رفتاری در خور و شایسته را بروز دهند که در برخی مواقع که در مقام قیاس با دوره‌های گذشته بر می‌آیند تفاوت را در خودشان مشهود می‌بینند و اذعان داشتند که رفتار اساتید هم تا حدودی در عملکرد آن‌ها تأثیرگذار است.
	پسر	۱۰	تفاوت در رفتار افراد بر اساس نقشی است که می‌پذیرند؛ چرا که پذیرفتن هر نقشی مسئولیتی به دنبال دارد. به همین خاطر دانشجویان مقاطع بالاتر نیز مسئولیتی دارند که رفتار شایسته‌ای از خود بروز دهند. بدین خاطر که رشد فکری و سنی بالاتری دارند و دیگر که الگوهای اخلاقی مناسبی باشند.
پایه	دختر	۱۵	اگر این فرض وجود داشته باشد که دانشجویان از عملکرد افراد حاضر در دانشگاه اعم از اساتید و

دانشکده	جنسیت	تعداد	دیدگاه
			کارکنان تأثیر می‌پذیرند به این علت که اساتید و کارکنان با دانشجویان مقاطع بالاتر برخوردی مناسب و درخور دارند و با احترام و تکریم با آنان مواجه می‌شوند قاعدتاً اگر دانشجویان هم تحت تأثیر عملکرد آنان قرار گیرند تنها احترام و حسن خلق و... که در زمره فضائل اخلاقی است را دریافت می‌نمایند. در صورتی که عملکرد اساتید با دیگر دانشجویان مغایر باشد نقش آنان به عنوان القاکننده مفاهیم اخلاقی چندان شایان توجه نیست.
	پسر	۱۵	به هر میزان که در مقطع علمی بالاتری قرار بگیریم سعی خود را مبتنی بر این قرار می‌دهیم که اخلاق پسندیده را در خود پرورش دهیم.

سؤال سوم: آیا رشد فضائل اخلاقی دانشجویان به تفکیک دانشکده از یکدیگر متفاوت است؟

دانشکده	جنسیت	تعداد	دیدگاه
مهندسی	دختر	۱۷	توجه به فضائل اخلاقی در تمام انسان‌ها وجود دارد و نمی‌توان این‌گونه گفت که صرفاً دانشجوی دانشکده علوم انسانی به علت مواجه شدن مکرر با مضامین اخلاقی در کتب درسی، خلق نیکو هم در وی بیشتر پدیدار گردیده است.
	پسر	۱۳	دانشجویان دانشکده علوم انسانی با مفاهیم و مضامین



			<p>اخلاقی که غالباً به صورت محفوظات است، بیشتر سروکار دارند؛ اما دلیلی متقن نیست که این افراد در معاشرت‌های روزانه هم، بیش از دیگران اخلاقیات را رعایت نمایند، بلکه اخلاق در خانواده رشد و توسعه می‌یابد و محل تحصیل صرفاً امری حاشیه‌ای است.</p>
انسانی	دختر	۲۰	<p>انسان اخلاق نیکو را به صورت فطری دارا است و اینکه در چه دانشکده‌ای تحصیل نماید، تفاوتی را در عملکرد اخلاقی‌اش مشهود نمی‌سازد. در حقیقت تمایلات فطری آدمیان به خلق نیکو به مانند ضمانت اجرایی برای اعمال درخور انسان است که بدون در نظر داشتن موقعیت‌های ناپایدار از وی صادر می‌گردد.</p>
	پسر	۱۰	<p>افعال پسندیده اخلاقی که بدون نیاز به فکر کردن و سنجیدن از انسان صادر می‌شود، یک حالت نفسانی است که آدمی به سبب عناوین اکتسابی نظیر دانشکده یا حتی دانشگاه محل تحصیل در انجام آن دچار تردید نمی‌شود؛ بلکه این حالت، انسان را از شک و تردید ناشی از حد و حصر زمانی و مکانی و موقعیت‌های موجود در آن بی‌نیاز می‌کند.</p>
پایه	دختر	۱۵	<p>انسان به سبب اینکه در اجتماع به سر می‌برد و با افراد مختلف مواجه است، باید از لحاظ اخلاقی موجه باشد که مورد طبع و پذیرش آدمیان قرار گیرد؛ چرا که در غیر این صورت طرد می‌گردد. بنابراین، اخلاق در همه زمان‌ها و مکان‌ها در رده نخست ارتباطی قرار دارد که صرف حضور در یک دانشکده نمی‌توان برای آن رتبه‌بندی قائل بود.</p>
	پسر	۱۵	<p>هیچ ارتباطی بین اینکه ارزش‌های اخلاقی در افراد وجود داشته باشد یا خیر به نسبت دانشکده محل تحصیل وجود</p>

