

بررسی باورها و ارزش‌های دانش‌آموزان، خانواده، و کتاب‌های درسی درباره‌ی تساوی جنسیت

دکتر سهیلا هاشمی

استادیار دانشکده‌ی علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران

دکتر مهرناز شهرآرای

دانشیار دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران

چکیده

هدف از این مطالعه، بررسی باورها و ارزش‌های خانواده و کتاب‌های درسی در خصوص موضوع جنسیت و نقش آن در چه‌گونه‌ی بازنمایی و حل مسئله‌ی تساوی جنسیت از سوی دانش‌آموزان است؛ به همین منظور، به روش مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته با ۱۸ دانش‌آموز پایه‌ی سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی و خانواده‌ی آن‌ها و نیز به وسیله‌ی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی رشته‌ی علوم انسانی (۲۴ کتاب درسی) دوره‌ی دبیرستان و پیش‌دانشگاهی، داده‌هایی در خصوص موضوع جنسیت جمع‌آوری شد.

یافته‌ها نشان می‌دهد از مجموع ۱۶ مصاحبه‌ی انجام‌شده با والدین دانش‌آموزان (۲ مورد از والدین در مصاحبه شرکت نداشتند)، در ۱۲ مورد بین باورهای والدین (پدر یا مادر) با دانش‌آموزان هم‌سویی وجود دارد. تحلیل محتوای کتاب‌های درسی نیز نشان داد محتوای کتاب‌های درسی در جهت تقویت مرزبندی‌های جنسیتی است، اما به‌رغم پیام مشترک این کتاب‌ها، دانش‌آموزان در حل مسئله‌ی تساوی جنسیت، روی‌کردهای ارزشی متفاوتی دارند.

واژگان کلیدی

تساوی جنسیت؛ حل مسئله؛ جامعه‌پذیری؛ باورها و ارزش‌های اجتماعی-فرهنگی؛ خانواده؛ کتاب‌های درسی؛

همه‌ی فرهنگ‌ها انتظارات خود را درباره‌ی دست‌یابی به شایستگی‌های مورد نیاز، از طریق فرآیند جامعه‌پذیری به افراد جامعه منتقل می‌کنند و نقش‌پذیری جنسیتی یکی از پی‌آمدهای آشکار فرآیند جامعه‌پذیری است (برنز^۱ ۲۰۰۱) که بر فرصت‌هایی که فرد می‌تواند از آن بهره‌مند یا محروم شود تأثیر خواهد گذاشت. اندیشه‌هایی که در ذهن فرد در حال رشد در مورد جنسیت و نقش‌های جنسیتی شکل می‌گیرد، در آینده جهت‌دهنده‌ی انواع فعالیت، علایق، و دست‌آوردهای بعدی او است. در فرآیند رشد، بافت‌های اجتماعی با تکرار پیام‌های جنسیتی، باورها و ارزش‌های فرد و نیز جهت‌گیری‌های فکری او را در برخورد با نقش‌های جنسیتی و عدم تساوی جنسیت شکل و تغییر شکل می‌دهند (وود و ایگلی^۲ ۲۰۰۲، برگرفته از لپیر و فریدمن^۳ ۲۰۰۷).

در جامعه‌ی ایران پس از انقلاب اسلامی، در مورد نقش‌پذیری جنسیتی نوعی هم‌زیستی در عناصر ظاهراً متناقض دیده‌می‌شود. طی این سال‌ها، سیاست‌گذاران، مسئولان، و سایر آحاد جامعه از زنان انتظار دارند حضورشان در خانواده و تعهدات‌شان نسبت به مسئولیت‌های خانوادگی موجب به حاشیه راندن آنان از عرصه‌ی فعالیت‌های اجتماعی نشود، اما این حضور و مشارکت به گونه‌ی باشد که موجبات فروپاشی خانواده و تضعیف ثبات و استحکام آن را نیز فراهم نسازد (مهران^۴ ۲۰۰۳)؛ در حالی که مشارکت فعال زنان به عنوان شهروندان مسئول، در کنار بازتولید کلیشه‌های جنسیتی در کتاب‌های درسی، هدایت دختران دانش‌آموز به سمت تخصص‌هایی علمی که تصور می‌شود برای زنان مناسب است، و نیز تأکید بر نقش مهم و ارزش‌مند مادری و همسری زنان در حفظ و دوام بنیان خانواده، می‌تواند موجب نوعی تناقض و دوگانگی در فرآیند جامعه‌پذیری زنان و نقش‌پذیری جنسیتی آنان شود (مهران ۲۰۰۰).

با توجه به وجود این تناقض در فضای اجتماعی-فرهنگی جامعه‌ی ایران در خصوص نقش‌پذیری جنسیتی و اهمیت جامعه‌پذیری در شکل‌دهی باورها و ارزش‌ها، این پژوهش در پی دست‌یابی به دو هدف عمده است:

- ۱- بررسی باورها و ارزش‌های دانش‌آموزان دختر نسبت به موضوع جنسیت در فرآیند حل مسئله‌ی تساوی جنسیت؛
- ۲- بررسی باورها و ارزش‌های خانواده و نیز کتاب‌های درسی، به عنوان عامل‌های جامعه‌پذیری نسبت به موضوع تساوی جنسیت.

¹ Berns, Roberta M.

² Wood, Wendy, and Alice H. Eagly

³ Leaper, Campbell, and Carly Kay Friedman

⁴ Mehran, Golnar



چهارچوب نظری پژوهش

روان‌شناسی. امروز بر این نکته تأکید می‌کند که طی فرآیند جامعه‌پذیری، فرد به فرآورده‌های فرهنگ‌پذیری، که دربرگیرنده‌ی بُعد ذهنی، زیربنایی، و روان‌شناختی فرهنگ است و در طول مراحل رشد درونی می‌شود، دست می‌یابد. استرن‌برگ^۱ (۱۹۹۴) در راستای تأکید بر نقش بافت اجتماعی-فرهنگی در تبیین چه‌گونگی فعالیت‌های شناختی، استدلال می‌کند که تفسیرهای فرهنگی متفاوت، اشاره‌هایی مستقیم برای تفکر و حل مسئله دارند.

بر پایه‌ی دیدگاه‌های زمینه‌گرایی^۲، فرد در محیط اجتماعی ریشه دوانده‌است و عوامل مختلف جامعه‌پذیری، اعم از خانواده، نهادها، و سازمان‌های سطوح مختلف بافت اجتماعی-فرهنگی، در شکل‌دهی چهارچوب‌های ذهنی او دخالت دارند.

برون‌فن‌برنر^۳ (۱۹۷۹، برگرفته از شفر^۴ ۱۹۹۹) در مدل نظام‌های بوم‌شناختی^۵، بر طیفی وسیع از وضعیت‌ها و زمینه‌هایی که فرد با آن‌ها روبه‌رو است، نتایج نقش‌هایی که ایفا می‌کند، و نیز بر رابطه‌هایی که در محیط فیزیکی و اجتماعی ایجاد می‌کند، تأکید کرده‌است. برنر (۲۰۰۱) معتقد است در فرآیند جامعه‌پذیری، هر یک از عوامل اجتماعی کارکرد خود را دارند؛ گاه یک‌دیگر را تکمیل و گاه در تقابل با یک‌دیگر عمل می‌کنند. جامعه‌پذیری، یک فرآیند یک‌سویه و حتا دوسویه بین والدین، فرزندان، و سایر نهادهای اجتماعی با فرد در حال‌رشد نیست، بلکه شاه‌راهی شلوغ و دارای راه‌های متقاطع بسیار است.

