

Beyond the Surface: A Phenomenological In-Depth Inquiry into Faculty Perceptions of Underground Curriculum in Higher Education

Jamal Salimi*, Ali Amini Bagh**

* Associate Professor of Curriculum Studies, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran (Corresponding Author)..

Email: j.salimi@uok.ac.ir

** Ph.D. Candidate in Higher Education Planning and Development, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran..Email: aliamini7401@gmail.com

Article Info

Abstract

Article type:

Research Article

Key words:

Underground curriculum, higher education, professors, Phenomenography.

Article history:

Received : 23 February 2025

Accepted : 26 December 2025

The curriculum functions like an intelligent map, illuminating the path of students' learning in higher education and playing an indispensable role in shaping their knowledge, skills, and attitudes. This path not only empowers students within their fields of specialization but also prepares them to face real-world challenges and to participate effectively and consciously in society, weaving together educational experiences and everyday life into the fabric of their professional identity. The aim of this study was to explore faculty members' perceptions of the concept of underground curriculum in higher education; this was done using an interpretive approach and a phenomenological strategy. For this purpose, 19 faculty members participated purposefully and with maximum diversity. The data collection tool was an in-depth semi-structured interview. A three-stage open, axial, and selective coding method was used to analyze the data. The findings of the study showed that the nature of the underground curriculum in higher education included categories such as implicit and unspoken, informal and unstructured, context and culture-dependent, emotional and sentimental, power-laden and hierarchical, cumulative and enduring, and subtle and unconscious. Also, the effects and outcomes of the underground curriculum in higher education included standardizing critical thinking, strengthening the spirit of entrepreneurship, developing academic character, developing professional identity, developing practical intelligence (street smarts), developing leadership skills and initiative, cultivating a sense of identity and institutional pride, encountering diverse perspectives and values, and strengthening mindfulness and stress management techniques.

Cite this Article:

Salimi, J. Amini Bagh.A.. (2025) Beyond the Surface: A Phenomenological In-Depth Inquiry into Faculty Perceptions of Underground Curriculum in Higher Education. Journal of Higher Education Curriculum Studies, *16*(31), 7–32. <https://doi.org/10.22034/hecs.2026.508161.2003>

© 2016 by Iranian Curriculum Association Press Publisher:

Iranian Curriculum Association Press

DOI: <https://doi.org/10.22034/hecs.2026.508161.2003>



Extended Abstract

Introduction

The curriculum, often perceived as a straightforward list of educational content, reveals itself upon closer examination as a profoundly complex and multi-layered phenomenon. Rather than a singular, universally accepted definition, the curriculum represents a contested terrain of narratives, interpretations, and theoretical debates that has accompanied the field of curriculum studies since its inception (Bazdar Qomechi & Fathi Vajargah, 2024; Urmacher, 1997). Contemporary scholarship has moved beyond conceiving curriculum merely as a set of subject matter or performance objectives, recognizing it instead as an integrated system of programs and experiences that students live through under institutional guidance (Richardson, 2023). This conceptual expansion has given rise to various categorizations, with Elliot Eisner's influential framework distinguishing between explicit curriculum, hidden curriculum, and the null curriculum—that which is conspicuously absent yet profoundly consequential (Bazdar Qomechi & Fathi Vajargah, 2024).

Within this evolving conceptual landscape, the notion of "underground curriculum" or "shadow curriculum" has emerged as a significant theoretical construct. Fathi Vajargah (2015) first introduced this concept in the context of ethnicity, demonstrating how marginalized cultural groups organically develop hidden, spontaneous learning narratives. Drawing on Gramsci's concept of cultural hegemony, he argues that when official curricula are constructed upon the values of dominant cultures while silencing minority voices, "cultural occupation" occurs—creating conditions in which underground curricula emerge as lived responses, serving as vehicles for sustaining subordinated cultures and subcultures that find no representation within formal educational frameworks (Fathi Vajargah, 2019).

The distinction between hidden curriculum and underground curriculum is theoretically significant. While hidden curriculum refers to the implicit transmission of values, norms, and behaviors through educational structures—typically unplanned and unconscious—underground curriculum possesses a reactive, resistant quality. It is deliberately constructed by students, teachers, or cultural groups to compensate for the gaps, limitations, and cultural marginalization produced by official curricula. Underground curricula function as instruments for reclaiming cultural and identity rights for suppressed groups, operating as symbolic resistance against dominant cultural domination rather than merely transmitting existing school norms (Bazdar Qomechi & Fathi Vajargah, 2024). Like underground music,

art, or shadow governments, these curricula inhabit spaces that, despite their prevalence and influence, lack formal legitimacy within official frameworks.

Underground curriculum manifests in daily behaviors and interactions—through jokes, informal conversations, and spontaneous exchanges. It possesses an informal character, neither articulated through official declarations nor positioned within formal curriculum texts, yet experienced and enacted in practice. It represents a collective shadow consciousness of students and teachers that shapes behaviors and activities, sometimes subverting official program outcomes. While administrators typically deny or feign ignorance of its existence, students and teachers openly acknowledge and defend it. Underground curriculum functions as a language through which participants break taboos, represent concerns, and articulate problems of school and social life—a means of highlighting familial, social, and cultural issues while sustaining practical learning that, while absent from formal curricula, remains influential in actual educational experience (Fathi Vajargah, 2019).

The theoretical foundations of underground curriculum draw from multiple intellectual traditions. Gramsci's concept of hegemony illuminates how dominant classes exercise cultural leadership, securing consent rather than merely imposing coercion (Hill, 2002; Kobakhidze & Soter, 2020). His framework, emphasizing the interconnectedness of education and politics, suggests that hegemonic processes operate through ideological apparatuses that normalize ruling-class values (Fontana, 2018; Mouffe, 2020). Althusser extended this analysis through his concept of Ideological State Apparatuses, identifying educational institutions as primary sites where individuals are interpellated into accepting dominant ideologies as natural and meritocratic (Wood, 2019; Kim & Joung, 2021). Critical theorists further argue that schools cannot be simplistically conceived as sites of organized control, as students are not passive recipients but creative actors who often contradict expected norms, rendering schools arenas of conflict and challenge (McCaughey & Welsh, 2021; Berry, Kobakhidze, Zhang, & Liu, 2023). Lacanian psychoanalytic concepts of ego-ideal and superego provide additional interpretive resources: while ego-ideal articulates formal rules, superego functions as its obscene supplement, authorizing precisely what formal rules prohibit, enabling subjects to derive pleasure from transgression (Zizek, 2002; Kim, Gough & Jung, 2022; Terata & Doronzo, 2020).

Given this theoretical complexity, the present study addresses the following research questions: (1) According to university faculty perspectives, what constitutes the nature of underground curriculum in

higher education? (2) What are the effects and outcomes of underground curriculum in higher education from faculty members' viewpoints?

Methodology

This qualitative research employed a phenomenographic approach, a methodology specifically designed to investigate and map variations in how individuals experience, understand, and conceptualize a particular phenomenon. Phenomenography focuses on discovering the qualitatively different ways in which people perceive aspects of their world, aiming to identify the underlying structure of these conceptions rather than merely describing subjective experiences. The research participants comprised 19 faculty members from the Faculty of Humanities at the University of Kurdistan, selected through purposive sampling with maximum variation. Selection criteria encompassed academic discipline, teaching experience, gender, and experience in curriculum planning and implementation, ensuring a broad spectrum of perspectives that would reflect diverse faculty experiences.

Data collection utilized in-depth semi-structured interviews, conducted exploratively with open-ended questions such as "Please elaborate on this further" to enable participants to articulate their experiences comprehensively. The interview process continued until theoretical saturation was achieved, with the nineteenth interview completing data collection. Data analysis followed phenomenographic procedures employing three-stage coding: open, axial, and selective coding. The initial stage focused on disaggregating data into different ways of understanding the phenomenon through line-by-line reading of raw texts, producing initial codes representing the smallest analytical units reflecting individual interpretations. The axial coding stage examined relationships among elements within each way of understanding the phenomenon, organizing open codes into larger categories and subcategories while identifying structural, causal, and conditional relationships. The selective coding stage involved abstraction and final integration, formulating the core category that explicates all axial categories and subcategories—the essential structure of the lived phenomenon representing the common understanding among participants. MAXQDA software facilitated schematic model creation, enhancing analytical transparency.

To ensure validity, extracted categories were presented to participants for feedback, with their input incorporated into the coding and categorization process, enhancing conceptual accuracy. For reliability enhancement, codes were evaluated by independent researchers, achieving final consensus on categorical coding. Additionally, triangulation was employed through comparing interview data with relevant

documents and sources, confirming conceptual consistency and validity. Demographic information of participants is presented in the research table.

Findings

Nature of Underground Curriculum: The analysis revealed seven constitutive dimensions characterizing underground curriculum in higher education. First, implicit and unspoken: underground curriculum is not formally documented in course syllabi or institutional policies; its lessons are transmitted through subtle cues, unspoken expectations, and informal interactions. Students learn by observing faculty behavior, interpreting peer dynamics, and absorbing institutional atmosphere. Knowledge transferred is often assumed rather than explicitly taught, potentially creating inequalities for students less attuned to these unspoken norms. Second, informal and unstructured: underground curriculum develops through informal interactions outside classrooms—conversations during office hours, peer study groups, extracurricular participation, and chance encounters in university spaces. Lacking formal structure, it varies significantly based on individual interactions, institutional culture, and available opportunities, enabling spontaneity and personalized learning while risking transmission of inconsistent or negative messages. Third, context and culture-dependent: underground curriculum is deeply embedded in each institution's specific context; values, norms, and expectations vary according to institutional history, mission, demographics, and organizational culture. What constitutes appropriate or successful behavior differs substantially between universities, making these lessons non-transferable across contexts. Fourth, emotional and sentimental: this curriculum significantly affects students' feelings, attitudes, and values, shaping their sense of belonging, self-confidence, and aspirations. It can instill institutional pride or conversely generate alienation and frustration, with positive experiences like supportive mentoring fostering self-efficacy while negative experiences undermine wellbeing and academic progress. Fifth, power-laden and hierarchical: underground curriculum reflects and reinforces existing power structures and hierarchies within educational institutions. Students learn to navigate these hierarchies, understand their positions within them, and regulate behavior accordingly, potentially perpetuating inequalities and limiting opportunities for students from less represented backgrounds. Sixth, cumulative and enduring: possessing an accumulative nature, underground curriculum strengthens over time as students progress through their education, with learned lessons and experiences exerting lasting effects on attitudes, values, behaviors, professional trajectories, and personal lives. Seventh, subtle and unconscious: operating predominantly at unconscious levels, students may remain

unaware of lessons learned or how their environment shapes perceptions and beliefs. Faculty and staff may also be unaware of subtle messages transmitted through actions and interactions, making the curriculum particularly influential as lessons are internalized without critical examination.

Effects and Outcomes of Underground Curriculum: The analysis identified nine significant outcomes. First, standardizing critical thinking: despite formal curricula aiming to foster diverse perspectives, unwritten rules within departments and informal academic discussions often privilege specific epistemological frameworks, leading to convergence in critical thinking styles.

Second, strengthening entrepreneurial spirit: exposure to faculty engaged in entrepreneurial activities and narratives of successful graduate entrepreneurs shapes students' perceptions of risk, innovation, and opportunity, with informal networks and mentoring relationships playing crucial roles in fostering entrepreneurial confidence. Third, developing academic character: underground curriculum instills values such as intellectual honesty, perseverance, and academic integrity, with students learning ethical standards through observation of faculty conduct in research and teaching. Fourth, developing professional identity: interactions with professionals through internships, guest lectures, or informal networking events provide valuable insights into profession realities and skills required for success, shaping students' self-perception, aspirations, and career trajectories. Fifth, developing practical intelligence (street smarts): through informal interactions, students learn to decode unwritten rules, understand power dynamics, and adapt behavior to different contexts, developing ability to navigate complex social and organizational environments effectively. Sixth, developing leadership skills and initiative: opportunities for leadership roles in extracurricular activities, student organizations, and informal projects enable students to learn motivation, inspiration, conflict management, and decision-making under pressure. Seventh, cultivating identity and institutional pride: participation in university traditions, alumni events, and social service projects strengthens sense of belonging and commitment to institutional values and mission. Eighth, encountering diverse perspectives and values: informal interactions with peers from different backgrounds, cultures, and ideologies expose students to diverse viewpoints through discussions of controversial topics, cross-cultural exchange programs, and community service in diverse settings. Ninth, strengthening mindfulness and stress management: institutions prioritizing student wellbeing and healthy work-life balance create supportive environments encouraging mindfulness and stress reduction, with counseling services, wellness programs, and workshops providing practical management tools.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that underground curriculum in higher education constitutes a complex, multi-layered phenomenon with profound implications for student development and institutional functioning. The seven identified dimensions of its nature—implicit, informal, context-dependent, emotional, power-laden, cumulative, and unconscious—reveal how underground curriculum operates through mechanisms fundamentally different from formal curricula, yet exerting powerful and lasting effects on students' intellectual, professional, and personal development.

These findings align with previous research in several significant respects. The implicit and unspoken character of underground curriculum corresponds to Brown's (2005) conceptualization of shadow curriculum and Richardson's (2011, 2023) work on curriculum shadow. The informal, unstructured dimension resonates with Kim and Jung's (2019) characterization of shadow curriculum as learning occurring beyond formal structures. The context-dependent nature echoes Fathi Vajargah's (2015, 2019) emphasis on cultural and contextual embeddedness. The power-laden dimension connects with critical theoretical frameworks drawn from Gramsci (Hill, 2002; Fontana, 2018; Mouffe, 2020), Althusser (Wood, 2019; Kim & Joung, 2021), and Lacanian psychoanalytic perspectives (Zizek, 2002; Terata & Doronzo, 2020). The emotional dimension supports findings by Hagay and Baram-Tsabari (2011) regarding affective aspects of shadow curriculum.

Regarding outcomes, the identification of standardizing critical thinking corroborates Chong and Nelson's (2022) work on curriculum as shadow play and Pierlejewski's (2025) analysis of shadow curriculum production.

The strengthening of entrepreneurial spirit and development of practical intelligence aligns with contemporary emphasis on skills-based learning. The development of academic character and professional identity reflects Richardson's (2011, 2023) focus on identity formation through shadow curriculum. The cultivation of institutional identity and pride corresponds to Arefi and Farastkhah's (2019) findings. The encounter with diverse perspectives resonates with Donahue's (2018) emphasis on inclusive education. The focus on mindfulness and stress management reflects contemporary recognition of mental wellbeing in higher education.

The findings hold significant implications for higher education policy and practice in Iran. They demonstrate that underground curriculum, while informal, effectively complements and facilitates macro-level educational goals articulated in foundational documents such as the Higher Education

Transformation Document and Ministry of Science, Research and Technology development programs—including quality enhancement, practical skills development, critical thinking cultivation, and entrepreneurial spirit strengthening. The study reveals that practical intelligence, leadership skills, resilience, mindfulness, and stress management outcomes directly contribute to student quality of life indicators emphasized in national policies. Therefore, identifying, managing, and leveraging underground curriculum can illuminate hidden dimensions of higher education while enabling practical alignment between formal program objectives and students' actual experiences.

