

بررسی روند تواناسازی دختران و زنان در نظام آموزشی ایران

دکتر گلنار مهران*

چکیده

در این مقاله، با استفاده از الگوی نظری - تحلیلی «تواناسازی زنان» ارائه شده از سوی سارا لانگه، به تجزیه و تحلیل وضعیت آموزشی دختران و زنان در ایران پرداخته می‌شود. در این الگو فرایند برابرسازی و تواناسازی زنان دارای پنج مرحله است: خدمت‌رسانی، زمینه‌سازی برای دسترسی، آگاه‌سازی، زمینه‌سازی برای مشارکت، و دستیابی به قدرت. گذر از هر یک از این مراحل نشان‌دهنده‌ی درجه بالاتری از نزدیک شدن به برابری و افزایش سطح توانایی زنان است. نابرابری‌های جنسیتی در نظام آموزشی ایران با توجه به این پنج مرحله تشریح و نشان داده می‌شود که در گذر از مرحله‌های خدمت‌رسانی و در دسترس‌گذاری به

* دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا (س)

مرحله‌های بالاتر، میزان توانمندسازی دختران و زنان ایرانی در عرصه آموزش کشور کمتر می‌شود. به طوری که در مرحله پایانی، یعنی تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری آموزشی سهم ناچیزی دارند!

کلید واژه‌ها: تواناسازی، دسترسی، آگاهی‌سازی، مشارکت، خدمات



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

امروزه اهمیت توسعه در جهت تعالی انسان‌ها، کاهش نابرابری‌ها و ایجاد عدالت اجتماعی بر هیچ کسی پوشیده نیست. بدیهی است دستیابی به توسعه پایدار بدون در نظر گرفتن زنان و نقش چندگانه آنان در اجتماع غیرممکن است. یکی از مهم‌ترین شاخص‌های توسعه، آموزش است. آموزش نه تنها حق مسلم انسان‌هاست، بلکه ابزاری است جهت توانمند ساختن آن‌ها در ابعاد مختلف زندگی فردی و اجتماعی. تواناسازی^۱ در اینجا به معنی غلبه بر موانع پیشرفت و خصوصاً غلبه بر نابرابری‌هاست (دفتر امور زنان و یونسف ۱۳۷۲: ۱۴). مشارکت فعال زنان در امر آموزش نشانه‌ای است از توسعه یافتگی کشورها و تعهد آن‌ها به ایجاد برابری و تواناسازی نیمی از جمعیت خود (استرامکوویست^۲ ۱۹۹۷؛ آکادمی توسعه آموزشی^۳ ۲۰۰۳) به همین دلیل، بررسی وضع موجود آموزش در کشور باید با توجه به نقش و جایگاه زنان در این حیطه باشد. توجه به نابرابری‌های آموزشی، آگاهی نسبت به دلایل آن و توانایی تشخیص و تجزیه و تحلیل مشکلات ناشی از نابرابری‌ها و احیاناً تبعیض به دلیل جنسیت^۴ پیش نیاز برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری صحیح و عادلانه با توجه به تأثیر برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی بر زنان باشد.

هدف این مقاله ارائه الگویی برای تجزیه و تحلیل وضعیت آموزشی دختران و زنان در ایران؛ شناسایی موارد نابرابری آموزشی براساس جنسیت؛ و بررسی روند تواناسازی دختران در آموزش است. این مقاله، تلاشی است در راه استفاده از الگوی نظری - تحلیلی «تواناسازی دختران» برای توصیف شرایط آموزشی دختران و زنان در ایران؛ تشریح نابرابری‌های آموزشی برحسب

1- Empowerment

2- Stromquist

3- Academy for Educational Development (AED)

4- Gender Discrimination

جنسیت و ارائه تحلیل جنسیتی^۱، ایجاد حساسیت در مقابل نابرابری‌های جنسیتی؛ به وجود آوردن آگاهی از اختلافات جنسیتی به مفهوم توانایی تجزیه و تحلیل و تشخیص مشکلات ناشی از نابرابری‌های جنسیتی^۲؛ به وجود آوردن آگاهی از اختلافات جنسیتی^۳ به مفهوم توانایی تجزیه و تحلیل و تشخیص مشکلات ناشی از نابرابری‌های جنسیتی؛ و ارائه پیشنهادهایی در ارتباط با بهبود این شرایط و کاهش فاصله بین سطح آموزشی دختران و پسران.

رویکردهای نظری - تحلیلی جنسیتی و آموزش دختران

بررسی علل نابرابری‌های آموزشی در سطح جهان، همواره دغدغه فکری کسانی بوده است که عدم دسترسی دختران و زنان به آموزش را نه تنها مانع توسعه پایدار می‌دانند بلکه آن را ناقض ماده ۲۶ اعلامیه جهانی حقوق بشر در خصوص آموزش به عنوان یک حق مسلم انسانی (سازمان ملل متحد، ۱۳۸۳) تلقی می‌کنند.

از دهه ۱۹۸۰ تاکنون، چهار چارچوب نظری نقش مهمی را در تحلیل جنسیتی برنامه‌های توسعه و آموزش زنان در کشورهای مختلف داشته است (مارچ ۴ و همکاران، ۱۹۹۹؛ لیچ ۲۰۰۳). نخست «چارچوب هاروارد» در سال ۱۹۸۵ در دانشگاه هاروارد آمریکا و در مؤسسه هاروارد برای توسعه بین‌المللی^۷ تعریف گردید (اورهولت^۸ و همکاران ۱۹۸۵).

-
- 1- Gender Analysis
 - 2- Gender Sensitivity
 - 3- Gender Awareness
 - 4- March
 - 5- Leach
 - 6- The Harvard Framework
 - 7- Harvard Institute for International Development
 - 8- Overholt

در سال ۱۹۹۳؛ «ماتریسی تحلیل جنسیتی»^۱ توسط پارکر^۲ مطرح و مورد استفاده قرار گرفت (پارکر، ۱۹۹۳).

هر دو نظریه در چارچوب «رویکرد کارآیی»^۳ می‌گنجد به این معنی که در بحث مربوط به نقش زنان در توسعه توجه بیشتری به میزان کارآیی دارند. اساس تفکر هر دو عبارت است از اینکه نادیده گرفتن زنان و آموزش آن‌ها در توسعه منجر به عدم کارآیی می‌شود. بدین صورت از آنجایی که افزایش سطح کارآیی از اهمیت و اولویت بیشتری برخوردار است، جایگاه زنان صرفاً از این زاویه مطرح می‌گردد. در نقد این دو نظریه می‌توان گفت: هر دو با اولویت دادن به کارآیی طرح‌های توسعه در درجه اول، توجه کمتری به عدالت برای زنان و تواناسازی آنان می‌نمایند.

در چارچوب نظری دیگر، تواناسازی اولویت است. تأکید هر دو بر فراهم ساختن منابعی است که زنان را قادر سازد کنترل بیشتری بر زندگی خود داشته باشند. «رویکرد روابط اجتماعی»^۴ در دهه ۱۹۹۰ توسط نایلا کبیر^۵ در دانشگاه ساسکس انگلستان تعریف شد. کبیر در تحلیل خود از جنسیت و برنامه‌ریزی برای توسعه، بر روابط جنسیتی^۶ و نه صرفاً نقش‌های جنسیتی^۷ تأکید دارد و هدف در این تحلیل تواناسازی است (کبیر، ۱۹۹۴؛ کبیر و سوبراهمانیان^۸، ۱۹۹۶).

-
- 1- Gender Analysis Matrix (GAM)
 - 2- Parker
 - 3- Efficiency Approach
 - 4- The social Relation Approach
 - 5- Naila kabeer
 - 6- Gender Relations
 - 7- Gender Roles
 - 8- Subrahmanian

چهارمین چارچوب نظری، تواناسازی را محور کار خود قرار می‌دهد. هدف «چارچوب تواناسازی زنان»^۱ سارا لانگه^۲ از افریقا، توانا ساختن زنان از طریق دسترسی، مشارکت و کنترل فرآیند توسعه می‌باشد به طوری که زنان و مردان هر دو از مزایای توسعه بهره ببرند (لانگه، ۱۹۹۱). لانگه در سال ۱۹۹۸ به بحث پیرامون آموزش برای تواناسازی یا پیروسازی و مطیع‌سازی^۳ زنان پرداخت. او چنین مطرح کرد که نظام‌های آموزشی موجود سهم قابل توجهی در مطیع ساختن زنان دارند زیرا عمدتاً به باز تولید شرایط نابرابر می‌پردازند. از نظر لانگه، آموزش برای تواناسازی زنان نیازمند الگوی متفاوتی است، شرکت‌کنندگان در امر آموزش پس از زیر سؤال بردن موقعیت‌های نابرابر اجتماعی، سیاسی و اقتصادی زنان و مردان به اصلاح شرایط و فراهم آوردن فرصت‌های برابر برای هر دو جنس بپردازند (لانگه، ۱۹۹۸).

