



## دریابی مؤلفه‌های برابری آموزشی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی

Tracing components of educational equality in primary school  
social studies curriculum

تاریخ دریافت مقاله: ۱۵/۰۴/۱۳۹۵؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴/۱۰/۱۳۹۵

M. Mosallae  
N. Noshadi (Ph.D)مریم مصلائی<sup>۱</sup>  
دکتر ناصر نوشادی<sup>۲</sup>

**Abstract:** The main objective of this study is to evaluate the status of educational equity in intended, implemented and achieved curriculum of social studies in primary school in the academic year of 2015-2016, based on McCowan model. On the basis of current research in which social issues such as multiculturalism, gender and socioeconomic status have been highlighted, four volumes of Social Studies textbooks are used as the "intended curriculum". In addition, 12 teachers of primary school teaching grades 3 to 6 are selected to check "implemented curriculum" and 12 parents of primary school students from 3 to 6 (three parents from each grade) are selected to check the "achieved curriculum". The participants are selected through purposive and snowball sampling. In the intended curriculum, in terms of gender component, mother's role for girls and economic role for boys are emphasized. Moreover, there is no emphasis on cultural diversity and, in the socio-economic component, the emphasis is on urbanization and middle class. Also, in the Implemented curriculum, for gender component the emphasis is on the role of motherhood for girls and economic role for boys. In terms of cultural diversity, teachers, do not consider themselves as promoters of cultural diversity. And they emphasize urban middle class in socioeconomic component. In addition, in the achieved curriculum, both girls and boys maintain similar views about job, achieving and high social statuses. Also, both groups exhibited intolerance toward cultural differences in their attitude and behaviors and emphasis higher socioeconomic circumstances.

**Keywords:** social studies curriculum, educational equality, elementary schools

چکیده: در سال ۱۳۹۰ سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت به تصویب رسید. یکی از مؤلفه‌های این سند تأکید بر برابری آموزشی بود. هدف اصلی پژوهش حاضر، دریابی مؤلفه‌های کانونی برابری آموزشی در برنامه درسی قصد شده، تدریس شده و کسب شده در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ براساس مدل مک‌کوان بود. بر این اساس، سه مؤلفه کانونی برابری آموزشی (تکثر فرهنگی، جنسیت و وضعیت اقتصادی-اجتماعی) در کتاب‌های مطالعات اجتماعی به عنوان "برنامه درسی قصد شده" مورد بررسی قرار گرفتند. همچنین تعداد دوازده نفر از معلمان دوره ابتدایی پایه‌های سوم تا ششم (هر پایه سه معلم) برای بررسی "برنامه درسی اجرا شده" و نیز دوازده نفر از والدین دانش‌آموزان دوره ابتدایی پایه‌های سوم تا ششم (هر پایه سه والد) در شهر شیراز برای بررسی "برنامه درسی کسب شده" به روش نمونه‌گیری هدفمند و تکنیک گلوله برفی تا حد رعایت قاعده‌ی نقطه اشباع انتخاب شدند.

نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که در برنامه درسی قصد شده، در مؤلفه جنسیت بر نقش مادری برای دختران و نقش اقتصادی برای پسران تأکید شده است. مؤلفه تکثر فرهنگی حوزه مغفول به شمار می‌رفت و در مؤلفه اقتصادی-اجتماعی بر شهرنشینی و قشر متوسط تأکید شده است. همچنین، در برنامه درسی اجرا شده، در مؤلفه جنسیت بر نقش مادری برای دختران و نقش اقتصادی برای پسران تأکید شده است. در مؤلفه فرهنگی، معلمان خود را مروج تکثر فرهنگی ندانستند و در مؤلفه اقتصادی-اجتماعی بر قشر متوسط شهری تأکید داشتند. از طرفی، در برنامه درسی کسب شده، نگرش دختران و پسران همسو بر استقلال مالی و کسب شغل و پایگاه اجتماعی بالا بود. همچنین عدم تساهل و مدارا در تفاوت‌های فرهنگی را در نگرش و رفتارشان نشان می‌دادند و بیشتر بر وضعیت اقتصادی-اجتماعی بالا و آن هم زندگی در شهرهای بزرگ تأکید داشتند. **کلیدواژه‌ها:** برنامه درسی مطالعات اجتماعی، برابری آموزشی، دوره ابتدایی

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه یاسوج

۲. عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه یاسوج / نویسنده مسئول

## مقدمه

تاریخ مهم است. نه فقط از بابت یادگیری از گذشته بلکه ترسیم آینده بواسطه چالش ذهنی با طرح تداوم پرسش‌های تاریخی. یکی از پرسش‌های آدمی در طول تاریخ اندیشه این بوده است که «برابری چیست؟». آرمان برابری قدمتی برابر با نظام آموزشی دارد. سقراط در رساله فایدن و در درس گفتارهایش در میدان عمومی شهر آتن برای جوانان در خصوص برابری محسوس و معقول، افلاطون در رساله گورگیاس و ارسطو در کتاب سیاست همواره در حال چالش ذهنی با مسئله برابری بودند و معتقد بودند که نظام آموزشی که وظیفه دولت است یکی از مؤثرترین ابزار ایجاد برابری به شمار می‌رود (افلاطون، ۱۳۵۳؛ ارسطو، ۱۳۸۶). از این رو، برابری آموزشی همواره با دو حوزه سیاست و تربیت گره خورده است.

برنامه درسی در دوره آموزش عمومی، الگویی برای تفسیر واقعیت به شمار می‌رود (برودی، ۱۹۸۲)؛ اما واقعیت همواره به رابطه بین تربیت و سیاست یا دانش و قدرت گره خورده است. از این منظر «تاریخ سیاسی» با «تاریخ اندیشه» در ارتباطاند. به نظر می‌رسد پرسش «برابری آموزشی چیست؟» با دو پرسش کلاسیک دیگر در ارتباط است. اگر نزد افلاطون برترین پرسش در باب سیاست این بود که «ارزشمندترین فرد برای زمامداری کیست؟» (پوپر، ۱۹۶۶)، نزد هربرت اسپنسر<sup>۱</sup> (۱۸۵۹) برترین پرسش در باب تربیت این بود که «ارزشمندترین دانش کدام است؟». افلاطون با طرح نظریه شاه فیلسوف<sup>۲</sup> و نظریه مُثُل<sup>۳</sup> بر این باور بود که خردمندترین فرد و بهترین فرد باید زمام امور را به دست بگیرد و اسپنسر در مقاله‌ای با عنوان «ارزشمندترین دانش کدام است؟» علوم تجربی را ارزشمندترین و بهترین درس دانست. از این منظر، وی طرفدار رتبه‌بندی برنامه درسی شد. وی که طرفدار داروینیسیم اجتماعی بود، علوم تجربی را به این دلیل ارزشمندترین درس می‌دید که به دلیل رویکرد زیستی بطور مستقیم در بقای آدمی نقش دارد. اسپنسر عقیده داشت انسان‌ها برای اینکه بهتر باقی بمانند لازم است سیاستی دنبال شود که در آن هیچ حمایتی از ضعیف‌ترها به عمل نیاید. اسپنسر نظریه انتخاب

---

1. Herbert Spenser  
2. Philosopher King Theory  
3. Theory of Forms or ideas

ردیابی مؤلفه‌های برابری آموزشی در برنامه درسی ...

طبیعی داروین را بقای اصلح نامید و آن را به ابزار توجیه ایدئولوژیک نابرابری‌های اقتصادی-اجتماعی تبدیل کرد.

اسپنسر بر این باور بود که زندگی آدمی چند ارزشی است و ارزش‌ها هماهنگ نیستند و به دلیل محدودیت‌های آدمی از قبیل زمان محدود حیات، نگاه سلسله مراتبی به دانش ضروری است؛ بنابراین، قبل از اینکه برنامه درسی عقلایی بتواند وجود داشته باشد بایستی تعیین کنیم که چه چیزی برای دانستن ما مهم است و بایستی ارزش نسبی دانش‌ها را معین کنیم و اهداف خاصی را دنبال کنیم. وی با اتخاذ رویکرد طبیعت‌گرایی تکاملی معتقد بود که صیانت نفس<sup>۱</sup> مهم‌ترین فعالیت آدمی است و از این منظر و با دید طبیعت‌گرایانه به حقیقت، نسبت به رتبه‌بندی برنامه درسی اقدام نمود. از این‌رو، پیوند این دو پرسش منجر به پیوند دانش و قدرت شد که پیامد آن طبقاتی نمودن نظام آموزشی و نهادینه کردن نابرابری آموزشی بود.