به طور یقین یکی از عوامل تبیین‌کننده‌ی درهم‌پیچیدگی روبه‌افزایش فرآیند جامعه‌پذیری، عاملیت انسانی^۶ است. بر اساس دیدگاه شناختی-اجتماعی^۷ بندورا^۸ (۲۰۰۱)، برگرفته از کوزینسکی و پارکین^۹ (۲۰۰۷)، عاملیت انسانی به عنوان یک سازه‌ی چندوجهی، در هدف‌گزینی، انتظارات، و هدایت فرد نقشی مهم ایفا می‌کند. تحت تأثیر این نوع نگاه و نفوذ انسان در فرآیند جامعه‌پذیری، جامعه‌پذیری دیگر نه تنها یک فرآیند انتقال بین‌نسلی یک‌سویه نیست، بلکه فرآیندی پویا و همراه با تغییرات بین‌نسلی است که در نتیجه‌ی تعامل بین عامل‌های انسانی نهادهای اجتماعی گوناگون و فرد در حال‌رشد پدید می‌آید.

با توجه به اهمیت فرآیند جامعه‌پذیری در چهارچوب‌بندی تفکر و شناخت نقش آن در شکل‌دهی باورهای جنسیتی و نیز با در نظر گرفتن عوامل جامعه‌پذیری، که عبارت‌اند از

¹ Sternberg, Robert J.

² Contextualism

³ Bronfenbrenner, Urie

⁴ Shaffer, David R.

⁵ Ecological Systems

⁶ Human Agency

⁷ Social-Cognitive View

⁸ Bandura, Albert

⁹ Kuczynski, Leon, and C. Melanie Parkin

- خانواده (والدین) و نظام آموزشی، به طور عام، و کتاب‌های درسی کشورمان، به طور خاص، این پژوهش بر پایه‌ی دیدگاه زمینه‌گرایی در پی یافتن پاسخ به پرسش‌های زیر است:
- ۱- آیا باورها و ارزش‌های اجتماعی-فرهنگی دانش‌آموزان دختر در فرآیند حل مسئله‌ی تساوی جنسیت نقش دارد؟
 - ۲- آیا باورها و ارزش‌های اجتماعی-فرهنگی خانواده در فرآیند حل مسئله‌ی تساوی جنسیت از سوی دانش‌آموزان نقش دارد؟
 - ۳- آیا باورها و ارزش‌های اجتماعی-فرهنگی، که کتاب‌های درسی قصد انتقال آن‌ها را دارند، در فرآیند حل مسئله‌ی تساوی جنسیت نقش دارد؟

روش پژوهش

جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش، با استفاده از روش پژوهش کیفی^۱ (مصاحبه و تحلیل محتوا) صورت گرفته‌است.

جامعه، نمونه، و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی مورد پژوهش، دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی رشته‌ی علوم انسانی شهر تهران، خانواده‌ی دانش‌آموزان، و کلیه‌ی کتاب‌های درسی دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی رشته‌ی علوم انسانی نظام آموزش و پرورش کشور بوده‌است. با استفاده از روش نمونه‌گیری موارد مطلوب^۲ (گال، بورگ، و گال^۳ ۱۳۸۲) از طبقات اجتماعی-فرهنگی بالا (منطقه‌ی ۱)، متوسط (منطقه‌ی ۶ و ۱۲) و پایین (منطقه ۱۸)، ۱۸ دانش‌آموز، ۱۶ مادر یا پدر (دو مورد)، و تمامی کتاب‌های درسی دوره‌ی دبیرستان و پیش‌دانشگاهی رشته‌ی علوم انسانی (۲۴ کتاب درسی) نمونه‌ی پژوهش را تشکیل دادند. علت کاهش نمونه‌ی والدین از ۱۸ نفر به ۱۶ نفر، عدم شرکت دو تن از مادران در جلسه‌ی مصاحبه بوده‌است.

ابزار پژوهش

۱- مسئله‌ی تساوی جنسیت- به گفته‌ی روزنامه‌ی **همشهری** (۱۳۸۲)، نتایج پژوهش‌ها بیان‌گر آن است که با افزایش ورود داوطلبان زن به دانشگاه‌ها و ورود آن‌ها به بازار کار، در سال‌های آینده جامعه با مشکلاتی روبه‌رو خواهد شد. نسبت ۴۰ درصد و ۶۰ درصد دانشجویان مرد و زن در سال ۱۳۸۰، به معنای نسبت ۴۰ درصد و ۶۰ درصد دانش‌آموختگان

¹ Qualitative Research

² Intensity Sampling

³ Gall, Meredith Damien, Walter R. Borg, and Joyce P. Gall



دانشگاهی در سال ۱۳۸۴، تقاضای بیش‌تر زنان برای پست‌های شغلی، و محدودیت در کسب بازار کار برای مردان خواهد بود. فرآیند حل این مسئله، از راه پروتکل کلامی هم‌زمان^۱ بررسی شد و به دلیل ماهیت مسائل حیطةی علوم اجتماعی، از جمله مسئله‌ی تساوی جنسیت، سطح سوم پروتکل کلامی هم‌زمان (اریکسون و سایمون^۲ ۱۹۹۳، برگرفته از هکر، دان‌لوسکی، و گرسر^۳ ۱۹۹۸) مورد استفاده قرار گرفت. با توجه به ماهیت بدساختار^۴ مسئله، کارکرد دانش‌آموزان در تشخیص اضطرار، و اهمیت مسئله در فضای اجتماعی-فرهنگی جامعه، ارائه‌ی تبیین‌های علی، توجیه^۵ تبیین‌های علی، و راه‌حل‌های ارائه‌شده (یوناسن^۶ ۱۹۹۷؛ ووس^۷ ۱۹۹۱، برگرفته از ووس، پرکینز، و سیگال^۸ ۱۹۹۱)، با استفاده از پرسش‌های مصاحبه‌ی مهارت‌های استدلالی بررسی و تحلیل شد.

۲- مصاحبه‌ی مهارت‌های استدلالی^۹ - در پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش باورها و ارزش‌های دانش‌آموزان در فرآیند حل مسئله و نیز به منظور بررسی دقیق‌تر منطق دانش‌آموز در خصوص اتخاذ دیدگاه‌اش برای بازنمایی و حل مسئله، افزون بر پروتکل کلامی هم‌زمان، از یک مصاحبه‌ی تکمیلی نیمه‌ساختاریافته^{۱۰} نیز استفاده شد. سؤال‌های مصاحبه بر اساس مصاحبه‌ی قضاوت‌های تأملی^{۱۱} کینگ و کیچنر^{۱۲} (۱۹۹۴)، برگرفته از لینچ، وولکات، و هوپر^{۱۳} (۱۹۹۸) طراحی شده و ملاک ارزیابی استدلال‌های دانش‌آموزان بر اساس ملاک‌های مینر و ووس^{۱۴} (۱۹۹۶) در خصوص استدلال غیرصوری^{۱۵} است.

۳- مصاحبه‌ی باورها و ارزش‌های اجتماعی-فرهنگی خانواده- به منظور بررسی نقش باورها و ارزش‌های اجتماعی-فرهنگی در چه‌گونگی برداشت دانش‌آموزان از مسائل و کارکردشان در کل فرآیند حل مسئله، با خانواده (پدر و مادر)ی دانش‌آموزان موردنظر مصاحبه‌ی صورت گرفت. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این زمینه، مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته بود.

۴- باورها و ارزش‌های اجتماعی-فرهنگی (کتاب‌های درسی)- محتوای ۲۴ کتاب درسی رشته‌ی علوم انسانی دوره‌ی دبیرستان و پیش‌دانشگاهی، با استفاده از روش تحلیل

¹ Concurrent Verbal Protocol

² Ericsson, K. Anders, and Herbert A. Simon

³ Hacker, Douglas J., John Dunlosky, and Arthur C. Graesser

⁴ Ill-structured مسائل بدساختار مسائلی مهم، پیچیده، و دارای راه‌حل‌های متعدد است که در آن‌ها عملیات لازم برای رسیدن به راه‌حل یا هدف به‌خوبی مشخص نیست.

⁵ Justification

⁶ Jonassen, David H.

⁷ Voss, James F.