الگوی تواناسازی زنان و آموزش

الگوی نظری - تحلیلی که در این مقاله جهت بررسی مسائل مربوط به آموزش دختران و زنان در ایران مورد استفاده قرار می‌گیرد «چارچوب برابری و تواناسازی زنان»^۴ سارا لانگه نام دارد و می‌توان آن را در محیط‌های آموزشی به کار برد (مهران، ۱۹۹۴؛ مهران، ۱۳۷۵ ب). در تعریف تواناسازی می‌توان گفت فرآیندی است که طی آن زنان و مردانی که از جهات مختلف محروم واقع شده‌اند، دسترسی خود را به دانش و اطلاعات، منابع موجود و قدرت تصمیم‌گیری افزایش می‌بخشند. آن‌ها با ارتقاء سطح آگاهی خویش نسبت به اهمیت مشارکت در امور مربوط به خود، تلاش می‌کنند تا به سطح مطلوبی از

1- Women's Empowerment Framework

2- Sara Long we

3- Subordination

4- Women's Equality and Empowerment Framework (WEEF)

کنترل محیط خود برسند (WFP¹: ۲۰۰۰: ۲۱). در سال ۱۹۹۷، شاخص «سنجش تواناسازی جنسیت»^۲ توسط بخش توسعه سازمان ملل متحد تدوین یافت. این شاخص میزان تواناسازی زنان را به طور کلی در سه حیطه‌ی قدرت اقتصادی و میزان درآمد؛ دسترسی به فرصت‌های شغلی و مشارکت در تصمیم‌گیری اقتصادی؛ دسترسی به فرصت‌های سیاسی و مشارکت در تصمیم‌گیری سیاسی، اندازه‌گیری می‌کند (UNDP³: ۱۹۹۷). تواناسازی در اصل براساس مفهوم آگاه‌سازی^۴ پائولو فریره^۵ مری برزیلی بنا شده است. فریره معتقد به ایجاد یک درک انتقادی^۶، از موقعیت فردی و شرایط اجتماعی است که منجر به عمل^۷ و نهایتاً تحول گردد. از نظر فریره، افراد تنها پس از آگاهی یافتن از حقوق و منافع خود قادر به تصمیم‌گیری راجع به سرنوشت خویش می‌شوند. این فرآیند در حقیقت به منزله تواناسازی افراد است (فریره، ۱۹۷۰).

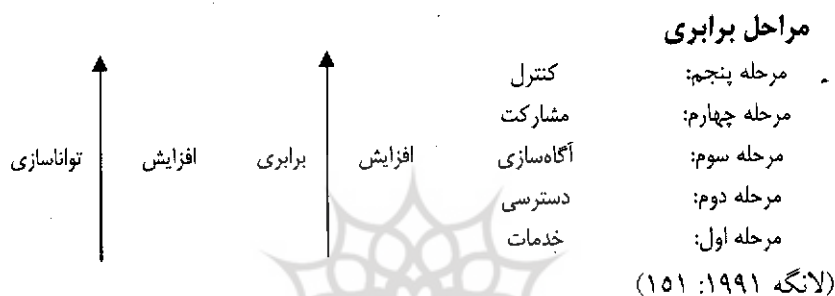
تواناسازی در چارچوب سارا لانگه اشاره به فرآیندی دارد که طی آن افراد نسبت به منافع خود آگاه گشته، شرایطی که آن‌ها را محدود نموده و از حق خود محروم می‌سازد شناسایی نمایند. افراد پس از شناخت حقوق خود و شناسایی موانع رسیدن به آن‌ها راههایی را اتخاذ نمایند تا بدون پایمال کردن حقوق دیگران کنترل بیشتری بر زندگی خود داشته باشند. براساس چارچوب تحلیلی لانگه که از آن در کشورهای مختلف با توجه به ویژگی‌های اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی خاص خود استفاده می‌شود، فرآیند برابری و

-
- 1- Worlds Food Program (WFP)
 - 2- Gender Empowerment Measure (GEM)
 - 3- United Nations Development Program (UNDP)
 - 4- Conscientisation
 - 5- Paulo Freire
 - 6- Critical Understanding
 - 7- Action

تواناسازی زنان دارای پنج مرحله می‌باشد: خدمات،^۱ دسترسی،^۲ آگاه‌سازی، مشارکت^۳ و کنترل^۴ (لیچ ۲۰۰۳: ۵۷)

همان‌طور که در شکل زیر آمده است، گذر از هر یک از این پنج مرحله نشانگر درجه بالاتری از برابری و افزایش سطح تواناسازی برای زنان است. به عبارتی، زنان برای رسیدن به برابری و تواناسازی باید از این مراحل بگذرند.

شکل ۱: معیارهای توسعه برای زنان^۵



در مقاله حاضر، کوشش شده است، وضعیت آموزشی زنان ایران را با استفاده از چارچوب نظری و تحلیلی لانگه با توجه به پنج مرحله برابری و تواناسازی سنجیده شود. همچنین به پرسش‌های زیر پاسخ داده می‌شود.

۱. آیا خدمات آموزشی به همان میزان که در اختیار مردان است در اختیار زنان نیز هست؟ (مرحله‌ی خدمات)
۲. آیا زنان از منابع آموزشی که در اختیار آنان است استفاده می‌کنند؟ (مرحله‌ی دسترسی)

۳. آیا زنان از حقوق خویش در ارتباط با آموزش مطلع هستند؟

1- Welfare
 2- Access
 3- Participation
 4- Control
 5- Women's Development Criteria

آیا زنان نسبت به واقعیت‌ها و دلایل نابرابری‌های موجود در زمینه آموزش خویش آگاهی دارند؟ (مرحله آگاه‌سازی)

۴. آیا زنان در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی آموزشی حضور و مشارکت فعال دارند؟ (مرحله مشارکت)

۵. آیا زنان بر امر تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی آموزش کنترل و نظارت دارند؟

به عبارتی، آیا زنان در تصمیم‌گیری صاحب رأی هستند، قادر به عملی‌سازی نظرات خویش هستند. (مرحله کنترل)

امید است تلاش برای یافتن پاسخ به پرسش‌های فوق نه تنها مراحل تواناسازی در آموزش را روشن‌تر سازد، بلکه سیر تحول و تبدیل زنان را از دریافت‌کنندگان منفعل آموزش به شرکت‌کنندگان و تصمیم‌گیران در امور آموزش مشخص سازد.

از این پس وضعیت آموزش زنان در ایران را با ارائه داده‌ها به تفکیک جنس و با توجه به مراحل تواناسازی خواهیم سنجید. در طول بحث نیز دو محور اصلی برابری و تواناسازی مدنظر است. با توجه به این امر که در این مقاله امکان استفاده از کلیه آمار موجود وجود ندارد، آماری که در مراحل اول و دوم که «چارچوب برابری و تواناسازی» استفاده می‌شود، صرفاً به عنوان نمونه‌ای جهت انجام پژوهش‌های کامل‌تر در هر یک از مراحل الگوی لانگه مدنظر است.

مرحله اول: خدمات (Welfare)

از دید لانگه، در مرحله اول خدماتی که در اختیار زنان است، نسبت به خدماتی که در اختیار مردان است مقایسه می‌شود (لیچ ۲۰۰۳: ۵۸). این مرحله از تواناسازی زنان، مرحله صفر محسوب می‌شود. در اینجا عمده‌ا به زنان به

عنوان دریافت‌کنندگان متفعل خدمات می‌نگریم و نقش فعالی بر عهده آنان نمی‌گذاریم.

زنان در این بخش از بحث، در آغاز فرآیند تواناسازی قرار دارند و نقش خلاق و یا تولیدکننده ندارند. بدین ترتیب وجود فواصل جنسیتی یا اختلاف براساس جنسیت^۱ در اینجا به معنی تفاوت بین خدمات آموزشی است که در اختیار زنان در مقایسه به مردان قرار گرفته است. لازم به ذکر است، گرچه استفاده برابر زنان از خدمات آموزشی در جامعه هدف بسیار مهم و والایی است، ولی به تهنایی جوابگوی تلاش همگانی در جهت تواناسازی زنان نیست. برای روشن شدن تصویر وضعیت زنان در این مرحله به ارائه و تحلیل آمار آموزش و پرورش و آموزش عالی در ایران می‌پردازیم.