اگر افلاطون نقش «بنیانگذار بهترین» را بواسطه اشراف سالاری قبیله‌ای و پیوستگی ایلی<sup>۲</sup> بر عهده داشت، اسپنسر نقش «نگهدارنده بهترین» را بواسطه دانش سالاری<sup>۳</sup> بر عهده گرفت که پیامد آن همان است که پوپر (۱۹۶۶) تکلیف نهادهای آموزشی متمرکز را گزینش بهترین افراد می‌داند که پیامد آن را گرایش نظام آموزشی به میدان مسابقه و برنامه درسی را به میدان مسابقه دو با مانع مبدل می‌سازد.

این در حالی است که اگر برنامه درسی مشتق از فرهنگ است (بنت و آنروح، ۱۹۶۹) و فرهنگ به ذهن شکل می‌بخشد (برونر، ۱۹۹۶؛ آیزنر، ۲۰۰۲) پس برنامه درسی بایستی تکثر فرهنگی را به نمایش بگذارد نه تحت سلطه گروهی خاص باشد (اپل، ۲۰۰۴)؛ زیرا برنامه درسی متمرکز که بستر تحمیلی دارد، خطر به حاشیه راندن صداهای متکثر را در پی خواهد داشت.

- 
1. Self-preservation
  2. Tribal aristocracy or clannish tribal
  3. Sophocracy

از این رو، اگر برابری آموزشی متغیری فرایندی است و پیامدهای آن در آینده فرد نقش بسزایی ایفا می‌کند، پس آیا برابری آموزشی مسئله مهمی در برنامه‌ریزی درسی به شمار نمی‌رود؟

### بیان مسئله

هدف غایی درس مطالعات اجتماعی، جستجوی معنا برای انسان است (کرفت، ۱۹۶۷)؛ و یکی از معانی بنیادینی که آدمی در جستجوی آن است مفهوم برابری است و سال‌های دوران آموزش ابتدایی زمینه ساز درک و فهم مفاهیم هنجارهای دموکراتیک از قبیل برابری آموزشی به شمار می‌روند (انجمن ملی مطالعات اجتماعی، ۱۹۸۸).

در این میان، از مؤلفه‌های مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش می‌توان به مواردی نظیر برابری آموزشی در ابعاد کمی، همگانی و الزامی با رعایت تفاوت‌های فردی، جنسیتی و فرهنگی تأکید شده است:

الف) طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی ملی براساس اسناد تحول راهبردی و بازتولید برنامه‌های درسی موجود با تأکید بر:

۱. حاکمیت رویکرد فرهنگی- تربیتی در تولید محتوا و تقویت شایستگی‌های پایه دانش‌آموزان.

۲. توجه بیشتر به تفاوت‌های فردی به ویژه هویت جنسیتی دانش‌آموزان و تفاوت‌های شهری و روستایی.

ب) تأمین و بسط عدالت و برابری در برخورداری از فرصت‌های تعلیم و تربیت با کیفیت مناسب با توجه به تفاوت‌ها و ویژگی‌های دختران و پسران و مناطق مختلف کشور با توجه بر:

۱. توانمندسازی دانش‌آموزان ساکن در مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر

کوچ‌نشین و همچنین مناطق دو زبانه با نیازهای ویژه، با تأکید بر ایجاد فرصت‌های آموزشی متنوع و با کیفیت

۲. طراحی و تدوین برنامه آموزشی متناسب با نیازها و نقش‌های دختران و پسران.

ردیابی مؤلفه‌های برابری آموزشی در برنامه درسی ...

ج) تنوع بخشی در ارائه خدمات آموزشی و فرصت‌های تربیتی متناسب با مصالح جامعه، نیازها و علایق دانش‌آموزان در راستای شکوفایی استعداد‌های آنها (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). همانگونه که در سند تحول بنیادین مشاهده می‌گردد، مؤلفه‌های کانونی برابری آموزشی از جمله جنسیت، فرهنگ و وضعیت اقتصادی-اجتماعی مد نظر قرار گرفته است. در این میان برخی از پژوهشگران بر نقش برنامه درسی مطالعات اجتماعی در راستای تحقق بخشیدن به چنین مؤلفه‌هایی پرداخته‌اند. نودینگز (۲۰۰۳) بر ظرفیت بالقوه درس مطالعات اجتماعی در برقراری برابری آموزشی از قبیل توجه به گروه‌های اقلیت، دختران و زنان دارد؛ اما نودینگز (۲۰۰۶) اشاره می‌کند که برنامه درسی مطالعات اجتماعی در بالفعل کردن چنین ظرفیتی موفقیت چندانی به دست نیاورده است.

اما با این همه، همچنان برنامه درسی مطالعات اجتماعی، موضوعات مختلفی از قبیل مطالعات چند فرهنگی و مطالعات جنسیتی را در دستور کار خود قرار داده است. دلیل این امر این است که ماهیت برنامه درسی مطالعات اجتماعی مانند یک چتر طراحی شده است (یورگنسن، ۲۰۱۴).

راهبرد اصلی برنامه درسی مطالعات اجتماعی فراهم سازی بستر سرمایه اجتماعی از طریق بسط واژه تکرر در طبقه، نژاد، جنسیت، وضعیت اقتصادی، مذهب و نظام‌های ارزشی و ایجاد فرصت‌های برابر برای این همه تکرر است (اورلیچ، هاردر، کالاهان، تروایسن و براون، ۲۰۱۰). از این منظر برابری آموزشی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی به معنای ارائه یک تصویر بزرگ در جهت بهبود فرایند تصمیم‌گیری دانش‌آموزان است. از این رو، در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دو واژه برابری و تکرر، همزیستی مسالمت آمیز دارند؛ که پیامد آن ایجاد فرصت‌های بسیاری برای دانش‌آموزان و حذف رویکرد تبعیض آمیزی به تکررها است (شلیسنگر، ۱۹۹۳).

لذا پرسش کانونی مطالعه حاضر این است که تا چه میزان برنامه درسی مطالعات اجتماعی زمینه‌ساز عملی ساختن چنین آرمانی است؟

## روش پژوهش

جهت انجام پژوهش حاضر از الگوی تغییر و جابجایی برنامه درسی مک‌کوان<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) برای ردیابی هدف برابری آموزشی، از ایده‌آل جامعه (سند تحول بنیادین) تا برنامه درسی کسب شد استفاده به عمل آمد (جدول ۱). دلیل استفاده از این الگو در وهله اول متناسب بودن با هدف پژوهش حاضر بود که شامل سنجش فاصله ابعاد آرمانی (سند تحول بنیادین) و واقعی بود و در وهله دوم، جامع بودن آن است که برنامه درسی قصد شده، کسب شده و اجرا شده را در بر می‌گیرد.

جدول ۱. جابجایی برنامه درسی مک‌کوان ۲۰۰۹

اهداف	وسایل	
آرمانی	برنامه درسی قصد شده (رسمی) (۲)	ایده‌آل جامعه/شخص (۱)
واقعی	برنامه درسی اجرا شده (۳)	برنامه درسی کسب شده (۴)

جابجایی برنامه‌ای<sup>۲</sup> مکانیزمی برای فهم فرایندهایی است که از طریق آن متولیان تربیتی آن را ایجاد و اجرا کرده‌اند. این مکانیزم برای مفهوم تغییر و جابجایی آموزشی ابتدا توسط چوالارد<sup>۳</sup> (۱۹۸۵) طراحی شد. جابجایی آموزشی به معنای ردیابی تغییر یک موضوع از برنامه درسی قصد شده تا کسب شده است (مک‌کوان، ۲۰۰۹)؛ و جدول ۲ ردیابی مؤلفه‌های برابری آموزشی برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی می‌باشد.