Practical recommendations include: systematically identifying and raising awareness about underground curricula through evaluating student experiences and faculty interviews to understand positive and negative consequences; aligning formal and informal learning spaces to strengthen positive effects while mitigating negative impacts; implementing skills-based and experiential programs to deliberately channel underground curriculum effects; attending to organizational culture and power hierarchies in curriculum design to reduce unequal outcomes and ensure equitable opportunities; creating supportive environments for resilience, mindfulness, and stress management through counseling services, peer mentoring, and social activities; and connecting findings to macro-level policy frameworks to ensure operationalization aligned with national educational objectives.

The study's limitations suggest directions for future research: the focus on a single university limits generalizability; future studies should investigate diverse institutional contexts. The faculty perspective, while valuable, represents only one stakeholder group; student perspectives warrant investigation. The phenomenographic approach, while appropriate for mapping conceptual variation, does not capture behavioral manifestations; future research could employ ethnographic methods. Finally, the study's focus on identification and description suggests intervention-based research to develop practical strategies for leveraging positive outcomes while mitigating negative effects.

آن سوی ظاهر: جستاری پدیدارنگارانه در ژرفای ادراک اساتید از برنامه درسی زیرزمینی در آموزش عالی

جمال سلیمی*، علی امینی باغ**

*دانشیار مطالعات برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران (نویسنده مسئول).
رایانامه: j.salimi@uok.ac.ir

**دانشجوی دکتری برنامه ریزی، توسعه آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: aliamini7401@gmail.com

چکیده

اطلاعات مقاله

برنامه درسی همچون نقشه‌ای هوشمند، مسیر یادگیری دانشجویان در آموزش عالی را روشن می‌سازد و در شکل‌دهی دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های آنان نقش بی‌بدیلی ایفا می‌کند. این مسیر نه تنها دانشجویان را در حوزه تخصصی خود توانمند می‌سازد، بلکه آن‌ها را برای روبه‌رو شدن با چالش‌های واقعی زندگی و ایفای نقش مؤثر و آگاهانه در جامعه آماده می‌کند، گویی تجربه‌های آموزشی و زندگی روزمره در هم تنیده و هویت حرفه‌ای آنان را می‌سازد. از این رو هدف این پژوهش، واکاوی درک و برداشت اعضای هیئت علمی از مفهوم برنامه درسی زیرزمینی در آموزش عالی بود. این پژوهش با رویکرد تفسیری و روش پدیدارنگاری انجام شد و برای این منظور، ۱۹ نفر از اعضای هیئت علمی به‌صورت هدفمند و با حداکثر تنوع انتخاب شدند تا گستره‌ای متنوع از تجربیات و دیدگاه‌ها منعکس گردد. گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و عمیق صورت گرفت و تحلیل داده‌ها با استفاده از شیوه کدگذاری سه مرحله‌ای باز، محوری و گزینشی انجام شد، تا لایه‌های معنادار تجربه‌های مشارکت‌کنندگان به‌روشنی آشکار گردد. یافته‌های پژوهش نشان داد که ماهیت برنامه درسی زیرزمینی در آموزش عالی، دربرگیرنده مجموعه‌ای پیچیده و چندلایه از ویژگی‌هاست: ضمنی و ناگفته، غیررسمی و فاقد ساختار صریح، وابسته به زمینه و فرهنگ، سرشار از بار عاطفی و احساسی، درهم‌آمیخته با قدرت و سلسله‌مراتب، تجمیعی و ماندگار و در عین حال ظریف و ناخودآگاه. همچنین آثار و پیامدهای برنامه درسی زیرزمینی در آموزش عالی گسترده و چندوجهی است. این برنامه فراتر از چارچوب رسمی، موجب استانداردسازی تفکر انتقادی، تقویت روحیه کارآفرینی، پرورش شخصیت آکادمیک و هویت حرفه‌ای، و گسترش هوش عملی یا همان هوش خیابانی می‌شود. افزون بر این، مهارت‌های رهبری و ابتکار عمل را تقویت می‌کند، حس هویت و غرور نهادی را پرورش می‌دهد، امکان مواجهه با دیدگاه‌ها و ارزش‌های گوناگون را فراهم می‌آورد و ذهن‌آگاهی و تکنیک‌های مدیریت استرس را به‌طور ملموس ارتقا می‌بخشد.

نوع مقاله:

علمی-پژوهشی

واژگان کلیدی: برنامه

درسی زیرزمینی، آموزش

عالی، اساتید، پدیدارنگاری.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۰۵

استناد به این مقاله:

جمال سلیمی، علی امینی باغ (۱۴۰۴). آن سوی ظاهر: جستاری پدیدارنگارانه در ژرفای ادراک اساتید از برنامه درسی زیرزمینی در آموزش عالی. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران؛ ۳۲-۷، ۳۱(۱۶).

doi: 10.22034/hecs.2026.508161.2003/



© انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

مقدمه

تقریباً همه ما در نگاه نخست، برنامه درسی را امری بدیهی و بی‌چون و چرا می‌پنداریم؛ چیزی شبیه فهرستی از محتواها و مواد آموزشی که در مدرسه عرضه می‌شود. اما همین مفهوم به ظاهر ساده، وقتی در میدان اندیشه و تجربه قرار می‌گیرد، چهره‌ای چندلایه و پیچیده می‌یابد. در حقیقت، برنامه درسی نه یک تعریف یک‌خطی، بلکه عرصه‌ای است پر از روایت‌ها، تفسیرها و منازعات نظری؛ تا آنجا که به سختی می‌توان تعریف جامع و یکپارچه‌ای یافت که مورد وفاق صاحب‌نظران باشد. نگاهی به تاریخ پدیدآمدن رشتهٔ برنامه‌ریزی درسی نشان می‌دهد که مسئله تعریف از همان آغاز، همزاد این حوزه بوده است؛ چالشی که هنوز نیز با ماست. روشن‌سازی مفاهیم بنیادین، تنها یک بحث نظری نیست؛ ضرورتی است که آینده این حوزه را شکل می‌دهد. چه، امروز برخی متخصصان، اختلاف در تعریف‌ها را یکی از مهم‌ترین مسائل برنامه درسی می‌شمارند و گروهی دیگر، نبود توافق مفهومی را تهدیدی بالقوه برای زیست این رشته در قرن پیش رو ارزیابی می‌کنند (Salimi, Ghobadi and Aminnibag, 2025). البته تعاریف، قرار نیست همهٔ مسائل را حل و فصل کنند؛ اما می‌توانند افق و چارچوبی فراهم آورند که از خلال آن، مسئله‌ها فهم‌پذیر شوند و گفتگو ممکن گردد (Urmacher, 1997). از همین روست که طی دهه‌ها، برنامه درسی گاه به‌منزله موضوعی درسی یا مجموعه‌ای از محتواها دیده شده، گاه به صورت منظومه‌ای از اهداف عملکردی فهم شده است. و در تعریفی دیگر، برنامه درسی را مجموعه به‌هم‌پیوسته‌ای از برنامه‌ها و تجربه‌هایی دانسته‌اند که دانش‌آموز تحت هدایت مدرسه از سر می‌گذراند؛ تجربه‌هایی که بیش از آنکه صرفاً آموخته شوند، زیست می‌شوند (Richardson, 2023).

امروزه با تکثر پژوهش‌ها در قلمرو برنامه درسی و ظهور رویکردهای تازه مفهومی، بسجاری از بنیان‌های این حوزه بازخوانی و بازتعریف شده‌اند. برنامه درسی، دیگر آن فهرست محتواهای آموزشی نیست؛ بلکه پدیده‌ای پیچیده، چندلایه و در پیوند با ساختارهای اجتماعی و فرهنگی است. طبیعی است که در چنین وضعی، طبقه‌بندی‌های گوناگون سربرآورده‌اند تا هر یک وجهی از این پیچیدگی را صورت‌بندی کنند. در میان این دسته‌بندی‌ها، شاید یکی از اثرگذارترین‌ها نگاه الیوت آیزنر باشد؛ او که با تیزبینی هنرمندانه‌اش، مدرسه را عرصه‌ای می‌بیند که سه‌گونه برنامه درسی را هم‌زمان تولید می‌کند: برنامه صریح، برنامه پنهان و آنچه او برنامه پوچ می‌نامد؛ یعنی آن‌چه به‌کلی غایب است اما اثرگذار (Bazdar Ghamchi & Fathi Vajargah, 2024). در کنار این نگاه‌ها، طی سال‌های اخیر، مفهومی تازه در ادبیات برنامه درسی پا گرفته است: برنامه درسی زیرزمینی یا سایه. نخستین بار این مفهوم را در زمینهٔ قومیت طرح کرد و کوشید نشان دهد که چگونه گروه‌های فرهنگی نادیده‌گرفته‌شده، نوعی روایت پنهان و خودانگیخته از یادگیری را سامان می‌دهند. از نگاه او، همان‌گونه که یک سرزمین می‌تواند در معرض اشغال قرار گیرد، قلمرو فرهنگ نیز در معرض اشغال نمادین است؛ و یکی از نهادهای کلیدی این قلمرو، برنامه درسی رسمی است. وقتی این برنامه، بر هویت و ارزش‌های یک فرهنگ مسلط بنا می‌شود و صداها را اقلیت را خاموش می‌کند، انسداد فرهنگی رخ می‌دهد. درست در چنین لحظاتی است که برنامهٔ درسی زیرزمینی سر برمی‌آورد؛ به‌منزله واکنشی زیسته، راهی برای تداوم فرهنگ‌های فرودست و خرده‌فرهنگ‌هایی که امکان بازنمایی خود را در برنامه رسمی نمی‌یابند (Fathi Vajargah, 2015).

نکته مهم در تمایز میان برنامه درسی پنهان و زیرزمینی این است که برنامه درسی پنهان، عمدتاً به ارزش‌ها، هنجارها و رفتارهای غیررسمی منتقل‌شده در محیط آموزشی اشاره دارد که به‌طور ضمنی و ناخودآگاه بر دانش‌آموزان اثر می‌گذارند. این برنامه پنهان، معمولاً محصول ساختار و فرهنگ مدرسه است و در چارچوب کلی نظام آموزشی شکل می‌گیرد. اما برنامه درسی زیرزمینی،

ماهیتی واکنشی و مقاومت‌آمیز دارد؛ این برنامه توسط دانش‌آموزان، معلمان یا گروه‌های فرهنگی خاص شکل می‌گیرد تا خلأها، محدودیت‌ها و تحقیر فرهنگی ناشی از برنامه رسمی را جبران کند. به عبارت دیگر، برنامه زیرزمینی ابزاری برای احقاق حقوق فرهنگی و هویتی گروه‌های سرکوب‌شده است و نه صرفاً انتقال هنجارهای موجود در مدرسه. بدین ترتیب، جوامع چندفرهنگی که در آن‌ها سرکوب خرده‌فرهنگ‌ها و اشغال فرهنگی اتفاق می‌افتد، زمینه شکل‌گیری برنامه‌های درسی سایه را فراهم می‌کنند. این برنامه‌ها، برخلاف برنامه پنهان که غیرعمدی و ناخودآگاه است، دارای بار نمادین و راهبردی مشخص برای مقابله با سلطه فرهنگی گروه غالب هستند و به نوعی بازتاب مقاومت فرهنگی در ساختار آموزشی محسوب می‌شوند (Salimi, aminnibag and Rezaei, 2025).

برنامه درسی سایه یا زیرزمینی، همانند موسیقی یا هنر زیرزمینی و حتی دولت سایه، به ساحت‌هایی اشاره دارد که در حیات جمعی ما حضور دارند، همه از وجودشان آگاه‌اند و اگر پرسشی در میان باشد، بسیاری در ابراز و توضیح آن تردیدی ندارند؛ اما همین ساحت‌ها، به‌رغم رواج و نفوذشان، در چارچوب رسمی مشروعیت نمی‌یابند. بخشی از این امر به باورها، به‌ویژه باورهای قومی و فرهنگی و گاه نژادی بازمی‌گردد؛ باورهایی که در تجربه زیسته مردم جاری‌اند اما در سطح رسمی نادیده گرفته می‌شوند یا جایی برای آن‌ها گشوده نمی‌شود. از این منظر، برنامه درسی زیرزمینی همان قلمرو یادگیری‌هایی است که در واقعیت حضور دارند و نقش‌آفرینی می‌کنند، اما نه رسمیتی دارند و نه از سوی برنامه درسی رسمی به رسمیت شناخته می‌شوند. این یادگیری‌ها در حاشیه نهاد رسمی قرار می‌گیرند؛ اما گاه به‌واسطه دلبستگی‌های فرهنگی و پشتوانه اجتماعی، قدرت و ماندگاری بیشتری از متن رسمی می‌یابند. در حقیقت، برنامه درسی زیرزمینی را می‌توان بخشی از زندگی آموزشی دانست که در سکوت و بی‌سر و صدا، اما پیوسته و اثرگذار، خود را بازتولید می‌کند؛ و همین امر آن را به مسئله‌ای مهم برای فهم ساختارهای آموزشی و فرهنگی بدل می‌سازد (Pierlejewski, 2025). به طور کلی، برنامه درسی سایه یا زیرزمینی در رفتارها و کنش‌های روزمره دانش‌آموزان و معلمان حضور دارد و خود را در پراکنی‌ها، شوخی‌ها و تعاملات روزانه نشان می‌دهد. این برنامه جنبه‌ای غیررسمی دارد؛ نه به صورت بیانه‌های رسمی و قانونی اظهار می‌شود و نه در متن رسمی برنامه درسی جای می‌گیرد، بلکه در عمل جاری و تجربه می‌شود. می‌توان گفت که این برنامه سایه‌ای، شبی از آگاهی‌های ضمنی و جمعی دانش‌آموزان و معلمان است که رفتارها و فعالیت‌های آن‌ها را شکل می‌دهد و گاه نتیجه برنامه رسمی را به نحوی منحرف می‌کند. فعالیت‌ها، اقدامات و رفتارهای دانش‌آموزان، معلمان و دیگر ذی‌نفعان برنامه درسی، اغلب در تضاد با اهداف و بیانه‌های رسمی برنامه درسی است و به نوعی نفی عملی آن‌ها را رقم می‌زند؛ نفی‌ای که آشکارا بیان نمی‌شود، بلکه در عمل رخ می‌دهد. هر چند مدیران و مسئولان معمولاً وجود آن را انکار می‌کنند و وانمود می‌سازند که از آن بی‌خبرند، اما دانش‌آموزان و معلمان، ضمن تجربه روزمره، آن را تأیید و حتی از آن دفاع می‌کنند. برنامه درسی سایه یا زیرزمینی در واقع زبانی است که دانش‌آموزان و معلمان از آن برای شکستن تابوها، بازنمایی دغدغه‌ها و بیان مشکلات زندگی مدرسه‌ای و اجتماعی بهره می‌گیرند. آن‌ها از طریق این زبان غیررسمی می‌کوشند مسائل و دغدغه‌های خانوادگی، اجتماعی و فرهنگی خود را برجسته سازند و راهی برای تداوم یادگیری‌های عملی و تجربی در محیط مدرسه بیابند، یادگیری‌هایی که در چارچوب رسمی برنامه درسی جایی ندارند اما در تجربه واقعی آموزشی نقش‌آفرین و اثرگذارند.

