



Content Analysis of the First Secondary School Persian Textbooks on the Basis of Paying Attention to Components of the Cultural Capital

Mohammad Herfati Sobhani Leylabadi*¹, Musa Piri²

Received: Mar. 16, 2017; Accepted: Aug. 27, 2017

Extended Abstract

The purpose of the present research was the studying the degree of attention paid to components of the cultural capital in the first secondary school Persian textbooks. The present study is an applied and according method is quantitative that were used descriptive and content analysis research method due to the nature of study. The population included in all content of first secondary school Persian textbooks during 2015-2016 school year. The sample was equal population. The tool of research included in the self mode content analysis check-list cultural capital with regard to Bourdieu's theories that for estimate check-list validity, were used content validity. Reliability through Scott method was calculated for 1 89/45 percent . Frequency measurement method and Shannon entropy were used for data analysis. The findings study showed that the institutionalized component has the least degree of attention. Objectified component in all books has sufficient coefficient and in, Persian and Thinking and Life Style books have the highest degree if importance While the embodied component in spite of favorable attention in Heavenly Messages and Social Studies books, No rightful place in Thinking and Lifestyle and Persian books.

Keywords: content analysis, cultural capital, textbooks, first secondary school

1. M.A of Curriculum Development, Department of Psychology, Faculty of Psychology & Educational Sciences, Azarbaijan Shahid Madani Univesrity, Tabriz, Iran (Corresponding Author)

✉ mherfatisobhani@gmail.com

2. Associate Professor of Curriculum Development, Department of Psychology, Faculty of Psychology & Educational Sciences, Azarbaijan Shahid Madani Univesrity, Tabriz, Iran.

✉ moosa_piri@yahoo.com



Introduction

In recent decades, the concerns of socioeconomic development have brought about the merging of culture and capital and, thus, the emergence of the term “cultural capital.” Bourdieu, as the inventor of this concept, has divided cultural capital into three Embodied, Objectified and Institutionalized types (Bourdieu, 1986: 117). Regarding the considerable effects of cultural capital on collective awareness and desired selection in the field of culture, as well as the growth of desired social habitus (Boyon et al., 2012) to develop these components among adolescents, we must observe the presence of these components in the country's educational system. According to the Iranian centralized curriculum, it has been assigned to textbooks, and the present article aims to investigate this issue.

Purpose

Considering the importance of the cultural capital concept in adolescents' socialization and the lack of research on the presence of cultural capital components in the textbooks, the present paper examines these components in the Persian textbooks of the first high school cycle in order to help their authors.

Methodology

The present research method was content analysis. The statistical population consisted of the content of all Persian textbooks of the first high school cycle in 2015-2016. The statistical sample was selected the same as the statistical population in order to increase the accuracy. The data collection tool is an analytical checklist based on Bourdieu's theory. Data were analyzed using descriptive statistics and Shannon Entropy Analysis method.

Results

Based on the results, the total frequency of the dimensions analyzed in the reviewed textbooks were 1161 cases, which are 29% of the frequency, recorded in high school Persian textbooks. Among the components of cultural capital, the highest and the lowest share is related to the embodied type with 844 (72.69%) and institutionalized type with 4 (0.35%), respectively. The objectified component also consisted of 313 cases (26.96%). In the next step, the data obtained by Shannon Entropy Analysis method turned into the normalized data. The highest and lowest information load and significance coefficient were related to the objectified dimension (0.956, and 0.575) and the institutionalized dimension (0.078 and 0.047), respectively. The information load and significance coefficient for the embodied dimension were 0.6626 and 0.3777, respectively. Furthermore, among the indicators of the embodied dimension, the encouragement to enhance speech skills has the highest value and significance coefficient. Only one indicator had an information load and significance coefficient below the average, and 10 indicators had zero information load and significance coefficient. Among the indicators of the objectified dimension, the reference to the poets and authors had the highest information load and significance coefficient. Only one indicator had an information load and significance coefficient below the average, and 16 indicators had zero information load and significance coefficient. Finally, among 7 indicators of the institutionalized dimension, the encouragement to receive a medal in the sport of had the highest frequency, while 6 indicators had zero information load and significance coefficient.

Discussion

The study results showed that institutionalized cultural capital is of very weak position in Persian textbooks, and these shortcomings will have an impact on the efficiency of the cultural capital complex and neutralize effects of the other two components. Accordingly, the curriculum has not been able to explain the role and importance of cultural capital to students. It is hoped that curriculum developers promote cultural capital among students by reinforcing this component in the form of awarding educational, skills, and literal qualifications as well as creating a tendency toward publication of article and participation in the festivals. In addition, the supremacy of the objectified dimension on the embodied dimension must be reversed, since the embodied components will lead to the internalization of cultural capital through inclining the social culture in the individual and its culturality.

Conclusion

The results showed that the institutional component had drawn the least attention and the objectified component is of the highest importance, while the embodied component with the most relevance to the Persian course is not of worthwhile place. Therefore, proper attention to the objectified component can be promising to pave the way for the prosperity of cultural capitals. However, the not-so-expected consideration of the embodied component and the very weak attention to the institutionalized component has caused them not to be taken into account due to the fact that the fulfillment of objectified cultural capital is dependent on the existence of embodied capital. So, there must be the necessary facilities along with eligible people in order to represent the objectified cultural capital. In addition, the inadequate attention to the embodied component, as well as the very insignificant attention to the institutionalized one, suggests that the authors of the textbooks imagine culture in a limited sense and underestimate the economic, social and even psychological capabilities of the institutionalized cultural capital as well as the positive effects of the embodied cultural capital on the social and communication skills of children by strengthening linguistic skills.

Innovation

Considering the importance and significant role of textbooks in internalizing the values of the social and cultural field among students and the place of cultural capital among intangible capital which, in addition to economic and social development, promotes a sense of selective and wise choice in the field of culture among the citizens of a community, We have to see a strong link between the two textbooks of cultural capital, in the complex twentieth century, while maintaining the solid tree of Iranian culture from a variety of dominant and globalizing cultures, has witnessed the growth and pride of In the process of global cultural equation that. Given the issues raised and the existing research gap in this field, especially in the textbooks used in the country's education system, the subject of the research has a great deal of novelty and initiative.



Iran Cultural Research

Abstract



Bibliography

- Abbaszade, M., Alizade Aghdam, M. B., Kuhi, K., & Alipour, P. (2012). *Anvā'-e sarmāyehā va naqš-e ānhā dar tabyin-e sād-kāmi-ye dānesjuyān (dānesjuyān-e dānesgāh-e Tabriz)* [Types of funds, missing rings in explaining the happiness of students (students at Tabriz University)]. *Quarterly Journal of Higher Social Welfare*, 13(51), 215-244.
- Azar, A. (2001). Bast va towse'e-ye raves-e antropi-ye Shanon barāye pardāzes-e dādehā dar tahlil-e mohtavā [Expansion and development the way of entropy Shannon for data processing in analysis of contain]. *Journal of Quarterly Academic and Researches of Al-Zahra Humanities College*, 11(37&38), 1-18.
- Barnāme-ye darsi-ye melli-ye Jomhuri-ye Eslāmi-ye Iran* [National curriculum of the Islamic Republic of Iran] (2012). Approved Meetings 857 to 872 of Higher Education Council. Date 2011/03/12 to 2012 /10/8.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. G. Richardson, (ed.), *Hand Book of Theory and Research for The Sociology of Education, Network*, Green Wood Press.
- Bourdieu, P. (2014). *Nazariye-ye konas: Dalāyel-e amali va entexāb-e aqlāni* [The theory of action: Practical reasons and rational choices] (M. Mardiha, Trans.). Tehran, Iran: Falsafe. (Original work published 1986)
- Byun, S., Schofer, E., & Kyung-keun, K. (2012). Revisiting the role of cultural capital in East Asian educational systems: The case of SouthKorea. *Sociology of Education*, 85, 219-239. doi: 10.1177/0038040712447180
- Chauvire, K., & Fontaine, O. (2006). *Vāžegān-e Bourdieu* [Bourdieu vocabularies] (M. Katbi, Trans.). Tehran, Iran: Ney. (Original work published: 2003)
- Di Maggio, P., & Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment and marital selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), 210-232.
- Dumais, S. A. (2006). Cultural capital, gender, and school success: The role of Habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68. doi: 10.1080/01425692.2016.1251301
- Edgerton, J. D., & Robert, L. W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, 12(2), 193-220.
- Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541-562. doi: 10.1146/annurev.soc.29.010202.100023
- Fathi Vajargah, K. (2014). *Osul-e barnāmerizi-ye darsi* [Principles of curriculum]. Tehran, Iran: Irān Zamin.
- Ganji, M., & Heydarian, A. (2014). Sarmāye-ye farhangi va eqtesād-e farhang (bā ta'kid bar nazariyehā-ye Pierre Bourdieu va David Throsby [Cultural capital and economic culture]. *Journal of Strategy*, 13(72), 77-97.

- Ganji, M., Hosseinbar, M. O., & Karimian, M. (2015). Barresi-ye rābete-ye sarmāye-ye farhangī va sabk dar beyn-e mardān-e sahr-e Zahedan [The relationship between cultural and capital and life style among men in Zahedan city]. *Journal of Life Style Sociology*, 1(2), 129-176.
- Ghaderi, T., & Rezaei, S. (2014). Rābete-ye sarmāye-ye farhangī va gerayes-e javānān be mod (tafāvot beyn-e doxtarān va pesarān) [The relationship between cultural capital and tendency of youth to fashion (difference between boys and girls)]. *Journal of Social Science Quarterly*, 21(66), 1-35.
- Giddnes, A., & Birdsall, K. (2014). *Jāme'eshēnāsi* [Sociology] (H. Chavoshian, Trans.). Tehran, Iran: Ney. (Original work published: 1984).
- Goulding, A. (2008). Libraries and cultural capital. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40, 235-240.
- Haghighatian, M. (2014). Sarmāye-ye farhangī va bāztow'lid-e beyn-e nasli: Ta'sir-e sarmāye-ye farhangī-ye vāledeyn bar movaffāqiyat-e tahsili-ye farzandān dar šahr-e Isfahan [Cultural capital and inter generational reproduction: The impact of parent's cultural capital on the student's educational achievement in Isfahan city]. *Journal of Intercultural Studies Quarterly*, 9(21), 53-70.
- Karkonan Nasrabadi, M., Jafarpour, M., & Parvari Arani, Z. (2012). Avāmel-e mo'asser bar sarmāyehā-ye farhangī dar sahrstānhā-ye Kashan va Aran va Bidgol [Factors affecting cultural capital in Kashan and Aran and Bidgol]. *Journal of Cultural Studies Communication*, 8(27), 143-170.
- Keklik, I. (2011). A content analysis of developmental psychology sections of educational psychology textbooks used for teachers education in Turkey. *Journal of The Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 393-398. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.02.048
- Khaje Nuri, B., Parnian, L., & Hemmat, S. (2014). Motāle'e-ye rābete-ye sarmāye-ye ejtemā'i, sarmāye-ye farhangī va hoviyat-e ejtemā'i motāle'e-ye mowredi: Javānān-e sahr-e Bandar Abbas [The study of relationship between social capital, cultural capital and social identity case study, youth of Bandar Abbas city]. *Journal of Intercultural Studies Quarterly*, 15(1), 95-120.
- Lareau, A., & Weninger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Journal of the Theory and Society*, 32, 267-606. doi: 10.1023/B:RYSO.0000004951.04408.b0
- Mabāni-ye nazari-ye tahavvol-e bonyādīn dar nezām-e ta'lim va tarbiyat-e rasmi-ye omumi-ye Jumhuri-ye Eslāmi-ye Iran* [Theoretical foundations of the transformation in the official education system of the Islamic Republic of Iran] (2011).
- Marteleto, L., & Andrade, F. (2013). The educational achievement of Brazilian adolescents: Cultural capital and the interaction between families and schools. *Sociology of Education*, 87(1), 16-35.



