

تبیین نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان آموزش عالی در بازتولید سرمایه‌های فرهنگی - اجتماعی

Explaining the Role of the Hidden Factors of Higher Education Curriculum in Socio- Cultural Capital Reproduction

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۱۰/۱۴

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۰۷/۰۲

Mehdi sobhaninejad
Najme Ahmadabadi Arani
Samad Mohammadi
Azad Mohammadi

مهدی سبحانی نژاد *
نجمه احمدآبادی آرانی **
صمد محمدی ***
آزاد محمدی ****

Abstract: The role of the hidden factors of High education curriculum in socio-cultural reproduction has been explained in the present article. An Analytical-descriptive method has been used here and the conclusion is based on the conceptual analysis and the reconceptualization of the prior studies which has been used. The findings showed that there is a very close link between the theory of socio cultural reproduction and the concept of social and cultural capital. Then, the hidden factors of high education curriculum are (master, student, curriculum, teaching method, evaluation, rules and provisions and physical environment of the universities) followed by the reproduction of upper and lower social classes in the frameworks of being advantaged and disadvantaged negatively and positively from the educational opportunities and facilities of the universities. Objective crystallization of this happening which is under the effect of the hidden factors of high education curriculum is significant in some of the research documents as well as the issues of educational opportunities in the high education system.

چکیده: مقاله حاضر، نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان آموزش عالی بر بازتولید فرهنگی- اجتماعی را تبیین نموده است. روش پژوهش، توصیفی- تحلیلی است و از استنتاج مبتنی بر تحلیل مفاهیم و مفهوم‌پردازی مجدد نتایج پژوهش‌های پیشین، استفاده شده است. یافته‌ها نشان داد که نظریه بازتولید فرهنگی- اجتماعی، با مفهوم سرمایه فرهنگی و اجتماعی پیوند بسیار نزدیکی دارد. در این راستا، مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان نظام آموزش عالی (استاد، دانشجو، برنامه درسی، روش تدریس، ارزشیابی، قوانین و مقررات و محیط فیزیکی دانشگاه) بازتولید طبقات اجتماعی بالا و پایین را در قالب برخورداری و محرومیت از فرصت‌ها و امکانات آموزشی دانشگاهی به نحو مثبت و منفی در پی دارند. تبلور عینی این رخداد، متأثر از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان آموزش عالی، در تعدادی از استندهای پژوهشی و نیز بحث فرصت‌های آموزشی در نظام آموزش عالی، محسوس است.

Keyword: high education, cultural reproduction, covert curriculum, Cultural capital, educational inequality

واژگان کلیدی: آموزش عالی، بازتولید فرهنگی، برنامه درسی پنهان، سرمایه فرهنگی، نابرابری آموزشی

* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد

** دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور تهران (نویسنده مسئول: najmeh.ahmadabadi@gmail.com)

*** دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه کاشان

**** دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

مقدمه

برنامه درسی^۱ به عنوان یکی از ستون‌های اساسی سازه علوم تربیتی، نقش بی‌بدیلی در عملکردهای تربیتی داشته و حتی پا را از قلمرو رسمی و آشکار فراتر گذاشته و بخش‌های غیررسمی و پنهان را نیز در بر گرفته است. مفهوم برنامه درسی پنهان، به برونداد و مجموعه فرآیندهای آموزشی اطلاق می‌شود که قصد نشده‌اند، ولی محقق می‌شوند (بوسترْم، جکسون و هانسن^۲، ۱۹۹۳). به زعم اکثر صاحب‌نظران، این برنامه‌ها در بسیاری از جنبه‌ها از برنامه درسی آشکار مؤثرتر و آموخته‌های آن پایدارتر و از گستردگی فراگیرتری برخوردار است. آسبروکس^۳ (۲۰۰۰) معتقد است که برنامه درسی پنهان، برنامه واقعی را تشکیل می‌دهد؛ زیرا در زمره مهم‌ترین محتوای آموزشی است که به‌طور طبیعی یاد گرفته می‌شود.

اگرچه برنامه درسی پنهان^۴، یکی از مفاهیم ارجمند مولود رشته برنامه درسی است و از جمله سرمایه‌های مفهومی آن به شمار می‌آید، اما ماهیت و چیستی آن همواره محل نزاع بوده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). آغاز رسمی مطالعات و تحقیقات گسترده در زمینه برنامه درسی پنهان را می‌توان به انتشار کتاب «زندگی در کلاس درس» نوشته فیلیپ جکسون^۵ دانست. وی معتقد بود که شاگردان، برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه‌های غیرعلمی مدرسه، که شامل عناصر قدرت، جمعیت و تشویق است، در کلاس درس می‌آموزند. در واقع شاگردان هنجارهایی را با عنایت به دارا بودن قدرت معلم، از جمعیت کلاس و نظام تشویق فرامی‌گیرند. جکسون این هنجارهای آموخته‌شده را برنامه درسی پنهان می‌خواند (مارگولیس^۶، ۲۰۰۱). اگرچه این مفهوم نخستین بار در سال ۱۹۶۸ از سوی فیلیپ جکسون مورد استفاده قرار گرفت، اما در طی چند دهه گذشته، بسیار مورد توجه نظریه‌پردازان حوزه برنامه درسی قرار گرفته است و هر یک از زاویه خاصی آن را مورد بررسی قرار داده‌اند. این تنوع دیدگاه‌ها و نظریه‌ها از یک سو باعث غنای تئوریک مفهوم برنامه درسی پنهان شده، و از سوی دیگر، شناخت و درک آن را برای بسیاری از افراد دشوار نموده است. پس از جکسون نیز اندیشمندان زیادی مانند مایکل اپل^۷، هنری ژيرو^۸، آیزنر^۹، به تبیین ابعاد و ماهیت این مفهوم پرداختند.

1. Curriculum
2. Jackson, Boostrom & Hansen
3. Ausbrooks
4. hidden curriculum
5. Phillip Jackson
6. Margolis
7. Michael Apple
8. Henry Giroux
9. Elliot Eisner

امروزه با ظهور ارتباطات رایانه‌ای، آموزش‌های از راه دور، دانشگاه‌ها و مدارس مجازی، برنامه‌های تربیت پنهان به منزله‌ی نظامی تئوریک با ارزش قلمداد می‌شود که این بُعد در حوزه‌ی آموزش عالی، می‌تواند شامل تدریس متون غیررسمی و غیرملموس، نظام ارزش‌ها، هنجارها، طرز برداشت‌ها و جنبه‌های غیررسمی مراکز آموزش عالی، که متأثر از کل نظام تربیتی مربوط به فلسفه‌ی حاکم، ساخت و بافت کلی جامعه باشد، اطلاق شود (قورچیان، ۱۳۷۴). مارگولیس، سولداتنکو، ایگر و دیگران (۲۰۰۱) به اهمیت توجه به برنامه‌ی درسی پنهان در نظام آموزش عالی تأکید ورزیده و ضمن انتقاد به نظریه‌پردازان انتقادی، که توجهشان به برنامه‌ی درسی پنهان را تنها معطوف به تعلیم و تربیت ابتدایی و متوسطه نموده‌اند، عرصه آموزش عالی را صحنه‌ی اصلی برای مطالعه مهارت‌آموزی، پرورش، اجتماعی شدن و تغییرات اجتماعی دانسته‌اند. آهولا^۱ (۲۰۰۰) اعتقاد دارد که برنامه‌ی رسمی در آموزش عالی، دارای آزادی عمل بیشتری در مقایسه با برنامه‌ی درسی مدارس بوده و عدم تدوین کامل این برنامه، باعث کارکرد بیشتر برنامه‌ی درسی پنهان در آموزش عالی می‌شود؛ به عبارت دیگر، دانشگاه‌ها به منزله‌ی یکی از مهم‌ترین نهادهای شکل دادن به شخصیت افراد، این فرصت را به وجود می‌آورند تا فارغ از قیل و قال آموزش‌های رسمی، افراد بتوانند تجارب مختلفی را از زندگی کسب نمایند و خود را ملزم به نوعی نگاه و نگرش و عمل بدانند که این بعد می‌تواند در فکر و عواطف و رفتار دانشجویان اثر کند و در اغلب موارد مؤثرتر از برنامه‌ی درسی پیش‌بینی شده عمل نماید.

