

# اصلاح سیمای زن در کتاب‌های دوره ابتدایی: راهی به سوی دستیابی به فرصت‌های برابر<sup>۱</sup>

دکتر الهه حجازی\*

## چکیده

اصلاح برنامه‌ریزی درسی با رویکرد جنسیتی یکی از اقدام‌های مهم برای تحقق «برنامه آموزش برای همه» است. با هدف شناسایی وضعیت سیمای زن در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی ۳۲ جلد کتاب این دوره در ۵ محور (تساویر، اسامی، خانواده، فعالیت و شخصیت‌ها) مورد تحلیل محتوا قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که حضور زنان و دختران در کتاب‌های درسی کمتر از حضور مردان - پسران است، مادران همیشه نقش حاشیه‌ای را در خانواده دارند، زنان

---

۱- این مقاله بخشی از طرح پژوهشی «بهسازی سیمای زن و خانواده در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و ارائه یک الگوی مطلوب» است که با حمایت مالی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش انجام شده است.

\* استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

هویت شغلی ندارند و به صورت مستقل آرایه نشده‌اند، حضور دختران در عرصه‌های ورزشی بسیار محدود است، و زنان در عرصه علم، سیاست و تاریخ حضور ندارند. براساس یافته‌ها، اصلاح سیمای زن در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی نیازمند یک الگوی مفهومی مبتنی بر توجه داشتن به هویت انسانی یکسان زن و مرد، عدم تفاوت دو جنس در توانایی‌های شناختی - اجتماعی و فرصت‌های برابر آموزشی است. در این الگو شخصیت فردی، خانوادگی و اجتماعی زن به همراه ویژگی‌های هر یک می‌بایست مورد تأکید قرار گیرد.

**کلید واژه‌ها:** رویکرد برابری جنسیتی، برنامه‌ریزی درسی، تحلیل محتوا، فرصت‌های برابر آموزش برای همه

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

در سال ۱۹۹۰ میلادی کنفرانس «آموزش برای همه»<sup>۱</sup> از طرف یونسکو با هدف گسترش سواد در جهان، افزایش فرصت‌های یادگیری برای همه و بهبود کیفیت یادگیری برگزار شد و اکثر کشورهای جهان اصلاحات آموزشی خود را در راستای این اهداف آغاز کردند. تحقق اهداف آموزش برای همه به دلیل تغییر نگرش نسبت به مفهوم توسعه اهمیت بیشتری یافت. زیرا مفهوم توسعه که تا آن زمان براساس شاخص‌های اقتصادی بیان می‌شد، به توسعه پایدار با تأکید بر شاخص‌های توسعه انسانی تغییر یافت، در واقع توسعه انسانی محور اساسی توسعه و آموزش به عنوان یکی از شاخص‌های عمده آن، مورد توجه قرار گرفت.

کار پایه‌ی عمل چهارمین کنفرانس جهانی زن (پکن، ۱۹۹۵) نیز آموزش را ابزاری در دستیابی به اهداف برابری، توسعه و صلح دانست و ایجاد یک نظام آموزشی حساس به جنسیت را تضمینی برای دسترسی به فرصت‌های برابر آموزشی و تحقق اهداف «آموزش برای همه» اعلام کرد. در سند این کنفرانس تأکید شده است که افزایش دسترسی دختران به آموزش، حذف سوگیری‌های جنسیتی در برنامه‌های درسی و امکان دسترسی زنان و دختران به همه سطوح و رشته‌های علمی مهم‌ترین عامل در امر توسعه محسوب می‌شود. بر همین اساس در اعلامیه «اجلاس جهانی آموزش و پرورش داکار» (۲۰۰۰). حذف نابرابری‌های جنسیتی در آموزش ابتدایی و راهنمایی تا سال ۲۰۰۵ میلادی و دستیابی به تساوی جنسیتی در آموزش و پرورش تا سال ۲۰۱۵ مورد تأکید قرار گرفت. در چارچوب آموزش برای همه «(داکار، ۲۰۰۰) آمده است: تلاش‌های ناظر بر حمایت و برابری جنسیتی باید شامل اقدامات مشخصی

برای از میان برداشتن تبعیض ناشی از نگرش و رویه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی باشد. به عبارت دیگر سیاست‌ها و اجرای آن‌ها در نظام آموزش باید با حمایت از یادگیری دختران و پسران همراه باشد.

اما چگونه می‌توان از یادگیری دختران حمایت کرد و برای آنان فرصت‌های برابر آموزشی را فراهم نمود؟

تجربه‌های کشورهای استرالیا، ۱۹۹۲، ایالات متحده آمریکا، ۱۹۹۶ و کانادا، ۱۹۹۴ (مرکز آمار کانادا، ۲۰۰۰) نشان می‌دهد، که تغییر در برنامه‌ریزی درسی اولین اقدام در جهت ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی بوده است. زیرا بنا به تعریف (دال، ۱، ۱۹۸۲) برنامه‌ریزی درسی، محتوا و جریان رسمی و غیر رسمی آموزش است که از طریق آن فراگیران تحت نظارت مدرسه، دانش و شیوه درک و فهم را بدست می‌آورند، مهارت‌ها را فرا می‌گیرند و نگرش و ارزش‌گذاری یا نظام ارزشی خود را تغییر می‌دهند. هدف برنامه‌ریزی درسی ایجاد تغییرات مطلوب در فراگیر است. بنابراین می‌توان انتظار داشت که با ورود برنامه‌ریزی حساس به جنسیت در نظام‌های آموزشی زمینه رفع نابرابری‌ها در تمام ابعاد و اجزاء برنامه اعم از رسمی و پنهان مورد توجه قرار گیرد و از القاء سوگیری‌های جنسیتی در قالب و محتوای برنامه‌ها اجتناب شود. برای اجرای برنامه‌ریزی حساس به جنسیت اصلاح کتاب‌های درسی - یکی از حیطه‌های مهم برنامه‌ریزی درسی - ضروری است. در این ارتباط استروم کویست<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) با تحلیل محتوای کتاب‌های درسی براساس مؤلفه‌های جنسیت نشان داده است که نقش‌های زنان و مردان در کشورهای صنعتی و در حال توسعه مشابه است. این کتاب‌ها حاوی پیام‌ها و تصاویری است که در آن زنان با ویژگی‌هایی مانند هیجانی، ضعیف، ترسو، کم‌هوش و وابسته معرفی

