**برنامه درسی پنهان ابزاری برای تقویت هویت ملی دانشجویان در عصر جهانی شدن فرهنگ: مطالعه مروری**

**فاطمه شکاری**

استادیار بخش مدیریت گردشگری و هتلداری، دانشکده اقتصاد، مدیریت و علوم اجتماعی دانشگاه شیراز

[f.shekari@shirazu.ac.ir](mailto:f.shekari@shirazu.ac.ir)

چکیده

با توجه به اهمیت تقویت هویت ملی جوانان در عصر جهانی شدن فرهنگ و نقش دانشگاه‏ها در انتقال سرمایه‏های فرهنگی به دانشجویان، خط‏مشی‏گذاران و برنامه‏ریزان نظام آموزش عالی باید تدابیری را برای تقویت هویت ملی دانشجویان به کار گیرند. با توجه به رسالت تربیتی نهادهای آموزشی، مفهوم برنامه درسی پنهان بعنوان ابزاری برای انتقال ناملموس، ضمنی و غیررسمی ارزش‏ها، هنجارها و نگرش‏ها مطرح شده است. هدف از مطالعه حاضر، مرور نظام مند پیشینه پژوهش به منظور شناخت سازوکار اثرگذاری برنامه درسی پنهان بر هویت ملی بوده است. یافته ها نشان داد که مطالعات داخلی و خارجی معدودی این ارتباط را بررسی کرده اند؛ با این حال، پس از مرور مطالعات صورت گرفته پیرامون برنامه درسی پنهان، هویت ملی و پژوهش‏هایی که به بررسی این ارتباط پرداخته اند، چارچوبی مفهومی شامل هفت مولفه رفتار و منش استادان، روش تدریس، محتوای دروس رشته تحصیلی، نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، قوانین و مقررات جاری دانشگاهی، فضای فیزیکی دانشگاه و رفتار سایر دانشجویان بعنوان ابعاد برنامه درسی پنهان و شناخت، نگرش و رفتار بعنوان ابعاد هویت ملی پیشنهاد شد. با توجه به ویژگی‏های و فرهنگ مختص به هر رشته تحصیلی، پیشنهاد می‏شود اهمیت هر یک از ابعاد را در رشته‏های تحصیلی مختلف بررسی و مطابق با آن راهبردهایی برای بهره‏گیری از ظرفیت‏های برنامه درسی پنهان در راستای تقویت هویت دانشجویان تدوین گردد.

واژگان کلیدی: **برنامه درسی پنهان، هویت ملی، آموزش عالی، دانشگاه، جهانی شدن**

مقدمه

جهانی شدن روندی است که به مدد گسترش رسانه‏های جمعی

در جوامع سنتی، فرد به واسطه اقتدار سنت‏ها و ساختارهای درون ملی، هویت می‏یافت و مکان و سرزمین با تقویت مرزهای طبیعی، اجتماعی و فرهنگی نه تنها هویت‏سازی را آسان‏تر می‏کرد، بلکه به خاطر تداوم و پایداری، منبعی مهم در تامین هویت به شمار می‏رفت؛ اما با شکل‏گیری، رشد نوسازی و جهانی شدن، و با پیشرفت فناوری‏های نوین ارتباطی روند گسست مکان و فضا شتاب یافته است که این امر، رشته‏های پیوند دهنده فضای اجتماعی با مکان و سرزمین معین را بیش از پیش پاره می‏کند ‏(سلطانی، ۱۳۹۵).

فناوری اطلاعات و ارتباطات و پیامدهای آن را بنیادی‏ترین پایه جهانی شدن دانسته اند ‏‏(حافظ نیا و همکاران، ۱۳۸۵). هم‏چنین، توسعه گردشگری توسط شرکت‎‏های چندملیتی و ارائه خدمات توسط این شرکت‏ها به کسانی که در سراسر جهان سفر می‏کنند و الگوهای مصرف و ارزش‏ها را جابجا می‏کنند، سبب شده است که گردشگری اغلب به عنوان یکی از عوامل اصلی جهانی شدن فرهنگ شناخته ‏شود. طی فرآیند جهانی شدن که از آن به عنوان امپریالیسم فرهنگی یاد می‏شود، سبک زندگی و شیوه مصرف غربی در سراسر جهان رواج می‏یابد و سبب شبیه شدنیا همگرایی فرهنگ‏ها به شیوه‏ای می‏شود که نظام سرمایه‏داری آن‏را تعریف کرده است ‏(تلفر و شارپلی، 2015). اندیشمندان گوناگون این فرآیند را با عبارت‏هایی چون «آمریکایی شدن»، «مک‏دونالیزه شدن»، «کوکاکولاییزه شدن»، «غربی شدن» و غیره توصیف کرده‏اند ‏(محمدتقی ایمان و روحانی، ۱۳۹۱). به بیان ‏هابرماس (۱۳۹۲)، همسان شدن فرهنگ سبب شده که فرهنگ طلایی شده آمریکایی حتی در غرب نیز معنی‏دارترین تفاوت‏ها را کمرنگ و ریشه‏دارترین سنت‏های محلی را تضعیف کند.

بر اساس دیدگاه صاحب‏نظران، این‏که جوامع چگونه به نیروهای بیرونی که تغییرات اجتماعی-فرهنگی را پدید می‏آورند، واکنش نشان دهند، بسته به قدرت فرهنگ آنان دارد. به عبارت دیگر، آیا فرهنگ جامعه به اندازه کافی تاب‏آور است یا به راحتی مغلوب نیروهای نیروهای تغییر می‏شود ‏(تلفر و شارپلی، 2015)؟ اثرات فرهنگ بر جهانی شدن پیچیده است و فرهنگ جوامع و هویت متاثر از آن به سه شیوه ممکن است تحت تاثیر جهانی شدن قرار بگیرد: همگون شدنفرهنگ‏ها، شکل‏گیری دیدگاه جهان‏وطنی (ادغام فرهنگ‏ها) و تقویت تنوع فرهنگی (بازگشت به ریشه‏های خود و یادآوری سنت‏های گذشته)

بنابراین، هویت ملی یکی از موانعی است که بر سرراه این همگرایی وجود دارد. هویت ملی که با تکیه بر آگاهی مشترک حول مفاهیم تعریف شده جمعی شکل می‏گیرد، به معنی ویژگی‏هایی (مجموعه‏ای از نشانه‏ها و آثار مادی، زیستی، فرهنگی و روانی) ‏(امینی و همکاران، ۱۳۹۶) است که ملت‏ها را از یکدیگر متمایز می‏سازد ‏(رضایی و همکاران، ۱۳۹۰). اعضای جامعه، از طریق فرآیند جامعه‏پذیری و در تعامل با دیگران، پنداشتی نسبتا پایدار از کیستی و چیستی خود در ارتباط با دیگران را شکل می‏دهد و درونی می‏کنند که هویت فردی و جمعی آن‏ها را شکل می‏دهد. هویت ملی، یکی از ابعاد هویت جمعی به شمار می‏آید ‏(احمدی و همکاران، ۱۳۹۵). آگاهی از هویت ملی سبب می‏شود که فرد به شباهت‏های خود با همو‏طنانش و تفاوت‏ها با دیگر جوامع پی ببرد و حس پایبندی، دلبستگی و تعهد با جامعه را تجربه و پیوند خود را با آن مستحکم‏تر کند

علاوه بر دلایل ذکر شده، طرح مقوله‏ای به نام هویت ملی در ایران به چند دلیل دیگر نیز از اهمیت خاصی برخوردار است، که عبارتند از: وجود خرده فرهنگ‏ها و هویت‏های قومی، وقوع انقلاب و تحولات شتابان در عرصه ارتباطات از نظر فناوری و محتوا ‏(ربانی و همکاران، ۱۳۸۸)، و قرارگرفتن کشور ایران در منطقه‏ای که در آن شاهد بروز و ظهور افراطی‏گری و اختلافات قومی هستیم که به سبب آن «تقویت مرزهای ذهنی ساکنین برای افزایش تعلق به تاریخ، فرهنگ، سرزمین و نظام سیاسی» به منظور تداوم حیات کشور اهمیتی دوچندان می‏یابد ‏(مهرابی کوشکی و همکاران، ۱۳۹۵).‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬

با این حال، مطالعات حاکی از بروز چالش‏های جدی در هویت ملی در جامعه ایرانی در صد سال اخیر است ‏(امیری و ایزدی طامه، ۱۳۹۷). به گفته صاحب‏نظران، فرآیندهای نوسازی که جامعه ایران را در معرض ارزش‏ها و ویژگی‏های فرهنگی جدید قرار داده است؛ روند جهانی شدن ‏(صالحی امیری، نوبخت حقیقی، و ذره پرست ملک‏زاده، ۱۳۹۳‬؛ به نقل از