Iran Cultural Research

Abstract



- Mirzabeigi, H. A. (2015). Dar jost-o-ju-ye model-e barnāme-ye darsi barāye rosd-e sarmāye-ye farhangi-ye xānevāde movaffaqiyat-e tahsili-ye farzandān [Looking for a model of curriculum for the growth of family cultural capital. The education and success of children]. *Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 2(4), 85-110.
- Mohammadi Mehr, Gh. (2015). *Raves-e tahlil-e mohtavā (rāhnemā-ye amali-ye tahqiq)* [Content analysis method (practical recherche guide)]. Tehran, Iran: Dānesnegār.
- Mohammadi, J., Vadadhir, A., & Mohammadi, F. (2012). Monāsebāt-e sarmāye-ye farhangi va sabk-e zendegi: Peymāyesi dar miyān-e sahrvandān-e tabaqe-ye motevasset-e sahr-e Sanandaj, Kurdistan [Cultural and lifestyle relationships survey among citizens of middle class city of Sanandaj, Kurdistan]. *Journal of Sociology of Iran*, 13(4), 1-23.
- Niyazi, M., & Karkonan Nasrabadi, M. (2007). Tabyin-e jāme'esenāxti-ye rābete-ye sarmāye-ye farhangi-ye xānevāde bā hoviya-e ejtemā'i-ye javānān [Sociological explanation of the relationship of family cultural capital with youth social identity]. *Journal of National Studies*, 8(3), 55-81.
- Nurian, M. (2008). *Tahlil-e barnāme-hā-ye darsi-ye dowre-ye Ebtedāyi-ye Iran* [Analysis of elementary curriculum I Iran]. Tehran, Iran: Guyes-e Now.
- Pennell, S. M. (2016). Queer cultural capital: Implication for education. *Journal of The Race Ethnicity and Education*, 19(2), 324-338. doi: 10.1080/13613324.2015.1013462
- Ruhani, H. (2009). Darāmadi bar nazariye-ye sarmāye-ye farhangi [Summery of the theory of cultural quarterly]. *Journal of Rahbord*, 18(53), 7-35.
- Saei, A., Tashvigh, F., & Rezaei, M. (2015). Motāle'e-ye rābete-ye sarmāye-ye farhangi-ye xānevāde, madrese va dānesāmuz bā movaffaqiyat-e tahsili-ye dānešāmuzān-e doxtar-e marākez-e pišdānešgāhi [Study of relationship of family culture capital school and students with academic science of girls students of pre_university centers]. *Journal of Social Science Quarterly*, 22(69), 258-293.
- Salehi Amiri, R. (2012). *Sarmāye-ye farhangi* [Cultural capital]. Tehran, Iran: Strategic Researches Center.
- Salehi Amiri, S. A. R., Rezaei, A. A., & Aznavzad, Gh. (2014). Barresi-ye ta'sir-e sarmāye-ye farhangi bar towlidāt-e elmi-ye dānešjuyān [Investigation the impact of cultural capital student's scientific productions]. *Quarterly Journal of Social Cultural Developments Studies*, 3(1), 93-113.
- Sarmad, Z., Bazarghan, A., & Hejazi, E. (2014). *Raveshā-ye tahqiq dar olum-e raftāri* [Research methods in behavioral science]. Tehran, Iran: Āgah.
- Scandizzo, P. L., (1993). Cultural consumption, growth and chaos, *Simulation Practice and Theory*, 1, 1, 5-16. doi: 10.1016/0928-4869(93)90007-D
- Scott, W. (2012). *Te'ori-ye hesābdāri-ye māli* [Theory of financial accounting] (A. Parsaeian, Trans.). Tehran, Iran: Terme. (Original work published: 2007).

- Shahidi, S., Ahmadi, P., & Samadi, P. (2013). Mo'allefehā-ye farhang-e omumi dar ketābhā-ye darsi-ye dowre-ye ebtedāyi [Component of public culture in elementary school textbooks]. *Journal of Quarterly National Studies*, 14(3), 77-106.
- Sobhani Nezhad, M., Jafari Harandi, R., & Najafi, H. (2015). Tahlil-e mohtavā-ye ketābhā-ye din va zendegi-ye dowre-ye motevassete az lahāz-e mizān-e tavajjoh be mabāhes-e sabk-e zendegi-ye eslāmi mobtani bar sure-ye mobārake-ye Hojarāt [The analysis of books on the content of religion and life of high school in terms of the amount of attention to the topics of Islamic lifestyle based on sureh mobarake Hojarāt]. *Journal of Educational New Thoughts*, 11(1), 79-101. doi: 10.22051/jontoe.2015.391
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology. The Journal of The British Sociological Association*, 35, 893-912.
- Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P., Portez, A., Efe, A., Patnam, R., Coleman, S. J., Fukuyama, F., & Wulkac, M. (2010). *Sarmāye-ye ejtemā'i: E'temād, democracy va towse'e* [social capital, trust, democracy and development] (H. Puyan, & A. Khakbaz, Trans.). Tehran, Iran: Širāze. (Original work published 1984)
- Triandis, H. (2012). *Farhang va raftār-e ejtemā'i* [Social behavior culture] (N. Fathi, Trans.). Tehran, Iran: Rasānes. (Original work published 1994)
- UNESCO (2005). *Diversity of cultural expressions*. Paris, UNESCO.
- Walstrom, C., Svendsen, G., & Lind, H. (2008). On the capitalization and cultivation of social capital: Towards a neo capital general science?. *Socio Economics Journal*, 37, 1495- 1514. doi: 10.1016/j.socec.2007.06.009
- Wang, H. (2011). The effects of cultural capital on educational aspirations among adolescents in Macau. *Chinese Sociological Review*, 44(2), 52-75.
- Wu, Y. (2008). Cultural capital, the state, and educational inequality in China, 1949-1996. *Sociological Perspectives*, 51(1), 201-227.
- Yamamoto, Y., & Brinton, M. (2010). Cultural capital in East Asian educational systems: The case of Japan. *Sociology of Education*, 83, 67-83.
- Zimdars, A., Sullivan, A., & Heath, A. (2009). *Elite higher education admissions in the arts and sciences: Is cultural capital the key?*. SAGE, Publications, Los Angeles London, New Delhi and Singapore. doi: 10.1177/0038038509105413
- Zolfalifam, J., Aghaie, H. (2014). Barresi-ye ta'sir-e sarmāye-ye farhangi bar ta'ahhod-e ejtemā'i-ye šāhrvandan be masā'el-e šāhri (Motāle'e-ye mowredi Tabriz) [Check out the impact of cultural capital on the social commitment of citizens to urban issues (Case study of Tabriz)]. *Journal of Check Out the Social Issues of Iran*, 5(1), 77-112. doi: 10.22059/ijsp.2014.53755



Iran Cultural Research

Abstract



تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره اول متوسطه برحسب میزان توجه به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی

محمد حرفتی سبحانی لیل آبادی*^۱، موسی پیری^۲

دریافت: ۱۳۹۵/۱۲/۲۶ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۶/۰۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره متوسطه اول، براساس میزان توجه به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی است. این مقاله از لحاظ هدف، کاربردی بوده و با توجه به ماهیت آن از روش پژوهش توصیفی از نوع تحلیل محتوا استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش، محتوای تمام کتاب‌های فارسی دوره اول متوسطه در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ بوده و نمونه آماری نیز با جامعه آماری، یکسان در نظر گرفته شد. ابزار پژوهش شامل سیاهه تحلیل محتوای سرمایه فرهنگی بر مبنای نظریه بوردیو بود که برای برآورد روایی سیاهه تحلیل از روایی محتوایی استفاده شد. پایایی سیاهه تحلیل نیز از طریق روش اسکات برابر ۸۹/۵۴ درصد محاسبه شد و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از سنجش فراوانی و روش آنتروپی شانون استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان دادند که در بین مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی، به مؤلفه نهادینه کمتر از سایر مؤلفه‌ها توجه شده است و مؤلفه عینیت یافته بیشترین میزان توجه را به خود اختصاص داده است؛ در حالی که مؤلفه تجسم یافته که بیشترین ارتباط را با درس فارسی دارد، جایگاه شایسته‌ای ندارد.

کلیدواژه‌ها: سرمایه فرهنگی، کتاب‌های فارسی، دوره اول متوسطه، تحلیل محتوا

۱. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران (نویسنده مسئول).
mherfatisobhani@gmail.com ✉

۲. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.
piri_moosa@yahoo.com ✉

مقدمه

به‌طور کلی دو اصطلاح «فرهنگ» و «جامعه» همپوشانی گسترده‌ای با یکدیگر دارند و همین امر سبب شده است که به‌سختی بتوان این دو مقوله را از هم تفکیک کرد. فرهنگ، آینه تمام‌نمای الگوهای رفتاری آموخته‌شده و مشترک اعضای جامعه است و جامعه به نظام روابط متقابلی اطلاق می‌شود که افراد دارای فرهنگ مشترک را به هم پیوند می‌دهد (گیدنز و کارن^۱، ۱۳۹۳). در دهه‌های اخیر، دغدغه‌های توسعه اقتصادی، سیاسی، و اجتماعی در میان جوامع، موجب شده است که مقوله فرهنگ با مفهوم «سرمایه» درآمیزد و باعث پیدایش اصطلاح نوین سرمایه فرهنگی^۲ شود. مفهوم سرمایه فرهنگی، خزانه‌ای پویا حاوی ابزارهای فرهنگی ملموس و ناملموس است که از یک سو، به شکل رغبت‌های پایدار ارگانسمی^۳، حالت درونی به خود می‌گیرد؛ گاهی خود را به صورت اموال مادی نمایان می‌کند و سرانجام به حالت نهادینه‌شده در جامعه در قالب عنوان‌ها و مدرک‌های تحصیلی-جلوه‌گر می‌شود (شویره و فونتین^۴، ۱۳۸۵).

به این ترتیب، سرمایه فرهنگی به عنوان یک دارایی تعریف می‌شود که ذخیره‌کننده یا تأمین‌کننده ارزش‌های فرهنگی است و می‌تواند حتی ارزش اقتصادی را تولید کند (کارکنان نصرآبادی و همکاران، ۱۳۹۱) و به عنوان یکی از عوامل حفظ‌کننده ساختار طبقات اجتماعی معرفی می‌شود. وجود سرمایه فرهنگی غنی در افراد، سبب می‌شود که نیازی به پیروی و تقلید از دیگران نداشته باشند و فرد بتواند خود را از الزامات زندگی روزمره جدا کرده و نوعی گزینش دلخواه در عرصه فرهنگ انجام دهد (بورديو، ۱۹۸۴، به نقل از: قادری و رضایی، ۱۳۹۳). به همین سبب، سیاست‌گذاران فرهنگی باید شناخت کاملی از این سرمایه داشته باشند و منابع مورد نیاز آن را در کتاب‌های درسی بگنجانند.

پرورش سرمایه ارزشمند فرهنگی در میان اعضای جوان جامعه، مستلزم آماده کردن آن‌ها برای زندگی در اجتماع است و در این بین، فصل نوجوانی قابلیت بیشتری برای رشد و پرورش این سرمایه‌ها دارد، زیرا نوجوانی دوره جست‌وجوی هویت و کسب نقش‌های اجتماعی است. در این راستا، چهار نهاد مدرسه، خانواده، گروه همسالان و رسانه‌های ارتباط جمعی (گیدنز و کارن، ۱۳۹۳)، نقش مؤثری در جامعه‌پذیری گروه سنی یادشده دارند که بی‌شک یکی از اضلاع مهم این فرایند در مقیاس خرد، مدرسه و در مقیاس کلان، دستگاه تعلیم و تربیت کشور است، و آنچه نظام



1. Giddens & Karen
2. Cultural capital
3. Organism
4. Chauvire & Fontaine



آموزشی را در رسیدن به این هدف یاری می‌رساند، وجود یک برنامه درسی کارآمد است. در بین عناصر برنامه درسی، محتوای آن، دربردارنده مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها، فرایندها، و ارزش‌ها است که دانش‌آموز با آن‌ها در تعامل قرار می‌گیرد (نوریان، ۱۳۸۷، ۶۵). با وجود گوناگونی منابع در دسترس برای محتوای برنامه درسی، کتاب‌های درسی، هنوز یکی از عناصر مهم و مطرح در فرایند یادگیری هستند (ککلیک^۱، ۲۰۱۱). در حال حاضر در نظام آموزش و پرورش ایران، متمرکز بودن نظام آموزشی سبب شده است که کتاب‌های درسی، به‌عنوان شاخص اصلی محتوای برنامه درسی عرضه شوند (سبحانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۴، ۸۰) و این واقعیت، پژوهشگران و متخصصان برنامه‌ریزی درسی را بر آن داشته است که در محتوای کتاب‌های درسی با توجه به چالش‌ها و حوزه‌های گوناگون اجتماعی و فرهنگی - تأمل کنند.

