

# بررسی تضاد ارزش‌های اجتماعی خانه و مدرسه و

## تأثیر آن بر هم‌نوایی دانش‌آموزان

نوشته دکتر مجید کاشانی

معرفی مقاله

پژوهش حاضر در درجه نخست تحقیقی بنیان‌گراست و نظریه امیل دورکیم در زمینه نقش جامعه در تعیین و تغییر ارزش‌های اجتماعی و تأثیر بی‌شائبه آن بر نهاد تعلیم و تربیت و اهداف نظام آموزشی رسمی را به محک آزمایش گذاشته است و البته، بالقوه می‌توان از نتایج آن جهت برنامه ریزی آموزشی و تعدیل اهداف نظام آموزش رسمی بهره‌گیری کرد.

سه سؤال اساسی این پژوهش به تضاد ارزش‌های اجتماعی دانش‌آموز با سه گروه اجتماعی خانه، مدرسه و گروه همسالان و چگونگی هم‌نوایی دانش‌آموز با خواسته‌ها و ارزش‌های اجتماعی هر یک از این سه گروه مربوط می‌شود. هم‌چنین تلاش شده است تا نقش‌گرایی‌ها یا تضادهای ارزشی و هم‌چنین متغیرهای دیگری نظیر سن، تحصیلات و شغل والدین مورد ارزیابی قرار گیرد. لذا نوع اختلاف نظر و تضاد ارزش در چهار محور: پوشش و آرایش ظاهری، ارتباط با جنس مخالف، گذران اوقات فراغت و فعالیت‌های دینی و اخلاقی و میزان تضادهای ارزشی و هم‌چنین متغیرهایی نظیر سن، تحصیلات، شغل و گرایش‌های ارزشی سه گروه مورد نظر به مثابه متغیرهای مستقل و هم‌نوایی دانش‌آموز با خانه و مدرسه به مثابه

متغیرهای وابسته در نظر گرفته شده است.

در این پژوهش از روش‌های آماری گوناگونی نظیر شاخص‌های پراکندگی، درصدها، ضرایب هم بستگی و... بهره‌گیری شده و هر یک از گروه‌های مورد نظر و خود دانش‌آموز - یعنی جمعاً پنج طیف - با استفاده از روش لیکرت و گاتمن با سؤالات مشابه ساخته شده و هم‌نوابی دانش‌آموز با استفاده از سؤالاتی که ناظر بر عملکرد واقعی دانش‌آموز در خانه و مدرسه بوده است، جداگانه بررسی شده و موارد یاد شده به کمک متغیرهای مستقل تبیین گردیده است. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چند درجه‌ای و تصادفی و حجم نمونه ۳۱۲ نفر از دانش‌آموزان دختر در پایان دوره متوسطه در "دبیرستان‌های دولتی عادی" بوده است. اطلاعات از طریق مطالعات میدانی پیش‌آزمون و سپس با روش پیمایشی جمع‌آوری شده است.

یافته‌های این پژوهش نمایانگر آن است که در سال تحصیلی ۷۶-۷۷ بین ارزش‌های اجتماعی خانه و مدرسه تضاد بالایی وجود دارد. دانش‌آموزان بیش‌ترین گرایش را به ارزش‌های اجتماعی گروه همسالان و سپس خانواده خود نشان داده‌اند و کم‌ترین میزان تضاد ارزشی را با دوستان صمیمی و سپس خانواده خود داشته‌اند. بیش‌ترین تضاد ارزشی و کم‌ترین میزان گرایش، بین دانش‌آموزان و مدرسه ملاحظه شده است. به علاوه، یافته‌های این پژوهش مؤید آن است که تضاد ارزش‌های اجتماعی خانه و مدرسه و هم چنین تضاد ارزشی دانش‌آموز با خانه یا مدرسه، تأثیر چشم‌گیری بر میزان هم‌نوابی او به خصوص با مدرسه دارد. متغیرهای دیگر نظیر سن و تحصیلات و شغل والدین بر میزان تضاد ارزشی خانه با مدرسه تأثیرگذار بوده است. با این همه، از نتایج این پژوهش چنین برمی‌آید که تضاد ارزشی و عدم هم‌نوابی دانش‌آموز با خانه یا مدرسه به نفع دیگری تمام نمی‌شود، بلکه موجب روی‌گردانی دانش‌آموز هم از خانه و هم از مدرسه می‌گردد.

در پایان این پژوهش، چنین نتیجه‌گیری شده که یافته‌های پژوهش با نظریه دورکیم و سایر تحقیقات انجام شده در ایران و

جهان مطابقت و همخوانی دارد و پیشنهاداتی مطرح گردیده است که در صورت لزوم، دست‌اندرکاران نظام آموزش رسمی می‌توانند برای برنامه‌ریزی‌های فرهنگی از آنها بهره‌گیری کنند.

این مقاله را آقای دکتر مجید کاشانی برای درج در ویژه‌نامه آموزش و پرورش به فصلنامه تعلیم و تربیت ارسال داشته است که بدین‌وسیله از ایشان قدردانی می‌شود.

فصلنامه»



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

در هر "نظام آموزشی"<sup>۱</sup>، ابتدا اهداف و آرمان‌ها تدوین می‌گردد و سپس از طریق برنامه ریزی آموزشی و تقطیع زمانی، در جهت نیل به این اهداف گام برداشته می‌شود. به جرأت می‌توان ادعا نمود که یکی از مهم‌ترین اهداف یک نظام آموزشی، هم‌نوایی دانش‌آموزان با جامعه است. اما این کلام کلی‌تر از آن است که از آن نتیجه‌ای بتوان گرفت؛ به بیان صریح‌تر، هدف و خواسته اصلی یک نظام آموزشی - که در این جا مقصود همان نظام آموزش رسمی است - تربیت نونهالان و فرزندان یک نسل مطابق نیازها (اقتصادی - اجتماعی)، آرمان‌ها و مقاصد فرهنگی یک جامعه است. اگر مفهوم نیازهای اقتصادی - اجتماعی را بسط دهیم، ابعادی نظیر، نوع مشاغل، میزان کارایی و تخصص حرفه‌ای، سطوح شغلی، بهره‌وری نیروی انسانی در صنایع و خدمات و غیره ... مطرح خواهد شد که همه این ابعاد به نظام آموزشی جامعه وابسته‌اند. علاوه بر این، وظیفه یک نظام آموزشی تنها تربیت نیروی انسانی متخصص برای مشاغل گوناگون و صنایع یک کشور نیست، بلکه یک نظام آموزشی، خواهان تعلیم و تربیت فرزندان یک نسل مطابق آرمان‌ها و ارزش‌های فرهنگی جامعه و تربیت شهروندانی از هر جهت مفید برای جامعه است.

اهمیت و ارزشی که یک نظام آموزشی برای آموزش‌های فرهنگی و تربیت شهروندی و در یک کلام، "تربیت اخلاقی"<sup>۲</sup> نسل جدید قائل است، به خواسته‌ها و آرمان‌های فرهنگی آحاد جامعه بستگی دارد و نه عدهٔ خیلی از افراد آن جامعه. از دیر باز این سخن که چه کسانی بر نظام آموزش رسمی جامعه سلطه دارند و اهداف این نظام چگونه تعیین می‌شوند، مورد بحث اندیشمندان علوم اجتماعی و فیلسوفان علوم تربیتی بوده است اما امروزه تحقق اهداف یک نظام آموزشی به میزان زیاد، اولاً تحت تأثیر برنامه ریزی آموزشی متناسب و منظم در محورهای مختلف و ثانیاً چگونگی همکاری اولیا و خانوادهٔ دانش‌آموزان و هم‌چنین مربیان و همهٔ دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت جامعه قرار دارد. اهداف و آرمان‌های رسمی (مصوب) اگر با فرهنگ عمومی هماهنگ باشند، با اطمینان بیش‌تری محقق می‌گردند و به عکس، چنان‌چه اهداف و آرمان‌های نظام آموزشی با اهداف و آرمان‌های جامعه هم‌نوایی نداشته باشد یا این که در برنامه‌ریزی و مراحل اجرایی به اندازه کافی به نقش جامعه در تعیین، تغییر و اجرای اهداف نظام آموزشی توجه نشده باشد، محصول نظام آموزش رسمی (یا همان دانش‌آموزان) از آن اهداف فاصله گرفته در تضاد با

اهداف نظام آموزشی قرار می‌گیرد؛ بنابراین، ضروری است در همه نظام‌های آموزش رسمی به نقش جامعه در این مورد توجه کافی شود. در این مقاله این نکته مورد توجه قرار گرفته است که اگر بین ارزش‌های خانه و مدرسه تضادی پیش آید، این تضاد تا چه اندازه بر هم‌نوایی دانش‌آموزان تأثیر خواهد گذاشت.

### بیان مسأله

در یک نظام آموزش رسمی، اهداف مصوب پس از تعیین اولویت‌ها در برنامه ریزی آموزشی و خط‌مشی‌های اجرایی تعیین می‌شوند و محورهای اساسی آن یکی پس از دیگری تحصیل می‌گردند و معمولاً پیشرفت‌های اجرایی و موفقیت در تحقق این اهداف از طریق انتشار آمارهای سالیانه به اطلاع عموم می‌رسد. در اغلب کشورهای جهان و به خصوص کشورهای جهان سوم، تأسی به آمار یکی از شیوه‌های مهم ارزش‌یابی و ارزیابی میزان موفقیت و تحقق اهداف نظام آموزش رسمی است و در این مورد ضعف تحقیقات اجتماعی ملاحظه می‌شود.