با این حال، هویت ملی جوانان در ایران دچار بحران شده است ‏(مهرابی کوشکی و همکاران، ۱۳۹۶) و دور شدن از بنیادهای سنتی و ناتوانی در تشخیص الگوهای مناسب، آنان را دچار تعارض و سردرگمی بین سنت و مدرنیته کرده است ‏(ربانی و همکاران، ۱۳۸۸). ‬‬‬‬‬یافته‏های پژوهش ‏سازمان ملی جوانان (۱۳۸۶) نشان می‏دهد که «مشکلات و خلاءهای قابل توجهی در ساختار روانی، رفتاری و اجتماعی نوجوانان و جوانان ایرانی وجود دارد که عدم شکل‏گیری هویت ملی، ضعف بنیه مذهبی و فراموشی تمدن درخشان ایرانی از جمله مهم‏ترین آن‏هاست. وجود این مشکلات سبب تردید در خودباوری جوانان، ضعف فرهنگی و خودباختگی آنان نسبت به فرهنگ‏های بیگانه شده است» ‏(امینی و همکاران، ۱۳۹۳، ص 419). به گفته ‏ذکایی (۱۳۸۵، ص 59)، «مطالعات اخیر انجام شده بر روی جوانان ایران، حاکی از این است جوانان ضمن حفظ عناصری از هویت‏های خاص‏گرایانه (مانند تعلق به محله، محدوده‏های همسایگی، شهر محل تولد) همزمان تعلق خود را به جامعه جهانی ابراز می‏کنند. به این ترتیب، از وفاداری‏های عمیق خود به هویت ملی یا سرزمینی درمی‏گذرند». ناتوانی در شکل‏دهی به هویت ملی پویا و پایدار و بحران هویت ناشی از آن می‏تواند سبب شود که جوانان رویه‏های فرهنگی ناسالم را بپذیرند ‏(امیری و ایزدی طامه، ۱۳۹۷). با توجه به تعدد منابع هویت ساز در عصر حاضر، آگاهی و اطلاع از نحوه تعریف و برداشت جوانان از هویت ملی خویش به عنوان بالاترین سطح هویت جمعی بویژه در جوامع چندقومی مانند کشور ما ضرورت دارد ‏(جهانگیری و معینی، ۱۳۹۰).

در این میان، مسئله خودفهمی یا آگاهی از خود ملی ‏(مهرابی کوشکی و همکاران، ۱۳۹۶)، در ارتباط با دانشجویان اهمیتی دوچندان دارد، زیرا از یک سو، هویت ملی دانشجویان ، به دلیل روابط اجتماعی گسترده‏تر، برخورد بیش‏تر با مظاهر نوسازی و اندیشه‏ها و هویت‏های جدید و تماس بیش‏تر با فناوری‏های ارتباطی، بیش‏تر در معرض تهدید قرار دارد

بی‏شک، نظا‏م‏های آموزشی نقش مهمی در شکل‏دهی به هویت ملی به عهده دارند و می‏توانند فراگیران را به طور آشکار و ضمنی با نخستین مفاهیم و انگاره‏های مربوط به هویت ملی آشنا نمایند ‏(ایزدی و همکاران، ۱۳۸۸). به این ترتیب، توجه به هویت ملی در دانشگاه‏ها بعنوان یک نهاد فرهنگی-اجتماعی مرتبط با توسعه پایدار در آموزش عالی، که وظیفه تامین سرمایه انسانی جامعه و حفظ دستاوردهای دستاوردهای فکری، علمی و فرهنگی و انتقال آن به نسل‏های آینده را به عهده دارد، می‏تواند نتایج ارزشمندی در پی داشته باشد

با در نظر گرفتن اهمیت و ضرورت شکل‏گیری، تقویت و تحکیم هویت ملی و نقش پررنگی که آموزش عالی در این زمینه می‏تواند ایفا کند، خط‏مشی‏گذاران و برنامه‏ریزان نظام آموزش عالی باید تدابیری را برای ایجاد و تقویت آگاهی ملی در بین دانشجویان، از طریق مولفه‏های تعلیم و تربیت، اتخاد کنند، از جمله این مولفه‏ها برنامه درسیو محتوای آن است ‏(رضایی و همکاران، ۱۳۹۰) که هسته مرکزی نظام آموزشی به شمار می‏آید ‏(سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۶). برنامه درسی در نظام آموزش عالی که رسالت تربیت نیروی انسانی عمومی، متخصص، مدرس و محقق را بر عهده دارد ‏(کرامتی و همکاران، ۱۳۹۲)، نقشی غیرقابل انکار دارد، چرا که برونداد آن می‏تواند تربیت نسلی باشد که برای زندگی در عصر کنونی آماده شده اند ‏(سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۳).

در زمینه انواع برنامه درسی،

با این حال، مرور مطالعات انجام شده نشان می‏دهد که تاثیر برنامه درسی پنهان در تقویت هویت ملی دانشجویان، در پژوهش‏های داخلی و خارجی کم‏تر مورد توجه قرار گرفته است. به طور کلی، اهمیت تقویت هویت ملی دانشجویان و نقشی که برنامه درسی پنهان می‏تواند در این زمینه ایفا نماید، انجام پژوهش حاضر را ضروری می‏سازد. با توجه به مطالعات محدودی که در زمینه نقش برنامه درسی پنهان در تقویت هویت ملی انجام شده است، هدف پژوهش حاضر، شناسایی ابعاد برنامه درسی پنهان و ارائه چارچوبی برای تقویت هویت ملی دانشجویان با بهره‏گیری از برنامه درسی پنهان بر اساس مرور مطالعات پیشین است. ‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬یافته‏های این پژوهش، می‏تواند به برنامه‏ریزان آموزشی و مدرسین کمک کند تا به صورت هدفمندتری از مولفه‏های برنامه درسی پنهان به منظور تقویت هویت ملی دانشجویان بهره بگیرند. بعلاوه، پژوهشگران می‏توانند اعتبار چارچوب پیشنهادشده در این پژوهش را برای روابط ساختاری بین متغیرهای مذکور در رشته‏های دانشگاهی مختلف مورد آزمون قرار دهند. ‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬

روش پژوهش

مقاله حاضر با روش مرور نظام‏مند ادبیات انجام شده است. این روش به مرور دانش نظری، شواهد موجود و مفاهیم مرتبط با یک مفهوم می‏پردازد. با مرور مطالعات دیگران و ترکیب و تلخیص منابع قبلی، ایده‏های جدیدی شکل می‏گیرد و می‏توان نظریه‏های جدید و مسیرهای پژوهشی آتی را پیشنهاد داد ‏(برایمن[[1]](#footnote-4)، 2012). به منظور مرور نظام‏مند ادبیات در پژوهش حاضر، کلید واژه‏های «هویت ملی» و «دانشجویان»؛ «هویت» و «آموزش عالی»؛ «برنامه درسی پنهان»؛ و «برنامه درسی پنهان» و «هویت» در «عنوان، چکیده، واژگان کلیدی» «مقاله‏های مجله‏های علمی مصوب» در بانک اطلاعات نشریات کشور[[2]](#footnote-5) به زبان «فارسی» و کلیدواژه‏های “hidden curriculum” AND “identity” در «عنوان، چکیده، واژگان کلیدی» «مقاله‏های مجله‏ها، مقاله‏های کنفرانس و فصل کتاب» «به زبان انگلیسی» در پایگاه داده SCOPUS بعنوان یکی از بزرگ‏ترین پایگاه‏های منابع علمی در مهرماه 1401 جستجو شد.

مبانی نظری

برنامه درسی پنهان

نظام‏های آموزشی همراستا با اجرای وظایف و مسئولیت‏های رسمی و از قبل تعیین شده، کارکردهای دیگری نیز دارند که متاثر از فلسفه، ارزش‏ها و هنجارهای جامعه هستند و اگرچه به صورت آشکار و مدون بیان نشده‏اند اما به طور غیرمستقیم بخشی از تجربه‏های آموزشی و تربیتی فراگیران را تشکیل می‏دهند و می‏توانند مانع یا عامل دستیابی به اهداف نظام آموزشی باشند و نقش مهمی در اجتماعی‏سازی، تربیت اخلاقی، انتقال ارزش‏ها، هنجارها و انتظارات به فراگیران و شکل‏دهی به شخصیت و رفتار آنان، و هم‏چنین تحکیم ساختار قدرت ایفا می‏کنند

برنامه درسی پنهان را می‏توان به «کوه یخی تشبیه کرد که قسمت بیرونی آن، برنامه درسی رسمی است، در حالی که بخش اعظم این کوه یخ در زیر آب پنهان است» ‏(سبحانی نژاد و حسینی یزدی، ۱۳۹۳، ص 118). این در حالیست که بنا به گفته صاحب‏نظران، اثربخشی و تاثیرگذاری این تجربه‏های غیررسمی و ناپیدای آموزشی از برنامه‏های درسی رسمی بیش‏تر و آموخته‏های آن پایدارتر است

آهولا[[3]](#footnote-7) مفهوم برنامه درسی پنهان را در چهار بعد اصلی دسته‏بندی کرده است:

* یادگرفتن یادگیری (learning to learn): آماده سازی دانشجویان برای تقاضاهای مربوط به چشم انداز آموزش عالی
* یادگرفتن حرفه (professional learning): آموزش انتظارات خاص یک رشته و نکات ظریفی که دانشجویان باید درک و الگوبرداری کنند.
* یادگرفتن تخصص(learning expertise) : دانشجویان می‏آموزند که چگونه به شکل علمی فکر و از سنت‏های آکادمیک پیروی کنند.
* یادگرفتن بازی(learning games) : دانشجویان باید انتظارات و قوانین اجتماعی متعددی که به بقای آنان در محیط اجتماعی کمک می‏کند و چگونگی استفاده موثر از آن‏ها را یاد بگیرند