برنامه درسی پنهان، حاصل هم‌افزایی عوامل ناخودآگاه است که در آن، ساختارهای زبانی و چارچوب‌های فکری، با انگیزش‌های عاطفی و شیوه‌های پردازش ذهنی (دل و ذهن) بازیگران اصلی مدرسه در هم می‌تنند. این تراوش جمعی، به صورت یک کد اخلاقی-اجتماعی عمل کرده و ارزش‌های ذاتی محیط آموزشی را، فارغ از اهداف رسمی، به دانش‌آموزان منتقل می‌سازد. (Hagi

(and Bram-Tsabari, 2023). برنامه درسی زیرزمینی، زبان خواست‌ها، تمایلات، خشم‌ها و آرزوهای نهفته دانش‌آموزان و معلمان است. این برنامه، ابزاری برای مقابله با نظم رسمی و کلیشه‌ای به شمار می‌آید که مورد پذیرش آنان نیست. از این رو، برنامه درسی سایه یا زیرزمینی، به مثابه وسیله‌ای برای ابراز وجود و احقاق حقوق خویش تلقی می‌شود و بازتاب می‌دهد که بسیاری از خواست‌ها و نیازهای آنان در چارچوب برنامه رسمی، مجال تحقق نمی‌یابند. بنابراین فعالیت‌ها، رفتارهایی زیرزمینی را شکل داده و در محیط‌های رسمی انجام می‌دهند. برنامه درسی سایه یا زیرزمینی مجموعه فعالیت‌ها و اقداماتی است که آشکار و آگاهانه، اما نوشتاری نیست، شفاهی و عملی است (Salimi, Aminnibag and Alipanah, 2025). می‌توان برای برنامه درسی سایه تبیین کرد که دانش‌آموزان، معلمان، طراحان و سیاستگذاران برنامه درسی از وجود برنامه درسی سایه آگاهی دارند. دانش‌آموزان و معلمان بر وجود آن اعتراف کرده و حتی در مواقعی از آن دفاع می‌کنند، درحالی‌که طراحان و سیاستگذاران هر چند از وجود آن آگاهی کامل دارند اما یا وانمود می‌کنند که از آن اطلاعی ندارند و یا اینکه آن را به رسمیت نمی‌شناسند (Fathi Vajargah, 2019).

به نظر می‌رسد که وجود برنامه‌های درسی موازی و ناهم‌ساز با برنامه رسمی، از جمله آنچه در ادبیات جدید برنامه درسی سایه نام گرفته است، می‌تواند برای سیاست‌گذاران تعلیم و تربیت و نیز صاحب‌نظران حوزه برنامه‌ریزی درسی چالش‌هایی بنیادین پدید آورد. سایه، از حیث معناشناسی و ماهیت روان‌شناختی، همواره بر پدیده‌های آشکار می‌افتد و آن‌ها را به ساحتی دیگر پیوند می‌زند؛ برنامه درسی نیز از این قاعده مستثنا نیست. از همین رو، طرح این مفهوم در حوزه برنامه درسی، نیازمند درک ژرف‌تری از نسبت آن با برنامه رسمی در نظام آموزش عالی است. در چنین بستری، نگارندگان کوشیده‌اند با واکاوی تجربه‌ها و تأملات استادان دانشگاه درباره برنامه درسی زیرزمینی، به فهمی دقیق‌تر از این پدیده دست یابند و آن را در کلیت زمینه‌های فرهنگی و نهادی آموزش عالی ایران بنگرند. بر این اساس، پرسش محوری این پژوهش چنین صورت‌بندی می‌شود: برداشت و فهم استادان دانشگاه از مفهوم برنامه درسی زیرزمینی در آموزش عالی چیست؟

مبانی نظری

کارل مارکس، هرچند دستگاهی منسجم برای آموزش تدوین نکرده، اما در لابه‌لای نوشته‌های او می‌توان رگه‌هایی روشن از جهت‌گیری‌های نسبت به امر تعلیم و تربیت یافت؛ جهت‌گیری‌هایی که هم‌چون سایر ساحت‌های اندیشه مارکس، در پیوند با ساختارهای اجتماعی، مناسبات قدرت و نقد شیوه تولید سرمایه‌داری معنا پیدا می‌کنند. پس از او نیز اندیشمندانی که بر بستر سنت مارکسی اندیشیده‌اند، کوشیده‌اند حساسیت نظری خویش را متوجه مسائل فرهنگی و اجتماعی کنند. در میان آنان، آنتونیو گرامشی جایگاهی ممتاز دارد. گرامشی بر آن بود که مارکسیسم را نه صرفاً به‌مثابه یک «علم» خشک و قطعی، بلکه همچون «نظریه‌ای سیاسی» برای رهایی طبقه کارگر بفهمد. او می‌کوشید جبرگرایی اقتصادی را که گاهی چون سایه‌ای بر تفسیرهای رسمی از مارکس افتاده بود، کنار بزند و درک تازه‌ای از رابطه روبنا و زیربنا عرضه کند؛ درکی که در آن، فرهنگ، سیاست و اراده انسانی در متن تاریخ نقش‌آفرین می‌شوند (Hill, 2002). در تفسیر گرامشی، فرهنگ عامه تنها عرصه‌ای برای بازتاب زندگی روزمره نیست؛ بلکه میدان شکل‌گیری قدرت و بازتولید مناسبات سلطه نیز هست. مخالفت او با جبر اقتصادی، در حقیقت نقدی است به تقلیل‌یافتگی روبنا به سطحی از عوامل اقتصادی. گرامشی بر آن بود که عرصه فرهنگ و آگاهی می‌تواند پیشران تغییرات اجتماعی باشد و این تغییر نه از دل ضرورت‌های مکانیکی، بلکه در بستر کنش انسانی و مبارزات طبقاتی امکان‌پذیر می‌شود. مفهوم هژمونی در این میان، کلیدواژه‌ای بنیادین است؛ مفهومی که گرامشی برای توضیح سازوکارهای ظریف قدرت و نفوذ فرهنگی طبقات مسلط به کار می‌گیرد. با طرح این

ایده و مفاهیم وابسته به آن، او توانست تفسیری پویاتر و انسان‌محورتر از تغییر تاریخی بیان کند؛ تفسیری که از محدودشدن به جبر اقتصادی فراتر می‌رود و به ظرفیت‌های فرهنگی، فکری و آموزشی برای رهایی انسان توجه دارد (Dall and Broussard, 2024).

وی هژمونی را به‌سان رهبری فرهنگی که طبقه حاکم آن را اعمال می‌کند، تعریف کرده است. گرامشی هژمونی را متفاوت از اعمال زوری می‌داند که قوای مجریه و مقننه اعمال می‌کنند و یا با دخالت پلیس اجرا می‌شود. مارکسیست‌های اقتصادی به سمت تأکید بر اقتصاد جنبه‌های تحمیلی سلطه دولتی گرایش دارند اما گرامشی برخلاف آن‌ها بر تفوق و رهبری فرهنگی تأکید می‌ورزد (Kobakhidze and Soter, 2020). نظریه هژمونی گرامشی، به‌عنوان یک عنصر ضروری برای نظریه تعلیم و تربیت انتقادی محسوب می‌گردد. از نظر گرامشی، آموزش و سیاست دو حوزه کاملاً مرتبط به هم هستند (Fountana, 2018). از دیدگاه وی هژمونی طبقه سیاسی یعنی اینکه گروه حاکم بر اساس اعمال امتیازاتی خاص، طبقات مختلف جامعه را به پذیرش ارزش‌های سیاسی و فرهنگی و اجتماعی خویش ترغیب می‌کنند. طبقه حاکم برای رسیدن به این هدف اعمال زور را به حداقل می‌رسانند (Moouf, 2020). از دیگر اندیشمندان مارکسیست می‌توان به لویی آلتوسر اشاره کرد که ایده‌های فلسفی و نظری خود را بر اساس مارکسیست بنا نهاده است و می‌توان نظریه‌ها و دیدگاه‌های وی را در قالب مارکسیسم ساختاری نامگذاری کرد. (Wood, 2019). به زعم آلتوسر دستگاه دولیت شامل دو مجموعه نهادهای متمایز ام با فصول مشترک است. از یک سو دولت شامل تمام آن چیزی است که نظریه مارکسیستی به منزله دستگاه دولت می‌شناسد و آن نهادهای سرکوب‌گری که طبقه حاکم از طریق آن‌ها قوانین خود را اعمال می‌کند و آن را تحت عنوان دستگاه سرکوب‌گر دولت (شامل پلیس، ارتش، زندان‌ها، دادگاه‌ها و...) معرفی می‌کند (Zizik and Zizik, 2002). از یکسو دولت شامل دستگاه ایدئولوژیک دولت (شامل تشکیلات دینی، مذهبی، نظام آموزشی شامل مدارس و دانشگاه‌ها، امور فرهنگی، ارتباطی مانند رادیو و تلویزیون و...) است که در تلاش هستند تا گروه‌ها و افراد رادر حیطه‌های خصوصی متقاعد کنند. به وی اعتقاد وی نهادهای آموزشی از ابزارهای اصلی دستگاه ایدئولوژیک دولت است که این نهادها از طریق آموزش در تلاشند تا دانش‌آموزان را متقاعد سازند که نظام حاکم نظامی شایسته‌سالار و منصف است که در آن هر کس بر اساس زحمات و تلاش خویش ثمره می‌بیند. به اعتقاد وی این همان آگاهی کاذب است که مارکس از آن سخن گفته بود. آلتوسر دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت را تجسم واقعی ایدئولوژی می‌داند (Kim and Joung, 2021).

از طرفی نظریه‌پردازان انتقادی ایالات متحده آمریکا و بریتانیا استدلال کردند از آنجا که فرهنگ تولیدشدنی است و همواره در زندگی انسان وجود دارد، مدارس را نمی‌توان به سادگی امکان را در نظر گرفت که در آن افراد به طور سازمان‌یافته، آموزش می‌بینند و بر اساس منافع گروه حاکم کنترل می‌شوند (McCaughy and Welsh, 2021). دانش‌آموزان صرفاً افراد منفعلی نیستند بلکه خلاقانه به روش‌هایی عمل می‌کنند که اغلب با هنجارها و تمایلات موردانتظار در تناقض هستند. بدین آیین برای درک کامل آموزش، باید مدارس را به‌سان عرصه‌هایی از تعارض، مبارزه و چالش در نظر گرفت (Berry, Kobakhidze, Zhang, and Liu, 2023). همچنین، یکی از اساسی‌ترین نقدهایی که برای نظام تعلیم و تربیت در جوامع چندفرهنگی مطرح می‌کنند این است که ممکن است نظام آموزشی و مدارس به ابزاری برای تسلط گروهی با فرهنگ خاص باشد و به واسطه آن، هویت‌ها، ارزش‌ها، زبان و آداب و رسوم گروه‌های اقلیت نادیده گرفته می‌شود. از طرفی، چندفرهنگی، در یک جامعه ممکن است وحدت درونی میان فرهنگ‌های موجود را با بزرگ‌نمایی نمایان سازد، تفاوت‌های موجود میان این فرهنگ‌های خرد را نادیده گرفته و یا کم اهمیت نشان دهد و باعث شود که

مردم از فرهنگ واقعی خویش فاصله گرفته و با آن بیگانه شوند و به ارزش‌ها و آداب و رسوم آن پشت کنند (Dounaho, 2022). در چنین شرایطی، زمینه شکل‌گیری پدیده اشغال فرهنگی در جامعه فراهم می‌شود.

علاوه بر آن، با استفاده از نظریه‌های فلسفی-سیاسی برخی از فعالیت‌ها که در چارچوب برنامه درسی زیرزمینی در مدارس ایران می‌گیرند، قابل تبیین هستند. ژاک لکان اندیشمند و روانکاو فرانسوی که تلاش کرد تا روانکاوی را از ژست روان درمانگرانه خارج کند و ارتباط با آن را با فلسفه و هنر و سایر حوزه‌های دانش فعال سازد. به طوریکه امروزه تفکر لکانی در رشته‌های مختلفی مانند مطالعات ادبی، سینمایی، زنان و نظریه‌های اجتماعی نفوذ کرده است و در حوزه‌های گوناگون مانند آموزش و پرورش، مطالعات حقوقی و ... بکار می‌رود (Wright and Wright, 2019). از جمله نظریه‌های لکان، مفاهیم اگو ایده‌آل و سوپراگو هستند که (Zizik, 2002) در کتاب «چگونه باید لکان را خواند» یان دو مفهوم را مورد بررسی قرار داده است. لکان برخلاف فروید که این دو مفهوم را یکی می‌پندارد، برای اگو ایده‌آل و سوپراگو تعاریف متفاوت و مختلفی را ارائه می‌کند. اگو ایده‌آل خود، قوانین رسمی را مطرح می‌کند و بر اجرای آن تأکید می‌کند. قوانین رسمی که در سطح قرار دارند و آشکار و به صورت نوشتاری هستند. اگو ایده‌آل مبنی بر انجام برخی کارها دستور می‌دهد و از برخی کارهای نهی می‌کند (Kim, Gough and Jung, 2022). اما از طرفی اگو ایده‌آل یک مکمل وقیحی دارد به نام سوپراگو. هر دو یکی هستند، یک طرف آن اگو ایده‌آل است که دستور می‌دهد و نهی می‌کند اما طرف دیگر آنمی اجازه این کارها را می‌دهد (Zizik, 2002). در واقع این سوپراگو است که سوژه از آن کیف می‌برد و این همان کیفی انحرافی است. سوژه از سوپراگو به مثابه قوانین نانوشته یا مکمل وقیح قانون رسمی و نوشته‌شده کیف می‌برد. این سوژه منحرف تمام تلاش خود را به کار می‌گیرد تا دیگر همچنان پابرجا باقی بماند. آنچه برای منحرف مسئله است نه تأمین کیف خود بلکه تأمین کیف دیگری است (Terata and Doronzo, 2020). به عبارتی، دانش‌آموزان و معلمان از این شرایط استقبال می‌کنند و از رفتارها و اعمال خود در جهت بی‌قانونی و دو زدن آن اظهار رضایت دارند و این شرایط را راهی برای مخالفت با برنامه‌های رسمی ایدئولوژیک می‌پندارند. آن‌ها از این شرایط لذت می‌برند و از خوشی‌های آن صحبت می‌کنند. از طرفی مدیران و مسئولان هر چند ظاهراً موافق این شرایط نیستند اما این شرایط در جهت تأمین منافع آن‌ها است. لذا اگر موافق آن نباشند مخالف آن نیز نیستند (Joung, 2022).