⁸ Voss, James F., David N. Perkins, and Judith W. Segal

⁹ Reasoning Skills

¹⁰ Semi-Structured Interview

¹¹ Reflective Judgments

¹² King, Patricia M., and Karen Strohm Kitchener

¹³ Lynch, Cindy L., Susan K. Wolcott, and Gregory E. Huber

¹⁴ Means, Mary L., and James F. Voss

¹⁵ Informal Reasoning

محتوای موضوعی^۱ (ازی^۲ ۲۰۰۲) و بر اساس مفهوم جنسیت تحلیل شد. به این منظور، پس از تعیین طبقات مربوط به مفهوم تساوی جنسیت بر اساس راهنمای آموزشی یادگیری درباره‌ی حقوق انسانی زنان و دختران (مرتوس، فلاورز، و دات^۳ ۱۳۸۰)، محتوای کتاب‌های درسی، اعم از تصاویر و متن، مورد پرسش و تحلیل قرار گرفت. طبقات یادشده شامل ویژگی‌های زن، نقش زن در خانواده و جامعه، و الگوهای زن است.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات، استقرای تحلیلی^۴ است و طبقات مربوط به روی‌کرد دانش‌آموزان در فرآیند حل مسئله‌ی تساوی جنسیت و روی‌کرد والدین دانش‌آموزان نسبت به موضوع مورد بحث، بر اساس استقرا (استنباط) از داده‌ها حاصل شده‌است. به منظور طبقه‌بندی، ابتدا داده‌های به‌دست‌آمده از کارکرد دانش‌آموزان طی فرآیند حل مسئله و چه‌گونگی استدلال آنان بر اساس ملاک‌های ارزیابی تعیین‌شده، در آرایه‌ها جای داده‌شد و سپس تفاوت و تشابه روی‌کرد دانش‌آموزان نسبت به مسئله، کارکرد آن‌ها در فرآیند حل مسئله، تأثیرپذیری آن‌ها از باورها و ارزش‌های والدین و کتاب‌های درسی در خصوص موضوع جنسیت، و ارزش‌های والدین در خصوص موضوع مورد پژوهش، مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت.

به منظور تأمین روایی نتایج به‌دست‌آمده از داده‌ها، از شیوه‌ی مثلث‌سازی^۵ استفاده شد. مثلث‌سازی نیز با استفاده از اطلاعات مختلف^۶ انجام گرفته‌است (باگدان و بیکن^۷ ۱۹۹۸).

تحلیل نقش باورها و ارزش‌های دانش‌آموزان در فرآیند حل مسئله

برای تحلیل باورها و ارزش‌های دانش‌آموزان در خصوص مفهوم تساوی جنسیت و نقش آن در فرآیند حل مسئله، دانش‌آموزان از لحاظ روی‌کردشان نسبت به مفهوم تساوی جنسیت، به دو دسته تقسیم شدند. از میان ۱۸ دانش‌آموز مورد پژوهش، ۱۱ مورد با تأکید بر تساوی جنسیت، و هفت مورد با نگاهی سنتی نسبت به مسئله‌ی جنسیت به حل آن پرداختند. دانش‌آموزان با نگاه جنسیتی، در بازنمایی‌های خود از مسئله، همگی عدم موازنه‌ی نسبت ۶۰ به ۴۰ نیروهای متخصص زن و مرد را برای جامعه‌ی فعلی ایران مشکل‌ساز می‌دانستند.

^۱ Thematic Content Analysis

^۲ Ezzy, Douglas

^۳ Mertus, Julie A., Nancy Flowers, and Mallika Dutt

^۴ Analytic Induction

^۵ Matrix

^۶ Triangulation

^۷ Data Triangulation

^۸ Bogdan, Robert C., and Sari Knopp Biklen



آن‌ها با تأکید بر باورهای فرهنگی موجود مبتنی بر نان‌آور بودن مرد خانواده و باورهای مذهبی مبتنی بر رعایت شعائر اسلام، با تفکیک نقش‌ها بر اساس جنسیت، مسئله را این گونه تفسیر می‌کردند که با توجه به نقش‌های تعیین‌شده برای زنان و مردان، طبق سنت، حوزه‌ی فعالیت مردان بیرون از خانه و حوزه‌ی فعالیت زنان، خانه و انجام وظایف همسری و مادری است.

با توجه به مفروضه‌ی دیدگاه‌های زمینه‌گرایی، که معتقد است شناخت، از بستر اجتماعی-فرهنگی تأثیر می‌پذیرد، مقایسه‌ی بین دانش‌آموزان مناطق انجام گرفت و نتایج این مقایسه نشان داد که از میان شش دانش‌آموز منطقه‌ی یک شهر تهران، پنج مورد؛ از میان پنج دانش‌آموز منطقه‌ی ۱۸ شهر تهران دو مورد؛ و از میان هفت دانش‌آموز طبقه‌ی اجتماعی-فرهنگی متوسط (منطقه‌ی ۶ و ۱۲) سه مورد نگاه جنسیتی ندارند و در انتصاب زنان و مردان در پست‌های شغلی قائل به عدم جدایی جنسیتی اند. در منطقه‌ی ۱۲ تهران، که تقریباً دارای یک بافت هم‌گون مذهبی است، از میان چهار دانش‌آموز مورد‌مصاحبه، سه مورد معتقد بودند به دلیل برخی باورهای مذهبی، باید در مورد حضور زنان در برخی موقعیت‌های اجتماعی و پست‌های شغلی محدودیت‌هایی در نظر گرفته‌شود؛ برای مثال، یکی از این دانش‌آموزان در بازنمایی خود از مسئله بیان کرد:

«من فکر می‌کنم زن‌ها نباید عین حقوق مردها را داشته‌باشند. باید مشابه حقوق آن‌ها را داشته باشند... یک سری ارزش‌هاشان از بین می‌رود... یکی‌ش فکر می‌کنم حجاب‌اش باشد، عفت‌اش باشد.»

بیش‌تر دانش‌آموزان منطقه‌ی یک شهر تهران بر این نکته تأکید داشتند که به خاطر افزایش ارتباطات و تبدلات فرهنگی و همچنین تغییر و تحولات اجتماعی-فرهنگی در داخل جامعه‌ی ایران، لزوم ادامه‌ی تحصیل دختران برای کسب موفقیت و انتصاب آنان در مشاغل، صرف‌نظر از جنسیت و بر اساس توانایی‌ها و شایستگی‌های آنان باید در نظر گرفته‌شود. تحلیل یافته‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ی دانش‌آموزان نشان می‌دهد تعهد آنان نسبت به نظام باورها و ارزش‌ها در چه‌گونه‌ی تبیین‌های علی و حل مسئله حضوری پیرنگ داشته‌است؛ به عبارت دیگر، هر یک از دانش‌آموزان تلاش کرده‌اند بر اساس طرح‌واره‌های ذهنی خود چرایی مسئله و چه‌گونه‌ی حل آن را تعبیر و تفسیر کنند، که این موجب تنوع روی‌کرد آنان نسبت به مسئله شده‌است.

نظام باورها و ارزش‌های دانش‌آموزان، نه‌تنها در چه‌گونه‌ی روی‌کرد آن‌ها نسبت به مسئله، بلکه به عنوان یک عامل غیرشناختی در کیفیت استدلال دانش‌آموزان نیز نقش

داشته‌است. به‌رغم ماهیت دیالکتیکی مسائل علوم اجتماعی، بیش‌تر دانش‌آموزانی که با یک نگاه مسلط جنسیتی وارد فضای مسئله شده‌بودند، برای ارائه‌ی تبیین‌های علی و بیان راه حل، کم‌تر از استدلال موقعیتی (در نظر گرفتن شرایط موجود، محدودیت تبیین‌های علی، و راه‌حل‌های ارائه‌شده) و بحث مقابل (در نظر گرفتن دیدگاه‌های مقابل دیدگاه خود) استفاده می‌کردند؛ به عبارت دیگر، این دسته از دانش‌آموزان به دلیل تعهدشان نسبت به طرح‌واره‌های جنسیتی از پیش‌شکل‌گرفته، گستره‌ی موضوعی تساوی جنسیت را یا اصلاً به عنوان مسئله و چالشی در جامعه‌ی امروز، که در جهت رفع آن باید اقدامی صورت گیرد، نمی‌دانستند و یا در صورت تلقی آن به عنوان مسئله، فکر می‌کردند می‌توان آن را با رجوع به باورهای کلیشه‌یی فرهنگی و مذهبی برطرف کرد.

