

# تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از منظر توجه به دیگری<sup>1</sup>

بهبود یاری‌قلی<sup>2</sup> \* سید احمد حسینی<sup>3</sup> \* صادق صیادی<sup>4</sup>

## چکیده

در مقاله حاضر محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی به لحاظ توجه به جایگاه دیگری (معلولان و بیماران، کودکان کار و اشکال مختلف خانواده) بررسی شده است. جامعه آماری پژوهش را تمامی کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی (پایه اول تا ششم) چاپ سال 1393 تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری پژوهش هدفمند بود. بر این اساس، کتاب‌های درسی فارسی (بخوانیم و بنویسیم) و علوم اجتماعی دوره ابتدایی (جمعا 16 کتاب) به‌عنوان نمونه مورد بررسی قرار گرفتند. ابزار گردآوری اطلاعات، چک لیست، و واحد تحلیل شامل متون، پرسش‌ها و تصاویر بود. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها و جهت به‌دست آوردن ضریب اهمیت هریک از مؤلفه‌ها، از روش آنتروپی شانون استفاده شده است. نتایج تحلیل محتوا نشان داد که توجه به مؤلفه‌های دیگری و پراکندگی این مؤلفه‌ها در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی به‌صورت مکفی، متوازن و یکسان صورت نگرفته و تحلیل محتوا بر اساس اصول علمی تنظیم نشده است. لذا این کتاب‌ها نمی‌توانند نقش چندان مؤثری در تقویت و پرورش مفهوم دیگری در دانش‌آموزان ایفا کنند. در حالی که آموزش و پرورش باید با هدف مبارزه با تبعیض و سوگیری تمامی افراد جامعه را در هر شغل و مقامی پوشش داده و با دید برابر به همه آنها نگاه کند.

**واژگان کلیدی:** دیگری، تحلیل محتوا، معلولان و بیماران، کودکان کار، اشکال متفاوت خانواده.

فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی - سال ششم - شماره بیست و دوم - بهار 96 - 235-258

تاریخ دریافت مقاله: 95/4/25 تاریخ پذیرش مقاله: 95/10/13

1. این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی با عنوان «جایگاه دیگری در کتاب‌های درسی» است که با حمایت معاونت پژوهشی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان انجام شده است.
2. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، نویسنده مسئول (behboud.yarigholi@yahoo.com)
3. استادیار گروه فلسفه دانشکده الهیات دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (ahmadhosseineei@gmail.com)
4. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (sadeghsayadi90@gmail.com)

## 1. مقدمه

با توجه به اینکه یکی از وجوه روابط انسانی، رابطه فرد با دیگران است، نگاه و برداشت نسبت به خود<sup>1</sup> و دیگران در طول تاریخ همواره از مفاهیم مورد توجه و چالش برانگیز بوده است (مثلاً بر خوردهای اولیه بین یونانیان باستان و بربرها، بین اروپاییان با سرخپوستان و سیاه پوستان و...). این بینش و درک و آگاهی از دیگری از دیدگاه بسیاری از اندیشمندان علوم مختلف، هسته اصلی شناخت از خود، تشکیل هویت و اجتماعی شدن افراد را تشکیل می‌دهد. بنابراین، مفهوم خود می‌تواند در مفهوم دیگری<sup>2</sup> در هم پیچیده باشد. نظریه مقایسه اجتماعی پیشنهاد می‌کند که افراد خودشان را با دیگران مقایسه کنند تا قابلیت‌ها، عقاید و صفات‌شان را مورد ارزیابی قرار دهند. شواهد تجربی از این فرض که اطلاعات درباره عملکرد افراد دیگر، ارزیابی‌های خود افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، حمایت می‌کنند (Buckingham & Alicke, 2002). همچنین شواهد از این دیدگاه که افراد صفات و نگرش‌های خود را به آسانی با دیگران صمیمی و نزدیک اشتباه می‌گیرند نیز حمایت می‌کنند که این امر نشان می‌دهد روابط نزدیک باعث می‌شود تا دیگری به‌عنوان خود در نظر گرفته شود. مقایسه خود با دیگری تفاوت‌های بین خود و دیگری را مورد تأکید قرار می‌دهد، در عین حال مقایسه خود و دیگری میزان شباهت‌های خود و دیگری را نیز باعث می‌شود (Decety & Sommerville, 2003). مفهوم خودی و دیگری به این معناست که وجود یک دیگری، که خودی نیست، به احتمال شناخت خود کمک می‌کند. به عبارت دیگر، من تو را می‌بینم، من بدن تو را کنترل نمی‌کنم یا تفکرات تو را نمی‌شناسم، تو مجزا هستی، تو من نیستی، بنابراین من «من» هستم. مفهوم خود و دیگری موقعی درک می‌شود که شخص فرد دیگری را می‌بیند و تشخیص می‌دهد که آن فرد از لحاظ بدنی و ذهنی مستقل و مجزاست، سپس شخص درک می‌کند که شخص مستقل، خودی نیست، فرد

---

1. Self

2. Other

دیگریست که مستقل است و نمی‌تواند از لحاظ بدنی و ذهنی کنترل شود؛ آن یک دیگری است که حداقل نمی‌تواند خود باشد. در این زمینه، اصطلاح روان‌شناسی «فرادرک» اصطلاح مهمی است. فرادرک اساساً به این معناست: آنچه که افراد فکر می‌کنند دیگران در مورد آنها چگونه فکری می‌کنند و این یک نقش کلیدی در شکل‌گیری خودپنداره (مفهوم خود) افراد دارد (کنی و وست<sup>1</sup>، 2008؛ به نقل از Schalk, 2011). به علاوه وجود دیگری در فرایند شکل‌گیری هویت افراد نیز ضروری است. بنابراین با توجه به این کارکردها و این امر که در جوامع دموکراتیک امروزی خود و دیگری در حقیقت دو روی یک سکه‌اند (ارتباط متقابل میان خود و دیگری)، پرداختن به مفهوم «دیگری» در کتاب‌های درسی که نقش مهمی در شکل‌گیری مفهوم دیگری و متعاقباً هویت افراد دارد باید به گونه‌ای مناسب و مقتضی مورد بررسی قرار گیرد.

رابطه انسان با غیر خود، اعم از افراد دیگر، موجودات و محیط خود از زوایای گوناگون قابل بررسی است. یکی از وجوه این روابط، رابطه او با دیگران است. انسان‌ها شبیه دیگر پستانداران موجوداتی بسیار اجتماعی هستند. بقای ما وابسته به وجود دیگران و توانایی مان در تعامل با دیگران است. چنین تبادلات و تعاملاتی در برگیرنده هم‌توانایی در تشخیص دادن دیگران و هم‌توانایی برای تشخیص دادن خودمان از دیگران است (Decety & Sommerville, 2003). این دیگران زمانی که به لحاظ هویتی متفاوت می‌شوند، مرزی را نیز با خود به دنبال دارند و بسته به نگاه خود و دیگری به این مرز، طیف روابط انسانی از صلح تا منازعه امتداد می‌یابد. بر این اساس، «خود» و «دیگری» اگر چه مفاهیمی نسبتاً جدید هستند، اما مصادیق آنها همواره در عرصه نظر و اندیشه بشری وجود داشته است. از این نظر، می‌توان گفت منشأ بیشتر منازعات انسانی در طول تاریخ، سو برداشت‌های به‌دست آمده از خود و دیگری است. خود و دیگری و نسبت‌هایی که میان این دو برقرار می‌شود، تعیین‌کننده نوع زیست و کیفیت و کمیت آن است. نسبت خود و دیگری از جنس امور معرفت‌شناختی است که پیامدهای سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی متعددی را به دنبال دارد (نساج، 1391). به‌طور کلی، «دیگری» هر کسی است که از «خود» فرد مجزا باشد. وجود دیگران برای تعریف آنچه طبیعی است و نیز در مشخص کردن جایگاه منحصر به فرد افراد در جهان بسیار ضروری است (Ashcroft & Ahluwalia, 2009).