<p>ندارد؛ چرا که در هر محیطی به همان میزان که انسان‌هایی با خُلق پسندیده حضور دارند اعم از استاد و دانشجو و... افرادی هم هستند که در نقطهٔ مقابل باشند؛ اما این خود فرد است که اگر اخلاق خوب در وی رشد یافته باشد، به محیط توجه ندارد و اگر هم نظر خود را معطوف به آن سازد، خوب‌ها را از بدها غربال می‌نماید.</p>			
---	--	--	--

نتیجه‌گیری

بررسی و آسیب‌شناسی اخلاقی که نه صرفاً از طریق محتوای 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، می‌تواند داده‌ها و اطلاعات مستندی را دربارهٔ مهم‌ترین خلأهای اخلاقی و هم‌چنین عوامل پدیدآیی آن که توانسته به‌عنوان یک عنصر تربیتی بر دانشجویان تأثیر گذار باشد و هم‌چنین ارائهٔ راهکارهایی برای کاهش یا رفع آن فراهم نماید.

بی‌تردید استادان به‌عنوان عناصر سازنده و پرورش‌دهندهٔ قشر دانشجو در حرکت هرچه صحیح‌تر در مسیر پرورش اخلاقی دانشجویان از طریق تقابل فکری به‌عنوان الگو، بهترین نقش‌آفرینان در این زمینه هستند و البته وجود کارکنان و دانشجویان که به‌عنوان دیگر عوامل سازندهٔ دانشگاه هستند، عملاً این مسأله را به وضوح مشخص می‌نمایند که توجه به پرورش در بُعد اخلاقی از طریق تعاملات روزانه تا چه اندازه اهمیت حیاتی پیدا می‌کند، چنانکه خلاف این امر، نشان می‌دهد خلأهای اخلاقی در دانشگاه تا چه حد بر عملکرد افراد در محیط خارج از دانشگاه تأثیر گذار است.

با عنایت به مطالب یادشده، مفهوم تربیت اخلاقی در حوزه برنامه درسی پنهان یا غیر رسمی جای می‌گیرد که بیانگر میزان نقش عناصر سازنده محیط دانشگاه اعم از استادان، کارکنان و دیگر دانشجویان بر دانش‌آموختگان است. با این اوصاف، پژوهش حاضر کوشیده است تا با استناد به نظرات و دیدگاه‌های دانشجویان، برخی از مهم‌ترین عوامل را که در پیدایش خلأها و آسیب‌های اخلاقی موجود در دانشگاه که بر اخلاق دانشجویان تأثیرگذار است را شناسایی نموده و بسترهای لازم را برای کاهش یا رفع این موارد فراهم سازد. در این پژوهش، آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی بر اساس مؤلفه‌های فردی (شجاعت، صداقت، صبر، توکل، وجدان) و مؤلفه‌های اجتماعی (احترام، امانت‌داری، وفاداری، حُسن خُلق) از دیدگاه دانشجویان بررسی شده است.

یافته‌های حاصل از این تحقیق نشان‌دهنده آن است که نقش آموزش پنهان دانشگاهی در هر یک از ابعاد فردی و اجتماعی تربیت اخلاقی اثرگذار است. به عبارت دیگر، شجاعت، صداقت، صبر، توکل، وجدان، احترام، امانت‌داری، وفاداری، حُسن خُلق در محیط دانشگاهی از طریق مشاهده نحوه برخورد عناصر حقیقی و حقوقی دانشگاه (استادان، کارکنان، دانشجویان) توانسته در پرورش فضائل یا بالعکس حرکت به سمت اضمحلال اخلاقی که موجب ضد ارزش‌ها و آسیب‌ها می‌گردد، به صورت آموزش غیر رسمی بر دانشجو تأثیر بگذارد.