در این راستا، بر اساس دیدگاه مارکسیستی^۲، که از آن به عنوان نظریه‌ی بازتولید یاد می‌شود، مراکز آموزشی از طریق برنامه‌های درسی رسمی و پنهان خود به بازتولید روابط اجتماعی موردنیاز برای حفظ و تداوم سرمایه‌داری می‌پردازند و در این راه، بر اموری نظیر رقابت و ارزشیابی، تقسیم سلسله‌مراتبی کار، اختیار بوروکراتیک، اطاعت و انقیاد و امثال آنها تأکید می‌نمایند. به عقیده‌ی طرفداران این دیدگاه، بازتولید این دسته از مهارت‌ها و نگرش‌ها از طریق نظام آموزشی، فراگیران را برای ایفای نقش‌های آینده‌شان در یک محیط طبقاتی آماده می‌سازد (صفایی موحد و باوفا، ۱۳۹۲).

با توجه به آنچه بحث شد، می‌توان بیان کرد که در نهاد آموزش عالی، دانشگاه به عنوان سازمانی اجتماعی، وظیفه‌ی تأمین نیاز جامعه از نظر سرمایه انسانی، حفاظت و حراست از دستاوردهای فکری، علمی و فرهنگی و انتقال آن به نسل‌های آینده را بر

1 Ahola

2 Marxist

عهده دارد؛ لذا برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی، که رسالت تربیت متخصصان و پژوهشگران را بر عهده دارد، دارای اهمیت انکارناپذیری است، و چنانچه به طرز شایسته به مطالعه بررسی و پژوهش برای کشف ابعاد ناشناخته این برنامه، که شامل وجوهی از تجارب آموزشی در ابعاد استاد، دانشجو، برنامه درسی، روش تدریس، ارزشیابی، قوانین و مقررات و ساختار فیزیکی است، پرداخته نشود، علاوه بر تقبل نتایج منفی پیش‌بینی نشده، محصول دانشگاهی برای زندگی در عصر کنونی توانمندی مطلوب خود را از دست می‌دهد. برای جلوگیری از این تأثیرات منفی باید به مطالعه و بررسی نظریه‌ها و ایده‌ها پردازیم و در کل، تمام محیط درگیر در فرایند آموزشی در برنامه درسی پنهان را در دایره مطالعه و توجه خود قرار دهیم تا از این طریق بتوانیم سرمایه‌های از دست‌رفته را دوباره بازتولید کنیم و تعادل بین برنامه درسی آشکار و پنهان را برقرار کنیم؛ ولی به نظر می‌رسد که نظام آموزش عالی، به واسطه پاره‌ای مشکلات در ساختار درونی خود، در تحقق چنین هدفی ناتوان بوده و در واقع، این پژوهش در پی دعوت به ژرف‌اندیشی متصدیان و سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان، در جریان تعلیم و تربیت و پرهیز از ساده‌اندیشی و سطحی‌نگری است.

بنابراین، ایده بحث حاضر آن است که با توجه به آنکه سرمایه فرهنگی از مهم‌ترین عناصر پویای نظام اجتماعی- فرهنگی جوامع به شمار می‌رود، پس برای دستیابی به توسعه علمی، تجزیه و تحلیل روابط، ارزش‌ها و هنجارهای حاکم بر دانشگاه لازم به نظر می‌رسد. در سال‌های اخیر تحقیقات زیادی در زمینه آثار و پیامدهای برنامه درسی پنهان صورت گرفته است؛ از جمله این تحقیقات، می‌توان به پژوهش‌های مه‌رام و همکاران (۱۳۸۵) «نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان»، علیخانی و مهر محمدی (۱۳۸۴) «بررسی پیامدهای قصد نشده برنامه درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس متوسطه اصفهان و راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن»، ایزدی، شارع‌پور و قربانی قهرمانی (۱۳۸۸) «بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی‌شدن»، بیان‌فر و همکاران (۱۳۸۹) «تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر بازده عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی»، کاظمی و مه‌رام (۱۳۸۹) «کاوشی در عملکرد مدیریت آموزشی به‌عنوان مؤلفه‌ای از برنامه درسی پنهان در تربیت ارزشی دانش‌آموزان» اشاره کرد، و همچنین در پژوهش‌های خارجی نیز می‌توان به؛ آهولا^۱ (۲۰۰۰) «برنامه درسی پنهان در آموزش عالی: چیزی برای ترس یا موافقت؟»، فیشر^۲

(۲۰۰۰) «رونمایی از نقش برنامه‌ی درسی پنهان در حل تعارض و آموزش صلح: جهت‌گیری‌های آینده در آموزش تعارض» و مارگولیس (۲۰۰۱) «برنامه‌ی درسی پنهان در آموزش عالی» اشاره کرد؛ اما از آنجا که تاکنون پژوهش جامع در ارتباط با نسبت برنامه‌ی درسی پنهان با بازتولید فرهنگی - اجتماعی آموزش عالی صورت نگرفته، هدف پژوهش حاضر، تبیین و تحلیل چگونگی بازتولید فرهنگی - اجتماعی توسط برنامه‌ی درسی پنهان است. از جمله سؤالاتی که مورد بررسی قرار می‌گیرد: ۱- ماهیت نظریه بازتولید فرهنگی - اجتماعی دربرگیرنده چه مفاهیم و ابعادی است؟ ۲- نسبت برنامه‌ی درسی پنهان آموزش عالی و بازتولید فرهنگی - اجتماعی با یکدیگر چگونه است؟

روش پژوهش

با توجه به ماهیت و کیفیت پژوهش حاضر، روش پژوهش توصیفی - تحلیلی از نوع تحلیل اسنادی است که طی آن از مصادیق عینی اسنادهای پژوهشی اخیر، استفاده شده است؛ به عبارت دیگر، با استفاده از روش استنتاج مبتنی بر تحلیل مفاهیم و مفهوم‌پردازی مجدد^۱، پژوهش شکل گرفته است. در این پژوهش، با اتخاذ رویکردی کیفی، سه دسته از متون مرتبط با موضوع و مسأله پژوهش شامل: ۱- متون مرتبط با برنامه‌ی درسی پنهان ۲- چارچوب‌های بازتولید فرهنگی - اجتماعی ۳- مباحثی در حوزه مبانی نظری مرتبط، بررسی شدند؛ لذا با توجه به اصل اشباع مقوله‌ها، گردآوری داده‌ها تا آنجا ادامه یافت که اطلاعات تکمیلی دیگر در راستای پژوهش به دست نیامد. ضمناً فیش‌ها به شیوه‌ی تحلیل محتوای کیفی بررسی، دسته‌بندی و تحلیل شدند و مقوله‌های لازم استخراج گردید؛ به علاوه، فرایند تعدیل و اصلاح مقوله‌ها و چارچوب به دست آمده تا پایان پژوهش نیز همچنان ادامه داشت.