به گونه‌ای متناقض‌نما، مسئله هویت و شناخت از خود به شناخت دیگری وابسته است؛ چرا که تا محدوده و چیستی دیگری معلوم نشود، خود معنای محصلی نخواهد یافت. در این نگاه، دیگری آینه‌ای می‌شود که خود از طریق آن شناخته می‌شود. از این رو، برای مثال، با تعریف شخص بیگانه، مفاهیم ملیت و هموطن معلوم خواهد شد و یا با مشخص شدن دیگران به عنوان فروتر، خودی‌های برتر معلوم خواهند شد. به همین ترتیب، مفهوم دیگری در مسئله جنسیت نیز تبعات فراوان خواهد داشت. در همین راستا، مارکوا (Markova, 2007) اظهار می‌دارد که رابطه بین خود و دیگری در نظریه‌پردازی درباره هویت بسیار اساسی است. او عنوان کرد: «شخص نمی‌تواند سؤالی در مورد هویت پرسد بدون اینکه سؤالی درباره خود و دیگری داشته است». در حقیقت ارزیابی کیفیت روابط خود - دیگری در درک فرایندهای هویت اساسی می‌باشد (Andreouli, 2010).

در فلسفه‌های باستان، قرون وسطی و جدید، نظریه جوهرگرایی در باب هویت غالب‌ترین نظریه بود؛ بدین معنی که غالباً هویت انسان به‌عنوان جوهری مستقل در نظر گرفته می‌شد و از نظر این فیلسوفان «دیگری» هیچ نقشی در شکل‌گیری «من» نداشت. برای نمونه در فلسفه ابن سینا، انسان معلق در فضا - به‌عنوان یک نفس مجرد و نمونه‌اعلای انسان مستقل - بدون نیاز به هر موجود دیگری هویت خویش را می‌یابد (ابن سینا، 1375: 80-81). به همین ترتیب، در فلسفه دکارت هم «من» دکارت - به‌عنوان یک جوهر نفسانی و پیش از توجه به هر موجود دیگری حتی بدن خودش - می‌اندیشد (Descartes, 1901: 304). در نهایت، «من» استعلایی کانت<sup>2</sup> نیز متقدم بر هر گونه شناختی است. بر اساس این فلسفه‌ها، من پیش از هر گونه تجربه از دیگری قرار می‌گیرد. در این فلسفه‌های مدرن، انسان یک عقلانیت در خود است و در هویت خود مستقل از هر دیگری.

در مقابل این جوهرگرایی در باب خود، نظریات تجربه‌گرایانی چون هیوم قرار می‌گیرد که وجود هر گونه جوهر مستقلی به نام «نفس» را نفی می‌کنند. از نظر هیوم، ما چیزی به جز مجموعه احساسات و ادراکات نیستیم و ورای این مجموعه احساسات و تجربیات زودگذر، جوهر مستقلی به نام نفس وجود ندارد.

در فلسفه‌های معاصر، بیشتر با دو رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی و گفتمانی به مسئله «من» - یا مسئله هویت - نه به‌عنوان یک جوهر ثابت و مستقل بلکه به‌عنوان چیزی که در اثر

1. Ego

2. Kant

تعامل با دیگران ساخته می‌شود، نگریسته می‌شود. بر این اساس، شکل‌گیری من، مستلزم وجود دیگری و تفاوت است؛ به طوری که حتی این دیگری، پیش از خود است (خدایار و فتحی، 1387: 35؛ رمضان‌زاده و جوکار، 1389: 136-135؛ مشیرزاده و مسعودی، 1388: 256-255).

مفهوم دیگری از لحاظ تاریخی ریشه در ایدئالیسم<sup>1</sup> آلمانی دارد. فیخته و هگل<sup>2</sup> از نخستین فیلسوفانی بودند که به نقش دیگری در تعیین خود توجه داشتند. هگل با طرح رابطه برده - ارباب، مسئله خود و دیگری را مطرح می‌کند، اما در نهایت همه اختلافات را به نفع یک روح واحد رها می‌سازد.

در سنت انگریستانسیالیسم<sup>3</sup>، توجه به دیگری با «کی یر کگور»<sup>4</sup> آغاز شد. او نسبت به دیگری بدگمان است و دیگری را به مثابه سد و مانعی می‌پندارد که مانع رشد آزادانه انسان می‌شود. بعدها در سنت پدیدارشناسی نیز هوسرل<sup>5</sup> و - به تبع او - سارتر<sup>6</sup> به مسئله دیگری توجه فراوان کردند. از نظر سارتر نیز دیگری خود را محدود می‌کند، اما در عین حال با همین محدودیت معنای او را نیز تعیین می‌بخشد. خود و دیگری دو روی یک سکه‌اند که مرزهای یکدیگر را مشخص می‌کنند.

سیمون دوبوار<sup>7</sup> با تأکید بر مفهوم دیگری، بر تفوق و برتری مردان بر زنان به عنوان جنس دوم تأکید کرده است. از نظر او مرد، جنس اول، مثبت و طبیعی است و زن در قیاس با مرد، دیگری، جنس دوم، در اقلیت، منفی و غیرطبیعی است. معمولاً دیگری به عنوان زیردست و حقیرتر در نظر گرفته می‌شود. ادوارد سعید<sup>8</sup> به خوبی به این نکته اشاره کرده است. در واقع مشابه همان نقدی را که ادوارد سعید بر شرق‌شناسی وارد کرده است که معیوب و با پیش فرض است و آداب و رسوم شرقی را به دیده تحقیر می‌نگرند (Ashcroft & Ahluwalia, 2009: 49-50)، بر کتاب‌های درسی ما نیز وارد است که دیگری نه به عنوان یک موجود مساوی و قابل گفتگو که به عنوان موجودی عجیب و غریب در حد موجود

- 
1. Idealism
  2. Fichte & Hegel
  3. Existentialism
  4. Kierkegaard
  5. Husserl
  6. Sartre
  7. Simone De Beauvoir
  8. Edward Said

فضایی ارائه می‌شود.

در دوره معاصر، مفهوم دیگری توسط ژاک لاکان<sup>1</sup> و امانوئل لویناس<sup>2</sup> مورد تدقیق و صورت‌بندی قرار گرفت. لویناس به اهمیت دیگری توجه نشان می‌دهد و تاریخ فلسفه را به نادیده گرفتن دیگری و تلاش برای هضم آن در وحدت و این همانی متهم می‌کند. وی بحث دیگری را در حوزه اخلاق مطرح می‌سازد و آن را تنها به‌عنوان خدای نامحدود در نظر می‌گیرد که برتر از خود است. این دیگری نامحدود هیچ‌گاه به‌طور کامل در دسترس قرار نمی‌گیرد. دریدا<sup>3</sup> نیز مانند لویناس معتقد است که دیگری فقط زمانی دیگری است که دگرگونی‌اش به‌طور کامل غیرقابل تقلیل باشد، یعنی به‌گونه‌ای نامحدود غیرقابل تقلیل باشد. اما بر خلاف لویناس، دریدا ادعا می‌کند زمانی که دیگری به‌عنوان من تشخیص داده نشود، تمام دگرگونی‌اش فرو خواهد ریخت. بر خلاف لویناس، دریدا ادعا می‌کند که دیگری به خاطر دگرگون شدن من معنا می‌یابد، که غیر قابل تقلیل به «من» خودم است صراحتاً به این خاطر که آن یک من است، به خاطر اینکه آن شکلی مانند من دارد که می‌تواند با من صحبت کند، من را درک کند و در نهایت به من فرمان دهد (Paipais, 2011). دریدا عنوان می‌کند که خود و دیگری متقابلاً در یکدیگر ساکن می‌شوند، در حالی که با حالتی تقلیل‌ناپذیر (به یکدیگر) باقی می‌مانند. خود نمی‌تواند به بیرون از خودش حرکت کرده و دیگری را به‌طور کامل در برگیرد و لذا فهمش از دیگری همیشه توسط تجارب خودش واسطه‌گری می‌شود (Inston, 2015). دریدا همواره تلاش کرده است تا نشان دهد که عاطفه به خود (خودمهری) عاطفه به دیگری (دیگرمهری) است. تجربه من (من در حال فکر کردن درباره خودم هستم) تجربه دیگری است (همان‌گونه که من درباره خودم فکر می‌کنم، من در حال فکر کردن درباره هر کس یا هر چیز دیگری در همان زمان هستم) (Krell, 2013).

