

برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌گریزی دانشجویان؛ واکاوی عوامل و اولویت‌ها

سیف اله فضل الهی قمی^۱

چکیده

هدف: تحقیق حاضر با هدف شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر در مسئولیت‌گریزی دانشجویان با رویکردی به عملکرد کارکنان، مدیران و استادان به عنوان برنامه‌های درسی پنهان از دیدگاه دانشجویان انجام گرفت. **روش:** روش تحقیق از نظر اهداف، کاربردی و به لحاظ شیوه جمع‌آوری اطلاعات توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری کل دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۳-۹۲ و نمونه آماری شامل تعداد ۳۲۰ نفر از آنان بودند که بر اساس جدول برآورد حجم نمونه از روی حجم جامعه مورگان و کرجسی به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق‌ساخته حاوی تعداد ۳۰ مؤلفه بسته‌پاسخ در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت با پایایی ۰/۸۶ مطابق آلفای کرانباخ و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر روشهای آمار توصیفی از آزمون استنباطی T تک گروهی استفاده شده است. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد احساس نوعی خویشاوندنوازی و تبعیض، تعارض در گفتار و کردار کارکنان و مدیران، تأکید بر ارائه اطلاعات به جای فعالیت یادگیرنده (دانشجو) در نظام آموزشی، ضعف الگوهای علمی و مدیریتی در دانشگاه، غالب بودن فرهنگ تلاش برای رفع مشکلات فردی به جای گروهی، وفادار نبودن کارکنان و مسئولان به قول و قرارها، فردی بودن نحوه تصمیم‌گیری مدیران، به ترتیب از اولویت‌دارترین عوامل مؤثر در مسئولیت‌گریزی شناخته شدند. **نتیجه‌گیری:** مسئولیت‌پذیری یا مسئولیت‌گریزی محصول نحوه عملکرد، رفتار و کردار کارکنان، استادان و مدیران دانشگاه به عنوان برنامه درسی پنهان است.

واژگان کلیدی: مسئولیت‌گریزی، دانشجویان، برنامه درسی پنهان، عوامل و اولویت‌ها.

◇ دریافت مقاله: ۹۳/۰۲/۰۵؛ تصویب نهایی: ۹۳/۰۶/۲۹.

۱. دکترای برنامه ریزی درسی؛ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم / آدرس: قم، پردیسان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، دانشکده علوم انسانی / نمابر: ۰۲۵۳۲۸۱۳۸۳۲ / Email: fazlollahigh@yahoo.com

الف) مقدمه

نظام آموزش عالی هر کشور یکی از عوامل مؤثر در تحقق سیاستهای توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آن به شمار می‌رود و تأمین و تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآزموده به عنوان اساس توسعه همه‌جانبه کشورها، تولید دانش، دانش‌پژوهشی و انجام تحقیقات بنیادی، توسعه‌ای و کاربردی توسط دانشگاهها و مراکز آموزش عالی انجام می‌گیرد. بنابر این، نظام آموزش عالی با برون‌دادها و پیامدهای خود عملاً در راه توسعه کشور گام برمی‌دارد. 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 ارتباط تنگاتنگی پیدا می‌کند. از این رو می‌توان بین توسعه کشور، نیروی انسانی متخصص و کیفیت، ارتباط مستقیمی برقرار کرد. به منظور رویارویی با این تغییر و تحولات، هر فرد باید به طور مداوم در حال یادگیری و بازآموزی باشد. این ویژگی‌ها، نیازها و تحولات باعث شده است تا به طور مداوم بر تعداد داوطلبان ورود به آموزش عالی افزوده شود. (گروف و موزا، ۲۰۰۸)

برنامه‌های درسی از مهم‌ترین ابزارهای تحقق بخشیدن به اهداف و رسالت‌های کلی آموزش عالی بوده، از جایگاه و اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند و سطوح و ابعاد متعددی دارند: برنامه‌های درسی آرمانی یا توسعه داده شده، مکتوب، حمایت شده (فحی و اجارگاه، ۱۳۸۳)، تدریس شده، آزمون شده، یاد گرفته شده، کلینیکی، تجربه شده (مهرمحمدی، ۱۳۸۱: ۹۶)؛ که بخش عمده‌ای از اهداف انواع برنامه‌های درسی، کمک به شکل‌گیری هویت اجتماعی و ملی با استفاده از ابرمهارت‌هایی چون: حل مسئله، تفکر برتر، خلاقیت (فضل‌الهی، ۱۳۹۰)، یادگیری، شیوه یادگیری و مهم‌تر از آن آموزش مؤثر فرهنگ و ارزشها در راستای انتقال، ارزش‌سنجی و توسعه فرهنگ و روشهای زندگی است (شریعتمداری، ۱۳۷۰). از بین انواع برنامه‌های درسی، اهمیت و جایگاه برنامه‌های درسی پنهان در شکل‌گیری این نوع مقولات بیشتر از انواع دیگر، از جمله برنامه درسی آشکار است.

فیلیپ جکسون^۱ برای اولین بار تعریف برنامه درسی پنهان را مطرح کرد (میرت، ۲۰۰۰^۲). او معتقد است که شاگردان برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه‌های غیر آکادمیک مدرسه (قدرت معلم، جمعیت و نظام تشویق) در کلاس درس آموزش می‌بینند. به نظر جکسون، برنامه درسی پنهان، همه عقایدی را شامل می‌شود که دانش آموز به طور منفعل، مستقیماً از محیط و چیزهای زنده و غیر زنده موجود در اطراف خود می‌آموزد (همان). برنامه درسی پنهان دانش؛ اعتقادات، نگرشها، رفتارها و قوانینی را شامل می‌شود که

1. Grff & Mouza
2. Philip Jackson
3. Hbrt

برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌گریزی دانشجویان ... ♦ ۵۸۹