‏صفايي موحد و باوفا (۱۳۹۲) نظریه‏هایی که در زمینه برنامه درسی پنهان مطرح شده اند را به شرح زیر دسته بندی کرده اند:

* نظریه‏های ماهیتی: برنامه درسی پنهان به منزله نتیجه؛ برنامه درسی پنهان به منزله زمینه؛ و برنامه درسی پنهان به منزله فرآیند
* نظریه‏های کارکردی: کارکردگرایی (تمرکز بر اجرای نظم اجتماعی)؛ مارکسیسم (بازتولید و انطباق)؛ نظریه‏های انتقادی؛ و نظریه مقاومت
* نظریه‏های ابعادی
* نظریه‏های عاملی: محیط شناختی، محیط اجتماعی، محیط فیزیکی، و محیط دیوان سالارانه
* نظریه‏های پیامدی: پیامدهای برنامه درسی پنهان
* نظریه‏های سطح محور: سطح کلان، سطح خرد

اسکلتون[[4]](#footnote-8) دیدگاه‏های موجود نسبت به برنامه درسی را پنهان را در چهارگروه دسته بندی کرده است:

* دیدگاه کارکردگرایی: کارکردگرایان موسسات آموزشی را ابزارهایی می‏دانند که از طریق آن‏ها دانش آموزان هنجارها، ارزش‏ها و مهارت‏های اجتماعی عمومی و جهان شمول مورد نیاز را برای فعالیت و مشارکت در جامعه فرا می‏گیرند.
* دیدگاه لیبرال: دانش آموزان دریافت کنندگان منفعل ارزش‏ها و هنجارهای اجتماعی نیستند، بلکه عاملان فعال، هدفدار و موثری هستند که می‏توانند واکنش‏های متفاوتی از خود نشان دهند. بر این اساس، دانش آموزان و معلمان تجربه‏های مدرسه و اثرهای آن را از طریق تعامل در کلاس ایجاد و بازتولید می‏کنند.
* دیدگاه انتقادی: در این دیدگاه مدرسه به عنوان عامل بازتولید انواع نابرابری‏ها در اجتماع است. برنامه درسی رسمی تفکرانی را تقویت می‏کند که پیامدهای پنهان آن بی عدالتی اجتماعی است.
* دیدگاه پست مدرن: بر اساس این دیدگاه افراد دارای آزادی عمل، تفکر، تعبیر و تفسیر مفاهیم و مباحث مستقل از هنجارهای اجتماعی نیستند. نقش افراد را نمی توان به یک هویت، موقعیت یا مجموعه رفتارهای ثابت کاهش داد، زیرا افراد نامتمرکز، چند بعدی و چند گویشی هستند. در این زمینه فوکو مدرسه را سازمانی نظام مند که تولیدکننده دانش-قدرت است می دانند که برنامه درسی در آن به صورت منبعی از قدرت بسیار فردی شده یا پیچیده وظریف ادراک می‏شود ‏(کرامتی، ۱۳۹۳).

بر اساس نتایج مطالعه ‏کرامتی و همکاران (1392) در نظام آموزش عالی ایران سه عامل 1) ماهیت عناصر برنامه درسی، 2) قوانین و انتظارات حاکم بر تعاملات (تعاملات استاد دانشجو، تعاملات دانشجویان با یکدیگر، تعاملات استادان با یکدیگر، تعاملات مدیران در آموزش عالی و نیز تعاملات کارکنان در آموزش عالی)، 3) و نگرش‏های حاکم بر آموزش عالی (نسبت به دانشجو، استاد و در مجموع برنامه‏ریزی در آموزش عالی) منجر به شکل‏گیری نوعی برنامه درسی پنهان با عنوان بازی دانایی شده است. این برنامه درسی پنهان که بیان‏گر نگرشی غیرجدی به دانش نظام‏مند در آموزش عالی است؛ تحت تاثیر مجموعه‏ای از شرایط درون آموزش عالی (ساختار آموزش عالی، قوانین حکم بر آموزش عالی، ویژگی‏های دانشجویان و استادان و جایگاه رشته تحصیلی) و مجموعه‏ای از شرایط بیرون از آموزش عالی (محیط فرهنگی اجتماعی، محیط اقتصادی، محیط سیاسی و ماهیت آموزش عمومی) قرار دارد. این شرایط نیز ضمن ارتباطات متقابل با یکدیگر بر مقوله محوری (بازی دانایی) تاثیر گذاشته و پیامدهایی نظیر میزان شناخت ماهیت و استانداردهای آموزش عالی، بهره‏وری پژوهشی، کنش علمی، ایجاد رابطه برابر در تعاملات و در نهایت شکوفایی استعدادها و قابلیت‏های افراد در آموزش عالی را به دنبال دارند.

‏احمدیان و سبحانی نژاد (۱۳۹۳) هفت بستر برای برنامه درسی پنهان بیان کردند: رفتار و منش استادان، روش تدریس استادان، نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، رفتار دانشجویان هم‏کلاسی، محتوای دروس رشته تحصیلی، فضای دانشگاه محل تحصیل و قوانین و مقررات جاری دانشگاه. به بیان آن‏ها، برنامه درسی پنهان، مجموعه یادگیری‏های غیررسمی دانشجویان در خلال تحقق این زمینه‏های هفت‏گانه است. دانشجو طی تحصیل خود در نظام آموزش عالی به طور گسترده، پایدار و نافذ مجموعه‏ای از افکار، نگرش و اعمال را از زمینه‏های متعدد مطرح در این نظام و از جمله هفت بستر مولفه‏ای بالا کسب می‏کند که به واسطه ماهیت غیررسمی دریافت‏ها و رخدادهای غیرارادی و برنامه‏ریزی نشده آن‏ها، می‏توان تاثیرهای یادشده رخ‏داده در بستر مولفه‏ای فوق را در زمره برنامه درسی پنهان با آثار احتمالی مثبت و منفی تلقی کرد. برنامه درسی پنهان، آن دسته از تجربه‏های آموختنی مثبت و منفی را در برمی‏گیرد که در برنامه درسی رسمی پیش‏بینی نشده اما کسب می‏شوند. با این حال، ‏صادقی و هواس بیگی (۱۳۹۵) با بیان دو دسته دیدگاه‏هایی که از نظر مفهوم سازی برنامه درسی پنهان به عنوان امری قصد شده یا قصد نشده با یکدیگر متمایزند، معتقدند که با توجه به مفهوم برنامه، برنامه درسی پنهان از وجه قصدشدگی برخوردار است و آن را از این جهت می‏توان پنهان دانست، که از دید یادگیرنده پنهان است، هر چند تاثیر پیام‏هایی که این نوع برنامه درسی منتقل می‏کند به مراتب از برنامه درسی رسمی (آشکار) و حتی یادگیری‏هایی مستمر ضمنی (که وجه قصدنشدگی دارند) بیش‏تر است.‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬‬ آن‏ها استدلال می‏کنند که یادگیری‏های دیگری غیر از برنامه درسی قصد شده در کلاس وجود دارد و شاید پرکشش‏تر و پرانرژی‏تر از برنامه درسی رسمی باشد، اما عنوان آن نمی‏تواند «برنامه» و «پنهان» باشد و محققین آن را «یادگیری مستمر ضمنی» می‏نامند.

به گفته ‏سبحانی نژاد و همکاران (1396) برنامه درسی پنهان شامل یادگیری‏های غیرملموس، غیررسمی و ضمنی ارزش‏ها، هنجارها و نگرش‏هاست که به واسطه معلمان، کارکنان، فرآیندهای غیررسمی آموزش، تعاملات معلم و شاگرد و تفاسیر دانش‏آموز از رویدادها و محیط سازمانی ایجاد می‏شود و انتقال می‏یابد. آن‏ها به ارائه تبیینی نو از مولفه‏های برنامه درسی پنهان با تاکید بر پدیدارشناسی ون منن[[5]](#footnote-9) پرداختند و نتیجه گرفتند که پدیدارشناسی ون منن در مولفه‏های برنامه درسی پنهان واجد تجارب زیسته خاصی چون دانش‏آموز (مسئله محوری، خودراهبری، خوداکتشافی، انعطاف‏پذیری و غیره)، معلم (کارگزار، زمینه‏ساز در تکوین نگرش و انگیزه دانش‏آموز و مدیر چالش‏های کلاسی حاوی تجارب زیسته خاص برای دانش‏آموز)، محتوای درسی (زمینه‏ساز کسب تجارب درونی دانش‏آموز متناسب با نیازهای خاص وی)، تدریس (فعالیتی شهودی و خلاق به همراه نتایج پیش‏بینی نشده در دانش‏آموزان) و ارزشیابی (زمینه‏ای برای درک برخی تجارب زیسته دیگر در راستای ماهیت واقعی کلاس، درس، یادگیری و نیز سنجش دانش‏آموز توسط نظام آموزشی) است.