یافته‌های پژوهش

بررسی سؤال اول: ماهیت نظریه بازتولید فرهنگی - اجتماعی، دربرگیرنده چه مفاهیم و ابعادی است؟

نظریه بازتولید فرهنگی^۲، از نظریه‌های ارائه شده اخیر در حوزه جامعه‌شناسی است که ریشه در آثار دو متفکر برجسته اروپایی، یعنی بازیل برنشتاین^۳، و پی‌یر بوردیو^۴ دارد. این نظریه معتقد است که در درون هر نظام آموزشی، شکل خاصی از نظم اجتماعی

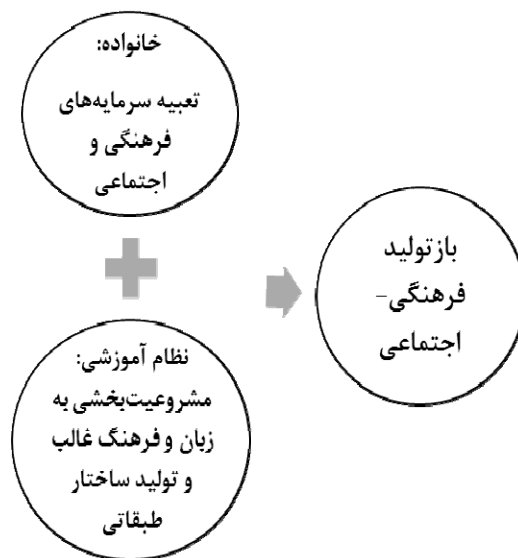
1. Re-conceptualization
2. Cultural reproduction
3. Bernstein, Basil
4. Pierre Bourdieu

وجود دارد که این نظم با شرایط اجتماعی و تاریخی خارج از نظام آموزشی، هماهنگ است. اگر از دیدگاهی عمیق‌تر به موضوع بنگریم، این امر به آن معنی است که مدرسه را نمی‌توان به‌عنوان نهادی مجزا از شرایط اقتصادی و اجتماعی جامعه تحلیل کرد. نظم درونی نظام آموزشی کاملاً به شرایط خارجی وابسته است. بر اساس این نظریه، مهم است که بدانیم در درون نظام آموزشی چه چیز انتقال پیدا می‌کند؛ انتقالی که از طریق برنامه درسی و هم از طریق شکل سازمانی نظام آموزشی صورت می‌گیرد. آنچه در کنار برنامه درسی رسمی و سازمانی نظام آموزشی رقم خورده و فراگیر آن را تجربه و درک می‌کند، در حقیقت، معادل برنامه درسی پنهان است. با عنایت به مطالب فوق، فرضیه اساسی در نظریه بازتولید فرهنگی - اجتماعی آن است که درون نظام آموزشی، شکل خاصی از نظم اجتماعی برقرار می‌شود و این نظم خاص ناشی از شرایط اجتماعی - تاریخی خارج از نظام آموزشی است. نظم اجتماعی در نظام آموزشی کاملاً به شرایط خارجی وابسته است و در واقع کارکرد آموزش و پرورش، انتقال میراث فرهنگی جامعه است (مک‌فادن و والکر^۱، ۱۹۹۷).

ساموئل بولز و هربرت گین سین (۱۹۷۶)، جامعه‌شناسان رادیکال آمریکایی، بر آن هستند که مدارس در جهت منافع سرمایه‌داری عمل می‌کنند آنها بر اساس تحقیقاتی که در خصوص نابرابری انجام گرفته است، استدلال می‌کنند که آموزش و پرورش، عامل قدرتمند و مؤثری برای ایجاد برابری اجتماعی - اقتصادی نبوده و لذا به نظر آنها آموزش و پرورش نوین را باید بیشتر پاسخی به نیازهای سرمایه‌داری صنعتی، تلقی کرد.

برخی از اندیشمندان تعلیم و تربیت معتقدند که هرگونه اقدام آموزشی، در صورتی که نتواند پیشینه خانوادگی و طبقه‌ای دانش‌آموز را مدنظر قرار دهد، با شکست مواجه خواهد گشت. این گروه از متخصصان، برخلاف لیبرال‌ها و محافظه‌کاران که به ماهیت اجتماعی - طبقاتی مدرسه توجهی ندارند، بر این نکته تأکید دارند که مدرسه را نمی‌توان نظامی منفصل از دیگر نظام‌های جامعه دانست. به عقیده این گروه، سازمان‌دهی موجود مدارس به‌گونه‌ای است که موجب بازتولید طبقاتی خواهد شد؛ چرا که در مدارس فعلی، دانش‌آموزان طبقه کارگر برای مشاغل سطح پایین که به مهارت‌های بسیار اندک نیاز دارند، تربیت می‌شوند؛ ولی دانش‌آموزان طبقه متوسط و بالا، که دارای مهارت‌های روان‌شناختی بیشتری هستند، خواه‌ناخواه برای مشاغل سطح بالاتر، تربیت می‌شوند. بنابر عقیده این افراد، زبان مورد

استفاده در برنامه‌های درسی مدارس با زبان مورد استفاده طبقه متوسط، مشابهت و نزدیکی بسیاری دارد؛ بنابراین، هنگامی که کودکان متعلق به این طبقات، وارد مدرسه می‌شوند، بسیار راحت‌تر با برنامه‌های درسی آن، کنار آمده و امکان پیشرفت تحصیلی آنها نیز بیشتر است. کودکان طبقه کارگر به یک‌باره با زبانی در مدرسه مواجه می‌گردند که با زبان مورد استفاده آنها در خانواده متفاوت است؛ لذا، انطباق آنها با این زبان، موجب مشکلاتی برای ایشان خواهد شد و امکان عدم انطباق با زبان و محتوای برنامه‌های درسی، شکست تحصیلی در مورد آنان را بیشتر خواهد کرد. این دسته از داشته‌های زبانی، همان است که برنشتاین آن را کدهای زبانی نامیده و بوردیو نیز آن را سرمایه فرهنگی عنوان کرده است و هر دو نقش عمده‌ای را برای آن در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، قائل شده‌اند (سبحانی‌نژاد و منافی شرف‌آباد، ۱۳۹۰).



نمودار (۱) ابعاد و کارکردهای اصلی نظریه بازتولید فرهنگی - طبقاتی

بررسی سؤال دوم: نسبت برنامه‌ی درسی پنهان آموزش عالی و بازتولید فرهنگی - اجتماعی چگونه است؟

از آنجاکه بیشترین توجه به برنامه‌ی درسی پنهان از سوی محققانی بود که رویکرد انتقادی داشتند، نمونه‌ای از این محققان را می‌توان در کسانی دید که نظام‌های آموزشی را در خدمت بازتولید علائق و منافع و ایدئولوژی فرهنگی مسلط می‌دیدند و

نقش برنامه‌های درسی پنهان در نظام‌های آموزشی رسمی را مورد مذاقه و باریک‌بینی قرار داده‌اند که چگونه در خدمت گروه‌های مسلط منفعتی (اقتصادی) و منزلتی (اجتماعی) و معرفتی (فرهنگی) هستند و یا این نهادها تا چه حد به‌عنوان عامل به وجود آورنده فرصت در جامعه عمل می‌کنند و یا برعکس تا چه حد نابرابری‌های موجود در جامعه را بازتولید می‌کنند. و اینکه آیا از نظر جامعه‌شناسی تمام ابعاد زندگی اجتماعی تحت تأثیر نظام آموزش رسمی است یا ابعاد و مؤلفه‌های دیگر نیز می‌توانند تأثیرگذار باشند؟

بر این اساس، با توجه به دیدگاه صاحب‌نظران مختلف و استنادات پژوهشی در خصوص نسبت مؤلفه‌ها و گویه‌های برنامه درسی پنهان آموزش عالی در بازتولید فرهنگی - طبقاتی می‌توان به تفکیک، مؤلفه‌های مذکور را بررسی نمود.