۱- آموزش غیر رسمی (سواد آموزی)

نگاهی به سطح سواد در بین زنان و مردان نشانگر تفاوت بین آنان است. در سال ۱۳۷۵، از میان ۴۱/۵۸۲/۰۰۰ فرد باسواد در کل کشور، ۶۶ درصد زن، ۵۴ درصد مرد بوده‌اند. این تفاوت در نقاط شهری کمتر (۴۷ درصد و ۵۳ درصد) و در مناطق روستایی بیشتر (۴۵ درصد زن و ۵۵ درصد مرد) است (مرکز آمار ایران، ۱۳۸۳).

در نیمه دوم سال ۱۳۸۳، از میان ۷۶۲/۴۳۱ سوادآموز تحت پوشش سازمان نهضت سوادآموزی، ۸۶ درصد زن و ۱۴ درصد مرد بودند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۴). گرچه یکی از دلایل مهم جذب درصد بیشتری از زنان، بالاتر بودن سطح بی‌سوادی در بین آنان است، لیکن انگیزه زنان برای فراگیری سواد، علیرغم مشکل کمبود وقت، مخالفت از سوی همسر یا سایر اعضای خانواده و عدم وجود مراکز نگهداری از کودکان در محل آموزش، قابل تقدیر است.

۲- آموزش رسمی

۲-۱ دانش‌آموزان

در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳، ۷۱۸، ۲۰۶، ۶ دانش‌آموز ۶ الی ۱۰ ساله در دوره آموزش ابتدایی مشغول به تحصیل بودند که ۴۸ درصد آنان دختر و ۵۲ درصد آنان پسر بودند. در همان سال تعداد دانش‌آموزان دوره راهنمایی یعنی سنین ۱۱ الی ۱۳ ساله، ۰۹۴، ۳۷۱، ۴ نفر بود که شامل ۴۶ درصد دختر و ۵۴ درصد پسر بود. این نابرابری در دوره آموزش متوسطه و پیش‌دانشگاهی به شکل متفاوتی مشاهده می‌گردد. به طوری که در بین ۳۱۲، ۱۸۵، ۴ نوجوان ۱۴ الی ۱۷ ساله مشغول به تحصیل، ۴۹ درصد دانش‌آموزان دوره متوسطه دختر (در مقایسه با ۵۱ درصد پسر) و ۶۳ درصد دانش‌آموزان مراکز پیش‌دانشگاهی (در مقایسه با ۳۷ درصد پسر) بودند. همان‌طور که در جدول شماره ۲ نشان داده شده است، فاصله آموزش بین دختر و پسر در دوره راهنمایی و پیش‌دانشگاهی به اوج خود می‌رسد. این درست در مقطع حساسی است که نوجوانان رشته تحصیلی و فعالیت شغلی خود را در آینده انتخاب می‌نمایند.

جدول ۲: توزیع دانش‌آموزان دختر و پسر بر حسب دوره تحصیلی

در سال ۸۴-۱۳۸۳ درصد

پسر	دختر	
۵۴	۴۸	دوره ابتدایی
۵۴	۴۶	دوره راهنمایی
۵۱	۴۹	دوره متوسطه
۳۷	۶۳	دوره پیش‌دانشگاهی

(وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۴)

در جمع‌بندی مرحله اول و پاسخ به اولین پرسش مطرح شده در این مقاله، می‌توان گفت گرچه خدمات آموزشی در تمامی سطوح هم در اختیار زنان و هم مردان است، لیکن تفاوت براساس جنسیت همواره وجود دارد.

با این حال، برای اولین بار در تاریخ آموزش رسمی در ایران، ترکیب این تفاوت به دلایل اقتصادی - اجتماعی به هم خورده و تعداد زنان در دوره‌های پیش دانشگاهی و آموزش عالی بیشتر شده است.

در مرحله اول بحث تواناسازی، به دلیل ماهیت آن، وضعیت آموزش دختران و زنان بیشتر از طریق آمار و ارقام توصیف گردید و داده‌های کمی، اساس تجزیه و تحلیل وضعیت آموزش زنان را تشکیل داده است. چنانچه علاوه بر ارائه داده‌ها به تفکیک جنس، آمار براساس موقعیت شهری و روستایی و به تفکیک استان‌ها نیز ارائه شود، تفاوت براساس جنسیت خود را بهتر و کامل‌تر نشان خواهد داد. در مرحله بعدی به چگونگی و کیفیت استفاده از خدمات آموزش پرداخته خواهد شد.

مرحله دوم: دسترسی (Access)

از دید لانگه در مرحله دوم، دسترسی برابر به خدمات، امکانات و مزایا مدنظر است (لیچ ۲۰۰۳: ۵۸). پس از اینکه به بحث پیرامون امکانات و خدمات آموزشی برای زنان پرداختیم، به دسترسی آن‌ها به این امکانات می‌پردازیم. سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود، این است که آیا دختران و زنان جامعه ما از امکانات آموزشی استفاده می‌کنند یا خیر؟ در اینجا اختلاف برحسب جنسیت تنها در ارتباط با عدم برابری امکانات آموزشی نیست، بلکه مربوط به دسترسی زنان به این خدمات است. در این قسمت از بحث از یک سو به گرایش‌های آموزشی منتخب زنان پرداخته و از سوی دیگر موقعیت تحصیلی آنان را مورد ارزیابی قرار می‌دهیم.

۱- رشته تحصیلی

۱-۱- دانش‌آموزان

جداسازی دختران و پسران در امر انتخاب رشته تحصیلی و آینده شغلی، به طور آشکار و پنهان، پس از دوره‌ی ابتدایی آغاز می‌گردد. در گذشته کتاب‌های درسی حرفه و فن دوره‌ی راهنمایی فعالیت‌های «مناسب» زنان را از مشاغل مردان جدا می‌ساخت و دانش‌آموز دختر و پسر را بر اساس آنچه از نظر اجتماعی- فرهنگی متناسب تشخیص داده می‌شد، هدایت می‌کرد (قربانی، ۱۳۷۴). لیکن با تغییراتی که در سال‌های اخیر در این کتاب‌ها رخ داده، تعادل بیش‌تری در این زمینه ایجاد شده است.

با این حال جداسازی و هدایت تحصیلی- شغلی در دوره‌ی دبیرستان به طور علنی عمل می‌کند. در نگاهی به دسترسی دختران به آموزش فنی و حرفه‌ای مشاهده شده که در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳، از میان ۱۱۴، ۳۱۹ دانش‌آموز شاغل به تحصیل در دوره‌ی آموزش فنی و حرفه‌ای، آمار دختران به ۳۴ درصد در مقایسه با ۶۶ درصد پسران می‌رسد. آمار فوق‌نه تنها حاکی از علاقه‌ی دختران به آموزش نظری در مقابل آموزش فنی و حرفه‌ای است، بلکه می‌تواند تا حدی ناشی از نقش‌های جنسیتی بر اساس تقسیم‌بندی اجتماعی- فرهنگی سنتی در ایران باشد. در همین سال، از میان ۰۲۴، ۴۲۲ دانش‌آموز دوره‌ی کاردانش، ۴۲ درصد دختران در مقایسه با ۵۸ درصد پسران مشغول به تحصیل بودند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۴).

در شاخه نظری دوره دبیرستان شاهد تغییرات جالبی از سال انقلاب تا کنون هستیم که اشاره به آن ضروری است. آمار سال ۱۳۵۷ نشان می‌دهد، که دانش‌آموزان دختر در سال‌های قبل از انقلاب اغلب گرایش‌های اقتصاد- اجتماعی (۴۷ درصد) و فرهنگ و ادب (۱۶ درصد) را انتخاب کرده‌اند. ده سال

بعد، آمار دختران در شاخه اقتصاد - اجتماعی به (۲۲ درصد) و در شاخه فرهنگ و ادب به (۲۴ درصد) رسید. (آمار آموزش و پرورش، ۱۳۶۸)

براساس آمار سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ از میان ۰۶۰، ۵۵۴ دانش‌آموز دختر شاغل به تحصیل در پایه‌ی سوم دوره‌ی متوسطه، ۷۳ درصد رشته‌ی نظری، ۱۶ درصد کاردانش و ۱۱ درصد فنی و حرفه‌ای را انتخاب کرده بودند. از کل ۰۴۱، ۴۰۵ دانش‌آموز دختر پایه سوم رشته‌ی نظری در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳، ۳۳ درصد علوم انسانی، ۲۶ درصد علوم تجربی و ۱۴ درصد ریاضی فیزیک را برگزیده بودند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، انتخاب دانش‌آموزان دختر کشور ما در رشته‌های نظری دوره‌ی متوسطه به ترتیب علوم انسانی، علوم تجربی و سپس ریاضی فیزیک است.