1- Doll

2- Stromquist

شده‌اند و مردان دارای ویژگی‌هایی چون شجاع، منطقی، باهوش، مستقل و رهبر هستند. نقش‌های زنان و مردان در این کتاب‌ها با نظریه فرودستی زنان و برتری مردان همخوانی دارد و با آن‌ها نمی‌توان به اهداف برنامه‌ریزی حساس به جنسیت دست یافت. محتوای کتاب‌های درسی ضمن توجه به ویژگی‌های شناختی دانش‌آموزان، باید آنان را با نقش‌های مختلف اجتماعی - فرهنگی و خانوادگی آشنا سازد، برای آنان الگوی هویت‌یابی به عنوان زن و مرد فراهم آورده (میشل، ۱۳۷۶) و آنان را برای درک دگرگونی‌های اجتماعی آماده سازند (دونیگان، ۱، ۱۹۸۲). به عبارت دیگر کارکرد کتاب‌های درسی علاوه بر افزایش دانش پایه، ارتقاء دانش اجتماعی و جنسیتی دانش‌آموزان است.

بلانت<sup>۲</sup> (۱۹۹۰) در ارتباط با کارکرد جامعه‌پذیری جنسیتی کتاب‌های درسی عنوان می‌کند: «کتاب‌های درسی در درون یک بافت قدرت (کلاس درس) ارایه می‌شوند. این بافت از یکسو نگرش کودکان درباره نقش‌های جنسیتی را شکل می‌دهد و از سوی دیگر به تقویت آن می‌پردازد. به این ترتیب پیام‌های ارایه شده توسط کتاب‌ها ذهن و افکار دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و منجر به فراگیری نقش‌های جنسیتی می‌شود». بلانت (۱۹۹۰) با تحلیل کتاب‌های درسی دوره ابتدایی ایرلند نشان داد که محتوای این کتاب‌ها در راستای تقویت کلیشه‌های زنانه و مردانه است. به طوری که مردان همواره مبارز و هوشمند هستند و زنان وابسته و منفعل. در این کتاب‌ها دانش‌آموزان مردان را در موقعیت قدرت و در مشاغل مختلف مشاهده می‌کنند، در حالی که زنان بیشتر در نقش مادری و موقعیت مراقبت از فرزندان دیده می‌شوند. مثال‌های ارایه شده در کتاب‌های ریاضی نیز، مربوط به دنیای مادران است و به نوعی این پیام که «ریاضی یک حیطة مردان» است، القاء می‌کند. از نظر بلانت

1- Dunnigon

2- Blount

با ارایه چنین ویژگی‌هایی از دو جنس نمی‌توان پیام برابری فرصت‌ها را به دانش‌آموزان منتقل نمود.

تحلیل کتاب‌های درسی دوره ابتدایی کره جنوبی و مکزیک براساس رویکرد جنسیتی (چانگ، ۲۰۰۰) نیز بیانگر وجود تبعیض جنسیتی است. در این کتاب‌ها زنان شخصیت‌های کم‌اهمیت و حاشیه‌ای هستند که بیشتر مواقع در موقعیت خیال‌پردازی بسر می‌برند، وارد حیطه‌های علوم و ریاضی نمی‌شوند، احساساتی، حسود و فاقد قدرت تصمیم‌گیری هستند و هیچ نقش مهم اقتصادی، اجتماعی و تاریخی را بر عهده ندارند. از نظر چانگ موقعیت زنان در کتاب‌های درسی کره جنوبی و مکزیک نه تنها مروج دیدی وسیع و همه‌جانبه از نقش زنان در جامعه نیست بلکه برگزارش‌های واقعی و عادلانه از پیشرفت‌های زنان نیز استوار نمی‌باشد. به عبارت دیگر ارتباطی میان محتوای کتاب‌های درسی، تحولات اجتماعی مرتبط با زنان و فرصت‌های برابر وجود ندارد.

سامسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) در تحلیل کتاب‌های درسی ایتالیا براساس زبان «جنس‌گرا» نشان داده است که در کتاب دستور زبان از مجموع ۲۹۳۱ جمله ارایه شده، فاعل ۲۰۹۰ جمله مذکر است و ۷۴/۷ درصد مثال‌ها به مردان و پسران مربوط می‌شوند. علاوه بر آن واژه‌هایی که به دو جنس نسبت داده می‌شود نیز دارای سوگیری جنسیتی است. به طوری که دختران فقط جذاب و بانمک هستند در حالی که پسران باهوش و محبوبند. کاربرد عمومی زبان که حضور زنان را پنهان یا نفی می‌کند و یا آنان را به صورت درجه دوم و پایین‌تر طبقه‌بندی می‌کند در کتاب‌های درسی دوره آموزش عمومی ایتالیا رایج است.

تحلیل متنی کتاب‌های درسی نیز نشان داده است که این کتاب‌ها جنس‌گرا و کلیشه‌ای هستند (سامسون، ۲۰۰۳).

به طور کلی با توجه به یافته‌های حاصل از تحلیل کتاب‌های درسی می‌توان گفت که:

● در واگذاری مسئولیت‌های اجتماعی میان دختران و پسران تفاوت وجود دارد؛

● چهره زنان منطبق با شرایط روز جهان نیست؛

● محتوای کتاب‌ها براساس علائق پسران تنظیم شده است؛

● تبعیض جنسیتی در کتاب‌ها رواج دارد.

بررسی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در ایران نیز نشان‌دهنده آن است که در این کتاب‌ها عقاید مبتنی بر تبعیض جنسیتی حاکم است (صداقت و زاهد، ۱۳۷۴)، جایگاه دو جنس و به ویژه جایگاه زنان در خانواده و جامعه به درستی ترسیم نشده است و بسیاری از حیطه‌های اجتماعی - سیاسی و علمی تنها به مردان اختصاص یافته است (حجازی و همکاران، ۱۳۷۸). از نظر حجازی و همکاران سیر غیر منطقی آرایه جایگاه زن و مرد از پایه اول تا پنجم ابتدایی دانش‌آموز را از دستیابی به درک صحیح از هویت جنسیتی خود باز می‌دارد. مجتهدی (۱۳۸۱) نیز با بررسی تصاویر و محتوای کتاب‌های فارسی، تعلیمات دینی و تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی نشان داده است که بین فراوانی تصاویر دختران و پسران نابرابری بسیار بارزی وجود دارد. علاوه بر آن محتوای تصاویر نیز به گونه‌ای است که نمی‌تواند در دختران باورهای مثبت جنسیتی ایجاد کند. مکان طبیعی در اکثر موارد برای زنان خانه است و اگر دختر حق خروج از خانه را می‌یابد فقط برای رفتن به مدرسه است. براساس یافته‌های مجتهدی (۱۳۸۱) در کتاب‌های درسی مقایسه‌های اجتماعی همواره به سود پسران است و پسران در تمامی عرصه‌های علمی - اجتماعی و سیاسی بر

دختران برتری دارند با توجه به یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کتاب‌های دوره ابتدایی می‌توان گفت که با آرایه چنین جایگاهی از زنان در کتاب‌های درسی نمی‌توان به سوی ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی گام برداشت و زمینه توانمندسازی دختران را فراهم نمود.