1 - McCowan  
2. Curricular transposition  
3. Chevallard

جدول ۲. ردیابی مؤلفه‌های برابری آموزشی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی

وسایل	اهداف	
کتاب مطالعات اجتماعی (۲)	برابری آموزشی (سند راهبردی) (۱)	آرمانی
تدریس معلمان (۳)	تأثیر بر دانش‌آموزان (۴)	واقعی

روش پژوهش حاضر شامل تحلیل کمی محتوای کتب درسی (برنامه درسی قصد شده) و تحلیل پاسخ‌های معلمان (برنامه درسی اجرا شده) و والدین (برنامه درسی کسب شده) به پرسش‌های مصاحبه نیمه ساختمند بود که با روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی بود. مطالعات پدیدارشناسی با ادراک مفاهیم و نگرش افراد سروکار دارد و در این رویکرد با استفاده از مصاحبه می‌توان تجارب افراد از پدیده را استخراج کرد (ون منن، ۱۹۷۹). پژوهش پدیدارشناسی نوعی از پژوهش تفسیری است که کانون اصلی توجه آن برداشت و تجربه انسان می‌باشد (پاینار، ۲۰۰۴).

در طراحی و اجرای بخش برنامه درسی اجرا شده و کسب شده چهار گام مطالعه کیفی برداشته شد: (۱) تعیین موضوع تحقیق (۲) انتخاب شرکت کنندگان مناسب (۳) مصاحبه با هر شرکت کننده (۴) تحلیل مصاحبه (بورگ و گال، ۱۹۸۹). برای این منظور از دوازده نفر از معلمان دوره ابتدایی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم (هر پایه سه معلم) و نیز دوازده نفر از والدین دانش‌آموزان دوره ابتدایی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم (هر پایه سه والد) شهر شیراز خواسته شد تا به پرسش‌های مصاحبه پاسخ دهند. روش جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه عمیق بود و سوالات مصاحبه به صورت باز پاسخ بود.

برای انتخاب معلمان و والدین به نقطه اشباع از روش گلوله برفی<sup>۱</sup> استفاده شد که در آن یک شرکت کننده در پژوهش، ما را به شرکت کنندگان دیگر هدایت نمود. همچنین

1. Snowball sampling

اعتبار یافته‌های مصاحبه به روش سه سوسازی<sup>۱</sup> با درخواست از پژوهشگر دیگر و تکرار همین پژوهش مورد بررسی قرار گرفت.

### پایایی و روایی

به منظور بررسی پایایی در قسمت تحلیل محتوای کمی نیز از «پایایی کد گذاری بیرونی»<sup>۲</sup> استفاده گردید. بر این اساس از کدگذار دیگر که خواسته شد که مجدداً به صورت تصادفی، ۲۵ درصد از کتاب‌ها را انتخاب و به تحلیل محتوای آنها بر اساس جدول استخراج اطلاعاتِ برابری آموزشی و مؤلفه‌های آن پردازد. سپس درصد توافق مشاهده شده بین آنها بر اساس فرمول اسکات محاسبه گردید:

$$\pi = \frac{p_o - p_e}{1 - p_e}$$

در نهایت، ضریب توافق مشاهده شده برابر با  $(p_o=0/95)$  و ضریب توافق مورد انتظار برابر با  $(p_e = 0/77)$  به دست آمد؛ که بر اساس فرمول اسکات، پایایی  $0/78$  بدست آمد که بیانگر توافق بالای بین داوران بود.

$$\pi=0/78$$

لازم به ذکر است که در تجزیه و تحلیل محتوا، ضریب پایایی باید از  $0/70$  بزرگتر باشد تا بتوان به کدگذاران، مقوله‌ها، جامع و مانع بودن و در نتیجه به اعتماد بخشی پژوهش اطمینان کرد (اسفیجانی، ۱۳۸۷).

همچنین برای تعیین موضوع و زیر موضوع‌های مؤلفه‌های برابری آموزشی از روش کدگذاری اشتراوس و کوربین (۱۳۹۰) استفاده به عمل آمد. آنان فرآیند کدگذاری را به سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تقسیم کرده‌اند. این سه مرحله لزوماً از یکدیگر مجزا نبوده و در فرآیند تحقیق به تکمیل یکدیگر یاری می‌رسانند. با این وجود، در یک نگاه کلی می‌توان این گونه بیان کرد که فرآیند تحلیل از کدگذاری باز آغاز شده و درحالت ایده‌آل به

---

1. Triangulation  
2. Inter rater reliability



ردیابی مؤلفه‌های برابری آموزشی در برنامه درسی ...

کدگذاری انتخابی ختم خواهد شد. رسیدن به کدگذاری انتخابی و تدوین موضوع‌ها برای تمامی پژوهش‌هایی که به این شیوه انجام می‌شوند ضروری و یا ممکن نیست و می‌توان کار را در مرحله ارائه مفاهیم و تجزیه و تحلیل آنها به پایان رساند.

### یافته‌ها

پس از انجام سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی مطابق مدل اشتراوس و کوربین (۱۳۹۰) بر روی کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره دبستان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ موضوع و زیرموضوع‌ها بر اساس مؤلفه‌های سند بنیادین تحول آموزش و پرورش، مبانی نظری درس مطالعات اجتماعی، کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی و پژوهش‌های پیشین استخراج شدند که در جدول ۳ مشخص می‌باشند.

### سؤال اول: شاخص‌های اصلی و فرعی برابری آموزشی کدامند؟

جدول ۳. تدوین موضوع و زیر موضوع‌های برابری آموزشی

مؤلفه	موضوع	زیر موضوع
جنسیت	جنسیتی شدن فضا و مکان	حضور زن در خانه، حضور مرد در خانه، حضور زن در غیر از فضای خانه، حضور مرد در غیر از فضای خانه، فضای مشترک
	ابراز احساسات عاطفی	ابراز احساسات زنان، ابراز احساسات مردان، برخوردای زنان از احساسات عاطفی، برخوردای مردان از احساسات عاطفی
	جنسیتی شدن نقش‌ها	زن در نقش مادری، زن در سایر نقش‌ها، مرد در نقش پدری، مرد در سایر نقش‌ها
	جامعه پذیری	جامعه پذیری دختر از مادر، جامعه پذیری پسر از پدر
	استقلال کودکان از	وابستگی دختر به والدین، استقلال دختر از والدین، وابستگی پسر به والدین، استقلال پسر از والدین

مؤلفه	موضوع	زیر موضوع
تکثر فرهنگی	والدین	
	تفریحات	تفریحات دختران، تفریحات پسران، تفریحات مشترک
	سرزمین	علاقه و افتخار به مرز و بوم ایران (محدوده جغرافیایی)، علاقه به پرچم و سرود، ترجیح منابع ملی و منابع قومی و فرهنگی خود
	میراث فرهنگی	آشنایی با میراث فرهنگی، آشنایی با نمادها و اسطوره‌های ملی، تعلق خاطر به نمادها و اسطوره‌های ملی، آشنایی با فرهنگ و روش زندگی ایرانی، احساس تعلق به فرهنگ و روش زندگی ایرانی، تلقی از نقش تاریخی و رسالت جهانی ایرانی، تعلق به فرهنگ و روش زندگی مسلمانی
	بعد اجتماعی	علاقه به مردم ایران، تلقی فرد از صفات مردم ایران، ترجیح مردم ایران نسبت به سایر مردم دنیا، احساس وجود انسجام و همبستگی و همدلی بین مردم ایران، نگرش نسبت به شرایط زندگی اقوام در ایران
	زبان و پوشش	رعایت زبان معیار در گفتارهای اجتماعی، پایبندی به لهجه و زبان مشترک، رعایت آداب و سنت‌های اجتماعی، پایبندی به هنجارهای ظاهری در جامعه (پوشش و آرایش و...).
	ارزش‌های مشترک فرهنگی	دلبستگی به نمادهای ملی مشترک (سرزمین، سنت‌های ملی، استقلال کشور، تاریخ کشور)، احترام به قومیت‌ها، احترام به مراسمات و سنن مختلف کشور
	روابط بین قومی	نفی قوم‌مداری، روابط اقتصادی یا معیشتی، اختلافات و منازعات بین قومی، روابط فرهنگی
	خرده فرهنگ	احترام به رسمیت شناختن تمایز فرهنگی زبانی، احترام به رسمیت شناختن تمایز قومی و مذهبی، پذیرش همانند گشتن فرهنگی، آمیختگی فرهنگی، تعلق به وفاداری اقوام به هویت ملی
	انتقال فرهنگی	پایبندی به ارزش‌ها و سنت‌های ملی، مقابله با تهاجم فرهنگی، فرهنگ جهادی، بهره‌گیری از هنر به منظور تحقق اهداف فرهنگی، کالاها و خدمات فرهنگی متناسب با فرهنگ فردی، جلب مشارکت عمومی در