بررسی تطبیقی انتخاب رشته تحصیلی توسط دختران و پسران در دوره‌ی متوسطه گویای علایق دو گروه و انتظارات جامعه از آن‌ها است. در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳، از کل ۰۳۴، ۵۲۸ دانش‌آموز پسر پایه سوم دبیرستان، ۵۵ درصد رشته‌ی نظری، ۲۴ درصد کاردانش، ۲۱ درصد فنی و حرفه‌ای را انتخاب کرده بودند. پسران در رشته‌ی نظری، ۲۲ درصد علوم انسانی، ۱۸ درصد ریاضی و فیزیک و ۱۵ درصد علوم تجربی را برگزیده بودند. گزینش رشته‌ی علوم انسانی به عنوان اولین انتخاب در میان پسران نیز پدیده‌ای قابل توجه، در آموزش و پرورش ایران در سال‌های اخیر است.

جدول ۳: آمار دانش‌آموزان دختر و پسر در تفکیک رشته در پایه سوم ۸۴-۱۳۸۳

رشته	دختران	پسران
نظری	۷۳	۵۵
علوم انسانی	۳۳	۲۲
علوم تجربی	۲۶	۱۸
ریاضی - فیزیک	۱۴	۱۵
کاردانش	۱۶	۲۴
فنی - حرفه‌ای	۱۱	۲۱

(وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۴)

در جدول فوق ملاحظه می‌گردد، انتخاب دانش‌آموزان دختر و پسر دوره‌ی متوسطه به ترتیب رشته‌ی نظری، کاردانش و فنی حرفه‌ای است. با این حال در رشته‌ی نظری، دختران به ترتیب علوم انسانی، علوم تجربی و سپس ریاضی فیزیک را انتخاب می‌کنند در حالی که پسران پس از علوم انسانی به ریاضی فیزیک و سپس علوم تجربی علاقه نشان می‌دهند.

انتخاب رشته‌ی دختران شاغل به تحصیل در دوره‌ی پیش‌دانشگاهی نیز با پسران در همان دوره متفاوت است. از کل ۷۶۹، ۲۶۱ دانش‌آموز دختر دوره‌ی پیش‌دانشگاهی در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳، ۴۰ درصد علوم انسانی، ۳۶ درصد علوم تجربی، ۲۳ درصد علوم ریاضی و ۱ درصد رشته‌های هنری را گزینش نموده‌اند. در همان سال، از کل ۹۵۸، ۱۵۰ دانش‌آموز پسر دوره‌ی پیش‌دانشگاهی، ۴۵ درصد علوم ریاضی، ۳۱ درصد علوم انسانی، ۲۴ درصد علوم تجربی و تنها ۳۱۸ نفر هنر را مورد گزینش قرار داده‌اند. (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۴).

۲- موفقیت تحصیلی

۲-۱ دانش‌آموزان

در بخش پیشین مشاهده شد، که میزان ثبت‌نام دختران در دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان از پسران کمتر است. لذا میزان موفقیت تحصیلی دختران در سطوح مختلف قابل توجه است. آمار منتشر شده از سوی وزارت آموزش و پرورش حاکی از آن است که درصد قبولی دختران در تمامی پایه‌های دوره ابتدایی، راهنمایی و متوسطه بالاتر از پسران است. آمار نتایج امتحانات جمع پایه ابتدایی در سال ۸۳-۱۳۸۲ نشانگر تفاوت بین میزان موفقیت دختران و پسران است. به طوری که درصد قبولی دختران ۹۸ درصد در مقایسه با ۹۷ درصد در میان پسران است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۴).

آمار نتایج امتحانات دوره راهنمایی تفاوت بیشتری را در میان میزان قبولی دختران و پسران نشان می‌داد. آمار نتایج امتحانات جمع سه پایه راهنمایی در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲، تفاوت قابل توجهی را در میان دانش‌آموزان دختر و پسر به شرح زیر نشان می‌داد:

۹۵ درصد قبولی در میان دختران در مقایسه با ۸۷ درصد در میان پسران.

در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲، آمار نتایج امتحانات سال اول متوسطه نشانگر بالاترین میزان تفاوت میان قبولی دختران و پسران است، به طوری که ۸۰ درصد دختران در مقایسه با ۶۵ درصد پسران موفق به پایان این دوره می‌شوند.

بررسی میزان کارآیی درونی^۱ نظام آموزشی در دوره ابتدایی نیز بیانگر موفقیت بیشتر دختران است. در سال ۱۹۹۵، نرخ تکرار پایه در دوره ابتدایی در میان پسران به ۱۰ درصد و در بین دختران به ۷ درصد می‌رسید (مهران، ۱۹۹۵). پنج سال بعد در سال ۲۰۰۰، نرخ تکرار پایه در دوره ابتدایی به ۶ درصد در میان پسران و ۴ درصد میان دختران می‌رسید. در همان سال در دوره متوسطه، آمار تکرار پایه در میان پسران ۱۱ درصد در مقایسه با ۴ درصد در بین دختران بود (یونسکو، ۲۰۰۳). براساس گزارش ملی وضعیت زنان، میانگین نمرات درسی دختران در سطح کشور (به استثنای یک استان) به طور متوسط یک نمره بیش از پسران بوده است. آمار آموزش و پرورش در ایران نشانگر این واقعیت است گرچه دختران کمتر از پسران از خدمات آموزشی در دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان بهره‌مند می‌شوند، با این حال با موفقیت بیشتری از امکاناتی که در دسترس آنان است، استفاده می‌کنند.

مرحله سوم: آگاهسازی (Conscientisation)

از نظر لانگه، آگاه‌سازی به معنی درک آگاهانه از تفاوت میان جنس^۱ و جنسیت^۲ است. آگاهی از اینکه نقش‌های جنسیتی، مانند تقسیم کار براساس جنس، توسط فرهنگ هر جامعه تعیین می‌شود و قابل تغییر است (لیچ ۲۰۰۳: ۵۸). به منظور روشن شدن اهمیت و حساسیت این مرحله، لازم است نخست، تعریفی از آن ارائه شود. در کتاب نقش زنان در توسعه آمده است: «این مرحله از برابری شامل این است که زنان چگونه مفهوم فرآیند توسعه را در حد نابرابری ساختاری درک کنند. زنان باید درک کنند که مشکلات آنان از بی‌کفایتی و کمبودهای شخصی ایشان ناشی نمی‌شود، بلکه آنان به وسیله یک سیستم اجتماعی که در آن تبعیضات صورت رسمی و قابل قبول به خود گرفته است، عقب نگاه داشته شده‌اند. این مسأله مستلزم نگرش خاصی به جامعه است که در آن با تجزیه و تحلیل انتقادی با جامعه برخورد نمایند، تا تشخیص داده شود که تبعیضاتی که قبلاً طبیعی یا واقعی غیر قابل تغییر قلمداد می‌شده است، تغییرپذیر هستند.»