با هدف اصلاح کتاب‌های درسی دوره ابتدایی براساس دیدگاه فرصت‌های برابر آموزشی، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به سؤال‌های زیر است:

۱- وضعیت کتاب‌های درسی موجود براساس رویکرد جنسیتی چگونه است؟

۲- معیارهای اصلاح سیمای زن در کتاب‌های درسی کدامند؟

### روش‌شناسی

با توجه به هدف پژوهش یعنی شناسایی وضعیت کتاب‌های درسی براساس رویکرد جنسیتی از تکنیک تحلیل محتوا استفاده شده است.

جامعه آماری و نمونه تحقیق

کلیه کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ جامعه آماری و نمونه تحقیق پژوهش را تشکیل داده است. بنابراین در مجموعه ۳۲ جلد کتاب دوره ابتدایی مورد بررسی قرار گرفته است.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها

نظر به ماهیت پژوهش از روش تحلیل محتوا برای گردآوری داده‌ها استفاده شده است. در این روش ضرورت آن است که ابتدا واحد مورد بررسی مشخص شود و پس از آن با توجه به شاخص‌های تعیین شده محتوا مورد تحلیل قرار گیرد.



## واحد مورد بررسی

واحدهای مورد بررسی در یک سیر کلی به جزیی عبارتند از: واحد عنوان (کتاب‌های درسی ۵ پایه ابتدایی در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱)، واحد بررسی (واحد عنوان برحسب پایه تحصیلی، کتاب فارسی پایه اول)، واحد متن (هر یک از دروس یک واحد مورد بررسی، مثل درس دوستان جدید در کتاب فارسی پایه دوم)، واحد ثبت (عناصر یک متن، کلمات، جملات، تصاویر)، واحد شمارش (تعداد اسامی آرایه شده در یک واحد متن) و واحد تحلیل جنسیتی (مؤنث و مذکر بودن شخصیت‌ها).

## شاخص‌های حساس به جنسیت

برای تعیین شاخص‌های حساس به جنسیت اقدام‌های زیر انجام گرفت:

۱. بررسی شاخص‌ها در چند کشور که در آن‌ها برنامه‌ریزی حساس به جنسیت اجرا می‌شود؛

۲. مطالعه پژوهش‌های انجام شده در ایران؛

۳. نظرخواهی از متخصصان مطالعات زنان

براین اساس شاخص‌های حساس به جنسیت انتخاب شدند و در ۵ محور قرار گرفتند:

- |                  |                        |            |
|------------------|------------------------|------------|
| ۱- اسامی و ضمائر | ۲- تصاویر              | ۳- خانواده |
| ۴- فعالیت‌ها     | ۵- شخصیت‌ها و ویژگی‌ها |            |

شاخص‌های هر محور از دو بعد کمی (تعداد، آمار مقایسه‌ای) و کیفی (نحوه و نوع آرایه) مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

## یافته‌ها

جدول شماره ۱ تحلیل تطبیقی واحد تحلیل جنسیتی (مؤنث - مذکر) را در محورهای ۵ گانه نشان می‌دهد.

جدول ۱. تحلیل جنسیتی کتاب‌ها بر اساس محورهای ۵ گانه

ردیف	تحلیل تطبیقی تعداد و تصاویر افراد مطرح شده در کتاب‌های درسی دوره	واحد مورد بررسی	زنان و دختران (F)	مردان و پسران (M)	مختلط	تبعیض جنسیتی	نمود تبعیض جنسیتی
۱	% تعداد اسامی و ضمایر	عنوان‌ها	%۱۲/۵	%۵۲/۲	%۳۵/۳	M>F	
۲	% تعداد تصاویر	متن‌ها و کامل یا نیمه‌تنه بودن	%۲۳/۸	%۵۶/۵	%۱۸/۷	M>F	
		قطع بزرگ کوچک متوسط	%۱۱	%۵۸	%۳۱	M>F	
		سن کودک و نوجوان بزرگسال	%۳۳	%۵۷	—	M>F	
			%۱۰	%۸۱	%۹	M>F	
۳	تحلیل عوامل مرتبط با خانواده - فعالیت‌های خانگی - مشاغل والدین - وظایف در ارتباط با فرزندان	متن و تصاویر	%۸۳	%۱۷	—	F>M	
		متن و تصاویر	%۲۸/۶	%۷۱/۴	—	M>F	
		نگهداری و رسیدگی تربیت	%۸۷/۵	%۱۲/۵	—	F>M	
			%۳۷	%۶۳	—	M>F	
	- سرپرست خانواده - فرزند ارشد - وظایف فرزندان در خانه - وظایف فرزندان در خارج از خانه	متن و تصاویر	—	%۱۰۰	—	M>F	
		متن و تصاویر	%۲۰	%۸۰	—	M>F	
		متن و تصاویر	%۷۸/۸	%۲۱/۲	—	F>M	
		متن و تصاویر	%۲۵	%۷۵	—	M>F	
	فعالیت‌ها مکان حضور خانه شغلی مدرسه (آزاد- جامعه) بیرون	متن و تصاویر	%۳۵	%۲۳	%۳۲	M=F	
		متن و تصاویر	%۳	%۹۰	%۷	M>F	
		متن و تصاویر	%۴۴	%۵۰	%۶	M=F	
		متن و تصاویر	%۹	%۵۹	%۳۲	M>F	
۴	نحوه حضور فعال غیرفعال	متن و تصاویر	%۲۴	%۵۵	%۲۱	M>F	
		متن و تصاویر	%۲۲	%۶۶	%۱۲	M>F	
		ماهیت فعالیت کاری تفریحی	%۲۳	%۵۵	%۲۲	M>F	
			%۳۱	%۵۶	%۱۳	M>F	
	نوع فعالیت - فعالیت‌های شناختی - علمی	متن و تصاویر	%۴۲/۸	%۵۷/۲	—	M>F	
		متن و تصاویر	%۳۰	%۷۰	—	M>F	
۵	ویژگی شخصیت و چهره‌های معرفی شده علمی - ادبی - سیاسی - ملی - دینی	متن و تصاویر	%۱۸	%۶۵/۳	%۱۶/۷	M>F	
		متن و تصاویر	—	%۱۰۰	—	M>F	
		متن و تصاویر	%۴	%۹۶	—	M>F	
		متن و تصاویر	—	%۱۰۰	—	M>F	
		متن و تصاویر	%۱۸/۳	%۸۱/۷	—	M>F	