استدلال یکی از دانش‌آموزان منطقه‌ی یک شهر تهران:

«الان زن‌ها خیلی دل‌شان می‌خواهند بروند توی اجتماع و کار بکنند و روی پای خودشان بایستند، ولی خب مشکلات دیگری هم وجود دارد. می‌بینیم جامعه‌مان هنوز سنتی است. هنوز خیلی چیزها را نمی‌تواند بپذیرد و همین باعث خیلی از مشکلات می‌شود ... من فکر می‌کنم همان در واقع اگر ببایم یک ذره از آن بافت سنتی‌مان بیایم بیرون، به نظر من خیلی از این مشکلات حل می‌شود ... ولی خب به نظر من در بعضی مواقع افراط می‌کنند ... طوری که خانواده کنار گذاشته می‌شود ... بالاخره زن و مرد یک فرقی‌هایی با هم دارند ...»

همان‌طور که دیده می‌شود، این دانش‌آموز به‌رغم باور به نبود جدایی جنسیتی، با در نظر گرفتن محدودیت و پی‌آمد هر یک از فرض‌ها و نیز در نظر گرفتن واقعیت‌های اجتماعی، فرهنگی، و تاریخی جامعه، تلاش کرده‌است با موقعیتی کردن استدلال و بیان بحث مقابل، به بازنمایی مسئله و حل آن برآید.

در مقابل، یکی از دانش‌آموزان منطقه‌ی ۱۲ شهر تهران در بخشی از فرآیند حل مسئله این‌گونه استدلال کرده‌است:

«به نظر من نسبت ۶۰ به ۴۰ فارغ‌التحصیلان زن و مرد در جامعه ایجاد مشکل می‌کند، چون نیروی جوانی که بیش‌تر قراره نیروی صنعتی و کار ما را تشکیل بدهند بیش‌تر همان مردها هستند ... من معتقدم که باید تقسیم کار شود ... بعضی رشته‌ها و مشاغل هست که به درد خانم‌ها نمی‌خورد... ما یک سری پای‌بندی‌ها به دین‌مان داریم؛ مثلاً فرض کنید من اگر بخوام به خارج از کشور بروم باید اجازه شوهرم باشم... حال مثلاً فرض کنید یک خانم وزیر باشد یا رئیس جمهور باشد. این‌ها آن خانواده‌اش فکر می‌کنم بیچاره اند ...»



همان گونه که دیده می‌شود، دانش‌آموز در بازنمایی و تعبیر و تفسیر از مسئله، به واقعیت‌ها و شرایط دگرگون‌شده‌ی جامعه چندان اشاره ندارد و با نادیده انگاشتن محدودیت دیدگاه و راه حل پیشنهادی خود، تنها تلاش کرده‌است روی خود را در فرآیند حل مسئله، بر اساس باورهای سنتی، فرهنگی، و مذهبی توجیه کند؛ بدون آن که با در نظر گرفتن بحث مقابل، به موقعیتی کردن استدلال خود بپردازد.

تحلیل نقش باورها و ارزش‌های اجتماعی-فرهنگی خانواده در فرآیند حل مسئله‌ی تساوی جنسیت

از مجموع ۱۶ مصاحبه‌ی انجام‌شده، ۹ مورد خانواده‌هایی بودند که در باورها و ارزش‌هاشان در مورد نقش زنان و مردان در مشاغل و جامعه نگاهی جنسیتی داشتند؛ پنج مورد به عدم تفاوت بین زنان و مردان معتقد بودند؛ و دو مورد دیگر، به‌رغم تأکیدشان بر تساوی حقوق زنان و مردان، بر لحاظ کردن واقعیت‌های جامعه در نقش‌های جنسیتی و هم‌چنین برخی تفاوت‌های بین زنان و مردان تأکید کردند.

خانواده‌هایی که بر تفکیک نقش‌های جنسیتی تأکید داشتند، افرادی بودند که بیش‌تر به دلیل باورهای مذهبی و نیز باورهای فرهنگی مبنی بر نان‌آور بودن مرد خانواده، معتقد به مرزبندی‌های جنسیتی شده‌اند؛ برای مثال، مادر یکی از دانش‌آموزان منطقه‌ی ۱۲ از خانواده‌ی با سطح تحصیلات متوسط بیان می‌کند:

«... برای پسرم آرزوی قلبی این است حتماً دکتری قبول شود. مثلاً دوست دارم پست بالایی داشته‌باشد. دیدش پایین نباشد ... برای دخترم دوست دارم سال دوم و سوم دانشگاه که می‌رود ازدواج کند ... این که آن جور برای دخترم آرزوی کار بکنم این را حقیقتاً بگویم نداشتم ...»

در خصوص انتصاب زنان و مردان تحصیل‌کرده برای مشاغل، با توجه به نسبت ۶۰ به ۴۰ دانش‌آموختگان زن و مرد، مادر این دانش‌آموز بیان کرد:

«من فکر می‌کنم اولویت را اول باید به پسر بدهند، چون که نان‌آور خانه است ... چون فرهنگ و سنت ما این جور است ...»

دانش‌آموز موردنظر نیز در جهت‌گیری محوری‌اش برای حل مسئله، بر باورهای مذهبی و سنتی تأکید داشت:

«... یک شغل تمام‌وقت برای یک خانم مناسب نیست، به خاطر این که زن وظایف دیگری هم دارد که مهم‌ترین‌اش این است که مادر است توی جامعه، بعد یک همسر

خوب است، که این‌ها اصلاً یک جامعه را می‌سازد ... من فکر می‌کنم زن نباید عین حقوق مردها را داشته‌باشد ... چون عفت‌اش خدشه‌دار می‌شود ...»

این دانش‌آموز در بخشی از فرآیند حل مسئله بر این باور بود که مرد، نان‌آور خانواده است؛ پس به نظر می‌آید باورها و ارزش‌های دانش‌آموز موردنظر در راستای باورها و ارزش‌های مذهبی و فرهنگی خانواده شکل گرفته‌است.

پدر یکی از دانش‌آموزان منطقه‌ی ۱۸ شهر تهران با سطح تحصیلات متوسط چنین می‌گوید:

«... همیشه اعتقاد دارم زن باید بتواند اقتدار خودش را حفظ کند ... این که همیشه در تأمین نیازهای اقتصادی به پدر و مادر و شوهر وابسته است باید خودش را خیلی وفق دهد. من نمی‌خواهم این قالب باشد. این قالب مال قبل است ولی امروز زن جای‌گاه خودش را پیدا کرده ... توی جامعه‌ی الان باید زن و مرد هر دو شاغل باشند تا بتوانند چرخ اقتصادی را بچرخانند و آینده را تضمین کنند ...»

در خصوص انتصاب زنان و مردان تحصیل‌کرده در مشاغل، پدر این دانش‌آموز با تأکید بر تخصص افراد و صرف نظر از جنسیت آن‌ها، تصریح کرد که امروز به‌رغم رشد زنان در جامعه به آن‌ها جای‌گاه مناسب داده‌نشده‌است. در راستای باورها و دیدگاه پدر، دانش‌آموز موردنظر نیز در برخورد با مسئله‌ی تساوی جنسیت، بر لزوم توجه به حقوق دختران و پسران جهت تحصیل و اشتغال و نیز اهمیت تخصص در انتصاب آن‌ها برای مشاغل تأکید کرد.

مادر یکی از دانش‌آموزان منطقه‌ی یک شهر تهران از خانواده‌ای با سطح تحصیلات متوسط، در خصوص انتصاب زنان و مردان تحصیل‌کرده برای مشاغل و نسبت ۶۰ به ۴۰ دانش‌آموختگان زن و مرد بیان کرد:

«... به نظر من نباید فرقی بین دختر و پسر از لحاظ انتصاب شغلی قائل شوند. بالاخره دخترها هم تحصیلاتی کردند ... منتها جو و فرهنگی که توی جامعه‌ی ما هست به نظر من فرهنگ غلطی هست که چون پسر یا مردها نان‌آور خانه قلمداد شدند، وظیفه‌ی زن‌ها همیشه توی خانه، خانه‌داری و بچه‌داری است و طبعاً پسر باید این شغل را داشته‌باشند ...»