پیشینه تحقیق

عارفی و فراستخواه (۱۳۹۷) در تحقیق خود با عنوان تبیین مفهوم برنامه درسی سایه (زیرزمینی) در نظام آموزشی ایران به مطالعه پرداخته‌اند. براساس نتایج این پژوهش، ویژگی اصلی «سایه (زیرزمینی)» تقابل با مرجع خویش است. براین اساس، برنامه درسی سایه (زیرزمینی) را میتوان مجموعه فعالیت‌ها و اقداماتی تعریف کرد که از سوی دانش‌آموزان، معلمان و مدیران و ... در مدارس انجام می‌گیرند که در تضاد با برنامه درسی رسمی و قانونی است. به عبارتی برنامه درسی سایه، آموخته‌ها و یادگیری‌هایی است که عملاً وجود دارد، هرچند از سوی برنامه درسی رسمی مشروع تلقی نمی‌شود، دانش‌آموزان و معلمان در دفاع از آن ابایی ندارند. بازدار، فتحی و اجارگاه، عارفی، فراستخواه (۱۳۹۹) به بررسی برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی ایران پرداخته‌اند. براساس نتایج این تحقیق، وقتی در برنامه‌های درسی رسمی، قومیت‌ها از جایگاه مناسبی برخوردار نباشند و در بسیاری از موارد، تحقیر فرهنگی خرده فرهنگ‌ها را به دنبال داشته باشد، به عبارتی وقتی اشغال فرهنگی در مدارس اتفاق می‌افتد، در چنین شرایطی، قومیت به‌عنوان یکی از زمینه‌های اصلی شکل‌گیری برنامه‌های درسی زیرزمینی به شمار می‌رود. همچنین براساس تحلیل

داده‌ها، ۷ مضمون اصلی مربوط به این پژوهش عبارتند از: ارجحیت زبان مادری بر زبان رسمی، تعصب قومیتی، مخالفت با محتوای برنامه درسی رسمی، بکارگیری نمادهای قومیتی در مدارس، گسترش موسیقی قومیتی و نمادهای آن‌ها، تحقیر قومیت‌های دیگر و گسترش افکار تجزیه طلبانه. بازدار قمچی قیه فتحي و اجارگاه (۱۴۰۳) در تحقیق خود به مقایسه برنامه درسی سایه با برنامه درسی پنهان پرداخته‌اند. براساس یافته‌های این پژوهش، برنامه درسی پنهان در سطوح مختلف از قبیل کلاس درس، مدرسه و سیاست گذاری کلی نظام آموزشی، جایگاه مشخصی در برنامه درسی رسمی ندارد. درحالی که برنامه درسی سایه، حضور محسوسی داشته و در مقابل برنامه درسی رسمی قرار می‌گیرد. دانش آموزان الزاماً از وجود برنامه درسی پنهان، آگاهی ندارند، اما طراحان برنامه درسی و سیاست‌گذاران آموزشی در سطح کلان، با آگاهی از این ظرفیت استفاده کرده و معمولاً طراحی آن هدفمند است. یافته دیگر این بود که هم دانش آموزان و هم تدوین کنندگان برنامه‌های درسی و سیاست‌گذاران آموزشی، نسبت به برنامه درسی سایه آگاهی دارند و باوجودی که آن را به رسمیت نمی‌شناسند، و در مواقعی از آن دفاع می‌کنند. همچنین، برنامه درسی سایه به شکل تجربه، عمل، رفتار و تعاملات اجتماعی نمود پیدا می‌کند، درحالی که برنامه درسی پنهان، ماهیتی ضمنی و مستتر در برنامه درسی رسمی دارد. همچنین ثابت و همکاران (۱۴۰۳) در تحقیق خود با عنوان ارتقای عملکرد تحصیلی: رویکرد برنامه درسی سایه برای آمادگی دانشجویان پزشکی و دندانپزشکی در علوم پایه و پیش‌کارورزی جامع نتایج حاکی از استقبال مثبت دانشجویان از این برنامه بود. تحلیل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون، بهبود چشمگیری در عملکرد تحصیلی دانشجویان در تمامی دروس ارائه شده در دوره، از جمله علوم پایه پزشکی، دندانپزشکی و آمادگی برای دوره کارورزی نشان داد ($p < 0.01$)، ($p < 0.05$) در مجموع، تحلیل توصیفی تأثیر این برنامه بر موفقیت دانشجویان در آزمون‌های جامع علوم پایه پزشکی، دندانپزشکی و آمادگی برای دوره کارورزی نشان داد که از ۸۳ دانشجوی شرکت‌کننده در آزمون جامع شهریور ۱۴۰۲، تعداد ۷۰ نفر موفق به قبولی شدند. همچنین، از ۵۷ شرکت‌کننده در آزمون‌های جامع بهمن ۱۴۰۲، تعداد ۵۱ نفر این آزمون‌ها را با موفقیت به پایان رساندند.

کیم و یونگ^۱ (۲۰۱۹) در تحقیق خود با عنوان مفهوم‌سازی برنامه درسی زیرزمینی: تعریف، ویژگی‌ها و چشم‌اندازهای در حال تغییر فرهنگ‌های یادگیری به مطالعه پرداخته است. یافته‌ها نشان که ترکیب برنامه درسی زیرزمینی به عنوان یک حوزه جدید تمرکز در زمینه مطالعات برنامه درسی می‌تواند درک موجود از یادگیری دانشجو و مفهوم برنامه درسی را گسترش دهد و فراتر از مفهوم ساده برنامه درسی به عناصر و ابعاد متنوع آن برای تقویت تفکرات فردی خویش بیندیشند. ولز (۲۰۲۱) در تحقیق خود به عنوان برنامه درسی زیرزمینی برای امور دانشجویی به مطالعه پرداخته‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که امور دانشجویی در حال گذر به حوزه‌هایی است که قبلاً در اختیار اساتید بوده‌اند. به عنوان مثال، از اساتید خواسته می‌شود در کارگاه‌هایی شرکت کنند که به مسائلی مربوط می‌شوند که کارکنان امور دانشجویی به آن‌ها رسیدگی می‌کنند، مانند پیشگیری از خودکشی، تجاوز جنسی و استفاده از ضمائر ترجیحی دانشجویان. این کار باعث ایجاد ابهام در مرز بین مسئولیت‌های اساتید و امور دانشجویی می‌شود و می‌تواند به دخالت در ماموریت آموزشی دانشگاه‌ها منجر شود. همچنین، سبک تفکر ترجیحی امور دانشجویی با روحیه پرسشگری که اساتید به دنبال آن هستند، در تضاد است. در نتیجه این رقابت بین اساتید و امور دانشجویی اغلب بر آموزش دانشجویان تأثیر منفی می‌گذارد. چونگ و نلسون (۲۰۲۲) در تحقیق خود با عنوان برنامه درسی به عنوان بازی سایه به مطالعه پرداخته‌اند. یافته‌ها نشان داد که مفهوم "سایه" (در قالب چتر، نیمه‌روشن و پیشین) فضاهای سایه‌مانند را در دل برنامه درسی مدارس ایجاد می‌کند. به گونه‌ای معلمان و دانش‌آموزان به طور غیرمستقیم آن را در گفتار و رفتار خویش نشان خواهند داد و سبب تحولاتی مدرن در

¹ Kim and Yung

مدارس خواهد شد. همچنین نقد دوگانگی "نور و تاریکی" نشان داد که معمولاً مفهوم سایه به عنوان استعاره‌ای برای برنامه‌های درسی رسمی و غیررسمی و نیز در گفتمان "دیده شدن" در مقابل "نادیده گرفته شدن" به کار می‌رود. و در نهایت می‌توان اذعان داشت که کشف و بررسی امکانات و پتانسیل‌های نهفته در فضاهای حاشیه‌ای و کمتر دیده شده در برنامه درسی به وسیله مفهوم سایه پدیدار می‌گردد. پیرلژوسکی (۲۰۲۵) در تحقیقی به تولید برنامه درسی سایه: ارزیابی تغییرات اخیر در آموزش اولیه معلمان در انگلستان پرداخته است. برآیندهای مطالعاتی این پژوهش نشان می‌دهد که خواسته‌های متناقض چارچوب محتوای اصلی و معیارهای کیفی که تدارکات دانشگاهی را تنظیم می‌کنند، منجر به شکل‌گیری یک برنامه درسی دوگانه می‌شود. از یک سو، یک برنامه درسی "رسمی" توسط چارچوب محتوای اصلی ایجاد می‌شود و از سوی دیگر، یک برنامه درسی "سایه" از جنبه‌هایی از برنامه درسی که در چارچوب چارچوب محتوای اصلی نادیده گرفته می‌شوند، پدید می‌آید. همچنین چارچوب محتوای اصلی حمله‌ای به حرفه‌ای بودن مربیان معلم است، زیرا استقلال آن‌ها را در انتخاب محتوا، روش‌های تدریس و متون کلیدی سلب می‌کند. با این حال، مقاومت در برابر این مقررات، ریشه در ایدئولوژی‌های جامع‌نگرتری دارد و می‌تواند در تعاملات و رویه‌های پنهان کلاس درس تجلی یابد.

بر این اساس سؤال اصلی پژوهش که در ادامه بدان پرداخته خواهد شد عبارت است از:

- ۱- بنابر دیدگاه استادان دانشگاه، ماهیت برنامه درسی زیرزمینی چه می‌باشد؟
- ۲- آثار و نتایج برنامه درسی زیرزمینی از دیدگاه استادان برای آموزش عالی چه می‌باشد؟

روش‌شناسی تحقیق

رویکرد پژوهش حاضر کیفی و به‌طور خاص مبتنی بر راهبرد پدیدارنگاری است. پدیدارنگاری روشی پژوهشی است که با هدف سنجش درک و فهم افراد از پدیده‌هایی که دیگران تجربه کرده‌اند، به کار می‌رود و بر کشف تنوع دیدگاه‌ها نسبت به یک پدیده تجربه شده تمرکز دارد. مشارکت‌کنندگان این تحقیق استادان دانشگاه کردستان، اعضای هیئت علمی دانشکده انسانی، بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند با تنوع حداکثری انتخاب شدند. معیارهای انتخاب شامل رشته تحصیلی، سابقه تدریس، جنسیت و تجربه در برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی بود تا طیف وسیعی از دیدگاه‌ها پوشش داده شود و داده‌ها منعکس‌کننده تجربه‌های متفاوت و متنوع اساتید باشد. در این پژوهش، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق جمع‌آوری شد. این مصاحبه‌ها به صورت اکتشافی انجام گرفت و از پرسش‌های باز مانند «لطفاً بیشتر در این مورد توضیح دهید» بهره گرفته شد تا شرکت‌کنندگان بتوانند تجربه‌های خود را به تفصیل بیان کنند. روند مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و در نهایت با مصاحبه نوزدهم، داده‌ها برای تحلیل آماده شدند. تحلیل داده‌ها به روش پدیدارنگارانه و با استفاده از کدگذاری سه مرحله‌ای باز، محوری و گزینشی انجام شد. ابتدا داده‌ها به شیوه‌های مختلف درک پدیده از هم تفکیک شدند و سپس روابط میان عناصر هر شیوه بررسی شد تا در نهایت معانی و تفسیرهای منتج از تجربه‌ها استخراج گردد. مرحله آغازین با هدف تفکیک داده‌ها به شیوه‌های مختلف درک پدیده صورت گرفت. تحلیلگر در این گام، به خوانش عمیق، خط به خط و جزء به جزء متون خام (مصاحبه‌ها، مشاهدات یا اسناد) پرداخت و هر قطعه از داده‌ها را بر اساس مفهوم نهفته در آن، برچسب‌گذاری مفهومی کرد. نتیجه این کار، تولید انبوهی از کدهای اولیه بود که کوچک‌ترین واحدهای تحلیلی و خام‌ترین تعبیر فردی از پدیده را منعکس می‌کردند. در این مرحله، داده‌ها به اجزای سازنده خود شکسته شدند تا هیچ تفسیری پنهان نماند و تمامی ابعاد تجربه فردی به صورت آزادانه استخراج و فهرست شود. پس از تفکیک اولیه، مرحله محوری با هدف بررسی روابط میان عناصر هر شیوه درک پدیده آغاز شد. در این گام، تحلیلگر از مرحله

توصیفی و جزءنگر به مرحله تبیینی و ارتباط‌دهنده عبور کرد. کدهای باز که در مرحله قبل تولید شده بودند، اکنون مجدداً سازماندهی شده و در قالب مقوله‌های بزرگتر و زیرمقوله‌ها دسته‌بندی شدند. تمرکز اصلی بر یافتن روابط ساختاری، علی و شرایطی میان این مقوله‌ها بود. به عبارت دیگر، در کدگذاری محوری، مشخص شد که چگونه شیوه‌های متفاوت درک پدیده (مثلاً، یک حس، یک رفتار، یا یک شرط زمینه‌ای) به یکدیگر مرتبط می‌شوند و یک ساختار تحلیلی منسجم را برای تبیین فرآیند تجربه ایجاد می‌کنند. مرحله نهایی، فرآیند انتزاع و ادغام نهایی را شامل می‌شود. در این گام، تحلیلگر به دنبال یافتن و فرموله‌سازی مقوله هسته‌ای یا داستان اصلی است که قدرت تبیین‌کنندگی تمامی مقوله‌های محوری و زیرمقوله‌ها را داشته باشد. مقوله‌گزینی در واقع همان جوهر پدیده زیسته است که کلیت تجربه و فهم مشترک مشارکت‌کنندگان را بازنمایی می‌کند. با یکپارچه‌سازی تمامی مقولات در حول این محور واحد، در نهایت معانی و تفسیرهای منتج از تجربه‌ها به شکلی عمیق، منسجم و جامع استخراج می‌گردد و یک روایت تحلیلی غنی و نهایی، که ریشه در داده‌های جمع‌آوری شده دارد، ارائه می‌شود.

برای شفافیت تحلیل و نمایش روند استخراج مفاهیم، نمونه‌ای از کدها و مقولات استخراج شده در متن ارائه شد و همچنین از نرم‌افزار MAXQDA برای ایجاد الگوی شماتیک تحقیق بهره گرفته شد.