در این جدول اگر  $M = F^1$  باشد به معنای عدم تبعیض جنسیتی است و در صورتی که  $M > F$  یا  $F > M$  باشد با تبعیض جنسیتی روبه‌رو هستیم. از نظر کمی نسبت مطلوب در میان محورهای مختلف ۵۰ درصد است و تجاوز از این نسبت نباید بیش از ۱۰ درصد باشد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود در اکثر محورها و موارد فاصله میان زنان و مردان بیش از ۱۰ درصد است و این امر نشان‌دهنده وجود تبعیض جنسیتی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی است. بر اساس جدول فقط در محور ۴ (مکان حضور زن و مرد) عدم تبعیض جنسیتی میان زنان و مردان در خانه و مدرسه دیده می‌شود. مجموعه اسامی و تصاویر ارائه شده (محور ۱ و ۲) در کتاب‌های دوره بیان‌گر حضور غالب مردان و پسران است. این در حالی است که بنابر آمار ارائه شده توسط «معاونت برنامه‌ریزی و منابع انسانی» (۱۳۸۲) دختران در دوره ابتدایی ۴۷/۹ درصد از کل جمعیت دانش‌آموزی را تشکیل می‌دهند. بنابراین تفاوت مشاهده شده در کتاب‌ها مبتنی بر واقعیت نیست.

در محور ۳ (خانواده) شاخص‌هایی مانند فعالیت‌های خانگی پدر و مادر، شغل والدین، نگهداری و تربیت، فرزند، سرپرست خانواده، فرزند ارشد، وظایف فرزندان، همراه اسامی فرزندان با والدین مورد توجه قرار گرفت. همان‌طور که در جدول شماره ۱ نیز مشاهده می‌شود، وظایف خانگی به عهده زنان است. زنان کتاب‌های دوره ابتدایی صرفاً در چارچوب خانه‌داری و مادری هویت دارند و امور منزل را به تنهایی و بدون مشارکت همسران و حتی فرزندان انجام می‌دهند. در این کتاب‌ها از مادری که بیرون از خانه کار می‌کند و دارای هویت شغلی و مسؤولیت اجتماعی است، هیچ نشانی نیست. به‌جز در

درس همکاری (فارسی پایه اول بخوانیم، ص ۶۷) در هیچ یک از کتاب‌ها مشارکت و همکاری پدر و مادر در انجام یک فعالیت مشاهده نمی‌شود.

بر اساس جدول شماره ۱ مشاغل ارایه شده در کتاب‌های درسی اختصاص به مردان دارد و زنان به شغل خانه‌داری مشغول هستند. علاوه بر تفاوت شغلی مادران و پسران، پدران دارای هویت شغلی هستند در حالی که شغل مادران به مادر بودن و خانه‌دار بودن آنان پیوند خورده است. برای مثال در کتاب اجتماعی پایه چهارم می‌خوانیم که «در روستاها زنان در کشاورزی، قالی‌بافی و دوشیدن شیر گاو و گوسفندان به شوهران خود کمک می‌کنند» (ص ۱۲۳). به این ترتیب کتاب‌های درسی نه تنها به تقویت هویت شغلی دختران نمی‌پردازد و به آنان الگوی مناسب را ارایه نمی‌دهد بلکه آنان را از مشارکت اجتماعی نیز بازمی‌دارد. این پیام که با تحولات جامعه امروز ایران مغایرت دارد دانش‌آموز دختر را در تناقض قرار می‌دهد.

تحلیل کتاب‌های دوره ابتدایی نشان می‌دهد که اکثر فعالیت‌های مرتبط با نگهداری فرزند (رسیدگی به غذا، نظافت و پوشاک فرزند) به عهده مادر و فعالیت‌های مرتبط با تربیت به عهده پدر خانواده است. مادران علاوه بر مراقبت از نظر عاطفی نیز به فرزند وابستگی دارند: «شبی مادر از لاغری و رنگ‌پریدگی بی‌اندازه پرویز پی‌برد که فرزندش درد و رنجی دارد. از او پرسید پرویز ناخوشی؟ پدر با شتاب نگاهی به پسرک کرد و گفت نه پرویز وجدانش ناراحت است. من دیگر کاری به کار او ندارم.» (فارسی پایه پنجم، ص ۱۳۰)

علاوه بر آن در این کتاب‌ها مادران به عنوان افرادی معرفی شده‌اند که در موقع حادثه دست و پای خود را گم می‌کنند، بی‌تابی نشان می‌دهند و دچار هیجان می‌شوند در حالی که پدران با خونسردی و عقلانیت کامل با رخدادها برخورد می‌کنند. این تفاوت در رفتار پدران و مادران کتاب‌های درسی از چند جنبه قابل نقد است:

۱. ارایه پیام‌هایی که در آن مادران بی‌دست و پا، هیجانی و فاقد قدرت تصمیم‌گیری هستند انتقال این کلیشه است که زنان فاقد تفکر منطقی بوده و صرفاً بر مبنای عواطف رفتار می‌کنند. ارایه این پیام با نقش واقعی مادران در جامعه شهری و روستایی کاملاً متفاوت است. علاوه بر آن اگر یکی از اهداف کتاب‌های درسی را دست‌یابی به الگوی هویت‌یابی بدانیم الگوی ارایه شده به دختران، مادرانی با نقش حاشیه‌ای است.