در این مرحله تفاوت براساس جنسیت را نمی‌توان با آمار سنجید و نیاز به یک تجزیه و تحلیل کیفی وجود دارد. به گفته سارا لانگه در کتاب فوق‌الذکر، «در اینجا فواصل جنسیتی، نمی‌تواند به صورت عدد و رقم در بیاید، بلکه یک فاصله عقیده‌ای به شمار می‌آید، این باور که وضعیت بدتر اجتماعی - اقتصادی زنان و تقسیم کار به لحاظ جنسیت و بر مبنای آداب و رسوم، یک امر طبیعی و یا عبارتی تغییرناپذیر است.» از دید سارا لانگه، مرحله سوم برابری مرحله‌ای است که طی آن باید پیام‌های روزانه‌ای که به ایجاد و تثبیت فواصل جنسیتی دامن می‌زنند را با افزایش آگاهی کنار زد. «تواناسازی به معنای دیدن

1- Sex

2- Gender

از ورای این پیام‌ها و باز پس زدن آن‌هاست: باید مشخص شود که به فرمان‌برداری زنان جزئی از اوامر طبیعی نیست بلکه به وسیله یک سیستم تبعیضی - تحمیلی که ساختاری اجتماعی دارد به وجود آمده است و قابل تغییر است»

شاید بتوان گفت آگاه ساختن دختران و زنان نسبت به واقعیت‌ها و نابرابری‌های موجود در آموزش بسیار مشکل، لیکن تعیین کننده است. حاصل فرآیند آگاه‌سازی الف) مطلع شدن زنان از حقوق آموزشی خویش در کنار سایر حقوق خود و ب) درک این مسأله است که تفاوت آموزشی میان دختر و پسر یک تفاوت ذاتی نیست. اختلاف جنسیتی بین آموزش زنان و مردان یک اختلاف طبیعی نیست، بلکه نتیجه پیام‌های علنی و یا پنهانی است، که از طریق تربیت خانوادگی، رسانه‌های جمعی، محتوای کتاب‌های درسی و رفتار معلم منتقل می‌گردد. تواناسازی در این زمینه به معنی آگاه ساختن زنان نسبت به این پیام‌هاست و یاری رساندن به آنان در طرد آنچه باعث اختلاف و نابرابری میان آموزش زن و مرد شده است.

آگاه‌سازی در آموزش را می‌توان به طرق مختلف انجام داد:

۱. آشنا ساختن زنان با اسناد و مدارک مختلف در مورد حقوق

آموزشی زنان و وظایف دولت در قبال آنان.

در این ارتباط، می‌توان از منابع رسمی موجود، راجع به آموزش و حقوق زنان، استفاده کرد. مهم‌ترین منبع رسمی قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران است. براساس اصل ۳ و ۳۰ قانون اساسی «دولت موظف است وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم کند و وسایل تحصیلات عالی را تا سرحد خودکفایی کشور به طور رایگان گسترش دهد». همچنین اصل ۲۰ قانون اساسی مقرر می‌دارد «همه افراد ملت اعم از زن و مرد یکسان در حمایت قانون قرار دارند و از همه حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی،

اجتماعی و فرهنگی با رعایت موازین اسلام برخوردارند.» (صندوق کودکان سازمان ملل (یونیسف) ۱۳۷۷: ۴۲) علاوه بر این، ماده ۲۸ و ۲۹ «پیمان جهانی حقوق کودک» که در سال ۱۳۶۸ در مجمع عمومی سازمان ملل متحد به تصویب رسید و ایران نیز در سال ۱۳۷۲ به این پیمان بین‌المللی پیوست، درباره حق کودک برای برخورداری از آموزش و اهداف آموزشی وی است. در بخش چهارم ماده ۲۹، هدف آموزش به شرح زیر قید شده است: «آماده‌سازی کودک برای یک زندگی مسؤولانه در جامعه‌ای آزاد و با روحیه تفاهم، صلح، مدارا، مساوات میان زن و مرد و دوستی میان همه مردمان، گروه‌های قومی، ملی و مذهبی و افرادی که منشاء بومی دارند.» (صندوق کودکان سازمان ملل (یونیسف) ۱۳۷۸: ۲۴). مطلع ساختن افراد راجع به مفاد چنین مدارک رسمی می‌تواند نخستین گام در راه آگاه‌سازی باشد.

در سایر منابع رسمی مانند برنامه‌های توسعه اقتصادی - اجتماعی - فرهنگی جمهوری اسلامی ایران؛ طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۶۷)؛ و سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران (۱۳۸۲) اغلب به تفصیل راجع به ضرورت آموزش زنان و وظیفه دولت در ایجاد کلیه امکانات آموزشی برای زنان بحث شده است. هدف در اینجا تشویق و ترغیب آنان به بهره‌گیری از امکانات موجود و مشارکت هر چه بیشتر در امور آموزشی است.

۲. آگاه‌سازی از طریق معرفی الگوهای زن تحصیلکرده در جامعه

ارائه الگوی زنانی که در عرصه‌های مختلف علمی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، هنری و آموزشی قادر به کسب موفقیت شده‌اند، می‌تواند دختران را متوجه نیروی بالقوه خود در فائق آمدن بر نابرابری‌های آموزشی سازد و به آنان نشان دهند که این عدم تساوی موجود به دلیل ضعف یا ناتوانی آنان نیست.

معرفی الگوهای زن تحصیلکرده می‌تواند از طریق رسانه‌های جمعی یا کتاب‌های درسی باشد.

ذکر آمار در خصوص مشاغل رسمی زنان در حیطه‌های گوناگون گامی است در راه آشنا ساختن دختران با فعالیت‌های زنان در عرصه‌های مختلف جامعه. براساس آمار موجود، از میان کلیه زنانی که به طور رسمی شاغل هستند، ۳۳ درصد در زمینه‌های فنی و تخصصی ۱۷ درصد دارای شغل دفتری ۱۳ درصد در سطوح مدیریت شاغل بوده و ۵ درصد نیز در حیطه‌ی فروش و خدمات مشغول به کار می‌باشند (سازمان برنامه و بودجه و سازمان ملل، ۱۹۹۹). علاوه بر این، در میان ۰۵۲، ۱۱۱ نفری که در بخش دولتی دارای پُست‌های مدیریت هستند، ۳۵ درصد زن بوده که اغلب در وزارت آموزش و پرورش (به صورت مدیر مدرسه)، وزارت بهداشت و آموزش پزشکی و وزارت صنایع و معادن مشغول به کار هستند. (صندوق جمعیت سازمان ملل متحد و مرکز آمار ایران ۲۰۰۱). بحث پیرامون دلایل حضور بسیار کم‌رنگ زنان در مجلس و هیأت دولت نیز زمینه‌ساز ایجاد آگاهی در میان دختران در مورد تبعیض براساس جنسیت در رده‌های عالی تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در کشور می‌شود.

لازم به ذکر است که معرفی زنان مشهور و شاخص در سطح ملی به تنهایی کافی نیست و باید تلاش کرد تا زنان تحصیلکرده آشنا و محلی نیز شناسایی و معرفی شوند. به طور مثال، دختران روستایی کمتر با چهره‌های شناخته شده علمی، فرهنگی، سیاسی همانندسازی می‌کنند. در مورد آنان باید زنانی آشنا چون معلمان روستا، بهورزهای خانه‌های بهداشت، مروجین کشاورزی را به عنوان الگوهای زن تحصیلکرده معرفی کرد، زیرا دختران روستایی می‌توانند تا حدی شرایط زمان حال این گونه افراد محلی و آشنا را برای آینده خود متصور شوند.

۳. بررسی کتاب‌های درسی به همراه مشاهده دقیق رفتار معلم به منظور ایجاد آگاهی از اختلافات جنسیتی

تحلیل محتوای کمی و کیفی کتاب‌های درسی که برخی حیطه‌ها را «زنانه» و بعضی را «مردانه» قلمداد می‌کنند و بررسی تصاویری که زنان را ناتوان‌تر از مردان نشان می‌دهند، می‌تواند نخستین گام در به وجود آوردن آگاهی در میان دختران باشد (افشار نادری، ۱۳۷۳؛ اوبورا، ۱۹۹۱؛ دبیرخانه کشورهای مشترک المنافع^۲، ۱۹۹۵؛ بریک هیل^۳ و همکاران، ۱۹۹۶؛ میشل، ۱۳۷۶؛ مجتهدی، ۱۳۸۳). علاوه بر این مطالعه دقیق «پیام ناتوانی» که اغلب به طور غیر مستقیم و غیر رسمی از طریق معلم به دانش‌آموز دختر در مورد سقف توانایی، هوش و استعداد او القاء می‌شود، می‌تواند گویای پیام نهانی باشد که در طول جلسات کلاسی و در کنار دروس رسمی به دختران جهت می‌دهد (گوردون^۴، ۱۹۹۵؛ سی^۵، ۱۹۹۷؛ آندرسون - لویست^۶ و همکاران، ۱۹۹۸؛ ساندرلند^۷ و همکاران، ۲۰۰۲). «ترس از موفقیت» یا «گریز از موفقیت» نیز احساسی است که اغلب ناآگاهانه توسط معلم در میان دانش‌آموزان دختر ایجاد می‌شود و در خانواده و جامعه نیز تقویت می‌گردد. تشخیص این نوع پیام‌ها و مقابله علیه آن‌ها قدمی است در راه تواناسازی واقعی زنان در حیطه آموزش.