اهداف نظام آموزش رسمی را به دو بخش عمده می‌توان تقسیم کرد: اهداف و آرمان‌های غیر فرهنگی نظیر افزایش نرخ ثبت نام، پیشرفت تحصیلی، افزایش کیفی و کمی آموزش‌های حرفه‌ای، کاهش افت تحصیلی، تناسب تراکم دانش‌آموز در کلاس و غیره.... این گونه اهداف به سهولت از طریق آمار و ارقام فعالیت سالانه مدارس و مراکز آموزشی قابل ارزیابی و نتیجه‌گیری است. بخش دوم اهداف نظام آموزش رسمی را می‌توان اهداف و آرمان‌های فرهنگی نامید. این اهداف نظیر میزان و نوع آموزش‌های اخلاقی، کیفیت "درونی کردن"<sup>۳</sup> ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی جامعه، تبعیت از الگوهای مورد قبول فرهنگ عمومی کشور، میزان پذیرش واقعی ارزش‌های ملی - میهنی، میزان مشارکت اولیا با مربیان مدرسه و توافق در مورد خط‌مشی‌ها و غیره است. در هر جامعه، اهداف فرهنگی نظام آموزشی به موجب آرمان‌های فرهنگی همان جامعه تعیین می‌شوند. امروزه در اغلب کشورهای جهان اهداف فرهنگی شامل تربیت میهن پرستی، احترام به حقوق شهروندان و آیین شهروندی، رعایت اصول دموکراسی و احترام به قانون، وفاداری به آیین‌های ملی و مذهبی و از همه مهم‌تر مجموعه وسیعی از آموزش‌های اخلاقی است. اهداف نظام آموزش رسمی را نمی‌توان از طریق آمار سالیانه نظام‌های آموزش رسمی شناخت و ارزیابی کرد؛ زیرا این اهداف در مدتی طولانی جریان پیدا می‌کنند و به سختی محقق می‌گردند. برای

مثال، میزان مشارکت اولیای دانش آموزان در مدرسه را نمی توان تنها از طریق دفعات سرکشی به مدرسه یا شرکت در جلسات رسمی مدرسه ارزیابی کرد. میزان پذیرش الگوهای فرهنگی توسط دانش آموزان را نیز نمی توان صرفاً براساس آمار کمی فعالیت ها یا دفعات مطابقت یا انحراف از مقررات محیط آموزشی ارزیابی و تبیین نمود.

از دیدگاه جامعه شناسی، تربیت اجتماعی و پذیرش الگوهای فرهنگی، منوط به طی مراحل رشد "شخصیت"<sup>۴</sup> اجتماعی فرد، چگونگی "اجتماعی شدن"<sup>۵</sup> و "فرهنگ پذیری"<sup>۶</sup> وی است. به علاوه، رشد شخصیت فرد به میزان زیادی تحت تأثیر دو نهاد اجتماعی "خانواده" و "آموزش و پرورش" قرار دارد.

"خانه"<sup>۷</sup> و "مدرسه"<sup>۸</sup> رفتار اجتماعی کودک و نسل جدید جامعه را آگاهانه شکل می دهند. معمولاً هر کودک به طور متعارف در خانواده ای متولد می شود که بسیاری از الگوهای فرهنگی در آن شکل گرفته است. اولین تجربیات کودک در درون خانه و سپس از طریق پیوستن او به "گروه همسالان"<sup>۹</sup> و هم بازی ها آغاز می شود. با ورود به مؤسسات و سازمان های رسمی آموزش پیش دبستانی، دبستانی و بالاتر، کودک با دنیای سخت تر (از خانه) آشنا می شود و با رشد جسمانی بیش تر، قدرت درک و قضاوت بیش تری کسب می کند. او با زندگی در جمع، بسیاری از رفتارها و الگوهای فرهنگی را تجربه می کند و عکس العمل های مناسب را یاد می گیرد و سپس در مراتب بالا، عهده دار وظیفه و نقشی در خانه، مدرسه و اجتماع می شود.

"نقش های اجتماعی"<sup>۱۰</sup> نه حاصل اراده یک فرد بلکه محصول انتظارات و چشم داشت های اکثریت افراد و گروه های اجتماعی است. با وجود این، با توجه به میزان انسجام جامعه، انتظارات و چشم داشت های متناقض و متعارضی در جامعه وجود دارند و همواره موجب به وجود آمدن نقش های متعارض و در نتیجه، ایجاد شخصیت های اجتماعی نابهنجار در جامعه می شوند. اما این انتظارات و چشم داشت ها چیستند و از کجا سرچشمه می گیرند؟

از دیدگاه جامعه شناسی، ارزش ها، هنجارها، نقش ها و پایگاه های اجتماعی از نهادهای

4- Personality

5- Socialization

6- Acculturation

7- Home

8- School

9- Peer group

10- Social Role

اجتماعی سرچشمه می‌گیرند. مسلماً هر نهاد اجتماعی، تعداد بی‌شماری از نقش‌ها را در درون خود جای داده است. دو نهاد آموزش و پرورش و خانواده از جمله مهم‌ترین نهاد‌های اجتماعی هستند که مستقیماً به اجتماعی کردن و تعیین نقش‌های مناسب برای نسل جدید می‌پردازند. رسانه‌های گروهی، سازمان‌های دینی، مؤسسات تولیدی و اقتصادی و سایر ارگان‌های اجتماعی دیگر نیز به نوبه خود در نقش آفرینی برای کودک سهمی دارند. هر نهاد اجتماعی در تلاش است تا کودک را با آرمان‌ها و اهداف خود اجتماعی کند و طبیعی است که آموزش و پرورش و خانواده، هر یک تلاشی انحصاری برای اجتماعی کردن و هم‌نوا ساختن کودک با خود اعمال می‌کنند اما در درون یک جامعه، اهداف نهادها و عملکرد آنها هماهنگ و منسجم هستند و طبیعتاً اهداف و آرمان‌های نهاد آموزش و پرورش یا یک نظام آموزش رسمی با اهداف و آرمان‌های نهاد خانواده هم‌بستگی و هماهنگی دارد. در واقع، خانه و مدرسه در درون یک نظام اجتماعی کلان به نوعی عمل می‌کنند که همواره بقا و دوام جامعه تضمین شود نه آن که هر یک برخلاف دیگری، دارای فعالیت و عملکردی انحصاری باشد.

برای مثال، هم خانه و هم مدرسه خواهان پیشرفت تحصیلی و موفقیت آموزشی دانش‌آموزان هستند. آنها از دانش آموز می‌خواهند که منظم و درس خوان باشد و با کسب مهارت کافی، آینده خود را تضمین کند. به علاوه، از هر نوع کجروی و رفتار نابه‌هنجار دوری کند و دارای اخلاقی متناسب با هنجارهای اجتماعی باشد؛ اما اختلاف بر سر عدم صراحت در خواسته‌ها و گاهی تضاد و تعارض در اهداف و آرمان‌های اخلاقی و تربیتی بین خانه و مدرسه است.

به طور کلی می‌توان اذعان کرد که خانه و مدرسه در بسیاری از محورها در فرآیند آموزشی و پرورشی دانش‌آموز با یک‌دیگر توافق کامل دارند اما در پاره‌ای از محورها، توافق کم‌تری دارند و در برخی از محورها نیز اصلاً با هم موافق نیستند. چنانچه خانه و مدرسه اهداف، آرمان‌ها و عملکردهای یک‌دیگر را تأیید نکنند، دانش‌آموزان دچار تضاد و تعارض می‌شوند و هم‌نوایی آنها با خانه یا مدرسه کاهش خواهد یافت.

### چارچوب نظری پژوهش

"امیل دورکیم"<sup>۱۱</sup> یکی از بزرگ‌ترین پایه‌گذاران جامعه‌شناسی آموزش و پرورش است. "جامعه‌شناسان عموماً متفق القول‌اند که نخستین بار امیل دورکیم، جامعه‌شناس

فرانسوی، در اواخر قرن نوزدهم ضرورت رویکرد جامعه شناختی در مطالعه آموزش و پرورش را مطرح ساخت. "از دیدگاه وی آموزش و پرورش از نظر ماهیت، منشأ و کارکرد اساساً امری اجتماعی است و با رویکردهای تجربی نمی توان آن را شناخت. (۱) آموزش و پرورش نظیر سایر "واقعیت‌های اجتماعی" ۱۲ خصوصیات کمی و عینی دارد و از هر نظر قابل بررسی و مطالعه است.

به زعم دورکیم، رفتارهای اجتماعی به هنجار و نابه هنجار تحت تأثیر عوامل خارج از فرد (اجتماعی) به وجود می آیند. هدف غایی عوامل اجتماعی خارج از فرد، ایجاد سازگاری و "هم نوایی" ۱۳ کنش‌های اجتماعی است. در هر جامعه‌ای "آرمان‌های اخلاقی" ۱۴ از طریق "وجدان جمعی" ۱۵ و "باورهای جمعی" ۱۶ کنش‌های اجتماعی را کنترل و هدایت می‌کنند. انسان برای رفع نیازهای اساسی خود به زندگی اجتماعی روی آورده است و به همکاری دیگر هم‌نوعان خود وابسته شده و اهداف آرمان‌های اخلاقی مشترک را پذیرفته و درونی کرده است. این تشریک مساعی به صورت رفتارهای نهادینه شده و متعین در همه ابعاد زندگی اجتماعی انسان سیطره یافته است. دورکیم از این امر تحت عنوان قراردادهای اجتماعی یاد می‌کند.

از دیدگاه او آرمان‌های اخلاقی هویتی غیرخودی دارند؛ به این معنا که محصول خواست و اراده یک یا چند نفر از افراد جامعه نیستند، بلکه از طریق وجدان و باورهای جمعی کنش‌های اجتماعی را هدایت می‌کنند؛ محصول زندگی طولانی انسان‌ها در تاریخ حیات یک جامعه هستند و کم‌تر امکان تغییر یا سرپیچی از آنها وجود دارد. هر فردی که در جامعه متولد می‌شود، جبراً خود را درحوزه این قراردادها و باورهای جمعی می‌یابد و از طریق نهادهای اجتماعی - به خصوص نهاد آموزش و پرورش - رفتار خود را با آرمان‌های اخلاقی جامعه همساز می‌کند. دورکیم آموزش و پرورش را چنین تعریف می‌کند: "آموزش و پرورش فعالیت است که نسل بالغ درباره نسل که هنوز برای حیات اجتماعی نارس است، به جای می‌آورد. موضوع این فعالیت عبارت است از برانگیختن و پروردن افکار و مبانی و شرایط معنوی و مادی که مقتضای حیات در جامعه سیاسی و محیط خصوصی‌ای است که طفل برای زندگی در آن آماده می‌شود. (۲) بنابراین تعریف،

12- Social facts

13- Conformity

14- Moral Ideals

15- Collective conscience

16- Collective beliefs



نقش آموزش و پرورش صرفاً کمک به رشد اجتماعی کودک است تا رفتار خود را با آنچه جهت ادامه زندگی اجتماعی و حتی محیط خصوصی او ضروری است، هم نوا و سازگار نماید.

چنانچه کودک رفتار خود را با آرمان‌های جمعی و مشترک هم نوا نکند، فردی نابه‌هنجار محسوب می‌شود و با توجه به میزان هنجار شکنی و سطح آن، مجازات می‌گردد. دورکیم هنجارهای اجتماعی را به چهار سطح تقسیم و نحوه برخورد جامعه را با فرد نابه‌هنجار تعیین می‌کند. در این میان نقش آموزش و پرورش این است که جامعه‌پذیری و درونی کردن ارزش‌های اجتماعی از طریق تضمین‌های اخلاقی و مثبت و منفی (پاداش و تنبیه) را برای کودک سهل و آسان کند و بدین‌سان موجب حفظ انسجام و نظم اجتماعی جامعه گردد.

از نظر دورکیم، هر جامعه‌ای میل به حفظ تعادل و نظم اجتماعی دارد و این تعادل در دوران‌های مختلف از طریق هم بستگی اجتماعی مهیا شده است؛ با این تفاوت که در جوامع ابتدایی - که وی آن را "جوامع مبتنی بر هم بستگی مکانیکی" نام می‌نهد - قدرت و سیطره وجدان جمعی، عمیق‌تر و وسیع‌تر است. چرا که افراد خاطی و گناهکار، بر اساس ارزش‌های دینی به دلیل کوچک‌ترین رفتارهای خود به سختی مجازات می‌شوند و وجدان جمعی بر همه احساسات و اندیشه اعضای جامعه نظارت دقیق دارد ولی در جوامع نوع دوم یا جوامع مبتنی بر هم بستگی ارگانیکی "سازنده" آزادی‌های فردی بیش‌تر است و نظارت اجتماعی شکل دیگری دارد. در این جوامع، اصل تمایزپذیری و تقسیم کار عامل اصلی انسجام و هم‌بستگی اجتماعی است و پیدا کردن جایگاه و موقعیت خود در وجود و رفتارهای دیگران، اهمیت بیش‌تری دارد. لذا در این گونه جوامع حقوق ترمیمی و تعاونی جای حقوق تنبیهی را گرفته است؛ آگاهی و اراده عمومی برای حفظ نظم اجتماعی و رعایت قوانین، اهمیت فراوانی یافته و نقش آموزش و پرورش به مراتب از گذشته مهم‌تر شده است.

از دیدگاه دورکیم، تقسیم کار و خردگرایی و در نتیجه به وجود آمدن انواع بی‌هنجاری‌ها و نابه‌سامانی‌های اجتماعی، از جمله خصلت‌های جوامع سازمانده است و آموزش و پرورش یکی از ابزارهای مهم جامعه برای ایجاد انضباط جمعی و حفظ انسجام اجتماعی محسوب می‌شود. به زعم دورکیم "هدف تعلیم و تربیت این نیست که تصویری از جامعه‌ای آرمانی برای کودک ترسیم کند. هم چنین هدف متخصص تعلیم و تربیت آن نیست که برای آن جامعه نوعی تعلیم و تربیت آرمانی در نظر گیرد. اگر پژوهش درباره کم و کیف این گونه تعلیم و تربیت چنان انجام شود که آن را از شرایط زمان و مکان جدا کند،

پژوهش مذکور چنان خواهد بود که به طور ضمنی اعتراف کنیم نظام تعلیم و تربیت به خودی خود واقعیت ندارد. به نظر دورکیم تنها یک نوع تعلیم و تربیت آرمانی یا عملی وجود ندارد بلکه انواع آن متعدد است. در واقع، به همان اندازه که در جامعه‌ای مفروض محیط‌های متفاوتی وجود دارد، انواع تعلیم و تربیت آن نیز متفاوت است و به این ترتیب، جامعه - به طور کلی - و هر یک از محیط‌های خاص آن، نوع تعلیم و تربیت تحقق یافته یا قابل تحقق خود را باید تعیین کند." (۴)

بنابراین، از نظر دورکیم این جامعه است که تعلیم و تربیت به خصوصی را می‌آفریند و نه برعکس. از این نظر، آموزش و پرورش و نظام آموزشی هر جامعه‌ای بازتاب آرمان‌های اخلاقی، باورهای جمعی و حتی نابه سامانی‌ها، تضادها و تعارضات اجتماعی همان جامعه است. با وجود این که نقش آموزش و پرورش در اجتماعی کردن و ایجاد هم‌نوایی اجتماعی با آرمان‌های اخلاقی جامعه بسیار مهم است، از دیدگاه وی هیچ یک از نهاد‌های اجتماعی نظیر خانواده، سیاست، مذهب، آموزش و پرورش و... به تنهایی قادر به ترسیم و هدایت کامل رفتارهای اجتماعی افراد یک جامعه نیست؛ چرا که به اندازه کافی ابزار الزام آور در اختیار ندارد. مثلاً خانواده به تنهایی قادر به شکل دادن رفتار کودک مطابق هنجارهای اجتماعی نیست؛ به این دلیل که همه فرصت‌ها و امکانات زندگی اجتماعی صرفاً در خانواده وجود ندارد یا این که دولت به تنهایی قادر به ترسیم خط مشی‌ها و کنترل کنش‌های اجتماعی اعضای جامعه نیست؛ به این دلیل که انتخاب خط مشی‌های اجرایی خاص و استفاده از آرمان‌های اخلاقی مغایر با آرمان‌های جامعه مانع تشریک مساعی و همکاری خانواده‌ها و اعضای جامعه، خواهد بود؛ بنابراین، یک نظام آموزش رسمی در صورتی موفق به ایجاد سازگاری و هم‌نوایی اجتماعی متناسب افراد با نظام اجتماعی خواهد شد که آرمان‌های اخلاقی متناسب با نیازهای جمعی را لحاظ کند؛ از طریق همکاری همه نهاد‌های اجتماعی از جمله خانه و مدرسه، به وسیله تضمین‌های مثبت و منفی، ارزش‌های اجتماعی و آرمان‌های اخلاقی را در دانش‌آموزان نهادینه سازد؛ با ارتقای سطح آموزش و هم‌نوایی افراد با جامعه، از کیان انسجام و هم‌بستگی اجتماعی حراست کند و از کجروی‌ها و نابه‌هنجاری‌های اجتماعی که به نابه‌سامانی‌های اجتماعی خواهد انجامید، اجتناب ورزد. چنان‌چه بخواهیم متغیرهای اساسی دورکیم را در مورد چگونگی حفظ و بقای نظام اجتماعی و جایگاه آموزش و پرورش ترسیم کنیم، این نمودار را خواهیم داشت:



### پیشینه موضوع

نقش خانه و مدرسه در شکل دهی رفتار فرزندان یک جامعه به سال‌های دور گذشته باز می‌گردد؛ یعنی از همان هنگام که اولین مکتب‌خانه‌ها یا آموزشگاه‌های دینی زیر نظر روحانیان و دستگاه‌های مذهبی جدا از محیط خانواده به تعلیم و تربیت کودکان اقدام کردند.

در اغلب کشورهای جهان، روحانیان و بزرگان دینی مسؤولیت پرورش اخلاقی و سپس آموزش‌های دیگر را به عهده داشته‌اند. البته آموزش‌های اخلاقی و مهارت‌های شغلی قبل

از آن که به صورت یک واحد رسمی و جدا از خانواده شناخته شود، در محیط خانه و توسط والدین و بزرگان قوم انجام می‌شده است اما "از زمانی که نظام آموزشگاهی و آموزش رسمی عملاً در جهان شکل گرفت، مسأله عدالت اجتماعی و آموزش همگانی نیز مطرح شد. نظام آموزش همگانی مظهر مبارزه طبقات اجتماعی پایین برای کسب رفاه و تأمین اجتماعی و حق انتقال به فرصت‌های اجتماعی بالاتر محسوب شده است." (۵)

در واقع، استقبال افراد جوامع مختلف از بهره‌مندی از مزایای آموزش همگانی و دستیابی به فرصت‌های اجتماعی طبقات بالاتر جامعه و به خصوص کارکردی که آموزش رسمی در جوامع پیدا کرد، عملاً آموزش به شیوه سنتی را ناممکن ساخت و وظیفه اصلی تعلیم و تربیت کودکان به نهاد مدرسه و نظام آموزش رسمی واگذار گردید.

در طول تاریخ حیات نظام آموزش رسمی، اهداف، آرمان‌ها و مقاصد تربیت دانش‌آموزان، عامل بحث و مجادله بین دو نهاد خانه و مدرسه بوده است؛ انتظارات و چشم‌داشت‌های والدین از اولیای مدرسه در یک یا چند محور (از جمله شیوه‌های آموزشی، مواد درسی، نظام ارزش‌یابی، مواد و لوازم آموزشی، آموزش‌های اخلاقی و تربیت و...) با یک دیگر متفاوت بوده و "تاریخ آموزش و پرورش مشحون از کشمکش در این زمینه است." (۶)

از سوی دیگر، هر فرد در جامعه به طبقه اجتماعی، گروه‌های اجتماعی و خرده فرهنگ خاصی تعلق دارد و در ایفای نقش‌های اجتماعی خود، الگوها و ارزش‌های اجتماعی ویژه‌ای را مد نظر قرار می‌دهد. از این جهت، هر فرد انسانی دارای شخصیتی بی‌هتا و منحصر به فرد است و در برخی از خصوصیات با دیگران مشترک و از جهاتی نیز کاملاً متفاوت است. لذا طبیعتاً آرمان‌ها، اهداف و مقاصد زندگی اجتماعی در دیدگاه افراد گروه‌های اجتماعی، یکسان نیست و نمود این تفاوت نگرش‌ها و رویکردها به عرصه تعلیم و تربیت نیز کشیده شده است.

به علاوه، "خصوصیت خانواده‌های عصر کنونی (به خصوص در کشورهای صنعتی) با گذشته متفاوت شده است. در بیش‌تر کشورهای جهان، فرزندان به دنبال فراگیری شغل والدینشان نیستند. این امر ناشی از عدم تمایل خانواده‌ها یا شرایط اجتماعی غالب بر کودکان است که فرصت لازم را برای ادامه مشاغل والدینشان در اختیار آنها نمی‌گذارد. در حال حاضر، خانواده یک واحد تولیدی محسوب نمی‌شود؛ لذا والدین مجبورند از صبح تا شب بیرون از محیط خانه کار کنند و مدت کوتاهی را با فرزندان خود بگذرانند. به همین دلیل، آنها نمی‌توانند الگوی شخصیتی پایداری را برای فرزندانشان مهیا کنند. کودکان بیش‌تر در معرض آموزش‌های عمومی از طریق وسایل ارتباط جمعی قرار می‌گیرند و

نمی‌توانند با والدین خود هم‌نوایی کنند" (۷).

بنابراین، تفارق تربیت‌های خانوادگی و آنچه عملاً به منصفه ظهور می‌رسد، تا اندازه‌ای بدیهی می‌نماید اما آن چه جای بحث دارد، عدم کارایی خانواده‌های امروزی در نقش آفرینی، الگودهی و پرورش اخلاق مطابق معیارهای مشخص و ایده‌آل و هم‌چنین اعتراض و انتقاد علیه عملکردهای تربیتی مدرسه است.

به بیان صریح‌تر، از یک سو خانواده‌های امروزی - به خصوص در کشورهای توسعه یافته - قادر به خلق الگوهای مناسب رفتاری برای دانش‌آموزان نیستند و از سوی دیگر، آنچه به وسیله نظام آموزشی اعمال می‌شود، مورد تأیید والدین قرار نمی‌گیرد.

با این همه، دورویکرد کاملاً متفاوت در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه از این جهت ملاحظه می‌شود؛ در کشورهای صنعتی نظیر آمریکا، انگلیس و فرانسه در بلوک غرب، از اوایل قرن بیستم و به ویژه از نیمه دوم قرن، شاهد افول نقش تربیتی مدرسه در بعد آموزش‌های اخلاقی و دینی هستیم و نوعی نگرش منفی نسبت به عملکرد اولیای مدارس به دانش‌آموزان وجود دارد. در پژوهشی که نتایج آن اخیراً منتشر شده است، نظام‌های آموزشی برتر جهان مورد ارزیابی قرار گرفتند و معلوم شد که "اخلاق آموزشی" در کشورهای صنعتی و به ویژه غربی، نسبت به کشورهای کم‌تر توسعه یافته و آسیایی در سطح پایین‌تری قرار دارد. در این کشورها والدین به آسانی می‌توانند علیه دست‌اندرکاران مدارس شکایت و اقامه دعوا کنند اما در کشورهای آسیایی، نقش مربیان و اولیای مدرسه در الگوبخشی به دانش‌آموزان محترم شمرده می‌شود، اخلاق آموزشی در سطح بالاتری قرار دارد و دانش‌آموزان نیز به موفقیت‌های تحصیلی بیش‌تری دست می‌یابند (۸).

یونسکو در تمامی نسخه‌هایی که برای کشورهای در حال توسعه و از جمله کشورهای آسیایی تدوین می‌کند، همواره به اهمیت نقش سنت‌های اجتماعی در توسعه و پیشرفت برنامه‌های آموزشی می‌پردازد (۹). با بررسی نظام‌های آموزشی جهان می‌توان چنین نتیجه گرفت که هر جا خانه و مدرسه در امور آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان با یکدیگر توافق داشته‌اند، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و هم‌نوایی آنها با آرمان‌ها و ارزش‌های خانه و مدرسه اجتناب‌ناپذیر بوده است و برعکس. با وجود این، در اغلب کشورهای جهان - به خصوص کشورهای صنعتی - نوعی کشمکش و رقابت بر سر تربیت اخلاقی - دینی یا الگوبخشی به دانش‌آموزان از سوی خانه و مدرسه ملاحظه می‌شود و به میزانی که دانش‌آموزان از سنت‌های اجتماعی فاصله می‌گیرند، تضاد و درگیری بین خانه و مدرسه در موضوعات مختلف و از جمله ارزش‌های اجتماعی افزایش می‌یابد.

در ایران قبل از ورود اسلام، هم به ابعاد روحی و روانی و هم به ابعاد جسمانی و پرورش تن توجه می‌شد. آموزش، ساختی طبقاتی داشت و وظایف معلمان حرفه‌ای و

مربیان روحانی کاملاً تفکیک شده بود. نوع مواد درسی و آموزشی برای هر طبقه‌ای از جامعه مشخص بود و فرزندان رعایا و دهقانان، هرگز خود را با فرزندان نجبا، موبدان و بزرگان سیاسی در آموزش و پرورش مقایسه نمی‌کردند. افراد برای تصدیق مناصب از پیش تعیین شده تربیت می‌یافتند و این امر را موهبتی الهی قلمداد می‌کردند؛ بنابراین در عرصه باستان، خانه و مکتب خانه یا محل آموزش افراد، نظیر عصر کنونی تفکیک نمی‌شد و ارزش‌های اجتماعی یکسانی مورد توجه قرار داشت (۱۰).

پس از ورود اسلام، آموزش سنتی و طبقاتی دگرگون می‌شود. امتیاز آموزش‌های خاص به دست مردم می‌افتد و روحانیان و بزرگان دینی ابتکار عمل را در زمینه آموزش به دست می‌گیرند. مکتب خانه‌ها، مدارس و خانقاه‌هایی تأسیس می‌شوند که در درجه نخست به مساجد و مراکز دینی و در درجه بعد، به شخص مدرّس و نحوه آموزش او وابسته‌اند. آموزش از حکومت فاصله می‌گیرد ولی حاکمان سیاسی همواره خواهان دخالت در امر آموزش هستند. با وجود این، ارزش‌های اجتماعی و الگوهای رفتاری که در مدرسه تبلیغ می‌شود، همگی مورد تأیید خانواده‌هاست و کشمکش و درگیری بین خانه و مدرسه دیده نمی‌شود. (۱۱)

پس از این مرحله و گذشت چندین قرن، دوره صفویه فرا می‌رسد که با ورود استعمار و غرب‌گرایی شاهان همراه است. از این دوره به بعد، دولتمردان مستقیماً در امر آموزش و پرورش دخالت می‌کنند و رفته رفته آموزش وارداتی، جای آموزش سنتی را می‌گیرد. پس از شروع دوره دوم آموزش و پرورش نوین ایران - یعنی از اوایل عصر پهلوی - خانه و مدرسه به عنوان دو واحد مجزا هر یک الگوها و انتظارات خاصی را دنبال می‌کنند. از این دوران به بعد، آموزش‌های رسمی اگر چه تلویحاً مورد تأیید خانواده‌ها قرار می‌گیرد اما عملاً، آن‌چه در مدارس به مردم و فرزندان آنها آموزش داده می‌شود، احکام سیاسی و خواسته‌های حکومت است؛ تضاد ارزش‌های اجتماعی بین خانه و مدرسه امر نهادی می‌شود و این روند حتی پس از پیروزی انقلاب اسلامی هم چنان ادامه می‌یابد. (۱۲)

### سؤالات پژوهش:

۱- آیا بین ارزش‌های اجتماعی خانه و مدرسه دانش‌آموزان در چهار محور

- پوشش و آرایش ظاهری

- ارتباط با جنس مخالف

- گذران اوقات فراغت

- فعالیت‌های دینی و اخلاقی

تضاد وجود دارد؟

- ۲- ارزش های اجتماعی دانش آموزان با کدام یک از منابع ارزشی خانه، مدرسه و دوستان صمیمی) هماهنگی و توافق بیش تر و با کدام یک تضاد ارزشی بیش تری دارد؟
- ۳- هم نوایی دانش آموز با خانه بیش تر است یا مدرسه؟ تضادهای ارزشی یا گرایش های ارزشی دیگران (منابع ارزشی) و سایر عوامل (نظیر سطح تحصیلات و سن والدین) تا چه اندازه بر این هم نوایی تأثیر گذار است؟

### اهداف پژوهش:

به طور کلی اهداف این پژوهش عبارت اند از:

- ۱- پاسخ گویی به این پرسش که ارزش های اجتماعی در خانه و مدرسه تا چه اندازه با یکدیگر تضاد یا هماهنگی دارند و دانش آموزان دختر در پایان دوره متوسطه، ارزش های اجتماعی هر یک از این دو نهاد اجتماعی را چگونه ارزیابی نموده و با آنها هم نوایی می کنند؟

- ۲- هماهنگی و عدم هماهنگی با ارزش های اجتماعی و میزان هم نوایی دانش آموز با خانه و مدرسه تا چه اندازه تحت تأثیر تضادهای ارزشی بین خانه، مدرسه و گروه همسالان از یک سو و دانش آموز از سوی دیگر قرار می گیرد و اصولاً چگونه می توان آن را تبیین کرد؟

### متغیرها و تعاریف

متغیرهای وابسته:

- هم نوایی دانش آموز با خانه  
این متغیر حاصل جمع و میانگین نمرات زیر است:  
-نمره حاصل از ارزیابی عملکرد پدر در خانه + نمره حاصل از ارزیابی عملکرد مادر در خانه + نمره حاصل از عملکرد دانش آموز در خانه (که حاصل نمره عملکرد دانش آموز در خانه منهای عملکرد منفی دانش آموز نظیر مشاخره با والدین بوده است).  
- هم نوایی دانش آموز با مدرسه

این متغیرها نیز حاصل جمع و میانگین نمرات زیر است:

- نمره حاصل از ارزیابی عملکرد امور تربیتی + نمره عملکرد درسی (که عبارت است از معدل درسی منهای نمره تجدیدی) + نمره عملکرد پرورشی (که حاصل میزان مشارکت در برنامه های پرورشی مدرسه است منهای نمره عملکرد منفی دانش آموز نظیر مشاخره با امور تربیتی در مدرسه).

## متغیرهای مستقل:

- تضاد ارزش‌های اجتماعی

منظور، اختلاف نمره‌های حاصل از گرایش به ارزش‌های اجتماعی بین دانش‌آموز و گروه‌های زیر است:

- خانه: جمع نمرات گرایش مادر + جمع نمرات گرایش پدر

- مدرسه: جمع نمرات گرایش امور تربیتی

- همسالان: جمع نمرات گرایش دوستان صمیمی

\* تذکر: این متغیر مرکب، با توجه به سؤالات پژوهش به صورت متغیر وابسته نیز در نظر گرفته شده است.

- نوع ارزش‌های اجتماعی

منظور، جمع نمرات گرایش افراد در چهار محور زیر است:

- پوشش و آرایش ظاهری

- ارتباط با جنس مخالف

- گذران اوقات فراغت

- فعالیت‌های دینی و اخلاقی

\* تذکر (۱): نظر به این که برای هر یک از محورهای یاد شده تعدادی معرف در قالب

سؤالات مستقل تعیین گردید، در مجموع ۲۲ سؤال به شرح زیر طرح شد:

- استفاده دختران از لباس‌هایی با رنگ‌های روشن و شاد در محیط خارج از منزل

- استفاده از لباس‌هایی با رنگ‌های روشن و شاد در مجالس جشن

- پوشیدن لباس‌های مدل‌دار در محیط منزل

- پوشیدن لباس‌های تنگ و کوتاه در خارج از محیط منزل

- استفاده از آرایش غلیظ در خارج از محیط منزل

- ارتباط دختران و پسران جوان غیر فامیل در خارج از محیط منزل

- ارتباط دختران و پسران جوان فامیل (درجه سوم، پسر دایی، پسرعمو، ...) در

محیط منزل

- آزادی کامل دختران جوان در دیدن فیلم‌های ویدیویی و سینمایی

- آزادی کامل دختران در مطالعه مجلات داخلی یا خارجی

- ورزش صبحگاهی دختران جوان در پارک‌ها

- رعایت کامل حجاب حتی در مکان‌های زنانه

- اجباری شدن چادر در محیط خارج از منزل



- شادی کردن دختران جوان (آواز خواندن، جوک گفتن، شوخی کردن و...) در جشن‌های خانوادگی

- شرکت کردن در اردوهای زیارتی (قم و جمکران)

- بازیگری و هنرپیشگی دختران جوان

- استفاده از هنرمندان و ورزشکاران سرشناس برای ارائه درس اخلاق در مدارس

- استفاده از روحانیان برای ارائه درس اخلاق مدارس

- تأسیس دبیرستان‌ها و کلاس‌های درس مختلط (نظیر برخی دانشگاه‌ها)

- آموزش موسیقی برای دختران جوان

- کنترل رفتار دانش‌آموزان دختر در خارج از محیط مدرسه

\* تذکر (۲): به منظور جلوگیری از سویافتگی پاسخ‌ها، از موقعیت‌های جمعی (نظیر محیط داخل یا خارج از منزل با ارتباط با پسران درجه سوم فامیل) به جای واژه‌های محرم و نامحرم استفاده گردیده است.

- سن پدر و مادر

- میزان تحصیلات پدر و مادر

- وضعیت شغلی پدر

- وضعیت اشتغال مادر

### نوع پژوهش:

این پژوهش، "پژوهشی بنیادی"<sup>۱۷</sup> و غیرکاربردی بوده و در آن برای جمع‌آوری اطلاعات از روش‌های مختلفی نظیر روش "پیمایشی"<sup>۱۸</sup> (تکنیک مصاحبه و پرسش‌نامه) و بررسی اسناد و مدارک تاریخی و هم‌چنین طیف سؤالات با استفاده از روش لیکرت و گاتمن بهره‌برداری شده است.

### جامعه آماری:

جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان دختر در پایان دوره متوسطه نظام جدید و قدیم "دبیرستان‌های دولتی - عادی" در مناطق نوزده‌گانه شهر تهران بوده است که جمعاً ۵۲۸۶۱ دانش‌آموز را در ۳۶۹ دبیرستان (مطابق آخرین آمار اداره کل آموزش و پرورش استان تهران) در سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶ شامل می‌شود.

نظر به این که هر یک از دبیرستان‌های نمونه دولتی، مردمی، غیرانتفاعی، شاهد و نظیر آن دارای خصوصیتی بودند که حد متوسط جامعه بودن به آنها اطلاق نمی‌شد، این گونه دبیرستان‌ها از حیطة مطالعات میدانی حذف شدند و تنها به دبیرستان‌های دولتی - عادی که به نظر می‌رسید نماینده حدّ متوسط دانش‌آموزان دختر در سطح شهر تهران باشند، اکتفا گردید.

### شیوة نمونه‌گیری:

در این پژوهش، جهت انتخاب افراد نمونه‌ای به حجم ۳۲۰ نفر، از روش "نمونه‌گیری خوشه‌ای چند درجه‌ای"<sup>۱۹</sup> بهره‌گیری شد؛ با این توضیح که جهت ارتقای صحت و دقت نمونه‌گیری، ابتدا سهمیه هر یک از مناطق با توجه به تعداد دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های دولتی - عادی تعیین گردید. سپس، انتخاب به شیوة تصادفی چند مرحله‌ای در هر منطقه به صورت مستقل به اجرا گذاشته شد و در هر دبیرستان ۹ پرسش‌نامه تکمیل گردید. به این ترتیب، از مجموع کل دبیرستان‌های جامعه آماری تقریباً معادل ۱۰ درصد آنها وارد نمونه شدند.

### ابزار جمع‌آوری اطلاعات:

الف) پرسش‌نامه: به منظور جمع‌آوری اطلاعات، ابتدا پرسش‌نامه مقدماتی با تعداد ۳۵ سؤال و یک طیف ۵ درجه‌ای طراحی و تدوین شد. سؤالات طیف ۲۱ سؤال بود که با استفاده از روش لیکرت و گاتمن وزن دهی گردید و پس از انجام تجزیه و تحلیل آماری، پرسش‌نامه‌ای با ۲۹ سؤال - که ۲۲ سؤال آن به طیف اختصاص داشت - و مجموعاً ۱۴۲ گزینه، ۲ سؤال باز، ۱ سؤال نیمه باز و ۲۶ سؤال بسته را در بر می‌گرفت، تدوین گردید.

ب) مصاحبه: برای انتخاب متغیرهای اصلی پژوهش و کارشناسی سؤالات پرسش‌نامه، از روش مصاحبه با دانش‌آموزان، مربیان تربیتی، مشاوران و اولیای دانش‌آموزان استفاده شد و جمعاً با ۴۰ نفر مصاحبه و از نتایج آن بهره‌برداری گردید.

### طیف سؤالات:

این طیف با بهره‌گیری از روش لیکرت و گاتمن ساخته شد. هر سؤال به خودی خود مستقل بود؛ در عین حال مجموعه سؤالات، میزانی از گزارش را مورد آزمایش قرار

می‌داد. نظر به این که دختران دبیرستانی مورد پرسش بودند، چهار محوری که در بخش سؤالات اساسی مطرح گردید، به چندین سؤال فرعی تبدیل شدند و بنابر مذاکرات طولانی با دست اندرکاران آموزش و پرورش، مقرر گردید از واژه‌هایی که دارای بار ارزشی هستند (نظیر، محرم، نامحرم و...) استفاده نشود و در مقابل، واژه‌هایی که برای این قشر قابل درک اند، مورد استفاده قرار گیرند. بنابراین، هر یک از محورهای چهارگانه معرف‌های جزئی به شرح زیر به عنوان متغیرهای ترکیبی (مرکب) استخراج گردید.

- پوشش و آرایش ظاهری:

- رنگ و مدل لباس

- میزان خودنمایی و پوشیدگی لباس (نوع آرایش، کوتاه بودن لباس)

- موقعیت جمعی (محیط خانوادگی - خارج از محیط منزل)

\* تذکر: موقعیت‌های جمعی به منظور عدم استفاده از واژه محرم یا نامحرم برای هر یک از سؤالات مربوط به کار گرفته می‌شد و خود دارای تفکیک‌های زیر بود:

- محیط خانوادگی با حضور افراد نامحرم فامیلی

- محیط‌های خارج از منزل (تحصیلی، کار، بازار و خیابان)

- مکان‌های زنانه (جایی که مردان نمی‌توانند حضور داشته باشند).

- ارتباط با جنس مخالف:

- ارتباط با پسران فامیل (پسر عمو، پسر دایی و...)

- ارتباط با پسران غیرفامیل (همسایه، دوست و...)

\* تذکر: به منظور سنجش گرایش بیش‌تر یا کم‌تر پاسخ‌گویان، محل ارتباط (داخل منزل یا خارج منزل) نیز به این متغیرها افزوده شد.

- گذران اوقات فراغت:

- نوع سرگرمی (دیدن فیلم، مطالعه، ورزش و...)

- میزان اجبار در گذران اوقات فراغت (آزادی، اجبار)

\* تذکر: در این محور نیز از مکان (اماکن عمومی، پارک‌ها یا زیارتگاه‌ها) برای سنجش میزان گرایش به ارزش‌های مذهبی و سستی بهره‌گیری شده است.

- فعالیت‌های دینی - اخلاقی:

- نوع معلم (استفاده از هنرمندان یا فوتبالیست‌ها یا روحانیان برای ارائه

درس‌های دینی)

- فعالیت‌های دینی (به زیارت رفتن، اردوهای مذهبی)

\* تذکر: در این محور، میزان اجبار و کنترل دانش‌آموز برای سنجش گرایش به کار گرفته شده است.

برای ساختن طیف، زمان زیادی صرف شد و از نظریات کارشناسان و هم چنین پیش‌آزمون مورد استفاده قرار گرفت و پس از به‌کارگیری شیوهٔ آماری هم بستگی سؤالات، ۲۲ سؤال برگزیده شدند.

### شیوهٔ جمع‌آوری اطلاعات:

تعداد بیست نفر از پرسشگران آموزش داده شدند و نظر به این که حضور در دبیرستان عملاً بر پاسخ‌ها تأثیر می‌گذاشت، تصمیم گرفته شد سهمیهٔ هر دبیرستان - که به صورت تصادفی انتخاب شده بود - در خارج از محیط دبیرستان جمع‌آوری شود. در مرحلهٔ پایان جمع‌آوری اطلاعات، نمونه‌گیری به صورت اتفاقی و تصادفی صورت گرفت و کلیهٔ پرسش‌نامه‌ها در یک روز تکمیل شد.

### روش تجزیه و تحلیل اطلاعات:

در این پژوهش، برای تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده از شاخص‌های درصد، فراوانی، میانگین وزنی، انحراف معیار و هم چنین روش‌های آماری گوناگون نظیر ضریب هم‌بستگی پیرسون،  $X^2$  و آزمون (T) بهره‌گیری شد. کلیهٔ اطلاعات با استفاده از نرم‌افزار (SPSS) پردازش گردیده است.

### یافته‌ها

یافته‌های پژوهش با توجه به سؤالات به شرح زیر بوده است:

سؤال اول - آیا بین ارزش‌های اجتماعی خانه و مدرسهٔ دانش‌آموزان تضاد وجود دارد؟

### جدول شمارهٔ ۱ - میزان تضادهای ارزشی خانه و مدرسه

جمع	زیاد (+۱۳)	متوسط (۷-۱۲)	کم (۰-۶)	
۳۱۲	۱۰۰	۵۸/۷	۲۸/۵	۴۰
	۱۸۳	۸۹	۱۲/۸	تضاد ارزش‌های خانه و مدرسه

\* تذکر: نمرات تضاد در جدول فوق از طریق وزن دهی و جمع نمرات گرایش پدر + وزن دهی و جمع نمرات گرایش مادر و احتساب میانگین هر یک از نمره‌ها و هم چنین، به‌دست آوردن نمره‌های گرایش به امور تربیتی و احتساب میانگین این نمرات و سپس محاسبهٔ تفاضل این دو دسته از نمره‌ها به دست آمده است.

مطابق یافته‌های پژوهش، اکثر خانواده‌های دانش‌آموزان - یعنی ۱۸۳ خانواده یا ۵۸/۷

درصد از مجموع ۳۱۲ خانواده - دارای تضاد ارزشی زیاد با مدرسه بوده‌اند.

سؤال دوم - ارزش‌های اجتماعی دانش‌آموزان با کدام‌یک از منابع ارزشی (یعنی خانه، والدین، مدرسه (امور تربیتی) و دوست صمیمی) هماهنگی و توافق بیش‌تر و با کدام‌یک تضاد ارزشی بیش‌تری دارد؟

**جدول شماره ۲ - میزان تضاد ارزش‌های اجتماعی بین دانش‌آموز و دیگران**

جمع	۱۰۰	بالا (+۱۳)	متوسط (۷-۱۲)		پایین (۰-۶)	سطوح تضاد		افراد
			۲۵/۰	۱۳۰		۳۳/۳	۱۰۴	
۳۱۲	۱۰۰	۷۸	۲۵/۰	۱۳۰	۴۱/۷	۳۳/۳	۱۰۴	تضاد دانش‌آموز با پدر
۳۱۲	۱۰۰	۶۲	۱۹/۹	۱۳۴	۴۲/۹	۱۱۶	۳۷/۲	تضاد دانش‌آموز با مادر
۳۱۲	۱۰۰	۱۶	۵/۱	۶۴	۲۰/۵	۲۳۲	۷۴/۴	تضاد دانش‌آموز با دوست صمیمی
۳۱۲	۱۰۰	۱۲۲	۷۴/۷	۵۳	۱۷/۰	۲۶	۸/۳	تضاد دانش‌آموز با امور تربیتی

این جدول حاصل اختلاف نمرات گرایش دانش‌آموز با سایرین، به صورت میانگین است. این نمرات در کلیه محوره‌های حجاب و پوشش ظاهری، ارتباط با جنس مخالف، نحوه گذران اوقات فراغت و فعالیت‌های دینی - اخلاقی بوده است. مطابق این جدول، بیش‌ترین تضاد ارزش‌های اجتماعی بین امور تربیتی و دانش‌آموز ملاحظه می‌شود (۲۳۳ یا ۷۴/۷ درصد) و کم‌ترین تضاد ارزشی بین دانش‌آموز و دوست صمیمی ملاحظه می‌شود (۱۶ یا ۵/۱ درصد).

**جدول شماره ۳ - میزان گرایش دانش‌آموز و سایرین به ارزش‌های اجتماعی - سنتی**

جمع	۱۰۰	گرایش قوی (+۳۹)	گرایش متوسط (۲۶-۳۸)		گرایش ضعیف (۰-۲۵)	سطوح گرایش		افراد
			۲۰/۲	۲۰۰		۱۵/۷	۴۹	
۳۱۲	۱۰۰	۶۳	۲۰/۲	۲۰۰	۶۴/۱	۱۵/۷	۴۹	پدر
۳۱۲	۱۰۰	۷۱	۲۲/۸	۲۰۳	۶۵/۱	۳۸	۱۲/۲	مادر
۳۱۲	۱۰۰	۱۲۹	۴۱/۳	۱۶۵	۵۲/۹	۱۸	۵/۸	دانش‌آموز
۳۱۲	۱۰۰	۱۵۶	۵۰/۰	۱۴۶	۴۶/۶	۱۰	۳/۲	دوست صمیمی
۳۱۲	۱۰۰	۳	۱/۰	۱۱۵	۳۶/۹	۱۹۴	۶۲/۲	امور تربیتی

مطابق یافته‌های جدول (۴)، بیش‌ترین گرایش به ارزش‌های اجتماعی - سنتی بین دوستان صمیمی دانش‌آموز ملاحظه می‌شود (۱۵۶ یا ۵۰ درصد) و کم‌ترین میزان گرایش

به ارزش‌های اجتماعی - سستی بین مریان امور تربیتی دیده شده است (۱۹۴ یا ۶۲/۲ درصد).

ناگفته پیداست که منظور از ارزش‌های اجتماعی - سستی، ارزش‌هایی است که مبنای عرفی و سستی دارند و مسلماً اعتقادات مذهبی نیز در این ارزش‌ها وجود دارند اما عامل تعیین کننده، ملاک‌های عرفی و خانوادگی است نه صرفاً معیارهای مذهبی؛ برای مثال، در اغلب خانواده‌ها رسم است که دختر عموها و پسر عموها و نظایر این با یکدیگر ارتباط معمولی دارند و گویی نامحرم بودن افراد در محیط خانوادگی کاملاً متفاوت با نامحرم بودن افراد در خارج از محیط خانوادگی است. چنان که ملاحظه می‌شود، مریان تربیتی براساس موازین اسلامی کم‌ترین میزان گرایش را به چنین عملکردهایی نشان داده‌اند و دوستان صمیمی و سپس خود دانش‌آموز و مادران و پدران آنها در مراتب بعدی بیش‌ترین گرایش را به این‌گونه ارزش‌ها داشته‌اند.

سؤال سوم: هم‌نوایی دانش‌آموز با خانه بیش‌تر است یا مدرسه؟ چگونه این هم‌نوایی تحت تأثیر تضادهای ارزشی و گرایش‌های ارزشی دیگران و هم‌چنین سایر عوامل (مانند سطح سواد و تحصیلات والدین) قرار می‌گیرد؟

جدول شماره ۴ - هم‌نوایی دانش‌آموزان با خانه و مدرسه

میزان هم‌نوایی	با خانه	با مدرسه
کم (۱-۱۰)	۸/۷	۳۵/۵
متوسط (۱۱-۱۵)	۳۳/۰	۵۲/۶
زیاد (۱۶-۲۰)	۵۷/۳	۱۲/۲

مطابق یافته‌های جدول شماره ۴، هم‌نوایی دانش‌آموزان با خانه بیش‌تر از مدرسه بوده است؛ یعنی، ۱۷۹ یا ۵۷/۳ درصد دانش‌آموزان هم‌نوایی زیادی با خانه داشته‌اند. هم‌چنین، با توجه به ضرایب هم‌بستگی و آزمون‌های انجام‌گرفته (پیرسون - ۲ - چی دو)، بین تضاد ارزشی دانش‌آموز با پدر، مادر و امور تربیتی و میزان هم‌نوایی با خانه، هم‌بستگی معکوس ملاحظه می‌شود؛ در حالی که بین تضاد ارزشی دانش‌آموز و دوست صمیمی و میزان هم‌نوایی دانش‌آموز با خانه هیچ‌گونه هم‌بستگی ملاحظه نمی‌شود. هم‌چنین بین میزان گرایش والدین، دوستان صمیمی و امور تربیتی به ارزش‌های اجتماعی و میزان هم‌نوایی دانش‌آموز با خانه با ۹۹ درصد اطمینان، هم‌بستگی معکوس ملاحظه

می‌شود.

از سوی دیگر، بین تضاد ارزشی خانه و مدرسه و هم چنین تضاد ارزشی دانش آموز و امور تربیتی و میزان گرایش پدر، مادر، دوستان صمیمی و امور تربیتی به ارزش‌های اجتماعی و میزان هم نوایی دانش آموز با مدرسه، هم بستگی مستقیم ملاحظه می‌شود. سن والدین بر میزان هم نوایی دانش آموز با خانه تأثیر ناچیزی داشته اما جهت هم بستگی منفی بوده است؛ یعنی، هر قدر سن والدین افزایش یافته، از هم نوایی دانش آموز با خانه کاسته شده است و به عکس؛ اما سن مادر با میزان هم نوایی دانش آموز با مدرسه هم بستگی قابل توجه و مثبتی را نشان می‌دهد. تحصیلات والدین در این زمینه بی تأثیر بوده است.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## نتیجه گیری:

با توجه به یافته‌های پژوهش معلوم شد که بین ارزش‌های اجتماعی مورد تأکید و آموزش در مدرسه و ارزش‌های اجتماعی که در خانه دانش‌آموز پذیرفته شده است، تضاد زیادی وجود دارد. در واقع، دانش‌آموزان، والدین و دوستان صمیمی آنها، نسبت به ارزش‌های اجتماعی مطرح شده در چهار محور، پوشش و آرایش ظاهری، ارتباط با جنس مخالف، گذران اوقات فراغت و فعالیت‌های دینی و اخلاقی، گرایشی مغایر با ارزش‌های مدرسه (مربیان تربیتی) نشان داده‌اند.

آن چه در مدرسه مورد تأکید قرار می‌گیرد، "ارزش‌های دینی - اخلاقی" مبتنی بر آرمان‌های اسلامی است که در قالب اهداف، خط مشی‌ها و دستورالعمل‌های نظام آموزش رسمی - به خصوص پس از پیروزی انقلاب اسلامی - تصویب و به مورد اجرا گذاشته شده است. در حالی که آن چه عملاً الگوی رفتار و مورد پذیرش والدین، دوستان و همسالان دانش‌آموز و مآلاً خود او قرار می‌گیرد، "ارزش‌های اجتماعی - سنتی" است. این ارزش‌ها با ارزش‌های دینی مغایر نیستند اما این به معنی توافق کامل و پذیرش عملی این ارزش‌ها نیست. به بیان صریح‌تر، جامعه "ارزش‌های دینی - اخلاقی" را به گونه‌ای که طی سال‌های طولانی پذیرفته و مبنای کنش اجتماعی قرار داده است، تفسیر و اجرا می‌کند. ذکر مثالی در این زمینه مفید به نظر می‌رسد؛ خانواده‌های ایرانی غالباً مسلمان و مقید به احکام دینی هستند. یکی از احکام دینی، نحوه ارتباط افراد نامحرم با یک دیگر است که نسبت‌های فAMILI درجه سوم به بعد (نظیر پسر خاله، دختر عمو و مانند آن) را شامل می‌شود. چنین احکامی در عمل، به شکل سنتی اجرا می‌شوند و معمولاً خانواده‌ها بین ارتباط دختران و پسران فAMILI با غیر فAMILI، تفاوت قائل می‌شوند؛ در حالی که از نظر احکام دینی، بین این دو دسته نامحرم تفاوتی وجود ندارد. هم چنین، خانواده‌ها در مراسم جشن و شادی بسیاری از محدودیت‌های سنتی و دینی را نادیده می‌گیرند یا در مورد آنها تخفیف می‌دهند.

از دیدگاه دورکیم - چنان که قبل از این بیان شد - آرمان‌های اخلاقی و باورهای جمعی یک جامعه طی چندین نسل شکل می‌گیرند و کم‌تر تغییر می‌کنند. نهادهای اجتماعی نظیر سیاست، آموزش و پرورش و حتی مذهب به تنهایی قادر به ایجاد دگرگونی اساسی در ارزش‌ها، سنت‌ها و آرمان‌های اخلاقی جامعه در کوتاه مدت یا بلند مدت نیستند. این باورهای جمعی در صورتی تغییر می‌کنند که همه نهادهای اجتماعی، افراد جامعه را به صورت هماهنگ در جهت خاصی هدایت کنند. البته دورکیم نقش آموزش و پرورش را در اجتماعی کردن نسل جدید بسیار با اهمیت می‌داند اما هرگز برای این نهاد، وظیفه یا نقش مبدع و خالق ارزش‌ها یا تغییرات فرهنگی اساسی در سطح جامعه قائل نیست. به این دلیل که



آموزش و پرورش پیرو و تابع جامعه است نه جامعه تابع و پیرو آموزش و پرورش؛ بنابراین، تئوری دورکیم در این پژوهش تأیید گردیده است. چرا که نظام آموزشی ایران بیش از آن که نقش تابع داشته باشد، به آن نقش مبدع و خالق ارزش‌ها داده شده است. بخش دیگری از نظریه دورکیم مربوط به کیفیت و نوع آموزش و پرورش جامعه و کارایی نظام آموزش رسمی در جهت حفظ و بقای نظام اجتماعی است. از این دیدگاه، تضاد و تعارض نقش‌ها و ارزش‌های اجتماعی حاکم در مدرسه بازتاب شرایط اجتماعی همین ارزش‌ها در سطح جامعه است و نمی‌توان آن را دلیلی بر ضعف یا قوت نظام آموزش رسمی دانست. نقش اساسی یک نظام آموزش رسمی، تعلیم و تربیت دانش‌آموزان مطابق با هنجارها و ارزش‌های پذیرفته شده اجتماعی و به خصوص به وجود آوردن روحیه نظم و انضباط پذیری در دانش‌آموزان است نه آن که دنیایی آرمانی، غیرواقعی و بیگانه با جامعه مربوط را برای کودک و دانش‌آموز مهیا کند؛ چرا که در این صورت، از هم‌نوایی دانش‌آموزان با خانه، مدرسه و جامعه کاسته خواهد شد و محصول نهایی نظام آموزش رسمی، افرادی نابه‌هنجار و در تضاد با ارزش‌های اجتماعی خواهند بود. یافته‌های این پژوهش مؤید این بخش از نظریه دورکیم نیز می‌باشد.

مطابق یافته‌ها، در حال حاضر در همه محوره‌های مطرح شده، بیش‌ترین تضاد ارزشی بین دانش‌آموزان و مدرسه ملاحظه می‌شود و دانش‌آموزان نسبت به ارزش‌های اجتماعی مطرح شده، بیش‌ترین هماهنگی و توافق را با دوستان صمیمی خود و در مرتبه بعد با والدین خویش داشته‌اند.

آن چه مسلم گردید این است که آنها ارزش‌های اجتماعی مورد پذیرش دوستان صمیمی و سپس ارزش‌های اجتماعی خانه را به ارزش‌های اجتماعی نظام آموزش رسمی ترجیح می‌دهند. مطابق نظریه دورکیم، دانش‌آموزان تا پایان دوره متوسطه، از طریق فشارها و اجبار و تحمیل محیط اجتماعی (نظیر پاداش و تنبیه مستقیم و غیرمستقیم) رفتار خود را شکل بخشیده و به چنین تضاد ارزشی با مدرسه تن داده‌اند. مطابق یافته‌ها، تضاد ارزش‌های اجتماعی بین خانه و مدرسه با میزان هم‌نوایی دانش‌آموز با مدرسه رابطه معکوس داشته است. در واقع، هر قدر فاصله ارزش‌های اجتماعی خانه و مدرسه زیادتر شده، از هم‌نوایی دانش‌آموز با مدرسه کاسته شده است و به عکس این یافته مؤید آن است که مدرسه به تنهایی قادر به تحکیم ارزش‌های اجتماعی در اندیشه و عمل دانش‌آموزان نیست و این هدف در صورتی محقق می‌گردد که با ارزش‌های اجتماعی مورد قبول در خانه دانش‌آموزان سازگاری و هماهنگی داشته باشد.

نکته قابل توجه دیگری که در این پژوهش به دست آمد، این است که چنان چه ارزش‌های اجتماعی دانش‌آموز با والدین (خانه) و مدرسه در تضاد و تعارض باشد، از

هم‌نوایی و پیشرفت تحصیلی او در مدرسه کاسته می‌شود. بسیاری از تحقیقات داخلی و خارجی این نکته را تأیید می‌کنند (۱۳). به بیان دیگر، دانش آموزی که قادر به هماهنگی ساختن خود با ارزش‌های مدرسه (به هر علت) نباشد، عملاً قادر به هم‌نوایی با خواسته‌ها و اهداف نظام آموزش رسمی و مربیان مدرسه نیز نخواهد بود؛ زیرا هیچ ارزش اجتماعی، اخلاقی و دینی را نمی‌توان صرفاً با بهره‌گیری از ابزارهای قانونی و رسمی در دانش‌آموزان ایجاد کرد و از این امر نتیجه‌های مثبت گرفت. برعکس، چنین عملکردی تنها موجب تضاد ارزشی دانش‌آموز با مدرسه می‌شود و از هم‌نوایی او با مدرسه - هم در بُعد ارزشی و هم در بُعد پیشرفت تحصیلی - خواهد کاست. جالب آن‌که تضادهای ارزشی دانش‌آموز با خانه یا مدرسه، موجب هم‌نوایی یا گرایش بیش‌تر دانش‌آموز به دیگری نمی‌شود. به بیان واضح‌تر، هم‌نوایی نبودن دانش‌آموز با مدرسه به معنای هم‌نوایی بیش‌تر او با ارزش‌های خانه نیست بلکه کاهش هم‌نوایی دانش‌آموز با خانه و مدرسه، با افزایش هم‌نوایی و گرایش بیش‌تر او به ارزش‌های اجتماعی دوستان صمیمی همراه است.

در واقع، تضاد و تعارض دانش‌آموز با مدرسه یا خانه، عملاً موجب روی‌گردانی دانش‌آموز هم از خانه و هم از مدرسه شده است و این زنگ خطری جدی هم برای خانواده‌ها و هم نظام آموزش رسمی است که باید در این مورد سریعاً چاره‌اندیشی کنند. آخرین یافته‌ای که در این جا به آن اشاره می‌شود، مربوط به محیط خانوادگی و تأثیر آن بر تضاد ارزشی اولیا با دانش‌آموزان و میزان هم‌نوایی آنهاست. در حال حاضر، دختران جوان در محیط خانوادگی خود بیش‌ترین مشکل را در زمینه رعایت پوشش و آرایش ظاهری و سپس ارتباط با جنس مخالف دارند. البته تضاد ارزشی دانش‌آموز با خانه بسیار کم‌تر از مدرسه است، و این تضاد در محیط منزل تا حدودی به این محورها مربوط می‌شود: سن والدین بر تضاد ارزشی آنها با دانش‌آموزان تأثیر دارد و جهت هم‌بستگی با هم‌نوایی دانش‌آموز، معکوس و با تضاد ارزشی دانش‌آموز مثبت است. تحصیلات و اشتغال مادر در تضاد ارزشی خانه و مدرسه مؤثر بوده است. به نظر می‌رسد در جامعه امروز ایران یک دوره‌گذر و انتقال فرهنگی در سطح جامعه در حال شکل‌گیری است که همه دستگاه‌ها و برنامه‌ریزان فرهنگی کشور را دچار سردرگمی کرده است. این آشفتگی و چندگانگی فرهنگی به مراتب بیش‌تر از عوامل جزئی - نظیر سن و تحصیلات و نظایر آن - بر مقوله ارزش‌های خانه و مدرسه و دانش‌آموز با مدرسه تأثیرگذار است. لذا چنین ارتباطی که در یافته‌ها به دست آمده، دور از واقعیت نیست؛ چرا که سطح تحصیلات پدر و اشتغال مادر - که هر دو نکته یاد شده را تأیید می‌کنند - به تأیید رسیده است. در واقع، حضور قدرت ارزش‌های اجتماعی و اوضاع فرهنگی جامعه در خانه و مدرسه نمود پیدا کرده است و با امور جزئی نمی‌توان این تغییرات و دگرگونی‌ها را توجیه و تفسیر نمود.

## پیشنهادها

با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود:

(الف) ارزش‌هایی که در مدرسه مورد تبلیغ و تأیید قرار می‌گیرند و از اهداف تربیتی نظام آموزشی برخاسته‌اند، با توجه به نوع ارزش‌های اجتماعی - سستی خانواده‌ها هم از جهت محتوا و هم از حیث شیوه‌های آموزشی و تبلیغی تعدیل شوند.

(ب) ارتباط خانواده‌ها با مدرسه و به خصوص کارکنان امور تربیتی با برگزاری جلسات مشترک و انجمن‌های اولیا و مربیان بیش‌تر شود و آنها دیدگاه‌های خود را در زمینه ارزش‌های اجتماعی به بحث و مذاکره بگذارند تا به دیدگاه نسبتاً مشترکی نایل شوند و موضع یکسانی در قبال یکدیگر اتخاذ کنند.

(پ) با توجه به این که دانش‌آموزان - به ویژه در پایان دوران تحصیلات متوسطه - عملاً بیش‌ترین گرایش را به دوستان صمیمی خود دارند، والدین در انتخاب دوستان فرزندان خود و چگونگی ارتباط آنها با یکدیگر و فراهم کردن زمینه مساعد برای مرادۀ بیش‌تر در محیط‌های خانوادگی بیش از پیش کوشا باشند و از مایوس کردن آنها از محیط خانه به شدت پرهیزند و همواره به این نکته توجه داشته باشند که تغییر یا پذیرش ارزش‌های اخلاقی به کمک ابزارهای خشک و قانونی میسر نیست.

(ت) از آن جا که روی گردانی دانش‌آموزان از امور تربیتی یا مدرسه نه تنها هیچ یک از مشکلات آنان را حل نمی‌کند بلکه برای آنها مشکل آفرین است و حتی از هم‌نوایی آنان با خانه می‌کاهد، پیشنهاد می‌شود خانواده‌ها از انتقاد زیاد و غیرمنطقی در مورد مدرسه، امور تربیتی و به طور کلی دیدگاه‌های ارزشی نظام رسمی آموزش و پرورش جداً اجتناب ورزند و سعی کنند از طریق تماس و ارتباط با مدرسه و دست اندرکاران و مراجع ذی صلاح بالاتر، مسائل اخلاقی و مشکلات مرتبط به تفاوت ارزش‌های اجتماعی خانه و مدرسه را مرتفع نمایند و بدون هر گونه مصلحت‌گرایی، نظریات و دیدگاه‌های خود را صریحاً اعلام و انتظارات خود را از مدرسه و نظام آموزشی ابراز کنند.

(ث) در حال حاضر، دانش‌آموزان دختر بیش‌ترین مشکل خود را در محیط خانه در زمینه آرایش کردن و پوشش ظاهری ابراز کرده‌اند. از آن جا که مادران جوان تضاد ارزشی کم‌تری با دختران خود داشته‌اند، پیشنهاد می‌شود با صبر و بردباری و یافتن راه حل‌های مناسب برای این مشکل، از تضاد ارزشی خود با فرزندانشان بکاهند و محیط مناسبی را برای دختران خویش در منزل فراهم کنند.

(ج) در پایان، پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان و مسؤولان تصمیم‌گیرنده در وزارت آموزش و پرورش و مراجع فرهنگی کشور، در هنگام تصمیم‌گیری‌های کلان فرهنگی از تحقیقات اجتماعی و به خصوص جامعه‌شناسان خبره نیز بهره‌گیری کنند.



## پی‌نوشت‌ها

۱- علاقه بند، علی (۱۳۷۴)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، انتشارات حیدری، چاپ دوازدهم، صفحه ۱۳۲.

۲- همان منبع، ص ۱۴۰.

۳- رجوع کنید به:

تنهایی، ح (۱۳۷۱)، مکاتب و نظریه‌های جامعه‌شناسی، نشر مرنديز، مشهد، ص ۱۲۹.

۴- ایور، موریش (۱۳۷۳)، جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت، ترجمه غلامعلی سرمد، مرکز نشر دانشگاهی تهران، ص ۶۹.

5- Taylor, Sandra (1997), *Educational Policy and the Politics of Change*, Routledge, London, P/127.

۶- در این مورد رجوع کنید به کتاب‌های تاریخی آموزش و پرورش، از جمله:

میالاره گاستون، ویال ژان (۱۳۷۱)، تاریخ جهانی آموزش و پرورش، ترجمه محمدرضا شجاع رضوی، انتشارات آستان قدس.

7- Unesco - (1984), *Educational goals*, Paris, IBE Unesco, P/177.

۸- جهت مطالعه بیشتر رجوع کنید به: *مجموعه مقالات تربیتی*

جمعی از نویسندگان (۱۳۷۶) مدارس برتر جهان و استانداردهای جدید آموزش و پرورش، ترجمه مرجان مرندي، انتشارات دفتر همکاری‌های بین‌المللی آموزش و پرورش، تهران.

۹- در این مورد به انتشارات یونسکو در زمینه آموزش و پرورش در کشورهای آسیایی مراجعه کنید؛ از جمله منبع زیر:

Unesco (1970) *Economic and Social aspects of Education*, Paris, Unesco.

۱۰- در این مورد رجوع کنید به:

الماسی: علی محمد (۱۳۷۱) تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران، نشر دانش آموز، تهران.

۱۱- جهت مطالعه بیشتر رجوع کنید به:

سلطانزاده، حسین (۱۳۶۴)، تاریخ مدارس ایران، انتشارات آگاه، تهران.

۱۲- در این مورد رجوع کنید به:

جمعی از نویسندگان (۱۳۷۲)، فلسفه تعلیم و تربیت، انتشارات سمت، تهران.

۱۳- برای مثال، طبق تحقیقی با عنوان "تأثیر ساختار و ارزش‌های خانوادگی بر روابط خانه و مدرسه" که جیمز لوئیس هوارد (James L. Howard) در سال ۱۹۸۸ در دانشگاه ارگان آمریکا انجام داد، چنانچه مریدان مدرسه با ساختار و ارزش‌های خانوادگی دانش‌آموز هماهنگ نباشند، موجب افت تحصیلی دانش‌آموز می‌شوند. این مطالعه با روش تطبیقی بین دو گروه خانوادگی هماهنگ و ناهماهنگ با مدرسه صورت گرفته است.

طبق تحقیق دیگری با عنوان "تأثیر رویکرد متنوع فرهنگی اجتماعی در الگوهای مسلط تربیتی" در بین قومیت‌های مختلف آمریکایی، آفریقایی و سایر قومیت‌ها که توسط جانسون پولا (Johnson.Poula) در سال ۱۹۹۴ انجام گرفت، معلوم شد که الگوهای مسلط تربیتی در بین دانش‌آموزان از عوامل مختلف قومی و ویژگی‌های فرهنگی موجود در خانواده‌های آنها متأثر می‌شود.

مطابق یافته‌های پژوهشی با عنوان "بررسی رابطهٔ جو عاطفی خانواده با گرایش به مشاغل و مقایسهٔ آن در بین دانش‌آموزان پسر و دختر دورهٔ متوسطهٔ نظام جدید" که در سال ۱۳۷۴ توسط آقای غلامحسین نجفی در دانشکدهٔ علوم تربیتی انجام گرفت، معلوم شد که بین جو عاطفی خانواده و نوع گرایش دانش‌آموزان به مشاغل رابطه وجود دارد. هم‌چنین در تحقیقی با عنوان "بررسی تأثیر نگرش‌های تربیتی والدین بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۷۵-۷۴" که توسط آقای رضا بهرامیان در دانشگاه تربیت معلم تهران انجام شد، به بررسی تأثیر نگرش‌های والدین بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان و مقایسهٔ تأثیر هماهنگی یا افتراق نگرش‌های تربیتی والدین بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان و مقایسهٔ نگرش‌های تربیتی مادران و پدران با یکدیگر پرداخته شده است. مطابق یافته‌های این پژوهش در همهٔ محورهای تفاوت معناداری بین نگرش‌های تربیتی والدین و رشد اجتماعی کودکان مشاهده شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پرتال جامع علوم انسانی



### فهرست منابع

#### الف) منابع فارسی:

۱- الماسی، علی محمد (۱۳۷۱) تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران، نشر دانش آموز، تهران.

۲- ایور، موریش (۱۳۷۳) جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت، ترجمه غلامعلی سرمد، مرکز نشر دانشگاهی، تهران.

۳- جمعی از نویسندگان (۱۳۷۲) فلسفه تعلیم و تربیت، انتشارات سمت، تهران.

۴- جمعی از نویسندگان (۱۳۷۶) مدارس برتر جهان و استانداردهای جدید آموزش و پرورش، ترجمه مرجان مرندی، انتشارات دفتر همکاری‌های بین‌المللی آموزش و پرورش، تهران.

۵- تنهایی، ح. ا (۱۳۷۱) مکاتب و نظریه‌های جامعه‌شناسی، نشر مرندیز، مشهد.

۶- سلطانزاده، حسین (۱۳۶۴)، تاریخ مدارس ایران، انتشارات آگه، تهران.

۷- علاقه بند، علی (۱۳۷۴)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، انتشارات حیدری، چاپ دوازدهم، تهران.

#### ب) منابع انگلیسی:

1- Taylor, Sandra (1997), *Educational Policy and the Politics of Change*, Routledge, London

2- Unesco (1994), *Educational Goals*, Paris, IBE, Unesco.

3- Unesco (1970), *Economic and Social Aspects of Education*, Paris, Unesco.