۲. پدران و مادران در کتاب‌های درسی به صورت مشترک، برای اصول تربیتی فرزند تصمیم‌گیری نمی‌کنند به همین دلیل این پدر است که مسئولیت تربیت را به عهده دارد. انتقال این پیام به دانش‌آموزان به طور کلی و دختران به طور خاص تأکید بر نقش کلیشه‌ای و دست‌دوم زن دارد.

۳. در کتاب‌های درسی پدر فردی منطقی است که تلاشی برای برقراری ارتباط عاطفی با فرزند ندارد در حالی که یافته‌های پژوهشی (احدی، ۱۳۸۲، برهانی، ۱۳۸۲) نشان می‌دهد که ایجاد رابطه عاطفی پدر با فرزند می‌تواند در عدم بروز مشکلات رفتاری فرزندان (دختر- پسر) مؤثر باشد. به عبارت دیگر پدری که محبت و پذیرش خود را نسبت به فرزند ابراز می‌دارد در سلامت روان فرزند نقش اساسی را ایفاء می‌کند.

بر اساس جدول شماره ۱ از مجموع ۳۲ مورد وظیفه و تکلیف خانگی برای پسران و دختران، ۲۶ مورد به وظایف دختران و ۷ مورد به وظایف پسران مربوط می‌شود. دختران در پایه‌های سوم و چهارم بیش‌تر از پسران در حال انجام کارهای خانگی هستند و در پایه‌های اول و پنجم فقط این دختران هستند که مسئولیت کارهای خانگی را برعهده دارند. وظایفی که به دختران در خانه محول شده است در راستای وظایف مادران است و در آن هیچ‌گونه خلاقیتی دیده نمی‌شود. در حالی که وظایف دختران محدود به خانه است، پسران وظایف خارج از خانه را به عهده دارند. فقط در کتاب فارسی پایه‌ی اول

(بخوانیم) است که وظایف دختران و پسران در خارج از خانه مشابه است: دختر و پسر هر دو به پدر در درو کردن محصول کمک می‌کنند و در کنار وی به نماز می‌ایستند (ص ۲۰). این وظایف با وظایف ارایه شده در پایه‌های دیگر متفاوت است و مشخص نیست که چرا در یک پایه وظایف دختر و پسر مشابه است و در پایه‌های دیگر به ناگهان دچار تغییر می‌شود. این تفاوت‌ها معرف عدم رویکرد جنسیتی به وظایف فرزندان در کتاب‌های درسی است و این‌گونه تداعی می‌کند که با افزایش سن دختران باید در خانه بمانند و پسران نیز فعالیت‌های بیرون از خانه را تمرین کنند.

تحلیل کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در محور ۴ (فعالیت‌ها) نشان می‌دهد که حضور مردان در موقعیت کار ۹۰ درصد و حضور زنان ۳ درصد است. در موقعیت کشاورزی ۷۰ درصد مردان، ۷ درصد زنان و ۲۳ درصد زنان و مردان حضور مشترک دارند. به طور کلی حضور مردان در مدرسه، محل کار، جامعه، صحرا و فضای آزاد بیش‌تر از حضور زنان است و حضور زنان در موقعیت خانه بیش از مردان می‌باشد. به این ترتیب حضور کم‌رنگ زنان در موقعیت کار و در جامعه از جمله نکات قابل توجه در تصاویر ارایه شده در کتاب‌های درسی دوره است.

از نظر نوع و نحوه فعالیت‌ها نیز مشاهده می‌شود که از مجموع ۱۰۷۵ تصویری که افراد را در حال فعالیت نشان می‌دهد، ۵۵ درصد به مردان و ۲۴ درصد به زنان اختصاص دارد. از مجموع تصاویر فعال، ۸۹/۳ درصد فعالیت‌ها واقعی (کار) و ۱۰/۸ درصد مردان و ۳۱ درصد زنان در موقعیت تفریحی هستند. بررسی زنان و دختران در موقعیت فعالیت واقعی حاکی از آن است که آنان مشغول خیاطی یا پختن نان، تدریس در کلاس، بردن گوسفندان به چرا و یا انجام تکالیف مدرسه و وظایف خانگی هستند. در موقعیت‌های تفریحی بیش‌تر فعالیت‌ها به پسران و مردان تعلق دارد. در مورد کیفیت فعالیت‌ها نیز

مشاهده می‌شود که ۵۷/۳ درصد پسران در مقایسه با ۴۲/۸ درصد دختران در فعالیت‌های شناختی - علمی حضور دارند.

سیر افزایش فعالیت‌های شناختی - علمی مردان از پایه اول تا پنجم قابل رویت است. در کتاب‌های درس دوره ابتدایی فعالیت‌های شناختی سطح بالا مانند استنباط کردن، کنجکاوی، پرسش‌گری و حل مسأله بیش‌تر به مردان اختصاص دارد. در مجموعه فعالیت‌های شناختی فقط حضور دختران در موقعیت آزمایش (در دروس علوم و ریاضی) با پسران برابری می‌کند. در فعالیت‌های ورزشی نیز حضور پسران (۷۰ درصد) بیش‌تر از دختران است.

علاوه بر برتری حضور کمی پسران در اکثر فعالیت‌های ورزشی، این فعالیت‌ها برای پسران از تنوع و گستردگی بیش‌تری برخوردار است. به طور کلی در محور فعالیت، کلیشه‌های جنسیتی کاملاً حضور دارند.

یافته‌های مرتبط با محور ۵ (ویژگی‌ها و شخصیت‌ها) نیز بیان‌گر آن است که از مجموع ۲۲ شخصیت علمی مطرح شده تمامی آنان مرد هستند و این حوزه کاملاً مردانه است. در حوزه ادبی نیز از مجموع ۲۵ شخصیت ارایه شده ۹۶ درصد به مردان (۲۴ مورد) و ۴ درصد به زنان (۱ مورد) اختصاص یافته است. شخصیت‌های سیاسی و ملی نیز همگی مرد هستند و از مجموع ۲۰۲ مورد چهره دینی، ۱۶۴ مورد (۸۱/۷ درصد) متعلق به مردان و ۳۷ مورد (۱۸/۳ درصد) متعلق به شخصیت‌های دینی زن است.