مؤلفه	موضوع	زیر موضوع
		حوزه فرهنگ
وضعیت اقتصادی-اجتماعی	شغل	زن در محیط کار، مرد در محیط کار، طبقه متوسط شهری رو به بالا
	سکونت در شهر	اقتصاد در شهر، جامعه شهری
	سکونت در روستا	اقتصاد در روستا، جامعه روستایی

### الف) برنامه درسی قصد شده

سؤال دوم: جنسیت، تکثر فرهنگی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی در برنامه درسی قصد شده چه جایگاهی دارند؟

### جنسیت

جدول ۴. بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های جنسیت در برنامه درسی قصد شده

رتبه‌ها	جنسیتی شدن فضا و مکان		ابراز احساسات عاطفی		جنسیتی شدن نقش‌ها		جامعه پذیری نقش‌های جنسیتی توسط والدین		جنسیتی شدن تفریحات		کل	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
سال سوم	۶۰	٪۲۵	۲۴	٪۱۰	۱۱۶	٪۴۸	۱۳	٪۵	۲۴۱	٪۳۵	۱۳۱	٪۱۹
سال چهارم	۵۳	٪۴۰	۱۲	٪۹	۲۷	٪۲۱	۵	٪۴	۱۹	٪۱۵	۱۳۱	٪۱۹

کل	جنسیتی شدن تفریحات		جنسیتی شدن استقلال کودکان از والدین		جامعه پذیری نقش‌های جنسیتی توسط والدین		جنسیتی شدن نقش‌ها		ابراز احساسات عاطفی		جنسیتی شدن فضا و مکان		مؤلفه‌ها
	سال پنجم	سال ششم	جمع کل										
۱۵۸	۱۶۵	۶۹۵	۷	۲۱	۵۵	۷	۲	۲۵	۴۰	۲۲	۳۲	۶۰	سال پنجم
۱۲	۲۰	۶۷	۷	۲۱	۵۵	۷	۲	۲۵	۴۰	۲۲	۳۲	۶۰	سال ششم
۱۲	۲۰	۶۷	۷	۲۱	۵۵	۷	۲	۲۵	۴۰	۲۲	۳۲	۶۰	جمع کل

\*تمام ارقام فراوانی مربوط به حاصل جمع فراوانی مؤلفه مورد نظر در متن و تصاویر بوده است.

با بررسی و توجه به جدول ۴ مشخص می‌شود که مؤلفه جنسیتی شدن نقش‌ها با فراوانی ۲۲۶ (۳۲ درصد)، بیشترین توجه و مؤلفه جامعه‌پذیری نقش‌ها با فراوانی ۲۷ (۴ درصد) کمترین توجه را به خود اختصاص داد. با استفاده از آزمون آزمون خی دو رابطه معناداری در سطح  $P < /0.01$  به دست آمد که نشان دهنده این مطلب است که کتب درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، توجه خاصی به مؤلفه جنسیت داشتند.

$$x^2 = 79.27, df = 15, sig = P < .001$$

## تکثر فرهنگی

جدول ۵. بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های تکثر فرهنگی در برنامه درسی قصد شده

فراوانی و توزیع درصد										مفاهیم جزئی در تکثر فرهنگی
کل کتاب‌ها		سال ششم		سال پنجم		سال چهارم		سال سوم		
۱۳	۵٪	۶	۴۶٪	۰	۰٪	۷	۵۴٪	۰	۰٪	سرزمین
۷۳	۲۶٪	۲۱	۲۹٪	۱۹	۲۶٪	۲۹	۴۰٪	۴	۵٪	میراث فرهنگی
۵	۱۸٪	۲	۴۰٪	۰	۰٪	۳	۶۰٪	۰	۰٪	بعد اجتماعی
۱۳۹	۴۹٪	۲۰	۱۵٪	۳۶	۲۶٪	۳۸	۲۷٪	۴۵	۳۲٪	زبان و پوشش
۲۶	۹٪	۹	۳۴٪	۱	۴٪	۱۶	۶۲٪	۰	۰٪	ارزش‌های مشترک فرهنگی
۰	۰٪	۰	۰٪	۰	۰٪	۰	۰٪	۰	۰٪	روابط بین قومی
۱	۰.۱٪	۱	۱۰۰٪	۰	۰٪	۰	۰٪	۰	۰٪	خرده فرهنگ
۲۷	۹.۱٪	۵	۱۹٪	۱۰	۳۷٪	۱۲	۴۴٪	۰	۰٪	انتقال فرهنگی
۲۸۴	۱۰۰٪	۶۴	۲۳٪	۶۶	۲۳٪	۱۰۵	۳۷٪	۴۹	۱۷٪	جمع کل

\*تمام ارقام فراوانی مربوط به حاصل جمع فراوانی مؤلفه مورد نظر در متن و تصاویر بوده است.

با بررسی و توجه به جدول ۵ مشخص می‌شود که مؤلفه زبان و پوشش با فراوانی ۱۳۹ (۴۹ درصد)، بیشترین توجه و مؤلفه روابط قومی با فراوانی صفر کمترین توجه را به خود اختصاص داد. با استفاده از آزمون آزمون خی دو رابطه معناداری در سطح  $P < /0.01$  به دست آمد که نشان دهنده این مطلب است که کتب درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، توجه خاصی به مؤلفه تکثر فرهنگی داشتند. به بیان دیگر فقط مفاهیم زبان و پوشش سهم معناداری در مؤلفه تکثر فرهنگی داشتند.

$$x^2 = 73.13, df = 21, sig = P < .001$$

## وضعیت اقتصادی - اجتماعی

جدول ۶. بررسی میزان توجه به مؤلفه وضعیت اقتصادی - اجتماعی

فراوانی و توزیع درصد ستونی										مفاهیم
کل کتاب‌ها		سال ششم		سال پنجم		سال چهارم		سال سوم		
۸۵٪	۸۶	۲۲٪	۱۹	۲۷٪	۲۳	۱۲٪	۱۰	۳۹٪	۳۴	شغل
۱۱٪	۱۱	۰	۰	۲۷٪	۳	۲۷٪	۳	۴۶٪	۵	سکونت در شهر
۴٪	۴	۰	۰	۰	۰	۲۵٪	۱	۷۵٪	۳	سکونت در روستا
۱۰۰٪	۱۰۱	۱۹٪	۱۹	۲۶٪	۲۶	۱۴٪	۱۴	۴۱٪	۴۲	جمع کل

\*تمام ارقام فراوانی مربوط به حاصل جمع فراوانی مؤلفه مورد نظر در متن و تصاویر بوده است.