-
- 1- Obura
 - 2- Commonwealth Secretariat
 - 3- Brickhill
 - 4- Gordon
 - 5- Sey
 - 6- Anderson - Levitt
 - 7- Sunderland

۴. به وجود آوردن حساسیت جنسیتی در محتوای درسی و تربیت معلم

مسئولین آموزشی می‌توانند پس از کسب آگاهی از اینکه چگونه برنامه درسی می‌تواند از طریق کلام یا تصویر، تفاوتی میان دختران و پسران قائل شود و یا پس از مشاهده رفتار معلم که آگاهانه یا ناآگاهانه پیام توانایی به پسران و ناتوانی به دختران ارسال می‌دارد، اقدام به برنامه‌ریزی با حساسیت جنسیتی^۱ کنند. این نوع برنامه‌ریزی با توجه به نابرابری‌های جنسیتی و به منظور از میان بردن آن صورت می‌گیرد، (اوساکو^۲ ۱۹۹۵؛ یونسکو ۱۹۹۷؛ یونسکو ۲۰۰۲).

نخستین گام، افشاء و سپس از میان بردن نقش‌های کلیشه‌ای برحسب جنسیت، در کتاب‌های درسی است. در کتاب‌های مدرسه این واقعیت که زنان اغلب در کنار مردان در تمامی صحنه‌های اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، علمی و آموزش مشارکت فعال دارند، پوشیده می‌ماند و زن صرفاً در نقش همسر، مادر، فرزند و خواهر که تنها بخشی از زندگی واقعی اوست به تصویر کشیده می‌شود. ایجاد تغییرات اساسی در این گونه پیام‌ها و انعکاس واقعیت آن همچنان که هست، قدم مهمی است در جهت آگاه‌سازی است. همین موضوع در مورد مردان نیز صادق است. آن‌ها نه تنها کارگر، کارمند، کشاورز، مدیر، معلم، پزشک و استاد دانشگاه هستند بلکه همسر، پدر، فرزند و برادر نیز هستند. بهتر است، نقش چندگانه آنان در اجتماع نیز به صورت واقعی در کتاب‌های درسی منعکس شود.

گام دوم می‌تواند آگاه ساختن معلمین نسبت به توانایی‌ها، استعدادها، امیال و آرزوهای دختران دانش‌آموز باشد. یک معلم آگاه با تقویت اعتماد به نفس و

1- Gender Sensitive Planning

2- Ohsako

خودباوری در میان دختران قادر است با تبعیض به دلیل جنسیت مبارزه کرده و در مقابل استمرار نابرابری جنسیتی بایستند. آگاه‌سازی مریمان نیز باید از دوره تربیت معلم آغاز گردد تا سپس با یاری جستن از خود آن‌ها، نابرابری جنسیتی در آموزش از میان برود. نکته مهمی که باید در ارتباط با معلمان در نظر گرفت، این است، آن‌ها نه تنها به دلیل قدرتی که سر کلاس دارند بلکه به علت رابطه عاطفی که با دانش‌آموزان در فرهنگ ما برقرار می‌کنند، از اهمیت خاصی برخوردارند.

در آخر ذکر این نکته ضروری است که آگاه‌سازی بدون ایجاد فرصتی برای رفع نابرابری‌ها، عملاً نتیجه‌ای جز یأس و سرخوردگی برای افراد ندارد و باید در حد امکان از به وجود آوردن چنین شرایطی جلوگیری کرد. هدف اصلی آگاه‌سازی ایجاد اعتماد به نفس و خودباوری در بین زنان است؛ هدف تواناسازی است آن‌هم از طریق هوشیار کردن زنان و مسلح کردن آن‌ها به اطلاعات و دانش. هر نوع اطلاع‌رسانی راجع به ریشه‌های نابرابری‌های آموزشی باید طراحی راه‌حل‌ها و برنامه‌ریزی جهت رفع نارسایی‌ها را به دنبال بیاورد. تنها در این صورت است که آگاه‌سازی به رسالت واقعی خود یعنی بیداری عمل می‌کند. چنانچه زنان پس از کسب آگاهی راجع به نابرابری به دلیل جنسیت، خود فعالانه به چاره‌جویی و برنامه‌ریزی جهت رفع آن پردازند، مرحله چهارم فرآیند تواناسازی آغاز می‌گردد.

مرحله چهارم: مشارکت (Participation)

از نظر لانگه، مرحله چهارم به مشارکت برابر در تصمیم‌گیری، چه در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی یا مدیریت اشاره دارد (لیچ، ۲۰۰۳: ۵۸). در این مرحله زنان از دریافت‌کنندگان منفعل خدمات و اطلاعات به شرکت‌کنندگان فعال در تمامی مراحل تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی تبدیل می‌شوند. در اینجا برابری در مشارکت مدنظر است و دخالت دادن زنان در اموری که آنان به

نحوی در آن ذینفع هستند. در این مرحله به دنبال حضور زنان در تمامی مراحل آموزشی هستیم از جمله: بررسی نیازها، شناسایی مشکلات، ارائه راه‌حل‌ها، برنامه‌ریزی، مدیریت، اجراء و ارزشیابی. لازم به ذکر است که حضور و مشارکت زنان می‌تواند در سطح ملی و محلی باشد. پژوهشگران اغلب در تحلیل‌های جنسیتی خود از میزان و حدود مشارکت زنان، به دنبال شمارش تعداد زنان در سطوح بالای مدیریت، برنامه‌ریزی و قانون‌گذاری هستند. لیکن مشارکت می‌تواند در سطح محلی نیز صورت گیرد.

از میان طرح‌هایی که در جهت شرکت دادن زنان در امور آموزشی در ایران انجام شد، می‌توان به طرح مشترک وزارت آموزش و پرورش و صندوق کودکان سازمان ملل متحد (یونیسف) در سال ۱۳۷۲ و همچنین طرح‌هایی که به سفارش کرده مطالعات زنان پژوهشکده تعلیم و تربیت در سال‌های اخیر انجام شده است اشاره داشت (معروفی ۱۳۸۴، مؤید طلوع ۱۳۸۰).

مرحله پنجم: کنترل (Control)

لانگه این مرحله را کنترل برابر در تصمیم‌گیری می‌داند که شامل عوامل تولید و توزیع مزایا است (لیچ، ۲۰۰۳: ۵۸). در مرحله نهایی تواناسازی، برابری در کنترل مدنظر است. در اینجا برابری کنترل به معنای توازن قدرت میان زنان و مردان است، به طوری که هیچ‌یک از آن‌ها در مقام فرمان‌روایی یا فرمان‌برداری نباشد. در این مرحله کوشش می‌شود تفاوت براساس جنسیت که خود را به شکل قدرت نابرابر میان زن و مرد نشان می‌دهد از میان برود. هدف افزایش کنترل زنان به منظور برقراری عادلانه توازن قدرت و جلوگیری از کنترل و سلطه یکی بر دیگری است. به گفته سارا لانگه، «منظور از تواناسازی زنان تعویض مرد سالاری به زن سالاری نیست، بلکه بیشتر برای معرفی برابری جنسیتی در فرآیند توسعه است» (دفتر امور زنان و یونیسف، ۱۳۷۲).

زمانی که امکانات به طور عادلانه بین زنان و مردان توزیع شود (خدمات)؛ هر دو به طور برابر از منابع موجود استفاده کنند (دسترسی)؛ هم زنان و هم مردان نسبت به حقوق، وظایف و توانایی‌های خود آگاه باشند (آگاه‌سازی)؛ به طور برابر در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در امور مربوط به خود شرکت کنند (مشارکت)؛ و در نهایت کنترل مساوی روی سود و دستیابی برابر به منافع داشته باشد (کنترل)؛ آنگاه پنج مرحله تواناسازی به صورت دایره کامل در می‌آید و از کنترل به خدمات باز می‌گردد.

در حیطه آموزش، مشارکت زنان در بررسی نیازها و شناسایی و انواع دسترسی به امکانات می‌تواند به طور ایده‌آل منجر به کنترل آن‌ها بر تقسیم عادلانه خدمات و امکانات آموزشی و مشارکت آنان در امر تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی آموزشی شود. بدین صورت مراحل خدمات، دسترسی، آگاه‌سازی، مشارکت و کنترل در عرصه آموزش دختران و زنان طی شده و در طول آن زنان کشور ما از برابری و تواناسازی بیشتر در امر آموزش خود بهره‌مند می‌گردند.