بر اساس یافته‌ها ۷۲ صفت و واژه مرتبط با جنس در کتاب‌های درسی مشاهده می‌شود که از این میان ۴۷ صفت مرتبط با مردان، ۱۳ صفت مرتبط با زنان و ۱۲ صفت نیز مشترک میان دو جنس است. صفات مرتبط با مردان بیش‌تر در ابعاد شناختی، فعالیت‌ها و تا حدودی در بعد اجتماعی و عاطفی است در حالی که بیش‌تر صفات مرتبط با زنان در بعد اجتماعی و عاطفی می‌باشد. برای مثال صفاتی مانند کوچولو، پاکیزه و خوب در ارتباط با دختران

ارایه شده است در حالی که برای پسران، صفحاتی چون سوارکار و دونده آمده است. صفاتی مانند نالان، ترسو و عجول نیز همواره با دختران است و صفاتی مانند خشمگین و ستمگر همواره با مردان می‌آید. صفات واژه‌های مرتبط با مردان طیف گسترده‌ای را در برمی‌گیرد مانند باهوش، فداکار، کنجکاو، کاشف، رهبر، درستکار و با انصاف اما واژه‌های مرتبط با زنان بسیار محدود است.

به طور خلاصه تحلیل کمی و کیفی کتاب‌های درسی بر اساس محورهای پنج‌گانه بیان‌گر آن است که:

۱. حضور زنان و دختران در کتاب‌های درسی بسیار کمتر از حضور مردان و پسران است؛

۲. نقش خانوادگی زنان و دختران محدود به وظایف خانگی است و هیچ‌گونه نقش فعالی در تصمیم‌گیری‌ها ندارند؛

۳. مشارکت و همکاری میان اعضای خانواده در کتاب‌های درسی وجود نداشته و مادران همیشه نقش حاشیه‌ای را دارند؛

۴. حضور اجتماعی زنان و دختران در مقایسه با پسران و مردان بسیار اندک است؛

۵. زنان هویت شغلی ندارند و به صورت افراد مستقل ارایه نشده‌اند؛

۶. دختران کمتر دارای فعالیت‌های شناختی سطح بالا مانند استنباط کردن، کنجکاو، پرسش‌گری و حل مسأله هستند؛

۷. حضور دختران در عرصه‌های ورزشی بسیار محدود است؛

۸. حوزه علم در کتاب‌ها کاملاً مردانه است و زنان در عرصه علم حضور ندارند؛

۹. عرصه‌های سیاسی و ملی فقط اختصاص به مردان دارد؛

۱۰. شخصیت‌های دینی زن در مقایسه با شخصیت‌های دینی مرد بسیار اندک است؛



۱۱. صفات و ویژگی‌های متناسب به زنان در بعد عاطفی - اجتماعی بوده و کاملاً از کلیشه‌های جنسیتی پیروی می‌کند.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از تحلیل کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر اساس شاخص‌های جنسیتی نشان داد که محتوای این کتاب‌ها:

توانایی‌های شناختی<sup>۱</sup> دختران را نادیده گرفته است؛

بر هویت مستقل زنان تأکیدی ندارد؛

به مشارکت اجتماعی زنان در عرصه‌های مختلف اهمیت نمی‌دهد؛

به نقش کلیدی مادر در تربیت فرزندان، مدیریت خانه و تصمیم‌گیری‌ها

توجهی ندارد؛

نسبت به تحولات جامعه و حضور زنان در عرصه‌های علمی بی‌تفاوت

است.

با توجه به یافته‌ها، اصلاح سیمای زن در کلیه ابعاد فردی، اجتماعی و خانوادگی ضروری است زیرا جایگاه فعلی زنان در کتاب‌های درسی منطبق با دیدگاه دینی - اعتقادی، یافته‌های علمی و فرصت‌های برابر آموزشی نمی‌باشد.

در کتاب‌های درسی توانایی شناختی دختران در سطح پایین‌تری از پسران قرار دارد. پسران به فعالیت‌های سطح بالای شناختی چون استنباط کردن می‌پردازند و دختران محدود به مشاهده و آزمایش کردن هستند. بر اساس یافته‌های هایسد و همکاران (۱۹۹۰) در دوران مدرسه تفاوتی میان عملکرد ریاضی دو جنس وجود ندارد. در این دوران دختران برتری کمی نسبت به پسران در محاسبه کردن و درک مفاهیم دارند اما در حل مسأله تفاوتی میان آنان مشاهده نمی‌شود. عملکرد دختران و پسران در آزمون‌های هوشی نیز

تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهد. تا قبل از ۱۰ سالگی هیچ‌گونه تفاوتی میان دو جنس در توانایی فضایی- بینایی مشاهده نمی‌شود. در حدود ۱۰ سالگی پسران در توانایی فضایی نسبت به دختران برتری می‌یابند که برخی آن را به عوامل زیستی و عده‌ای نیز آن را به ویژگی‌های محیطی نسبت می‌دهند (وایر و همکاران، ۱۹۹۵). در مقابل دختران در تکالیف مختلف کلامی بر پسران برتری دارند. هالپرن (۱۹۹۷) تفاوت دو جنس در مهارت‌های کلامی را ناشی از ساختار مغزی آنان می‌داند. در حالی که هاید و لین (۱۹۸۸) آن را به عوامل محیطی نسبت می‌دهد. از نظر اجتماعی - عاطفی دختران بهتر از پسران قادر به شناسایی عواطف دیگران هستند و پسران تحت تأثیر انتظارات اجتماعی کمتر عواطف و احساسات خود را نشان می‌دهند (اتاک و بریج، ۲۰۰۱).

همدلی به عنوان یکی از نمادهای رفتارهای عاطفی، معمولاً رفتاری زنانه محسوب می‌شود اما یافته‌های پژوهشی نشان داده است که این ویژگی ناشی از فرآیند جامعه‌پذیری متفاوت دو جنس است و بنابراین تفاوتی ذاتی میان دو جنس وجود ندارد (آیزنبرگ و همکاران، ۱۹۹۶).

با توجه به یافته‌های پژوهشی دختران و پسران از نظر توانایی‌های بنیادین شناختی و اجتماعی تفاوت معناداری که موجب تبعیض میان آنان باشد، نشان نمی‌دهند، می‌توان گفت بسیاری از تفاوت‌ها میان دو جنس ناشی از تفاوت در فرآیند جامعه‌پذیری دختران و پسران است.