دانش‌آموزان هم به صورت قصدشده و هم به صورت قصدنشده در خود درونی می‌کنند (دکله، ۲۰۰۴). لانگ/استریت و شین^۲ (۱۹۹۳) برنامه درسی پنهان را انواعی از یادگیری می‌دانند که کودکان در نتیجه طبیعت واقعی و طراحی سازمانی مدارس دولتی و همچنین از نگرشها و رفتارهای معلمان و مدیران اتخاذ می‌کنند (ویلسون، ۲۰۰۳). اسکلتون^۴ (۲۰۰۵) نیز برنامه درسی پنهان را عبارت می‌داند از مجموعه پیامهای مربوط به دانش، ارزشها، هنجارهای رفتاری و نگرشهایی که یادگیرنده در طول فرایندهای آموزشی، به طور ضمنی تجربه می‌کند. این پیامها ممکن است ضد و نقیض، غیر خطی و تأکیدی بوده و هر یادگیرنده‌ای آنها را به شیوه‌ای خاص کسب کند. والانس^۵ (۱۹۹۱) برنامه درسی پنهان را در قالب آن دسته از اقدامات و برون‌دادهای تحصیلی تعریف می‌کند که به گونه‌ای آشکار در خط مشی و هدایت برنامه درسی مدرسه وجود نداشته، اما با این وجود، به عنوان بخشی مؤثر از تجارب تحصیلی مدرسه قلمداد می‌شود. ارنشتاین و هانکینز^۶ (۱۹۹۳) برنامه درسی پنهان را همسان با برنامه درسی غیر رسمی و طراحی‌نشده‌ای می‌دانند که در هر محیط آموزشی وجود دارد. آنان نقش تعاملات اجتماعی و روان‌شناختی بین یادگیرنده‌ها و معلمان را به عنوان یکی از موارد اثرگذار این نوع برنامه درسی مهم دانسته، تصریح می‌کنند که احساسات، نگرشها و رفتارهای یادگیرنده‌ها از ویژگی‌هایی‌اند که تحت تأثیر این نوع برنامه قرار می‌گیرند. آسبروکس^۷ (۲۰۰۰) برنامه درسی پنهان را در قالب پیامهای ضمنی موجود در جو اجتماعی مدارس تعریف کرده، که اگر چه نانوشته است، اما توسط همگان دریافت می‌شود. وی این نوع برنامه را بدنه دانشی می‌داند که یادگیرنده‌ها را از طریق حضور هر روزه در محیط مدرسه هضم کرده، محیط یادگیری را ایجاد می‌کند.

یکی از سؤالات مهم در ارتباط با برنامه درسی پنهان آن است که چرا این برنامه با وجود مبهم بودنش، از جانب تعداد زیادی از صاحب‌نظران مورد تأکید قرار گرفته است؟ فیلیپ جکسون برنامه درسی پنهان را بسیار با اهمیت و تأثیرگذار شمرده است و استدلال می‌کند که برنامه درسی پنهان بر مهارتهای خاصی تأکید می‌ورزد. دانش‌آموزان می‌آموزند که آرام و منضبط منتظر بمانند، خویشتن‌دار باشند، تلاش کنند وظیفه خود را کامل انجام دهند، شلوغ نکنند، تشریک مساعی داشته باشند، هم نسبت به همکلاسی‌هایشان و هم نسبت به معلمانشان متعهد باشند، پاکیزه و وقت‌شناس باشند، مؤدبانه رفتار کنند و ... (مارجولیس، ۲۰۰۲). آیزنر معتقد است، برنامه درسی آشکار بخش کوچکی از آن چیزی است که مدارس آموزش می‌دهند. بازبینی، دقت و ژرفنگری در برنامه‌های درسی آشکار به هیچ وجه نشان‌دهنده برنامه

-
1. Dakleh
 2. LongStreet & Schan
 3. Velson
 4. Skelton
 5. Vallance
 6. Omestein & Hunkins
 7. Ausbrooks
 8. Margolis

درسی پنهان نیست. برنامه درسی پنهان به فضای مدرسه، دیدگاههای مختلفی که در آن رد و بدل می‌شود، سیستم پاداش‌دهی مورد استفاده در مدارس، ساختار سازمانی که مدرسه برای تداوم موجودیت آن دارد، خصوصیات محیط فیزیکی مدرسه و تجهیزات و وسایلی که مورد استفاده قرار می‌گیرد، مربوط است. این ویژگی‌ها مبین برخی از مؤلفه‌های آشکار برنامه درسی پنهان است. وی تأکید می‌کند: آنچه دانش‌آموزان از این طریق می‌آموزند، از جمله مهم‌ترین آموخته‌های آنان است (سایکولوژی و کاریکولوم، ۲۰۰۱: ۱۲). صاحب نظران هر یک از منظری ابعاد متفاوتی از برنامه درسی پنهان را مد نظر قرار دادند. اندیشمندانی نظیر مایکل اپل^۲، هنری ژيرو^۳، آیزنر^۴، به تبیین ابعاد و ماهیت این مفهوم پرداختند. مارجولیس و همکاران (۲۰۰۱) معتقدند که نظریات مطرح شده در مورد برنامه درسی پنهان را می‌توان در سه دیدگاه کارکردگرایی^۵، مارکسیستی^۶ و مقاومت انتقادی^۷ بررسی کرد. تری اندرسون سه بعد را برای برنامه درسی پنهان در نظر می‌گیرد: ۱. نوعی تلقین برای حفظ ویژگی‌های اجتماعی است؛ ۲. به تأثیرات هوشمندانه موقعیتی که آموزش رسمی در آن واقع می‌شود اشاره دارد؛ ۳. قوانین بیان نشده‌ای است که برای تکمیل موفقیت‌آمیز مطالعات آموزش رسمی ضروری است (دوسج، ۲۰۰۲). آهولا چهار بعد اساسی برنامه درسی پنهان را عبارت می‌داند از: یادگیری چگونه یاد گرفتن، یادگیری حرفه، یادگیری به منظور خبره شدن، یادگیری بازی. (آندرسون، ۲۰۰۱)

ملکی (۱۳۸۶) با الهام از سیلور و الکساندر^{۱۰} عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان را به شرح ذیل بیان کرد: الف) قوانین و مقررات مدرسه، ب) روابط میان‌فردی، ج) ارتباط متقابل معلم و دانش‌آموز، د) تدریس. اگر چه این عوامل را می‌توان در دانشگاه نیز مؤثر دانست، اما شرایط ویژه مقرراتی و فرهنگی آموزش عالی در ایران، مانند هر کشور دیگر، باعث می‌شود که عوامل مؤثر دیگری نیز در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان به ایفای نقش بپردازند؛ از جمله این شرایط می‌توان به: حق انتخاب استادان در معرفی کتابهای درسی، حق انتخاب استادان معرفی شده از سوی دانشگاه توسط دانشجویان، اختلاط جنسیتی، قومی، مذهبی و ضرورت ارائه پایان‌نامه در مقاطع تحصیلات تکمیلی اشاره کرد. در این میان، پروژه پایان‌نامه در مقاطع ارشد و دکتری و فرایند انجام آن با پویایی‌های بسیاری همراه و هنجارها و ارزشهای

-
1. *Sociology & Curriculum*
 2. *Michael Apple*
 3. *Henry Giroux*
 4. *Eisner*
 5. *Functionalism*
 6. *Marxism*
 7. *Critical Resistance*
 8. *Deutsch*
 9. *Anderson*
 10. *Saylor & Alexander*

برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌گریزی دانشجویان ... ♦ ۵۹۱

فرهنگی حاکم بر آن در رشته‌ها و دانشگاه‌های مختلف، نقش بسیار نافذی در شکل‌گیری تجربیات قصد نشده دانشجویان دارد. (آسکر، ۲۰۰۱)