بر اساس یافته‌ها می‌توان گفت که تا حدودی دانشجویان از تفکر یا بیان تجربیات گذشته خود بیمی ندارند، معمولاً به بیان افکارشان می‌پردازند و از تأیید یا رد نظرات بیم ندارند، اشتباهات خود را تا حدی می‌پذیرند، در تعاملات با دیگران، حد و مرزها را رعایت می‌کنند؛ معمولاً از هنجارهای

اجتماعی (بایدها و نبایدها) اطاعت می‌کنند، سعی می‌کنند در تعاملات روزانه با دیگران خوش‌رو باشند، عزت و کرامت نفس خود را در شرایط گوناگون حفظ می‌کنند، در برخورد با اطرافیان، صداقت را رعایت می‌کنند، در جستجوی راه‌حلی برای یک مسئله صبر پیشه می‌کنند، در برخورد با موانع و مشکلات زندگی سعه‌صدر دارند، نسبت به اطرافیان خود وفادارند، حافظ اسرار دیگران هستند، در یک محیط جمعی اکثر مواقع با سازش و مدارا با دیگران برخورد می‌کنند و با وجود دشواری‌های فراوان و مشکلات در اطراف و اکناف، کارها را به خداوند واگذار می‌کنند.

به علاوه در تطابق یافته‌ها از طریق مصاحبه با آنچه در طی تحلیل پرسش‌نامه آمده است، صحت و سقم مطالب گفته‌شده به اثبات و ایقان رسید. از سوی دیگر، یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که میزان ارتباط بین هر یک از مؤلفه‌های فردی و اجتماعی تربیت اخلاقی از منظر برنامه‌درسی پنهان رابطه‌ای مثبت و معنادار است که بیشترین ارتباط بین مؤلفه‌های شجاعت و صداقت و کمترین ارتباط بین مؤلفه‌های شجاعت و توکل بود. هم‌چنین یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که بین هر یک از مؤلفه‌های اجتماعی تربیت اخلاقی از منظر برنامه‌درسی پنهان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد که بیشترین ارتباط بین مؤلفه‌های وفاداری و امانت‌داری و کمترین ارتباط بین مؤلفه‌های احترام و حُسن خُلق نشان داده شد. به علاوه بین مؤلفه‌های فردی و اجتماعی تربیت اخلاقی از منظر برنامه‌درسی پنهان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

آنچه از تحلیل سؤالات پرسش‌نامه استخراج شده است، بیانگر مباحثی کلیدی و حائز اهمیت تحت عنوان فرهنگ هر قوم یا گروه است که فرهنگ هر منطقه متأثر از پیوندها و تعلقات قومی و زبانی و به ویژه سطح اعتقادات و پایبندی به اصول است. با توجه به آنکه در دانشگاه کاشان غالب دانشجویان و استادان، پرورش یافته محیطی هستند که توجه به اصول و پایبندی به قواعد مذهبی در رأس هر چیز قرار دارد، مانند شهرهای اصفهان، قم، کاشان و یزد این تجانس در تعهدات اخلاقی دانشجویان و استادان، تجانسی اتفاقی و از روی صدفه نیست؛ بلکه ریشه در اشتراکات دارد و افتراقات فرهنگی و اعتقادی در این افراد کم‌رنگ است. به همین خاطر تأثیر متقابل هر یک از این عناصر اعم از استادان با دانشجویان، کارکنان با دانشجویان بیانگر آن ریشه‌ی اساسی و پایبندی به اصول اخلاقی است و به این دلیل که وجود عناصر دانشگاهی به خصوص دانشگاه کاشان اکثریت دارای چنین وجوه اشتراکی هستند، این محیط می‌تواند بر عملکرد احیاناً دانشجویان و استادان و کارکنانی که متعلق به فرهنگ‌های دیگر در جامعه اسلامی هستند و در این دانشگاه حضور دارند و محاط هستند تأثیرگذار 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 می‌شود 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 سکناات اخلاقی گشته است، موجب توجه به تمامی ابعاد فضائل اخلاقی گردیده است. به همین خاطر بین هر یک از مؤلفه‌های تربیت اخلاقی - فردی و اجتماعی هم‌پوشی و ارتباط وجود

دارد، چه بسا وجود یک فضیلت در پی خود توجه به دیگر فضائل را نیز به دنبال داشته باشد.