جدول 1، نتایج مرور نظام مند پژوهش‏های صورت گرفته پیرامون برنامه درسی پنهان را نشان می‏دهد. هدف از مرور این مطالعات، شناسایی ابعاد به کار رفته برای مفهوم سازی برنامه درسی پنهان در پژوهش‏ها بوده است.

جدول 1- ابعاد برنامه درسی پنهان در پژوهش‏های پیشین (مطالعه حاضر)

| نویسندگان | هدف | ابعاد برنامه درسی پنهان | |
| --- | --- | --- | --- |
| ‏مهرام و همکاران (۱۳۸۵) | بررسی تحول هویت علمی دانشجویان و نقش مولفه‏های برنامه درسی پنهان در تحول هویت علمی | * استاد * دانشجو * مکان فیزیکی * روش تدریس | * ارزشیابی * محتوا * قوانین و مقررات |
| ‏امینی و همکاران (139 | بررسی رابطه بین مولفه‏های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان | * ساختار فیزیکی و معماری دانشگاه * ارتباط متقابل میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان * قوانین و مقررات | * روش‏های تدریس * شیوه‏های ارزشیابی * جو اجتماعی * محتوا |
| ‏فتحی واجارگاه و بزرگ (۱۳۹۱) | بررسی تاثیرات محیط فیزیکی دانشگاه بر روی تجربیات آکادمیک دانشجویان | پیام‏های پنهان محیط فیزیکی در قالب احساسی که دانشجویان از حضور در فضا خواهند داشت در هشت مقوله طبقه‏بندی شده است که عبارتند از: حس تعلق، حس تشخص، احساس ارزشمندی، احساس عزت نفس، احساس برابری، احساس اجتماع، حس معرف بودن و حس کنترل. | |
| ‏سبحانی نژاد و امیری (۱۳۹۱) | بررسی چگونگی تاثیر وجوهی از مولفه‏های برنامه درسی پنهان بر بعد سیاسی هویت اسلامی-ایرانی دانش‏آموزان | * معلم * دانش آموز * روش تدریس * ارزشیابی | * محتوا * قوانین و مقررات * مکان فیزیکی مدرسه |
| ‏تقوائی یزدلی و همکاران (1392الف) | بررسی رابطه برنامه درسی پنهان و مولفه‏های آن با هوش هیجانی | * روش تدریس * روش ارزشیابی * تعاملات استاد و دانشجو | * فضای کالبدی * قوانین و مقررات * تفکر انتقادی |
| ‏تقوائی یزدلی و همکاران (1392ب) | بررسی مولفه‏های بر نامه درسی پنهان از دیدگاه دانشجویان |
| ‏پیری و نیک پیران (1392) | تبیین ابعاد برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی مقطع کارشناسی نظام آموزش عالی | * ارتباط متقابل استاد و دانشجو * روش تدریس | * روابط میان‏فردی * نگرش‏های دینی |
| ‏‏صفایی موحد و باوفا (۱۳۹۲) | تبیین عوامل شكل دهنده برنامه درسي پنهان بر اساس تجربيات زيسته نویسنده از حضور 10ساله در دانـشگاه‏هـاي  ايران | عواملی که موجب شکل‏گیری برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران می‏شوند، عبارتند از:   * انعطاف برنامه درسی * آزادی نسبی دانشجویان در انتخاب اساتید * انطعاف شیوه ارزشیابی * پروژه پایان‏نامه یا رساله * پررنگ‏تر شدن حضور نهادهای سیاسی در دانشگاه * پایگاه اجتماعی موسسات آموزش عالی | * تنوع قومی و طبقاتی * اختلاط جنسیتی * گفتمان علم‏اندوزی * جایگاه متفاوت رشته‏های دانشگاهی |
| ‏مصلی نژاد و مرشد بهبهانی (۱۳۹۲) | تبیین تجربیات استادان از شکل‏گیری ابعاد برنامه درسی پنهان | * خصوصیات اخلاقی و شخصیتی استاد * ویژگی‏های تربیتی عملکرد استاد | * توانمندسازی معلم * ارتباط بین فردی |
| ‏مصلی نژاد و همکاران (۱۳۹۳) | بررسی کیفی ابعاد برنامه درسی پنهان از دیدگاه دانشجویان | * دیدگاه‏های ارزشی اساتید * مدیریت خطاها * تعارضات فرهنگی و ارزشی | * الگو بودن اساتید * تعامل و یادگیری * روتین‏گرایی |
| ‏سبحانی نژاد و همکاران (1393) | تبیین و تحلیل چگونگی بازتولید فرهنگی-اجتماعی توسط برنامه درسی پنهان | * استاد * دانشجو * محتوا * روش تدریس | * ارزشیابی * قوانین و مقررات * محیط فیزیکی |
| ‏فضل الهی قمشی (1393) | شناسایی و اولویت‏بندی عوامل موثر در مسئولیت‏گریزی دانشجویان با رویکردی به عملکرد کارکنان، مدیران و استادان به عنوان برنامه‏های درسی پنهان از دیدگاه دانشجویان | اولویت‏دارترین عوامل مسئولیت‏گریزی:   * احساس نوعی خویشاوندنوازی و تبعیض * تعارض در گفتار و کردار کارکنان و مدیران * تاکید بر ارائه اطلاعات به جای فعالیت یادگیرنده (دانشجو) * ضعف الگوهای علمی و مدیریتی در دانشگاه | * غالب بودن فرهنگ تلاش برای رفع مشکلات فردی به جای گروهی * وفادار نبودن کارکنان و مسئولان به قول‏ها و قرارها * فردی بودن نحوه تصمیم‏گیری مدیران |
| ‏احمدیان و سبحانی نژاد (۱۳۹۳) | بررسی رابطه بین مولفه‏های برنامه درسی پنهان و گرایش به تفکر انتقادی | * رفتار و منش استادان * روش تدریس استادان * نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی * رفتار دانشجویان هم‏کلاسی | * محتوای دروس رشته تحصیلی * فضای دانشگاه محل تحصیل * قوانین و مقررات جاری دانشگاه |
| ‏سبحانی نژاد و حسینی یزدی (1393) | بررسی رابطه بین مولفه‏های برنامه درسی پنهان با ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان |
| ‏شریف زاده (1393) | شناسایی دستاوردهای یادگیری برنامه درسی پنهان در آموزش عالی کشاورزی | منابع بروز اثرهای رفتاری برنامه درسی پنهان:   * رفتار دانشجویان در محیط دانشگاه * رفتار هیئت علمی * یادگیری تجربی شخصی * محیط خوابگاه * رفتار کارکنان و کادر اداری دانشگاه * حضور در جامعه پیرامون دانشگاه | * امور فوق برنامه * مشارکت و عضویت در تشکل‏های دانشجویی * حضور در مسجد و نشست‏های مذهبی * وجود جو و فضای علمی، فرهنگی و سیاسی حکم بر دانشگاه |
| ‏ادیب و سرداری (1393) | کشف و شناسایی تجربه زیسته دانشجویان و اثرات تلویحی و ضمنی ناخواسته برنامه درسی پنهان برای دروس معارف اسلامی | شش مقوله اصلی استخراج شده:   * عدم توجه به اصول انتخاب محتوا (محتوای خشک؛ بی‏توجهی به نیازهای روز فراگیران) * اثر اساتید (روش تدریس؛ رفتار اساتید) * فضای کلاس (نبود امکانات یادگیری؛ تعداد زیاد دانشجویان؛ رابطه دانشجویان در کلاس) | * طرح ضیافت (رفع ابعامات؛ اجرا نشدن طرح) * زمان (زمان نامناسب؛ زمان اندک) * ارزشیابی (حضور در کلاس از ترس حذف شدن؛ ارزشیابی نامناسب) |
| ‏سبحانی نژاد و همکاران (1394) | تبیین بازتولید فرهنگی-طبقاتی دانشگاهی بر حسب مولفه‏های ناهمسوی برنامه درسی پنهان | * استاد * دانشجو * محتوا * روش تدریس | * ارزشیابی * قوانین و مقررات * محیط |
| ‏امینی و همکاران (۱۳۹۴) | بررسی و تبیین جایگاه مولفه‏های برنامه درسی پنهان در دانشگاه علوم پژشکی کاشان | * روش‏های تدریس * شیوه‏های ارزشیابی * ویژگی‏های رفتاری و شخصیتی اساتید * فضای فیزیکی و کالبدی دانشگاه | * قوانین و مقررات آموزشی * تفکر انتقادی |
| ‏ایمانی و همکاران (1394) | بررسی رابطه بین برنامه درسی پنهان با تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان | * ساختار فیزیکی و معماری * جو اجتماعی * قوانین و مقررات | * شیوه ارزشیابی * محتوا * روش تدریس |
| ‏پردخته و همکاران (۱۳۹۴) | بررسی رابطه بین برنامه درسی پنهان و نابرابری‏های جنسیتی | * جو اجتماعی دانشگاه * ساختار سازمانی دانشگاه | |
| ‏اکبری بورنگ وهمکاران (1395) | بررسی ادراک از محیط یادگیری به عنوان یکی از عوامل شکل دهنده برنامه درسی پنهان دانشجویان | * ادراک از محیط یادگیری | |
| ‏شریف جعفری و همکاران (۱۳۹۵) | شناخت دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی از نقش برنامه درسی پنهان در انتقال ویژگی‏های حرفه‏ای‏گری | * ارتباطات * اصول، قوانین و مقررات * جو حمایتی | |
| ‏جوادی پور و رحیمی (۱۳۹۵) | رتبه‏بندی مولفه‏های برنامه درسی پنهان از نظر اهمیت آن‏ها در شکل‏گیری هویت علمی از دیدگاه دانشجویان | * روش تدریس * روش ارزشیابی * تعاملات استاد و دانشجو * فضای کالبدی و فیزیکی | * جو اجتماعی دانشگاه * روحیه علمی دانشجویان * محتوای دروس * قوانین و مقررات |
| ‏صادقی و هواس بیگی (1395) | نقد نظریه رایج برنامه درسی پنهان از منظر غیرقصد نشده این نوع برنامه درسی | * حاکمیت زیر پرچم * جهت‏گیری خاص نسبت به برخی از مسائل سیاسی، وقایع تاریخی و شخصیت‏ها * ارائه یا عدم ارائه ترجیحات بین‏المللی در برنامه درسی * روان‏شناسی خط، رنگ، شکل و تصویر * روان‏شناسی کلمات | |
| ‏سبحانی نژاد و همکاران (1396) | ارائه تبیینی نو از مولفه‏های برنامه درسی پنهان با تاکید بر پدیدارشناسی ون منن | * دانش آموز * معلم * محتوای درسی | * تدریس * ارزشیابی |
| ‏بیان فر (۱۳۹۶) | تعیین نقش مولفه‎‏‏های تشکیل دهنده برنامه درسی پنهان بر عاطفه دانشجویان نسبت به دانشگاه پیام‏نور | * تعاملات اساتید با دانشجویان * تعاملات کارکنان با دانشجویان و با یکدیگر * تعاملات دانشجویان با یکدیگر * شیوه‏های تدریس و ارزشیابی * قوانین و مقررات دانشگاه (ساختار اجتماعی و اداری دانشگاه) | * محتوای برنامه‏های درسی * وضعیت آراستگی ظاهری اساتید و دانشجویان * معماری، کیفیت ساختمان و تجهیزات فیزیکی دانشگاه |
| ‏شهامت و همکاران (1396) | مطالعه و بررسی برنامه درسی پنهان رشته معماری | * واقعی نبودن طرح‏های معماری * سلسله مراتب قدرت * ابهام و رمزآلودگی روند آموزش‏های مدرس | * رقابت ناسالم * رجحان محصول بصری اثر نهایی بر فرآیند طراحی |
| ‏محبوبی و همکاران (1396) | بررسی رابطه بین برنامه درسی پنهان با باورهای انگیزشی و کارآفرینی دانشجویان | * کنش متقابل افراد * ساختار سازمانی | * جو اجتماعی * ساختار فیزیکی |
| ‏مرادی و همکاران (1397) | پیش‏بینی شادمانی دانشجویان بر اساس مولفه‏های برنامه درسی پنهان | * جو روانی-اجتماعی * بازده‏های روش آموزشی * شیوه مدیریت کلاس | * تعامل استاد با دانشجویان * آرایش فیزیکی کلاس * هدف‏های قصد نشده |
| ‏طهماسب زاده شیخلار و همکاران (1397) | بررسی نقش مولفه‏های درسی پنهان در سازگاری حرفه‏ای دانشجویان دانشگاه تبریز | * هدف برنامه درسی * محتوای برنامه درسی * روش تدریس * ارزشیابی * معماری ساختمان دانشکده * ساختاری اداری و اجتماعی دانشکده * روابط متقابل استاد و دانشجو | * روابط بین فردی دانشجویان * فضای اجتماعی و عاطفی * قوانین و مقررات * تفکر انتقادی |
| ‏شهامت و همکاران (1398) | واکاوی و شناسایی مولفه‏های مهم و پربسامد برنامه درسی پنهان رشته معماری و بررسی امکان ارتقای آن‏ها با استفاده از مفاهیم اخلاق اسلامی | * واقعی نبودن طرح‏های معماری * سلسله مراتب قدرت * ابهام و رمزآلودگی روند آموزش‏های مدرس | * رقابت ناسالم * رجحان محصول بصری اثر نهایی بر فرآیند طراحی |
| ‏محمدی و محمدی (۱۴۰۰) | بررسی و رتبه بندی مولفه های برنامه درسی پنهان در شکل گیری هویت علمی از دیدگاه فراگیران | * روش تدریس * روش ارزشیابی * تعاملات مدرسان، مربیان و فراگیران * فضای کالبدی و فیزیکی | * جو اجتماعی مرکز آموزش * روحیه خدمتی فراگیر * محتوای دروس * قوانین و مقررات |