همین روی‌کرد در فرآیند حل مسئله تساوی جنسیت، از سوی دانش‌آموز نیز دیده‌شد:

«من خودم اعتقاد ندارم که [نسبت ۶۰ به ۴۰ فارغ‌التحصیلان زن و مرد] مشکلی به وجود می‌آورد ... به خاطر این که به نظر من همه، یعنی کاری که هستش، هم خانم‌ها می‌توانند انجام دهند هم آقایان، ولی خب مخصوصاً آقایان سعی کردند این



ذهنیت را ایجاد بکنند که خودشان می‌توانند یک سری کارها را انحصاراً انجام دهند، ولی به نظر من این طور نیست ...»

در مجموع، از ۱۶ مصاحبه‌ی انجام‌شده، در ۱۲ مورد دیدگاه‌ها و باورهای خانواده با دانش‌آموزان هم‌سو است و در سه مورد بین باورها و ارزش‌های خانواده و باورهای محوری دانش‌آموزان در فرآیند حل مسئله تضاد دیده‌می‌شود. در یک مورد باقی‌مانده، بین باورها و ارزش‌های خانواده و جهت‌گیری‌های فکری دانش‌آموزان در فرآیند حل مسئله، نه تقابل صددرصد وجود دارد و نه هم‌گرایی کامل. در این مورد، تلفیقی از دیدگاه‌های خانواده و سایر عوامل جامعه‌پذیری مؤثر و نیز تحلیل‌های خود دانش‌آموزان در این روند قابل‌مشاهده است.

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بر اساس مفهوم جنسیت

هدف از تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی دبیرستان و پیش‌دانشگاهی نظام آموزش و پرورش ایران آن است که:

۱- چه تصویری از مفهوم جنسیت به وسیله‌ی کتاب‌های درسی به دانش‌آموزان منتقل می‌شود؟

۲- آیا تصویر مزبور بر پایه‌ی کلیشه‌های سنتی جنسیتی است و یا آن که در راستای دگرگونی‌های تاریخی و اجتماعی-فرهنگی دنیای پیچیده‌ی امروز و باورهای جنسیتی کم و بیش تغییر یافته است؟

با این هدف، محتوای کتاب‌های درسی با محوریت سه موضوع اصلی مورد تحلیل قرار گرفته‌است: (۱) ویژگی‌های زن؛ (۲) نقش زن؛ و (۳) الگوهای زن.

ویژگی‌های زن

تصویری که کتاب‌های درسی از ویژگی‌های فیزیکی، عاطفی، و اخلاقی زن ارائه کرده، تصویری سنتی در جهت تقویت باورها و کلیشه‌های جنسیتی است و زنان بیش‌تر با همان صفات شناخته‌شده توصیف شده‌اند؛ برای مثال، در کتاب *بینش اسلامی* دوره‌ی پیش‌دانشگاهی، زن، عاطفی و منشأ همه نوع فداکاری در راه همسر و فرزندان‌اش تصویر شده‌است (*بینش اسلامی* ۱۳۸۲: ۱۰۰). در بخش دیگر همین کتاب به‌نوعی به تقابل صفات زن و صفات مرد اشاره کرده‌است:

«عواطف عالی روحی در زن ... می‌تواند عاملی برای تلطیف روح مرد و تقویت بُعد عاطفی و احساسی او باشد. به همین ترتیب، زن با استفاده از قدرت عقلی و ثبات

روحي مرد می‌تواند بر نوسان‌های احساسی و عاطفی خود غلبه کرده، احساسات درونی خود را تعدیل کند و این، وسیله‌ی خوبی برای دستیابی به ثبات شخصیت است.» (ص ۹۹)

در مورد ویژگی‌های اخلاقی زنان، بر اساس آموزه‌های دینی، رعایت حریم عفت و تقوی، داشتن رفتار جدی و متین، و رعایت حجاب، حجب، و حیا به منظور عدم جلب توجه مردان مورد تأکید قرار گرفته‌است. در بخشی از کتاب درسی *بینش اسلامی سوم* دبیرستان، در مبحثی تحت عنوان *استواری اجتماعی به عنوان یکی از تبعات آثار رعایت حریم در روابط زن و مرد* آمده‌است:

«اگر زنان به جای صرف نیروی خود در خودآرایی ... با پوشش اسلامی به مدرسه و دانشگاه و محیط کار بروند، با راحتی و آسایش بیش‌تری می‌توانند به فعالیت بپردازند ... در چنین محیطی، مردان، یعنی نیم دیگر جامعه، نیز از انحرافات گوناگون مصون می‌مانند و نیروی خود را صرف سازندگی و فعالیت می‌کنند.» (*بینش اسلامی (۳)* ۱۳۸۲: ۱۰۵ و ۱۱۵)

بدین ترتیب، اخلاقیات برای زنان در همان حد انتظارات و باورهای دینی خلاصه شده‌است؛ یعنی زنان در عرصه‌های مختلف زندگی اجتماعی با رعایت اصول اخلاق اسلامی باید نقشی بازدارنده را برای برانگیختگی‌های جنسی مردان ایفا کنند تا این جمعیت بتواند نیروی خود را صرف سازندگی و فعالیت در اجتماع کند؛ به عبارت دیگر، ویژگی‌های اخلاقی مورد انتظار از زنان در حد بسیار محدودی معرفی شده‌است و دربرگیرنده‌ی خصایل پسندیده‌ی نوع انسان، که در جامعه‌ی بشری امروز بتواند سرچشمه‌ی رفتارهای اخلاقی باشد و خارج از حد و مرز اجتماعی-فرهنگی معنا و مفهوم خود را همچنان حفظ کند، نیست.

نقش زن در خانواده

در کتاب‌های درسی دوره‌ی دبیرستان و پیش‌دانشگاهی رشته‌ی علوم انسانی، زن در نقش سنتی در خانواده به تصویر کشیده شده‌است و پرداختن به امور منزل، تربیت فرزندان، و فرمان‌برداری از همسر یا مرد، به عنوان مسئول و رئیس خانواده، عمده‌ترین نقش‌هایی است که زنان در خانواده به عهده می‌گیرند.

در کتاب *جامعه‌شناسی دوم دبیرستان*، با برجسته کردن نقش پدر خانواده در ایجاد اعزاز و اکرام و نیز فرصت‌ها و موقعیت‌های شغلی برای فرزندان، به نوعی بر اقتدار و نفوذ مرد خانواده تأکید شده‌است (*جامعه‌شناسی (۱)* ۱۳۸۲: ۱۱۶)؛ کتاب *مطالعات اجتماعی اول*



دبیرستان، در فصلی تحت عنوان *نظام خانواده*، با تکرار همان نقش‌های سنتی زنانه و مردانه، به نوعی انتظارات جامعه را از دختران و پسران در زندگی آینده‌شان به آن‌ها القا می‌کند (*مطالعات اجتماعی ۱۳۸۲*: ۵۹، ۶۱ و ۶۲)؛ و در کتاب *بینش اسلامی* دوره‌ی پیش‌دانشگاهی نیز مردان به عنوان مسئول و مدیر خانواده، با ویژگی‌هایی چون قاطعیت، تدبیر، و مدیریت تعریف شده‌اند؛ در حالی که زنان مکلف به تمکین از مرد خانواده اند (*بینش اسلامی ۱۳۸۲*: ۹۹ و ۱۰۰).

با توجه به آنچه گفته شد، در مجموع، تحلیل نقش زن در خانواده در کتاب‌های درسی نشان می‌دهد که به‌رغم تلاش‌هایی که امروز در جوامع مختلف در تعریف دوباره‌ی نقش‌های وابسته به جنسیت در حال شکل‌گیری است، پیامی که کتاب‌های درسی قصد انتقال آن را دارند، چه آشکار و چه ضمنی، هم‌سو با تصورات قالبی جنسیتی است.