با توجه به اهمیت و نقش قابل توجه کتاب‌های درسی در درونی‌سازی ارزش‌های حوزه اجتماعی و فرهنگی در دانش‌آموزان از یک‌سو و جایگاه سرمایه‌های فرهنگی در میان سرمایه‌های غیر ملموس که افزون بر توسعه اقتصادی و اجتماعی، سبب پرورش حس‌گزینش‌مدبرانه و خردمندانه در حوزه فرهنگ در میان شهروندان یک اجتماع می‌شود، قاعدتاً بایستی شاهد یک نوع پیوند و ارتباط قوی میان دو پهلو کتاب‌های درسی با مقوله سرمایه فرهنگی باشیم تا در فضای پیچیده قرن بیست و یکم، ضمن حفظ درخت تنومند فرهنگ ایرانی از هجوم فرهنگ‌های سلطه‌گر و زنجیرهای جهانی‌سازی، شاهد بالندگی و سرفرازی آن در فرایند معادلات فرهنگی جهانی باشیم که این مهم، نیازمند حضور مفهوم سرمایه فرهنگی در تاروپود کتاب‌های درسی است. با وجود اهمیت موضوع، تا زمان نگارش مقاله حاضر، هیچ‌گونه پژوهشی درباره حضور مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در کتاب‌های درسی انجام نشده است؛ این در حالی است که ادگرتن و رابرتز^۲ (۲۰۱۴) و بویون و همکاران^۳ (۲۰۱۲)، بر جایگاه برنامه‌های درسی در پرورش و تقویت مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی تأکید دارند.

با توجه به مسائل مطرح شده و اهمیت سرمایه فرهنگی در جامعه‌پذیری و تربیت فرهنگی نوجوانان و خلأ پژوهشی موجود در این زمینه به‌ویژه در کتاب‌های درسی مورد استفاده در نظام آموزش رسمی کشور اهمیت موضوع بیش‌ازپیش جلوه‌گر می‌شود. به همین دلیل، مسئله پژوهش حاضر این است که میزان توجه به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در کتاب‌های فارسی دوره متوسطه اول تا چه حد است تا با بررسی و تحلیل این مؤلفه‌ها در محتوای کتاب‌های فارسی، رهنمودهایی برای بهبود وضعیت موجود ارائه شود.

1. Keklik
2. Edgerton & Robert
3. Byun & Etal

بنابر آنچه گفته شد، پرسش اصلی پژوهش این است که «آیا در محتوای کتاب‌های فارسی دوره متوسطه اول به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی توجه شده است؟»

۱. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

یکی از واژه‌هایی که تعریف‌ها و اصطلاحات متفاوتی را می‌توان در منابع و مراجع گوناگون برای آن مشاهده کرد، «فرهنگ» است. به‌طورکلی صرف‌نظر از تعبیرهای گوناگون در مورد فرهنگ، به‌طور ساده‌تر می‌توان اظهار داشت که «فرهنگ، مجموعه‌ای پیچیده از جمله عادت‌ها، سنت‌ها، اعتقادات، ارزش‌ها و نظرات مشترک است که انسان‌ها را به یکدیگر پیوند می‌دهد». وجود یک فرهنگ نظام‌مند در سطح جامعه، سبب می‌شود که افراد جامعه با یکدیگر احساس یگانگی کرده و خود را از درون به رعایت الگوهای عمل (هنجارهای) آن جامعه پایبند بدانند (تریاندیس^۱، ۱۳۹۱). در کنار تعریف فرهنگ می‌توان گفت که «سرمایه» پدیده یا مفهوم جدیدی نیست و مدت‌ها است که جایگاه اساسی‌ای در زندگی انسان‌ها داشته است. به‌طورکلی، سرمایه به هرگونه ذخیره ارزشی‌ای که کنش را تسهیل می‌کند، گفته می‌شود (والدستورم^۲، ۲۰۰۸). بوردیو^۳ چهار دسته‌بندی را برای سرمایه در نظر می‌گیرد که عبارتند از:

۱. سرمایه اقتصادی: ثروت و پولی است که هر بازیگر اجتماعی در اختیار دارد و شامل درآمدها و بقیه منابع مالی‌ای می‌شود که در قالب مالکیت جلوه‌نهادی پیدا می‌کند؛
 ۲. سرمایه اجتماعی: شبکه‌ای از روابط فردی و گروهی است که هر فردی در اختیار دارد و شامل همه منابع واقعی و بالقوه‌ای است که می‌تواند در نتیجه عضویت در شبکه اجتماعی کنشگران یا سازمان‌ها به‌دست آید؛
 ۳. سرمایه فرهنگی: به معنای قدرت شناخت و قابلیت استفاده از کالاهای فرهنگی در هر فرد که در بردارنده تمایلات پایداری بوده و در فرایند اجتماعی شدن در فرد انباشته می‌شوند؛
 ۴. سرمایه نمادین: مجموعه ابزارهای نمادین، حیثیت، احترام، و قابلیت‌های فردی در رفتارهایی است که فرد در اختیار دارد و به معنای توانایی مشروعیت دادن، تعریف کردن و ارزش‌گذاردن است (روحانی، ۱۳۸۸).
- مفهوم سرمایه فرهنگی پس از نیمه دوم سده بیستم، در حوزه جامعه‌شناسی غرب رواج یافت و برخلاف سایر گونه‌های سرمایه که در سیر تحولات خود پیشینه‌ای طولانی دارند، کمتر از نیم قرن



1. Triandis
2. Walstrom
3. Bourdieu



از عمر آن می‌گذرد. بورديو، نخستين فردی بوده است که به خلق و تکامل این مفهوم همت گماشت و تمام پژوهش‌های بعدی به‌نوعی بازتاب‌دهنده و اصلاح‌کننده دیدگاه‌های او به‌شمار می‌آیند. وی به‌عنوان نظریه‌پرداز یگانه سرمایه فرهنگی، این نوع سرمایه را تمرکز و انباشت انواع گوناگون کالاها، ملبوس فرهنگی و استعداد و ظرفیت فرد در شناخت و قابلیت استفاده از این کالاها در فرایند اجتماعی شدن می‌داند که در تمایلات فرد ایجاد می‌شود (بورديو، ۱۹۸۶، ۱۱۴). سرمایه فرهنگی بدون کوشش شخصی کسب نمی‌شود و به برنامه‌ریزی و اقدامات طولانی‌پایه و پیگیر، یادگیری، زمان، و امکانات مالی و مادی برای تحقق خود نیاز دارد. در صورتی که امکان دسترسی به سرمایه فرهنگی برای همه برابر باشد، سرمایه فرهنگی می‌تواند کارکردهای زیر انجام دهد: دسترسی بیشتر اعضای جامعه به منابع معرفتی، بسط خردگرایی در عرصه‌های مختلف زندگی، بالا بودن سطح مشارکت همگانی در تولیدات و خلاقیت‌های علمی و فرهنگی، سریع شدن تغییرات اجتماعی، گسترش دانش‌های نوین و گسترش گردش اطلاعات افقی و عمودی، و رشد شخصیتی برای بیشتر افراد جامعه (زلفعلی‌پور و آقایی، ۱۳۹۳). در مقابل، فقدان سرمایه فرهنگی و نیز عدم تعادل در توزیع آن، نقش اساسی‌ای در ایستایی جامعه و اختلال در هویت جمعی ایفا می‌کند (نیازی و کارکنان، ۱۳۸۶). بورديو در آثار خود، سرمایه فرهنگی را به سه بخش زیر تقسیم کرده است:

۱. سرمایه تجسم‌یافته یا متجسد: سرمایه متجسد، شامل تمایلات و گرایش‌های روانی فرد به استفاده از کالاها، فرهنگی است. این سرمایه مستلزم تجسد است (حقیقتیان، ۱۳۹۳) و انباشت آن در دوران کودکی مستلزم کنش تعلیم‌وتربیتی است، و در مراحل سنی بعد، فرایندهایی که در نظام آموزشی بر روی کودکان صورت می‌گیرد، سبب القای این ویژگی‌های فرهنگی در ساختار شخصیتی کودکان می‌شود (شوآرتز^۱، ۱۹۹۷، ۷۵)؛ بنابراین، برای هرگونه سرمایه‌گذاری فرهنگی باید در این حوزه تلاش کرد، زیرا زیربنای تمام سرمایه‌های دیگر در جوامع فرهنگ‌مدار، در این عرصه شکل می‌گیرد (صالحی امیری، ۱۳۹۱).

۲. سرمایه عینیت‌یافته (کالاها): سرمایه فرهنگی در حالت عینیت‌یافته، یکی از عینی‌ترین گونه‌های سرمایه فرهنگی است و به‌طور خلاصه، به تمام اشیاء و کالاها، فرهنگی و هرآنچه از دایره ذهنیات به واقعیت و عینیات راه یابد، در این حوزه جای می‌گیرد (بورديو و همکاران، ۱۳۸۹، ۱۴۳). این نوع سرمایه به نوجوانان چنین القا می‌کند که داشتن و استفاده از کالاها، فرهنگی، ارزشمند است (حقیقتیان، ۱۳۹۳، ۵۷). داشتن سرمایه فرهنگی عینیت‌یافته در گرو وجود سرمایه



متجسم است، یعنی باید امکانات لازم همراه با افراد دارای شرایط لازم، تأمین شوند تا از طریق آن، سرمایه فرهنگی عینیت یافته نمود یابد (گنجی و حیدریان، ۱۳۹۳).

۳. سرمایه فرهنگی نهادینه شده: به امتیازها یا سرمایه‌های ناشی از عنوان‌های کمیاب، دستاوردها، توانایی‌ها، و مهارت‌های تحصیلی و غیرتحصیلی، که به صورت مدرک به فرد ارائه شده و به لحاظ قانونی به دارنده آن ارزش و پایگاه اجتماعی می‌دهد، سرمایه فرهنگی نهادینه شده اطلاق می‌شود (لاریو و ونینگر^۱، ۲۰۰۳). در واقع، سرمایه فرهنگی نهادینه، نوعی رسمیت بخشیدن نهادی به سرمایه فرهنگی و عینی کردن سرمایه فرهنگی تجسم یافته است (بورديو و همکاران، ۱۳۸۹).

جامعه ایرانی در دهه‌های اخیر در رویارویی با فرایندهای مدرنیته و تجدد، ارزش‌های جدیدی را کسب کرده است. این ارزش‌ها که از آن‌ها به ارزش‌های مدرن تعبیر می‌شود، موجب تکثر و تمایز افراد برحسب ملاک‌های امروزی، از قبیل سرمایه فرهنگی، در میان مردم و به ویژه جوانان شده است (خواجه نوری و همکاران، ۱۳۹۳) که البته شایسته است به بهانه مدرن بودن - با عینک تحجر و تعصب به این مقوله‌ها ننگریم و جنبه‌های مختلف آن‌ها را بررسی کرده و به گونه‌ای بی طرفانه اظهار نظر کنیم؛ برای مثال، نتیجه یک پژوهش، نشان داده است که مصرف کالاهای فرهنگی (رفتن به تئاتر، اپراها، موسیقی، و دیدار از موزه‌ها و...) که از آن‌ها با عنوان «هنرهای اشرافی» یاد می‌شود، تأثیر عمیقی بر هویت افراد جامعه داشته و آمار جرم و جنایت را کاهش داده است (اسکاندیزو^۲، ۲۰۰۴).

در سطحی بالاتر، افزایش سرمایه فرهنگی در میان کودکان و نوجوانان را می‌توان به مثابه سرمایه‌گذاری ارزشمندی برای کودکان به عنوان والدین آینده تلقی کرد و این همان چیزی است که بویون و همکاران^۳ (۲۰۱۲)، به عنوان فعالیت ارزشمند نظام آموزشی کره جنوبی در دهه ۱۹۷۰ به آن باور دارند، زیرا تأکید بر سرمایه فرهنگی در نظام آموزشی با پشتیبانی رسانه‌های دیداری و شنیداری باعث شد که شیوه‌های فرزندپروری والدین، دگرگونی چشمگیری داشته و والدین در نسل‌های بعدی، تمایل بیشتری به مهندسی آینده تحصیلی و شغلی فرزندانشان داشته باشند. علاوه بر این، با این شیوه، گفت‌وگوها و تعاملات میان فرزندان و والدین از حالت انضباط فیزیکی و دستوری سنتی خارج شده و نوعی تعامل و گفت‌وگوی آرام همراه با احترام و استدلال، حکمفرما می‌شود. نکته قابل توجهی که در نتایج پژوهش بویون و همکاران (۲۰۱۲) به چشم می‌خورد و با

1. Lareau & Weninger
2. Scandizzo
3. Byun & Etal

شرایط نظام آموزشی ایران بی ارتباط نیست، این است که تأکید شدید بر آمادگی در آزمون‌های ورود به دانشگاه‌ها و وجود تعلیم و تربیت سایه^۱، سبب می‌شود که نوجوانان، وقت کمتری برای مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی داشته باشند.