با بررسی و توجه به جدول ۶ مشخص می‌شود که مفاهیم شغل با فراوانی ۸۶ (۸۵٪)، بیشترین توجه و مفاهیم سکونت در روستا با فراوانی چهار (۴٪) کمترین توجه را به خود اختصاص داد. با استفاده از آزمون آزمون خی دو رابطه معناداری در سطح  $P < /0.05$  به دست آمد که نشان دهنده این مطلب است که کتب درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، توجه خاصی به مؤلفه وضعیت اقتصادی - اجتماعی داشتند. به بیان دیگر فقط مفاهیم شغل سهم معناداری در مؤلفه وضعیت اقتصادی - اجتماعی داشتند.

$$x^2 = 14.14, df = 6, sig = P < .05$$

ب) برنامه درسی اجرا شده: معلمان

سؤال سوم: جنسیت، کثرت فرهنگی و وضعیت اقتصادی - اجتماعی در برنامه درسی اجرا شده چه جایگاهی دارند؟

جهت بررسی مؤلفه‌های برابری آموزشی در برنامه درسی تدریس شده از روش مصاحبه نیمه ساختمند با معلمان و از روش پدیدارشناسی استفاده شد:

در بحث «جنسیت»، معلمان پاسخ‌های زیر را ارائه کردند تمامی معلمان اذعان داشتند که به نظر آنان در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی زنان اکثراً در نقش مادر و خانه‌دار و مردان در نقش

ردیابی مؤلفه‌های برابری آموزشی در برنامه درسی ...

پدر و شاغل بیرون از منزل دیده می‌شوند هرچند در برخی موارد نیز زنان دارای مشاغلی خارج از منزل نیز هستند. برای مثال:

بهاری خوب معلم کلاس چهارم در پاسخ به این پرسش اعلام می‌کند:  
"کتاب‌های تعلیمات اجتماعی تفکیک جنسیتی شده‌اند و نقش‌هایی با هویت مستقل به مردان بیشتر اختصاص داده شده است".

نوروزی معلم کلاس ششم بیان می‌کند که:

"چون در کتاب‌ها تأکید بر خانواده است لذا بر نقش مادر بودن زنان توجه بیشتری شده است و کمتر آنان را در مشاغل بیرون از منزل و ایفای سایر نقش‌های شهروندی نشان داده‌اند".

همچنین تمام معلمان اعلام کردند که نقش مردان پررنگ‌تر شده و در بیشتر تصاویر مردان را قدرتمند معرفی کرده است و دختران را وابسته و متکی به خانواده به نمایش درآورده و دخترها را طوری معرفی کرده که فقط می‌توانند مسائل به ظاهر ساده مثل خیاطی را از مادرانشان یاد بگیرند ولی پسرها وابستگی کمتری دارند و تمام کارهای خود را خودشان انجام می‌دهند مثلاً حتی تنهایی به سفر می‌روند.

در پاسخ به این پرسش در زمینه برابری آموزشی از باب جنسیت که: «آیا کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دانش‌آموزان را برای زندگی در نقش‌های جنسیتی خویش آماده می‌کند؟» و «آیا کتاب‌های تعلیمات اجتماعی به طور کلی از نظر جنسیت برابری آموزشی را به تصویر می‌کشد؟» معلمان اذعان داشتند که در مجموع، کتاب‌های مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان را برای ایفای نقش‌های جنسیتی‌شان حاضر نمی‌نماید و با نیازها و واقعیت‌های جامعه فاصله دارد.

در بحث «تکثر فرهنگی» معلمانی که در کلاس‌های خود دانش‌آموزانی با قومیت و یا ادیان مختلف در کلاس داشتند بر این باور بودند که کتاب‌های تعلیمات اجتماعی فقط مخصوص ایرانی‌ها و فارسی‌زبانان نگاشته شده است و در زمینه تکثر فرهنگی، احترام به اقوام

و ادیان مختلف چندان لحاظ نشده است. لازم به ذکر است که از بین ۱۲ معلم، دو معلم ترک زبان، یک معلم لر زبان، یک معلم مازنی، یک معلم کرد و بقیه فارسی زبان بودند. همه این معلمان و سه نفر از معلمان فارس زبان که کلاس‌هایی با دانش‌آموزانی با قومیت و یا ادیان مختلف داشتند اذعان داشتند که در کلاس بین دانش‌آموزان با قومیت‌ها و ادیان مختلف بحث صورت می‌گیرد و کتاب‌ها نیز در این زمینه هیچ راهکاری ارائه نمی‌کند.

در مورد زبان نیز تمام معلمان اعلام نمودند که فقط زبان فارسی رسمی مورد نظر کتاب می‌باشد و زبان دیگر اقلیت‌های قومی کشور مورد غفلت واقع شده است.

همچنین، در مورد این سؤال که آیا کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دانش‌آموزان را برای زندگی در جامعه کنونی که دارای تکثر فرهنگی است آماده می‌کند؟ همه معلمان پاسخ دادند که کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره دبستان این هدف را دنبال نمی‌کند.

در بحث «وضعیت اقتصادی- اجتماعی» در پاسخ به اولین پرسش که کتاب‌های تعلیمات اجتماعی مناسب افرادی است که در شهرها زندگی می‌کنند یا در روستاها و دیگر مناطق؟ تمامی معلمان کتاب‌ها را مناسب افراد شهرنشین می‌دانستند چرا که به باور آنها فضاهای به تصویر کشیده شده در این کتاب‌ها همگی امکانات شهری را نشان می‌دهند مثلاً رضایی معلم کلاس ششم ابراز می‌دارد که:

"جاهایی مثل فرهنگسرا یا موزه یا کتابخانه فقط در فضای شهری به نمایش درآمده است". یا محمدی معلم کلاس پنجم بیان می‌کند که "مثلاً در کتابهای درسی، عشایر در چادرها به تصویر کشیده شده اند که فاقد امکانات هستند".

همچنین معلمان ابراز داشتند که یکی دیگر از دلایلی که این کتاب‌ها مناسب شهرنشینان است این می‌باشد که کتاب جنبه مهارت‌آموزی دارد و بسیار از دانش‌آموزان خواسته شده است که از طریق اینترنت به جستجو بپردازند، به کتاب‌خانه بروند و... و این امر برای خانواده‌های شهری و با وضعیت اقتصادی- اجتماعی متوسط و رو به بالا مناسب است چرا که همگان دسترسی به این موارد را ندارند. مثلاً نوروزی معلم ششم بیان نمود که:



ردیابی مؤلفه‌های برابری آموزشی در برنامه درسی ...

"کتاب‌ها توسط گروه مؤلفان در تهران نگاشته می‌شود. امکانات تهران را در هیچ کجای ایران نمی‌توان یافت. آنها تصمیم می‌گیرند که چه مواردی آموزش داده شود و این اشتباه محض است که برای تمامی روستاها و شهرها یک نوع کتاب با یک نوع نگرش نوشته شود."

نتیجه آنکه معلمان با درصد توافق بالایی همه اجماع داشتند که برنامه درسی مطالعات اجتماعی به مؤلفه‌های برابری آموزشی (جنسیت، تکثر فرهنگی و وضعیت اقتصادی و اجتماعی) توجهی ندارد.

### ج) برنامه درسی کسب شده: تأثیر بر دانش‌آموزان

سؤال چهارم: جنسیت، تکثر فرهنگی و وضعیت اقتصادی - اجتماعی در برنامه درسی کسب شده چه جایگاهی دارند؟

جهت بررسی مؤلفه‌های برابری آموزشی در برنامه درسی کسب شده و سنجش نمود برابری آموزشی در رفتار دانش‌آموزان از روش مصاحبه نیمه ساختمند با والدین استفاده به عمل آمد:

تمام والدین اعلام نمودند که کودکان آنان برنامه درسی مطالعات اجتماعی را جذاب نمی‌دانند. در خصوص مؤلفه جنسیت، دختران و پسران خودشان را مستقل می‌دیدند که بایستی نسبت به کسب پایگاه اجتماعی و شغل و درآمد تلاش کنند. به بیان دیگر نقش‌های جنسیتی موجود در کتاب را کلیشه‌ای می‌دانستند.

در خصوص مؤلفه تکثر فرهنگی، دانش‌آموزان در نگرش و رفتارشان بر خلاف برنامه درسی قصد شده رویکرد تکثر فرهنگی مشاهده نگردید و بیشتر بر قومیت یا زبان و یا پوشش خود تأکید داشتند و نسبت به سایر زبان‌ها و لهجه‌ها، پوشش‌ها عدم تساهل و مدارا مشاهده گردید.