مرور مطالعات پیشین نشان داد که همراستا با نظر ‏احمدیان و سبحانی نژاد (۱۳۹۳)، پرتکرارترین ابعاد برنامه درسی پنهان در این پژوهش‏ها، رفتار و منش استادان، روش تدریس، محتوای دروس رشته تحصیلی، نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، قوانین و مقررات جاری دانشگاهی، فضای فیزیکی دانشگاه و رفتار دانشجویان همکلاسی. ‏احمدیان و سبحانی نژاد (۱۳۹۳) این ابعاد را به دو دسته مثبت و منفی دسته بندی کرده اند.

هویت ملی

هویت در جهان معاصر مفهومی کلیدی است، بویژه این که بعد از جنگ جهانی دوم، دوران استعمار، ظهور پدیده جهانی شدن و رشد جنبش‏های اجتماعی جدید و اشکال هویت سیاسی، این موضوع اهمیت بسیاری پیدا کرده است ‏(جهانگیری و معینی، ۱۳۸۹). هویت اجتماعی برداشت افراد از خود بر اساس عضویت ادراک شده در گروه‏های اجتماعی است ‏(حيدري و خان محمدی، ۱۳۹۶). به عبارت دیگر، هویت اجتماعی درک ما از این کیستی خودمان و دیگران و درک دیگران از کیستی خودشان و دیگر افراد است. هویت اجتماعی ذاتی نیست و محصول توافق و عدم توافق است ‏(پارسامهر، ۱۳۹۱). هم چنین، هویت بیانگر ارزش‏ها و هنجارهای افراد در گروه های متفاوت است ‏(جهانگیری و معینی، ۱۳۸۹).

جامعه‏شناسان هویت را در دسته‏بندی‏هایی جمله هویت جنسی، شغلی، سنی ‏(جهانگیری و معینی، ۱۳۸۹)، ملی، قومی، اسلامی، جهانی و غیره قرار داده اند. ابزارهای فرهنگی هویت ساز، باعث شکل‏گیری مقوله‏های هویتی بین جوامع بشری می‏شوند ‏(پارسامهر، ۱۳۹۱). جوامع امروزی انتخاب‏های متعددی پیش روی افراد قرار داده است، در نتیجه افراد در تشکیل هویت خود تنوعی از مراجع هویت ساز در اختیار دارند ‏(جهانگیری و معینی، ۱۳۸۹). از ویژگی‏های دنیای معاصر، چند بعدی و چندوجهی بودن هویت جمعی است؛ چرا که از یک سو، به دلیل افزایش منابع دردسترس (مانند اشکال سرمایه فرهنگی و اجتماعی)، منابع هویت ساز ماهیتی چندگانه و متنوع به خود گرفته است؛ از سوی دیگر، در سایه روابط متقابل و عضویت مشترک و همپوشانی گروه‏ها و مشارکت در اجتماعات مختلف، تکوین اصول و قواعد غیرشخصی مبتنی بر شهروندی فراگیر و تساهل فرهنگی، زمینه برای بازاندیشی هویتی و عمده شدن هویت‏های جمعی عام نسبت به سایر هویت‏های جمعی محلی و خاص گرا میسر شده است. بنابراین در عصر حاضر هویت‏های جمعی هم پیچیده، سیال، متنوع و چندگانه شده اند ‏(محمدی، ۱۳۹۷)

اگرچه هر یک از انواع هویت ممکن است ارزش‎‏ها و هنجارهای خاص خود و گاهی رقیب با یکدیگر را در بر بگیرد، اما شبکه هویتی افراد گاه ممکن است هویت‏های گوناگونی را در یک زمان در خود جای دهد و این هویت‏ها ممکن است با یکدیگر همپوشانی‏هایی داشته باشد. شبکه‏های هویتی افراد به طور دائم در حال دگرگون شدن است ‏(ایمان و روحانی، ۱۳۹۲).