در دانشگاه‌ها برنامه‌های درسی نه تنها درصددند از طریق برنامه‌های درسی آشکار و تجویز شده (قصد شده) و یاد دادن دانش، بینش و توانش مناسب به تولید دانش، ترویج دانش و ارائه خدمات فرهنگی در جهت توسعه فرهنگ جامعه به عنوان رکن توسعه همه‌جانبه و پایدار عمل کنند، بلکه عملکرد، رفتار و نگرش اساتید، کارکنان و مدیران به عنوان تنها ابزارهای تأثیرگذار بر فرهنگ و شخصیت دانشجویان در کنار اطلاعات، در یادگیری دانشجویان به شکلهای مختلف تأثیر می‌گذارند (فضل‌الهی، ۱۳۹۲) که بعضاً تأثیرات آن از برنامه‌های درسی آشکار نیز بیشتر است؛ از جمله: یادگیری در سکوت، مانند دانش‌پژوهی در مقابل جهل‌ورزی، عزت نفس در مقابل چاپلوسی، آزادی در برابر استبداد، مهرورزی در مقابل خشونت، پذیرش حق، عفاف و پاکدامنی در مقابل شهوترانی، وقت‌شناسی، عدالت در مقابل ستم و تبعیض و خویشاوندنوازی، صداقت در برابر ریاکاری و دروغ، وفای به عهد در مقابل عهدشکنی، مراقبت از اموال عمومی در مقابل اسراف، تبذیر و بی‌مبالاتی، نظم در مقابل بی‌نظمی و مسئولیت‌پذیری در مقابل بی‌اعتنایی و مسئولیت‌گریزی (همان) را می‌توان نام برد که مستقیماً از عملکردهای پنهان برنامه درسی قصد نشده است که بر اثر نحوه عمل کارکنان، مدیران و استادان، در دانشجویان خودبه‌خود شکل می‌گیرند. که در این بین با توجه به اینکه یکی از اهداف آموزشی، مسئولیت‌پذیر بار آوردن دانش‌آموختگان است و تأکیدات زیادی در تربیت اسلامی بر این مقوله شده است، در این مقاله بر نقش برنامه‌های درسی پنهان در مسئولیت‌گریزی دانشجویان، متأثر از رفتارها و عملکردهای استادان، مدیران و کارکنان پرداخته شده است.

مسئولیت مصدر صناعی به معنی ضمان و تعهد و مؤاخذه است (دمخدا، ۱۳۷۲). واژه مسئولیت را از لحاظ لغوی به معنی توانایی پاسخ دادن تعریف کرده‌اند (کلیمز و همکاران، ۱۳۷۴: ۳۵). مسئول؛ یعنی شخصی که کاری بر عهده اوست و اگر بر آن عمل نکند، از او بازخواست می‌شود؛ توانا در جوابگویی (عمید، ۱۳۶۳). مسئولیت‌پذیری؛ یعنی احساس مسئولیت کردن؛ در برابر مسئولیت‌گریزی به معنی مسئولیت چیزی را نپذیرفتن (انوری، ۱۳۸۲). مسئولیت در اصطلاح به معنای پاسخگویی قانونی، مالی یا اخلاقی است و فرد مسئول، انسانی است معتمد و قابل اطمینان. آگاهی از مسئولیت؛ یعنی آگاهی از اینکه خود، سرنوشت، گرفتاری‌های زندگی، احساسات و در نتیجه رنج‌هایمان را پدید می‌آوریم (عمید، ۱۳۶۳). یک تعریف ساده از مسئولیت‌پذیری عبارت است از: عهده‌دار شدن انجام کاری با کیفیتی خاص در زمان معین. در این تعریف، سه عنصر آمده که سه پایه اساسی مسئولیت‌پذیری است. در مسئولیت‌پذیری، فرد نخست با یک کار (تکلیفی تعریف شده و روشن) مواجه است. در مرحله دوم، کیفیت و چگونگی انجام آن مطرح است و در

۵۹۲ ♦ فرهنگ در دانشگاه اسلامی ۱۳

وهله سوم، چارچوب معین و مشخصی از نظر زمانی برای اتمام یک تکلیف در نظر گرفته می‌شود. در واقع؛ مسئولیت، انتخابی آگاهانه است. (علیزاده لوشایی، ۱۳۹۲: ۴۸)

مسئولیت‌پذیری از چنان اهمیتی برخوردار است که در بسیاری از تفاسیر از آن به عنوان امانت الهی یا همان تعهد و قبول مسئولیت یاد شده است. انسان امانت‌دار بزرگ الهی است و به برکت حس مسئولیت می‌تواند از چنگال زمین رها شود و به عالم بالا پرواز کند. مسئولیت او در پیشگاه خدا، خود و جامعه، بار سنگینی است که در آغاز آفرینش به آسمان و زمین و کوهها عرضه شد که به ناتوانی خود اقرار کردند و انسان آن را پذیرفت. (احزاب: ۷۲)

مسئولیت‌پذیری^۱ نوعی احساس التزام به عمل با واکنش فردی در موقعیتهای گوناگون به دلیل تقید به سایرین است. دورن و رویتر آن را پاسخگو بودن تعریف می‌کنند. فرد مسئولیت‌پذیر کسی است که در قبال رفتار خودش پاسخگو باشد؛ یعنی مسئولیت سود و زیان وظیفه یا تکلیفی را که بر عهده گرفته است بپذیرد. مسئولیت‌پذیر به کسی می‌گویند که اراده قوی برای کنترل خواسته‌های خود و پاسخ به نیازهای دیگران داشته باشد. توجه به نیازهای دیگران و حساس بودن در قبال نیازهای آنان، فقط یک جنبه از مسئولیت‌پذیری است؛ جنبه دیگر آن، توجه به نیازهای خود و حساسیت در قبال سلامتی جسمانی و روانی خود فرد است. (مرادی و همکاران، ۱۳۹۱: ۴۰۴)

مسئولیت دارای ابعادی است که یک بعد آن، مسئولیت اجتماعی انسان است. در این بعد، انسان نه تنها نسبت به سرنوشت خویشتن مسئول است، بلکه مهم‌تر از آن، نسبت به سرنوشت جامعه، گروه و نظامی که در آن زندگی می‌کند نیز مسئولیت دارد و این مسئولیت با توجه به درجه، مرتبه و منسب هر فرد متفاوت است. یکی از این نظامهای اجتماعی که مسئولیت‌پذیری اعضای آن بر سرنوشت جامعه تأثیر فزاینده و تعیین‌کننده دارد، نظام آموزش عالی یا دانشگاه و به صورت ویژه دانشگاه اسلامی است؛ نظامی جوان و پویا که به نسبت دیگر نظامها، تأثیرگذاری اش در سرنوشت کشور به مراتب بیشتر است. اما متأسفانه گاهی افرادی از این نظام، دچار مسئولیت‌گریزی شده، از نقش و جایگاه خویشتن غافل می‌شوند و این باعث تزلزل در پایه‌های جامعه می‌شود؛ چرا که این افراد، آینده‌سازان مملکت خویشند و زمانی که اینها نسبت به نقش و مسئولیتشان تعهدی نداشته باشند، باید از پیشرفت، توسعه و استقلال کشور قطع امید کرد. این عامل می‌تواند باعث به خطر افتادن زندگی همه اقشار مردم بشود. مسئله آنچنان حائز اهمیت است که حضرت امام خمینی (ره) در این باره می‌فرمایند: «باید همه اشخاصی که علاقه دارند به این کشور، علاقه دارند به اسلام، علاقه دارند به این ملت، توانشان را روی هم بگذارند برای اصلاح دانشگاه. خطر دانشگاه از خطر بمب خوشه‌ای بالاتر است» (امام خمینی، ۱۳۷۸، ج ۱۳: ۴۱۷). از طرف دیگر، مسئولیت اجتماعی سازمانها عامل

برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌گریزی دانشجویان ... ♦ ۵۹۳

اساسی بقای هر سازمانی نیز تلقی می‌شود. با توجه به اینکه همه سازمانها ارتباطهایی با جامعه دارند، مسئولیت اجتماعی^۱ صرف نظر از اندازه، بخش یا سازمان، به موضوع اجتناب‌ناپذیری تبدیل شده است. با این وصف، از آنجا که این موضوع برای بسیاری از سازمانها قلمرو ناشناخته‌ای است، آنها لزوماً برای مقابله با چالشهای پیش رو به خوبی مجهز نیستند. (قدمی و کوثر، ۱۳۹۲: ۷۶)

مسئولیت اجتماعی، ذاتاً یک مفهوم رقابتی است (دارت،^۲ ۲۰۱۰: ۵). کلارکسون^۳ (۱۹۹۵) اشاره می‌کند که با وجود صدها مطالعه تجربی در زمینه بررسی مسئولیت اجتماعی، هنوز تعریف رضایت‌بخش و قابل قبولی برای آن وجود ندارد (گرین و پلوزا،^۴ ۲۰۱۱: ۴۸). با توجه به نقش دانشگاهها در تربیت افراد مسئولیت‌پذیر و نقش آنها در فرهنگ و ارزشهای اجتماعی و اهمیتی که در فرهنگ اسلامی و نظام اسلامی بر مقوله مسئولیت‌پذیری وجود دارد، چنین احساس می‌شود که مسئولیت‌پذیری در فرایندی در حال تبدیل شدن به پدیده مسئولیت‌گریزی می‌شود. لذا این مطالعه در صدد است با توجه به برنامه درسی پنهان دانشگاهها، عوامل مؤثر را شناسایی و اولویت‌بندی کند؛ امری که از طریق مراجعه مستقیم به دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی قم به انجام رسیده است.

ب) پیشینه تحقیق

بررسی از طریق سایتها و مراکز مختلف اطلاع‌رسانی، بیانگر فقدان تحقیقاتی است که مستقیم با موضوع مرتبط باشند. لذا در ذیل به تعدادی از آنها که به نحوی به موضوع مرتبط هستند اشاره شده است.

نتایج تحقیقات مختلف که به بررسی رابطه بین مسئولیتهای استادان و ادراک دانشجویان از برنامه درسی پرداخته‌اند، نشان می‌دهند که مسئولیتهای استادان با ساختار دانشگاه و نیز ارتباط متقابل ایشان و دانشجویان رابطه مثبت دارد (پیت‌من،^۵ ۲۰۰۳؛ هاردی،^۶ ۲۰۰۵؛ میلر،^۷ ۲۰۰۸). همچنین استادانی که بیشتر به پژوهش می‌پردازند، روابط بهتری با دانشجویان برقرار می‌کنند (گاتو،^۸ ۱۹۹۷؛ آسبروکس،^۹ ۲۰۰۰؛ کوه و هو،^{۱۰} ۲۰۰۱؛ موزر،^{۱۱} ۲۰۰۱؛

1. Corporate Social Responsibility

2. Duarte

3. Clarkson

4. Green & Pelozo

5. Pittman

6. Hardy

7. Miller

8. Gatto

9. Kuh & Hu

10. Moser

۵۹۴ ♦ فرهنگ در دانشگاه اسلامی ۱۳

یح،^۱ ۲۰۰۴؛ ویلیامز،^۲ ۲۰۰۷. از سایر تحقیقاتی که به بررسی رابطه میان مسئولیتهای استادان و دستاوردهای دانشجویان از تحصیل پرداخته‌اند، چنین نتیجه می‌شود که تدریس اثربخش به توسعه شخصی دانشجویان منتج می‌شود و فراگیری آموزشهای عمومی را تسهیل می‌کند. (مک‌کلوسکی-تیتوس،^۳ ۱۹۹۶؛ کوه، ۱۹۹۹؛ گراهام و گسی،^۴ ۲۰۰۰؛ بیت‌من،^۵ ۲۰۰۳؛ ژائو^۶ و همکاران، ۲۰۰۵؛ کارینی^۷ و همکاران، ۲۰۰۶) همچنین گروه دیگری معتقدند که فعالیتهای پژوهشی در توسعه حرفه‌ای و فکری دانشجویان تأثیر دارند. (مک‌کلوسکی-تیتوس، ۱۹۹۶؛ کوه، ۲۰۰۱؛ ایمرز،^۸ ۲۰۰۱؛ یح، ۲۰۰۴؛ بریجز^۹ و همکاران، ۲۰۰۵؛ میلر، ۲۰۰۸)

محممدی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی کیفیت مسئولیتهای استادان، ادراک دانشجویان از برنامه درسی پنهان و دستاوردهای آنان از تحصیل در دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس» به این نتیجه رسیدند که متغیرهای برون‌داد تدریس، نظارت، خدمات اجتماعی و پژوهشگری پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار دستاوردهای دانشجویان از تحصیل می‌باشند. 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 یکدیگر می‌باشند. کنترل متغیرهای برون‌داد نشان داد که متغیرهای ساختار دانشگاه، ارتباط متقابل استادان و دانشجویان و نیز روابط میان فردی دانشجویان با یکدیگر به طور مستقیم پیش‌بینی‌کننده معنادار متغیرهای دستاوردهای دانشجویان از تحصیل می‌باشند.

اکبرنژاد و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی بارزترین علل و عوامل مسئولیت‌گریزی در دانشگاه اسلامی از دیدگاه امام خمینی (ره)»، نشان داد عواملی مانند اعتقاداتدینی، فقدان امنیت، عدم انسجام، انحراف از ارزشها، سوء مدیریت، عدم تأمین نیازها، فقدان تربیت اسلامی و انسانی، بی‌توجهی به توانمندی‌ها، فقدان نظم و قانون، وابستگی، مدرک‌گرایی و...، باعث به وجود آمدن محیطی ناراضی، آشفته، غافل، بی‌انگیزه، عدم اعتماد به نفس و فقدان خودآگاهی در دانشگاه اسلامی می‌شوند که در چنین محیطی، مسئولیت‌گریزی در بین افراد آن رواج پیدا خواهد کرد و به این نتیجه رسیدند که مسئولیت‌گریزی در دانشگاه اسلامی نه تنها در سرنوشت دانشگاه تأثیر دارد و نظام دانشگاه اسلامی را مختل می‌سازد، بلکه در سرنوشت کشور نیز تأثیر مستقیم می‌گذارد و باعث عدم رشد و پیشرفت کشور خواهد شد.