نقش زن در جامعه

در مورد نقش زن در جامعه، محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی دبیرستان و پیش‌دانشگاهی رشته‌ی علوم انسانی در جهت ارائه‌ی پیامی است که تا اندازه‌ی به حمایت یا نشان دادن حضور زن در عرصه‌های مختلف زندگی اجتماعی می‌پردازد. کتاب *جامعه‌شناسی* سال دوم دبیرستان به تغییر نقش‌های خانوادگی به واسطه‌ی حضور بیش‌تر زنان در بازار کار، حرکت آنان در جهت شکل‌دهی تشکلهای مختلف به منظور ارتقای جای‌گاه خود، و افزایش سهم زنان از مزایای اجتماعی اشاره کرده‌است (*جامعه‌شناسی (۱) ۱۳۸۲*: ۹۴، ۹۹، و ۱۲۳). روشن است مطرح ساختن این مباحث و موضوعات، هرچند در حد بسیار محدود، می‌تواند به طور ضمنی این پیام را برای دانش‌آموزان در بر داشته‌باشد که باورها و کلیشه‌های تثبیت‌شده برای زنان و مردان بر اساس برجسب‌های جنسیتی، قابل‌تغییر و درحال‌تغییر است.

در مورد اشتغال زن به منظور مشارکت در رشد جامعه و نیز هم‌کاری خانواده، به‌خصوص همسر (مرد)، در انجام وظایف منزل، در کتاب *بینش اسلامی* دوره‌ی پیش‌دانشگاهی اشاره‌هایی صورت گرفته، اما این حضور با محدود کردن گستره‌های شغلی برای زنان به صورت مشروط در آمده‌است (*بینش اسلامی ۱۳۸۲*: ۱۰۶-۱۰۷):

«تردیدی نیست که یک جامعه، در رشد و تعالی خود نیاز به مشارکت جدی و فعال زنان آن جامعه دارد و اگر این انتظار باشد که همه‌ی زنان تنها به وظایف خانوادگی خود بپردازند و از ایفای نقش اجتماعی باز مانند، این امر نه به نفع جامعه است و نه به سود خود آن‌ها...؛ از سوی دیگر مشاغلی وجود دارد که زنان بهتر می‌توانند از عهده‌ی آن برآیند، مانند تعلیم و تربیت کودکان و مشاغلی نیز وجود دارد که به علت

رعایت مصالح اجتماع و رفاه حال بانوان بهتر است توسط زنان انجام پذیرد، مانند تعلیم و طبابت بانوان» (ص ۱۰۴)

ارائه‌ی تصاویری از دختران و پسران نوجوان دانش‌آموز (جامعه‌شناسی (۱) ۱۳۸۲، روی جلد)، زنان عشایر در حال هم‌کاری با مردان ایل (جغرافیا (۱) ۴۱:۱۳۸۲)، و زنان در حال انجام تدریس، تایپ، کار با میکروسکوپ و مانند این‌ها (همان: ۱۲۷ و ۱۳۰)، بیان‌گر آن است که زنان در عرصه‌های مختلف اجتماعی و شغلی می‌توانند هم‌پای مردان مشارکت داشته‌باشند.

اما سوآلی که مطرح می‌شود این است که این مقدار معرفی گسترده‌های شغلی و فعالیت‌های اجتماعی، در مقایسه با نقش‌های سنتی زنانه که پیش‌تر در بحث نقش زن در خانواده به آن اشاره شد، تا چه اندازه می‌تواند به انعطاف‌پذیری دانش جنسیتی دانش‌آموزان منجر شود؟ افزون بر آن که نقش‌های شغلی تصویرشده، به استثنای دندان‌پزشکی یا تصویر زنی که با میکروسکوپ کار می‌کند، عمدتاً مشاغلی اند که در جامعه‌ی ما به طور سنتی برای زنان پذیرفته‌شده‌اند.

در کتاب‌های *تاریخ ایران و جهان* سال دوم و سوم دبیرستان و در مروری بر تاریخ ایران در پیش و پس از اسلام، تاریخ اسلام، و تاریخ جهان، به مواردی انگشت‌شمار از حضور زنان در عرصه‌های اجتماعی، فرهنگی، و سیاسی اشاره شده‌است، که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به قدرت و نفوذ *پروشات همسر داریوش دوم* و نقش وی در تصمیم‌گیری‌ها (*تاریخ ایران و جهان (۱) ۱۳۸۲: ۶۲*)، نقش حضرت زینب^۳ در قیام عاشورا (همان: ۱۲۹)، قیام *ژان دارک*^۱ در فرانسه (همان: ۲۱۳)، *ایندیرا گاندی*^۲ در سمت نخست‌وزیری هند (همان: ۱۱۸)، و حضور زنان ایرانی در انقلاب اسلامی سال ۱۳۵۷ (همان: ۲۶۵، ۲۶۶ و ۲۷۱) اشاره کرد، اما به نظر می‌رسد که نقش زنان در تاریخ ایران و جهان بیش از آن است که در کتاب‌های درسی منعکس شده‌است.

الگوهای زن

زنان نیمی از جمعیت فعال جامعه ایران اند و بر همین اساس باید دید کتاب‌های درسی در معرفی الگوی زنان موفق چه سهمی داشته و با چه کیفیتی به معرفی این الگوها پرداخته‌است؛ به عبارت دیگر، کتاب‌های درسی به چه ترتیب به معرفی الگوهای زنان موفق ایرانی، اعم از مذهبی، غیرمذهبی، در قید حیات، یا درگذشته پرداخته و چه‌گونه زمینه‌های فعالیت آنان را بیان کرده‌است؟ آیا در این کتاب‌ها از الگوهای زن موفق غیرایرانی نیز یاد شده‌است؟

^۱ Jeanne d'Arc (~1412-1431)

^۲ Gandhi, Indira (orig. Indira Priyadarshini Nehru) (1917-1984)



گذشته از معرفی زنان شایسته از دیدگاه اسلام، همچون فاطمه زهرا^س، مادران موسا^ع و عیسا^ع، سمیه اولین شهید راه اسلام، و مانند آن، در کتاب‌های *بینش اسلامی* دوره‌ی پیش‌دانشگاهی (۴۴:۱۳۸۲ و ۸۷) و *تاریخ ایران و جهان* دوم دبیرستان (*تاریخ ایران و جهان (۱)*) ۱۰۰:۱۳۸۲، ۱۰۱، و ۱۰۸)، نویسندگان و شعرای زن در کتاب‌های *ادبیات فارسی و تاریخ ادبیات ایران و جهان* به شکلی بسیار محدود معرفی شده‌اند؛ برای مثال، در ابتدای درس چهارم کتاب *ادبیات فارسی* دوم دبیرستان، از فیلم‌نامه‌نویسان برجسته‌ی ایرانی همچون *بهرام بیضایی*، *علی حاتمی*، و *عباس کیارستمی* نام برده شده (*ادبیات فارسی (۲)*) ۱۵:۱۳۸۲، ولی در برابر این تعداد مردان فعال در عرصه‌ی فیلم‌نامه‌نویسی، نامی از زنان برجسته‌ی فیلم‌نامه‌نویس برده نشده‌است.

شاید یکی از برجسته‌ترین پیام‌های مردسالارانه‌ی کتاب‌های درسی موردنظر را بتوان در کتاب *جامعه‌شناسی* سال دوم دبیرستان پیدا کرد. در فصل چهارم این کتاب و در بخشی تحت عنوان «هویت خود را چه‌گونه بسازیم؟» انتخاب الگو و همانندسازی با الگو مورد بحث قرار گرفته (*جامعه‌شناسی (۱)*) ۱۴۵:۱۳۸۲ و در کنار آن تصاویری از مردان برجسته‌ی سیاسی، مذهبی، ورزشی، و ادبی ایران، که نمادی از الگوهای پذیرفته‌شده برای نوجوانان و جوانان ایرانی اند، ارائه شده‌است. این تصاویر ممکن است به طور ضمنی دو مسئله را به ذهن متبادر سازد؛ اول این که زنان برجسته‌ی ایرانی، الگوهایی فراموش‌شده اند و یا شاید در مقایسه با مردان از اثرگذاری و کارآمدی پایین‌تری در هویت‌یابی نوجوانان و جوانان برخوردار اند، و دوم آن که کتاب درسی با پیش گرفتن چنین جهت‌گیری، نیمی از مخاطبان خود را، که دانش‌آموزان دختر نوجوان اند، از یاد برده‌است.