در این میان هویت ملی و احساس تعلق خاطر به وطن، به خاطر نقش آن در ایجاد وفاق اجتماعی و انسجام در جوامع معاصر اهمیت زیادی دارد. هویت ملی هویتی جمعی است که از میان تمایزها و تفاوت‏های درون جامعه ساخته شده است و بالاترین سطح هویت در یک جامعه است و این جامعه را بعنوان یک کل از دیگر جوامع متمایز می‏کند‏. هویت ملی منابع سرزمیتی را با عناصر قومی، فرهنگی، اقتصادی، حقوقی-سیاسی ترکیب می‏کند ‏(جهانگیری و معینی، ۱۳۸۹). هویت ملی را می‏توان «مجموعه معناسازی بر مبنای سیستمی به هم پیوسته از ویژگی‏های فرهنگی، تاریخی، سیاسی و جغرافیایی تعریف کرد که طی آن افراد در چارچوب عضویت در یک جامعه سیاسی، در قبال آن احساس همبستگی، تعهد و وفاداری می‏کنند» ‏(زهیری، ۱۳۸۴، ص 32). هویت ملی به معنای احساس تعلق، تعهد و وفاداری به عناصر و نمادهای مشترک در اجتماع ملی مفهوم سازی می شود ‏(حيدري و خان محمدی، ۱۳۹۶).

در مورد تعریف عناصر و مولفه‏های سازنده هویت ملی، اجماع وجود ندارد چرا که این مفهوم، مفهومی نسبی است. برخی مولفه‏هایی چون سرزمین، نژاد، تاریخ، فرهنگ، دین و برخی دیگر جغرافیا و زبان را بعنوان مولفه‏های هویت ملی در نظر گرفته اند. برخی ابعاد فرهنگی تاریخی، جغرافیایی و سیاسی را ذکر کرده اند. بعد فرهنگی-تاریخی هویت ملی، مجموعه ذهنی و عینی مشترکی است که از ترکیب ویژگی‏های فرهنگی-تاریخی شکل گرفته، معطوف به گذشته است و طی فرآیند جامعه پذیری به نسل‏های جدید منقل شده است. مجموعه‏های ذهنی شامل ارزش‏ها، هنجارها، نمادها، اعتقادات و احساسات و مجموعه‏های عینی شامل میراث فرهنگی و نشانه‏های تاریخی یک ملت است. محیط جغرافیایی عبارتست از نگرش مثبت به آب و خاک به این جهت که ما ساکن سرزمینی مشخص هستیم، یعنی ما به واسطه مکانی که در آن قرار داریم آن شده ایم که هستیم. بعد سیاسی نیز به معنای تعهد و وفاداری افرادی است که از لحاظ فیزیکی و قانونی عضو یک ساختار سیاسی هستند و داخل مرزهای سیاسی کشور زندگی می‏کنند و مخاطب قوانین آن هستند ‏(دولتی و ضامنی، ۱۳۹۵).

به بیان ‏جهانگیری و معینی (1390) مهم‏ترین عناصر و مولفه‏های هویت ملی عبارتند از تاریخ، سرزمین، حکومت، دین، زبان و میراث فرهنگی. ‏حافظ‏ نیا و همکاران (1385) عناصر سازنده فرهنگ ایران را به دو دسته با خاستگاه درون سرزمینی و برون سرزمینی تقسیم کرده اند. عناصر با خاستگاه درون‏سرزمینی عبارتند از: زبان فارسی، آیین‏های دگرسان شده، باستان گرایی و اسطوره گرایی. عناصر با خاستگاه برون سرزمینی نیز شامل دین و مذهب، فرهنگ مدرن و تکثر هویتی هستند. ‏‏میرفردی و ولی نژاد (1396) هویت ملی را چهار بعد سرزمینی، سیاسی، تاریخی و فرهنگی مفهوم سازی کردند. محمدی (1397) هویت ملی را با ابعاد فرهنگی-اجتماعی، سیاسی و تاریخی مفهوم سازی کرده است. یافته‏های ‏محمدی (1397) نشان داد که در سلسله مراتب ترجیحات هویتی دانشجویان، هویت جهان وطنی در رتبه اول، هویت قومی در رتبه دوم و هویت ملی در رتبه سوم قرار دارد. نتایج او بیانگر این موضوع است که به دلیل وجود تنوع قومی از یک سو و پیامدها و فرآیندهای جهانی شدن از سوی دیگر، هویت ملی در وضعیت مطلوب قرار ندارد و در سلسله مراتب ترجیحات هویتی، نسبت به هویت جهان وطنی و هویت قومی در جایگاه نازلی قرار دارد.

میلر برای یک اجتماع ملی یا ملیت پنج را در نظر می‏گیرد: 1) یک اجتماع ملی مبتنی بر باور است، یعنی اعضای آن یکدیگر را بعنوان هموطن پذیرفته‏اند و باور دارند که ویژگی‏های مشترکی دارند. 2) تداوم تاریخی هویت یعنی احساس پیوند با کسانی که در گذشته ملت‏ها می‏زیسته اند. 3) هویت فعال. ملت‏ها اجتماعاتی هستند که بایکدیگر عمل می‏کنند، تصمیم می‏گیرند و به نتیجه می‏رسند؛ یعنی بین گذشته و آینده آن‏ها رابطه وجود دارد و ملت به واسطه تصمیم‏هایی که می‏گیرد مطرح می ‏شود. 4) تعلق به مکان جغرافیایی خاص. 5) وجود یک فرهنگ عمومی مشترک. فرهنگ عمومی شامل مجموعه‏ای از برداشت‏ها است مانند باور به دموکراسی و حاکمیت قانون، یا هنجارهای اجتماعی ‏(صادق‏زاده و نادی، ۱۳۹۶).

‏احمدی و همکاران (۱۳۹۵) یک دسته بندی چهارگانه از نظریه‏های مرتبط با هویت ملی را ذکر کرده اند:

* نظریه کلاسیک. هویت ملی روندی تکوینی و تاریخی دارد و هر ملتی بنا به وضعیت تاریخی و جغرافیایی خود به کنش‏هایی دست می‏زند که به مرور زمان به بخشی از موجودیت و هستی آن ملت تبدیل می‏شود. بنابراین، هویت ملی بازتولید و بازتفسیر مداوم الگوها، ارزش‏ها، اسطوره‏ها، نمادها و سنت‏هایی است که یک ملت را از ملت دیگر متمایز می‏کند.
* نظریه ساخت مدرن. بنا به گفته برخی از جامعه شناسان که عموما به مکاتب فکری مارکسیستی تعلق دارند، هویت ملی حاصل تفوق دولت‏ها بر مردم است. دولت‏ها برای افزایش اقتدار و حاکمیت خود اقدام به آفرینش مفاهیمی می‏کنند تا ذهنیت افراد را به گونه‏ای پرورش دهند که به مشروعیت حکومت منجر شود. همسان کردن نمادها و ارزش‏ها بخشی از پروژه حاکمیت برای مشروعیت بخشیدن به خود است.
* نظریه برساخت‏گرایی. این نظریه الگوهای کهن و میراث‏های تاریخی را پدیده ای صرفا سیاسی می‏داند. بنابراین، هویت ملی مجموعه ای از نمادها و ارزش‏هایی است که از سوی دولت‏ها جعل می‏شود تا ساختار غیرمادی حکومت‏ها شکل بگیرد.
* نظریه پدیدارشناسی. این نظریه وجود تاریخی و اهمیت هویت را امری انکارناشدنی تلقی می‏کند. بر پایه این نظریه نمی‏توان هویت ملی را موجودیتی ثانوی یا روساخت در نظر گرفت؛ بلکه از آنجا که تاریخی بودن مسأله هویت با سه عنصر ملت، کشور و سرزمین گره خورده است، باید هویت ملی را به مثابه پدیدار عینی یا ذهنیت تجسد یافته یک ملت در ازای تاریخ به شمار آورد که با استفاده از آن از سرزمین و کشور و میراث‏های نیاکان خود پاسبانی می‏کنند. با توجه به سه عنصر یاد شده، احساس تعلق به یک سرزمین با گذار تاریخی خود، گروه‏هایی همسان و همراستا پدید می‏آورد که با بازتولید خواست و آرزوی خود به یک کشور مشترک یا میهن دست می‏یابند.

صاحب نظران، هویت ملی را بر اساس ابعاد سه گانه شناختی، احساسی و رفتاری نیز دسته بندی کرده اند:

* بعد شناختی به وجود آگاهی یا درک مشترک مانند خاطرات مشترک، میراث فرهنگی و غیره اشاره دارد. این بعد شامل آگاهی فرد از عضویت خود در گروه ملی، باورهایی در باره ویژگی‏های اعضای گروه و شناخت علائم، نمادها، آداب و رسوم و سنت‏های ملی و اشتغال ذهنی به ملیت و تعریف خود با توجه به ملیت است.
* بعد احساسی مرتبط با علاقه و جذب به درون گروه است که با نوعی احساس تعهد همراه است که منشأ آن علاقه، وابستگی و دلبستگی عاطفی است. در این بعد احساس تعلق فرد به گروه ملی و وابستگی هیجانی به میهن، احساسات متمایز به اعضای گروه ملی در مقابل برون گروه‏ها و هیجان‏های اجتماعی مانند غرور ملی مدنظر است.
* بعد رفتاری نیز به آمادگی برای عمل در زمینه رقابت بین گروهی یا آمادگی‏های رفتاری فرد درباره میهن مرتبط است

برنامه درسی پنهان و هویت ملی

بر اساس نظریه بازتولید فرهنگی در درون هر نظام آموزشی، شکل خاصی از نظم اجتماعی وجود دارد که این نظم با شرایط اجتماعی و تاریخی خارج از نظام آموزشی، هماهنگ است. از این رو، از میان ابعاد مختلف محیط کلان هر جامعه، برنامه درسی هر کشور باید بازتاب میراث فرهنگی و هویت ملی آن هم باشد ‏(سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۳). به گفته صاحب نظران چناچه نظام آموزش و پرورش نتواند افراد را به هویت ملی‏شان معتقد و علاقمند سازد، چه بسا با خطر سرکوبی هویت خویش و روی آوردن به دیگر هویت‏ها روبرو شویم که مثال روشن در این زمینه، سرکوبی هویت آلمان پس از جنگ جهانی دوم و روی آوردن شدید به هویت آمریکایی از سوی جوانان آلمانی است ‏(ایزدی و همکاران، ۱۳۸۸).