1. Yeh
2. Williams
3. Mecluskey-Titus
4. Graham & Gisi
5. Zhao
6. Carini
7. Eimers
8. Bridges

برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌گریزی دانشجویان ... ♦ ۵۹۵

قدمی و کوثر (۱۳۹۲) در مقاله‌ای با عنوان «تأثیر دولت الکترونیک بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی» به این نتیجه رسیدند که دولت الکترونیک در افزایش مسئولیت اجتماعی در شهرداری تهران تأثیر معناداری داشته است. همچنین با بهداشت و ایمنی کارکنان، مسئله عدم تبعیض و رعایت استانداردهای ساعات کاری نیز رابطه معناداری دارد.

نگاهی واقع‌بینانه بر ادبیات و پیشینه تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد با وجود اهمیت پرورش مسئولیت در نظام اسلامی و به ویژه نظام آموزشی کشور، توجه جدی به عوامل مسئولیت‌گریزی به عنوان پدیده تأثیرگذار نشده و مطالعات عمیق و مبتنی بر روشهای پیمایشی که بتواند با ارائه تحلیل‌های واقع‌بینانه در برنامه‌ریزی مؤثر باشد، بسیار نادر است. لذا این تحقیق با هدف بررسی و شناسایی عوامل مربوط به برنامه‌های درسی پنهان در دانشگاهها و با تأکید بر نقش مهم‌ترین عناصر تأثیرگذار آن؛ یعنی عملکرد، رفتار و نگرش استادان، کارکنان و مدیران از طریق مراجعه به دیدگاه خود دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم خود را از بقیه تحقیقات متمایز گرداند تا شاید بتواند در برنامه‌ریزی برای مسئولیت‌پذیری دانشجویان مؤثر واقع شود. البته از ویژگی‌های متمایز این تحقیق، نداشتن نمونه قبلی و متناسب با روش‌شناسی انجام شده و نو و ناپژوهیده بودن موضوع است که امید می‌رود با تبیین نقش برنامه‌های درسی پنهان، محرک‌های لازم را برای پرداختن بیشتر به مقوله مهم مسئولیت‌پذیری را ایجاد کند.

ج) روش تحقیق

روش تحقیق از نظر اهداف، کاربردی و به لحاظ شیوه جمع‌آوری اطلاعات، توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری شامل کل دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بودند که بر اساس اعلام مسئولان، حدود ۶۵۰۰ نفر بودند. نمونه آماری شامل ۳۲۰ نفر از دانشجویان مذکور بودند که بر اساس جدول برآورد حجم نمونه، از روی حجم جامعه مورگان و کرجسی (نقل از حسن‌زاده، ۱۳۸۳: ۱۳۳) و به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته حاوی ۳۰ مؤلفه در طیف پنج درجه‌ای لیکرت با پایایی معادل ۰/۸۶ مطابق آلفای کرونباخ استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی در حد میانگین، انحراف استاندارد، ضریب پراکنندگی و آزمون استنباطی تی تک گروهی استفاده شده است.

(د) یافته‌ها

جدول ۱: اولویت‌بندی عوامل مؤثر در مسئولیت‌گریزی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی

R	V	T	S	\bar{X}	مؤلفه‌ها
۱۰	۲۶،۹۵	۱۳،۳۷	۱،۰۰۶	۳،۹۲	بی‌توجهی اساتید به فعالیت یادگیرنده در ارزشیابی پایانی
۳	۲۳،۰۰۳	۱۶،۲۸	۰،۹۲	۴	تأکید نظام آموزشی بر ارائه اطلاعات توسط اساتید به جای فعالیت یادگیرنده (دانشجو) در کسب دانش
۵	۲۵،۰۰۳	۱۴،۵۱	۰،۹۹	۳،۹۵	غالب بودن فرهنگ تلاش برای رفع مشکلات فردی به جای گروهی
۲۹	۳۹،۹۳	۶،۷۸	۱،۰۳۷	۳،۴۳	پایین نبودن مسئولان در رعایت منشور اخلاق حرفه‌ای
۶	۲۶،۳۱	۱۴،۴۹	۱،۰۰۶	۴،۰۴	وفادار نبودن کارکنان و مسئولان به قول و قرارها
۱۱	۲۷،۰۰۶	۱۳،۴۲	۱،۰۰۷	۳،۹۵	غیر علمی بودن نحوه برخورد کارکنان و مسئولان دانشگاه
۷	۲۶،۵۲	۱۳،۴۵	۱،۰۰۴	۳،۹۱	فردی بودن نحوه تصمیم‌گیری مدیران دانشگاه
۳۰	۴۱،۹۵	۴،۷	۱،۰۳۲	۳،۱۴	وعده وعید و موکول کردن کارها به آینده توسط کارکنان و ...
۹	۲۶،۸۴	۱۲،۶۴	۱،۰۰۲	۳،۸۱	هزینه کردن بدون برنامه مدیران و مسئولان
۱۵	۲۷،۷۶	۱۲،۴۷	۱،۰۰۷	۳،۸۶	مشارکت ندادن دانشجویان در برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری
۲۰	۲۹،۵۳	۱۰،۶۹	۱،۰۰۹	۳،۶۹	ضعف اعتقادات مذهبی در بین متولیان امور اجرایی
۲	۲۰،۶۵	۱۷،۲۴	۰،۸۱	۳،۹۳	وجود نوعی تعارض در گفتار و کردار کارکنان و مدیران
۸	۲۶،۵۶	۱۲،۹۴	۱،۰۰۱	۳،۸۱	بی‌توجهی به حقوق فردی و اجتماعی دانشجویان در دانشگاه
۱	۲۰،۱۲	۲۰،۳۳	۰،۸۵	۴،۲۳	وجود نوعی تبعیض در برخورد با دانشجویان (خویشاوندنوازی)
۱۲	۲۷،۴۲	۱۲،۵۸	۱،۰۰۵	۳،۸۴	تأکید بر هوش ادراکی به جای هوش هیجانی در دانشگاه
۲۳	۳۱،۰۰۶	۱۱،۵۸	۱،۰۲۲	۳،۹۴	پایین بودن حس مسئولیت‌پذیری مدیران و کارکنان و اساتید
۴	۲۵،۳۷	۱۴،۳۸	۱	۳،۹۶	ضعف الگوهای علمی و مدیریتی در محیط دانشگاه
۲۷	۳۴،۹۳	۷،۳۶	۱،۰۱۸	۳،۳۸	مشارکت ندادن دانشجویان در کارهای گروهی مانند انجمن، بسیج
۲۸	۳۵،۷۳	۵،۵۶	۱،۰۱۲	۳،۱۴	دخالت ندادن دانشجویان در تعیین سرنوشت مسائل مختلف فرهنگی، سیاسی و..
۲۴	۳۲،۳۹	۷،۹۸	۱،۰۱	۳،۰۴	تفویض نشدن بخشی از مسئولیت آموزشی به دانشجویان
۱۹	۲۹،۱۹	۱۲،۶۹	۱،۰۱۶	۳،۹۷	نهادینه نشدن ارزشهای اسلامی در بین کارکنان و مسئولان
۲۵	۳۲،۸۸	۸،۹۱	۱،۰۱۷	۳،۵۵	آشنا نبودن دانشجویان با عواقب کارها
۲۱	۳۰،۳۵	۹،۳۵	۱،۰۰۷	۳،۵۳	وجود مشکلات عدیده اجتماعی برای دانشجویان
۱۳	۲۷،۶۴	۱۲،۸۱	۱،۰۰۷	۳،۸۷	اعتماد نکردن اساتید بر توانمندی‌ها و تلاش دانشجویان
۱۴	۲۷،۷۲	۱۴،۰۰۹	۱،۰۱۲	۴،۰۳	پاسخگو نبودن کارکنان و مدیران

برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌گریزی دانشجویان ... ۵۹۷

۲۶	پایین بودن سطح فرهنگ سازمانی در دانشگاه	۳۰۷۶	۱۰۰۵	۱۲۰۰۵	۲۷۰۸۱	۱۶
۲۷	رعایت نکردن نظم و قانون توسط استادان و کارکنان	۳۰۸۹	۱۰۱۳	۱۲۰۳۳	۲۸۰۹۸	۱۸
۲۸	فقدان احساس امنیت سیاسی واجتماعی در بین دانشجویان	۴	۱۰۱۳	۱۳۰۳	۲۸۰۲	۱۷
۲۹	غالب بودن پدیده مدرک‌گرایی در دانشگاه	۳۰۶۶	۱۰۱۳	۱۰۰۲۶	۳۰۰۸۸	۲۲
۳۰	تمرکز و بالا بودن سطح بروکراسی در مدیریت دانشگاه	۳۰۶۱	۱۰۲۲	۸۰۸۵	۳۳۰۸۷	۲۶

جدول ۱، وضعیت داده‌های جمع‌آوری شده از آزمودنی‌ها در مورد عوامل مؤثر در مسئولیت‌گریزی دانشجویان و اولویت‌بندی آنها مطابق دیدگاه آنان را نشان می‌دهد. مطابق اطلاعات، همه معیارهای مورد مطالعه نمره T بالاتر از T جدول در سطح اطمینان ۰/۹۹ و $\frac{\alpha}{2} = ۰/۰۱$ (۲/۶۱۷) کسب کرده‌اند. با توجه به معنادر بودن تفاوت میانگین با متوسط نمره مورد انتظار (۳) با اطمینان ۰/۹۹ می‌توان نتیجه گرفت که ۳۰ مؤلفه از مؤلفه‌های مورد مطالعه، قابل قبول و مطلوب بوده است. مطابق داده‌ها بیشترین میانگین (۴/۲۳) مربوط به مؤلفه ۱۴ «وجود نوعی تبعیض در برخورد با دانشجویان (احساس نوعی خویشاوندنوازی)» است که با ضریب پراکندگی ۲۰/۱۲ در رتبه اول قرار گرفته است و پس از آن، معیار ۱۲ «وجود نوعی تعارض در گفتار و کردار کارکنان و مدیران» با میانگین ۳/۹۳ و ضریب پراکندگی ۲۰/۶۳ در جایگاه دوم قرار دارد. معیار ۲ «تأکید نظام آموزشی بر ارائه اطلاعات توسط اساتید به جای فعالیت یادگیرنده (دانشجو) در کسب دانش» با میانگین ۴ و ضریب پراکندگی ۲۳/۰۳ در رتبه سوم قرار دارد و ضعف الگوهای علمی و مدیریتی در محیط دانشگاه، غالب بودن فرهنگ تلاش برای رفع مشکلات فردی به جای گروهی، وفادار نبودن کارکنان و مسئولان به قول و قرارها، فردی بودن نحوه تصمیم‌گیری مدیران دانشگاه، بی‌توجهی به حقوق فردی و اجتماعی دانشجویان در دانشگاه، هزینه کردن بدون برنامه مدیران و مسئولان، بی‌توجهی اساتید به فعالیت یادگیرنده در ارزشیابی پایانی به ترتیب در رتبه‌های چهار تا ده قرار گرفته‌اند از دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، مؤلفه‌های ضعف اعتقادات مذهبی در بین متولیان امور اجرایی، وجود مشکلات عدیده اجتماعی برای دانشجویان، غالب بودن پدیده مدرک‌گرایی در دانشگاه، پایین بودن حس مسئولیت‌پذیری مدیران و کارکنان و اساتید، تفویض نشدن بخشی از مسئولیت آموزشی به دانشجویان، آشنا نبودن دانشجویان با عواقب کارها، تمرکز و بالا بودن سطح بروکراسی در مدیریت دانشگاه، مشارکت ندادن دانشجویان در کارهای گروهی مانند انجمن، بسیج، دخالت ندادن دانشجویان در تعیین سرنوشت مسائل مختلف فرهنگی، سیاسی و ...، پاییند نبودن مسئولان در رعایت منشور اخلاق حرفه‌ای، وعده وعید و موکول کردن کارها به آینده توسط کارکنان، از کم‌اهمیت‌ترین مؤلفه‌ها شناخته شدند که به ترتیب در اولویت‌های ۲۰ تا ۳۰ قرار گرفتند.

هـ) بحث و نتیجه گیری

امروزه تعلیم و تربیت از سازوکارهای اصلی هر جامعه‌ای برای توسعه فرهنگ و روشهای زندگی است. آموزش و پرورش فعالیتی است مداوم، جامع، برای همه، برای رشد و تکامل انسان، غنای فرهنگ و تعالی جامعه (مشایخ، ۱۳۷۸: ۱۲). بنابر این، ساخت فرهنگی هر جامعه‌ای ریشه در ساختار تعلیم و تربیت آن جامعه دارد که کارکرد اصلی مراکز آن، آموزش، پژوهش، تربیت نیروی انسانی متخصص و ماهر و توسعه فرهنگی جامعه است. از طرف دیگر، هویت هر ملتی تا حدودی به برنامه‌های درسی نظام آموزشی آن جامعه بستگی دارد و برنامه‌ریزی درسی به عنوان فرایندی که محصول آن برنامه درسی است، در صدد است تا شیوه یادگیری یا شیوه تفکر را به دانش آموزان یاد داده، شیوه زندگی یا فرهنگ را به آنان بیاموزد. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۳)

از طرف دیگر، فرهنگ هر جامعه‌ای از لایه‌های مختلف؛ دانشهای بنیادین، ارزشها و نمادها (الوانی، ۱۳۸۷: ۱۸۷) و به عبارت دیگر؛ از ابزار، تکنیک و روشها، نظم اجتماعی و مؤسسات موجود و ارزشها (شریعتمداری، ۱۳۷۰) تشکیل یافته است و شیوه زندگی افراد یک جامعه و ویژگی‌های متمایز آن از جوامع دیگر، بستگی به فرهنگ و ارزشها دارد که رکن تعلیم و تربیت را تشکیل می‌دهد. برنامه درسی پنهان به معیارها، ارزشها، اعتقادات ناگفته و نیز به فعالیت و تدابیری که کارهای روزمره و روابط اجتماعی در مدرسه بر آنها استوار است (مهرمحمدی، ۱۳۸۸: ۱۹) اطلاق می‌شود.