۱- استاد: آدامز^۱ (۱۹۹۲) نقش اساتید دانشکده را در انتقال نظام فرهنگی مسلط به‌طور خاص در آموزش عالی مهم دانسته و آنان را کسانی می‌داند که عملاً همه چیز به آنان برمی‌گردد؛ کسانی که مستقیماً بر موضوعات تدریس، ارزشیابی و برنامه درسی کنترل دارند. درواقع، این استاد است که در نظام آموزش عالی، نقش کاملاً فعال را بر عهده دارد و از طریق تعیین محتوا، شیوه اداره کلاس و تعیین خط‌مشی مطالعه برای دانشجو، نقش جویندگی و پرسشگری دانشجو را سلب می‌کند و او را در ورطه دانش‌آموزی نگه می‌دارد (مهرام و همکاران، ۱۳۸۵).

قانعی راد (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان «نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی» اذعان می‌کند که تعامل اساتید با دانشجویان، از عوامل شخصیتی و ساختاری دانشجو تأثیر می‌پذیرد و جنبه‌های محیط نهادی، ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان و ویژگی‌های سازمانی دانشکده‌ها به‌طور مستقیم بر فراوانی و سرشت تعاملات با اساتید تأثیرگذارند. همچنین نتایج پژوهش حائری‌زاده و همکاران (۱۳۸۸) با عنوان «بررسی تأثیر روابط اجتماعی استاد- دانشجو بر موفقیت تحصیلی دانشجویان: مطالعه موردی دانشگاه فردوسی مشهد» دلالت دارد بر اینکه روابط اجتماعی میان استاد- دانشجو، بر رشد فکری و توانایی دانشجویان تأثیر مستقیمی دارد و روشن است که این موضوع، تابع نوع خواسته و شیوه بیان آنها از طرف دانشجویان است و وجود این رابطه می‌تواند به دانشجو کمک کند که مشکلات درسی خود را به‌صورت کارآمدتری رفع کند و ارتباط بیرون کلاس و امکان گفت‌وگو با استاد در خارج از ساعات رسمی به دانشجو امکان می‌دهد که بیشتر از استاد استفاده کند.

۲- دانشجویان: محققان بر این نکته توافق دارند که اساس موفقیت در جامعه‌ی شایسته‌سالار، نظام آموزشی است؛ اما در مورد اینکه چگونه می‌توان موفقیت تحصیلی را تقویت کرد، اختلاف نظر وجود دارد. آیا منابع مادی در محیط آموزشی سبب افزایش موفقیت تحصیلی دانشجویان می‌شوند آیا در این موفقیت، امکانات خانوادگی مؤثر هستند؟ امروزه تبیین عوامل مرتبط با موفقیت تحصیلی دانشجویان مسأله‌ی پژوهشی قابل توجهی در عرصه تحقیقات مرتبط با آموزش عالی است، و این مهم، مورد توجه بسیاری از محققان قرار گرفته است و مرور تحقیقات انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که عوامل گوناگونی بر موفقیت تحصیلی دانشجویان مؤثرند برخی از این عوامل شامل: زمینه‌های خانوادگی، پایگاه اقتصادی - اجتماعی، هوش، قومیت، نژاد، سرمایه اجتماعی و پیشینه تحصیلی هستند که دانشجویان با داشتن این سرمایه‌های اجتماعی فرهنگی می‌توانند در تعاملات با دیگران موفق‌تر عمل نمایند. یکی از مهم‌ترین آثار پژوهشی در این زمینه، مطالعه جیمز کلمن^۱ با عنوان «برابری فرصت‌های آموزشی» است که در واکنش به انتقاد برخی از افراد در مورد فقدان فرصت‌های آموزشی صورت گرفت. نتیجه تحقیق کلمن این بود که در موفقیت تحصیلی دانشجویان، بعد از خاستگاه خانوادگی، ویژگی‌های دانشگاه و منابع آن به مراتب مهم‌تر از ابعاد دیگر است (به نقل از شارع‌پور، ۱۳۸۶).

در این راستا، نتایج پژوهش (نوروززاده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸) نشان داد که فراگیران متعلق به گروه‌های مختلف اجتماعی و اقتصادی، نگرش‌های متفاوتی را با خود به نظام آموزشی می‌آورند که در طی تعاملات آنها با یکدیگر، تأثیرات عمیق تربیتی پدید می‌آید. همچنین نتایج پژوهش یان و سیوسان^۲ (۲۰۰۷) نشان داد که نفوذ فراگیران در همسالان خود می‌تواند ابعاد مثبت و منفی داشته باشد؛ چرا که می‌توانند از نفوذ خود در سایرین برای به چالش کشیدن افکار معلمان یا نظم در کلاس استفاده کنند.

روشنایی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «تأثیر عوامل فردی و خانوادگی بر سازگاری دانشجویان با محیط دانشگاه»، علاوه بر متغیرهای فردی، نقش متغیرهای خانوادگی را در سازگاری دانشجویان با محیط دانشگاه (صنعتی شریف، خواجه نصیرالدین طوسی، علم و صنعت) بررسی کرده است. و نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که سازگاری دانشجویان با محیط دانشگاه، رابطه مستقیمی با وضعیت فرهنگی،

آموزش و اقتصادی خانواده دارد؛ به طوری که نظام خانواده در تعیین اهداف و موفقیت دانشجو تأثیر می‌گذارد و موفقیت در این دوره، به معنی سازگاری با فرهنگ دانشگاه و احساس تعلق به آن است؛ یعنی دانشجو احساس کند که از او حمایت می‌شود و اعضای دانشگاه او را قبول دارند. بسیاری از دانشجویان بدون آشنایی با فرهنگ دانشگاه وارد آنجا می‌شوند و نمی‌دانند اساتید از آنها چه می‌خواهند؟ هدف از انجام دادن تکلیف چیست؟ روش نمره‌دهی چگونه است؟ مهم‌تر اینکه آنها احساس کنند که نمی‌توانند با استاد خود ارتباط برقرار کنند. تأکید خانواده بر آموزش فرزند و روابط خانوادگی بر سازگاری و موفقیت دانشجو تأثیر زیادی دارد و این سازگاری دانشجویان با محیط دانشگاه بر اهمیت ارتباط دانشگاه با دانشجو و تشویق وی به شرکت در فعالیت‌های دانشگاه مؤثر است و دانشجویانی که از وضعیت مطلوب اجتماعی بهره‌مند نیستند، از آمادگی کمتر و حمایت و تشویق کمتر دانشگاه آسیب می‌بینند. این عوامل، شناخت ذهنی نسبت به دانشگاه و تنوع انتخاب را کاهش می‌دهد؛ چرا که دانشجو را در گذراندن موفقیت‌آمیز این دوره با مشکل روبرو می‌کند. در این راستا، نتایج تحقیقات (اولیورز و تایرنی^۱، ۲۰۰۵) نشان داد که رفاه اقتصادی بر سازگاری دانشجو با محیط دانشگاه اثر دارد و در این زمینه بیان می‌دارد والدینی که می‌توانند، برای فرزندان‌شان منابع آموزشی را فراهم کنند توانایی مقابله با اضطراب در دانشگاه را برای فرزندان خود تقویت می‌نمایند، و فراهم کردن کمک‌های مالی برای دانشجویانی که به آن نیاز مبرم دارند، بر سازگاری با محیط دانشگاه اثر قابل توجهی به همراه دارد.