در واقع، هر چقدر در یک هویت عناصر متفاوت بیشتری وجود داشته باشند، و هر چقدر یک هویت تنوع فرهنگی بیشتری را در خود جای دهد، آن هویت از غنا و قدرت بیشتری برخوردار خواهد بود. انسان، در عین حال که همه نیازهای انسانی را دارد، ولی وجود و هستی انسان، در ارتباط و هویتی است که به یک غیریت مربوط است. اولاً اگر

- 
1. Jacques Lacan
  2. Emmanuel Levinas
  3. Derrida

قبول کنیم که هویت انسانی، هویت بسته‌ای نیست و اگر این هویت را از غیر و دیگری منقطع کنیم، هیچ است. اگر آنچه که هویت‌تان را تشکیل می‌دهد، بررسی شود، مشخص می‌گردد که همه آن از بیرون آمده و از درون هویت یک فرد به وجود نیامده است. بنابراین می‌توان گفت هویت فرهنگی برای تثبیت و غنای خود باید هویت دیگری را بپذیرد و همواره در حال تعامل و گفتگو باشد. به عبارت دیگر، اصلی‌ترین مبادی و مبانی «خویشتن» و «دیگری» در گرو ارتباطی است که این دو با هم برقرار می‌کنند و این ارتباط و با هم بودن نه تنها وسیله‌ای برای فهم خویشتن از سوی دیگری بلکه آفریننده هستی و موجودیت خویشتن و دیگری است. به همین ترتیب، به میزانی که یک هویت پذیرای تفاوت‌ها نباشد و حوزه دیگران را گسترش دهد، در واقع خود را از غنا تهی ساخته است. اما مسئله مهم آن است که میان خود و دیگری یک گفتگو جریان دارد و دیگری مانند آینه‌ای است که خود نمی‌تواند بدون گفتگو با آن، خود را بشناسد. حال اگر به جای گفتگو با یکدیگر، سعی در راه‌یابی به مرزهای، از آن غفلت کنیم و یا آن را نادیده بیانگاریم، او برای ما به عنوان یک موجود ناشناخته، غریب، فضایی و یا حتی هولناک جلوه خواهد کرد. نادیده انگاشتن یک واقعیت، آن را از بین نمی‌برد، بلکه تنها ممکن است آن را خطرناک‌تر سازد (Ashcroft & Ahluwalia, 2009).

در جوامعی که هویت غالب می‌کوشد تا همه را هم‌رنگ خود سازد، در جامعه‌ای که دیگری انکار می‌شود، هویت اقلیت یا باید به رنگ اکثریت درآید و از خود تهی شود و یا باید برای حفظ خود مقابله کند و موضع بگیرد که هیچ کدام مطلوب نیست. در جامعه‌ای که به معنای واقعی تکثرگرا باشد، هیچ کدام از این مشکلات پیش نمی‌آید. در این حالت که دیگری واقعی از بین رفته است، شیخ و سایه دیگری ظهور می‌کند که هولناک است. این دیگری سرکوب شده خواهان انتقام است. تفاوت باعث قدرت است. یک جامعه همسان، جامعه‌ای که در آن تفاوت و دیگری وجود نداشته باشد، ضعیف می‌شود. اریکسون نیز ایجاد تعادل بین خود و دیگری را برای رشد انسان و تشکیل هویت او ضروری می‌داند. اریکسون معتقد است که دیگران مهم هستند نه صرفاً به خاطر اینکه آنها منابع بالقوه تشخیص هویت‌اند بلکه بیشتر به این دلیل که آنها عامل‌های مستقلی هستند که به شناخت «من واقعی» کمک می‌کنند. اریکسون رشد هویت را به عنوان یک رابطه متقابل

بین فرد و بافت در نظر گرفت، یعنی فرایند وجود شناسایی شده توسط آنهایی که به نوعی مهم به حساب آورده می‌شوند. اریکسون دیگران را به‌عنوان تعامل‌کنندگان و تنظیم‌کنندگان «من» در نظر گرفت که بافتی را تدارک می‌بینند که در آن خود می‌تواند معنا یافته و انسجام یابد. رشد خود به برخورد بین «من» و «تو» نیاز دارد، که در آن هر یک دیگری را همان‌گونه که هست به رسمیت می‌شناسد، هر یک دیگری را درک می‌کند، هر یک ارزش و سهمی در آشکارسازی و رهایی دیگری دارد، بدون اینکه چیزی را به یکدیگر تحمیل کنند. اما این امر به این نیاز دارد که شخص واقعاً همان کسی باشد که هست، همان‌گونه که اصالتاً هست (موستاکاس<sup>1</sup>، 1974؛ به نقل از Kroger, 2004). مدارس در این زمینه قطعاً می‌توانند یاری‌رسان باشند و شکل‌گیری من واقعی و هویت افراد را تحت تأثیر قرار دهند.

نهاد مدرسه یکی از منابع اصلی آموزش و پرورش و هویت‌یابی افراد است که از بخش‌های مختلفی تشکیل شده و از ابزارهای مهمی در جهت رسیدن به اهداف خود سود می‌جوید. بدون شک یکی از مهم‌ترین این ابزارها، کتاب‌های درسی هستند. کتاب‌های درسی با توجه به سیاست‌های آموزشی یک کشور حاوی اهداف، ارزش‌ها، هنجارها و دانش و مفاهیمی هستند که برای تربیت صحیح فرزندان آن کشور مهم و حیاتی در نظر گرفته می‌شوند. بنابراین کتاب‌های درسی سهم بسزایی در انتقال این اهداف و ارزش‌ها به دانش‌آموزان و نقش‌پذیری آنها در مدارس دارند. در حقیقت، کتاب‌های درسی با توجه به پویایی و تأثیرگذاری خود محور اصلی تعلیم و تربیت دانش‌آموزان در مدارس بوده و علاوه بر افزایش دانش علمی و اجتماعی و... باعث شکل‌دهی و جهت‌دهی بینش دانش‌آموزان نسبت به خود و دیگران در راستای اهداف تعیین‌شده سیاست‌گذاران و مؤلفین می‌شوند. در همین راستا، کتاب‌های درسی همچنین از مهم‌ترین ابزار برای ساخت و انتقال هویت به شمار می‌روند (خدایار و فتحی، 1387). کتاب‌های درسی پتانسیل عظیمی از ابزارهای ارتباطی میان خود و دیگری را در اختیار می‌گذارند. متن، تصویر، صوت، بازی، نقاشی و... همگی ابزارهایی هستند که کتاب‌های درسی برای ارتباط هر چه بیشتر میان خود و دیگری ارائه می‌کنند.

در مجموع، با توجه به اهمیت کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در جریان اجتماعی



کردن افراد و نقش آن در ایجاد هویت صحیح، این پژوهش بر آن است تا میزان توجه به دیگری در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی را مورد مطالعه و بررسی قرار دهد. در حقیقت بررسی نحوه حضور شخصیت‌های دیگر شامل (معلولان و بیماران، کودکان کار و اشکال متفاوت خانواده) در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی (شامل کتاب‌های فارسی بخوانیم و بنویسیم و تعلیمات اجتماعی) دغدغه اصلی این پژوهش بوده است. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر، پاسخگویی به این پرسش است که کتاب‌های درسی دوره ابتدایی تا چه حد توانسته است دیدی مثبت و پذیرا به دانش‌آموزان این مقطع درباره دیگرانی که شاید با آنها متفاوت باشند، بدهد؟