به هر حال، با توجه به نتایج و یافته‌های این پژوهش می‌توان پیشنهاد کرد که مسئولان دانشگاه‌ها در جذب استادان، به خصوص اعضای هیئت علمی تنها و تنها به صفت مجرب بودن آن‌ها تمرکز نکنند؛ بلکه توجه به مؤلفه اخلاق نیز در کنار صلاحیت حرفه‌ای یا چه بسا مقدم بر آن در نظر گرفته شود و تمهیداتی برای پیگیری روند غیراخلاقی در دانشگاه‌ها که دانشجویان را در مسیرهای حاشیه‌ای قرار می‌دهد، در نظر بگیرند. هم‌چنین به جای تأکید برخی استادان 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 به دست آورده است، مشخص می‌گردد و هم نحوه برخورد وی ارزیابی می‌شود و به عبارت دیگر، اینجا تأکید بر کیفیت مدنظر است. در عین حال شایسته است همین عوامل در جذب و به‌کارگیری کارکنان که دانشجویان به مراتب پس از استادان با آنان هم در مراوده هستند در نظر گرفته شود.

منابع

۱. باقری، خسرو، ۱۳۷۹، «امکان، معنا و سازواری در اخلاق و تربیت اسلامی»، نشریه علوم تربیتی، شماره ۱.
۲. حسین‌زاده، اکرم، ۱۳۸۶، «آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی»، نشریه فلسفه، کلام و عرفان، کتاب نقد، شماره ۴۲.

۳. خانزاده، علی، ۱۳۷۱، «تربیت اخلاقی در آموزشگاه»، نشریه روانشناسی و علوم تربیتی»، شماره ۵۱.
۴. داودی، محمد، ۱۳۷۸، «برنامه درسی پنهان»، نشریه علوم اجتماعی، روش‌شناسی علوم انسانی، شماره ۱۹.
۵. سعیدی رضوانی، محمود، ۱۳۸۰، تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه، تهران: دانشگاه تربیت معلم.
۶. شارع‌پور، محمود، ۱۳۸۵، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: سمت.
۷. شکوهی، غلامحسین، ۱۳۸۳، اصول و مبانی آموزش و پرورش، مشهد: آستان قدس رضوی.
۸. عبدالحلیم، احمد مهدی، ۱۳۷۹، «تعلیم ارزش‌ها و وظیفه‌ای گم‌شده در نظام‌های تربیتی»، ترجمه فرزندق اسدی، مجموعه مقالات تربیت اسلامی، شماره ۱.
۹. عروتی موفق، اکبر، ۱۳۸۵، «آسیب‌شناسی دین و دین‌داری از منظر امام حسین (علیه‌السلام)»، نشریه ادیان و عرفان، شماره ۱۰۱.
۱۰. قورچیان، نادرقلی، ۱۳۷۳، «تحلیلی از برنامه درسی مستتر؛ بحث نو در ابعاد ناشناخته آموزش»، تهران: علوم تربیتی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵.
۱۱. گرمی نوری، رضا، ۱۳۸۱، دانش آموزش ساکت یا دانش آموزش پرسش‌گر، تهران: فرهنگ و پژوهش.
۱۲. گالن سیلور، جی. الکساندر، ویلیام. لوئیس، آرتور، ۱۳۷۲، برنامه درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه خوی‌نژاد، مشهد: آستان قدس رضوی.

۱۳. لانبورگ، فردو لورنستین سی، لیبسی آلان، ۱۳۸۲، مدیریت آموزشی، مفاهیم و عمل، ترجمه محمدعلی فرنیبا، تبریز: نشر مترجم.
۱۴. مطهری، مرتضی، ۱۳۸۹، انسان کامل، تهران: انتشارات صدرا.
۱۵. ملکی، حسن، ۱۳۷۶، برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)، تهران: انتشارات مدرسه.
۱۶. مهدوی، محمدصادق، ۱۳۸۱، «آسیب‌شناسی فرهنگی دانشجویان»، نشریه علوم اجتماعی، مطالعات جوانان، شماره ۲ و ۱.
۱۷. مهرمحمدی، محمود، ۱۳۸۰، علوم تربیتی ماهیت و قلمرو آن، تهران: سمت.
۱۸. نوید، مهدی، ۱۳۷۳، پیام مدرسه، تهران: سازمان نوسازی و توسعه و تجهیزات مدارس کشور.
۱۹. وحدتی شبیری، سید محمدرضا، ۱۳۹۰، «تبیین جایگاه تربیت اخلاقی تدریس و متون آموزشی»، نشریه علوم تربیتی، راه تربیت، سال ششم، شماره ۱۶.
20. -Ausbrooks,R. (2000).*what is schools hidden curriculum teaching your child?* <http://www.parentigtees.com/curriculum.shtml>.
21. -Beyer,L.E.(1991).*Curriculum deliberation,International Encyclopedia of Curriculum Pergman Press.*