بنا بر آنچه گفته شد، در مجموع ۲۴ کتاب درسی تحلیل شده، به‌استثنای چهار مورد از شعرا و نویسندگان، زنان ایرانی معاصر در هیچ زمینه‌ی به عنوان الگو برای نقش‌پذیری معرفی نشده‌اند و حتا در مورد تاریخ گذشته‌ی ایران نیز، جز در سه مورد که در عرصه‌ی سیاسی و فرهنگی فعالیت داشته‌اند (*پروشات همسر داریوش دوم؛ گوهرشاد همسر شاهرخ؛ و فرمان‌روایی زنان در حکومت قراختیایان و اتابکان*)، الگویی از زنان ایرانی معرفی نشده و به نظر می‌رسد در این میان سهم زنان غیرایرانی، در مقایسه با زنان ایرانی اندکی بیش‌تر بوده‌است (البته نه در مقایسه با مردان)؛ بنا بر این، پیامی که به طور ضمنی از طریق کتاب‌های درسی مورد اشاره منتقل می‌شود آن است که زنان ایرانی در مقایسه با مردان، الگوهای چندان مناسبی برای نقش‌پذیری دانش‌آموزان و منبعی برای ایجاد منزلت و غرور ملی در عرصه‌های گوناگون نیستند.

نتیجه‌گیری

بر پایه‌ی یافته‌های پژوهش، باورها و طرح‌واره‌های ذهنی دانش‌آموزان در چه‌گونه‌ی کارکردشان در فرآیند حل مسئله نقش دارد و هر یک از دانش‌آموزان بر اساس دیدگاه خود در خصوص تساوی جنسیت به تعبیر و تفسیر مسئله می‌پردازند؛ به گونه‌ی که فرآیند حل مسئله نزد هر دانش‌آموز، پیش از هر چیز، به طور ضمنی و آشکار پاسخ‌گوی جهت‌گیری ارزشی او است.

تحلیل باورها و ارزش‌های دانش‌آموزان مورد مطالعه و والدین (خانواده) آنان نمایان‌گر آن است که خانواده، به عنوان یکی از اساسی‌ترین عامل‌های اجتماعی، در شکل‌دهی باورها و ارزش‌های دانش‌آموزان در مورد موضوع جنسیت نقش دارد؛ به طوری که در ۱۲ مورد، بین باورها و جهت‌گیری‌های فکری دانش‌آموزان نسبت به بحث تساوی جنسیت با والدین نوعی هم‌گرایی وجود داشت. این تعامل بیان‌گر آن است که تمام خانواده‌ها در درون بافت فرهنگی، خرده‌فرهنگی، و جای‌گاه بوم‌شناختی مانند وضعیت اجتماعی-اقتصادی، اعتقادات دینی، منطقه‌ی محل زندگی و حتا همسایگان، محصور اند (میلر و شول‌نیک^۱ ۲۰۰۰) و همراه با تأثیرپذیری از آن‌ها، بر آن‌ها نیز اثر می‌گذارند.

در این پژوهش مشاهده شد که خانواده جدا از سایر عامل‌های جامعه‌پذیری در شکل‌دهی باورها و ارزش‌ها عمل نمی‌کند و توزیع فراوانی دانش‌آموزان مناطق مختلف تهران، که نگاه جنسیتی نداشته‌اند، نمایان‌گر آن است که خانواده و شبکه‌ی تعاملی نزدیک دانش‌آموزان مورد پژوهش، در یک محیط اجتماعی وسیع‌تر حیات دارد؛ تأثیری که یک محیط اجتماعی مانند منطقه‌ی یک و شش تهران، از لحاظ تنوع دیدگاه‌ها، ارزش‌ها، و اعتقادات بر جامعه‌پذیری دختران دانش‌آموز و شکل‌گیری باورها و نگرش آنان می‌گذارد، با تأثیر منطقه‌ی ۱۲ و ۱۸ تهران، که از لحاظ بافت اجتماعی-فرهنگی، باورها، و اعتقادات دینی یک‌دست‌تر و سستی‌تر اند، متفاوت است.

با توجه به اهمیت نقش لایه‌های مختلف بافت اجتماعی-فرهنگی در جامعه‌پذیری افراد، نکته‌ی جالب‌توجه پژوهش، نقش کم‌رنگ کتاب‌های درسی، به عنوان یکی از لایه‌های بافت اجتماعی-فرهنگی در انتقال و شکل‌دهی باورها، ارزش‌ها، و طرح‌واره‌های ذهنی دانش‌آموزان و وجود این پرسش است که چرا کتاب‌های درسی عملاً در انتقال باورها و ارزش‌هایی که نویسندگان سعی در انتقال آن‌ها داشته‌اند، به اندازه‌ی کافی موفق نبوده‌است؟ به نظر می‌رسد یکی از دلایل پیوسته نبودن حلقه‌ی کتاب‌های درسی با سایر عامل‌های جامعه‌پذیری در لایه‌های اجتماعی-فرهنگی، هماهنگ نبودن محتوای کتاب‌های درسی با مقتضیات رشدی دانش‌آموزان دختر نوجوان و شرایط جامعه‌ی کنونی ایران و جهان است.

¹ Miller, Patricia H., and Ellin Kofsky Scholnick



کتاب‌های درسی بدون توجه به شرایط دگرگون‌شده‌ی دنیای امروز سعی در انتقال پیام‌هایی دارند که در مقابله با الزامات اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، و سیاسی جامعه و هم‌چنین انتظارات، آرمان‌ها، باورها و ارزش‌های نوجوانان است. بر پایه‌ی دیدگاه تفسیری^۱ (میچنر و دلاماتر^۲ ۱۹۹۹) و جامعه‌پذیری دیالکتیکی (کوزینسکی و پارکین ۲۰۰۷)، توانایی شناختی نوجوانان موجب می‌شود در برخورد با اصول، باورها، و ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی، پذیرنده‌ی صرف نباشند و به طور فعال به معنادهی دوباره‌ی آن‌ها و ساخت فرهنگ بپردازند.

بر اساس الگوی تحولی حاکم بر فرآیند جامعه‌پذیری در دیدگاه‌های زمینه‌گرایی، عامل‌های جامعه‌پذیری در شبکه‌ی تعاملات، یا در جهت تکمیل کارکرد یک‌دیگر وارد عمل می‌شوند و یا به تقابل با هم برمی‌خیزند. همان‌گونه که هترینگ‌تون و پارک^۳ (۱۳۷۳) معتقد اند، خانواده همانند یک صافی در پالایش باورها، ارزش‌ها، و نگرش‌های اجتماعی-فرهنگی انتقال‌یافته به فرزندان عمل می‌کند و بر همین اساس به نظر می‌رسد به‌رغم تلاش نویسندگان کتاب‌های درسی در القای یک دسته باورها، نگرش‌ها، و ارزش‌ها، خانواده با غربال کردن و گزینش آن دسته از ارزش‌هایی که مایل است در فرزندان‌اش درونی شود، از نفوذ و چیرگی بیش‌تری برخوردار است؛ بدین ترتیب، پیام‌های متعارض کتاب‌های درسی با دیدگاه‌های شکل‌گرفته از سایر عامل‌های جامعه‌پذیری، نمی‌تواند در دانش‌آموزان دختر نوجوان نفوذ کند، مگر آن که نیازهای رشدی آنان در زمینه‌ی نقش‌پذیری جنسیتی و کشف هویت و نیز ویژگی‌های شناختی آن‌ها در تعبیر و تفسیر دوباره‌ی دیدگاه‌های فکری، از سوی پدیدآورندگان کتاب‌های درسی موردتوجه قرار گیرد.