جمع‌بندی

مقاله حاضر با استفاده از الگوی «تواناسازی زنان» سارا لانگه به عنوان چارچوبی برای تحلیل جنسیتی در آموزش، ما را در شناسایی فرصت‌ها و محدودیت‌هایی که در مقابل دختران و زنان کشور در امر آموزش وجود دارد یاری می‌رساند. علاوه بر این، مشخص ساختن موارد تبعیض و نابرابری جنسیتی در مراحل پنج‌گانه برابری و تواناسازی، ما را قادر به شناسایی نقاط قوت و ضعف آموزش کشور در فراهم ساختن فرصت‌های برابر آموزشی برای دختران و پسران می‌نماید. تجزیه و تحلیل وضعیت آموزشی دختران و زنان در ایران در پنج مرحله خدمات، دسترسی، آگاه‌سازی، مشارکت و کنترل گامی است در جهت پاسخ دادن به پرسش‌هایی مرتبط مطرح گردید.

بررسی آمار و ارقام موجود نشان داد که علیرغم وجود تفاوت براساس جنسیت، خدمات آموزشی در تمام سطوح هم در اختیار زنان و هم در اختیار مردان است. باید توجه نمود، تفاوت براساس جنسیت در دوره‌های مختلف تحصیلی شکل متفاوتی به خود می‌گیرد. اختلاف جنسیتی در دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان به نفع پسران و در دوره‌های پیش دانشگاهی و آموزش عالی به نفع دختران است.

در دومین مرحله برابری و تواناسازی یعنی مرحله دسترسی، تفاوت جنسیتی در انتخاب رشته تحصیلی در میان دانش آموزان و دانشجویان و همچنین در میزان موفقیت تحصیلی در میان دختران و پسران مشاهده می‌گردد. علیرغم افزایش تعداد دختران در رشته‌هایی که قبلاً کاملاً «مردانه» محسوب می‌شد، روی آوردن پسران به رشته‌های علوم انسانی، هنوز تفاوت محسوسی میان دختران و پسران در انتخاب رشته در مراحل مختلف تحصیلی وجود دارد.

برای یافتن پاسخ دقیق به پرسش آگاهی زنان از حقوق خویش در ارتباط با آموزش باید نظرخواهی دقیقی در این زمینه در سطح ملی صورت بگیرد. در عین حال می‌توان گفت فعالیت‌های نهادهای دولتی مانند گروه مطالعات زنان در پژوهشکده تعلیم و تربیت؛ دفتر امور زنان وزارت آموزش و پرورش و دفتر امور زنان ریاست جمهوری طی سالیان گذشته نقش بسزایی در آگاه ساختن دست‌اندرکاران آموزشی نسبت به حقوق زنان در امر آموزش داشته‌اند. اجرای طرح‌های پژوهشی، برگزاری گردهم‌آیی‌ها و کارگاههای آموزشی متعدد تلاشی بوده است تا آگاه‌سازی از بالا به پایین توسط نهادهای دولتی مذکور صورت گیرد.

از سوی دیگر، سازمان‌های غیر دولتی که در ارتباط با زنان فعالیت می‌نمایند نیز آموزش و آگاه‌سازی را در صدر فعالیت‌های خود قرار داده‌اند.

فعالیت‌های نهادهای دولتی از بالا به پایین در کنار رویکرد پایین به بالای^۱ اغلب سازمان‌های غیر دولتی به صورت مکمل یکدیگر نقش قابل توجهی در آگاه‌سازی زنان داشته‌اند. بررسی میزان اثرگذاری فعالیت‌های این در مجموعه و اینکه تا چه حد در امر آگاه‌سازی دختران و زنان در سطح ملی، منطقه‌ای و محلی موفق بوده‌اند مستلزم تحقیق بیشتر و نظرخواهی گسترده است.

در پاسخ به پرسش چهارم که آیا زنان در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی آموزشی حضور و مشارکت فعال دارند؟ (مرحله مشارکت) می‌توان گفت که رابطه دیالکتیک و دو سویه میان مرحله مشارکت و مرحله آگاه‌سازی وجود دارد. به عبارتی، مشارکت زنان در انقلاب آگاهی خاصی در آن‌ها ایجاد کرده است، همین آگاهی باعث شده آن‌ها بیشتر به ضرورت مشارکت در امور مربوطه به خود پی ببرند.

با این حال، مشارکت زنان در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی آموزشی هم از نظر کمی و هم از بعد کیفی هنوز به درجه مطلوبی نرسیده است. از آنجایی که زنان بخش قابل توجهی از کارکنان آموزشی و مدیران مدرسه را تشکیل داده‌اند، حضور کم‌رنگ آن‌ها در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، نشانگر عدم موفقیت در رسیدن به درجه قابل قبولی از برابری و تواناسازی در مرحله چهارم لانگه است.

در آخر، پاسخ به پرسش پنجم که آیا زنان بر امر تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی آموزش کنترل و نظارت دارند؟ و اینکه آیا زنان در تصمیم‌گیری صاحب رأی هستند می‌تواند نظرات خویش را عملی سازند؟ (مرحله کنترل) تا حد زیادی منفی است. آمار حضور زنان در پست‌های مدیریتی، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری اشاره به حضور کم‌رنگ آنان در کل کشور دارند و تخصیص

بخش عمده‌ای از این پست‌ها به زنان در امور آموزش عمدتاً مدیران مدارس را در برمی‌گیرد. این گروه از مدیران زن در عمل مجریان تصمیم‌هایی هستند که در وزارت‌خانه «مردانه» آموزش و پرورش گرفته شده است. مجریان زن صرفاً سیاست‌هایی که مردان اتخاذ کرده‌اند را عملی می‌سازند و قدرت، نفوذ و کنترلی خارج از محیط محدود مدرسه خود ندارند، اجرای زنانه سیاست‌گذاری‌هایی مردانه در عمل به معنی رسیدن به مرحله پنجم چارچوب برابری و تواناسازی لانگه نیست.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت با بالا رفتن مراحل برابری، میزان توان‌مندی دختران و زنان در آموزش کشور ایران، کمتر می‌شود. به عبارتی، تواناسازی دختران در کشور ما عمدتاً در مراحل اول و دوم یعنی خدمات و دسترسی بیشتر است و هر چه به مراحل بالاتر یعنی آگاه‌سازی، مشارکت و کنترل می‌رسیم از میزان تواناسازی آن‌ها کاسته می‌شود.

تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در عمل در دست مردان است و علیرغم تلاش‌های گام به گام زنان در دادن آموزش و آگاهی، هنوز تعادل در این سه مرحله ایجاد نشده است. بار دیگر یادآوری می‌کنیم که از نظر لانگه «منظور از تواناسازی زنان تفویض مرد سالاری به زن سالاری نیست، بلکه بیشتر برای معرفی برابری جنسیتی در فرآیند توسعه است.» (دفتر امور زنان و یونسف، ۱۳۷۲). هدف این مقاله نیز جایگزینی مردان توسط زنان نیست بلکه شکل مطلوب، ایجاد تعادل و برابری جنسیتی است.

در پایان، هدف فرآیند تواناسازی زنان ایجاد اعتماد به توانایی‌های خود و به دنبال آن باور داشتن خویش است. فراهم ساختن زمینه رسیدن به این مرحله شاید مهم‌ترین و ماندگارترین خدمتی است که نظام آموزش و پرورش و آموزش عالی ایران می‌تواند برای دختران و زنان این مرز و بوم انجام دهد. این موضوع به ویژه در زمانی اهمیت دارد که زن ایرانی، مانند اغلب زنان منطقه

خاورمیانه، کوشش دارد در تعامل و گاه تقابل بین سنت و مدرنیسم (مهران، ۱۳۷۸) طرحی نو در اندازد و هویت نوینی برای خود خلق کند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

فهرست منابع

الف) فارسی

- افشار نادری، آزیتا (۱۳۷۳). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و بررسی تأثیر آن در شکل‌گیری مفهوم خود از نقش جنسیتی دختران سال چهارم ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا، تهران.
- آمار آموزش و پرورش: گزارش کمی و کیفی در مورد دانش‌آموزان دختر طی سال‌های پس از پیروزی انقلاب اسلامی ایران (۱۳۶۸). فصلنامه تعلیم و تربیت (۵) ۱: ۵۷-۵۳.
- دفتر امور زنان ریاست جمهوری (۱۳۷۶). شاخص‌های اجتماعی و اقتصادی زنان در جمهوری اسلامی. تهران: واحد آمار و انفورماتیک دفتر امور زنان.
- دفتر امور زنان ریاست جمهوری و صندوق کودکان سازمان ملل متحد (یونیسف) (۱۳۷۲). نقش زنان در توسعه. تهران: انتشارات روشنگران.
- سازمان ملل متحد (۱۳۸۳). اعلامیه جهانی حقوق بشر. ترجمه‌ی رضا رضایی. تهران: نشر کوچک.
- سازمان نهضت سوادآموزی (۱۳۷۸). گزارشی از وضعیت سوادآموزی در جمهوری اسلامی ایران. تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.
- سلیمانی نسب، فریده (۱۳۷۳). بررسی نگرش دانش‌آموزان دختر نسبت به ریاضیات و پاره‌ای از عوامل شکل‌دهنده به آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا، تهران.
- صندوق کودکان سازمان ملل متحد (یونیسف) (۱۳۷۷). وضعیت زنان جمهوری اسلامی ایران. تهران: یونیسف.
- صندوق کودکان سازمان ملل متحد (یونیسف) (۱۳۷۸). پیمان جهانی حقوق کودک. تهران: یونیسف.

طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۶۷). تهران: ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش.

قربانی، محبوبه (۱۳۷۴). بررسی نقش زن در کتاب‌های فارسی و فنی و حرفه‌ای پایه اول، دوم و سوم راهنمایی و مقایسه آن با نقش مرد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا. تهران.

گزارش وضعیت زنان در جمهوری اسلامی ایران (۱۳۷۴). تهران: دفتر امور زنان نهاد ریاست جمهوری اسلامی ایران.

مجتهدی، مهین (۱۳۸۳). بررسی باورهای جنسیتی در محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. نقش آموزش و پرورش در توسعه سیاسی - اقتصادی و آموزش و پرورش حساسیت به جنسیت. در مجموعه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، وزارت آموزش و پرورش.

مرکز آمار ایران (۱۳۸۳). سالنامه آماری کشور ۱۳۸۲. تهران: مرکز آمار ایران.

معروفی، پروین (۱۳۸۴). استفاده از روش‌های مشارکتی (RPA) در کاهش بازماندگی دختران از آموزش عمومی در مناطق محروم و روستایی (روستای نوک‌آباد - سیستان و بلوچستان). تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت؛ گروه مطالعات زنان.

مؤید طلوع، ماه‌منیر (۱۳۸۰). بررسی موانع مشارکت گسترده زنان در عرصه‌های مدیریتی، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در آموزش و پرورش کشور. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت؛ گروه مطالعات زنان.

مهران، گلنار (۱۳۷۵). بررسی علل ترک تحصیل دختران در مقطع آموزش ابتدایی در منطقه خاورمیانه و شمال آفریقا و به‌ویژه در ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت (۱۲) ۲: ۴۱-۹.

مهران، گلنار (۱۳۷۸). بررسی تطبیقی آموزش زنان در خاورمیانه: دست‌آوردها و چالش‌ها. فصلنامه تعلیم و تربیت (۱۵) ۲: ۳۱-۵۹.

- میشل، آندره (۱۳۷۶). *بیکار با تبعیض جنسی: پاک‌سازی کتاب، خانه، مدرسه و جامعه از کلیشه‌های تبعیض جنسی*. ترجمه‌ی محمدجعفر پوینده. تهران: انتشارات نگاه.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۲). *سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران* (پیش‌نویس دوم). تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۴). *آمار آموزش و پرورش، سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳*. تهران: دفتر آمار و برنامه‌ریزی بودجه.
- وزارت فرهنگ و آموزش عالی (۱۳۷۵). *آموزش عالی در آئینه آمار*. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری (۱۳۸۳). *زنان و آموزش عالی*. در *دایرةالمعارف آموزش عالی*، جلد اول: ۵۷۶ - ۵۷۰. تهران: بنیاد دانشنامه‌ی بزرگ فارسی.
- وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری (۱۳۸۴). *آمار آموزش عالی ایران*. سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

ب) انگلیسی

- Academy for Educational Development (2000). *Symposium on Girls' Education: Evidence Issues, Actions*. Washington, DC: AED.
- Anderson-Leavitt, K.M., Bloch, M. and A.M. Soumare (1998). *Inside Classrooms in Guinea: Girls' Experiences*. in M. Bloch, J.A. Beoku-Betts, and B.R. Tabachnick, eds. *Women and Education in Sub-Saharan Africa: Power, Opportunities and Constraints*._Boulder, Co: Lynne Renner.
- Brick hill P., Odora Hoppers, C. and K. Person (1996). *Textbooks as an Agent of Change: Gender Aspects of Primary School Textbooks in Mozambique, Zambia, and Zimbabwe*. *Education Division Documents* No. 3. Stockholm: SIDA.
- Commonwealth Secretariat (1995). *Gender Bias in School Textbooks*. London: Commonwealth Secretariat.
- Freire, P (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gordon, R (1995). *Causes of Girls Underachievement: The Influence of Teacher's Attitudes and Expectations on the Academic Performance of Secondary School Girls*. Harare: University of Zimbabwe.

- Kabeer, N (1996). *Reversed Realities: Gender Hierarchies in Development Thought*. London: Verso.
- Kabeer, N and R. Subramanian. (1996). Institutions, Relations and Outcomes: Framework and Tools for Gender –Aware Planning. *IDS Discussion Papers*. 357. Brighton: Institute for Development Studies.
- Leach, F (2003). *Practising Gender Analysis in Education* Oxford: Oxfam.
- Longwe, S (1991). Gender Awareness: The Missing Element in the Third world Development Project. in T. Wallace and C. March, eds. *Changing Perceptions: Writings on Gender and Development*. Oxford: Oxfam.
- Long we, S (1998). Education for Women's Empowerment or Schooling for Women's Subordination? *Gender and Development* 6(2): 19-26.
- March, C., Smyth, I., and M. Mukhopadhyay (1999). A Guide to Gender: *Analysis Frameworks*. Oxford: Oxfam.
- Mehran, Golnar (1996). The Application of Women's Empowerment Criteria in the Educational System of Iran. *Farzaneh* (1) 2 and 3.
- Mehran, Golnar (1995). *Girls' Drop-Out from Primary Schooling in the Middle East and North Africa: Challenges and Alternatives*. Amman, Jordan: UNICEF.
- Obura, A (1991). *Changing Images: Portrayal of Girls and Women in Kenyan Textbooks* Nairobi: African Center for Technology Studies.
- Ohsako, T (1995). *Towards a Gender-Sensitive Curriculum and Teaching* Geneva International Bureau of Education.
- Overshot, C.A., Anderson, M.B., Cloud, K., and J.E. Austin (1985). *Gender Roles in Development Projects: A Case Book*. West Hartford, CT: Kumarian Press.
- Parker, A. R (1993). *Another Point of View: A Manual on Gender Analysis Training for Grassroots Workers*. New York: UNIFY EM.
- Plan and Budget Organization and the United Nations (1999). *Human Development Report of the Islamic Republic of Iran, (1999)*. Tehran: Plan and Budget Organization and the UN.
- Sey, H (1997). *Peeking Through the Windows: Classroom Observational and Participatory Learning for Action Activities*. Arlington, VA: Institute for International Research.
- Stromquist, N.P (1997). A. Gender Sensitive Educational Strategies and Their Implementation. *International Journal of Educational Development*, 17(2): 205-214.

- Stromquist, N.P (1997). *B. Increasing Girls' and Women's' Participation in Basic Education*. Paris: unesco International Institute for Educational Planning.
- Sunderland, J., Cowley, M., Abdul Rahim, F., and C. Leontzakou. (2000). From Bias In Text to teacher Talk Around the Text. *Linguistics and Educator*, 11(3): 251-286.
- Unesco (1997). *Gender Sensitivity: A training Manual*. Literacy Sector, Basic Education Division. Paris: unesco.
- Unesco (2002). *Gender Sensitivity: A Training Manual for Sensitizing Educational Managers Curriculum and Material Developers and Media Professionals to Gender Concerns*. Paris: unesco.
- Unesco (2003). *Gender and Education for All: The Leap to Equality*. Paris: unesco.
- United Nations Development Program (1997). *Human Development Report (1997)*. New York: undp.
- United Nations Population (unfpa) and Statistical Center of Iran. (2001). *Social-Economic Characteristics of Women in Iran, (1986-96)*. Tehran: Statistical Center of Iran.
- World food Program (2000). *Gender Glossary*. Rome: WFP.