نظریه‌های بوردیو را می‌توان همسو با دیدگاه‌های نظریه‌پردازان «انتقال فرهنگی در برنامه درسی» دانست، زیرا از برنامه‌های درسی انتظار دارند که ارزش‌ها و فرهنگ جاری جامعه را در دانش‌آموزان درونی کنند، اما شاید آنچه در مرحله نخست، سبب محدود شدن مفهوم سرمایه فرهنگی در برنامه درسی می‌شود، این باشد که آن را منحصرراً ذائقه فرهنگی طبقه روشنفکر و مسلط تلقی کنیم، درحالی‌که این تفسیر، سبب محدود کردن قلمرو کارایی سرمایه فرهنگی می‌شود. سرمایه فرهنگی را می‌توان به مثابه جعبه ابزاری دانست که همراه داشتن آن و مجهز بودن به آن، سبب شکل‌گیری برداشت‌های منطقی از فرد در موقعیت‌های پذیرفته‌شده در جامعه می‌شود (لاریو و وینگر، ۲۰۰۳).

به طور خلاصه، این جعبه ابزار می‌تواند شامل عادت‌واره‌ها، مهارت‌های شناختی، خواندن، نوشتن، ریاضیات، حل مسئله، و مهارت‌های رفتاری مانند خودتنظیمی، انگیزش پیشرفت، و مواردی مانند آن باشد که برای موفقیت‌های شغلی و حرفه‌ای ضرورت داشته (فركاس^۲، ۲۰۰۳) و به انتقال نسل به نسل از طریق نهادهای رسمی و غیررسمی مانند مدرسه و خانواده گرایش دارند، اما آنچه در این میان، قابل توجه است، این است که مدرسه‌ها، پذیرای کودکان از طبقه‌های اجتماعی گوناگون هستند. کودکان متعلق به طبقات متوسط و بالای جامعه به دلیل شیوه‌های فرزندپروری والدین خود و تجهیز به مهارت‌هایی مانند استدلال و گفت‌وگو از سرمایه‌های فرهنگی نسبتاً بالایی نسبت به کودکان طبقات پایین‌تر برخوردار هستند، در این مورد، مارتلتو و آندراده^۳ (۲۰۱۳)، در پژوهشی که در میان ۹۲۹۵ نوجوان ۱۵ ساله برزیلی براساس اطلاعات برنامه بین‌المللی ارزیابی دانش‌آموزان (PISA) در سال ۲۰۰۶ انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که با توجه به طبقاتی بودن جامعه برزیل و وجود نابرابری‌های گسترده در نظام آموزشی این کشور، کودکان متعلق به طبقات متوسط و بالای جامعه در چهار درس ریاضیات، ادبیات، هنر، و زبان انگلیسی، نسبت به کودکان طبقه پایین، در وضعیت بهتری قرار دارند. به همین دلیل، نظام آموزشی باید به جای بازتولید تفاوت‌های موجود، به طور متوازن در راستای ارتقای سرمایه‌های فرهنگی در همه طبقات اجتماعی، اقدام کند، زیرا سرمایه فرهنگی



1. Shadow Education
2. Farkas
3. Marteleto and Andrade

بالا سبب یادگیری قواعد بازی در حوزه زندگی اجتماعی می‌شود و این مهم نیازمند همکاری معلمان و برنامه‌ریزان درسی است.

ادگرتن و رابرتز (۲۰۱۴)، در پژوهشی که به بررسی سرمایه فرهنگی میان اقشار متفاوت در یک مدرسه ابتدایی پرداخته‌اند، به این نتیجه رسیدند که قوی‌ترین عامل برای کاستن از تفاوت‌های سرمایه فرهنگی میان کودکان، آموزش است و فعالیت‌هایی مانند بالا بردن مهارت‌های ارتباطی هم با زبان مادی و هم با زبان رسمی، جلب دانش‌آموزان طبقات پایین‌تر به حضور در فعالیت‌های کلاسی و اردویی، و بازدید از مراکز علمی و تاریخی شهری می‌تواند تأثیر چشمگیری در تقویت سرمایه فرهنگی کودکان متعلق به طبقات پایین اجتماعی داشته باشد. وو^۱ (۲۰۰۸) نیز تأیید می‌کند که سیاست‌های دولت چین در طول سال‌های ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۵ در میان اقشار فرودست و غالباً کارگری، سبب رشد چشمگیر شاخص‌های سرمایه فرهنگی در میان خانواده‌های جمهوری خلق چین شده است.

در این زمینه، دی ماجیو و موهر^۲ (۱۹۸۵) نیز بر این نظر هستند که کشورهایی می‌توانند برای افزایش سطح سرمایه فرهنگی در جوامع خویش اقدام کنند که در مراحل تدوین و انتخاب نوع برنامه درسی خود، به آن توجه کنند؛ به‌عنوان مثال، پیشی گرفتن کشورهایی مانند فرانسه و ایتالیا به‌لحاظ سرمایه فرهنگی. از کشورهای دیگر اروپای غربی، به این دلیل است که موضوعات مربوط به علوم انسانی در کتاب‌های درسی کشورهای یادشده، وزن و اهمیت بیشتری دارند. علاوه بر این، در کشورهای در حال توسعه و فقیر که نابرابری‌های اقتصادی و فرهنگی در آن‌ها در حال تکرار شدن است، نهادهای فرهنگی می‌توانند با همکاری آموزش و پرورش، سرمایه‌های فرهنگی را متناسب با ویژگی‌های اجتماعی خود در مدرسه‌ها شناسایی کرده و بگنجانند تا کودکان بتوانند به‌گونه‌ای برابر، از سرمایه‌های فرهنگی بهره‌مند شوند (مارتلتو و آندره، ۲۰۱۳). علاوه بر این، ادگرتن و رابرتز (۲۰۱۴)، در پژوهشی نشان داده‌اند که جهت‌گیری برنامه‌های درسی دوره آموزش عمومی، به‌سوی افزایش ذخایر سرمایه فرهنگی، می‌تواند علاوه بر آماده‌سازی کودکان برای حضور در صحنه‌های اجتماعی، تا حد زیادی مهارت‌های ارتباطی را در کودکان طبقات پایین‌تر جامعه افزایش دهد. لاریو و وینینگر (۲۰۰۳) نیز نشان داده‌اند که ارزشیابی مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در برنامه درسی می‌تواند شامل دانش کسب‌شده، مهارت کسب‌شده، و تغییر منش دانش‌آموزان در راستای اهداف تربیتی باشد و به‌لحاظ بعد فردی و بعد اجتماعی، نیازمند اقدامی



1. Wu

2. Di Maggio and Mohr

طولانی مدت با تکیه بر رویکرد فعال است که می‌تواند در قالب آزمون مهارت دانش‌آموزان برای نوشتن مقاله‌های ساده و گزارش نویسی‌های فردی و تیمی در مقاطع بالاتر نمود یافته، یا در شکل بررسی میزان امانت‌گیری کتاب‌های رمان از کتابخانه مدرسه و شهرداری‌ها و حضور در آن‌ها، افزایش میزان حضور نسل جوان در اپراها و کنسرت‌ها، و گرایش به سوی دریافت مدارک آموزش زبان فرانسه جلوه‌گر شود.

در جمع‌بندی ادبیات پژوهش می‌توان گفت که در این بخش، نخست مفاهیم فرهنگ، سرمایه، و سرمایه فرهنگی بررسی و واکاوی شدند، پس از آن نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در کشورهای دیگر مطالعه شد تا درجه اهمیت سرمایه فرهنگی در توسعه فرهنگی و پایدار جوامع، مشخص شود، که در این جایگاه، آموزش به‌عنوان بازوی توانای دولت‌ها در استقرار و تثبیت سرمایه‌های فرهنگی مطرح شد. به این ترتیب، با توجه به اهمیت پرداختن به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی و نقش اساسی کتاب‌های درسی در انتقال این مفاهیم و نیز پیامدهایی که بی‌توجهی به آن‌ها ممکن است برای نسل‌های بعدی داشته باشد، نتایج تحقیق پیش‌رو می‌تواند شاخصی باشد برای تصمیم‌گیرندگان نهادهای فرهنگی کشور در راستای تقویت سرمایه‌های فرهنگی، ارتقای جامعه‌پذیری نوجوانان به‌عنوان شهروندان آینده، و توسعه همه‌جانبه کشور، تا بر این اساس، به بازنگری در شیوه تدوین محتوای برنامه‌های آموزشی و درسی و اتخاذ تصمیم‌های بهتر و مقتضی‌تری در زمینه یادشده همت گمارند؛ بنابراین، ضرورت پژوهش حاضر در بررسی جایگاه مؤلفه‌های سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول، آشکار می‌شود.

۲. روش پژوهش

شیوه به‌کاررفته در این پژوهش، روش تحلیل محتوا^۱ است و به‌لحاظ هدف، در زمره پژوهش‌های کاربردی و از حیث ماهیت داده‌های پژوهشی و ابزارهای اندازه‌گیری، در دسته‌بندی کمی قرار می‌گیرد. فرضیه پژوهش با توجه به اینکه کتاب‌های درسی براساس برنامه درسی ملی تدوین شده‌اند بر این پایه استوار است که «میزان توجه به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در محتوای کتاب‌های فارسی دوره متوسطه اول در حد مطلوبی است».

تحلیل محتوا اغلب مستلزم انجام سه مرحله است: ۱. مرحله پیش از تحلیل (آماده‌سازی و سازمان‌دهی)؛ ۲. بررسی مواد (پیام)؛ ۳. پردازش نتایج (سرمد و همکاران، ۱۳۹۳).





پژوهش حاضر، هم‌سو با مراحل یادشده، در سه مرحله اجرا شده است؛ در مرحله نخست، محور بررسی مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی بر پایه دیدگاه‌ها و نظرات پیر بوردیو برگزیده شد و برای تحلیل متن، واحد ثبت به کار رفت. واحد ثبت در دو بخش متن و پرسش‌ها یا فعالیت‌ها، به صورت جمله در نظر گرفته شده است. این واحد در تصاویر بر مبنای شاخص‌های موجود در هر تصویر به بخش‌هایی تقسیم شده و در نهایت، این بخش‌ها شمارش شده‌اند.

جامعه آماری این پژوهش، محتوای تمام کتاب‌های فارسی دوره متوسطه اول در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ بوده و برای افزایش دقت کار، نمونه آماری با جامعه آماری یکسان انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، فهرست تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی، براساس پیوست شماره (۱) است، که بر مبنای نظریه‌های پیر بوردیو درباره سرمایه فرهنگی ساخته شده است. در مرحله دوم، برای هر کتاب درسی، جدولی ترسیم و محتوای هر صفحه براساس وجود یا عدم مؤلفه‌ها و شاخص‌ها تحلیل شد. در مرحله سوم، پس از بهنجارسازی فراوانی‌های شاخص‌ها، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت هریک از مؤلفه‌ها و شاخص‌ها به دست آمد. بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت، با یکدیگر رابطه مستقیم دارند و هرچه بار اطلاعاتی یک مقوله بیشتر باشد، ضریب اهمیت آن نیز بیشتر خواهد بود (آذر، ۱۳۸۰).

۳. روایی و پایایی ابزار اندازه‌گیری

برای تعیین روایی^۱ ابزار پژوهش، از روش روایی محتوایی^۲ استفاده شد؛ به این ترتیب که فهرستی تهیه شده و در اختیار ۵ نفر از استادان برنامه‌ریزی درسی و ۳ نفر از صاحب‌نظران جامعه‌شناسی قرار گرفت و از آنان خواسته شد که شاخص‌های این فهرست را به لحاظ درجه تناسب با مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی از دیدگاه پیر بوردیو در طیفی از ۱ تا ۱۰ ارزش‌گذاری کنند؛ میانگین نمره‌های ارزیابان برای فهرست یادشده، ۹/۴۵ از ۱۰ بود که نشان‌دهنده روایی بالای آن است. برای سنجش پایایی^۳ ابزار تحقیق، از روش ویلیام اسکات^۴ استفاده شد (اسکات، ۱۳۹۱). هرچند میزان ضریب پایایی، به نوع تحقیق بستگی دارد، ولی در تجزیه و تحلیل محتوا باید از ۷۰ درصد بزرگ‌تر باشد (محمدی‌مهر، ۱۳۹۴). در این پژوهش، ضریب پایایی برای فهرست سرمایه فرهنگی، ۹۰/۲۱ درصد تعیین شد که نشان‌دهنده پایایی بالای این فهرست است. برای تجزیه و تحلیل پژوهش

1. Validity
2. Content Validity
3. Reliability
4. Scott

حاضر نیز از دوروش آمار توصیفی و روش آنتروپی شانون استفاده شد، زیرا بسیاری از صاحب نظران بر این نظرند که با استفاده از روش آنتروپی شانون، تحلیل داده‌ها، بسیار قوی‌تر و معتبرتر انجام خواهد شد (آذر، ۱۳۸۰).