حفظ هویت ملی در نظریه‏های آموزشی مختلفی مورد توجه قرار گرفته است که ‏نصرآبادی و همکاران (1392) به آن‏ها اشاره کرده اند:

* نظریه درخت[[6]](#footnote-10): دانش بومی ریشه در ارزش‏ها و سنت‏های بومی دارد، اما می‏تواند عناصر خارجی مفید از دانش جهانی را نیز کسب و رشد کند. بنابراین، در نظام‏های آموزشی اساس دانش توجه به ترجیحات فرهنگی و بومی در عین تلاش برای ایجاد نگرش جهانی در دانش آموختگان است.
* نظریه کریستال[[7]](#footnote-11): برخی از جوامع تلاش می‏کنند علاوه بر حفظ دانش و هویت بومی خود، جنبه‏های خاصی از دانش بومی را در بستر دانش جهانی رشد و توسعه دهند. کلید این فرایند، توجه به دانش بومی به منظور انباشتن دانش جهانی در برابر نیازها و خواسته‏های محلی است. برون داد این نظام آموزشی، دانش آموختگانی است که با چشم‏انداز و نگرش جهانی به صورت محلی و بومی می‏اندیشند و عمل می‏کنند.
* نظریه قفس[[8]](#footnote-12). فرآیند رشد و توسعه دانش بومی، می‏تواند با توجه به واردات دانش جهانی باشد ولی باید چارچوبی با مرزهای دقیق ایدئولوژیک و هنجارهای اجتماعی برای برنامه درسی مشخص شود تا اقدامات آموزشی دقیقا با خواست‏ها و نیازهای جامعه تطابق داشته باشد.
* نظریه DNA: این نظریه بر بکارگیری برترین عناصر از دانش جهانی برای جایگزین کردن با عناصر سست و ضعیف بومی تاکید دارد. برون داد مورد انتظار دیدگاه انسانی بومی-جهانی است.
* نظریه قارچ[[9]](#footnote-13). نظریه قارچ بر این فرض استوار است که اقتباس گونه‏های خاصی از دانش جهانی برای رشد و توسعه محلی و فردی نسبت به تولید دانش بومی روشی آسان‏تر است. برون داد این نظام آموزشی فراگیرانی هستند که به انواع دانش جهانی مسلط شده اند و می‏توانند مستقل فکر و عمل کنند.
* نظریه آمیب[[10]](#footnote-14). بر اساس این نظریه رشد و توسعه دانش بومی صرفا منوط به استفاده مفید و کامل از دانش جهانی است. برای کشورهایی که پیشینه فرهنگی چشم گیری نداشته اند اقتباس و تطبیق با تغییرات سریع جهانی و بقای اقتصادی در رقابت‏های بیت‏المللی بسیار مهم‏تر است. در نتیجه، طراح برنامه درسی باید یک زنجیره کامل از برنامه‏های آموزنده جهانی را به منظور نهایت استفاده از دانش جهانی اتخاذ کند تا فراگیران بهتر بتوانند با محیط‏های متغیر سازگار شوند.

اولین مطالعه داخلی در زمینه برنامه درسی پنهان و هویت را حدود یک دهه قبل ‏مهرام و همکاران (۱۳۸۵) انجام دادند، هر چند این محققین نقش برنامه درسی پنهان بر هویت علمی دانشجویان را مورد مطالعه قرار دادند. ‏رضایی و همکاران (۱۳۹۰)، به بررسی جایگاه برنامه درسی پنهان در تقویت هویت ملی دانشجویان، و ‏جوادی پور و رحیمی (۱۳۹۵) به رتبه‏بندی مولفه‏های برنامه درسی پنهان از نظر اهمیت آن‏ها در شکل‏گیری هویت ملی دانشجویان پرداختند. ‏سازگار[[11]](#footnote-15) و همکاران (2022) نیز ارتباط بین دیدگاه معلمان زبان انگلیسی در مورد مؤلفه‏های برنامه درسی پنهان زبان انگلیسی، نگرش زبان آموزان نسبت به هویت ملی و خودکارآمدی را بررسی کردند. معدود پژوهش‏های دیگر در این حوزه نیز بر روی دانش‏آموزان مدارس متوسطه انجام شده است

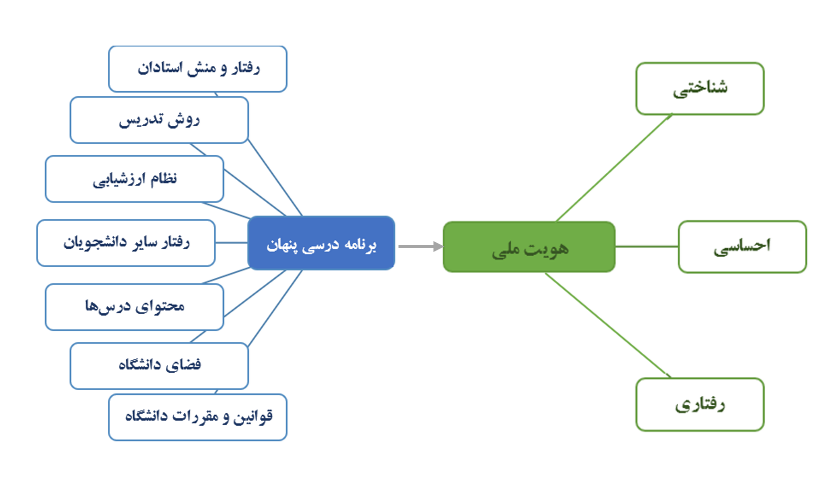
بنابراین، مرور نظام مند پژوهش‏های پیشین نشان داد که مطالعات داخلی و خارجی انگشت شماری به بررسی ارتباط بین برنامه درسی پنهان و هویت ملی دانشجویان پرداخته اند. بعلاوه، این بررسی در رشته‏های معدودی انجام شده است. از آنجا که، هر گروه از دانشجویان، ویژگی‏های مرتبط با رشته خود را از طریق جامعه‏پذیری درونی می‏کنند و فرهنگ‏رشته‏ای آنان در شکل‏دهی به هویت دانشگاهی آنان دخیل است، بنابراین، بحث در مورد برنامه درسی پنهان بدون در نظرگرفتن فرهنگ مرتبط با آن رشته، ناقص خواهد بود ‏(فتحی واجارگاه و بزرگ، ۱۳۹۱). بنابراین، ضروری است که جنبه‏های اثرگذار برنامه درسی پنهان دانشگاه‏ها بر هویت ملی دانشجویان در رشته‏های مختلف تحصیلی مورد مطالعه قرار گیرد.

جدول 2- پژوهش‏های انجام شده پیرامون برنامه درسی پنهان و هویت ملی (مطالعه حاضر)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| نویسندگان | هدف | ابعاد برنامه درسی پنهان | | ابعاد هویت ملی | |
| ‏ایزدی و همکاران (۱۳۸۸) | بررسی مولفه‏های برنامه درسی پنهان با تاکید بر نقش ساختار اجتماعی حاکم بر مدارس متوسطه استان مازندران در ایجاد نگرش دانش‏آموزان به مسئله اقتدار، تقویت هویت ملی و ایجاد نگرش به جهانی شدن |  | | * ایجاد احساس افتخار و سربلندی به دلیل ایرانی بودن * ایجاد احساس تعلق به فرهنگ و تمدن با سابقه کهن ایران زمین | * تلاش برای ارج نهادن و مراقبت از هویت ملی * توجه به عناصر اساسی هویت ملی (سرزمین، دین و مذهب، زبان اصلی) |
| رضایی و همکاران (1390) | بررسی تاثیر برنامه‏های ارائه شده در دانشگاه بر هویت ملی دانشجویان | * فضای دانشگاه * مکان‏های مذهبی * سایت‏های در دسترس | * انجمن‏های سیاسی و صنفی * ارتباطات اجتماعی | * هویت اجتماعی * هویت دیتی و سیاسی * هویت فرهنگی * هویت جغرافیایی | |
| ‏نوروزی و همکاران (1393) | بررسی رابطه بین مولفه‏های برنامه درسی پنهان و هویت ملی دانش‏آموزان | * ساختار فیزیکی مدرسه و کلاس درس * ساختار سازمانی | * تعامل معلم و دانش‏آموز * جو اجتماعی مدرسه |  | |
|  | بررسی مولفه‏های برنامه درسی پنهان بر بعد اجتماعی و سیاسی هویت اسلامی-ایرانی دانش آموزان | * معلم * دانش آموز * روش تدریس * ارزشیابی | * محتوا * قوانین و مقررات * مکان فیزیکی مدرسه | * هویت شناختی * هویت ادراکی * هویت رفتاری | |
| ‏سازگار و همکاران (2022) | بررسی ارتباط بین دیدگاه معلمان زبان انگلیسی در مورد مؤلفه‏های برنامه درسی پنهان زبان انگلیسی، نگرش زبان آموزان نسبت به هویت ملی و خودکارآمدی | * جو اجتماعی * ساختار سازمانی موسسه | * تعامل بین معلمان و فراگیران | * تعلق به غرب * تعلق به وطن * تعلق فرهنگی * تعلق زیبایی شناختی | |