برای اطمینان از روایی یافته‌ها، مقولات استخراج شده مجدداً در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و بازخورد آن‌ها در فرآیند دسته‌بندی و کدگذاری اعمال شد؛ این بازبینی مشارکت‌کنندگان به افزایش دقت و صحت مفاهیم کمک کرد. همچنین برای تقویت پایایی، کدها توسط دیگر محققان مستقل ارزیابی شد و پس از رسیدن به توافق نهایی، مقولات به صورت قطعی کدگذاری شدند. به علاوه، از روش مثلث‌سازی برای اعتبارسنجی یافته‌ها استفاده شد؛ به این صورت که داده‌های مصاحبه با اسناد و منابع مرتبط مقایسه شد تا ثبات و اعتبار مفاهیم تأیید گردد. بدین ترتیب، روش‌شناسی تحقیق با شفافیت در جمع‌آوری داده، تحلیل دقیق، و تضمین اعتبار و پایایی یافته‌ها طراحی شد تا نتایج پژوهش از قوت علمی و قابل اتکا برخوردار باشند. اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش در جدول شماره (۱) ارائه شده است:

جدول شماره ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

ردیف	رشته	جنسیت	مرتبۀ علمی	شیوه مصاحبه	سن
۱	فلسفه تعلیم و تربیت	مرد	دانشیار	حضور	۳۶
۲	برنامه‌ریزی درسی	زن	دانشیار	حضور	۳۷
۳	علوم تربیتی	مرد	استادیار	حضور	۳۴
۴	علوم اجتماعی	مرد	استادیار	حضور	۴۰
۵	مدیریت آموزشی	مرد	استاد	حضور	۵۳
۶	برنامه‌ریزی آموزشی	مرد	دانشیار	حضور	۴۵
۷	مدیریت آموزش عالی	مرد	استاد	حضور	۶۳
۸	علوم تربیتی	مرد	استادیار	حضور	۴۰
۹	مدیریت آموزشی	زن	دانشیار	حضور	۴۰

ردیف	رشته	جنسیت	مرتبه علمی	شیوه مصاحبه	سن
۱۰	علوم تربیتی	مرد	استادیار	حضوری	۴۱
۱۱	برنامه ریزی درسی	مرد	استادیار	حضوری	۳۵
۱۲	مدیریت آموزشی	مرد	استادیار	حضوری	۳۷
۱۳	علوم تربیتی	مرد	استادیار	حضوری	۳۷
۱۴	مدیریت آموزشی	مرد	دانشیار	حضوری	۳۷
۱۵	برنامه ریزی آموزشی	زن	استاد	حضوری	۳۸
۱۶	توسعه آموزش عالی	مرد	استادیار	حضوری	۳۴
۱۷	برنامه ریزی درسی	مرد	استادیار	حضوری	۳۲
۱۸	برنامه ریزی آموزشی	زن	استاد	حضوری	۵۶
۱۹	مدیریت آموزشی	مرد	استاد	حضوری	۶۱

یافته‌های پژوهش

هدف اول پژوهش: ادراک استادان دانشگاه از ماهیت برنامه درسی زیرزمینی در آموزش عالی

جدول شماره ۲: فرآیند کدگذاری داده‌های مربوط به هدف اول پژوهش

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای گزینشی
فرض‌انگاری دانش+ماهیتا مخفی برنامه+ عدم شفافیت در سیاست دانشگاه+انتقال به صورت نشانگان ظریف+تبادلات علمی غیر رسمی+نامرئی بودن یادگیری در کلاس درس+جایگاه نداشتن در برنامه درسی رسمی+به رسمیت نشناختن از سوی وزارت علوم.	-عدم سندیت در برنامه درسی -انتظارات ناگفته -تعاملات غیررسمی	ضمنی و ناگفته
تعاملات غیررسمی بیرون از کلاس+ارجحیت فعالیت‌های فوق برنامه+برخورد گاه‌به‌گاه در فضای دانشگاه+تشکیل جلسات دوستانه بین استادان+فاقد اهداف آموزشی بیان شده+متغیر بودن برنامه درسی+افزایش انتقال پیام‌های متناقض و منفی+نداشتن چارچوب مشخص.	-یادگیری خارج از کلاس -فعالیت‌مداری از طریق فوق برنامه -دشواری دسترس‌پذیری به مزایای برنامه درسی	غیررسمی و فاقد ساختار
تعبیه شدن در زمینه دانشگاه+وابستگی به تاریخچه دانشگاه+بستگی داشتن به فرهنگ دانشگاه+سنخ‌شناسی جمعیت دانشگاهی+تأکید داشتن بر فعالیت گروهی+متفاوت بودن بافت و زمینه دانشگاه+متفاوت بودن فرهنگ و زمینه دانشگاهی+وابستگی با باور و رفتار دانشگاهیان.	-بافت‌مدار بودن برنامه -وابستگی به هنجار و ارزش دانشگاه	وابسته به زمینه و فرهنگ

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای گزینشی
تأثیرگذاری بر هیجانات دانشجویان+تغییر در باورمندی دانشجویان+افزایش اعتماد به توانایی+تقویت حس غرور دانشجویی و استادی+تقویت حس خودکارآمدی+تقویت حس ناکامی+تشدید عدم فراگیری دانشجویان+احساس بد یا خوب به دانشگاه.	-تأثیرگذاری بر نگرش دانشجویان -تقویت احساس بیگانگی و سرخوردگی	عاطفی و احساسی
انعکاس ساختار قدرت در دانشگاه+حرکت استاد در راستای قدرت+درک کردن جایگاه قدرت در دانشگاه+ تطبیق رفتار بر اساس قدرت موجود+پویایی قدرت بین دانشگاه و تشکل دانشجویی+تبعیت دانشجویان از شخصیت‌های قدرتمند+مطابقت با هنجارهای غالب+سرکوب نظرات مختلف+تضعیف فرصت برای دانشجویان با پیشینه ضعیف.	-تقویت اختیار و قدرت -سلسله‌مراتبی دانشگاه -پویا بودن قدرت بین افراد و دانشگاه	آغشته به قدرت و سلسله‌مراتبی
تأثیر بر پیشرفت جمعی دانشجویان+درس‌های آموخته‌شده دسته‌جمعی+تجربیات کسب‌شده گروهی+تأثیر طولانی بر رفتار و ارزشها+شکل‌دهی به زندگی شخصی+داشتن تجربیات مربیگری حمایتی+تجربیات چالش‌برانگیز دانشگاهی.	-انباشته بودن برنامه درسی -تأثیرات عمیق و پایدار	تجمیعی و ماندگار
عدم‌آگاهی به باور و ادراکات+جذاب بودن محتوای بیان شده+بی‌اطلاعی دانشجویان از محتوای آموخته‌شده+عدم اطلاعی از شکل‌دهی محیطی+درونی شدن محتوا بدون بررسی عمیق+شوخی‌طبعی در محتوای درس شده+معنادار بودن محتوای تدریس‌شده+کنایه‌آمیز بودن محتوای تدریس شده.ضروری شدن ماهیت ناخودآگاه توسعه آموزش.	-عمل کردن در سطح ناخودآگاه -بی‌اطلاعی از انتقال پیام‌های آموزشی	ظریف و ناخودآگاه

الف- ضمنی و ناگفته: مصاحبه‌شوندگان بر این باور بودند که بارزترین ویژگی برنامه درسی زیرزمینی، ماهیت ضمنی آن است. این برنامه به طور رسمی در سرفصل دروس یا سیاست‌های نهادی مستند نشده است و درس‌های آن از طریق نشانه‌های ظریف، انتظارات ناگفته و تعاملات غیررسمی در محیط آموزشی منتقل می‌شوند. همچنین آن‌ها بر این عقیده بودند که بر خلاف برنامه درسی صریح که با دقت برنامه‌ریزی و ارزیابی می‌شود، برنامه درسی زیرزمینی در زیر سطح عمل می‌کند. دانشجویان درس‌های آن را با مشاهده رفتار اساتید، تفسیر پویایی‌های همسالان و جذب فضای کلی مؤسسه یاد می‌گیرند. این ماهیت ضمنی، شناسایی، تجزیه و تحلیل و شکل‌دهی عمدی به تأثیر آن را دشوار می‌کند. دانش منتقل شده اغلب فرض می‌شود، نه اینکه صریحاً آموزش داده شود، و این امر می‌تواند نابرابری‌های بالقوه‌ای را برای دانشجویانی که کمتر با این هنجارهای ناگفته هماهنگ هستند، ایجاد کند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ بر این باور بود: «چیزهای که در کلاس درس مطرح می‌شود بیشتر حالت روایی و بر منبای حدس و گمان است، و در کلاس درس هم کمتر ممکن است بیان شود بلکه بیشتر در بیرون از کلاس، در محیط بوفه، خوابگاه یا استاد و دانشجو در اتاق شخصی استاد مطرح می‌کنند، بنابراین سندیت ندارد».

ب- غیررسمی و فاقد ساختار: بر اساس بیانات استنتاج‌شده از مشارکت‌کنندگان برنامه درسی زیرزمینی از طریق تعاملات غیررسمی خارج از کلاس درس - گفتگو با اساتید در ساعات اداری، گروه‌های مطالعه با همسالان، مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه و برخوردهای اتفاقی در فضاهای دانشگاهی - گسترش می‌یابد. لذا باید اذعان کرد این برنامه فاقد ساختار رسمی و اهداف آموزشی مشخص است. به دلیل اینکه برنامه درسی زیرزمینی بدون ساختار است، سبب متغیر شدن این نوع برنامه نیز می‌گردد. تجربیات دانشجویان به افراد خاصی که با آن‌ها تعامل دارند، فرهنگ دانشگاهی که در معرض آن قرار می‌گیرند و فرصت‌هایی که به دنبال آن‌ها هستند، بستگی دارد. این عدم رسمیت به خودانگیختگی و یادگیری شخصی‌شده اجازه می‌دهد، اما همچنین خطر انتقال پیام‌های ناهمگون یا حتی منفی را نیز به همراه دارد. نبود یک چارچوب ساختاری، تضمین دسترسی برابر همه دانشجویان به مزایای برنامه درسی پنهان را دشوار می‌کند. مشارکت‌کننده شماره ۳ بر این باور بود: «مانند برنامه درسی رسمی چارچوب قانونی ندارد و در جایی مانند کلاس نمیتوان روی این نوع برنامه مانور دارد چون ممکن است شامل محتوای باشد که با ساختار دانشگاه نباشد و ممکن است سبب بگو و مگو و حاشیه بین دانشجو و استاد شود.»

پ- وابسته به زمینه و فرهنگ: مقوله برنامه درسی زیرزمینی عمیقاً در زمینه خاص هر مؤسسه آموزشی ریشه دوانده است. ارزش‌ها، هنجارها و انتظارات منتقل‌شده بسته به تاریخچه، مأموریت، جمعیت‌شناسی و فرهنگ سازمانی مؤسسه متفاوت است. آنچه در یک دانشگاه به عنوان رفتار «مناسب» یا «موفق» در نظر گرفته می‌شود، ممکن است در دانشگاه دیگری متفاوت باشد. برای مثال، سطح رسمیتی که در تعاملات دانشجو-استاد انتظار می‌رود، تأکید بر کار گروهی در مقابل دستاوردهای فردی و نگرش‌های حاکم در مورد مسائل عدالت اجتماعی، همگی می‌توانند برنامه درسی پنهان را به شیوه‌های متمایزی شکل دهند. این ویژگی وابسته به زمینه به این معنی است که درس‌های آموخته‌شده در یک محیط آموزشی ممکن است مستقیماً به محیط دیگری قابل انتقال نباشند. مصاحبه‌شونده شماره ۱ معتقد بود: «در یک دانشگاه این نوع برنامه زیاد از آن استقبال میشود اما در یک دانشگاه دیگر نه دانشجو و نه استاد و حتی محیط دانشگاهی هم اجازه بروز این نوع برنامه را نمیدهد، بستگی به ذهنیت استادان و دانشجویان و کلا اعضای دانشگاهی دارد.»

ج- عاطفی و احساسی: بسیاری از مشارکت‌کنندگان باور داشتند که ماهیت این نوع برنامه به گونه‌ای است که به طور قلیل‌توجهی بر احساسات، نگرش‌ها و ارزش‌های دانشجویان تأثیر می‌گذارد. این برنامه حس تعلق، اعتماد به نفس آن‌ها به توانایی‌هایشان و آرزوهایشان برای آینده را شکل می‌دهد. این برنامه می‌تواند حس افتخار و ارتباط با مؤسسه را القا کند یا برعکس، منجر به احساس بیگانگی و سرخوردگی شود. فضای عاطفی محیط آموزشی، تأثیر عمیقی بر یادگیری و توسعه دانشجویان دارد. تجربیات مثبت، مانند راهنمایی حمایتی و محیط‌های یادگیری مشارکتی، می‌توانند حس خودکارآمدی و انگیزه را تقویت کنند. برعکس، تجربیات منفی، مانند میکروآگزیون‌ها، زورگویی یا عدم شمول، می‌توانند رفاه دانشجویان را تضعیف کرده و پیشرفت تحصیلی آن‌ها را مانع شوند. مصاحبه‌شونده شماره ۹ اینگونه اذعان داشت: «مانند شمشیر دو لبه‌ای میماند برنامه درسی سایه یا زیرزمینی که گاهی میتواند مطابق میل و احساسات و رویا و امال دانشجویان و استادان باشد و بر عکس آن هم صدق میکند، ولی آنچه مشهود است این است که دانشجویان بیشتر در کلاس درس دوست دارند مطالب و محتوای که به این برنامه نزدیک است را مطرح کنند و احساس شادی کنند و لذت ببرند و گاهی هم با خنده و شوخی هم همراه میشود.»

د- آغشته به قدرت و سلسله‌مراتبی: اغلب ساختارها و سلسله مراتب قدرت موجود در مؤسسه آموزشی در برنامه درسی زیرزمینی منعکس و تقویت می‌شود. دانشجویان یاد می‌گیرند که در این سلسله مراتب حرکت کنند، جایگاه خود را در آن‌ها درک

کنند و رفتار خود را بر این اساس تنظیم کنند. پویایی قدرت بین اساتید و دانشجویان، مدیران و کارکنان و گروه‌های اجتماعی غالب و گروه‌های حاشیه‌ای، همگی برنامه درسی زیرزمینی را شکل می‌دهند. دانشجویان ممکن است یاد بگیرند که به چهره‌های صاحب قدرت تمکین کنند، با هنجارهای غالب مطابقت داشته باشند و نظرات مخالف را سرکوب کنند. این امر می‌تواند نابرابری‌ها را جاودانه کرده و فرصت‌های دانشجویان از پیشینه‌های کم‌تر نماینده را محدود کند. مشارکت‌کننده شماره ۱۵ بر این باور بود: «دانشجویان ممکن است از استنادانی که بیشتر تفکرات اینچینی دارند تبعیت کنند و آنچه که در این راستا نیست را قبول نکنند، رفتار و باور و ذهنیت خود را بر اساس این نوع باور و محتوای سازماندهی میکنند.»

ر- تجمیعی و ماندگار: ماهیت این نوع برنامه حالت تجمعی دارد و با پیشرفت دانشجویان در تحصیلات، با گذشت زمان افزایش می‌یابد. به این معنا که درس‌های آموخته‌شده و تجربیات به‌دست‌آمده می‌توانند تأثیرات ماندگاری بر نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای آن‌ها داشته باشند و حرفه‌ها و زندگی شخصی آینده آن‌ها را شکل دهند. تجربیاتی که دانشجویان در آموزش عالی کسب می‌کنند، می‌تولند تأثیر عمیق و پلیدار داشته باشد. تجربیات مثبت، مانند راهنمایی حمایتی و تجربیات آکادمیک چالش‌برانگیز، می‌تولند زمینه‌ای برای موفقیت‌های آینده ایجاد کند. برعکس، تجربیات منفی، مانند تبعیض یا شکست تحصیلی، می‌تواند پیامدهای روانی و عاطفی ماندگاری داشته باشد. مصاحبه‌شونده شماره ۳ اذعان داشت: «محتوای برنامه درسی می‌تواند بیشتر گروهی باشد یا به صورت جمعی سرکلاس مطرح میشود و اغلب هم هماهنگ شده است که با یکدیگر هماهنگ شده است و در کلاس درس مطرح میکنند و معمولاً با واکنش‌های متفاوتی در کلاس مواجهه میشود، اثرات آن هم طولانی مدت هست و ممکن است از لحاظ روانی و روحی بر ذهنیت آن تأثیر بگذارد.»