آموزش فرهنگ و ارزشها به صورت برنامه پنهان، نتیجه آگاهانه یا ناآگاهانه سازماندهی اداری و روابط اجتماعی درون دانشگاههاست دانشگاهها و مراکز آموزشی به طور کلی به تنظیم فعالیتهای اجتماعی، ورزشی و اردوهای علمی و تفریحی می‌پردازند. از این طریق، فراگیران با ارزشهایی چون: تعاون، همدلی، خویشنداری، انجام به موقع و درست وظایف، رعایت مصالح عمومی، مقدم داشتن دیگران بر خود، مسئولیت‌پذیری و موارد دیگر آشنا می‌شوند. مسئولیت‌پذیری ریشه در عملکرد، رفتار و نگرش استادان، کارکنان و مدیران دارد که به عنوان الگوهای عملی انسانی به شکل برنامه درسی پنهان عمل می‌کنند.

در این مطالعه، عوامل تأثیرگذار در مسئولیت‌گریزی دانشجویان تحت تأثیر برنامه درسی پنهان اعمال و رفتار استادان، کارکنان و مدیران تحت عنوان برنامه درسی پنهان از طریق مراجعه به دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی قم شناسایی و اولویت‌بندی شد.

نتایج نشان داد: از دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی قم، وجود نوعی تبعیض در برخورد با دانشجویان، وجود نوعی تعارض در گفتار و کردار کارکنان و مدیران، تأکید نظام آموزشی بر ارائه اطلاعات توسط اساتید به جای فعالیت یادگیرنده (دانشجو) در کسب دانش و ضعف الگوهای علمی و مدیریتی در محیط دانشگاه، غالب بودن فرهنگ تلاش برای رفع مشکلات فردی به جای گروهی، وفادار

برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌گریزی دانشجویان ... ♦ ۵۹۹

نبودن کارکنان و مسئولان به قول و قرارها، فردی بودن نحوه تصمیم‌گیری مدیران دانشگاه، بی‌توجهی به حقوق فردی و اجتماعی دانشجویان در دانشگاه، هزینه کردن بدون برنامه مدیران و مسئولان، بی‌توجهی اساتید به فعالیت یادگیرنده در ارزشیابی پایانی به ترتیب از مهم‌ترین عوامل مؤثر در مسئولیت‌گریزی دانشجویان دانشگاهها هستند که در رتبه‌های اول تا دهم قرار گرفته‌اند.

از طرف دیگر، امروزه رسالت دانشگاهها در تولید دانش، فرهنگ‌سازی، تحت تأثیر قرار دادن فرهنگ عمومی و ارائه خدمات، امری بدیهی و مسلم به شمار می‌رود و ابزار این کار اطلاعات و الگوهای رفتاری هستند که شامل استادان، مدیران، کارکنان و مخاطبان می‌باشند. دانشگاهها از طریق ایجاد کارایی داخلی (دادن دانش، بینش و توانش کافی) و کارایی بیرونی (بازار کار و کیفیت زندگی) و توسعه اطلاعات، توسعه مهارتها، توسعه شخصیت و توسعه خلاقیت و تفکر، نه تنها بر بالندگی فرد، بلکه روشهای زندگی مردم یک جامعه تأثیر می‌گذارند (فضل‌اللهی قمی و ملکی توانا، ۱۳۹۲/ج: ۱۵۲). آنان به عنوان یک سیستم نرم و فرمان‌ناپذیر اجتماعی در صددند فرهنگ و شیوه زندگی را به دانشجویان یاد داده، فرهنگ جامعه را تحت تأثیر قرار دهند. در این بین، مسئولیت‌پذیری دانشجویان در تعالی و تداوم فرایند فعالیت علمی و فرهنگی دانشگاهها بسیار تعیین‌کننده بوده، در این بین عملکرد استادان، کارکنان و مدیران بسیار قابل تأمل است.

پیشنهاها:

۱. آموزش اثربخش ارزشها و به ویژه مسئولیت‌پذیری دانشجویان به عنوان مدیران آینده جامعه در نظام آموزشی و در قلمرو برنامه‌ریزی درسی انجام می‌شود و یقیناً تعلیم و تربیت آنها ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است که نظام آموزشی هر جامعه‌ای مسئول برنامه‌ریزی و اجرای مناسب آن است. ثانیاً آموزش اثربخش ارزشها مستلزم برنامه‌ریزی درسی جامع و توجه متناسب به برنامه‌های درسی آشکار و پنهان در کنار یکدیگر است و در این بین؛ رفتارها، باورها و عملکرد تک‌تک کارکنان، استادان و مدیران در تعامل با دانشجویان بسیار دارای اهمیت است لذا به متولیان آموزش عالی توصیه می‌شود از طریق کارگاههای آموزشی و کلاسهای دانش‌افزایی، مبادرت به آموزش و ارتقای سواد اطلاعاتی آنان و توجه دادن آنان به نقش الگویی در ساختار شخصیت دانشجویان برای جلوگیری از مسئولیت‌گریزی ضروری به نظر می‌رسد.

۲. با توجه به دیدگاه اسلام که معتقد است هدف از تعلیم و تربیت ارزشها، پرورش شوق فطری نسبت به جمال و جلال الهی است نه ارائه مستقیم معارف الهی؛ هدف از تربیت ارزشها، عشق به ارزشهاست نه انتقال ارزشها. اسلام نقش اساسی مری را انتقال ارزشها نمی‌داند، بلکه فراهم آوردن شرایطی می‌داند که متری به تجربه واقعی درونی که ریشه در فطرتش دارد، گرایش یابد. لذا آنچه متری در این مرحله تجربه

۶۰۰ ◊ فرهنگ در دانشگاه اسلامی ۱۳

می‌کند، نه انتقال می‌یابد و نه به کسی آموخته می‌شود، بلکه آن را در درون خویش کشف می‌کند(رحیمی، ۱۳۹۱: ۱). پیشنهاد می‌کند برای درونی شدن مسئولیت به عنوان یک ارزش فرهنگی به بازکاوی بنیادین برنامه‌ها و به ویژه برنامه‌های درسی پرداخته شود.