دختران و پسران از نظر مهارت‌های حرکتی در دوران پیش‌دبستان و دبستان تقریباً مشابه یکدیگرند. انتظارات اجتماعی پسران را بیش از دختران به سمت فعالیت‌های ورزشی و مسابقات ورزشی تشویق می‌کند، بنابراین ماهیچه‌های پسران رشد بیش‌تری در مقایسه با دختران پیدا می‌کنند. دختران دو سال زودتر از پسران وارد مرحله بلوغ می‌شوند و زودتر از پسران تغییرات فیزیکی را

تجربه می‌کنند. این در حالی است که فقط ۳۰ درصد از فعالیت‌های ورزشی به دختران اختصاص یافته است.

در کتاب‌های درسی بر هویت مستقل زنان تأکید نشده است. براساس آموزه‌های دینی (آیه ۱۳ از سوره حجرات و آیه ۴۰ از سوره غافر) و فرمایش رهبر کبیر انقلاب حضرت امام خمینی (ره) از نظر حقوق انسانی تفاوتی میان زن و مرد نیست، زیرا هر دو انسان‌اند و زن حق دخالت در سرنوشت خود را همچون مردان دارد (بسه نقل از انصاری، ۱۳۷۸). در نتیجه زن و مرد دارای هویت مستقل فردی هستند و هر دو دارای اراده، اختیار و مسؤولیت‌پذیری می‌باشند.

در الگوی شخصیت زن مسلمان (سبحانی، ۱۳۸۲)، شخصیت زن هم‌زمان سه گونه نسبت و ارتباط را با خود و محیط پیرامون برقرار می‌کند: فردی، خانوادگی و اجتماعی. بعد فردی مجموعه‌ای از حالات روحی، ویژگی‌ها و فعالیت‌های شناختی است که به نحوه شناخت زن از خود و محیط شکل می‌دهد. در بعد خانوادگی، زن می‌تواند نقش همسر، مادر و دختر را ایفاء نماید و در بعد اجتماعی نیز نقش‌های گوناگونی در عرصه‌های فرهنگی، اقتصادی و سیاسی را می‌تواند عهده‌دار شود.

یافته‌های پژوهشی نیز، نشان می‌دهد که دختران تمایل زیادی به کسب موفقیت و داشتن استقلال دارند و همین تمایل دست‌یابی آنان را به هویت مستقل و موفق تسهیل می‌کند. دختران و پسران نشان داده‌اند که در ابعاد استقلال، ارتباط مثبت با دیگران، هدف‌مندی در زندگی و پذیرش خود تفاوتی با هم ندارند و هر دو نیازمند تقویت محیطی برای دست‌یابی به هویت منسجم هستند (خسروتاش، ۱۳۸۲؛ حجازی، ۱۳۸۳).

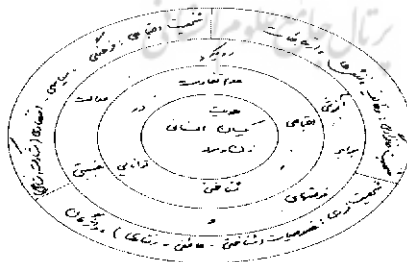
اگر چه در کتاب‌های درسی بر نقش زنان در توسعه و فعالیت‌های اجتماعی تأکید نشده است اما امروزه توسعه بدون مشارکت زنان مفهومی ندارد. در برنامه‌ریزی توسعه

دیدگاه برابر ولی متفاوت تأکید بر انصاف درباره زنان و مردان دارد. بر اساس این دیدگاه عدم مشارکت فعال زنان در فرآیند توسعه و عدم برخورداری مساوی زنان و مردان از منابع توسعه ناشی از تبعیض‌هایی است که بر زنانه و مردانه بودن نقش‌ها و بزرگ‌نمایی تفاوت‌های فیزیولوژیک استوار است. با تأکید بر اصل عدالت جنسیتی باید فرصت‌های مساوی برای زنان مانند مردان در کلیه بخش‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی فراهم و زمینه دست‌یابی به عدالت اجتماعی را مهیا نمود.

با توجه به آنچه ارائه شد، وجود تبعیض میان زن و مرد از دیدگاه اسلام از یک‌سو و یافته‌های روان‌شناختی از سوی دیگر، مورد تأیید نیست، باید با ایجاد ظرفیت‌ها و بسترسازی‌ها این تبعیضات را از میان برداشت. لازم است، سیمای زن در کتاب‌های درسی بر اساس یک الگوی مفهومی اصلاح شود.

### الگوی بهسازی سیمای زن

مهم‌ترین اصل در این الگو هویت انسانی یکسان زن و مرد است. پس از آن عدم تفاوت دو جنس در توانایی‌های شناختی - اجتماعی قرار دارد. این دو اصل به همراه رویکرد عدالت جنسیتی مهم‌ترین نقش را در بهسازی سیمای زن دارد. در این الگو شخصیت فردی، خانوادگی و اجتماعی زن به همراه ویژگی‌های هر یک مورد توجه است. برای هر یک از حیطه‌های فردی، اجتماعی و خانوادگی زن با توجه به چارچوب مفهومی پیشنهاداتی ارائه می‌شود:



شکل ۱. مدل چارچوب مفهومی اصلاح سیمای زن در کتاب‌های درسی

## شخصیت فردی

۱. از بکارگیری واژگانی که دارای بار جنسیتی هستند خودداری شود. هر دو جنس دارای توانایی، مسؤولیت‌پذیری، درست‌کاری و دانایی هستند.
۲. واژگان دارای بار منفی برای توصیف ویژگی‌های زنانه مورد استفاده قرار نگیرد: نالان، ترسو و عجول.
۳. لازم است کتاب‌های درسی انگیزه مشارکت اجتماعی و شرکت در فعالیت‌های جمعی را در دختران و پسران تقویت نماید. دختران در حال انتخاب شهردار مدرسه هستند و پسران در حال مرتب کردن کتاب‌های کتابخانه.
۴. پیام‌های حاکی از توان و کارآمدی دختران در عرصه‌های مختلف ارایه شود: دختران توانمند، دختران دارای پشتکار، دختران ورزشکار، دختران باهوش.