ز- ظریف و ناخودآگاه: مشارکت‌کنندگان پژوهش بر این عقیده هستند که برنامه درسی زیرزمینی عمدتاً در سطح ناخودآگاه عمل می‌کند. به کلامی دیگر، دانشجویان ممکن است به‌طور آگاهانه از درس‌هایی که می‌آموزند یا از روش‌هایی که محیط، ادراک‌ها و باورهایشان را شکل می‌دهد، آگاه نباشند. اساتید و کارکنان نیز ممکن است از پیام‌های ظریفی که از طریق اعمال و تعاملات خود منتقل می‌کنند، بی‌اطلاع باشند. از آنجا که برنامه درسی زیرزمینی در زیر سطح عمل می‌کند، می‌تواند به‌طور ویژه تأثیرگذار باشد. دانشجویان درس‌های آن را بدون بررسی انتقادی آن‌ها درونی می‌کنند. به همین ترتیب، اساتید و کارکنان ممکن است بدون اینکه از تأثیر رفتار خود آگاه باشند، تعصبات را جاودانه کرده یا کلیشه‌ها را تقویت کنند. بدین آیین این ماهیت ناخودآگاه، ضرورت توسعه استراتژی‌هایی را برای افزایش آگاهی و ارتقای خودنگری در میان همه اعضای جامعه آموزش ضروری می‌کند. مشارکت‌کنندگان شماره ۶ بر این باور بودند: «ممکن است دانشجویان، استادان و کارکنان دانشگاه خودشان چیزی را مطرح کنند که خودشان متوجه نشوند و شاید هم متوجه نشوند چه می‌گویند، و اینها شاید تبدیل به کلیشه میشوند، و بدون اینکه آن را نقد و بررسی بکنند آن را قبول میکنند.»

هدف دوم پژوهش: آثار و نتایج برنامه درسی زیرزمینی در آموزش عالی از دیدگاه استادان.

جدول شماره ۳: فرآیند کدگذاری داده‌های مربوط به هدف دوم پژوهش

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای گزینشی
تشخیص تفکرات و گفتار اساتید+پیش بینی تعصبات علمی+بهینه‌سازی تفکرات متنوع+پیش‌بینی دیدگاه‌های علمی		استانداردسازی تفکر انتقادی

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای گزینشی
رایج در دانشگاه+تقویت تفکر استاندارد شده+انقادی نگرستن به مسائل دانشگاهی+ارائه راهکار علمی متناسب با نقد+پدیدارشدن تفکر متمایزکننده حماقت از ذکاوت علمی.	-انطباق در سبک تفکرات دانشجویان -بهینه سازی نگرش و باور دانشگاهیان	
افزایش قدرت دیالوگ به صورت علمی+خلاقانه نگرستن به توانمندی ها+استفاده مطلوب از تفکر مهندسی شده+ترکیب عاقلانه علم و عمل+کنار آمدن با شرایط پر چالش دانشگاهی+بینش مندی برای موقعیت آینده+تقویت روحیه اشتغال پذیری.	-ریسک پذیر بار آمدن دانشجویان -قدرت خودکارآفرینی بیرون از دانشگاه	تقویت روحیه کارآفرینی
ایجاد شخصیت خاص دانشگاهی+ مستندشد اندیشیدن و عمل کردن+پایبندی به ارزش های دانشگاهی+ نهادینه کردن انتظارات دانشگاهی+بکار بردن ویژگی های دانشگاهی در هر زمان و مکان+چندزاویه ای نگرستن به مشکلات درون و برون دانشگاهی+عالمانه اندیشیدن به مسائل جزئی و کلی+انعطاف پذیری در چالش های علمی.	-شکل گرفتن شخصیت مطابق انتظارات دانشگاهی -حرفه ای گرایی آموزشی-پژوهشی	توسعه شخصیت آکادمیک
خودپیداشدگی دانشجویان سر کلاس+اهمیت اصالت فکر علمی+احترام به باورهای فکری+فراتر از وضعیت موجود اندیشیدن+متناسب با سطح خویش عمل کردن+احترام به بینش دانشجویی و استادی+کنار آمدن با هویت های علم متنوع+فرصت دادن به باورهای علمی متنوع.	-احساس آمادگی مبنی بر اعتماد بنفس -قرار گیری در بطن چشم انداز حرفه گرایی	توسعه هویت حرفه ای
تقویت هوش فراتر از نظر و کتاب+حل مسئله خلاقانه+سازگاری با شرایط متنوع و چالش برانگیز+درک و تفسیر شرایط دانشگاهی+شرکت در فعالیتهای اجتماعی+سازواری با دنیای	-بکارگیری مهارت و دانش در موقعیت های روزمره -فراگیری تجربیات غنی و متنوع	توسعه هوش عملی (هوش های خیابانی)

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای گزینشی
پېچیده امروزی+یادگیری از تجربیات و اشتباهات+یادگیری از تجربیات گروهی+ توانایی تطبیق با شرایط واقعی.		
یادگیری ایده‌آل‌های اخلاقی و رفتاری مثبت+یادگیری شیوه یادگیری رهبری در دانشگاه+شرکت کردن دانشجویان در تصمیم‌گیری‌ها مهم+یادگیری مهارت‌های ارتباطی مثبت+اهمیت تعهد استادان به انجام وظایف+تشویق دانشجویان به مشارکت در فعالیتهای خدماتی-اجتماعی.	-قبولاندن مسئولیت‌پذیری به دانشجویان -نقش‌آفرینی در موقعیت‌های رهبری	توسعه مهارت‌های رهبری و ابتکار عمل
تقویت حس تعلق و هدفمندی+تأکید بر پیشینه موفقیت‌آمیز دانشجویان+کسب تجربیات واقعی و معنادار+ایجاد ارتباط معنادار بین دانشجویان و اساتید+تقویت انگیزه‌بخشی دانشگاهی+تشویق به شرکت در فعالیتهای علمی+همسان کردن ترکیب دانش علمی و عملی+در راستای ترقی دانشگاه تلاش کردن.	-احساس تعهد و همبستگی به دانشگاه -تأکید ورزیدن بر فراگیری ارزشهای مشترک	پرورش حس هویت و غرور نهادی
آشنا شدن دانشجویان با ارزش‌ها و دیدگاه‌های مختلف+تعامل دانشجویان با هم در زمینه اجتماعی و فرهنگی+استنباط بهتر دانشجویان از تنوع فرهنگی واجتماعی+استفاده از طیف وسیعی از کتب با محتوای متنوع+استفاده از مطالب درسی تنوع‌گرا+به اشتراک گذاشتن تجربیات و دیدگاه‌های دانشجویان+قدر دانستن تنوع فرهنگی در دانشگاه.	- برخورد مؤثر با نگرش‌های متنوع علمی -افزایش مدارا و احترام در محیط دانشگاهی	مواجهه با دیدگاه‌ها و ارزش‌های گوناگون
آماده ساختن دانشجویان برای مقابله با تغییرات زندگی+نهادینه ساختن مهارت‌های برخورد با مشکلات تحصیلی+تقویت توانمندی و مدیریت استرس+توانایی کنترل کردن احساسات+به دست آوردن حمایت اجتماعی از سوی اساتید+توانایی درک و پذیرفتن نابرابری‌ها+ساخت هویت شخصی منطقی و	-توانایی مواجهه با چالش و استرس‌های تحصیلی -پرورش سازگاری و تاب‌آوری	تقویت ذهن‌آگاهی و تکنیک‌های مدیریت استرس

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای گزینشی
مداوم+نقش آفرینی به عنوان فردی موفق و پویا+ برخورد مؤثر با موانع درون و برون دانشگاهی		

الف- تفکر انتقادی استاندارد شده: نخستین آثار و نتایج برنامه درسی زیرزمینی از دیدگاه مشارکت کنندگان این بود که این برنامه به طرز شگفت آوری تفکر انتقادی را با شکل دادن به شیوه‌های قابل قبول تحقیق و تحلیل در یک موسسه استاندارد می‌کند. این در حالی است که هدف برنامه‌های درسی رسمی پرورش دیدگاه‌های متنوع است، قوانین نانوشته مشارکت در دپارتمان‌ها، گروه‌های تحقیقاتی و بحث‌های دانشگاهی غیررسمی اغلب به چارچوب‌های معرفت‌شناختی خاصی امتیاز می‌دهند. این استاندارد سازی از طریق سیستم‌های پاداش سازگار که به نفع رویکردهای تحلیلی خاص، سبک‌های انتشار و روش‌های حل مسئله است، پدیدار می‌گردد. با گذشت زمان، دانشجویان این ترجیحات ناگفته را درونی می‌کنند که منجر به همگرایی در سبک‌های تفکر انتقادی می‌گردد. به عنوان مثال، تأکید بر روش‌های تحقیق کمی و کیفی در برخی زمینه‌ها می‌تواند سهواً اشکال جایگزین تحقیق انتقادی را بی‌ارزش کند. فشار برای انطباق با هنجارهای تثبیت شده به طور نامحسوسی دامنه نقدها و روش‌شناسی‌های قابل قبول را محدود ساخته و نتیجتاً بیان تفکر انتقادی را در داخل موسسه استاندارد می‌کند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ بر این باور است: «*ارزیابی دانشگاهی از تفکر انتقادی دانشجویان بر این اساس خواهد بود که چقدر کار و نظرات دانشجویان با به صورت نقدگونه با بافتار و شرایط دانشگاه همسو است و میتواند به مشکلات دانشگاه کمک کند، اگر این تفکر پذیرفته باشد که میتواند کمک رسان دانشگاه باشد لذا میتوان به این باور رسید که تفکر انتقادی منسجم و منطقی است.*»

ب- تقویت روحیه کارآفرینی: دومین آثار این نوع برنامه این است که به طور قابل توجهی بر روحیه کارآفرینی با شکل دادن به درک دانشجویان از ریسک، نوآوری و فرصت تأثیر می‌گذارد. به عبارتی گویاتر از طریق قرار گرفتن در معرض اساتیدی که در فعالیت‌های کارآفرینانه (مانند مشاوره، استارت‌آپ‌ها) یا روایت‌هایی در مورد کارآفرینان فارغ‌التحصیل موفق شرکت می‌کنند، دانشجویان در مورد پاداش‌های بالقوه و چالش‌های سرمایه‌گذاری در شرکت‌های جدید یاد می‌گیرند. شبکه‌های غیررسمی و روابط مربی‌گری که خارج از برنامه درسی رسمی شکل گرفته‌اند، نقش مهمی در تقویت اعتماد کارآفرینی و فراهم کردن دسترسی به منابع دارند. برعکس، فرهنگ نهادی ریسک‌گریز یا عدم تأکید بر کاربرد عملی می‌تواند جاه‌طلبی‌های کارآفرینی را خفه کند. مشارکت‌کننده شماره ۸ بر این باور است: «*تأثیر برنامه درسی زیرزمینی فقط در مورد آموزش مهارت‌های کارآفرینی نیست، بلکه در مورد پرورش ذهنیتی است که نوآوری، انعطاف‌پذیری و رویکردی فعالانه برای حل مسئله را در بر می‌گیرد و سطح حمایتی که دانشگاه (دانشگاه‌ها و نظام) از دانشجویانی که ایده‌های جدید دارند، مستقیماً بر پرورش کارآفرینی تأثیر می‌گذارد.*»

پ- توسعه شخصیت آکادمیک: مشارکت کنندگان تحقیق باور داشتند که برنامه درسی زیرزمینی با القای ارزش‌هایی مانند صداقت فکری، پشتکار و صداقت علمی، نقش اساسی در رشد شخصیت علمی دانشجویان همراستایی دارد. دانشجویان از طریق رعایت رفتار اخلاقی اعضای هیئت علمی در تحقیق و تدریس، اهمیت رعایت استانداردهای دانشگاهی و اجتناب از سرقت ادبی یا جعل داده‌ها را می‌آموزند. تعاملات غیررسمی با همسالان و مربیان نیز درک آنها از مسئولیت تحصیلی و پیگیری دانش را برای خود شکل می‌دهد. افزون بر این، روش‌هایی که در آن مؤسسات به مسائل مربوط به سوء رفتار تحصیلی یا معضلات اخلاقی

رسیدگی می‌کنند، می‌تواند به طور قابل توجهی بر قطب‌نمای اخلاقی و تعهد دانش‌جویان به تعالی تحصیلی تأثیر بگذارد. از این رو مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ بر این باور بود که: «یک محیط آکادمیک حمایتی و اخلاقی و همراه با وجود یک برنامه درسی زیرزمینی باعث رشد دانشمندی مسئولیت‌پذیر و اصولی می‌شود که متعهد به پیشبرد دانش با صداقت هستند. شخصیت علمی دانشجو بر اساس الگو و فضای نظام و دانشگاه و محتویات که در دل برنامه درسی زیرزمینی قرار دارد شکل می‌گیرد.»

ج- توسعه هویت حرفه‌ای: هویت حرفه‌ای دانش‌جویان مقوله دیگری است که از طریق تأثیرگذاری بر ادراک از خود، آرزوها و مسیرهای شغلی دانش‌جویان به وسیله برنامه درسی زیرزمینی شکل می‌گیرد. مشارکت‌کنندگان بر این عقیده بودند که تعامل با متخصصان در حوزه خود، چه از طریق کارآموزی، سخنرانی مهمان، یا رویدادهای غیررسمی شبکه، بینش ارزشمندی را در مورد واقعیت‌های حرفه و مهارت‌های مورد نیاز برای موفقیت ارائه می‌دهد. فرهنگ سازمانی، از جمله اعتبار مرتبط با مسیرهای شغلی خاص- با تأکید بر ارزش‌های حرفه‌ای خاص، می‌تولند هویت حرفه‌ای دانش‌جویان را نیز شکل دهد. دانش‌جویان اغلب از طریق مشارکت در سازمان‌های حرفه‌ای یا تعامل با شبکه‌های فارغ‌التحصیلان، احساس تعلق و هویت با حرفه انتخابی خود را ایجاد می‌کنند. بر این اساس مصاحبه‌شونده شماره ۷ اذعان داشت که: «فرآیند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای توسط برنامه درسی زیرزمینی صرفاً در مورد کسب مهارت‌های فنی نیست، بلکه در مورد درونی کردن هنجارها، ارزش‌ها و انتظارات حرفه‌ای است. هویت حرفه‌ای دانشجو در نتیجه تعامل با فارغ‌التحصیلان و افراد موفق است که هم هم خود افرادی موفق بوده‌اند و هم از ساختار برنامه درسی زیرزمینی به خوبی آگاه و درست مطابق با چارچوب آن عمل می‌کنند.»

د- توسعه هوش عملی (هوش‌های خیابانی): مشارکت‌کنندگان تحقیق باور داشتند که برنامه درسی زیرزمینی در توسعه هوش عملی دانش‌جویان که اغلب به عنوان "هوش‌های خیابانی" پنداشته می‌شود، که توانایی هدایت موثر محیط‌های اجتماعی و سازمانی پیچیده را در بر می‌گیرد، مفید است. این بدان معنا است که از طریق تعاملات غیررسمی با همسالان، اساتید و کارکنان، دانش‌جویان یاد می‌گیرند که قوانین ناگفته را رمزگشایی کنند، دینامیک قدرت را درک کنند، و رفتار خود را با زمینه‌های مختلف تطبیق دهند. مشاهده چگونگی مانور افراد موفق در فرآیندهای بوروکراتیک یا مذاکره در مورد تعارضات، درس‌های ارزشمندی را در حل عملی مشکلات ارائه می‌دهد. به عبارتی دیگر، توانایی مدیریت موثر زمان، اولویت‌بندی وظایف و شبکه‌سازی استراتژیک نیز مؤلفه‌های کلیدی هوش عملی است که اغلب از طریق تجربیات یادگیری غیررسمی خارج از برنامه درسی رسمی به دست می‌آید. در این راستا مشارکت‌کننده شماره ۱ اینگونه اذعان داشت: «هوش عملی در نتیجه مشاهده دانش‌جویان از اساتیدی مسلط بر برنامه درسی زیرزمینی هستند و مبانی نظری آن را فرا گرفته‌اند و می‌توانند سیستم آموزش عالی و دانشگاه را به طور موثر مانور دهند، ایجاد می‌شود، روند استفاده از برنامه درسی زیرزمینی به وسیله استادانی می‌تواند خوب باشد و به نفع دانشجو باشد که اصول و شیوه کار کردن با این نوع برنامه را به خوب فرا گرفته‌اند.»