۳- برنامه درسی دانشگاهی: مطالعات قوم‌نگاران آنیون نشان داد که برنامه درسی فراگیران متعلق به طبقه کارگر، بیشتر بر قوانین و دستورالعمل‌های معلمان تأکید نموده و حق انتخاب محدودی برای فراگیران قائل می‌شود. برنامه درسی طبقه متوسط دستیابی به «پاسخ درست» را ترغیب نموده است، و درعین حال، فرصت‌هایی محدود را نیز برای خودمختاری فراگیران فراهم می‌سازد. در مقام مقایسه، برنامه درسی طبقه متمول بر خلاقیت و تفکر مستقل تأکید دارد و برنامه درسی متعلق به طبقه نخبگان مبتنی بر این مفروضه است که فراگیران به مهارت‌های «تحلیلی و مقایسه‌ای» لازم به منظور ارائه برهان‌ها و راه‌حل‌های منطقی نیازمندند. آنیون معتقد است که در برنامه درسی ویژه طبقه متوسط، پاسخ صحیح به سؤالات و یافتن پاسخ درست، مورد تأکید قرار می‌گیرد. تکالیف کلاسی، خلاقیت و بیان احساسات را

ترغیب نمی‌نمایند و مانع بروز تفکر انتقادی از سوی فراگیران می‌شوند. این نوع برنامه‌ی درسی، افراد را برای مشاغل اداری، فنی و امثال آنها آماده می‌سازد؛ اما در برنامه‌ی درسی ویژه‌ی طبقه‌ی مرفه، بر خلاقیت، بیان احساسات و مهارت‌های مذاکره تأکید می‌گردد. فراگیران فرصت پیدا می‌کنند تا سرمایه‌های نمادین مانند ادبیات، هنر، ایده‌های علمی،... را کسب کنند. این نوع برنامه‌ی درسی، به تربیت افراد برای مشاغل هنری، حقوقی، علمی،... منجر می‌شود. از سوی دیگر، برنامه‌ی درسی ویژه‌ی نخبگان، افراد را قادر می‌سازد تا قوانین را در ذهن خود نهادینه نموده و در صورت لزوم، با انسجام بخشیدن به آنها، به‌طور مقتضی، آن قوانین را در حل مسائل، مورد استفاده قرار دهند (بارفل^۱، ۲۰۰۱).

در این راستا، اگر بپذیریم که برنامه‌های درسی و آموزشی در هر کشوری باید بازتاب و منعکس‌کننده ویژگی‌ها، اقتضائات و واقعیات اجتماعی- فرهنگی همان کشور باشند، در آن صورت، باید بر این نکته تأکید کنیم که در جامعه‌ی چندفرهنگی نظیر ایران، این ویژگی-ها، اقتضائات و واقعیات اجتماعی- فرهنگی باید به نحو مقتضی در محتوای برنامه‌های درسی نظام آموزشی مورد توجه جدی و عملی قرار بگیرد (امینی، ۱۳۹۱)؛ زیرا هدف عمده‌ی تعلیم تربیت چندفرهنگی، برابری فرصت‌های تعلیم و تربیتی برای اقوام، نژادها و گروه‌های مختلف فرهنگی است و یکی از اهداف آن، کمک به فراگیران در بهره‌گیری عادلانه از دانش و مهارت‌ها و داشتن عملکرد مؤثر در جامعه‌ای متکثر و دارای گروه‌های قوم/ نژادی است. عراقیه، فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان «تلفیق راهبردی مناسب برای تدوین برنامه‌ی درسی چندفرهنگی» اذعان می‌کنند که برنامه‌ی درسی آموزش عالی کشور، به سبب مغفول ماندن سیاست قومی و چندفرهنگی، الگو و راهبردی در زمینه‌ی برنامه‌ی درسی چندفرهنگی ندارد و توجه نکردن به واقعیت وجود هویت‌ها، نژادها، عقاید و فراهم نکردن بستری برای معرفی و شناسایی دیگر فرهنگ‌ها در محیط‌های دانشگاهی و ایجاد نکردن زمینه‌های مناسب در برنامه‌های درسی بر آشنایی با فرهنگ‌های مختلف را از مهم‌ترین موانع فرهنگی در برنامه‌ی درسی آموزش عالی قلمداد می‌کند. با توجه به اینکه دانشگاه محیط فرهنگی محسوب می‌شود و در محیط فرهنگی، تنوع سلیقه‌ها و گرایش‌های اجتماعی وجود دارد، باید تمام این مسائل بر اساس مبانی نظری متقن، در خصوص مباحث چندفرهنگی مدیریت شود. دانشگاه باید فضای آزاد برای یادگیری و برابری فرصت‌های آموزشی فراهم کند و برای تحقق بخشی به وظایف خود، نیازمند ابزارهای لازم، از جمله برنامه‌ی درسی متناسب با شرایط و نیازهاست.

۴- روش تدریس دانشگاهی: طرز تلقی و رفتار معلم، از عوامل مؤثر در تشکیل طرز تلقی‌های دانش‌آموزان است. اگر معلم در کلاس درس آزادانه برخورد کند و فرصت کافی و مؤثر در اختیار فراگیرنده قرار دهد، تلاش، توانایی و حس اعتماد به نفس را در او تقویت می‌کند؛ اما در صورتی که معلم، امیال، خواسته‌ها و نظرات خود را محور قرار دهد و با روحیه‌ای سلطه‌گرایانه برخورد نماید، مانع بروز توانایی‌ها می‌شود و در دانش‌آموزان، گرایش سلطه‌گری بر دیگران را پرورش می‌دهد. همچنین جهت‌گیری اقتصادی، طبقاتی و فرهنگی معلم نیز در طراحی و اجرای تدریس و رابطه وی با فراگیرندگان، مؤثر است. معلمی که امکانات مادی را ارزش تلقی کند، محرومان از امکانات مادی را محرومان از یک ارزش تلقی خواهد کرد و متناسب با آن عمل خواهد نمود (نوروززاده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸) در این راستا، در نظام آموزش عالی نیز نتایج پژوهش قاسمی و مرزوقی (۱۳۸۷) نشان داد که روش تدریس مدرسان، از یک سو می‌تواند روحیه انفعال، ناامیدی، سطحی‌انگاری، تقلا برای حفظ طوطی‌وار و حتی تقلب را ایجاد کند، و از سوی دیگر، سبب شور و شوق یادگیری و خلاقیت و نوآوری گردد. همچنین یافته پژوهش مهران و فرخزاده (۱۳۸۸) با عنوان «نقش مدرس به‌عنوان مؤلفه‌ای از برنامه درسی در نیل به کارآفرینی، مطالعه موردی نظام آموزش علمی-کاربردی جهاد کشاورزی خراسان رضوی» دلالت دارد بر اینکه استاد، عنصری اثرگذار و پویاست و تمامی مؤلفه‌های برنامه درسی در لوای او می‌توانند به صورت سازمان عمل نمایند، و این نقش در مؤسسات آموزشی عالی از سایر مؤسسات آموزشی و همگانی بیشتر است. تحقیر دانشجویان در کلاس، عدم اختصاص زمان کافی در مباحث، ایجاد دلسردی در دانشجویان، پذیرش دانشجویان به‌عنوان افرادی مملو از رفتار بالقوه و عدم نگرش به دانشجوی به‌مثابه انسان‌هایی وامانده و مطرود، از جمله مواردی است که نقش ناهمسوی برنامه درسی قصد شده را نمایان می‌سازد.

۵- ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشگاهی: علاوه بر مارکسیست‌ها، صاحب‌نظرانی نظیر گایر، مولیز و سیلور^۱ از جمله کسانی هستند که در ارتباط با ارزشیابی اتفاق نظر دارند و ارزش‌های ارائه شده در ارزشیابی دانشجویان را از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان دانسته‌اند (به نقل از مارگولیس، ۲۰۰۱: ۲۳) و طبق دیدگاه سیلور و همکاران (۱۳۷۸) روش‌های ارزشیابی از جمله آزمون‌ها و نمره‌گذاری می‌توانند به‌عنوان عناصری که دارای آثار پنهان آموزشی و تربیتی هستند، مورد توجه

قرار گیرند و مارکسیست‌ها نیز بر این باورند که در ارزشیابی، نوعی سیستم پیامی نهفته است که فراگیران را برای اکتساب صفاتی چون سربه‌راه بودن، مطیع بودن، نظافت و همنوایی شرطی می‌سازد. نوع پیامی که از طریق این سیستم انتقال می‌یابد، وابسته به طبقه‌ی اجتماعی جامعه‌ی اطراف مدرسه است (مارگولیس^۱، ۲۰۰۱). در این رابطه، آنیون (۱۹۸۰) معتقد است که برنامه‌های درسی، رویه‌های تربیتی و شیوه‌های مختلف ارزشیابی، هرکدام موجب توسعه‌ی انواع خاصی از مهارت‌های شناختی و رفتاری در میان طبقات اجتماعی شده است و موجب می‌گردند که دانش‌آموزان هر طبقه، ارتباط ویژه‌ای را با سرمایه فیزیکی و نهادی، منابع قدرت و فرایند کار برقرار کنند (آنیون^۲ به نقل از بارفلز^۳، ۲۰۰۰). نظام ارزشیابی می‌تواند پیامدهایی ضمنی را به همراه داشته باشد و عادات و نگرش‌های خاصی را ایجاد کند. مه‌رام و همکاران (۱۳۸۶) معتقدند که فراگیرندگان، بر اساس بازخوردهایی که از شیوه‌های ارزشیابی خود می‌گیرند، به شیوه‌ی مطالعه و تعاملشان با مطالب علمی جهت می‌دهند. در واقع، روش‌های نامناسب سنجش می‌تواند فشار سختی روی فراگیرندگان در جهت اخذ رویکردی نادرست نسبت به یادگیری تحمیل نماید.

در این راستا، قضاوت کلیشه‌ای نوعی استدلال تمثیلی است که بر ذهنیت روان‌شناختی انسان‌ها استقرار تام دارد و در بروز واکنش رفتاری نسبت به دیگران و تکوین بازخوردی نسبت به امور، نقش مهمی را ایفا می‌کند و پایه و مستند این نوع قضاوت، معمولاً تأثرات عاطفی است. توانمندی و فقر اقتصادی- فرهنگی دانشجویان، ممکن است نمرات او را در کلاس درس و به تبع آن، ارزشیابی دانشجویان، تحت تأثیر قرار دهد (معروفی، ۱۳۸۶: ۹۶) پرادپاسنا^۴ در پژوهشی تأثیر زمینه‌های طبقاتی بر انتظار و نحوه‌ی تعامل و حتی لحن کلام استادان را در برخورد با دانشجویان طبقات متفاوت بررسی کرد و نشان داد که از طریق این ارزشیابی‌ها، عزت نفس فراگیران تحت تأثیر قرار می‌گیرد. گرین‌وود (۱۹۹۳) معتقد است که صفات شخصیتی و ویژگی‌های کلی دانشجویان، درک و قضاوت‌های استادان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ونتزل^۵ (۲۰۰۳) در پژوهشی نشان داد که پایگاه جامعه‌سنجی با نمره‌های کلاسی مرتبط است. همچنین نتایج پژوهش فراستخواه (۱۳۸۷) با عنوان «بررسی وضع موجود ارزیابی نظام علمی با تأکید بر بخش آموزش عالی» دلالت دارد بر اینکه تحلیل

1. Margolis
2. Anyon
3. Barfels
4. Pradipasena
5. Wentzel

اسنادی نزدیک به ۱۰۰ سال گذشته در کشور، به علاوه بررسی دیدگاه‌های کارشناسان خبره در موضوع، نشان می‌دهد که فرایند ارزشیابی نظام علمی، با موانعی ساختاری و ایدئولوژیک مواجه بوده است.

۶- قوانین و مقررات دانشگاهی: فضای اداری حاکم غالباً همراه با مجموعه‌های فشرده قوانین، مقررات، روش‌ها و نظام‌های مدیریت آن، عاملی مؤثر دیگری است که در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان نقش دارد (فتحی و اجارگاه و واحد چوکده، ۱۳۸۵) عناصری از این طبیعت که به سادگی قابل تشخیص است عبارتند از:

- نظام طبقه‌بندی مدرسه: کلاس‌های درس، گروه‌بندی، شیوه‌های ارتقا.
- روش‌های ارزیابی: آزمون‌ها، نمره‌گذاری، پاداش‌های پیشرفت تحصیلی.
- قوانین انضباطی: آزادی حرکت دانش‌آموزان، حضور و غیاب.
- محدودیت‌ها و روش‌های تنبیه: سرزنش، تمسخر کردن، تعلیق، اخراج، جریمه (سیلور و الکساندر، ۱۳۷۸).

از نظر (نوروززاده، فتحی و اجارگاه و کیدوری، ۱۳۸۸) بیشتر مؤسسات آموزشی، تصمیم‌گیری‌ها به نوک هرم اداری مؤسسه، یعنی مدیران، رؤسا و معاونان، می‌رسد و این وضعیت، خط اقتدار و کنترل جامعه‌ای مانند مدرسه یا دانشگاه را به فراگیرندگان می‌آموزد. با توجه به آنچه ذکر شد، فرصت‌های آموزشی می‌تواند در سطوح طبقات اجتماعی- اقتصادی افراد متفاوت باشد و به لحاظ دربرگیرندگی وضعیت‌های اقتصادی، فرهنگی و خانوادگی، موقعیت فرد و طبقه، وی را در موضع قدرت برخوردار یا محرومیت از آن نشان می‌دهد (جلالی، ۱۳۸۶: ۲۴) در زمینه اینکه چرا آموزش به طور نابرابر در بین افراد جامعه توزیع شده است دلایل متعددی وجود دارد، و از میان این موارد، پیشینه تحصیلی، فرهنگ، منطقه و طبقه قابل توجه هستند که به طور مداوم بر سیاست‌های آموزشی به منظور سرمایه‌گذاری روی سرمایه انسانی تأثیر می‌گذارند. در این راستا، نتایج پژوهش لواسانی و درانی (۱۳۸۳) در پژوهشی با عنوان «رابطه ویژگی‌های فردی و خانوادگی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران» ثابت کرد که مسئولان انتخاب و گزینش در رشته‌های علوم تربیتی، به معدل دیپلم و عملکرد تحصیلی آنها و پیشینه تحصیلی، سهم قابل ملاحظه‌ای می‌دهند و متغیرهای معدل دیپلم و سهمیه‌های ورودی دانشجویان، پیش‌بین‌های معناداری برای گزینش دانشجویان است. از نظر کریمی (۱۳۹۱) قوانین و مقررات کنونی دانشگاه‌ها تداعی‌کننده نوعی دیوان‌سالاری است که

غالباً همراه با مجموعه‌های فشرده‌ی قوانین و مقررات، روش‌ها و نظام‌های مدیریت آن، یک عنصر پراهمیت برای برنامه‌ی درسی پنهان محسوب می‌شود.

۷- محیط فیزیکی دانشگاهی: از نظر فتحی و اجارگاه و بزرگ (۱۳۹۱) ساختمان و فضای دانشگاه‌ها، معلمان خاموش^۱ هستند. به اعتقاد کوهن^۲ (۲۰۱۰)، مکانی که در آن یاد می‌گیریم، می‌تواند تعیین کند که چگونه و چه چیزی را یاد بگیریم. همچنین نظریه‌پردازان انتقادی نیز ادعا دارند که محیط آموزشی، فراگیران را به از خودبیگانگی مبتلا ساخته و این توان‌زدایی، از طریق منع فراگیران از فرصت‌هایی که از طریق آنها به صورت‌بندی اهداف و تمایلات خود می‌پردازند اتفاق می‌افتد و نوعی حمایت از قدرت را تشویق می‌کند و ارتباط (از بالا به پایین) را مورد حمایت قرار می‌دهد (اپل^۳، ۱۹۸۲) در این راستا، سبک ساختمان‌های دانشگاه و نوع چیدمان کلاس درس و به‌طورکلی محیط فیزیکی نیز می‌تواند حاوی پیام‌های ضمنی باشد. منظور از محیط فیزیکی، شرایط و فضای کالبدی محیط کلاس، از جمله تسهیلات، تجهیزات، نوع چیدمان صندلی‌ها در کلاس، فضای کلی دانشگاه و تعداد دانشجو نسبت به ظرفیت کلاس درس است (تقوایی یزدلی، ۱۳۹۲) تاون سند^۴ (۱۹۹۵) در این زمینه معتقد است که گاهی اوقات، برخی از عوامل موجود در یک محیط فیزیکی دانشگاه، مانع تلاش‌های اساتید برای ایجاد رابطه با دانشجویان و حمایت از آنها می‌شوند. نتایج میر^۵ (۱۹۶۸) نیز نشان داد که فراگیرانی که دارای جو اجتماعی بسته‌تری هستند، کمتر به دیدگاه‌های خود می‌پردازند و در جریان یادگیری نقش منفعل دارند. شوارتس^۶ (۱۹۹۳) انزواطلبی را نمونه‌ای از پیامدهای منفی جو اجتماعی دانشگاه‌ها می‌داند. بخشی از یافته‌های پژوهش کیفی فتحی و اجارگاه و بزرگ (۱۳۹۱) دلالت دارد «در دانشگاه شهید بهشتی، من دانشکده‌های زیادی رفتم. وقتی رفتم دانشکده علوم پایه خیلی ناراحت شدم. امکاناتی بود که برای بچه‌های علوم پایه وجود داشت؛ آزمایشگاه‌های بزرگ، یک فضای بسیار بزرگ برای یکی دو نفر... خوب این آدم خودبه‌خود احساس مسئولیت می‌کند و تلاشش را بیشتر می‌کند از اون چیزهایی که در اختیارش گذاشتند استفاده کنه؛ در حالی که ما حداقل امکانات را نداریم؛ این همه دانشجو و یه سایت کوچولو... کتابخانه‌ای که فضاهای کافی برای این همه دانشجو

1. Silent teacher
2. Cohen
3. Apple
4. Townsend
5. Meyer
6. Shwartz

ندارد». با توجه به مباحث مطرح شده و استنادات پژوهشی مذکور؛ نسبت مؤلفه‌های ناهمسوی برنامه درسی پنهان و بازتولید فرهنگی را می‌توان در جدول شماره یک، ذکر نمود.

جدول (۱) مؤلفه‌ها و کارکردهای برنامه درسی پنهان آموزش عالی در بازتولید فرهنگی - طبقاتی

مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان	کارکردهای مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان آموزش عالی در بازتولید فرهنگی - اجتماعی
استاد	تأثیرپذیری استاد از عوامل شخصیتی و ساختاری و توانمندی زبانی دانشجویان طبقات مختلف
دانشجو	سازگاری آسان‌تر دانشجویان طبقات اقتصادی بالاتر با فرهنگ و محیط دانشگاه‌ها
محتوا	غفلت محتوا نسبت به ارزش‌ها و تفاوت‌های فرهنگی دانشجویان
روش تدریس	اعطای فرصت مبسوط‌تر به دانشجویان با جهت‌گیری فرهنگی اقتصادی بالاتر
ارزشیابی	تأثیر توانمندی‌های مختلف فرهنگی و اقتصادی بر انتظار، ارزشیابی و نمره‌های کلاسی اساتید
قوانین و مقررات	مراعات جایگاه طبقاتی دانشجویی متمکن‌تر در تدوین و اجرای قوانین آموزشی اعطای مزیت‌های نهان قانونی در انتخاب دانشجویان با توانمندی فرهنگی و اقتصادی بالاتر
محیط فیزیکی	برگزاری سطوح متفاوتی از امکانات برای دانشجویان دانشکده‌های مختلف

بحث و نتیجه‌گیری

با عنایت به مباحث ذکرشده، می‌توان ادعا کرد که دانشگاه امروز، بیش از آنکه تولیدکننده دانش باشد، مصرف‌کننده آن است. این مسأله در سال‌های گذشته به ایجاد فاصله و گسست فزاینده‌ای میان تحصیل‌کردگان دانشگاهی با جریان‌های اساسی زندگی در بستر اجتماعی مبدل شده است؛ بدین ترتیب، دانشگاه‌ها می‌توانند به‌عنوان محملی برای تداوم تمایزهای اجتماعی و تشدید اختلافات طبقاتی عمل کنند که به‌طور مشخص در این زمینه، ناکارآمدی‌های قابل توجهی را تجربه کرده است. در این راستا، عطف توجه به سرمایه‌های فرهنگی، این امکان را به وجود آورده است تا دستاورد آموزشی نابرابر افراد برخاسته از طبقات متفاوت اجتماعی را تبیین کند. آن‌هم با ارتباط برقرار کردن میان توفیقات دانشگاهی و توزیع سرمایه فرهنگی در بین طبقات و قشرهای اجتماعی، این نقطه عزیمت، گسستی بود بر پیش‌داوری‌های ذاتی عرف عام که توفیق یا ناکامی تحصیلی را معلول استعدادهای طبیعی می‌دانند؛ بنابراین،

ویژگی یادشده به برنامه‌ریزان نظام آموزشی این امکان را می‌دهد تا با دست‌کاری و کنترل متغیرهای مذکور، عدالت آموزشی را مورد توجه قرار داده و از تأثیر نظام آموزشی بر بازتولید نابرابری طبقاتی بکاهند، و با توجه به این مصادیق، تعمق تحلیلی بیشتری در امر فضاها‌ی تربیتی و برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها داشته باشند و بدانند که دنیا و زندگی در کلاس درس، خیلی عمیق‌تر از تصوراتی است که غالباً در برنامه‌ی درسی رسمی ترسیم می‌شود، و در نتیجه، برنامه‌ریزان درسی رسمی نظام آموزش عالی، باید عناصر برنامه‌ی درسی پنهان را به‌عنوان یک جعبه‌ی سیاه آموزشی همواره مدنظر قرار دهند.

با عنایت به نتایج تحقیقات متعدد، می‌توان اذعان کرد چنانچه اجتماع علمی، چتر شمول خود را بر روی تمام کنشگران بگستراند و همه آنها را جذب کند، سرمایه اجتماعی گروهی تشکیل می‌شود که می‌تواند به افزایش کارایی آموزشی و پژوهشی اجتماع علمی منجر گردد؛ اما چنانچه اجتماع علمی، چندپاره و حذف‌کننده برخی از اعضای خود باشد، آن اشخاص نیز احساس تعلقی به اجتماع علمی، نخواهند داشت و انزوای برخی از دانشجویان در اجتماع دانشگاه، موجب اُفت تحصیلی خواهد شد و این چنین از کارایی اجتماع علمی، خواهد کاست؛ در این راستا، برای معنا دادن به عدالت آموزشی، پیشنهادهایی به شرح ذیل ارائه گردیده است:

۱- تدوین فلسفه‌ای جامع از تعلیم و تربیت به‌عنوان زیربنای مستحکم برنامه‌ها و روش‌های تربیتی‌ای که پاسخگوی چالش‌های موجود در جامعه چندفرهنگی ما باشد؛ به عبارت روشن‌تر، از جمله مسائلی که باعث به وجود آمدن نابرابری اقتصادی- اجتماعی در بین دانشجویان نظام آموزش عالی می‌شوند، وجود مؤلفه‌های پنهان ناهمسوی در برنامه‌ی درسی تک فرهنگی حاضر است؛ لذا باید در کشور چندفرهنگی امروز، به پیامدهای آموزش عالی، با دید انتقادی نگریست و به تغییراتی که در آموزش عالی نیاز است، سنجیده‌تر و عمیق‌تر توجه کرد.

۲- بسترسازی مناسب برای برقراری عدالت اجتماعی، فرهنگی و آموزشی، رشد تعاملات فرهنگی، رشد بهره‌وری دانشگاهی از طرف برنامه‌ریزان آموزش عالی به منظور ایجاد غنای تربیتی با ملاحظه انواع فرهنگ‌های متنوع موجود.

منابع

- امینی، محمد (۱۳۹۱). تبیین برنامه درسی چندفرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۷ (۲۶): ۱۱-۳۲.
- ایزدی، صمد؛ شارع‌پور، محمود و قربانی قهرمانی، راضیه (۱۳۸۸). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی‌شدن (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مدارس متوسطه). *فصلنامه مطالعات ملی*، ۱۰ (۳): ۱۳۶-۱۰۹.
- بیان‌فر، فاطمه و همکاران (۱۳۸۹). تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر بازده عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به‌منظور ارائه مدل. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۵ (۱۷): ۵۷-۸۵.
- تقوایی یزدلی، زهرا (۱۳۹۲). تحلیل وضعیت برنامه درسی پنهان دانشگاه علوم پزشکی و دانشگاه کاشان و ارتباط آن با میزان هوش هیجانی دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه کاشان.
- جلالی، محمدرضا (۱۳۸۶). تحلیل رابطه نابرابری‌های طبقاتی و نابرابری‌های آموزشی با تأکید بر نقش متغیرهای واسطه‌ای، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۳ (۹۱): ۵۴-۱۵.
- حائری‌زاده، سیدعلی و همکاران (۱۳۸۸). بررسی تأثیر روابط اجتماعی استاد دانشجو بر موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مجله علوم اجتماعی (دانشگاه فردوسی مشهد)*، ۱۳: ۲۷-۵۲.
- روشنایی، مهرناز (۱۳۸۹). تأثیر عوامل فردی و خانوادگی بر سازگاری دانشجویان با محیط دانشگاه، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۵۵: ۴۳-۱۹.
- سبحانی‌نژاد، مهدی و منافی شرف‌آباد، کاظم (۱۳۹۰). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش (مبانی، رویکردها و...)*، تهران: انتشارات یسطرون.
- سیلور، جی؛ گالن، الکساندر؛ ویلیام ام. و لوئیس، آرتور جی. (۱۳۷۸). *برنامه‌ریزی درسی برای آموزش و یادگیری بهتر؛ ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد*، مشهد: به نشر.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۶). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات سمت.
- صفایی موحد، سعید و باوفا، داوود (۱۳۹۲). پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی بر اساس هوش هیجانی دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۰: ۷۵-۹۵.
- عراقیه، علیرضا و همکاران (۱۳۸۸). تلفیق راهبردهای مناسب برای تدوین برنامه درسی چندفرهنگی. *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۲ (۱): ۱۶۵-۱۴۹.

علیخانی، محمدحسین و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴). بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه‌ی درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن. *فصلنامه‌ی دانشور رفتار*، ۱۲ (۱۲): ۳۹-۴۸.

فتحی و اجارگاه، کوروش و بزرگ، حمیده (۱۳۹۱). شناسایی برنامه‌ی درسی پنهان ناشی از محیط فیزیکی دانشگاه. *دو فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی آموزش عالی*، ۵: ۲۶-۴۸.

فتحی و اجارگاه، کورش و واحد چوکده، سکینه (۱۳۸۵). شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه‌ی درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن. *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، ۵ (۱۷): ۹۳-۱۳۲.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷). بررسی وضع موجود و مطلوب ارزیابی نظام علمی با تأکید بر بخش آموزش عالی. *فصلنامه‌ی علمی-پژوهشی سیاست علم و فناوری*، ۱ (۲): ۴۳-۵۸.

قاسمی، فرشید و مرزوقی، رحمت‌اله (۱۳۸۷). *برنامه‌ی درسی پنهان در رهگذر جهانی‌شدن و بومی ماندن*. هشتمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران. بابلسر: دانشگاه مازندران.

قانع‌ی راد، محمدمبین (۱۳۸۹). نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی. *مجله جامعه‌شناسی*، ۱: ۲۹-۳.

قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۴). تحلیلی از برنامه‌ی درسی مستمر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته آموزشی. تهران: *فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۵: ۲۷-۷۰.

کاظمی، صدیقه و مهرام، بهروز (۱۳۸۹). کاوشی در عملکرد مدیریت آموزشی به‌عنوان مؤلفه‌ای از برنامه‌ی درسی پنهان در تربیت ارزشی دانش‌آموزان. *فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی*، ۵ (۱۷): ۱۲۹-۱۵۲.

کریمی، فاطمه (۱۳۹۱). برنامه‌ی درسی پنهان با تأکید بر تربیت اجتماعی. *فصلنامه‌ی راهبردهای آموزش*، ۵: ۱۲۵-۱۳۰.

لوسانی، غلامعلی و درانی، کمال (۱۳۸۳). رابطه پیشرفت تحصیلی با ویژگی‌های فردی و خانوادگی دانشجویان کارشناسی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۴ (۲): ۲۲-۱.

- معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود و علی‌عسگری، مجید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱ (۵): ۸۱-۱۱۲.
- مهرام، بهروز و فرخزاده، محمدحسن (۱۳۸۸). نقش مدرس به‌عنوان مؤلفه‌ای از برنامه درسی در نیل به کارآفرینی (مطالعه موردی نظام آموزش علمی-کاربردی جهاد کشاورزی خراسان رضوی). پژوهشنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، ۹: ۹۵-۱۱۲.
- مهرام، بهروز؛ ساکی، پرویز؛ مسعود، اکبر و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی دانشگاه فردوسی مشهد). فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۳: ۳-۲۹.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه درسی (نظریات، رویکردها و چشم‌اندازها). تهران: انتشارات سمت.
- نوروززاده، رضا؛ فتحی و اجارگاه، کوروش و کیدوری، امیرحسین (۱۳۸۸). تحلیل محتوایی اسناد فرادستی و معین به‌منظور استنتاج سیاست برنامه‌های توسعه پنجم آموزش عالی. تحقیقات و فناوری، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، ۵۳: ۵۰-۲۹.

- Ahola, S. (2000). *Hidden Curriculum in higher education: Something to fear for or comply to?* Research Unit for the sociology for education - University of Turku.
- Apple, Micheal (1995). *Education and Power*. New York: Routledge.
- Ausbrooks, Ruby (2000) *what is school's Hidden curriculum teaching your child*, <http://www.parentigteens.com/curriculum shtml>.
- Fisher Michael, R. (2000). Underlining the hidden curriculum in conflict and pace education: further toward a critical conflict education and "conflict" pedagogy. *Technical paper*. 10: 1-20.
- Greenwood, G. E.; Bridges, C. M.; Ware, W. B. & McLean, J. E. (1974). Student Evaluation of College Teaching Behaviors instrument. *Journal of Educational Measurement*, 11: 141-143.
- Margolis, Eric [Editor] (2001). *The hidden curriculum in higher education*, New York, London: Routledge.
- McFadden, M. G. & Walker, J. C. (1997). Resistance theory, in L. J. saha (Ed), *International Encycloedia of the sociology of educatin*, Oxford: pergamon.

- Oliverrez, p. M. & Tierney, W. G. (2005). *Show us The Money Low income students Families and financial Aid*, centre for Higer Ed vcation policy Analysis.
- Townsend, Barbara (1995). *Is there a Hidden Curriculum in Higher Education Doctoral Programs?* Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education. November 2-5, 1995.
- Wentzel, k. R. (2003). Sociometric Status and adiajstment in middle School: Alongitudinal Study. *Journal of Ealrly Adolescence*, 23 (1): 5-24.
- Adams, M. (1992). Academic culture; The Hidden curriculum. *New Direction for Teaching and Learning*, 49. [Online].