منابع

- اکبرنژاد، مهدی؛ فرشته دارابی، نرگس شکرپیگی (۱۳۹۱). «بررسی بارزترین علل و عوامل مسئولیت‌گریزی دانشگاهیان با رویکردی بر نظریات امام خمینی(ره)». فرهنگ در دانشگاه اسلامی، سال دوم، ش ۴: ۵۴۴-۵۲۳.
- امام خمینی، سید روح‌الله (۱۳۷۸). صحیفه نور. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی، ج ۱۳.
- انوری، حسن (۱۳۸۲). فرهنگ بزرگ سخن. تهران: سخن.
- حسن زاده، رمضان (۱۳۸۳). روشهای تحقیق در علوم رفتاری. تهران، ویرایش.
- دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۷۲). لغتنامه دهخدا. تهران: دانشگاه تهران.
- رحیمی، خجسته (۱۳۹۱). «جایگاه و نقش عنصر زیباشناسی در تعلیم و تربیت ارزشها». همایش ملی تعلیم و تربیت ارزشها. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره): ۳۳-۱.
- شریعتمداری، علی (۱۳۷۰). جامعه و تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
- علیزاده لوشایی، زینب (۱۳۹۲). «مسئولیت‌پذیری در کودکان و نوجوانان». مه بار، ش ۲۳: ۴۸-۵۰.
- عمید، حسن (۱۳۶۳). فرهنگ عمید. تهران: امیرکبیر.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۳). اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی. تهران: ویرایش.
- فضل‌الهی قمشی، سیف‌اله و منصوره ملکی توانا (۱۳۹۲/ج). «فرهنگ همسرگزینی در بین دانشجویان؛ معیارها و اولویت‌ها». فرهنگ در دانشگاه اسلامی، سال سوم، ش ۱ (۶): ۱۵۴-۱۳۱.
- فضل‌الهی قمشی، سیف‌اله (۱۳۹۲/الف). «برنامه‌ریزی درسی و آموزش مؤثر ارزشها؛ رویکردها و روشها». اولین همایش ملی اسلام و ارزشهای متعالی با تأکید بر اخلاق. تهران: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، ۷ اسفند.
- فضل‌الهی قمشی، سیف‌اله (۱۳۹۲/ب). «توییت فرهنگی در اسلام؛ روشها و رویکردها». همایش ملی تربیت فرهنگی و مدیریت سبک زندگی. آباده: معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه آزاد اسلامی، ۱۵ اسفند.
- قدمی، محسن و زهرا کوثر (۱۳۹۲). «تأثیر دولت الکترونیک بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی». فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)، سال بیست و سوم، ش ۷۱: ۱۰۴-۷۵.
- کلمز، هریس، امینه کلارک، و رینولد بین (۱۳۷۴). آموزش مسئولیت به کودکان. ترجمه پروین علیپور. مشهد: آستان قدس رضوی.
- محمدی، مهدی؛ رضا ناصری جهرمی، هادی رحمانی، هاجر معینی شهرکی (۱۳۹۱). «ارائه مدل توضیحی ادراک دانشجویان از کیفیت مسئولیتهای استادان، برنامه‌ی درسی پنهان و دستاوردهای آنان از تحصیل در دانشگاه». مجله علمی-پژوهشی. پژوهشهای برنامه‌ی درسی، انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، دوره دوم، ش ۱: ۱۸۰-۱۵۳.

- مرادی، فرشاد؛ علی‌اکبر امین بیدختی و رضا شهریاری‌پور (۱۳۹۱). «بررسی رابطه شیوه‌های تصمیم‌گیری مدیران با مسئولیت‌پذیری کارکنان». *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، سال چهارم، ش ۳: ۴۲۴-۴۰۳.
- مشایخ، فریده (۱۳۷۸). *برنامه ریزی درسی مدارس*. تهران، مدرسه.
- ملکی، حسن (۱۳۸۶). *برنامه‌ریزی درسی، راهنمای عمل*. مشهد: پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). *برنامه‌ریزی درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها*. مشهد: آستان قدس رضوی.
- Acker, Sandra (2001). *The Hidden Curriculum of Dissertation Advising*. Doctoral Dissertation. University of Denver, College of Education.
- Anderson, Terry (2001). *The Hidden Curriculum in Distance Education*. London: Rutledge.
- Ausbrooks, R. (2000). "What is Schools Hidden Curriculum Teaching your Child?". [Online]. www.Parentingteens.com/curriculum.shtml. [8 Aug 2012].
- Bridges, B.K.; B. Cambridge, G.D. Kuh & L.H. Leegwater (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*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carini, M.; G.D. Kuh & S.P. Klein (2006). "Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages". *Research in Higher Education*, 47 (1): 1-32.
- Dekleh, T.n. (2004). *Hidden Curriculum & Teaches Activitis*. *AACE Journal*, 3 :39-47.
- Deutsch, Nellie (2002). *Hidden Curriculum*. In www.nelliemuller.com/hidden-curriculum-doc.
- Duarte, Fernanda (2010). "Corporate Social Responsibility in a Brazilian Mining Company: 'Official' and Divergent Narratives". *Social Responsibility Journal*, VOL. 6. NO. 1.
- 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.
- Gatto, J. (1997). *The Hidden Curriculum in Elementary Education*. In www.nelliemuller.com/hidden-curriculum-doc.
- Graham, S. & S. Gisi (2000). "Adult Undergraduate Students: What Role Does College Involvement Play?". *NASPA Journal*, 38 (1): 99-121.
- Green, Todd & John Peloza (2011). "How Does Corporate Social Responsibility Create Value for Consumers?". *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 28. N. 1.
- Groff, J. & J. Mouza (2008). "A Framework for Addressing Challenges to Classroom Technology Use". *AACE Journal*, 16 (1): 21-46.

- Hbrt,D,S.(2000). **Curriculum & Principles.** In www.iversonsoftware.com/sociology.
- 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].
- 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. (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. & S. Hu (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.
- Margolis, Eric (2002). **The Hidden Curriculum in Higher Education.** Routledge New York and London. In <http://policy.work.edu/ritter/edf5353-apple-htm>.
- Margolis, Eric and et.al. (2001). **Hiding and Outing the Curriculum.** In *The Hidden Curriculum in Higher Education*. London: Rutledge.
- 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].
- Moser, L.G. (2001). **Factors Influencing Community College Students' Estimate of Knowledge Gains.** Doctoral Dissertation. University of Texas A & M.
- Ornestein, A.C. & F.P. Hunkins (1993). **Curriculum: Foundations, Principles and Issues.** (Second Ed). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- 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. [Online]. Abstract Available at: <http://proquest.Umi.com>. [16 Jan 2011].

- Skelton, A. (2005). **Studying Hidden Curriculum: Developing a Perspective.**
- **Sociology and Curriculum** (2001). In www.iversonsoftware.com/sociology/
- Vallance, E. (1991). **Hidden Curriculum. The International Encyclopedia of Curriculum.** New York: Elsevier Science Pub Co. Vol. 33, No. 6.
- 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.; G.D. Kuh & R.M. Carini (2005). "A Comparison of International Student and American Student Engagement in Effective Educational Practices". *The Journal of Higher Education*, 76 (2): 209-231..