ر- توسعه مهارت‌های رهبری و ابتکار عمل: آثار دیگر برنامه درسی زیرزمینی این است که با ایجاد فرصت‌هایی برای دانش‌جویان، کارکنان، استادان برای ایفای نقش‌های رهبری در فعالیت‌های فوق برنامه، سازمان‌های دانشجویی و پروژه‌های غیررسمی، مهارت‌های رهبری و ابتکار را تقویت می‌کند. از طریق این تجربیات، دانش‌جویان فرا خواهند گرفت که دیگران را برانگیزند و الهام بخشند، تعارضات را به طور موثر مدیریت کنند و تحت فشار تصمیم بگیرند. راهنمایی و مشاوره‌های ارائه شده توسط مشاوران دانشکده یا دانش‌جویان ارشد نیز می‌تواند نقش مهمی در توسعه پتانسیل رهبری دانش‌جویان داشته باشد. علاوه بر این، فرهنگ سازمانی، از جمله سطح حمایت از طرح‌های دانش‌آموزی و تأکید بر همکاری و کار تیمی، می‌تواند به طور قابل توجهی بر توسعه مهارت‌های

رهبری و رویکرد فعالانه برای حل مسئله تأثیر بگذارد. در این راستا مشارکت‌کننده شماره ۱۵ بر این عقیده بود: «موارد متعددی درون برنامه درسی زیرزمینی وجود دارد که از دید پنهان است، و همین موارد متعدد مانند استفاده از تجربه های دانشجویان مستعد، همفکری و هم‌اندیشی و انجام پروژه و تکالیفی که ذهن ها را آگاه کند میتوانند سبک رهبری کردن را به یادگیرندگان بیاموزد.»

ز- پرورش حس هویت و غرور نهادی: هفتمین آثار برنامه درسی زیرزمینی از دیدگاه مشارکت‌کنندگان این است که می‌توان با ایجاد ارتباط قوی و صادقانه و شفاف میان دانشجویان و استادان و کارکنان و مؤسسه‌شان، حس هویت و غرور نهادی را پرورش داد. از طریق مشارکت در سنت‌های دانشگاه، رویدادهای فارغ‌التحصیلان، و پروژه‌های خدمات اجتماعی، اعضای دانشگاهی احساس تعلق و تعهد به ارزش‌ها و مأموریت مؤسسه را ایجاد می‌کنند. تعاملات مثبت با اساتید بین‌المللی، و سایر افراد خارج از دانشگاه هم‌چنین به احساس قوی جامعه و هویت مشترک کمک می‌کند. به کلامی رساتر، به رسمیت شناختن و تجلیل از دستاوردها و مشارکت‌های دانشگاهی و مؤسسه‌ای می‌تواند غرور اعضای دانشگاهی را نسبت به دانشگاه خود افزایش داده و پیوند آنها را با مؤسسه تقویت کند. مشارکت‌کننده شماره ۲ بر این باور است: «با گفتگوهای صمیمانه و غیررسمی میتوان اعضای دانشگاهی را طور به همدیگر لینک داد که کاملاً احساس یک قومیتی بکنند و یک تنه همه برای ترقی علمی دانشگاه تلاش بکنند، تأکید برنامه درسی زیرزمینی بیشتر این است که همه با همدل شوند و با تعصب راستین برای رساندن سطح علمی دانشگاه به صورت صادقانه همکاری شود و از موانع و حاشیه‌های ممکن بتوان جلوگیری کرد و آنچه به نفع دانشگاه است باید مورد پی‌گیری قرار بگیرد.»

ح- مواجهه با دیدگاه‌ها و ارزش‌های گوناگون: مفهوم برنامه درسی زیرزمینی دانش‌جویان دانشگاهی را از طریق تعاملات غیررسمی با همسالان از پیش‌بین‌ها، فرهنگ‌ها و ایدئولوژی‌های مختلف در معرض دیدگاه‌ها و ارزش‌های مختلف قرار خواهد داد. گلاویز شدن در بحث در مورد موضوعات بحث برانگیز، شرکت در برنامه‌های تبادل بین فرهنگی، یا داوطلب شدن در جوامع علمی مختلف می‌تواند دیدگاه دانشجویان را بگستراند و فرضیات آن‌ها را به چالش بکشد. جو سازمانی دانشگاه‌ها، از جمله تأکید بر تنوع و شمول، هم‌چنین می‌تواند گشودگی دانشجویان را نسبت به دیدگاه‌های مختلف و توانایی آنها برای مشارکت در گفتگوی محترمانه شکل دهد. این قرار گرفتن در معرض دیدگاه‌های مختلف برای توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی، همدلی و توانایی دانش‌جویان برای هدایت مسائل اجتماعی پیچیده بسیار مهم و حیاتی پنداشته می‌شود. بر همین اساس مشارکت‌کننده شماره ۱۳ اذعان داشت: «فلسفه این برنامه درگیر کردن تمام افراد درون دانشگاه با مفروضاتی است که برای تقویت ظرفیت هر آدمی ضروری است. باید هر نکته و هر نقدی را شنید، هر مسئله و موضوعی که با سطح دانشگاه و علم سازگاری دارد و میتواند بدان کمک کند باید مطرح شود و با آن مواجه شد، دانشگاه مکان تنوع است و برنامه درسی زیرزمینی متکی بر این باور است که باید از تنوع استقبال کرد.»

خ- تقویت ذهن‌آگاهی و تکنیک‌های مدیریت استرس: برنامه درسی زیرزمینی به طور غیرمستقیم تکنیک‌های ذهن‌آگاهی و مدیریت استرس را با شکل دادن به فرهنگ سازمانی و ارائه شبکه‌های پشتیبانی غیررسمی برای دانش‌جویان ترویج می‌کند. مؤسساتی که بهزیستی دانشجویان را در اولویت قرار می‌دهند و تعادل بین کار و زندگی سالم را ترویج می‌کنند، می‌توانند محیطی حمایتی ایجاد کنند که ذهن‌آگاهی و کاهش استرس را تشویق می‌کند. در دسترس بودن خدمات مشاوره، برنامه‌های سلامتی و کارگاه‌های تمرکز حواس نیز می‌تواند ابزارهای عملی برای مدیریت استرس و پرورش انعطاف‌پذیری عاطفی در اختیار دانش‌جویان قرار دهد. افزون بر این، حمایت غیررسمی ارائه شده توسط هم‌تایان، مربیان و اعضای هیئت علمی می‌تواند نقش مهمی در کمک به دانشجویان برای مقابله با فشارهای تحصیلی و چالش‌های شخصی ایفا کند. مشارکت‌کننده شماره ۸ بر این باور بود که: «دانشجویان بر اساس این برنامه همواره ماهیچه های ذهن خود را سرحال نگه خواهند داشت و مسائل و مشکلات علمی، تحقیقاتی و مربوط به

جامعه را در کلاس درس با محتوای درس آغشته کرده و مطرح میکنند، اما در عین حال هم خلأ و خطوط قرمز را رعایت میکنند که جو کلاس به هم نخورد و صرفاً دانشجویان را در بطن موضوعات آگاه سازند.»

تأثیرگذاری بر نگرش‌ها، بدون اطلاعیه یا سخنرانی رسمی، رفتار را شکل می‌دهد. آن‌ها از طریق تعاملات آموخته می‌شوند، نه برنامه‌های درسی. همچنین آن‌ها از دید پنهان می‌مانند، اما در تأثیرگذاری در ذهن و فکر قدرتمند عمل می‌کنند. دومین مقوله به‌عنوان ماهیت برنامه درسی زیرزمینی غیررسمی و بدون ساختار بودن آن است. این شامل یادگیری خارج از محیط‌های رسمی، مانند کلاس‌های درس یا سمینارها، بدون برنامه درسی ساختارمند است. اینها تجربیاتی هستند که خارج از یادگیری رسمی اتفاق می‌افتند و دیدگاه‌ها را شکل می‌دهند. مربیگری، گفتگوهای موجود در راهروهای دانشکده یا مشاهده تعاملات اساتید جزء آن تلقی می‌شوند که از پایه، خود به خود و در عین حال عمیق ساخته شده‌اند. سومین مقوله به‌عنوان ماهیت برنامه درسی زیرزمینی وابستگی آن به زمینه خاص و فرهنگ است. معانی و رفتارهای پذیرفته شده با محیط سازمانی خاص و ارزش‌های مشترک آن متفاوت است. قوانین و هنجارها با فرهنگ و محیط تغییر می‌کنند. آنچه قابل قبول یا موفق تلقی می‌شود به این محیط بستگی دارد. برنامه درسی زیرزمینی از مکانی به مکان دیگر قابل تغییر است و ویژگی خاص خود را دارد؛ از این رو درک فرهنگ برای پیمایش در این زمینه‌ها حیاتی پنداشته می‌شود. ظریف و ناخودآگاه بودن یکی دیگر از ماهیت‌های برنامه درسی زیرزمینی است. این تأثیرات اغلب به صورت ناخودآگاه پردازش می‌شوند و باورها و رفتارها را بدون آگاهی آگاهانه شکل می‌دهند. آنها زیر آگاهی عمل می‌کنند و سبب شکل‌گیری ادراکات می‌شوند. دانشجویان ممکن است تعصبات یا انتظارات را بدون اینکه متوجه شوند درونی کنند. این بر نحوه درک افراد از خود و جایگاه خود در جهان تأثیر می‌گذارد، همچنین باید اذعان کرد شناسایی آنها دشوار است و تغییر آنها حتی سخت‌تر به نظر می‌رسد. از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان یکی دیگر از مؤلفه‌های به‌عنوان ماهیت برنامه درسی زیرزمینی آغشته به قدرت و سلسله‌مراتبی بودن این نوع برنامه است. برنامه درسی زیرزمینی اغلب ساختارهای قدرت موجود در نهاد را منعکس و تقویت می‌کند. این هنجارها حاکی از آن است که کدام صداها ممتاز و کدام‌ها به حاشیه رانده شده‌اند. به عبارتی دیگر، تعیین می‌کند که کدام روش‌های شناخت و بودن ارزش و پاداش دارند. پویایی اقتدار و وضعیت بر نحوه اجرای این قوانین ناگفته تأثیر می‌گذارد. این ساختارهای قدرت غالباً بر اینکه چه کسی موفق می‌شود و چه کسی در حال مبارزه است تأثیرگذار خواهد بود. ششمین مقوله تجمیعی و بلندمدت بودن این نوع برنامه است. به باور مشارکت‌کنندگان تأثیر این عناصر ضمنی در طول زمان انباشته می‌شود و تأثیرات عمیق و ماندگاری بر دانشجویان خواهد گذاشت. آنها درک فرد از جهان را از طریق تعاملات مکرر شکل می‌دهند. این تجربیات انباشته شده هویت، شغل و انتخاب‌های زندگی را در طول زمان تشکیل داده و تأثیرات ریشه‌دار برجای خواهد گذاشت و بر ارزش‌ها و رشد شخصی اعضای دانشگاهی مؤثر واقع می‌گردد. آخرین ماهیت برنامه درسی زیرزمینی مقوله عاطفی و احساسی بودن آن است. این تجربیات واکنش‌های عاطفی را برمی‌انگیزد، نگرش‌ها و ارزش‌ها را در کنار درک فکری به وجود خواهد آورد. این تعاملات وزن عاطفی دارند، گاهی مثبت، گاهی منفی. تدریس اساتدان با این نوع برنامه و اغلب ناخودآگاه، می‌تواند اثرات عاطفی ماندگاری از جمله احساس تعلق، طرد شدن، استرس یا الهام بر جای بگذارد. نتایج این بخش با یافته‌های تحقیق (Brown, 2005; Kim and Jung, 2019; McCaughey and Wells, 2021; Kim et al., 2018; Hagee and Bram Tsabari, 2011; Fathi Vajargah, 2015; Bazdar, Fathi Vajargah, Arefi, Farastkhah, 2019; Bazdar Ghomechi and Fathi Vajargah) مطابقت دارد.

سؤال دوم پژوهش: آثار و نتایج برنامه درسی زیرزمینی از دیدگاه اساتدان برای آموزش عالی چه می‌باشد؟

توسعه هوش عملی، توانایی فرد در حل مسائل در دنیای واقعی و به کارگیری دانش و مهارت‌ها در موقعیت‌های روزمره است. این نوع هوش، فراتر از دانش نظری و کتابی است و شامل مهارت‌هایی مانند: تفکر انتقادی، حل مسئله خلاقانه، تصمیم‌گیری سریع