ارائه چارچوب مفهومی

مطالعه حاضر، بر اساس مرور مبانی نظری و مطالعات پیشین چارچوب مفهومی زیر را به منظور بررسی ارتباط بین برنامه درسی پنهان و هویت ملی پیشنهاد می‏دهد. بنابراین، در راستای ارتقاء هویت ملی دانشجویان، اجزاء مختلف برنامه درسی پنهان دانشگاه‏ها باید متناسب با ویژگی‏های نسلی و هم‏چنین منطبق با مختصات رشته‏های تحصیلی مختلف باید به گونه‏ای طراحی شود که بتواند مجموعه‏ای از آگاهی‏ها و شناخت، عواطف و احساسات و مهارت‏های رفتاری مرتبط با هویت جمعی ملی را در آنان ایجاد و تقویت نماید.



شکل 1- چارچوب مفهومی ارتباط برنامه درسی پنهان و هویت ملی (مطالعه حاضر)

جمع بندی و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی پیشنه پژوهش‏های صورت گرفته در زمینه ارتباط برنامه درسی پنهان و هویت ملی انجام شد تا علاوه بر مرور مبانی نظری و پژوهش‏های پیشین، سازوکار این ارتباط را تشریح نماید. یافته‏ها نشان داد که اگرچه پژوهش‏هایی در زمینه بررسی این ارتباط و اولویت‏بندی ابعاد اثرگذار برنامه درسی پنهان بر هویت ملی دانش آموزان و دانشجویان بویژه در داخل کشور انجام شده، اما این پژوهش‏ها محدود بوده است. بویژه این که رشته‏های تحصیلی متنوع که هر یک ویژگی‏ها و فرهنگ رشته ای مختص به خود را دارند در بر نمی‏گیرد. بنابراین، نظام آموزش عالی به منظور برنامه‏ریزی هدفمند در راستای بهره‏گیری از ظرفیت‏های برنامه درسی پنهان در راستای شکل دهی و تقویت هویت ملی دانشجویان، باید اهمیت هر یک از ابعاد را در رشته‏های تحصیلی مختلف بررسی و مطابق با آن راهبردها را تدوین نماید. پیشنهاد می‏شود پژوهش‏های آتی به سنجش اعتبار مدل پیشنهاد شده در این پژوهش و هم‏چنین، اولویت‏بندی اثرگذاری هر یک از ابعاد برنامه درسی پنهان بر هویت ملی در بستر رشته‏های مختلف بپردازند.

از آنجا که افراد به طور مستمر در هویت‏های چندگانه خود بازاندیشی می‏کنند و این قابلیت بازاندیشی به سرمایه‏های مادی و فرهنگی آنان وابسته است، دانشگاه‏ها باید به دنبال بهره‏گیری از ظرفیت‏های برنامه درسی پنهان در راستای تقویت سرمایه فرهنگی دانشجویان با هدف تقویت هویت ملی آنان باشند. از جمله راهکارهایی که می‏توان برای این منظور پیشنهاد داد بهینه سازی فعالیت‏های فرهنگی و فوق برنامه دانشگاه به عنوان عنصری از برنامه درسی پنهان و افزایش دسترسی دانشجویان به کالاها و منابع فرهنگی ‏(محمدی، 1397) در راستای تقویت دانش و عواطف دانشجویان نسبت به هویت ملی خود و تقویت مهارت رفتاری آنان در راستای پاسداری از آن است.

فهرست منابع

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

‏

Amatullah, S. (2022). Contesting the secular school: everyday nationalism and negotiations of Muslim childhoods. *Children’s Geographies*. https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2059342

Bryman, Alan. (2012). *Social Research Methods* (fourth). Oxford University Press.

Crigger, Nancy; & Godfrey, Nelda. (2014). From the Inside Out: A New Approach to Teaching Professional Identity Formation and Professional Ethics. *Journal of Professional Nursing*, *30*(5), 376-382. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2014.03.004

Del Prato, Darlene. (2013). Students’ voices: The lived experience of faculty incivility as a barrier to professional formation in associate degree nursing education. Nurse Education *Today*, *33*(3), 286-290. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.05.030

Glicken, Anita Duhl; & Merenstein, Gerald B. (2007). Addressing the hidden curriculum: understanding educator professionalism. *Medical Teacher*, *29*(1), 54-57. https://doi.org/10.1080/01421590601182602

Karnieli-Miller, O. (2022). Caring for the health and well-being of our learners in medicine as critical actions toward high-quality care. *Israel Journal of Health Policy Research*, *11*(1). https://doi.org/10.1186/s13584-022-00517-w

Margolis, Eric. (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education* (1 edition). Routledge.

Nowland, M.H.; Haidet, P.; & Whitcomb, T.L. (2022). Connection and conflict: Influence of the hidden curriculum on veterinary residents’ professional identities within the specialty of laboratory animal medicine. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, *260*(12). https://doi.org/10.2460/javma.21.04.0207

Olive, Kenneth E.; & Abercrombie, Caroline L. (2017). Developing a Physician׳s Professional Identity Through Medical Education. *Symposium: Medical Education and Educators*, *353*(2), 101-108. https://doi.org/10.1016/j.amjms.2016.10.012

Rekom, Johan van; & Go, Frank. (2006). Cultural Identities in a Globalizing World: Conditions for Sustainability of Intercultural Tourism. In P. M. Burns & M. Novelli (eds.), (P. M. Burns & M. Novelli, eds.), *Tourism and Social Identities*. Elsevier.

Sazegar, Zeinab; Ashraf, Hamid; & Motallebzadeh, Khalil. (2022). Hidden Curriculum Components, Learners’ National Identity, and Self-Efficacy: A Model for Iranian EFL Teachers. *Issues in Language Teaching Journal*, *10*(2), 233-267.

Silveira, Gabrielle L.; Campos, Lia K.S.; Schweller, Marcelo; Turato, Egberto R.; Helmich, Esther; & de Carvalho-Filho, Marco Antonio. (2019). “Speed up”! The Influences of the Hidden Curriculum on the Professional Identity Development of Medical Students. *Health Professions Education*, *5*(3), 198-209. https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.07.003

Telfer, David J.; & Sharpley, Richard. (2015). *Tourism and Development in the Developing World* (second). Routledge.

Hidden Curriculum as a Tool to Strengthen Students' National Identity in the Era of Cultural Globalization: A Review

**Fatemeh Shekari (Corresponding Author)**

**Assistant Professor, Department of Tourism and Hospitality Management, School of Economics, Management and Social Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran**

[f.shekari@shirazu.ac.ir](mailto:f.shekari@shirazu.ac.ir)

## **Abstract**

Considering the importance of strengthening the national identity of youth in the era of cultural globalization and the role of universities in transferring cultural capital to students, policymakers and planners of the higher education system should take measures to strengthen students' national identity. Given educational institutions' educational and training missions, the hidden curriculum has been proposed as a tool for the intangible, implicit, and informal transmission of values, norms, and attitudes. The purpose of this study was to systematically review the literature to understand the mechanism of the influence of the hidden curriculum on national identity. The findings showed that few domestic and foreign studies had investigated this relationship. Reviewing the studies conducted on the hidden curriculum and national identity and their relationship, a conceptual framework was proposed, including teachers' behavior and character, teaching method, course content, progress evaluation system, university rules and regulations, the physical environment of the university and the behavior of other students as dimensions of the hidden curriculum and cognition, attitude and behavior as dimensions of national identity. Regarding the features and culture specific to each field of study, it is suggested to examine the importance of each of the dimensions in different fields of study and to develop suitable strategies to take advantage of hidden curriculum capacities to strengthen students' national identity.

**Keywords**: Hidden Curriculum, National Identity, Higher Education, University, Globalization

1. Bryman [↑](#footnote-ref-4)
2. https://www.magiran.com/ [↑](#footnote-ref-5)
3. Ahola [↑](#footnote-ref-7)
4. Skelton [↑](#footnote-ref-8)
5. Van Manen [↑](#footnote-ref-9)
6. Theory of Tree [↑](#footnote-ref-10)
7. Theory of Crystal [↑](#footnote-ref-11)
8. Theory of Birdcage [↑](#footnote-ref-12)
9. Theory of Fungus [↑](#footnote-ref-13)
10. Theory of Amoeba [↑](#footnote-ref-14)
11. Sazegar [↑](#footnote-ref-15)