## 2. پیشینه پژوهش

رابطه بین خود و دیگری در فرهنگ‌های مختلف به گونه‌های متفاوتی در نظر گرفته شده و منبع مناقشات زیادی بوده است. در یک تقسیم‌بندی کلی می‌توان جوامع را به دو گروه فرهنگی فردگرا و جمع‌گرا تقسیم کرد: در فرهنگ‌های فردگرا، خود و دیگری واحدهایی مجزا با پیوندی ضعیف در نظر گرفته می‌شوند که رابطه شکننده‌ای دارند (مانند فرهنگ آمریکا). در این فرهنگ‌ها، دایره پیرامون خود بسیار گسترده‌تر از دایره پیرامون دیگری است. فرهنگ‌های فردگرا معمولاً بر روی ابتکار و موفقیت فردی تأکید و خود را به‌عنوان یک پدیده مستقل و کامل (مشمول بر خود) و نیروی هدایت‌گر رویدادها در نظر می‌گیرند. فرهنگ‌های فردگرا از اهداف فردی بیشتر از اهداف گروهی حمایت می‌کنند و فقط مراقب خود و خانواده خود هستند. در مقابل، در فرهنگ‌های جمع‌گرا، خود نمی‌تواند هویتی مستقل و مجزا داشته باشد و بنابراین افراد به دیدن مردمی که در حال شکل دادن و اصلاح کردن خودهای‌شان (در داخل بافتی از روابط) هستند می‌پردازند. در این دیدگاه، خود در داخل یک چارچوب است که شامل خانواده، دوستان، شرکاء، کار و فرهنگ گسترده‌تر قرار دارد. در این فرهنگ‌ها، اهدافی ماورای اهداف فردی مورد تأکید است و بنابراین بر روی دیگری و روابط با دیگری تأکید می‌شود (Gudykunst & Kim, 1992). رابطه خود و دیگری را می‌توان از دو بعد اخلاقی و روان‌شناختی نیز مورد توجه قرار داد که در هر دو دیدگاه دیگری در اغلب موارد مثبت ارزیابی شده و و نیازمند توجه و همدلی است. مثلاً در آموزه‌های بزرگان اخلاق نقل شده که: آنچه که برای خود می‌پسندی برای دیگری نیز

پسند و آنچه برای خود نمی‌پسندی برای دیگری نیز نپسند. از دیدگاه روان‌شناختی نیز معمولاً دیگری منبع مناسبی جهت شکوفایی خود بوده و به رفع خودمحوری و اجتماعی شدن افراد کمک شایانی می‌کند. از سوی دیگر، افرادی مانند کی‌یر کگور نیز دیگری را (البته تحت تأثیر دیدگاه اگزستانسیالیسم و فرهنگ فردگرای غربی) به‌مثابه مانع و دیواری می‌پندارند که سدی در برابر پرورش و شکوفایی فردیت و شخصیت محسوب می‌شود و از این جهت چندان روی خوش به دیگری و ارتباط با او نشان نمی‌دهند. وی که مفاهیم فردیت و خویشتن را در برابر مفهوم توده<sup>1</sup> قرار می‌دهد، نگران است که تصمیم و انتخاب فردی فدای اعمال جمعی شود (کاجی، 1383). لذا در پژوهش حاضر جنبه مثبت دیگری در نظر گرفته شده است.

در این پژوهش سه گروه از اқشار جامعه به‌عنوان دیگری نگریسته می‌شوند که شامل معلولان و بیماران، کودکان کار و اشکال متفاوت خانواده هستند و گروه‌هایی که می‌توانند به‌عنوان دیگری مورد لحاظ قرار بگیرند، هدف پژوهش حاضر نیست. در زیر به توضیحاتی در مورد هر کدام از سه مؤلفه دیگری پرداخته شده است:

معلولیت، پدیده‌ای است که همواره در بین مردم سایر کشورها نیز وجود داشته است و در هر زمان متناسب با برداشت‌های خاص اجتماعی با افراد معلول رفتار می‌شده است. سه دوره تاریخی از رفتارهای متفاوت با معلولان شناسایی شده است: دوره اول که افکار داروینیسیم و فاشیسم رایج بود و اعتقاد بر این بود که معلول فاقد هرگونه قدرت و توانایی برای اداره امور است، لذا باید آنها را از صحنه اجتماعی دور نگاه داشت. در این دوره معلولان از جامعه طرد می‌شدند، برخورد با آنها نامناسب بود و گاه آنها را از بین می‌بردند. دوره دوم که دوران پس از جنگ جهانی اول و دوم بود، معلولان جنگی بسیار زیادی که همگی به نحوی دارای نقص عضو بودند، به انواع دیگر معلولان افزوده شدند. در این دوران، اندیشه قدردانی و حمایت از کسانی که برای وطن‌شان معلول شده‌اند، رواج یافت و حمایت‌های مالی یا درمانی از معلولان در برنامه‌های دولت‌ها گنجانیده شد. دوره سوم، دورانی است که اندیشه سرمایه انسانی فراتر از سرمایه‌های مادی رواج یافت. در این دیدگاه، معلولان بخشی انکارناپذیر از جامعه تلقی می‌شوند و باید برای سلامت بیشتر جامعه به آنها نیز فرصت‌های برابر با افراد سالم داده شود تا آنها نیز به‌عنوان افرادی

تأثیر گذار در تحولات جامعه مشارکت داشته، به جامعه بهره دهند و از جامعه بهره گیرند. با رواج این دیدگاه، نگرش سنتی جامعه به معلولین - که ناشی از ترحم و دلسوزی بود - کنار گذاشته شد و رسیدگی به معلولان در برنامه‌های دولت‌ها جای گرفت. با اعلام سال‌های 1982 تا 1993 به عنوان «دهه مشارکت معلولان در زندگی اجتماعی» توسط سازمان ملل متحد و با اعلام روز سوم دسامبر هر سال به عنوان «روز جهانی معلولان» توجه به پیشگیری از معلولیت و تلاش برای افزایش توانبخشی افراد معلول در قالب مناسب‌سازی شرایط اجتماعی و فیزیکی برای معلولان در همه کشورها شدت یافت (دیانی، 1391).

گروه بیماران نیز یکی از آسیب‌پذیرترین گروه‌های اجتماعی هستند. یک بیمار نه تنها از نظر جسمانی توانایی‌های دوران سلامتی خود را از دست داده است، بلکه تحت تأثیر تنش‌های روانی، اجتماعی و اقتصادی خاص قرار گرفته است. طی سال‌های اخیر، توجه جوامع بین‌المللی به حقوق بشر افزایش یافته و این امر موجب شده مفهوم حقوق بیمار نیز بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد.

پدیده کودکان کار و خیابانی نیز از آسیب‌های عصر حاضر است. این کودکان که با توجه به شرایط خاص زندگی خویش مجبورند بیشترین ساعات روزانه خویش را در خیابان به سر ببرند، تحت تأثیر فشارهای فراوان قرار داشته و از ابراز نقش مناسب سن خویش محروم هستند. بنابراین در زمره آسیب‌پذیرترین اقشار جامعه قرار دارند و پرداختن به مسائل آنها باعث جلوگیری از شروع آسیب‌های اجتماعی و روانی است. بر اساس گزارش سازمان بین‌المللی کار<sup>1</sup> (ILO)، در جهان 306 میلیون کودک مشغول کار هستند که از این تعداد 250 میلیون (حدوداً 70 درصد) کودک کار به حساب می‌آیند. به عبارتی، از هر هفت کودک یکی از آنها کودک کار است. از این تعداد کودک کار 115 میلیون کودک در حال انجام کارهای بسیار خطرناک هستند (Yıldırım, Beydili & Görgülü, 2015). لازم به ذکر است که بیشتر جمعیت کودکان کار ساکن کشورهای کمتر توسعه‌یافته هستند (Hawamdeh & Spencer, 2003).

تحول خانواده نیز یکی از مهم‌ترین مسائل دنیای معاصر است. امروزه در جامعه‌های صنعتی با اینکه ضرورت وجود خانواده پذیرفته شده، اما ساختار و نقش آن نیز با پرسش و تردید روبه‌رو شده است. در مابعد، در کشورهای روبه‌رشد، آگاهی از سودمندی

ساختارهای خانوادگی، که با مقتضیات دگرگونی‌های سریع آنها سازگار است، گسترش می‌یابد (بهنام، 1383). در همین راستا، خانواده را به اشکال گوناگونی تقسیم‌بندی کرده‌اند که در زیر به تعدادی از آنها اشاره می‌شود: خانواده هسته‌ای، خانواده گسترده، خانواده پدرسالار، خانواده مادرسالار، خانواده پدر مکان، خانواده مادر مکان، خانواده چند همسری، خانواده تک همسری، خانواده تک سرپرست، خانواده ناتنی، خانواده آشیانه تهی. عدم توجه به اشکال خانواده و معرفی خانواده هسته‌ای به‌عنوان شکل مطلوب خانواده باعث نادیده گرفته شدن کودکانی می‌شود که از این نوع خانواده مطلوب محروم‌ند.