و موثر، سازگاری با شرایط مختلف، برقراری ارتباط موثر، درک و تفسیر شرایط اجتماعی، و مدیریت منابع است. برنامه درسی زیرزمینی می‌تواند با ایجاد موقعیت‌های واقعی و چالش‌برانگیز که به دانشجویان فرصت می‌دهد تا با استفاده از هوش عملی خود، مسائل را حل کنند، به توسعه این نوع هوش کمک کند. این شامل فعالیت‌هایی مانند پروژه‌های گروهی، کارهای عملی، شرکت در فعالیت‌های اجتماعی و حل مسائل واقعی در جامعه است. اهمیت این نوع هوش، در موفقیت دانشجویان در زندگی پس از فارغ‌التحصیلی و سازگاری با دنیای پیچیده امروزی بسیار زیاد است. تمرکز بر جنبه‌های کاربردی یادگیری و حل مسئله در دنیای واقعی از مهم‌ترین ویژگی‌های این رویکرد است. دومین مقوله انعطاف‌پذیری و تاب‌آوری است که به تولنایی افراد در مواجهه با چالش‌ها، استرس‌ها و تغییرات زندگی اشاره دارد. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان یک برنامه درسی زیرزمینی، باید به دانش‌آموزان مهارت‌هایی را بیاموزد که به آنها کمک می‌کند تا با مشکلات و موانع زندگی به طور مؤثرتر برخورد کنند. این مهارت‌ها شامل مهارت‌های کمیابی مانند مدیریت استرس، حل مسئله، توانایی کنترل احساسات، تفکر مثبت، به دست آوردن حمایت اجتماعی و توانایی درک و پذیرفتن نابرابری‌ها است. این برنامه می‌تواند از طریق فعالیت‌های گروهی، فعالیت‌های ورزشی، مداخلات روانی-اجتماعی و ایجاد محیطی حمایتی به دانشجویان در پرورش انعطاف‌پذیری و تاب‌آوری کمک کند. سومین آثار و نتایج این عنصر به ایجاد احساس همبستگی و تعهد به سازمان یا مکان آموزشی می‌پردازد. در برنامه درسی زیرزمینی، این می‌تواند از طریق فعالیت‌های گروهی، پروژه‌های مشترک، ایجاد حس مسئولیت و مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی مکتب به دست آید. ایجاد برنامه‌های فرهنگی مختلف در مکتب و تاکید بر ارزش‌های مشترک نیز به این هدف کمک می‌کند. این مسئله نقش مهمی در افزایش انگیزه و اعتماد به نفس دانشجویان داشته و به آنها در به دست آوردن حس تعلق و هدفمندی کمک می‌کند. چهارمین مقوله توسعه مهارت‌های رهبری و ابتکار عمل است. این هدف به دانش‌آموزان یاد می‌دهد چگونه مسئولیت بپذیرند، اهداف را برنامه‌ریزی کنند، به دیگران رهبری کنند و ابتکار عمل داشته باشند. این مهارت‌ها از طریق پروژه‌های گروهی، برنامه‌های رهبری مدرسه، و فرصت‌هایی که به دانشجویان اجازه می‌دهد در موقعیت‌های رهبری نقش آفرینی کنند، به دست می‌آیند. افزون بر این، تاکید بر ایده‌آل‌های اخلاقی و رفتاری مثبت می‌تواند در توسعه این مهارت‌ها بسیار مفید باشد. ایجاد فضایی که به دانشجویان اجازه می‌دهد نظرات خود را بیان کنند و در تصمیم‌گیری‌ها شرکت کنند، نقش بسیار مهمی در این زمینه دارد. پنجمین مقوله مواجهه با دیدگاه‌ها و ارزش‌های متنوع است. این هدف به دانشجویان کمک می‌کند تا با دیدگاه‌ها و ارزش‌های مختلف آشنا شوند و درک بهتری از تنوع فرهنگی و اجتماعی داشته باشند. این می‌تواند از طریق تعامل با دانشجویان از زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی مختلف، مطالعه کتاب‌ها و مقالات متنوع، و شرکت در فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی مختلف به دست آید. این مسئله نقش بسیار مهمی در افزایش مدارا و احترام به دیگران دارد و به دانشجویان کمک می‌کند تا با نگرش‌های مختلف به طور موثر برخورد کنند. استفاده از مطالب درسی و پروژه‌ها که از طیف وسیعی از فرهنگ‌ها و دیدگاه‌ها الهام گرفته‌اند، بسیار مهم است. همچنین، تشویق دانش‌آموزان به مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی متنوع می‌تواند به این هدف کمک کند. ایجاد فضایی که به دانشجویان اجازه می‌دهد تجربیات و دیدگاه‌های خود را به اشتراک بگذارند، نقش بسیار مهمی در این زمینه دارد. ششمین مقوله استانداردسازی تفکر انتقادی است. این مفهوم نشان می‌دهد که در حالی که هدف آموزش عالی پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی مستقل و متنوع است، برنامه درسی زیرزمینی اغلب به طور ناخواسته به یک رویکرد استاندارد منجر می‌شود. دانشجویان ممکن است به طرز ماهرانه‌ای بیاموزند که به روش‌هایی فکر کنند و مسائل را تجزیه و تحلیل کنند که با هنجارها، ارزش‌ها و روش‌های فکری رایج در یک بخش یا مؤسسه خاص هماهنگ باشد. این می‌تواند کاوش ایده‌های غیر متعارف یا چارچوب‌های انتقادی

جایگزین را محدود کند. نحوه ارزیابی و تعریف تفکر انتقادی توسط اساتید ممکن است علت اصلی آن باشد. هفتمین مقوله بر توسعه شخصیت آکادمیک تأکید دارد. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، غایت اصلی آموزش عالی فقط کسب دانش نیست بلکه تقویت شخصیت یکپارچه افراد یا همان دانش همراه با شخصیت دانشگاهی نیز است. این همچنین در مورد شکل دادن به هویت دانشجویان است تا با "شخصیت آکادمیک" مورد انتظار مطابقت داشته باشد. این شخصیت شامل اتخاذ سبک‌های ارتباطی خاص، رفتارهای حرفه‌ای، علایق تحقیقاتی و حتی ارزش‌های شخصی است که در جامعه دانشگاهی مناسب پنداشته می‌شود. هشتمین مقوله اشاره به تقویت روحیه کارآفرین شدن اشاره داشت. این مقوله به معنای تشویق فرهنگ ریسک‌پذیری و نوآوری و تحمل و تمجید دانشجویانی است که شروع به انجام کاری از خود کرده و آزادی انجام آن را دارند. سطح حمایتی که دانشگاه (دانشگاه‌ها و نظام) از دانشجویانی که لیده‌های جدید دارند، مستقیماً بر پرورش کارآفرینی تأثیر می‌گذارد. نهمین مقوله از دیدگاه مشارکت‌کنندگان توسعه هویت حرفه‌ای است که برنامه درسی زیرزمینی موجب آن می‌گردد. این امر نقش حیاتی آموزش عالی در شکل‌دادن به هویت حرفه‌ای دانشجو را برجسته می‌کند. برنامه درسی زیرزمینی با ارائه فرصت‌هایی برای شبکه‌سازی، مربی‌گری و قرار گرفتن در معرض تجربیات حرفه‌ای دنیای واقعی، برنامه درسی رسمی را تکمیل می‌کند. نحوه تعامل با فارغ‌التحصیلان حوزه نقش مهمی در توسعه هویت حرفه‌ای دارد. و آخرین مقوله به عنوان آثار و نتایج برنامه درسی زیرزمینی به تقویت ذهن‌آگاهی و تکنیک‌های مدیریت استرس اشاره دارد. این امر بر شناخت روزافزون اهمیت بهزیستی روانی و مدیریت استرس در آموزش عالی تأکید می‌کند. فراتر از خدمات مشاوره رسمی و برنامه‌های تندرستی، برنامه درسی زیرزمینی می‌تواند بر توانایی دانشجویان برای مقابله با استرس از طریق ارتقای شبکه‌های حمایتی همتایان، مدل‌سازی تعادل سالم کار و زندگی توسط اساتید، و ایجاد یک فرهنگ دانشگاهی که به ذهن‌آگاهی و مراقبت از خود اهمیت می‌دهد، تأثیر بگذارد. یافته‌های این بخش با نتایج تحقیق (Chong and Nelson, 2022; Pirlejowski, 2025; Brown, 2005; Fathi Vajargah, 2015; Bazdar, Fathi Vajargah, Arefi, Farastkhah, 2010; Bazdar Qomechi and Fathi Vajargah) همسویی و همراستایی دارد.

یافته‌های این پژوهش، با وجود تمرکز بر تجربه‌های غیررسمی و پنهان در آموزش عالی، به وضوح می‌توانند با سیاست‌ها و اسناد بالادستی نظام آموزش عالی ایران مرتبط شوند. بر اساس اهداف کلان سند تحول بنیادین آموزش عالی و برنامه‌های توسعه‌ای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، از جمله ارتقای کیفیت آموزشی، توسعه مهارت‌های عملی و حرفه‌ای دانشجویان، تقویت تفکر انتقادی و ایجاد روحیه کارآفرینی، ضرورت توجه به جنبه‌های غیررسمی و ضمنی یادگیری آشکار می‌شود. برنامه‌های درسی زیرزمینی، هرچند غیررسمی، عملاً نقش مکمل و تسهیل‌کننده اهداف کلان این اسناد را ایفا می‌کنند؛ برای مثال، توسعه هوش عملی و مهارت‌های رهبری در دانشجویان، با تأکید سند تحول بر تربیت نیروی انسانی خلاق و توانمند هماهنگ است. علاوه بر این، یافته‌ها در زمینه تاب‌آوری، ذهن‌آگاهی و مدیریت استرس دانشجویان، می‌تواند به تحقق شاخص‌های کیفیت زندگی دانشجویی و سلامت روان که در سیاست‌های وزارت علوم مورد تأکید است، کمک کند. از این منظر، شناسایی، مدیریت و بهره‌گیری از برنامه‌های زیرزمینی، نه تنها ابعاد پنهان آموزش عالی را روشن می‌سازد، بلکه زمینه‌ساز هماهنگی عملی میان اهداف رسمی برنامه‌های درسی و تجارب واقعی دانشجویان می‌شود. بنابراین، یافته‌های پژوهش می‌تواند مبنایی برای بازنگری در سیاست‌ها، طراحی برنامه‌های آموزشی نوآورانه و ایجاد سازوکارهای نظارتی باشد تا اهداف سندهای بالادستی آموزش عالی در ایران به شکل کامل‌تر و مؤثرتری محقق شوند.

با توجه به اهمیت این پدیده و اثرات گسترده آن، می‌توان توصیه‌های کاربردی زیر را برای سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی ارائه کرد: ابتدا، شناسایی و آگاه‌سازی نسبت به برنامه‌های درسی زیرزمینی ضروری است؛ این شناخت می‌تواند از طریق ارزیابی

تجربیات دانشجویان و مصاحبه با اساتید حاصل شود تا پیامدهای مثبت و منفی آن بهتر درک گردد. دوم، لازم است فضاهای رسمی و غیررسمی-یادگیری با هم هماهنگ شوند تا اثرات مثبت برنامه‌های زیرزمینی تقویت و اثرات منفی کاهش-یابد. سوم، ارائه برنامه‌های مهارت‌محور و تجربی که به توسعه هوش عملی، مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی کمک کند، می‌تواند اثرات برنامه‌های زیرزمینی را هدفمند سازد. چهارم، سیاست‌گذاران باید فرهنگ سازمانی و سلسله‌مراتب قدرت را در طراحی برنامه‌های آموزشی لحاظ کنند تا پیامدهای نابرابر برنامه‌های غیررسمی کاهش یابد و فرصت‌های برابر برای همه دانشجویان فراهم شود. پنجم، ایجاد فضای حمایتگر برای تاب‌آوری، ذهن‌آگاهی و مدیریت استرس در دانشگاه‌ها ضروری است و می‌توان آن را با برنامه‌های مشاوره، مربیگری هم‌تا و فعالیت‌های اجتماعی ترکیب کرد. نهایتاً، ارتباط یافته‌ها با اسناد بالادستی و سیاست‌های کلان آموزش عالی باید مورد توجه قرار گیرد تا این توصیه‌ها به صورت عملیاتی و هماهنگ با اهداف آموزشی کشور به کار گرفته شوند.

Referenc

- Arefi, M., and Farastkhah, M. (1928). Explaining the concept of shadow (underground) curriculum in the Iranian educational system. *Quarterly Journal of Curriculum Research*, 8(2), 274-245.
- Bazdar, M., Fathi Vajargah, K., Arefi, M., and Farastkhah, M. (2019). A study of the underground curriculum in the field of ethnicity in the Iranian educational system. *Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 6(15), 346-311.
- Bray, M., Kobakhidze, M. N., Zhang, W., & Liu, J. (2023). The hidden curriculum in a hidden marketplace: Relationships and values in Cambodia's shadow education system. *Journal of Curriculum Studies*, 50(4), 435-455.
- Brown, P. U. (2005). The shadow curriculum. *Teachers College Record*, 107(13), 119-139.
- Chong, K. L., & Nelson, P. (2022). Curriculum as Shadow Play. *Journal of Curriculum Theorizing*, 37(3), 17-29.
- Doll, W. E., & Broussard, W. (2002). Ghosts and the curriculum. *Counterpoints*, 151, 23-72.
- Donahue, D. M. (2018). Service-Learning in Higher Education by, for, and about LGBTQ People: Heterosexism and Curriculum Shadows. *The Wiley International Handbook of Service-Learning for Social Justice*, 123-144.
- Fathi Vajargah, K., and Bazdar Qomechi, M. (2019). Underground Curriculum in the Iranian Education System: Its Definition and Theoretical Foundations, *Bi-Quarterly Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 12(34), 62-78.
- Fontana, B. (2018). Hegemony and power in Gramsci. In *Hegemony* (pp. 80-106). Routledge.
- Hagay, G., & Baram-Tsabari, A. (2011). A shadow curriculum: Incorporating students' interests into the formal biology curriculum. *Research in Science Education*, 41(5), 611-634.
- Hill, D. (Ed.). (2002). *Marxism against postmodernism in educational theory*. Lexington Books.
- Jung, J. H. (2018). Decolonizing educational/curriculum studies in East Asia: Problematizing shadow education in South Korea. *Inter-Asia Cultural Studies*, 19(2), 269-281.
- Kim, Y. C., & Jung, J. H. (2019). Conceptualizing shadow curriculum: Definition, features and the changing landscapes of learning cultures. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 141-161.
- Kobakhidze, M. N., & Suter, L. E. (2020). The global diversity of shadow education. *European Journal of Education*.
- McCaughey, M., & Welsh, S. (2021). The shadow curriculum of student affairs. *Academe*, 107(4).
- Mouffe, C. (2020). Hegemony and ideology in Gramsci. In *Gramsci and Marxist Theory (RLE: Gramsci)* (pp. 168-204). Routledge.
- Pierlejewski, M. (2025). Producing the shadow curriculum: An evaluation of recent changes to initial teacher education in England. *Journal of Education for Teaching*, 1-14.
- Richardson, T. (2011). Navigating the problem of inclusion as enclosure in Native culture-based education: Theorizing shadow curriculum. *Curriculum Inquiry*, 41(3), 332-349.
- Richardson, T. (2023). Navigating the problem of inclusion as enclosure in Native culture-based education: Theorizing shadow curriculum. *Curriculum Inquiry*, 41(3), 332-349.
- Sabet, B., Kazemipourkhabazi, S., Habibi, A., Kalantariun, M., Khani, H., and Alborzi, R. (2014). Improving academic performance: A shadow curriculum approach to preparing medical and dental students for comprehensive basic science and pre-internship exams. *Journal of Medical Education*, 24(1), 112-98.

- Salimi, J. , aminnibag, A. and Rezaei, K. (2025). An Analysis of the Factors Influencing the Acceptance of Curriculum Innovations among Elementary School Teachers Based on the Concern-Based Adoption Model (CBAM). *Teacher Professional Development*, 10(2), 149-183. doi: 10.48310/tpd.2025.18345.1844
- Salimi, J. , Ghobadi, A. and Aminnibag, A. (2025). Phenomenology of Teachers' Understanding and Perception of the Concepts of Curriculum and Lesson Planning. *Learner-based Curriculum and Instruction Journal*, 4(2), 109-135. doi: 10.22034/cipj.2025.65834.1228
- Salimi, J. , Aminnibag, A. and Alipanah, S. (2025). Exploring Teachers Perceptions of Curriculum Implementation: A Qualitative Study. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 18(2), 119-144. doi: 10.48308/mpes.2025.238721.1554
- Traetta, L., & Doronzo, F. (2022). Super-ego after Freud: A lesson not to be forgotten. *Elementa. Intersections between Philosophy, Epistemology and Empirical Perspectives*, 1(1-2), 153-161.
- Uhrmacher, P. B. (1997). The curriculum shadow. *Curriculum inquiry*, 27(3), 317-329.
- Wood, K. (2019). Zizek: A reader's guide. John Wiley & Sons.
- Wright, E., & Wright, E. (Eds.). (2019). *the Zizek Reader*. John Wiley & Sons.
- Zizek, S., & Žižek, S. (2002). Did somebody say totalitarianism? Five interventions in the (mis) use of a notion. Verso.