۴. یافته‌ها

۴-۱. دسته‌بندی محتوای کتاب‌های فارسی دوره متوسطه اول به منظور تحلیل محتوا ویژگی‌های مربوط به محتوای کتاب‌های فارسی دوره متوسطه اول از نظر تعداد صفحات و عناصر محتوا، اعم از تعداد جمله‌های متن، پرسش‌ها و فعالیت‌ها، و تعداد اشاره‌های تصاویر در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول شماره (۱). ویژگی‌های مربوط به محتوای کتاب‌های فارسی دوره اول متوسطه

عنوان کتاب	مجموع صفحات	تعداد جمله‌های متن	تعداد جمله‌ها، پرسش‌ها و فعالیت	تعداد اشاره‌های تصاویر	مجموع کل واحدها
فارسی پایه هفتم	۱۸۱	۱۴۲۹	۲۸۹	۵۴	۱۷۷۲
فارسی پایه هشتم	۱۱۷	۹۱۵	۱۵۷	۴۷	۱۱۱۹
فارسی پایه نهم	۱۳۷	۹۳۹	۱۸۱	۳۴	۱۱۵۴
مجموع	۴۳۵	۳۲۸۳	۶۲۷	۱۳۵	۴۰۴۵

۴-۲. فراوانی مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی و مقایسه آن‌ها با یکدیگر در کتاب‌های فارسی دوره متوسطه اول جدول شماره (۲) فراوانی مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی را در کتاب‌های فارسی پایه‌های هفتم، هشتم، و نهم دوره اول متوسطه نشان می‌دهد.

جدول شماره (۲). توزیع فراوانی مؤلفه‌های مربوط به سرمایه فرهنگی در کتاب‌های فارسی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم دوره اول متوسطه

مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی براساس نظریه بوردیو	پایه هفتم	پایه هشتم	پایه نهم	مجموع	درصد فراوانی
سرمایه فرهنگی تجسم یافته	۳۸۹	۲۶۶	۱۸۹	۸۴۴	۷۲/۶۹
سرمایه فرهنگی عینیت یافته	۱۶۱	۷۹	۷۳	۳۱۳	۲۶/۹۶
سرمایه فرهنگی نهادینه شده	۱	۰	۳	۴	۰/۳۵
مجموع	۵۵۱	۳۴۵	۲۶۵	۱۱۶۱	۱۰۰
درصد فراوانی	۴۷/۴۵	۲۹/۷۱	۲۲/۸۲	۱۰۰	





براساس داده‌های جدول شماره (۲)، مجموع فراوانی ابعاد تحلیل‌شده مربوط به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی کتاب‌های مورد بررسی، ۱۱۶۱ مورد بود که معادل ۲۹ درصد فراوانی‌های ثبت‌شده در کل کتاب‌های فارسی دوره متوسطه است. در میان مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی، سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته با ۸۴۴ فراوانی و ۷۲/۶۹ درصد، بیشترین سهم را داشته و کمترین سهم، مربوط به سرمایه فرهنگی نهادینه‌شده با ۴ فراوانی و ۰/۳۵ درصد است. سرمایه فرهنگی عینیت‌یافته نیز، دارای ۳۱۳ فراوانی و ۲۶/۹۶ درصد بوده است. همچنین، مؤلفه تجسم‌یافته و عینیت‌یافته در سطح بالاتری از سطح میانگین، و بعد نهادینه‌شده در سطح پایین‌تری از حد میانگین قرار دارند. در مرحله بعد، داده‌های به‌دست‌آمده از جدول شماره (۲) برای تعیین مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت آن‌ها، با استفاده از روش تحلیل آنتروپی شانون مطابق جدول شماره (۳) به داده‌های هنجار شده تبدیل شده‌اند.

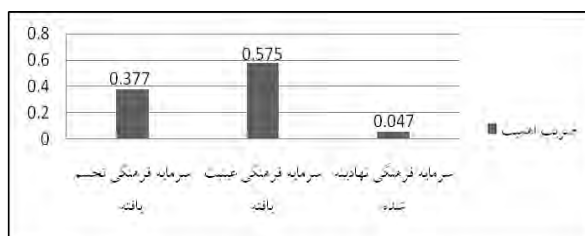
۴-۳. بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی و مقایسه آن‌ها با یکدیگر در کتاب‌های فارسی دوره متوسطه اول

جدول شماره (۳)، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در کتاب‌های فارسی را نشان می‌دهد. بالاترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت، مربوط به بعد عینیت‌یافته معادل ۰/۹۵۶ و ۰/۵۷۵ بوده و کمترین میزان، مربوط به بعد نهادینه‌شده، معادل ۰/۰۷۸ و ۰/۰۴۷ است. بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت بعد تجسم‌یافته، معادل ۰/۶۲۶ و ۰/۳۷۷ است که این اختلاف‌ها در نمودار شماره (۱) به‌تصویر کشیده شده است. همچنین، با توجه به اینکه میانگین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت، به‌ترتیب برابر ۰/۵۵۴ و ۰/۳۳۳ است، در میان مؤلفه‌های سه‌گانه سرمایه فرهنگی، دو بعد تجسم‌یافته و عینیت‌یافته در سطح بالاتری از سطح میانگین قرار داشته و در مقابل، بعد نهادینه‌شده، در سطح پایین‌تری از سطح میانگین قرار دارد.

جدول شماره (۳). داده‌های به‌هنجار شده، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت هر یک از مؤلفه‌های مربوط به سرمایه فرهنگی در کتاب‌های فارسی برحسب پایه‌های دوره اول متوسطه

مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی براساس نظر به بورديو	پایه هفتم	پایه هشتم	پایه نهم	بار اطلاعاتی	ضریب اهمیت
سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته	۰/۷۰۶	۰/۷۷۱	۰/۷۱۳	۰/۶۲۶	۰/۳۷۷
سرمایه فرهنگی عینیت‌یافته	۰/۲۸۷	۰/۲۲۹	۰/۲۷۵	۰/۹۵۶	۰/۵۷۵
سرمایه فرهنگی نهادینه‌شده	۰/۰۰۷	۰	۰/۰۱۲	۰/۰۷۸	۰/۰۴۷

نمودار شماره (۱). ضریب اهمیت مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در کتاب‌های فارسی هفتم، هشتم، و نهم دوره اول متوسطه



۴-۴. بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت شاخص‌های مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی و مقایسه آن‌ها با یکدیگر در

کتاب‌های فارسی دوره متوسطه اول

در جدول شماره (۴)، مقادیر داده‌های بهنجار، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت هر یک از شاخص‌های مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در کتاب‌های فارسی دوره متوسطه اول، محاسبه شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بدون توجه به نسبت مؤلفه‌ها با یکدیگر، بالاترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت، مربوط به شاخص تشویق به ارتقای مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان رسمی با بار اطلاعاتی ۰/۹۹۵ و ضریب اهمیت ۰/۴۷ بوده و میانگین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت برای شاخص‌های سرمایه فرهنگی، به ترتیب برابر ۰/۳۵۵ و ۰/۱۷ است افزون بر این:

الف- در میان ۲۷ شاخص مؤلفه سرمایه فرهنگی تجسم یافته، شاخص تشویق به ارتقای مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان رسمی، بالاترین بار معادل و ضریب اهمیت را دارد. یک شاخص، دارای بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت کمتر از حد میانگین بوده و ۱۰ شاخص مربوط به مؤلفه تجسم یافته که معادل ۳۷ درصد شاخص‌های این مؤلفه می‌شود، دارای بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت صفر هستند.

ب- در بین ۲۵ شاخص مؤلفه عینیت یافته، شاخص اشاره به شاعران، نویسندگان، و هنرمندان داخلی و خارجی، بالاترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت را به خود اختصاص داده است. یک شاخص، دارای بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت کمتر از حد میانگین بوده و ۱۶ شاخص این مؤلفه که معادل ۶۴ درصد شاخص‌های این مؤلفه می‌شود، دارای بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت صفر هستند.

ج- در میان ۷ شاخص مؤلفه نهادینه شده، شاخص ترغیب به کسب مقام، مدال و مدارک در عرصه ورزش، بیشترین فراوانی را داشته و در مقابل، ۶ شاخص مؤلفه سرمایه فرهنگی نهادینه شده که معادل ۸۶ درصد شاخص‌های این مؤلفه می‌شود، دارای بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت صفر هستند.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۵۳

تحلیل محتوای
کتاب‌های فارسی ...

جدول شماره (۴). داده‌های بهنجارشده، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت هریک از شاخص‌های مربوط به سرمایه فرهنگی در کتاب‌های فارسی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم دوره اول متوسطه

بار اطلاعاتی	ضریب اهمیت	پایه نهم	پایه هشتم	پایه هفتم	شاخص‌های هریک از مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی
سرمایه فرهنگی تجسم یافته					
۰	۰	۱	۰	۰	۱ تأکید بر تحصیلات بالای والدین و سایر اعضای خانواده
۰/۰۴۷	۰/۹۷۹	۰/۲۶۴	۰/۳۰۲	۰/۴۳۴	۲ القای نگرش مثبت در مورد تحصیل و ارتقای تحصیلی در دانش‌آموزان
۰/۰۱۲	۰/۲۶	۰/۰۸۳۳	۰	۰/۹۱۷	۳ توصیه به طرح مباحث مربوط به آداب‌ورسوم کشور در گفت‌وگوهای میان فرزندان و والدین
۰/۰۴۷	۰/۹۹۵	۰/۲۸۴	۰/۳۶۰	۰/۳۵۴	۴ تشویق به ارتقای مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان رسمی
۰/۰۱۹	۰/۳۷۳	۰/۱۴۲	۰	۰/۸۵۷	۵ ترغیب به ارتقای مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان مادری
۰/۰۳۵	۰/۶۳۱	۰	۰/۵	۰/۵	۶ تأکید به فراگیری یکی از زبان‌های خارجی
۰/۰۴۳	۰/۸۹۴	۰/۲۶۵	۰/۱۷۶	۰/۵۵۹	۷ القای علاقه‌مندی به مطالعه کتاب‌های غیردرسی
۰/۰۲۷	۰/۴۲۷	۰/۰۲۳	۰/۱۱۷	۰/۸۵۹	۸ ترغیب دانش‌آموزان به نوشتن متون ساده
۰	۰	۰	۱	۰	۹ تشویق دانش‌آموزان به مطالعه روزنامه، نشریه و مجله‌ها (کاغذی)
۰/۰۳۰	۰/۶۳۱	۰	۰/۵	۰/۵	۱۰ توصیه به دانش‌آموزان به استفاده از کتابخانه‌های عمومی
۰	۰	۰	۰	۱	۱۱ تشویق دانش‌آموزان به گوش دادن و کسب مهارت در زمینه موسیقی سنتی و کلاسیک
۰/۰۳۷	۰/۷۸۳	۰/۶۶۷	۰/۲	۰/۱۳۳	۱۲ ترغیب دانش‌آموزان به کسب مهارت در زمینه هنرهای تفریحی
۰	۰	۰	۱	۰	۱۳ ترغیب دانش‌آموزان به کسب مهارت در زمینه هنرهای دستی
۰/۰۴۳	۰/۸۴۸	۰/۰۷۱	۰/۳۵۷	۰/۵۷۱	۱۴ ترغیب دانش‌آموزان به کسب مهارت در زمینه هنرهای نمایشی
۰	۰	۰	۰	۱	۱۵ ترغیب دانش‌آموزان به بازدید از موزه‌ها و ساختمان‌های میراث فرهنگی
۰	۰	۰	۰	۰	۱۶ تشویق دانش‌آموزان به تماشای برنامه‌های ادبی، هنری و اجتماعی تلویزیون کشور
۰	۰	۰	۰	۰	۱۷ ترغیب دانش‌آموزان به حضور در تئاتر، سینما و کنسرت موسیقی
۰	۰	۰	۱	۰	۱۸ تأکید بر استفاده درست از رایانه
۰	۰	۰	۱	۰	۱۹ تأکید بر استفاده درست از رسانه‌های ارتباطی
۰/۰۴۷	۰/۹۷۶	۰/۲۸۹	۰/۲۶۷	۰/۴۴۴	۲۰ ترغیب به شناخت شخصیت‌های ادبی داخلی و خارجی
۰/۰۴۲	۰/۸۸۶	۰/۲۵	۰/۱۷۸	۰/۵۷۱	۲۱ ترغیب به شناخت شخصیت‌های علمی داخلی و خارجی
۰	۰	۰	۰	۰	۲۲ تشویق به شناخت شخصیت‌های هنری داخلی و خارجی
۰/۰۴۷	۰/۹۸۲	۰/۲۵۶	۰/۴۱۵	۰/۳۲۹	۲۳ تشویق به شناخت قهرمانان دفاع از کشور
۰/۰۴۳	۰/۸۵۱	۰/۱۲۱	۰/۳۰۳	۰/۵۷۵	۲۴ آشنایی با سبک زندگی اسلامی-ایرانی
۰/۰۴	۰/۹۱۹	۰/۲۶۷	۰/۵۳۳	۰/۲	۲۵ القای احساس پابندی به آداب‌ورسوم ملی و محلی کشور
۰/۰۴	۰/۹۲	۰/۱۶۷	۰/۳۳۳	۰/۵	۲۶ ترغیب به شناخت ضرب‌المثل و بازی‌های محلی و ملی
۰/۰۳۹	۰/۸۲	۰/۲۶۹	۰/۱۱۵	۰/۶۱۵	۲۷ تشویق به تعلق خاطر به افسانه‌ها و اسطوره‌های پیشینیان کشور)
سرمایه فرهنگی عینیت یافته					
۰	۰	۰	۰	۱	۱ اشاره به کتاب‌فروشی و روزنامه‌فروشی‌ها
۰/۰۴۳	۰/۹۱۴	۰/۱۴۲	۰/۴۲۸	۰/۴۲۸	۲ اشاره به کتاب‌های غیردرسی و مجلات و نشریه‌ها و روزنامه‌ها
۰	۰	۰	۰	۱	۳ اشاره به وجود کتابخانه‌ها