در زمینه تحلیل محتوای دیگری و مؤلفه‌های آن تا کنون به استثنای تحقیق زیر تحقیقات چندان زیادی، چه در داخل و چه در خارج کشور، صورت نگرفته است. در ایران، شیخ رضایی و همکاران (1391) در پژوهش خود با عنوان تفاوت دیگری و اقلیت در ادبیات داستانی کودک و نوجوان به این نتیجه دست یافتند که هنوز پرداختن به مقولات تفاوت، دیگری و اقلیت چندان که باید در داستان‌های تالیف فارسی جا و اهمیت خود را نیافته است. در این میان، کودک کار و اختلاف طبقاتی و فقر پررنگ‌ترین و بیشترین کتاب‌ها را به خود اختصاص داده‌اند. اما بسیاری از تفاوت‌ها هنوز در ادبیات کودک فارسی مجال طرح و ظهور نیافته‌اند؛ مواردی از قبیل اقلیت‌های دینی، اقلیت‌های جنسی و افرادی با مجموعه اعتقادی متفاوت. از میان تفاوت‌های شایع و کمتر مسئله‌دار نیز برخی مانند معلولیت‌ها و بیماری‌های روانی اصولاً هنوز دیده نشده‌اند.

### 3. ضرورت و اهمیت پژوهش

شناخت و آگاهی نسبت به دیگری، به دانش‌آموزان در شکل‌گیری مفهوم خود مثبت و هویت منسجم و قدرتمند کمک شایانی می‌کند. در واقع، در سایه شناخت دیگری است که خود دانش‌آموزان به گونه‌ای مناسب پرورش یافته و منسجم و نیرومند می‌شود. این خود منسجم به یاری شناخت دیگری به مرور زمان تبدیل به یک هویت سالم و منسجم می‌گردد. بنابراین بخشی از هویت‌یابی دانش‌آموزان از طریق شناخت دیگری شکل می‌گیرد. در واقع، تقابل و تعامل میان خود و دیگری است که هویت افراد را شکل می‌دهد، تا حدی که اگر دیگری در میان نباشد نمی‌توان از هویت خود نیز سخن گفت.

همچنین توجه به دیگری و درک دیگری به دانش‌آموزان در کاهش خودمحوری‌شان کمک کرده و موجب می‌شود تا آنها به گونه‌ای شایسته‌تر با دیگران ارتباط و تعامل برقرار

سازند. واقع با ادراک و آگاهی از دیگری است که همدلی در دانش‌آموزان ایجاد شده و زمینه برای انجام رفتارهای همدلانه و نوع‌دوستانه در آنها شکل می‌گیرد. دانش‌آموزان با آگاهی نسبت به دیگران و حقوق آنها به این درک می‌رسند که تنها به منافع فردی خود فکر نکرده و منافع دیگری و دیگران را نیز به‌عنوان موجوداتی شبیه به خود بپذیرند و برای آنها همان حقوقی را قائل شوند که برای خودشان قائلند.

از دلایل دیگر به ضرورت انجام پژوهش حاضر می‌تواند این نکته باشد که عدم شناخت صحیح دانش‌آموزان از گروه‌های دیگری منجر به عدم فهم صحیح از جایگاه اجتماعی و فرهنگی آنان و همچنین منجر به خودبرتری بینی نسبت این گروه‌ها شده که برون‌داد آن برتری طلبی قومی، فرهنگی، اقتصادی، ملی و... خواهد بود. از این رو آسیب‌شناسی این مقوله در نظام آموزشی، نهادی که در سنین تأثیرپذیری کودکان نقش مؤثری دارد، دارای جایگاه ویژه‌ای است. به نظر می‌رسد انجام و انعکاس چنین تحقیقاتی می‌تواند منجر به تغییر نگرش و اصلاح محتوای کتب درسی در زمینه مسئله مورد بحث شود.

سؤالات این پژوهش به شرح زیر است:

1. تا چه میزان به معلولان و بیماران در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی توجه شده است؟
2. تا چه میزان به کودکان کار در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی توجه شده است؟
3. تا چه میزان به اشکال متفاوت خانواده در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی توجه شده است؟

#### 4. روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش تحلیل محتوا است. در تعریفی فراگیر، تحلیل محتوا را مرحله‌ای از فرایند اطلاعاتی دانسته‌اند که به وسیله آن محتوای ارتباطات با به‌کارگیری مجموعه‌ای از قوانین طبقه‌بندی شده و نظام‌دار، تغییر و تبدیل می‌یابد و به صورت داده‌های خلاصه‌شده و قابل مقایسه در می‌آید. همان‌طور که از نام تحلیل محتوا بر می‌آید، این فن در جستجوی دریافت جنبه‌های ادراکی و احساسی پیام‌ها و یا ادراکات ضمنی قابل استخراج از بیانات است. عنصر مشترک در تمام تکنیک‌های مختلف، از شمارش فراوانی گرفته تا استخراج ساختارهای منتج به مدل‌ها، یک تعبیر و تفسیر کنترل شده بر مبنای

استنتاج و استنباط است (آذر، 1380).

جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی کتاب‌های مقطع ابتدایی (پایه اول تا ششم) چاپ سال 1393 تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری پژوهش هدفمند بود. دلیل استفاده از این روش نمونه‌گیری، انتخاب مواردی است که با توجه به هدف تحقیق بیشترین اطلاعات را در بر داشته باشد. بر این اساس، کتاب‌های درسی فارسی و علوم اجتماعی دوره ابتدایی (جمعاً 16 کتاب) به‌عنوان نمونه مورد بررسی قرار گرفتند (چرا که احتمال وجود مؤلفه‌های دیگری در این کتاب‌ها بیشتر بود). لازم به ذکر است که در پایه‌های اول و دوم ابتدایی کتابی تحت عنوان مطالعات اجتماعی (تعلیمات اجتماعی) وجود ندارد و این کتاب از پایه سوم ابتدایی وارد کتاب‌های درسی دانش‌آموزان کشور می‌شود.

مفهوم «دیگری» در پژوهش حاضر در قالب سه مؤلفه (بر اساس مبانی نظری و پژوهشی و هدف پژوهش) مورد بررسی قرار گرفت. مؤلفه‌های دیگری عبارتند از: 1. معلولان و بیماران 2. کودکان کار 3. اشکال متفاوت خانواده.

جدول 1: مشخصات نمونه مورد تحلیل

پایه تحصیلی	عنوان کتاب‌های مورد بررسی	سال انتشار
اول ابتدایی	فارسی (بخوانیم) فارسی (مهارت‌های نوشتن)	1393
دوم ابتدایی	فارسی (مهارت‌های خوانداری) فارسی (مهارت‌های نوشتاری)	1393
سوم ابتدایی	فارسی (مهارت‌های خوانداری) فارسی (مهارت‌های نوشتاری) مطالعات اجتماعی	1393
چهارم ابتدایی	فارسی (مهارت‌های خوانداری) فارسی (مهارت‌های نوشتاری) مطالعات اجتماعی	1393
پنجم ابتدایی	فارسی (بخوانیم) فارسی (بنویسیم) تعلیمات اجتماعی	1393
ششم ابتدایی	فارسی (مهارت‌های خوانداری) فارسی (مهارت‌های نوشتاری) مطالعات اجتماعی	1393

ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش، چک لیست تحلیل محتوای محقق ساخته بود که بر اساس سه مؤلفه دیگری (معلولان و بیماران، کودکان کار و اشکال متفاوت خانواده) ساخته شد. این چک لیست شامل دو قسمت بود: قسمت اول، مؤلفه‌های دیگری در کتاب‌های درسی هر یک از 6 پایه تحصیلی بود و قسمت دوم، میزان توجه کتاب‌های درسی (فراوانی تصاویر، پرسش‌ها و متون) به مؤلفه‌ها در پایه‌های تحصیلی را شامل می‌شد. واحد تحلیل نیز شامل متون، پرسش‌ها و تصاویر بود. برای این منظور، محتوای کتاب‌های فارسی بخوانیم، فارسی بنویسیم و تعلمیات اجتماعی هر یک از شش پایه تحصیلی مقطع ابتدایی به سه بخش متن، تصویر و پرسش تقسیم شده و سپس شاخص‌های ویژه دیگری در این سه بخش تحلیل شدند. برای تحلیل متن از واحد ضبط برای شمارش فراوانی‌ها استفاده شد. این واحد در قالب یک کلمه و یا یک عبارت مطرح شد. در مورد تصاویر نیز هر تصویر بر اساس مؤلفه‌هایی که به آنها اشاره داشتند، به واحدهای مشخص تقسیم شده و سپس به منظور به دست آوردن فراوانی، شمارش شدند. برای سنجش روایی ابزار، فرایند شاخص‌سازی و تهیه چک لیست با توجه به مبانی نظری و استفاده از نظرات صاحب نظران و متخصصان این حوزه انجام گرفت. برای سنجش پایایی ابزار نیز از روش آزمون/بازآزمون استفاده شد. بر این اساس، بعد از دو بار شمارش فراوانی‌ها در کتاب‌های درسی (با فاصله ده روز) ضریب همبستگی بین دو بار شمارش 91 درصد به دست آمد.

### روش‌های توصیف و تحلیل داده‌ها

به منظور توصیف داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی شامل جدول توزیع فراوانی و درصد استفاده شد. همچنین برای تحلیل محتوا و پردازش و تحلیل نتایج کتاب از روش آنتروپی شانون، که برگرفته از تئوری سیستم‌هاست، استفاده شد (آذر، 1380). این روش، پردازش داده‌ها در تحلیل محتوا را با نگاهی جدید مطرح کرده و بسیار قوی‌تر و معتبرتر عمل می‌کند. آنتروپی در تئوری اطلاعات شاخصی است برای اندازه‌گیری عدم اطمینان که از طریق توزیع احتمال بیان می‌شود. بر اساس این روش، که به مدل جبرانی مشهور است، محتوای کتاب‌های درسی بررسی شده از نقطه نظر شش پاسخگو (پایه‌های دوره ابتدایی) و سه مؤلفه هدف طبقه‌بندی و تجزیه و تحلیل شدند. روش آنتروپی شانون دارای مراحل به شرح زیر است:

مرحله اول) داده‌های جدول ماتریس فراوانی باید بهنجار شوند که برای این منظور از

رابطه زیر استفاده می شود:

$$(P_{ij}) = \frac{F_{ij}}{\sum_{i=1}^m F_{ij}}$$

مرحله دوم) بار اطلاعاتی هر مؤلفه را محاسبه کرده و در ستون‌های مربوطه قرار می‌دهیم که برای این منظور از رابطه زیر استفاده می‌شود:

$$(j) = [1, 2, \dots, n] K = \frac{1}{l_n m} E_j = -K \sum_{i=1}^m [P_{ij} \times l_n P_{ij}]$$

مرحله سوم) با استفاده از بار اطلاعاتی مؤلفه‌ها ضریب اهمیت هر یک از مؤلفه‌ها محاسبه شده و هر مؤلفه که دارای بار اطلاعاتی بیشتری باشد از درجه اهمیت ( $W_j$ ) بیشتری برخوردار است. برای محاسبه ضریب اهمیت از رابطه زیر استفاده شده است:

$$(W_j) = \frac{E_j}{\sum_{i=1}^n E_j}$$

## 5. یافته‌های پژوهش

سؤال اول: تا چه میزان به معلولان و بیماران در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی توجه شده است؟

جدول 2. شاخصه‌های توصیفی مؤلفه «معلولان و بیماران» در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی

مجموع		تعلیمات اجتماعی		فارسی (نویسیم)		فارسی (بخوانیم)		کتاب
						درصد	فراوانی	
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	پاسخگو
2/86	1	-	-	0	0	7/14	1	پایه اول
5/71	2	-	-	28/57	2	0	0	پایه دوم
34/28	12	50	7	0	0	35/71	5	پایه سوم
20	7	21/43	3	14/29	1	21/43	3	پایه چهارم
25/72	9	14/28	2	57/14	4	21/43	3	پایه پنجم
11/43	4	14/28	2	0	0	14/28	2	پایه ششم
100	35	100	14	100	7	100	14	مجموع

جدول 2 نشان می‌دهد که مجموع فراوانی مربوط به معلولان و بیماران (شامل تصاویر، متون و پرسش‌ها) در کتاب‌های مقطع ابتدایی 35 مورد است. بیشترین میزان توجه به مؤلفه معلولان و بیماران در پایه سوم ابتدایی با 12 مورد (34/29 درصد) بوده است. کمترین



251 تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از منظر توجه به دیگری

میزان توجه به مؤلفه معلولان و بیماران نیز در پایه اول ابتدایی با 1 مورد (2/86 درصد) بوده است. در بین کتاب‌ها نیز فارسی بخوانیم و تعلیمات اجتماعی با 14 مورد فراوانی، بیشترین فراوانی را داشته‌اند.

تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از طریق روش آنتروپی شانون (جدول 2) نتایج زیر را نشان می‌دهد:

جدول 3. بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه معلولان و بیماران در کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی

کتاب	فارسی بخوانیم	فارسی بنویسیم	تعلیمات اجتماعی
بار اطلاعاتی	0/83	0/53	0/884
ضریب اهمیت	0/369	0/236	0/393

بر اساس ضرایب، اهمیت به دست آمده از فراوانی‌ها، ضریب اهمیت مؤلفه معلولان و بیماران در کتاب تعلیمات اجتماعی 0/393، کتاب فارسی بخوانیم 0/369 و کتاب فارسی بنویسیم 0/236 است که نشان می‌دهد کتاب‌های تعلیمات اجتماعی مقطع ابتدایی بالاترین ضریب اهمیت را در مورد مؤلفه معلولان و بیماران دارا هستند.

سؤال دوم: تا چه میزان به کودکان کار در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی توجه شده است؟

جدول 4. شاخصه‌های توصیفی مؤلفه «کودکان کار» در کتاب‌های دوره ابتدایی

مؤلفه	فارسی (بخوانیم)		فارسی (بنویسیم)		تعلیمات اجتماعی		مجموع	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
پایه اول	0	0	0	0	-	-	0	0
پایه دوم	0	0	0	0	-	-	0	0
پایه سوم	0	0	2	100	1	50	3	37/5
پایه چهارم	2	50	0	0	0	0	2	25
پایه پنجم	2	50	0	0	1	50	3	37/5
پایه ششم	0	0	0	0	0	0	0	0
مجموع	4	100	2	100	2	100	8	100

جدول 4 نشان می‌دهد که مجموع فراوانی مربوط به مؤلفه کودکان کار در کتاب‌های مقطع ابتدایی 8 مورد است. بیشترین میزان توجه به مؤلفه کودکان کار در پایه سوم و پنجم

ابتدایی، هر کدام با سه مورد فراوانی (37/5 درصد) بوده است. کمترین میزان توجه به مؤلفه معلولان و بیماران نیز در پایه اول، دوم و ششم ابتدایی بدون فراوانی بوده است. در بین کتاب‌ها نیز فارسی بخوانیم با 4 مورد فراوانی بیشترین فراوانی را داشته است. تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از طریق روش آنتروپی شانون (جدول 4) نتایج زیر را نشان می‌دهد:

جدول 5. بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه کودکان کار در کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی

کتاب	فارسی بخوانیم	فارسی بنویسیم	تعلیمات اجتماعی
بار اطلاعاتی	0/385	0/0	0/498
ضریب اهمیت	0/436	0/0	0/563

بر اساس ضرایب اهمیت به دست آمده از فراوانی‌ها، ضریب اهمیت مؤلفه کودکان کار در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی 0/563، کتاب‌های فارسی بخوانیم 0/436 و کتاب‌های فارسی بنویسیم 0/0 است که نشان می‌دهند کتاب‌های تعلیمات اجتماعی بالاترین ضریب اهمیت را در مورد مؤلفه کودکان کار دارا است.

سؤال سوم: تا چه میزان به اشکال متفاوت خانواده در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی توجه شده است؟

جدول 6: شاخصه‌های توصیفی مؤلفه «اشکال متفاوت خانواده» در کتاب‌های دوره ابتدایی

مؤلفه	فارسی (بخوانیم)		فارسی (بنویسیم)		تعلیمات اجتماعی		مجموع	
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
پایه اول	24/32	2	66/66	2	-	-	16/42	11
پایه دوم	35/14	13	0	0	-	-	19/4	13
پایه سوم	13/51	5	0	0	77/77	21	38/8	26
پایه چهارم	5/4	2	0	0	14/81	4	8/95	6
پایه پنجم	18/92	7	33/33	1	3/71	1	13/44	9
پایه ششم	2/7	1	0	0	3/71	1	2/99	2
مجموع	100	37	100	3	100	27	100	67

جدول 6 نشان می‌دهد که مجموع فراوانی مربوط به مؤلفه اشکال متفاوت خانواده در

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از منظر توجه به دیگری 253

کتاب‌های مقطع ابتدایی 67 مورد است. بیشترین میزان توجه به مؤلفه اشکال متفاوت خانواده در پایه سوم ابتدایی با 26 مورد فراوانی (38/8 درصد) بوده است. کمترین میزان توجه به مؤلفه اشکال متفاوت خانواده نیز در پایه ششم ابتدایی با 2 مورد فراوانی (2/99 درصد) بوده است.

تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست آمده از طریق روش آنتروپی شانون (جدول 7) نتایج زیر را نشان می‌دهد:

جدول 7. بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه اشکال متفاوت خانواده در کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی

کتاب	فارسی بخوانیم	فارسی بنویسیم	تعلیمات اجتماعی
بار اطلاعاتی	0/862	0/354	0/516
ضریب اهمیت	0/497	0/204	0/297

بر اساس ضرایب اهمیت به‌دست آمده از فراوانی‌ها، ضریب اهمیت مؤلفه اشکال متفاوت خانواده در کتاب‌های فارسی بخوانیم 0/497، کتاب‌های تعلیمات اجتماعی 0/297 و کتاب‌های فارسی بنویسیم 0/204 است که نشان می‌دهند کتاب‌های فارسی بخوانیم بالاترین ضریب اهمیت را در مورد مؤلفه اشکال متفاوت خانواده دارا است.

## 6. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، تحلیل محتوای کتاب‌های دوره ابتدایی (فارسی و تعلیمات اجتماعی) از منظر توجه به دیگری بود. در این پژوهش، دیگری در قالب 3 مؤلفه شامل کودکان کار، معلولان و بیماران و اشکال متفاوت خانواده مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. در مجموع، تنها تعداد 110 مورد فراوانی به مؤلفه‌های دیگری مد نظر پژوهش در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی (در قالب تصویر، متن و پرسش) اشاره کرده‌اند که از این تعداد 35 مورد فراوانی به مؤلفه معلولان و بیماران، 8 مورد فراوانی به مؤلفه کودکان کار و 67 مورد فراوانی به مؤلفه اشکال متفاوت خانواده اختصاص داشت. نتایج تحلیل محتوا نشان داد که توجه به مؤلفه‌های دیگری در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی به‌صورت مکفی، متوازن و یکسان دنبال نشده است. همچنین مؤلفه کودکان کار از سایر مؤلفه‌ها به میزان بسیار کمتری مورد توجه قرار گرفته و شاید بتوان گفت که نسبت به سایر مؤلفه‌ها اصلاً مورد توجه قرار نگرفته است. همچنین در زمینه میزان اهمیت مؤلفه‌های معلولان و

بیماران و کودکان کار، کتاب‌های تعلیمات اجتماعی بالاترین ضریب اهمیت و کتاب‌های فارسی بنویسیم، کمترین ضریب اهمیت را داشته‌اند. در زمینه میزان اهمیت مؤلفه اشکال متفاوت خانواده نیز کتاب‌های فارسی بخوانیم بالاترین ضریب اهمیت و باز هم کتاب‌های فارسی بنویسیم کمترین ضریب اهمیت را داشته‌اند.

نتایج تحلیل محتوا با روش آنتروپی شانون در زمینه میزان توجه به مؤلفه‌های دیگری نشان داد که کتاب‌های مقطع ابتدایی این مؤلفه‌ها را به گونه‌ای متوازن و بر اساس اصل مداومت سازماندهی محتوا مورد پوشش قرار نداده‌اند. بر اساس اصل مداومت سازماندهی محتوا (بر اساس تحولات شناختی و ذهنی کودکان)، اگر طراحان کتاب‌های درسی درصدد انتقال مفاهیم مربوط به دیگری به دانش آموزان هستند، باید مؤلفه‌های مربوط به دیگری در پایه‌های تحصیلی مقطع ابتدایی به گونه‌ای متوازن تکرار شوند. همان گونه که در جدول شماره 2 مشاهده می‌شود، این توازن در مورد مؤلفه معلولان و بیماران در کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی به چشم نمی‌خورد، چرا که از مجموع متون، تصاویر و پرسش‌هایی که به این مؤلفه اشاره کرده‌اند در پایه سوم 12 مورد فراوانی وجود دارد، در حالی که در پایه ششم که سطح درک و شناخت شاگردان به مراتب بالاتر از پایه سوم است تنها 4 مورد فراوانی وجود دارد. در مورد مؤلفه کودکان کار وضع بسیار وخیم‌تر از سایر مؤلفه‌ها می‌باشد. چرا که بر اساس جدول شماره 4 این مؤلفه فراوانی به مراتب بسیار کمتری از سایر مؤلفه‌ها دارد (تنها 8 مورد فراوانی) و در کتاب‌های بسیاری از پایه‌های تحصیلی مقطع ابتدایی (مثلاً پایه‌های اول، دوم و ششم ابتدایی) کلاً اثری از مفهوم کودکان کار مشاهده نمی‌شود. همچنین اصل مداومت سازماندهی محتوا نیز در مورد مؤلفه کودکان کار رعایت نشده است، چرا که در پایه‌های تحصیلی اول، دوم و ششم اثری از کودک کار به چشم نمی‌خورد، اما در پایه‌های سوم و پنجم 3 مورد فراوانی مشاهده می‌شود. با توجه به اهمیت مسئله کودکان کار و خیابانی در جوامع امروزی و برنامه‌های گسترده کشورهای توسعه‌یافته در جهت کاهش این پدیده، لزوم توجه بیشتر به این مسئله در کتاب‌های درسی مدارس ابتدایی سطح کشور کاملاً احساس می‌شود. مؤلفه اشکال متفاوت خانواده نیز هر چند که فراوانی بیشتری از سایر مؤلفه‌ها دارد، اما بر اساس جدول شماره 6 اصل مداومت سازماندهی محتوا در مورد این مؤلفه رعایت نشده است. برای مثال، فراوانی این مؤلفه در پایه اول و دوم و سوم به مراتب بیشتر از فراوانی آن در پایه‌های چهارم، پنجم و ششم است. نکته دیگری که باید در نظر داشت این است که کتاب‌های فارسی بنویسیم کمترین

ضرایب اهمیت را در زمینه هر سه مؤلفه دیگری داشتند. بنابراین بازنگری در کتاب‌های درسی بنویسیم نیز در رابطه با اهمیت دادن به مفاهیم دیگری ضروری به نظر می‌رسد. در مجموع می‌توان گفت که توجه به دیگری در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی مورد غفلت قرار گرفته و انتشار مفاهیم مربوط به آن به گونه‌ای نظام‌مند و بر اساس اصول تحلیل محتوا صورت نگرفته است. با جمع‌بندی تمام موارد به این دیدگاه می‌رسیم که هنوز پرداختن به مفهومی همچون غیر و دیگری چندان که باید در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی (دوره‌ای از تحصیل که اساس دوره‌های بالاتر آموزشی و تجربیات بعدی دانش‌آموزان است) اهمیت نیافته است. بنابراین، محتوای کتاب‌های مذکور نمی‌توانند نقش چندان مؤثری در تقویت و پرورش مفهوم دیگری در دانش‌آموزان ایفا کنند. به نظر می‌رسد که دیگری هنوز جایگاه مشخصی را در کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی پیدا نکرده و مفهومی مهجور و نامانوس باقی مانده است. زمانی که به مفهوم دیگری در کتب این مقطع که یکی از مقاطع حساس و پایه‌ای در شکل‌گیری شخصیت، هویت و نگرش‌های افراد است، پرداخته نمی‌شود، دور از انتظار نیست که در سنین و مقاطع بالاتر نیز افراد تحمل دیگری و عقاید و نگرش‌های دیگران را نداشته باشند. بنابراین بازنگری در محتوای کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی ضروری به نظر می‌رسد.

با عنایت به موارد مذکور، چنین به نظر می‌رسد که جهت‌گیری اصلی متون درسی در نظام آموزش و پرورش همگانی باید در راستای غایات و اهداف آرمانی بوده و پرورش انسان‌هایی متعالی، خودشکوفای و خودشناس - آگاه به حقوق خود و دیگران - و توانمند برای حل مشکلات آتی خود و دیگران را در دستور کار خود قرار دهد. انسان‌هایی که تنها به خود و منافع فردی خود فکر نمی‌کنند، بلکه دیگران و منافع غیرشخصی را در نظر دارند. آموزش و پرورش همگانی باید تمامی افراد جامعه اعم از فقیر و غنی، سالم و بیمار و... را در هر شغل و مقامی پوشش دهد و با یک دید برابر به همه آنها نگاه کند. بنابراین نظام آموزش و پرورش باید بیش از پیش به مبارزه با تبعیض و سوگیری در کتاب‌های درسی مبادرت ورزد. چنین آموزش و پرورشی می‌تواند اندیشمندان بزرگی را تربیت کند.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

1. با توجه به اینکه در نظام آموزشی کشور ما محتوای دروس هسته اصلی فعالیت‌های آموزشی را تشکیل می‌دهد، به مسئولان آموزش و پرورش کشور (به‌ویژه سازمان تالیف کتب درسی) پیشنهاد می‌شود محتوای کتاب‌ها را طوری تنظیم کنند که به

- مفهوم دیگری و مؤلفه‌های آن توجه بیشتری معطوف شود.
2. با توجه به اینکه کتاب‌های درسی به گونه‌ای متعادل و متوازن به مؤلفه‌های دیگری نپرداخته‌اند، بنابراین ضروری است که مؤلفین کتاب‌های درسی مدارس، این مفهوم را در نظر داشته باشند و به گونه‌ای نظام‌مند و بر اساس اصل سازماندهی محتوا به انتشار مفاهیم مربوطه در کتاب‌های درسی مبادرت ورزند.
  3. هر یک از مؤلفه‌های دیگری (کودکان کار، معلولان و بیماران و...) می‌توانند در یک یا چند درس جداگانه گنجانده شوند (گنجانیدن مسائل واقعی جامعه در کتاب‌های درسی).
  4. پیشنهاد می‌شود کتابچه‌هایی در مورد حقوق و فرهنگ افرادی از گروه‌های دیگر جامعه به زبان ساده برای دانش‌آموزان جهت مطالعه آزاد، تدارک دیده شود.

#### پیشنهاداتی جهت هدایت پژوهش‌های آینده

پیشنهاد می‌شود:

1. تحلیل محتوایی با موضوع دیگری بر روی تولیدات رسانه‌ای انجام گیرد.
2. تحلیل محتوایی در زمینه دیگری در سایر مقاطع تحصیلی صورت گیرد.
3. تحلیل محتوایی در زمینه دیگری بر روی سایر کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی صورت گیرد.
4. مؤلفه‌های دیگری نیز تحت پوشش مفهوم «دیگری» مورد بررسی و تحلیل محتوا قرار گیرند.

## فهرست منابع

### الف) منابع فارسی

1. ابن سینا (1375). الاشارات و التنبیها، قم: نشر البلاغه.
2. آذر، عادل (1380). بسط و توسعه روش آنتروپی شانون برای پردازش داده‌ها در تحلیل محتوی، فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، سال یازدهم، شماره 37 و 38.
3. بهنام، جمشید (1383). تحولات خانواده (بویایی خانواده در حوزه‌های فرهنگی گوناگون)، ترجمه محمدجعفر پوینده، تهران: نشر ماهی.
4. خدایار، ابراهیم و اعظم فتحی (1387). هویت ملی در کتاب‌های درسی آموزش و پرورش؛ مورد مطالعه: دوره متوسطه، فصلنامه مطالعات ملی، سال نهم، شماره 3.
5. دیانی، محمدحسین (1391). نادیده گرفتن معلولان در کتابخانه‌های عمومی مشهد، فصلنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، سال پانزدهم، شماره 2 (پیاپی 58).
6. رمضان‌زاده، عبدالله و محمدصادق جوکار (1389). هویت از منظر سازه‌نگاری متعارف و رادیکال، فصلنامه سیاست، مجله دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دوره 40، شماره 3: 150-123.
7. شیخ رضایی، حسین، مریم محمدخانی، ساناز توسلی، آذر نشاط روح، لیلا لامعی رامندی، فرشته اسکندری‌نژاد، شادی خوشکار و زهرا شیرازی (1391). «تفاوت»، «دیگری» و «اقلیت» در ادبیات داستانی کودک و نوجوان، اطلاع‌رسانی و کتابداری: کتاب ماه کودک و نوجوان، شماره 180: 81 - 71.
8. کاجی، حسین (1383). درآمدی بر گفت و گوی فرهنگ‌ها: خود در گفت و گو با دیگری، علوم اجتماعی: چشم‌انداز ارتباطات فرهنگی، شماره 12: 14-22.
9. مشیرزاده، حمیرا و حیدرعلی مسعودی (1388). هویت و حوزه‌های مفهومی روابط بین‌الملل، فصلنامه سیاست، مجله دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دوره 39، شماره 4: 269 - 151.
10. نساج، حمید (1391). ادوار تاریخی شناخت «دیگری» در غرب و شرق با تأکید بر نگاه محققان معاصر، مطالعات تاریخ فرهنگی، پژوهش‌نامه انجمن ایرانی تاریخ، سال سوم، شماره دوازدهم: 130 - 105.

### ب) منابع لاتین

1. Andreouli, E. (2010). Identity, Positioning and Self-Other Relations. Peer Reviewed Online Journal. 19: 14.1-14.13. [<http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>].
2. Ashcroft, B. & P. Ahluwalia (2009). EDWARD SAID. Second edition. this edition published in the Taylor & Francis e-Library.
3. Buckingham, J.T. and M.D. Aliche (2002). The influence of individual versus aggregate social comparison and the presence of others on self-evaluations. J. Pers. Soc. Psychol. 83: 1117-1130.

4. Decety, J. & J. A. Sommerville (2003). Shared representations between self and other: a social cognitive neuroscience view. *TRENDS in Cognitive Sciences* Vol.7, No.12.
5. Descartes, R. (1901). *principles of philosophy*, Translated from the Latin by John Veitch, Edited, Modified & Paginated by Dr Robert A. Hatch, Tudor, New York.
6. Gudykunst, W. B., and Y. Y.Kim (1992). *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. New York: McGraw-Hill.
7. Hawamdeh H, Spencer N. (2003). Effect of work related variables on growth among working boys in Jordan. *Journal of Epidemiol Community Health*. 57.
8. Inston, K. (2015). Derrida's Deconstruction of the Subject: Writing, Self and Other. *Modern & Contemporary France*, 23:1: 111-112.
9. Krell, David Farrell (2013). *Derrida and our Animal Others: Derrida's Final Seminar, "The Beast and the Sovereign"*, Bloomington: Indiana University Press.
10. Kroger, J. (2004). *Identity in Adolescence: The Balance between Self and Other*. This edition published in the Taylor & Francis e-Library.
11. Marková, I. (2007). Social identities and social representations: How are they related? In G. Moloney & I. Walker (Eds.), *Social Representations and identity: Content, process and power*. New York: Palgrave Macmillan.
12. Paipais, V. (2011). 'Self and Other in Critical International Theory: Assimilation, Incommensurability and the Paradox of Critique. *Review of International Studies*, vol. 37, No.1: 121-140.
13. Schalk, S. (2011). Self, other and other-self: going beyond the self/other binary in contemporary consciousness. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*, Vol 2, No. 1.
14. Yıldırım, B. , E. Beydili & M. Görgülü, (2015). The effects of education system on to the child labour: an evaluation from the social work perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174: 518 - 522.