در خصوص مؤلفه اقتصادی- اجتماعی، نگرش و رفتار دانش‌آموزان بر خلاف برنامه درسی قصد شده که بر قشر متوسط شهری تأکید دارد نگرش دانش‌آموزان بر داشتن زندگی مرفه شهرنشینی تأکید دارد. والدین پاسخ‌های زیر را ارائه کردند:

تمام والدین اعلام نمودند که به نظر آنان کتاب‌های تعلیمات اجتماعی تفکیک جنسیتی شده‌اند. حضور زنان اکثراً در نقش مادر و خانه‌دار و مردان دارای هویت مستقل و شاغلی بیرون از منزل و به عنوان نان‌آور خانواده دیده می‌شوند. هرچند در برخی موارد نیز زنان دارای مشاغلی خارج از منزل نیز هستند.

مثلاً خانم پرور مادر یک پسر کلاس سومی در پاسخ به این پرسش اعلام می‌کند:  
«در بیشتر قسمت‌های کتاب تعلیمات اجتماعی سوم نقش زن به عنوان مادر ذکر گردیده است و اگر هم نقشی با هویت مستقل به جنس زن داده شده است نقش کلیشه‌ای معلم و پرستار می‌باشد».

در پاسخ به این پرسش که نظر خود را درباره اینکه در کتاب‌ها کدام جنس (دختر یا پسر) بیشتر به والدین خود و یا دیگران وابسته هستند با ذکر دلیل یا مثال بفرمایید مادران دانش‌آموزان پایه سوم و چهارم اعلام کردند که:

«دختران وابسته به خانواده به نمایش درآمده‌اند و ولی پسرها وابستگی کمتری دارند و تمام کارهای خود را خودشان انجام می‌دهند مثلاً دخترها حتی در مهمانی‌ها با والدین هستند ولی پسرها در برنامه‌های مسجد خود به صورت مستقل عمل نموده و کارهای مسجد را انجام می‌دهند».

مادران دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم در این مورد اعلام کردند که از نظر وابستگی استقلال پسرها بیشتر به چشم می‌آید و نه اینکه دختران وابسته باشند بلکه مستقل هستند ولی این استقلال در مورد پسران بیشتر مشهود است. به طور مثال خانم زندیه مادر دانش‌آموز پسر کلاس ششم بیان داشت که:

ردیابی مؤلفه‌های برابری آموزشی در برنامه درسی ...

«در کتاب به وضوح گفته شده و به نمایش درآمده که یک پسر به تنهایی به مسافرت  
کریلا رفته است و این استقلال پسران را بیش از حد به نمایش می‌گذارد در حالیکه این  
مورد برای دختران وجود ندارد».

در پاسخ به این پرسش که آیا در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی اماکن و تفریحات تفکیک  
جنسیتی شده‌اند و مکان‌ها و تفریحات خاصی به هر جنس اختصاص داده شده است؟ مادران  
پایه چهارم ابراز داشتند که:

«در کتاب تعلیمات اجتماعی سال چهارم تفریحات و اماکن تفکیک جنسیتی شده‌اند به  
طور مثال در مساجد دختران به نمایش درآمده‌اند و در مکان‌های دیگر مثل موزه پسران به  
تصویر درآمده‌اند و در کل پسران آزادی بیشتری در تفریحات خود دارند و همچنین در  
مکان‌های مختلف به تنهایی و بدون حضور والدین دیده می‌شوند».

همچنین در ادامه مصاحبه نیمه ساختار یافته با مادران در بحث تکثر فرهنگی در ارتباط با  
برنامه درسی تجربه شده پرسش‌های زیر مطرح گردید و پاسخ‌های زیر به دست آمد:  
مادرانی که دارای اقلیت قومی بودند بر این باور بودند که کتاب‌های تعلیمات اجتماعی  
فقط مخصوص ایرانی‌ها و فارسی‌زبانان نگاشته شده است و در زمینه تکثر فرهنگی احترام به  
اقوام مختلف لحاظ نشده است. از بین ۱۲ مادر، سه مادر ترک زبان، یک مادر لر زبان، یک  
مادر مازنی، یک مادر کرد، یک مادر از اعراب خوزستان و بقیه فارسی زبان بودند. همه این  
مادران و سه تن از مادران فارس زبان اذعان داشتند که در کتاب‌ها هیچ‌گونه بحثی در ارتباط با  
مقوله احترام به اقوام مختلف به میان نیامده است.  
دو مادر فارسی زبان اعلام داشتند که در کتاب‌ها احترام به اقوام مختلف لحاظ شده است.  
مثلاً خانم پرور اعلام کرد که:

«وقتی در کتاب کلاس سوم ذکر می‌شود که همه ما انسان‌ها با هم تفاوت‌ها و  
شباهت‌هایی داریم و باید به ظاهر، رنگ پوست و غیره احترام بگذاریم این از مواردی  
است که شامل احترام به اقوام مختلف نیز می‌شود».

همچنین همانند معلمان تمام مادران اعلام نمودند که پوشش ادیان مختلف نمایش داده نشده و تنها پوشش ایرانی اسلامی نمود دارد و در مورد زبان، تنها از زبان رسمی کشور که فارسی است صحبت به میان آمده است.

تمامی مادران نیز همانند معلمان کتاب‌ها را مناسب افراد شهرنشین و با طبقه اقتصادی-اجتماعی متوسط رو به بالا می‌دانستند و همان دلایل معلمان را مطرح نمودند چرا که به باور آنها فضاهای به تصویر کشیده شده در این کتاب‌ها همگی امکانات شهری را نشان می‌دهد و دسترسی به این امکانات و نیز امکان تحقیق و دسترسی به اینترنت را خاص این قشر می‌دانستند.

### بحث و نتیجه گیری

قلمرو برنامه درسی مطالعات اجتماعی بسیار وسیع است اما مطالعات اجتماعی همواره مستعد ابتلا به سوگیری‌های فرهنگی، قومیتی و جنسیتی است. با نگاهی به حوزه‌های آشکار و پنهان برنامه درسی ایران بخصوص مطالعات اجتماعی، نتایج حاکی از توجه خاص به حوزه‌های جنسیت، تکثر فرهنگی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی در برنامه درسی قصد شده می‌باشد. در متن سند تحول بنیادین یکی از گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی ایران برابری آموزشی در ابعاد کمی، همگانی و الزامی و عدالت کیفی با رعایت تفاوت‌های فردی، جنسیتی، فرهنگی و جغرافیایی ذکر گردیده است.

با بررسی حوزه جنسیت در برنامه درسی قصد شده، یافته‌ها در مجموع بر نابرابری جنسیتی تأکید داشت. این نتیجه با تحقیقات پیشین در این زمینه نیز همخوانی داشت. به طور مثال، مطالعه حاضری و احمدپور (۱۳۹۱)، حجازی (۱۳۸۵) و تاج مزینانی و حامد (۱۳۹۳) نشان داد که حضور زنان و دختران در کتاب‌های درسی کمتر از حضور مردان و پسران است؛ و نابرابری در این مؤلفه با توجه به تعداد بسیار زیاد حضور مردان در خارج از خانه به چشم می‌خورد. همچنین، مطالعات افشانی و همکاران (۱۳۸۸)، عریضی و عابدی (۱۳۸۲)، ایمانی و

ردیابی مؤلفه‌های برابری آموزشی در برنامه درسی ...

مظفر (۱۳۸۳)، فروتن (۱۳۸۹) و فروتن (۱۳۹۰) فقدان تعادل نقش‌های جنسیتی را در محتوای کتاب‌های درسی به نفع مردان گزارش کرده‌اند.

مطالعات انجام شده در بسیاری از نقاط مختلف جهان نیز نشان می‌دهد که در کتاب‌های درسی، کلیشه‌های جنسیتی و تفکرات قالبی در خصوص نقش‌های جنسیتی، به شکل‌های گوناگون و با درجات مختلف، انعکاس می‌یابد؛ به طوری که مطالعه اولاه و اسکلتون (۲۰۱۲) حاکی از آن است که کتاب‌های درسی همچنان به تداوم نابرابری جنسیتی دامن زده‌اند. پژوهش‌ها در مورد کلیشه‌های جنسیتی بارها نشان داده است که کلیشه‌های جنسیتی رایج غالباً در متون درسی تقویت می‌شوند (ایوانس و دیویس، ۲۰۰۰؛ تایلور، ۲۰۰۳؛ اولاه و همکاران، ۲۰۱۴؛ خورشید و همکاران، ۲۰۱۰؛ ماکندین و نیمچز، ۲۰۰۸؛ اولاه و اسکلتون، ۲۰۱۲؛ اسن، ۲۰۰۷؛ چیک، ۲۰۰۶). اسن (۲۰۰۷) در مطالعه خود به این نتیجه رسیده است که کلیشه‌های جنسیتی در تمامی کتاب‌های درسی مشاهده می‌شود. کتاب‌ها در اصل مردان و زنان را در نقش‌های سنتی به تصویر کشیده‌اند.

در برنامه درسی اجرا شده توسط معلمان نیز نتایج مشابهی با تحلیل محتوای کتب درسی بدست آمد. در این نتایج معلمان نیز برابری جنسیتی را در کتاب‌ها مغفول می‌دانستند و اعلام نمودند که نابرابری جنسیتی در کتب تعلیمات اجتماعی به نفع مردان است. این نابرابری، خود را در حضور مردان در نقش‌هایی با هویت مستقل مانند نقش پدری و خارج از منزل، در تفریحات مردانه شده مثل مسافرت رفتن و بازدید از موزه‌ها، در استقلال یافتن پسران از والدینشان و غیره به نمایش درآمده است.

در برنامه درسی کسب شده توسط دانش‌آموزان که از انجام مصاحبه با والدین آنها به دست آمد مشخص گردید که والدین در فرزندان خود آثار برابری جنسیتی را می‌دیدند و کودکانشان چه دختر یا پسر نمودی از برابری جنسیتی را به نمایش در می‌آورند؛ و به رغم اینکه در کتاب‌ها وابستگی دختران مشهود است و یا دختران از مادران خود جامعه‌پذیری بیشتری دارند و یا نقش‌های زنانه برای دختران و نقش‌های مردانه برای پسران به نمایش در آمده است، والدین بازتاب رفتاری از همین موارد را در فرزندانشان مشاهده نمودند.

همچنین، توجهی که به موضوع تکثر فرهنگی مبذول گشته، در جهت برابری در این حوزه نبوده بلکه در سمت و سوی نابرابری گام برداشته شده است. این موضوع را می‌توان با نگاهی هرچند گذرا بر جداول حاصل از تحلیل محتوا در این پژوهش دریافت. براساس یافته‌های تحقیق و به رغم تأکید اهداف کلان سند تحول بنیادین مبنی بر اهمیت پرداختن به قومیت‌ها در تعلیم و تربیت؛ ارتباط ضعیفی بین اهداف عنوان شده و قومیت و مقوله‌های قومی وجود دارد.

معلمان در برنامه درسی اجرا شده در تدریس‌های خود به این موضوع اشاره نمودند که در حوزه تکثر فرهنگی برابری لحاظ نشده است و کتاب‌های تعلیمات اجتماعی فقط مخصوص ایرانی‌ها و فارسی‌زبانان نگاشته شده است. به طور کلی، معلمان بر این باور بودند که کتاب‌ها دانش‌آموزان را برای زندگی در جامعه چند فرهنگی کنونی آماده نمی‌سازد، چرا که در کلاس‌های خود شاهد بحث و کشمکش بین دانش‌آموزان با قومیت‌ها و ادیان مختلف هستند و این را نشانگر ناکارآمد بودن کتب درسی در زمینه تکثر فرهنگی می‌دانند.

نتایج تحقیقات فتحی و اجارگاه و واحدچوکده (۱۳۸۵)، شاه حسینی (۱۳۸۷)، وزیری و جهانی (۱۳۸۷)، عبدی و لطفی (۱۳۸۷)، علیخانی (۱۳۸۳) و خوشنویسان و همکاران (۱۳۹۱)، زینال تاج و همکاران (۱۳۹۳)، محمدجانی و همکاران (۱۳۹۲) و عراقیه و همکاران (۱۳۹۰) در ایران و مالازونیا و همکاران (۲۰۱۵)، جان، ساندرز و تام‌وال (۲۰۰۸) و مارشال (۲۰۰۶) یافته‌های این پژوهش را تأیید می‌کنند.

از طرفی، والدین نیز نگرش و رفتار فرزندان خود را در زمینه سواد میان فرهنگی و احترام به سایر اقوام ضعیف ارزیابی نمودند.

در بحث وضعیت اقتصادی- اجتماعی نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در معرفی مشاغل، همان مشاغل کلیشه‌ای همیشگی ذکر شده است و در نمایش زندگی شهری و روستایی هیچ برابری وجود ندارد. تصاویر حاکی از فضای شهری حاکم بر جامعه است و دانش‌آموزان را به طور ضمنی به این باور نزدیک می‌گرداند که بهترین و آسان‌ترین راه برای رسیدن به اهداف خود در آینده، سکونت در شهرها و انتخاب مشاغل خاص است. شهرنشینی

ردیابی مؤلفه‌های برابری آموزشی در برنامه درسی ...

گرچه با مشکلاتی همراه است ولی بارقه‌های زندگی در آن موج می‌زند. این باور باعث بروز هرچه بیشتر تفکر نابرابری اقتصادی در نگرش دانش‌آموزان می‌گردد. این نتایج با پژوهش جمالی و همکاران (۱۳۸۹)، اجتهادی (۱۳۹۰) همخوانی داشت.

بنابراین، در ردیابی برنامه درسی مشخص شد که در بُعد اهداف؛ بین آرمان (سند تحول)، و واقعیت (برنامه درسی کسب شده) تفاوت وجود دارد. از طرفی در بُعد وسایل نیز مشخص شد که معلمان به عنوان مجری برنامه‌های درسی، لزوماً بر آرمان‌ها تأکید ندارند.

## منابع

اجتهادی، مصطفی. (۱۳۹۰). ریشه‌های نابرابری در جامعه امروز. وب سایت دانشگاه شهید بهشتی:

[www.sbu.ac.ir](http://www.sbu.ac.ir)

ارسطو (۱۳۸۶). سیاست. ترجمه حمید عنایت. تهران. انتشارات علمی و فرهنگی.

اسفیجانی، اعظم (۱۳۸۷). مقایسه کتابهای درسی علوم ایران آمریکا و انگلستان از نظر میزان توجه به

مهارتهای گوناگون در پژوهش. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، ش ۸

اشتراوس، انسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۹۰). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینهای، ترجمه ابراهیم افشار، تهران: نشر نی.

افشانی، عسگری ندوشن و فاضل نجف‌آبادی. (۱۳۸۸). بازتولید نقش‌های جنسیتی در کتاب‌های

فارسی مقطع ابتدایی. پژوهش زنان، دوره ۷، شماره ۱، صص ۱۰۷-۸۷.

افلاطون (۱۳۵۳). جمهور. ترجمه رضا کاویانی و محمد رضا لطفی. تهران. انتشارات ابن سینا.

ایمانی، محسن و مظفر، محمد. (۱۳۸۳). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمان و کتاب کار پایه

دوم دبستان چاپ سال ۱۳۸۱ درمقایسه با تعلیمات دینی چاپ سال ۱۳۸۰. فصلنامه نو

آوری‌های آموزشی، شماره ۷، صص ۱۳۲-۱۱۵.

تاج مزینانی، علی اکبر؛ حامد، مهدیه. (۱۳۹۳). بررسی تحول فرهنگ جنسیتی در کتب درسی

(مطالعه‌ای تطبیقی پیرامون کتاب‌های فارسی اول ابتدایی سال‌های ۱۳۵۷، ۱۳۶۲ و ۱۳۸۲.

فصلنامه علوم اجتماعی شماره ۶۴، بهار ۱۳۹۳.