شاخص‌های هریک از مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی

ضریب اهمیت	بار اطلاعاتی	پایه نهم	پایه هشتم	پایه هفتم	
۰	۰	۰	۰	۱	۴ اشاره به وجود مدارس و دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزشی
۰	۰	۰	۰	۱	۵ اشاره به کلاس‌های آموزش هنرهای ترسیمی و نمایشی
۰	۰	۱	۰	۰	۶ اشاره به کلاس‌های آموزش هنرهای نمایشی
۰	۰	۰	۰	۰	۷ اشاره به کلاس‌های آموزش زبان‌های خارجی
۰	۰	۰	۰	۱	۸ اشاره به وجود موزه‌ها و انبیا‌ی تاریخی
۰/۰۲۱	۰/۴۵۵	۰	۰/۸	۰/۲	۹ اشاره به نمایشگاه‌ها و فرهنگ‌سراها
۰/۰۴۳	۰/۸۵۸	۰/۲۵۹	۰/۱۴۸	۰/۵۹۲	۱۰ اشاره به وجود اماکن مذهبی و تاریخی داخلی و خارجی
۰/۰۱۱	۰/۲۱۲	۰/۰۶۲	۰	۰/۹۳۷	۱۱ معرفی جاذبه‌های طبیعی در کشور
۰	۰	۰	۰	۰	۱۲ اشاره به صنایع دستی
۰	۰	۰	۱	۰	۱۳ اشاره به مجسمه‌ها و تندیس‌های داخلی و خارجی
۰/۰۴۴	۰/۹۳۷	۰/۵	۰/۳	۰/۲	۱۴ اشاره به تابلوهای خطاطی، نقاشی، و عکس‌های ماندگار
۰	۰	۱	۰	۰	۱۵ اشاره به وجود تلویزیون و رادیو
۰	۰	۰	۰	۰	۱۶ اشاره به وجود سالن‌های سینما، تئاتر و کسرت موسیقی
۰	۰	۰	۱	۰	۱۷ اشاره به رایانه
۰	۰	۰	۰	۰	۱۸ اشاره به رسانه‌های ارتباطی
۰/۰۴۷	۰/۹۹۱	۰/۳۵۱	۰/۲۷	۰/۳۷۸	۱۹ اشاره به شاعران، نویسندگان و هنرمندان داخلی و خارجی
۰/۰۴۳	۰/۸۹۸	۰/۲۰۵	۰/۲۳۰	۰/۵۶۴	۲۰ اشاره به دانشمندان و اندیشمندان و متفکران داخلی و خارجی
۰/۰۴۲	۰/۸۸۳	۰/۱۳۳	۰/۳۳۳	۰/۵۳۳	۲۱ اشاره به شاهکارهای ادبی-تاریخی داخلی و خارجی
۰	۰	۰	۱	۰	۲۲ اشاره به شاهکارهای علمی داخلی و خارجی
۰/۰۴۷	۰/۹۸۵	۰/۳۷۵	۰/۳۷۵	۰/۲۵	۲۳ اشاره به پرچم، نقشه و سرود ملی کشور
۰	۰	۰	۰	۰	۲۴ اشاره به موسیقی سنتی و محلی و ملی کشور
۰	۰	۰	۰	۱	۲۵ اشاره به غذاهای سنتی و محلی و ملی کشور
سرمایه فرهنگی نهادینه شده					
۰	۰	۰	۰	۰	۱ تشویق به دریافت مدارک تحصیلی و دانشگاهی
۰	۰	۰	۰	۰	۲ توصیه به دریافت مدارک ادبی و هنری
۰	۰	۰	۰	۰	۳ سفارش به دریافت مدرک زبان خارجی
۰	۰	۰	۰	۰	۴ توصیه به دریافت مدارک و گواهی‌نامه‌های مهارتی و فنی و رایانه‌ای
۰/۰۳۰	۰/۶۳۱	۰/۵	۰	۰/۵	۵ ترغیب به کسب مقام، مدال و مدارک در عرصه ورزش
۰	۰	۰	۰	۰	۶ اهمیت دادن به تألیف مقاله یا تحقیق و شرکت در سمینار و کنفرانس
۰	۰	۱	۰	۰	۷ تشویق به شرکت در جشنواره‌ها و مسابقات علمی



فصلنامه علمی - پژوهشی

۵۵

تحلیل محتوای
کتاب‌های فارسی ...

بحث و نتیجه گیری

نتایج به دست آمده نشان می دهد که فراوانی، بار اطلاعاتی، و ضریب اهمیت مؤلفه تجسم یافته سرمایه فرهنگی به ترتیب معادل ۸۴۴، ۰/۵۵۴ و ۰/۳۳۳ است. مؤلفه عینیت یافته، ۳۱۳، ۰/۹۵۶ و ۰/۵۷۵ و مؤلفه نهادینه شده، ۴، ۰/۰۷۸ و ۰/۰۴۷ است. به این ترتیب، مؤلفه نهادینه، کمترین میزان توجه را به خود جلب کرده و مؤلفه عینیت یافته از بالاترین میزان اهمیت برخوردار است، در حالی که مؤلفه تجسم یافته که دارای بیشترین ارتباط با درس فارسی است، جایگاه شایسته ای ندارد. به این ترتیب، نتایج پژوهش با نتایج تحقیق بویون و همکاران (۲۰۱۲) و دی ماجیو و موهر (۱۹۸۵)، مطابقت دارد و در مقابل، با نتایج پژوهش شهیدی و همکاران (۱۳۹۲)، ادگرتن و رابرتز (۲۰۱۴)، مارتلتو و آندره (۲۰۱۳)، وو (۲۰۰۸) و فرکاس (۲۰۰۳) ناهمسو است.

مؤلفان کتاب های فارسی دوره متوسطه اول با اختصاص ۲۹ درصد از حجم محتوای کتاب به مؤلفه های سرمایه فرهنگی به خوبی توانسته اند از قابلیت های کتاب های یاد شده برای بازتاب این مؤلفه ها بهره ببرند و به این ضرورت فرهنگی پاسخ دهند، زیرا زبان و ادبیات فارسی به مثابه آینه ای بیانگر افکار، باورها، و شکوه فرهنگ ایران است. زبان فارسی، نماد هویت ملی و فرهنگی ماست و ادبیات فارسی، آینه فرهنگ این مرزوبوم است، زیرا مجموعه تجربه های ارائه شده در قالب های گوناگون زبان و ادبیات فارسی، دانش آموزان را افرادی پاینده به ارزش های ملی و فرهنگی می پرورد و آنان را در حفظ فرهنگ و تمدن خویش توانمند می کند (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱). به همین سبب، توجه مناسب و شایسته به مؤلفه عینیت یافته که شکل عینی و محسوس سرمایه فرهنگی است، می تواند نویدبخش فراهم کردن بستری برای شکوفایی سرمایه های فرهنگی باشد، ولی توجه نه چندان مورد انتظار به مؤلفه تجسم یافته و توجه بسیار ضعیف به مؤلفه نهادینه شده سبب شده است که این حجم توجه فاقد گیرایی لازم باشد، زیرا نسبت سرمایه فرهنگی تجسم یافته و عینیت یافته را می توان همچون جایگاه فرد و جامعه وی دانست که طبیعتاً زمانی که فردی وجود ندارد، انباشتن انبوهی از لباس ها امر بیهوده ای خواهد بود. احراز سرمایه فرهنگی عینیت یافته در گرو وجود سرمایه متجسم است و باید امکانات لازم همراه با افراد واجد شرایط وجود داشته باشند تا از آن طریق، سرمایه فرهنگی عینیت یافته، نمود یابد.

علاوه بر این، توجه نه چندان مناسب به مؤلفه تجسم یافته و نیز توجه بسیار ناچیز به مؤلفه نهادینه شده، گویای این واقعیت است که نویسندگان کتاب های درسی، فرهنگ را تنها در حوزه محدودی تصور می کنند و به قابلیت های اقتصادی، اجتماعی و حتی روانی سرمایه فرهنگی



نهادینه و نیز اثرات مثبتی که سرمایه فرهنگی تجسم یافته، با تقویت مهارت های زبانی، بر مهارت های ارتباطی و اجتماعی کودکان می گذارد، اعتنایی ندارند.

بخشی از نتایج پژوهش نشان داد که یکی از کاستی های که در بررسی مؤلفه های سرمایه فرهنگی در کتاب های فارسی وجود دارد، وجود شاخص هایی با بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت صفر یا ناچیز است. در بخش مؤلفه تجسم یافته، حوزه موسیقی، کنسرت موسیقی، و تئاتر، جزء بخش های مغفول است، در حالی که براساس نظر مارتلتو و آندره^۱ (۲۰۱۳)، سوی تأثیر مستقیمی که موسیقی می تواند بر یادگیری و موفقیت تحصیلی کودکان داشته باشد، عصاره هويت ملی و زیبایی شناسی یک فرهنگ به شمار می آید که در کنار زبان و ادبیات فارسی می تواند پیام فرهنگی خود را با سرعت بیشتری منتقل کند و تا حد زیادی تعیین کننده هسته فرهنگی جامعه باشد. علاوه بر این، هر چند به شاخص های ترغیب به شناخت شخصیت های ادبی - علمی و قهرمانان دفاع از کشور به خوبی توجه شده است، ولی بی توجهی به شناخت شخصیت های هنری، نشان دهنده بی رغبتی نویسندگان و برنامه ریزان کتاب های درسی به توجه به مقوله هنر است، در حالی که یکی از ویژگی های دوره نوجوانی، گرایش به تقلید از نمونه ها و سرمشق ها است که طبعاً شرح حال شخصیت های هنری می تواند سبب الگوگیری دانش آموزان از پشتکار آن ها در زندگی شود. نتایج دیگر بررسی شاخص ها از نبود نشانه هایی از ترغیب دانش آموزان به برنامه های ادبی تلویزیون، استفاده درست از رایانه و رسانه های ارتباطی و شبکه های اجتماعی مجازی در کتاب های فارسی حکایت دارد که بیانگر تناسب نداشتن محتوا با پیشرفت های علمی و فناورانه، مسائل و ارتباطات جهانی، و نیازهای واقعی یادگیرندگان است که در این مورد، فتحی و اجارگاه (۱۳۹۳) این عوامل را در زمره عوامل مؤثر بر سازماندهی محتوا می داند. از سوی دیگر، سرعت بالای انتقال اطلاعات در این رسانه ها که رقیب جدی آموزش و پرورش در جامعه پذیری به شمار می آیند، سبب شده است که محتوای جهت دار و غرض ورزانه برخی از آن ها، واقعیت جلوه کند که جدای از اثرات منفی تربیتی که بر کودکان می گذارد، سبب تضعیف زبان و مهارت های زبانی می شود و از این رو لازم است که کتاب های فارسی، مهارت های لازم را برای حضور در رسانه های یاد شده به کودکان و نوجوانان آموزش دهند.

در بخش عینیت یافته نیز همچون بخش تجسم یافته، به شاخص هایی که به بخش های موسیقی، هنر، صنایع دستی، مجسمه ها، موزه ها، کلاس های هنری، و رسانه های ارتباطی و رایانه ای مربوط می شوند، کاملاً بی توجهی شده است و علاوه بر این، تمرکز بیش از حد کتاب های



فارسی بر زبان و فرهنگ فارسی سبب نادیده گرفتن فرهنگ، آداب و رسوم، موسیقی، و لباس‌های محلی و همچنین، توجه ناچیز به جاذبه‌های طبیعی کشور شده است. در حالی که یکی از رسالت‌های اساسی حوزه زبان و ادب فارسی، حفظ آداب و رسوم قومی - محلی به منظور تقویت احساس تعلق و ایجاد هویت ملی است. در بخش نهادینه نیز تنها شاخصی که ردپایی از بخش نهادینه در آن وجود دارد، ترغیب به دریافت مقام و مدرک در عرصه ورزش است و نکته جالب توجه این است که هیچ‌گونه تشویقی به دریافت مدرک در عرصه ادب و هنر وجود نداشته است. علاوه بر این، تهیه‌کنندگان کتاب‌های درسی، هیچ‌گونه انتظاری از تأثیر تألیف مقاله و شرکت در همایش‌ها و جشنواره‌ها بر افزایش سرمایه فرهنگی دانش‌آموزان ندارند و در پایان، اگر بپذیریم که سرمایه فرهنگی نهادینه، بالفعل کردن سرمایه فرهنگی تجسم یافته است، در این صورت، بی‌گمان تأکید شایسته بر شاخص تحصیل و ارتقای تحصیل در بخش تجسم یافته و بی‌توجهی به شاخص کسب مدارک دانشگاهی و تحصیلی، شاهدی بر نبود تعادل و ارتباط بین این دو مؤلفه در کتاب‌های فارسی دوره متوسطه اول خواهد بود.

به این ترتیب، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که در کتاب‌های فارسی، سرمایه فرهنگی نهادینه که سبب می‌شود فرد برخوردار از سرمایه فرهنگی بتواند از مزایای اقتصادی و اجتماعی آن بهره‌مند شود، جایگاه بسیار ضعیفی دارد و این کاستی در سرمایه فرهنگی نهادینه، بر کارایی مجموعه سرمایه فرهنگی تأثیر گذاشته و سبب بی‌اثر شدن دو مؤلفه تجسم یافته و عینیت یافته خواهد شد. بر این اساس، برنامه درسی نتوانسته است نقش و اهمیت اساسی سرمایه فرهنگی را برای دانش‌آموزان تشریح کند که امید است برنامه‌ریزان درسی و تهیه‌کنندگان کتاب‌های درسی با تقویت این مؤلفه در قالب ارج‌گذاری به مدارک تحصیلی، مهارتی، فنی، ادبی و نیز ایجاد گرایش به تهیه مقاله و شرکت در جشنواره‌ها و مسابقات علمی، سبب ارتقای سرمایه‌های فرهنگی در میان دانش‌آموزان شوند. علاوه بر این، بایستی برتری بعد عینیت یافته بر بعد تجسم یافته، معکوس شود، زیرا بعد تجسم یافته با درونی کردن فرهنگ جامعه در فرد و فرهنگ‌پذیری وی سبب درونی‌سازی سرمایه فرهنگی خواهد شد.



پیوست شماره (۱). مؤلفه‌ها و شاخص‌های سنجش سرمایه فرهنگی براساس نظریه بوردیو و منابع استخراجی شاخص‌ها

شاخص‌های هر یک از مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی	منابع
سرمایه فرهنگی تجسم یافته	
۱ تأکید بر تحصیلات بالای والدین و سایر اعضای خانواده	صالحی امیری و همکاران (۱۳۹۳) میرزابیگی (۱۳۹۳) وانگ (۲۰۱۱)
۲ القای نگرش مثبت در مورد تحصیل و ارتقای تحصیلی در دانش‌آموزان	وانگ (۲۰۱۱)، سولیوان (۲۰۰۱)
۳ توصیه به طرح مباحث مربوط به آداب و رسوم کشور در گفت‌وگوهای میان فرزندان و والدین	بویون و همکاران (۲۰۱۲)، وانگ (۲۰۱۱)، سولیوان (۲۰۰۱)
۴ تشویق به ارتقای مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان رسمی	خواججه‌نوری و همکاران (۱۳۹۳)، قادری و رضایی (۱۳۹۳)، گولدینگ (۲۰۰۸)
۵ ترغیب به ارتقای مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان مادری	شهیدی و همکاران (۱۳۹۲)، بوردیو و همکاران (۱۳۸۹) میرزابیگی (۱۳۹۳)، وانگ (۲۰۱۱)، گولدینگ (۲۰۰۸)، دومایس (۲۰۰۶)
۶ تأکید بر فراگیری یکی از زبان‌های خارجی	گنجی و همکاران (۱۳۹۴)، وانگ (۲۰۱۱)، زیمداس و همکاران (۲۰۰۹)
۷ القای علاقه‌مندی به مطالعه کتاب‌های غیردرسی	وانگ (۲۰۱۱)، زیمداس و همکاران (۲۰۰۹)، لاریو و وینینگر (۲۰۰۳)
۸ ترغیب دانش‌آموزان به نوشتن متون ساده	عباس‌زاده و همکاران (۱۳۹۱)، وانگ (۲۰۱۱)، وو (۲۰۰۸)
۹ تشویق دانش‌آموزان به مطالعه روزنامه، نشریه و مجله‌ها (کاغذی)	میرزابیگی (۱۳۹۳)، نیازی و کارکنان (۱۳۸۶)، وانگ (۲۰۱۱)، گولدینگ (۲۰۰۸)
۱۰ توصیه به دانش‌آموزان برای استفاده از کتابخانه‌های عمومی	مارتلنو و آندره (۲۰۱۴)، وانگ (۲۰۱۱)، اسکاندیزو (۲۰۰۴)
۱۱ تشویق دانش‌آموزان به گوش دادن و کسب مهارت در زمینه موسیقی سنتی و کلاسیک	گنجی و همکاران (۱۳۹۴)، قادری و رضایی (۱۳۹۳)، وانگ (۲۰۱۱)
۱۲ ترغیب دانش‌آموزان به کسب مهارت در زمینه هنرهای ترسیمی	میرزابیگی (۱۳۹۳)، زلفعلی فام و آقایی (۱۳۹۳)، وانگ (۲۰۱۱)
۱۳ ترغیب دانش‌آموزان به کسب مهارت در زمینه هنرهای دستی	زلفعلی فام و آقایی (۱۳۹۳)، زیمداس و همکاران (۲۰۰۹)
۱۴ ترغیب دانش‌آموزان به کسب مهارت در زمینه هنرهای نمایشی	زیمداس و همکاران (۲۰۰۹)، دومایس (۲۰۰۶)، اسکاندیزو (۲۰۰۴)
۱۵ ترغیب دانش‌آموزان به بازدید از موزه‌ها و ساختمان‌های میراث فرهنگی	



1. Wang
2. Sullivan
3. Goulding
4. Dumais
5. Zimdars



شماره	موضوع	منابع
۱۶	تشویق دانش‌آموزان به تماشای برنامه‌های ادبی، هنری و اجتماعی تلویزیون کشور	خواجه نوری و همکاران (۱۳۹۳)، ویون و همکاران (۲۰۱۲)، وانگ (۲۰۱۱)
۱۷	ترغیب دانش‌آموزان به حضور در تئاتر، سینما و کنسرت موسیقی	بویون و همکاران (۲۰۱۲)، وانگ (۲۰۱۱)، زیمداس و همکاران (۲۰۰۹)
۱۸	تأکید بر استفاده صحیح از رایانه	گنجی و همکاران (۱۳۹۴)، وانگ (۲۰۱۱)
۱۹	تأکید بر استفاده درست از رسانه‌های ارتباطی	بویون و همکاران (۲۰۱۲)، وانگ (۲۰۱۱)
۲۰	ترغیب به شناخت شخصیت‌های ادبی داخلی و خارجی	بویون و همکاران (۲۰۱۲)، زیمداس و همکاران (۲۰۰۹)، وو (۲۰۰۸)
۲۱	ترغیب به شناخت شخصیت‌های علمی داخلی و خارجی	محمدی و همکاران (۱۳۹۱)، بویون و همکاران (۲۰۱۲)، وو (۲۰۰۸)
۲۲	تشویق به شناخت شخصیت‌های هنری داخلی و خارجی	محمدی و همکاران (۱۳۹۱)، وو (۲۰۰۸)
۲۳	تشویق به شناخت قهرمانان دفاع از کشور	زیمداس و همکاران (۲۰۰۹)، وو (۲۰۰۸)
۲۴	آشنایی با سبک زندگی اسلامی-ایرانی	محمدی و همکاران (۱۳۹۱)
۲۵	القای احساس پایداری به آداب‌ورسوم ملی و محلی کشور	صالحی امیری و همکاران (۱۳۹۳)، زیمداس (۲۰۰۹)، یونسکو (۲۰۰۷)
۲۶	ترغیب به شناخت ضرب‌المثل و بازی‌های محلی و ملی	گنجی و همکاران (۱۳۹۴)، زلفعلی فام و آقای (۱۳۹۳)، یونسکو (۲۰۰۷)
۲۷	تشویق به تعلق خاطر به افسانه‌ها و اسطوره‌های پیشینیان	بویون و همکاران (۲۰۱۲)، زیمداس و همکاران (۲۰۰۹)، یونسکو (۲۰۰۷)
سرمایه فرهنگی عینیت یافته		
۱	اشاره به کتاب‌فروشی و روزنامه‌فروشی‌ها	بویون و همکاران (۲۰۱۲)، وانگ (۲۰۱۱)، یاماموتو و بریتون (۲۰۱۰)
۲	اشاره به کتاب‌های غیردرسی، مجلات، نشریه‌ها، و روزنامه	وانگ (۲۰۱۱)، یاماموتو و بریتون (۲۰۱۰)، زیمداس و همکاران (۲۰۰۹)
۳	اشاره به وجود کتابخانه‌ها	وانگ (۲۰۱۱)، گولدینگ (۲۰۰۸)، لاریو و ویننگر (۲۰۰۳)
۴	اشاره به وجود مدارس و دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزشی	زلفعلی فام و آقای (۱۳۹۳)، زیمداس و همکاران (۲۰۰۹)
۵	اشاره به کلاس‌های آموزش هنرهای ترسیمی و نمایشی	وانگ (۲۰۱۱)، زیمداس و همکاران (۲۰۰۹)، دومایس (۲۰۰۶)
۶	اشاره به کلاس‌های آموزش هنرهای نمایشی	گنجی و همکاران (۱۳۹۴)، خواجه‌نوری و همکاران (۱۳۹۳)، دومایس (۲۰۰۶)
۷	اشاره به کلاس‌های آموزش زبان‌های خارجی	گنجی و همکاران (۱۳۹۴)، وانگ (۲۰۱۱)
۸	اشاره به وجود موزه‌ها و اشیای تاریخی	بویون و همکاران (۲۰۱۲)، وانگ (۲۰۱۱)، یاماموتو و بریتون (۲۰۱۰)
۹	اشاره به نمایشگاه‌ها و فرهنگ‌سراها	بویون و همکاران (۲۰۱۲)، وانگ (۲۰۱۱)



منابع	شاخص‌های هریک از مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی
گنجی و همکاران (۱۳۹۴)، وانگ (۲۰۱۱)	۱۰ اشاره به وجود اماکن مذهبی و تاریخی داخلی و خارجی
گنجی و همکاران (۱۳۹۴)، بویون و همکاران (۲۰۱۲)	۱۱ معرفی جاذبه‌های طبیعی کشور
ساعی و همکاران (۱۳۹۴)، تراسبی (۱۳۹۳)	۱۲ اشاره به صنایع دستی
تراسبی (۱۳۹۳)، دومایس (۲۰۰۶)	۱۳ اشاره به مجسمه‌ها و تندیس‌های داخلی و خارجی
قادری و رضایی (۱۳۹۳)، سولیوان (۲۰۰۱)	۱۴ اشاره به تابلوهای خطاطی، نقاشی و عکس‌های ماندگار
گنجی و همکاران (۱۳۹۴)، وانگ (۲۰۱۱)	۱۵ اشاره به وجود تلویزیون و رادیو
وانگ (۲۰۱۱)، دومایس (۲۰۰۶)	۱۶ اشاره به وجود سالن‌های سینما، تئاتر، و کنسرت موسیقی
گنجی و همکاران (۱۳۹۴)، وانگ (۲۰۱۱)	۱۷ اشاره به رایانه
ساعی و همکاران (۱۳۹۴)، خواجه‌نوری و همکاران (۱۳۹۳)	۱۸ اشاره به رسانه‌های ارتباطی
ایزدی و همکاران (۱۳۹۳)، محمدی و همکاران (۱۳۹۱)	۱۹ اشاره به شاعران، نویسندگان، و هنرمندان داخلی و خارجی
سولیوان (۲۰۰۱)، دومایس (۲۰۰۶)	۲۰ اشاره به دانشمندان و اندیشمندان داخلی و خارجی
زلفعلی‌فام و آقایی (۱۳۹۳)، سولیوان (۲۰۰۱)	۲۱ اشاره به شاهکارهای ادبی-تاریخی داخلی و خارجی
زلفعلی‌فام و آقایی (۱۳۹۳)، سولیوان (۲۰۰۱)	۲۲ اشاره به شاهکارهای علمی داخلی و خارجی
بویون و همکاران (۲۰۱۲)	۲۳ اشاره به پرچم، نقشه، و سرود ملی کشور
مارتلنو و آندره (۲۰۱۴)، سولیوان (۲۰۰۱)	۲۴ اشاره به موسیقی سنتی و محلی و ملی کشور
گنجی و همکاران (۱۳۹۴)	۲۵ اشاره به غذاهای سنتی و محلی و ملی کشور
	سرمایه فرهنگی نهادینه‌شده
قادری و رضایی (۱۳۹۳)، وانگ (۲۰۱۱)، لاریو و وینینگر (۲۰۰۳)	۱ تشویق به دریافت مدارک تحصیلی و دانشگاهی
گنجی و همکاران (۱۳۹۴)، زلفعلی‌فام و آقایی (۱۳۹۳)	۲ توصیه به دریافت مدارک ادبی و هنری
زلفعلی‌فام و آقایی (۱۳۹۳)، قادری و رضایی (۱۳۹۳)	۳ سفارش به اخذ مدرک زبان خارجی
گنجی و همکاران (۱۳۹۴)، زلفعلی‌فام و آقایی (۱۳۹۳)	۴ توصیه به دریافت مدارک و گواهی‌نامه‌های مهارتی، فنی، و رایانه‌ای
زلفعلی‌فام و آقایی (۱۳۹۳)، ایزدی و همکاران (۱۳۹۳)	۵ ترغیب به دریافت مقام، مدال و مدارک در عرصه ورزش
عباس‌زاده و همکاران (۱۳۹۱)، پنل (۲۰۱۶)	۶ اهمیت دادن به تألیف مقاله یا تحقیق و شرکت در سمینار و کنفرانس
پنل (۲۰۱۶)	۷ تشویق به مشارکت در جشنواره‌ها و مسابقات علمی

منابع

- آذر، عادل (۱۳۸۰). بسط و توسعه روش آنتروپی شانون برای پردازش داده‌ها در تحلیل محتوا. فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، ۱۱(۳۷ و ۳۸)، ۱-۱۸.
- اسکات، ویلیام (۱۳۹۱). تئوری حسابداری مالی (مترجم: علی پارسائیان). تهران: ترمه. (تاریخ اصل اثر ۲۰۰۷)
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). مصوب جلسات ۸۵۷ الی ۸۷۲ شورای عالی آموزش و پرورش. تاریخ ۹۰/۱۲/۹ الی ۱۳۹۱/۶/۲۸.
- بورديو، پی‌یر (۱۳۹۳). نظریه کنش: دلائل عملی و انتخاب عقلانی (مترجم: مرتضی مردیها). تهران: فلسفه. (تاریخ اصل اثر ۱۹۸۶)
- بورديو، پی‌یر؛ پورتس، آلهندرو؛ افه، کلاوس؛ پاتام، رابرت؛ سیمونل کلمن، جیمز؛ فوکویاما، فرانسیس؛ ولکاک، مایکل (۱۳۸۹). سرمایه اجتماعی: اعتماد، دموکراسی و توسعه (مترجم: حسن پویان، و افشین خاکباز). تهران: شیرازه. (تاریخ اصل اثر ۱۹۸۴)
- تریاندیس، هری چارالامبوس (۱۳۹۱). فرهنگ و رفتار اجتماعی (مترجم: نصرت فتحی). تهران: رسانش. (تاریخ اصل اثر ۱۹۹۴)
- حقیقتیان، منصور (۱۳۹۳). سرمایه فرهنگی و بازتولید بین نسلی: تاثیر سرمایه فرهنگی والدین بر موفقیت تحصیلی فرزندان در شهر اصفهان. فصلنامه مطالعات میان فرهنگی، ۹(۲۱)، ۷۰-۵۳.
- خواججه نوری، بیژن؛ پرنیان، لیلا؛ و همت، صغری (۱۳۹۳). مطالعه رابطه سرمایه اجتماعی، سرمایه فرهنگی و هویت اجتماعی مطالعه موردی: جوانان شهر بندرعباس. فصلنامه مطالعات ملی، ۱۵(۱)، ۱۲۰-۹۵.
- روحانی، حسن (۱۳۸۸). درآمدی بر نظریه سرمایه فرهنگی. فصلنامه راهبرد، ۱۸(۵۳)، ۷-۳۵.
- زلفعلی فام، جعفر؛ و آقایی، هادی (۱۳۹۳). بررسی تاثیر سرمایه فرهنگی بر تعهد اجتماعی شهروندان به مسائل شهری (مطالعه موردی تبریز). بررسی مسائل اجتماعی ایران، ۱۵(۱)، ۷۷-۱۱۲. doi: 10.22059/ijsp.2014.53755
- ساعی، علی؛ تشویق، فاطمه؛ و رضایی، محمد (۱۳۹۴). مطالعه رابطه سرمایه فرهنگی خانواده، مدرسه و دانش آموز با موفقیت تحصیلی دانش آموزان دختر مراکز پیش دانشگاهی. فصلنامه علوم اجتماعی، ۲۲(۶۹)، ۲۹۳-۲۵۸.
- سبحانی‌نژاد، مهدی؛ جعفری هرنندی، رضا؛ و نجفی، حسن (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب‌های دین و زندگی دوره متوسطه از لحاظ میزان توجه به مباحث سبک زندگی اسلامی مبتنی بر سوره مبارکه حجرات. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۱(۱)، ۷۹-۱۰۱. doi: 10.22051/jontoe.2015.391
- سرمد، زهره؛ بازگان، عباس؛ و حجازی، الهه (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.
- شهیدی، سارا؛ احمدی، پروین؛ و صمدی، پروین (۱۳۹۲). مولفه‌های فرهنگ عمومی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. فصلنامه مطالعات ملی، ۱۴(۳)، ۷۷-۱۰۶.





شویره، کریستیان؛ و فونتن، اولیویه (۱۳۸۵). واژگان بوردیو (مترجم: مرتضی کتبی). تهران: نی. (تاریخ اصل اثر: ۲۰۰۳) صالحی امیری، رضا (۱۳۹۱). سرمایه فرهنگی. تهران: مرکز تحقیقات استراتژیک.

صالحی امیری، سیدعلیرضا؛ رضایی، علی اکبر؛ و ازناوژاد، غزاله (۱۳۹۳). بررسی تاثیر سرمایه فرهنگی بر تولیدات علمی دانشجویان. فصلنامه مطالعات توسعه اجتماعی-فرهنگی، ۳(۱)، ۹۳-۱۱۳.

عباس‌زاده، محمد؛ عزیززاده اقدم، محمد باقر؛ کوهی، کمال؛ و علی‌پور، پروین (۱۳۹۱). انواع سرمایه‌ها و نقش آن‌ها در تبیین شادکامی دانشجویان. فصلنامه علمی - پژوهشی رفاه اجتماعی، ۱۳(۵۱)، ۲۴۴-۲۱۵.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: ایران زمین.

قادری، طاهره؛ و رضایی، سپیده (۱۳۹۳). رابطه سرمایه فرهنگی و گرایش جوانان به مد (تفاوت بین دختران و پسران). فصلنامه علوم اجتماعی، ۲۱(۶۶)، ۳۵-۱.

کارکنان نصرآبادی، محمد؛ جعفرپور، مرتضی؛ و بروری آررانی، زینب (۱۳۹۱). عوامل موثر بر سرمایه‌های فرهنگی در شهرستان‌های کاشان و آران و بیدگل. فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۸(۲۷)، ۱۷۰-۱۴۳.

گنجی، محمد؛ حسین بر، محمدعثمان؛ و کریمیان، مینا (۱۳۹۴). بررسی رابطه سرمایه فرهنگی و سبک در بین مردان شهر زاهدان. فصلنامه جامعه‌شناسی سبک زندگی، ۱(۲)، ۱۷۶-۱۲۹.

گنجی، محمد؛ و حیدریان، امین (۱۳۹۳). سرمایه فرهنگی و اقتصاد فرهنگ (با تأکید بر نظریه‌های پی‌یر بوردیو و دیوید تراسبی). فصلنامه راهبرد، ۱۳(۷۲)، ۹۷-۷۷.

گیدنز، آنتونی؛ و بردسال، کارن (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی (مترجم: حسن چاوشیان). تهران: نی. (تاریخ اصل اثر: ۱۹۸۴).

مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰) برگرفته از [www.http://bayanbox.ir](http://bayanbox.ir).

محمدی مهر، غلامرضا (۱۳۹۴). روش تحلیل محتوا (راهنمای عملی تحقیق). تهران: دانش نگار.

محمدی، جمال؛ و دادهیر، ابوعلی؛ و محمدی، فردین (۱۳۹۱). مناسبات سرمایه فرهنگی و سبک زندگی: پیمایشی در میان شهروندان طبقه متوسط شهر سنندج، کردستان. مجله جامعه‌شناسی ایران، ۱۳(۴)، ۲۳-۱.

میرزاییگی، حسن‌علی (۱۳۹۳). در جست‌وجوی مدل برنامه‌درسی برای رشد سرمایه فرهنگی خانواده موفقیت تحصیلی فرزندان. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی، ۲(۴)، ۱۱۰-۸۵.

نوریان، محمد (۱۳۸۷). تحلیل برنامه‌های درسی دوره ابتدایی ایران. تهران: گویش نو.

نیازی، محسن؛ و کارکنان نصرآبادی، محمد (۱۳۸۶). تبیین جامعه‌شناختی رابطه سرمایه فرهنگی خانواده با هویت اجتماعی جوانان. فصلنامه مطالعات ملی، ۸(۳)، ۸۱-۵۵.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. G. Richardson, (ed.), *Hand Book of Theory and Research for The Sociology of Education, Network*, Green Wood Press.
- Byun, S., Schofer, E., & Kyung-keun, K. (2012). Revisiting the role of cultural capital in East Asian educational systems: The case of SouthKorea. *Sociology of Education*, 85, 219-239. doi: 10.1177/0038040712447180
- Di Maggio, P., & Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment and marital selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), 210-232.
- Dumais, S. A. (2006). Cultural capital, gender, and school success: The role of Habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68. doi: 10.1080/01425692.2016.1251301
- Edgerton, J. D., & Robert, L. W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, 12(2), 193-220.
- Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541-562. doi: 10.1146/annurev.soc.29.010202.100023
- Goulding, A. (2008). Libraries and cultural capital. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40, 235-240.
- Keklik, I. (2011). A content analysis of developmental psychology sections of educational psychology textbooks used for teachers education in Turkey. *Journal of The Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 393-398. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.02.048
- Lareau, A., & Weninger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Journal of the Theory and Society*, 32, 267-606. doi: 10.1023/B:RYSO.0000004951.04408.b0
- Marteleto, L., & Andrade, F. (2013). The educational achievement of Brazilian adolescents: Cultural capital and the interaction between families and schools. *Sociology of Education*, 87(1), 16-35.
- Pennell, S. M. (2016). Queer cultural capital: Implication for education. *Journal of The Race Ethnicity and Education*, 19(2), 324-338. doi: 10.1080/13613324.2015.1013462
- Scandizzo, P. L., (1993). Cultural consumption, growth and chaos, *Simulation Practice and Theory*, 1,1, 5-16. doi: 10.1016/0928-4869(93)90007-D
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology. The Journal of The British Sociological Association*, 35, 893-912.
- Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. The University of Chicago Press.
- UNESCO (2005). *Diversity of cultural expressions*. Paris, UNESCO.



- Walstrom, C., Svendsen, G., & Lind, H. (2008). On the capitalization and cultivation of social capital: Towards a neo capital general science?. *Socio Economics Journal*, 37, 1495- 1514. doi: 10.1016/j.socec.2007.06.009
- Wang, H. (2011). The effects of cultural capital on educational aspirations among adolescents in Macau. *Chinese Sociological Review*, 44(2), 52-75.
- Wu, Y. (2008). Cultural capital, the state, and educational inequality in China, 1949-1996. *Sociological Perspectives*, 51(1), 201-227.
- Yamamoto, Y., & Brinton, M. (2010). Cultural capital in East Asian educational systems: The case of Japan. *Sociology of Education*, 83, 67-83.
- Zimdars, A., Sullivan, A., & Heath, A. (2009). *Elite higher education admissions in the arts and sciences: Is cultural capital the key?*. SAGE, Publications, LosAngeles London, New Delhi and Singapore. doi: 10.1177/0038038509105413