با توجه به نقش و اهمیت خانواده در انتقال باورها و ارزش‌ها و نیز بنا بر اهمیت این مؤلفه‌ها در فرآیند حل مسائل اجتماعی، پیشنهاد می‌شود مسئولان مدرسه با برگزاری نشست‌های بحث و گفتگو با خانواده‌ها و تبادل دانش و تجربه‌های خویش در خصوص مسائل و اولویت‌های اجتماعی جامعه، به دایره‌ی تعاملات کارکرد نظام آموزشی و خانواده وسعتی بیش‌تر بخشند تا این دو نهاد مهم اجتماعی در فرآیند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان، جدا از یک‌دیگر عمل نکنند.

به دلیل آن که نظام آموزش و پرورش کشورمان یک نظام کتاب‌محور است و کتاب مسیر فرآیند یاددهی-یادگیری را مشخص می‌سازد، بهتر است قالب کتاب‌های درسی از بیان صرف یک سری وقایع اجتماعی، تاریخی، و فرهنگی فراتر رود، و دانش‌آموزان را به قضاوت، ارزش‌یابی، و ارائه‌ی استدلال و تصمیم‌گیری برای حل مسائل ترغیب کند.

¹ Interpretive

² Michener, H. Andrew, and John D. DeLamater

³ Hetherington, E. Mavis, and Ross D. Parke

از آن جا که این پژوهش محدود به مطالعه روی نمونه‌ی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم دبیرستان و دوره‌ی پیش‌دانشگاهی بوده‌است، پیشنهاد می‌شود پژوهشی روی نمونه‌ی دانش‌آموزان پسر رده‌ی سنی موردنظر انجام شود و در صورت امکان در یک مطالعه‌ی مقایسه‌یی، کارکرد دو جنس در فرآیند حل مسائل اجتماعی با هم مقایسه شود.

منابع

- ادبیات فارسی (۲)*. ۱۳۸۲. کتاب درسی، سال دوم دبیرستان، رشته‌ی علوم انسانی. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- بینش اسلامی*. ۱۳۸۲. کتاب درسی، دوره‌ی پیش‌دانشگاهی، همه‌ی رشته‌ها. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- بینش اسلامی (۳)*. ۱۳۸۲. کتاب درسی، سال سوم دبیرستان، همه‌ی رشته‌ها. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- تاریخ ایران و جهان (۱)*. ۱۳۸۲. کتاب درسی، سال دوم دبیرستان، رشته‌ی علوم انسانی. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- جامعه‌شناسی (۱)*. ۱۳۸۲. کتاب درسی، سال دوم دبیرستان، رشته‌ی علوم انسانی. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- جغرافیا (۱)*. ۱۳۸۲. کتاب درسی، سال دوم دبیرستان، رشته‌ی علوم انسانی. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- گال، مردیت، والتر بورگ، و جویس گال. ۱۳۸۲. *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. برگردان احمدرضا نصر، محمدجعفر پاک سرشت، علی دلاور، علی‌رضا کیامنش، غلامرضا خوی‌نژاد، محمود ابوالقاسمی، محمدحسین علامت‌ساز، حمیدرضا عربضی، و خسرو باقری. جلد ۱. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی و سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).



مرتوس، جولی، نانسی فلاورز، و مالیکا دات. ۱۳۸۰. *اقدام محلی/تغییر جهانی: آموزش حقوق انسانی زنان و دختران*. برگردان فریبرز مجیدی. تهران: مرکز امور مشارکت زنان و صندوق کودکان سازمان ملل متحد (یونیسف).

مطالعات اجتماعی. ۱۳۸۲. کتاب درسی، سال اول دبیرستان، همه‌ی رشته‌ها. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

هترینگ‌تون، میویس، و راس پارک. ۱۳۷۳. *روان‌شناسی کودک از دیدگاه معاصر*. برگردان جواد طهوریان و هم‌کاران. جلد ۱. تهران: انتشارات آستان قدس رضوی.

Berns, Roberta M. 2001. *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. Fort Worth, TX, USA: Harcourt College Publishers.

Bogdan, Robert C., and Sari Knopp Biklen. 1998. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston, MA, USA: Allyn and Bacon.

Ezzy, Douglas. 2002. *Qualitative Analysis: Practice and Innovation*. London, UK: Routledge.

Hacker, Douglas J., John Dunlosky, and Arthur C. Graesser, eds. 1998. *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Jonassen, David H. 1997. "Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes." *Educational Technology Research and Development* 45(1):65-94.

Kuczynski, Leon, and C. Melanie Parkin. 2007. "Agency and Bidirectionality in Socialization: Interactions, Transactions, and relational Dialectics." Pp. 259-283 in *Handbook of Socialization: Theory and Research*, edited by Joan E. Grusec and Paul D. Hastings. New York, NY, USA: The Guilford Press.

Leeper, Campbell, and Carly Kay Friedman. 2007. "The Socialization of Gender." Pp. 561-587 in *Handbook of Socialization: Theory and Research*, edited by Joan E. Grusec and Paul D. Hastings. New York, NY, USA: The Guilford Press.

Lynch, Cindy L., Susan K. Wolcott, and Gregory E. Huber. 1998. "A Developmental Guide to Assessing and Optimizing Professional Problem Solving." Working Draft. Retrieved 23 May 2007 (http://www.wolcottlynch.com/Downloadable_Files/DEVG9810.pdf).

Means, Mary L., and James F. Voss. 1996. "Who Reasons Well? Two Studies of Informal Reasoning among Children of Different Grade, Ability, and Knowledge Levels." *Cognition and Instruction* 14(2):139-178.

Mehran, Golnar. 2000. The Portrayal of "Us" and "Them" in the Primary School Books of the Islamic Republic of Iran. [Place of Publication?]: United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF).

———. 2003. "The Paradox of Tradition and Modernity in Female Education in the Islamic Republic of Iran." *Comparative Education Review* 47(3):269-286.

Michener, H. Andrew, John D. DeLamater. 1999. *Social Psychology*. 4th Edition. San Diego, CA, USA: Harcourt Brace College Publishers.

Miller, Patricia H., and Ellin Kofsky Scholnick, eds. 2000. *Toward a Feminist Developmental Psychology*. New York, NY, USA: Routledge.

- Shaffer, David R. 1999. *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. 5th Edition. Pacific Grove, CA, USA: Thomson Brooks/Cole.
- Sternberg, Robert J., ed. 1994. *Thinking and Problem Solving*. San Diego, CA, USA: Academic Press.
- Voss, James F., David N. Perkins, and Judith W. Segal, eds. 1991. *Informal Reasoning and Education*. Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

نویسندگان

دکتر سهیلا هاشمی،

استادیار دانشکده‌ی علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران
soheilhashemi@yahoo.com

دانش‌آموخته‌ی دوره‌ی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تربیت معلم، تهران. مطالعات وی در زمینه‌ی چه‌گونگی آموزش مهارت‌های عالی شناختی، چون خلاقیت، حل مسئله، و همچنین مهارت‌های زندگی در نظام آموزش و پرورش است و در این زمینه مقاله‌هایی نگاشته‌است.

دکتر مهرناز شه‌راری،

دانشیار دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران
shahraray_m@hotmail.com

دانش‌آموخته‌ی دوره‌ی دکتری آموزش و پرورش، گرایش روان‌شناسی رشد، دانشگاه کالی‌فورنیا در لوس‌انجلس (UCLA)^۱، آمریکا
از وی مقالات علمی بسیاری در زمینه‌ی روان‌شناسی رشد، خلاقیت و نوآوری، پیشرفت زنان، و هویت‌یابی به چاپ رسیده‌است. از کتاب‌هایی که نگاشته یا به فارسی برگردانده‌است می‌توان اصول و مبانی رشد، رشد در دوران قبل از تولد، رشد کودک از تولد تا دوازده‌سالگی، روان‌شناسی یادگیری کودک و نوجوان، و رشد جنسیت و روان‌شناسی رشد نوجوان را نام برد.

¹ The University of California at Los Angeles (UCLA), Los Angeles, CA, USA