جمالی، فیروز؛ قنبری، ابوالفضل؛ پورمحمدی، محمدرضا. (۱۳۸۹). نگرشی بر مفهوم نابرابری و مفاهیم

مرتبط با آن در مطالعات اجتماعی-اقتصادی. مجله مدرس علوم انسانی. دوره چهاردهم، شماره

دوم. حاضری، علی محمد و احمدپور خرمی، علیرضا. (۱۳۹۱). بازنمایی جنسیت در کتب

- فارسی مقاطع تحصیلی راهنمایی و دبیرستان در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸. زن در توسعه و سیاست، دوره ی ۱۰، شماره ی ۳، صص ۷۵-۹۶.
- حجازی، الهه. (۱۳۸۵). اصلاح سیمای زن در کتاب‌های دوره ابتدایی: راهی به سوی دستیابی به فرصت‌های برابر. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ی ۸۷، صص ۷۵-۵۱.
- خوشنویسان، ف؛ و همکاران. (۱۳۹۱). بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی دوره ابتدائی و راهنمایی ایران بر مبنای مؤلفه‌های آموزش جهانی. کنفرانس بین المللی آموزش و جهانی سازی. تهران: مرکز ملی مطالعات جهانی سازی.
- زینال تاج، فرزانه؛ دهقانی، مرضیه؛ پاک مهر، حمیده. (۱۳۹۳). بررسی مقوله فرهنگ و قومیت در محتوای برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. مجله ی علمی پژوهشی انجمن مطالعات برنامه ی درسی ایران. دوره چهارم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۳. صص ۱۳۰-۱۱۷.
- سند تحول بنیادین. (۱۳۹۰). مشهد: وزارت آموزش و پرورش.
- شاه حسینی، شهرزاد. (۱۳۸۷). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی و تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی براساس میزان برخورداری آنها از مؤلفه‌های قومی، ملی و جهانی شدن. مقاله پذیرفته شده در همایش جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی چالش‌ها و فرصت‌ها. دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه مازندران.
- عبدی، عطاءاله؛ لطفی، مریم. (۱۳۸۷). جایگاه هویت ملی در کتب درسی آموزش و پرورش مورد مطالعه کتب تاریخ دوره دبیرستان. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی، (۳)، ۷۲-۵۳.
- عراقیه، علی‌رضا؛ فتحی واجارگاه؛ کورش؛ فروغی ابری، احمد علی؛ فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۰). قومیت، پدیده‌ای آکسیمورون در برنامه درسی صریح مدارس متوسطه ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۴۰، سال دهم، زمستان ۱۳۹۰.
- عریضی، سید محمدرضا و عابدی، احمد. (۱۳۸۲). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر حسب سازه انگیزه پیشرفت. نوآوری‌های آموزشی، دوره ی ۲، شماره ی ۵، صص ۵۴-۲۹.
- علیخانی، محمدحسین، مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان. علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهیدچمران اهواز.
- فتحی واجارگاه، کورش و واحدچوکده، س. (۱۳۸۵). شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن.



ردیابی مؤلفه‌های برابری آموزشی در برنامه درسی ...

- فروتن، یعقوب. (۱۳۸۹). *جامعه‌پذیری جنسیتی در کتاب‌های درسی مدارس ایران*. زن در توسعه و سیاست، دوره ی ۸، شماره ی ۳، صص ۲۱۶-۱۹۵.
- فروتن، یعقوب. (۱۳۹۰). *بازنمایی الگوهای اشتغال زنان در متون درسی ایران*. زن در توسعه و سیاست، دوره ی ۹، شماره ی ۲، صص ۷۸-۳۹.
- محمدجانی، فرزاد؛ سعادت‌مند، زهره؛ کشتی آرای، نرگس. (۱۳۹۲). *تحلیل محتوای کتاب‌های آموزشی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های آموزش جهانی*. فصلنامه علمی پژوهشی آموزش و یادگیری، سال اول، شماره دوم، بهار ۹۲.
- وزیری، مژده، جهانی، شیدا. (۱۳۸۵). *مهارت‌های شهروندی مورد نیاز دانش‌آموزان دبستان‌های شهرستان زلزله زده بم*. نوآوری‌های آموزشی. ۱۷(۵)، ۱۸۲-۱۶۳.

- Ang, S., Dyne, L.V. (2008). Conceptualization of cultural intelligence. In Soon Ang and Linn Van Dyne (Eds.). *Handbook of cultural intelligence theory, measurement and application* (pp. 3-15). New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Ang, Soon & Dyne, Line Van & Koh Christine. (2006). "Personalit Correlates of the For - Factor Model of Cultural Intelligence". **Group & Organization Management**. Vol 31 No.1.pp.100-123.
- Apple, Michael W. (2004). **Ideology and Curriculum** (Third Edition)...London, Routledge Falmer.
- Bent, R & Unruh, A. (1969). **Secondary School Curriculum**. Boston. Publisher Heath.
- Benton, Graham - Lynch, Timothy. (2009).**Globalization cultural Intelligence and Maritime Education**. California State University.
- Borg, W., Gall, M.D. (1989). **Educational Research (5th)**. New York. Longman.
- Broudy, H. (1981). **What knowledge is of most worth?** Educational Leadership, v39 n8 p574-78.
- Bruner, J. (1996). **The culture of education**. Harvard university press.
- Chick,A.K.,(2006).**gender balance in k-12 American history textbooks**. Social studies research and practice, 1(3).
- Eisner, E. (2002). **The arts and creation of mind**. Yale College Publish
- Esen, Y., (2007). **Sexism in school textbooks prepared under educational reform in turkey**. Journal for critical education policy studies, 5.
- Evans, L. & Davies,K (2000). **No sissy boys here: a content analysis of the representation of masculinity in elementary school reading textbooks**, sex roles, 42(3-4).
- Kraft, I. (1967) "**Social Studies: The Search for Meaning**," SE 31, no. 7, 597-600.
- Jane, R, & Sandres, H. & Tom-wass Val (2008), "**Perceptions of race, ethnicity and culture at two UK medical schools: a qualitative study**",

- Medical Education, Vol. 42, NO. 1, January, PP. 45-52 (8).
- Jorgensen, C. (2014). Social justice teaching: What is it and why does it matter? A critical annotated bibliography. V 2.
- Khurshid, K., G. Iram & A.H. Muhammad (2010). **A study of the representation of female image in the textbooks of English and urban at secondary school level.** Pakistan journal of social sciences, 30(2).
- McCowan. T. (2009). Towards an understanding of the means-ends relationship in citizenship education. Journal of Curriculum Studies, 41 (3), pp. 321-342.
- Malazonia, David; Maglakelidze, Shoren; Chiabrishvili, Nino. (2015). **Aspects of intercultural education at the primary level of Georgian general education school.** Publishing house.
- Marshall, Harriet (2006). Book Review: **Education Citizens for Global Awareness:** Journal of Research in International, Edu. Sage pub; pp 235-238.
- Mukundin, J & V. Nimehchisalem (2008). **Gender representation in Malaysian secondary school English language textbooks.** Indonesian journal of English language teaching, 1(1).
- Noddings, N. (2003). Is teaching a practice? *Journal of philosophy of education*. 37. 241-251.
- Orlich, D; Harder, R; Callahan, R; Trevisan, M & Brown, A. (2010). Teaching strategies: A guide to effective instruction. Wadsworth, Cengage Learning.
- Pinar, W.F. (2004). Understanding curriculum. New York. Peter Long Publishing.
- Popper, K. (1966). **Open society and its enemies.** PENN, Buchinghamshire.
- Schlesinger, A. M. (1993). **The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society.** New York: Norton.
- Social Studies for Early Childhood and Elementary School Children: **Preparing for the 21st Century A Report from NCSS Task Force on Early Childhood/Elementary Social Studies Approved by NCSS Board of Directors,** June 1988.
- Spencer, H. (1859). **What knowledge is of most worth?.** New York: John B. Alden
- Taylor, F. (2003). **Content analysis and gender stereotypes in children's books,** teaching sociology, 31.
- Ullah, h & C. Skelton (2014). **Gender representation in the public sector schools textbooks of Pakistan,** educational studies, 4(3).
- Ullah, Ali & Naz (2014). **Gender representation in children's books: a critical review of empirical studies.** Word applied sciences journal 29(1).
- Van manen, M. (1979). The phenomenology of pedagogic observation. Canadian J Educ. 4(1). -1-16