## شخصیت خانوادگی

- پدر و مادر هر دو در نقش‌های عاطفی و تربیتی در خانه و در ارتباط با فرزندان نشان داده شوند.
- لازم است جهت آماده‌سازی دختران و پسران برای تشکیل خانواده‌های متعادل، تمامی اعضای خانواده برای فعالیت‌های خانگی، برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و انتخاب حضور داشته و مشارکت نمایند.
- با توجه به آن‌که در حال حاضر شکل‌های مختلف خانواده به ویژه خانواده‌هایی که مادر سرپرست آن می‌باشد در کشور وجود دارد، لازم است در تعریف خانواده به این اشکال نیز توجه شود؛ مادر در حالی که بسته میوه و غذا به همراه دارد از سر کار به خانه برگشته و مورد استقبال فرزندان قرار می‌گیرد.
- پدر و مادر در جهت جامعه‌پذیری غیرکلیشه‌ای دختر و پسر خود در تصاویر و پیام ارایه شوند: مادر از پسر می‌خواهد که میز شام را بچیند و پدر

با همراهی دختر میز شام را جمع می‌کند. خواهر بزرگ‌تر به برادر کوچک خود در حل مسأله ریاضی کمک می‌کند.

### شخصیت اجتماعی

زنان و مردان به صورت مشترک و عادلانه در تصاویر و نقش‌ها و محتواهای مرتبط با چهره‌های علمی، ادبی، اجتماعی، سیاسی و دینی حاضر شوند: معرفی چهره‌های ادبی و علمی زن و مرد با یک تناسب، حضور زنان نماینده در مجلس قانون‌گذاری.

فهرماتار ملی زن در کتاب‌های درسی به تصویر کشیده شوند: دختران برآورده مسابقات علمی - ورزشی داخل و خارج از کشور  
دختران و پسران در فرآیند جامعه‌پذیری جهت پذیرش نقش‌های اجتماعی آینده خود آماده می‌شوند. لذا تقسیم کردن مشاغل به زنانه و مردانه در جهت تثبیت کلیشه‌ها نقش بسزایی داشته و مانع از بروز توانمندی‌ها و خلاقیت‌های دو جنس می‌شود. لازم است کتاب‌های درسی مشاغل مختلف را بدون جهت‌گیری جنسیتی ارائه نمایند: دختر در حال طراحی نقشه یک ساختمان و پسر در حال پرستاری.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## فهرست منابع

### الف) فارسی

- احدی، بتول (۱۳۸۲). *رضامندی زناشویی، ابراز هیجانی والدین و مشکلات عاطفی - رفتاری کودکان*، پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران.
- انصاری، حمید (۱۳۷۸). *مقایسه شیوه وابستگی و عملکرد خانواده در دو گروه دختران و نوجوانان فراری و دختران عادی (غیرفراری)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران؛ دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران.
- حجازی، الهه (۱۳۸۳). *روان‌شناسی جنسیت (کودکی - نوجوانی)*، الهه حجازی؛ شهلا اعزازی، تهران: انتشارات فرهنگی ایتنا.
- حجازی، الهه، و دیگران (۱۳۷۸). *بررسی تحلیلی کتاب‌های فارسی و تعلیمات دینی دوره ابتدایی*، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- خسروتاش، پریسا (۱۳۸۲). *رابطه باورهای جنسیتی، رضایت‌مندی روانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سرآمد و عادی شهر تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران.
- سبحانی، محمدتقی (۱۳۸۲). *الگوی جامع شخصیت زن مسلمان*، جلد ۱. قم: دفتر مطالعات تحقیقات زنان حوزه علمیه خواهران.
- صداقت، سعید؛ زاهد، زهرا (۱۳۷۴). *نقش‌های جنسیتی در تصاویر کتاب‌های درسی دوره ابتدایی*، *مجله فرزانه*، دوره دوم، شماره ۵.
- کارپایه عمل اعلامیه پکن (سند چهارمین کنفرانس جهانی زن، ۱۹۹۵)، ترجمه علی میرسعید قاضی (۱۳۷۵). دفتر امور زنان نهاد ریاست جمهوری.

- مجتهدی، مهین (۱۳۸۱). بررسی باورهای جنسیتی در محتواهای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، در همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش، تهران ۲۰ و ۲۱ خردادماه.
- منصورنژاد، محمد (۱۳۸۱). مسأله زن، اسلام و فمینیسم (در دفاع از حقوق زنان)، تهران: برگ زیتون.
- میشل، آندره (۱۹۸۹). بیکار با تبعیض جنسیتی، ترجمه محمدجعفر پوینده (۱۳۷۶). تهران: انتشارات آگاه.

### ب) انگلیسی

- Blount, L (1990). National Case Studies of Equal Opportunities: Ireland, Cabby wiener (Ed), *The Primary School and Equal Opportunities*, council of Europe: Chassell.
- Chung, Hawse (2000). *Women's Roles and Gender Issues in Primary School Textbooks: Korea and Mexico*, Santiago: University of California.
- Doll, R. C (1982). *Curriculum Improvement*. Boston: Ally/ Bacon.
- Dunnigon, L (1982). *Analyze des Stereotypes Masculine*. Paris: Office of Statistics.
- Eisenberg, N., Manton, C., Fables, R. A (1996). Gender Development and Gender Effects, In D. C. Berliner, R. C. Café (Eds), *The Hand Book of Educational Psychology*, New York: Simons Schuster.
- Etaugh, C. A., Bridges, C. S (2001). *The Psychology of Women*, London: Ally/ Bacon.
- Helper, D. F (1997). *Sex Differences in Cognitive Abilities*. Hillsdale: Erlbaum.
- Hyde, J. S Enema, E., Lemon, S.J (1990). Gender differences in Mathematics Performance: a meta-analysis, *psychological Bulletin*, 107, 139-155.
- Hyde, J.S., Linn, M (1988). Gender Difference in Verbal Ability: a Met analysis, *Psychological Bulletin*, 104, 53-69.
- Samson, A (1998). *children voices in Italy*. Italy: University of Rome.
- Samson, A (2003). *Gender and Italian Textbooks*. Italy: University of Rome.
- Statistics Canada Center (2000). *National Priority Gender Issues and the Stylistic Needed for the Implementation and Evaluation of*



*Policies and Programs with Special Focus on Gender Sensitive Indicators and Broader Gender Equality Indices, Canada.*

Stormquist, N. P (1997), *Increasing Girl's and Woman's Participation in Basic Education*, Paris: Unison.

Voyeur, D., Voyeur's., Braden, M.P (1995). Magnitude of Sex Differences in Spatial Abilities: A Meta Analysis and Considerate of Critical Variables. *Psychological Bulletin*, 117,250-270.





پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی