

# تحلیل الگوی فرهنگ سیاسی در متون درسی دوره راهنمایی<sup>۱</sup> (کتاب‌های تعلیمات اجتماعی و فارسی ۱۳۸۰-۱۳۵۷)

محمود مهام\*

محمد توحید فام\*\*

مجتبی مقصودی\*\*\*

تاریخ دریافت: ۹۳/۲/۱۰

تاریخ پذیرش: ۹۳/۱۲/۲۰



## چکیده

فرهنگ سیاسی به صورت روزافزونی در مطالعات جامعه‌شناختی سیاسی ایران، اولویت ویژه‌ای یافته است. از مهم‌ترین حوزه‌های تأثیرگذار، فرآیند ظهور و بروز فرهنگ سیاسی در نظام آموزشی است و مطالعات بسیاری - برای مثال آلموند و وربا (۱۹۶۵)، کلمن (۱۹۶۵)، هاپر (۱۹۷۱) - بر اهمیت آموزش و

۱- این مقاله مستخرج از رساله دکتری با همین عنوان در دانشکده علوم سیاسی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکزی) می‌باشد.

\* عضو هیأت علمی پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی. (نویسنده مسئول). maham812002@yahoo.com

\*\* دانشیار دانشکده علوم سیاسی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکزی).

\*\*\* دانشیار دانشکده علوم سیاسی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکزی).

پرورش در تعیین نگرش‌ها و رفتارهای سیاسی تأکید نموده‌اند. در این مقاله باهدف شناسایی الگوی دانش سیاسی مورد استفاده و به تبع آن، الگوی فرهنگ سیاسی ترویج شده و شناسایی روند تغییرات احتمالی الگوی فرهنگ سیاسی در متون درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی دوره راهنمایی پس از انقلاب اسلامی (۱۳۸۰-۱۳۵۷) از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است. بدین ترتیب، سؤال اصلی عبارت است از: الگوی فرهنگ سیاسی غالب در متون درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی دوره راهنمایی در جمهوری اسلامی ایران، ترسیم‌کننده الگوی رقابت محوری است یا همکاری محور (یارگیرانه)؟

ترسیم چارچوب نظری بر اساس دو رهیافت رقیب در مطالعات فرهنگ سیاسی؛ رهیافت کلاسیک فرهنگ سیاسی (منظر خارجی) و رهیافت جامعه‌شناسی تاریخی فرهنگ سیاسی (منظر داخلی) صورت گرفت.

یافته‌ها از منظر خارجی نشان داد که گسستگی بر پیوستگی کنش‌های جمعی غلبه داشته است و فرهنگ سیاسی مشارکتی، الگوی غالب در کتاب‌های درسی مورد بررسی نبوده است. از منظر داخلی نیز مشخص شد که «یارگیری» به‌عنوان توصیه‌ای اخلاقی و دینی و در مصادیق «خودیاری» و حداکثر «همیاری» - آن‌هم محدود به برخی شقوق آن‌ها - تقلیل یافته است. پراکندگی مصادیق مؤید فرهنگ سیاسی یاریگیرانه عملاً مانع از آن گردید که سازماندهی عمودی مطالب تأیید شود. در مجموع، ویژگی‌های نظری به‌دست آمده قابل تطبیق با دیدگاه داروینیسیم اجتماعی است. پیامد این وضعیت، تضعیف زمینه‌های بروز فرهنگ سیاسی مشارکتی است.

**واژه‌های کلیدی:** فرهنگ سیاسی، رقابت، یاریگیری، داروینیسیم اجتماعی،

## بیان مسئله

فرهنگ سیاسی، نشانگر درک اجتماعی از قدرت و چگونگی شناخت و تعامل با ساختار قدرت سیاسی و ارزیابی آن است. طبیعتاً به تناسب جایگاه و نقش متغیرها و مؤلفه‌های اجتماعی در فرآیند تکوین ساختار قدرت سیاسی، فرهنگ سیاسی موضوعیت و جایگاه مهم‌تری می‌یابد. فرهنگ سیاسی به معنای برآیند پیوند میان بینش‌ها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای خاص و مشترک افراد یک مجموعه (دینی، ملی، طبقاتی، قشری، جنسی، تحصیلی، قومی، علمی،...) در مورد پدیده‌های سیاسی و روابط قدرتی، نقشی تعیین‌کننده در تکوین الگو و فرآیند تولید دانش دارد. این تأثیرات معطوف به تقویت و تعمیق و یا تضعیف و تحدید نحوه اندیشه ورزی سیاسی از نظر معرفتی و روشی و پیامدهای آن است. دانش سیاسی تولیدشده، نمود عینی و تجلی فرهنگ سیاسی‌ای است که در آن چپستی امر سیاسی، نحوه مشاهده سیاسی، گزینش اطلاعات سیاسی و چگونگی ساماندهی و پردازش داده‌های سیاسی مشخص می‌شوند. فرهنگ سیاسی به‌مثابه متغیری مهم در فهم پدیده‌ها و تحولات سیاسی به‌صورت روزافزونی مورد توجه و استناد قرار گرفته است و در مطالعات جامعه‌شناختی سیاسی ایران، اهمیت و اولویت ویژه‌ای یافته و از آن به‌عنوان ابزار تجزیه و تحلیل اندیشه‌ها، رفتارها و مواضع سیاسی ایرانیان به‌ویژه نخبگان سیاسی بهره گرفته می‌شود. از آنجاکه مطالعات برنامه درسی<sup>۱</sup> در سه سطح: ۱- برنامه درسی قصد شده<sup>۲</sup> ۲- برنامه درسی

---

۱- لازم به یادآوری است که برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه تخصصی، یکی از بحث‌برانگیزترین حوزه‌های معرفت بشری است. زیرا باگذشت تقریباً یک قرن از تولد این حوزه به‌عنوان یک رشته علمی، هنوز در خصوص ابعاد، عناصر و ارکان آن در بین متخصصان این رشته توافق نظر اندکی وجود دارد. یکی از مهم‌ترین جنبه‌هایی که اغلب درباره آن بحث و اختلاف نظر وجود داشته و از دیرباز یکی از دل‌مشغولی‌های برنامه ریزان درسی را تشکیل داده، این مسئله است که چه چیز باید در مدارس آموخته شود؟ کدام موضوع یا محتوا ارزشمند است و چه ملاک‌هایی باید برای گزینش موضوعات جهت گنجاندن در برنامه درسی مورد استفاده قرار گیرد و سرانجام چه کسانی باید در این فرآیند مشارکت داشته باشند؟ (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۴: ۳۹)

## 2. Intended Curriculum

اجرا شده<sup>۱</sup> ۳- برنامه درسی کسب شده<sup>۲</sup> (احمدی، ۱۳۸۶: ۵۳) اعم از نتایج قصد شده و نتایج قصد نشده و پنهان ناشی از عملکرد الگوهای نظام آموزش و پرورش و مورد انتظار (حداد علوی، ۱۳۸۶: ۲۵) می‌باشند، موضوع مقاله محدود به سطح اول خواهد بود. بدین ترتیب، سؤال اصلی عبارت خواهد بود از این که: مؤلفه‌های فرهنگ سیاسی غالب در متون درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی دوره راهنمایی در جمهوری اسلامی ایران، ترسیم‌کننده الگوی رقابت محوری است یا همکاری محور (یاریگرانه)؟

### فرضیه‌های تحقیق

#### فرضیه اصلی

الگوی فرهنگ سیاسی غالب در متون درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی دوره راهنمایی در جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۷-۱۳۸۰) متأثر از نظام آموزشی متمرکز، سازماندهی مبتنی بر ساختار دانش و حافظه محوری که مجموعاً ساختاری رقابتی پدید آورده‌اند، ترسیم‌کننده الگوی رقابت محور است.

#### فرضیه جانشین

مؤلفه‌های فرهنگ سیاسی غالب در متون درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی در جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۷-۱۳۸۰) متأثر از سابقه طولانی فرهنگ روستایی در ایران، و نیازها و اقتضائات پس از پیروزی انقلاب اسلامی در ایران که بسترساز و نشان‌دهنده احساس نیاز به همکاری و تعاون برای سازندگی کشور بود، ترسیم‌کننده الگوی همکاری محور (یاریگرانه) است.

- 
1. Implemented Curriculum
  2. Attained Curriculum

## چارچوب نظری

هر فرهنگ سیاسی توزیع خاصی از ایستا رها، ارزش‌ها، احساسات، اطلاعات و مهارت‌های سیاسی است. همان‌گونه که ایستارهای افراد بر اعمال آنان تأثیر می‌گذارد فرهنگ سیاسی یک ملت نیز بر رفتار شهروندان و رهبران آن در سراسر نظام سیاسی تأثیر می‌گذارد (آلموند و دیگران، ۱۳۸۱: ۷۱). فرهنگ سیاسی که در آن، پای آرمان‌ها و هنجارهای عملیاتی نظام سیاسی هر دو در میان است، هم شامل نگرش‌های ذهنی و احساسات می‌شود و هم نمادهای عینی و مرام‌ها که مجموعاً بر رفتار سیاسی حاکم‌اند و به فرآیند سیاسی ساخت و سامان می‌دهند. ملت‌ها عموماً هم دارای فرهنگ سیاسی خواص‌اند و هم فرهنگ سیاسی توده‌ای (پای، ۱۳۷۷: ۳۳۲).

آلموند در ارزیابی سطح فرهنگ سیاسی جامعه معین، چهار ضابطه را یادآور شده است:

۱) فرد چه دانشی در مورد ملت، نظام سیاسی‌اش در اصطلاحات کلی، تاریخ آن، اندازه، موقعیت، قدرت، خصوصیات "قانون اساسی" و مانند آن دارد؟ احساس‌هایش نسبت به خصوصیات منظم چیست؟ عقاید کم‌وبیش موردتوجه قرارگرفته‌اش و قضاوت درباره آن‌ها چیست؟

۲) از ساخت‌ها و نقش‌های نخبگان سیاسی گوناگون و خط‌مشی‌های سیاسی پیشنهادهایی که در جریان به‌سوی بالای خط‌مشی‌سازی وجود دارد، چه دانشی دارد؟ احساس‌ها و عقایدش در مورد این ساخت‌ها، رهبران و خط‌مشی‌های سیاسی پیشنهادی چیست؟

۳) درباره جریان رو به پایین اجرای خط‌مشی، ساخت‌ها، افراد و تصمیمات درگیر در این روند چه دانشی دارد؟ احساس‌ها و عقایدش درباره آن‌ها چیست؟

۴) چگونه خود را به‌عنوان عضوی از نظام سیاسی تصور می‌کند؟ در مورد حقوق قدرت‌ها، تعهدات و استراتژی‌های مربوط به دسترسی به نقطه نفوذ چه دانشی دارد؟ او درباره قابلیت‌هایش چه فکر می‌کند؟ چه هنجارهایی از مشارکت و یا اجرا را می‌شناسد

و یا در صورت بندی کردن داوریهای سیاسی، یا رسیدن به عقاید شناسایی می کند، یا به خدمت می گیرد؟ (پالمر، ۱۳۷۱: ۱۰۱ و ۱۰۲).

آلموند و کلمن در کتاب سیاست در کشورهای در حال توسعه، نظام سیاسی را به نظام کنش متقابل تعریف کردند (بدیع، ۱۳۷۶: ۵۱) و بر این اساس سه نوع فرهنگ عمده که با سه نوع واکنش در مقابل موضوعات سیاسی ارتباط می یابند، را مشخص کردند:

۱- فرهنگ ده کوره<sup>۱</sup>: مبتنی بر بی تفاوتی و جهل نسبت به دولت ملی و سر فروبرده در واحدهای محلی متعلقه مثل قبيله.

۲- فرهنگ انقیادی: با آگاهی از نظام سیاسی ملی همراه است ولی مردم نسبت به آن حالتی کاملاً انفعالی دارند. در اینجا افراد نسبت به نظام احترامی توأم با ترس دارند و بر این باورند که قادر به مشارکت در عملکرد آن نیستند.

۳- فرهنگ مشارکتی: بر اراده شهروندان و اعمال کامل حقوق و تکالیفشان در تصمیمات سیاسی استوار است. این نوع از فرهنگ سیاسی بهتر از سایر انواع و با دموکراسی های باثبات سازگار بوده و در نتیجه مشخصه پیشرفته ترین نظام های سیاسی اند. (بدیع، ۱۳۷۶: ۵۲ و ۵۳).

جدول ۱- سمت گیری های گوناگون در قبال مشارکت در فرآیند سیاسی  
(بر اساس رهیافت کلاسیک)

مفهوم	انواع	شاخص ها
فرهنگ سیاسی	ده کوره ای	بی تفاوتی و جهل نسبت به دولت ملی محدود ماندن به واحدهای محلی

<p>آگاهی از نظام سیاسی ملی ✓</p> <p>عدم توانایی برای مشارکت در عملکرد ✓</p> <p>احترام توأم با ترس نسبت به نظام سیاسی ✓</p>	انقیادی
<p>اتکا به اراده شهروندان ✓</p> <p>اعمال کامل حقوق و تکالیف شهروندان در تصمیمات سیاسی ✓</p>	مشارکتی

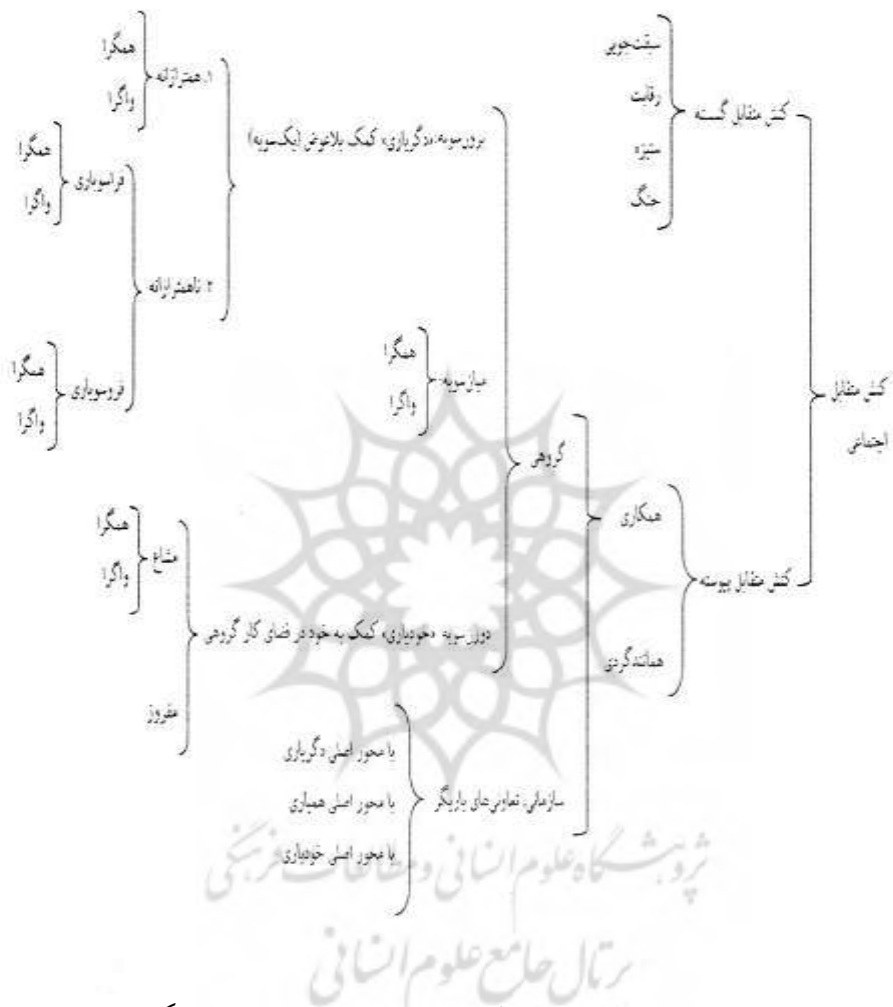
نکته قابل تأمل آن است که آلموند و وربا مدل‌های یادشده برای فرهنگ سیاسی را برای تعیین سمت‌گیری‌های گوناگون در قبال مشارکت در فرآیند سیاسی در یک دموکراسی صنعتی نوین فرضی (آلموند و دیگران، ۱۳۸۱: ۷۳ و ۷۴) مطرح ساختند و از این‌رو، واقعیت عینی و تاریخی ندارند و طبیعتاً کاربست آن‌ها برای تحلیل فرهنگ سیاسی در جوامع غیر غربی با مشکلات مضاعفی روبرو خواهد بود. از این‌رو، در این مقاله ضمن توجه به این منظر نظری متأثر از رفتارگرایی (منظر خارجی) برای جلوگیری از حذف واقعیت‌ها و شکاف "نظریه" با "میدان"، منظر داخلی با عنوان رهیافت جامعه‌شناسی تاریخی فرهنگ سیاسی مورد استفاده قرار گرفته است.

با توجه به این که بحث از «فرهنگ سیاسی» در ذیل مطالعات جامعه‌شناسی سیاسی جای می‌گیرد، در راستای نکات پیش‌گفته به مسائل، دستاوردها و تقسیم‌بندی‌های اساسی در جامعه‌شناسی که تأثیرات جدی و ماندگار در حوزه سیاست بر جای می‌گذارند، به‌عنوان مسیری برای طراحی چارچوب بدیل رهیافت کلاسیک در نظر گرفته شده است. به‌طور کلی، جامعه‌شناسی به‌عنوان یک‌رشته دارای دو مسئله اساسی است: یکی مسئله نظم که در منابع جامعه‌شناسی به مسئله هابزی معروف است؛ دوم مسئله تغییر که به مسئله مارکسی معروف شده است. (زتومکا، ۱۹۷۴) در مورد مسئله اول، سؤال اساسی این است که چگونه نظم اجتماعی دوام می‌یابد و جنگ همه علیه همه در نمی‌گیرد؟ نظم اجتماعی چگونه حفظ می‌شود؟ چگونه با همه کمیابی،

نفاق، تضاد و غیره نظم اجتماعی حداقل به طور نسبی پایدار باقی می ماند؟ در مورد مسئله دوم، سؤال اساسی این است که چگونه جامعه تغییر می کند؛ مکانیسم های تغییر کدامند؟ عوامل تغییر چیست و انواع آن کدامند و پیامدهای آن از چه قرارند؟ (چلبی، ۱۳۷۵: ۱۱ و ۱۲). اگر توجه داشته باشیم که حدود اواسط قرن بیستم، برخی از جامعه شناسان درصدد برآمدند تا دو مفهوم اجتماع و جامعه را در تقابل با یکدیگر ببینند بلکه اولی را به عنوان زیرمجموعه ای از دومی بدانند و از نگاه این جامعه شناسان اجتماع یک بعد اساسی جامعه امروز است (پارسونز و همکاران ۱۹۷۶، گلدنبرگ، ۱۹۸۷، باری و بر کویتز ۱۹۸۸، مونچ ۱۹۸۸، الکساندر ۱۹۸۸، فارارو ۱۹۸۹ و غیره). به نظر این گروه از جامعه شناسان، پایه پیش عقلانی نظم اجتماعی در جامعه مدرن، عاطفی است و روابط گرم و دوستانه و انجمنی در کنار سایر روابط اجتماعی در جامعه جاری و ساری است (چلبی، ۱۳۷۵: ۶۷). بر این اساس می توان کنش متقابل اجتماعی را به دودسته کلی کنش متقابل گسسته و کنش متقابل پیوسته تقسیم بندی نمود که در نگاه نخست، اولی زمینه ساز «تغییر» در انواع گوناگونی چون جنگ، ستیزه، رقابت و سبقت جویی است و دومی زمینه ساز «نظم» از طریق انواع گوناگونی چون همکاری و انواع آن می باشد.



تحلیل الگوی فرهنگ سیاسی در متون ... ۲۰۱



نمودار ۱- طبقه بندی انواع جوهری همکاری از منظر درون و برون سویگی و سمت و سوی بردار کنش یاری، بر پایه کارهای میدانی و اکتشافی مرتضی فرهادی (فرهادی، ۱۳۸۸: ۳۲۳)

در این صورت می‌توان تحلیل‌های جامعه‌شناسی سیاسی را در موضوع فرهنگ سیاسی بر دو محور کنش متقابل گسسته و کنش متقابل پیوسته استوار گردانید. بنابراین، برای تحدید و تدقیق «فرهنگ سیاسی» متناسب با سطح مورد مطالعه (برنامه درسی قصد شده)، با الهام از تقسیم‌بندی مبنایی یادشده، می‌توان در یک نگاه کلان، فرهنگ سیاسی را به «رقابتی» (تغییرگرا/ تغییرپذیر) و «همکاری محور و یاریگرانه» (نظم‌گرا / نظم‌پذیر) تقسیم کرد. به این ترتیب، به‌طور مشخص دو عنصر «رقابت» و «همکاری» برای شناخت الگوی غالب فرهنگ سیاسی<sup>۵</sup> در معنای فرهنگ به‌عنوان چارچوب ذهنی و اندیشه‌ای و نه رفتارهای تکرارشونده، که متناسب با سطح مورد مطالعه است<sup>۶</sup> در متون درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی دوره راهنمایی پس از انقلاب اسلامی در ایران مورد مطالعه قرار خواهند گرفت.

با توجه به این که رهیافت جامعه‌شناسی تاریخی فرهنگ سیاسی در نقد رهیافت کلاسیک مطرح می‌شود، مقایسه ویژگی‌های این رهیافت‌ها با یکدیگر، کمک شایانی در تحلیل کیفیت تغییرات الگوی فرهنگ سیاسی در کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی مورد بررسی خواهد کرد. از این رو، با لحاظ ۱۲ عنصر مقایسه سعی شد تفاوت‌ها و به تعبیر دیگر، اولویت‌های موردنظر در هریک از این رهیافت‌های مشخص گردد.

جدول ۲ - مقایسه ویژگی‌های رهیافت‌های کلاسیک و جامعه‌شناسی تاریخی فرهنگ سیاسی

عناصر مقایسه	رهیافت کلاسیک	رهیافت جامعه‌شناسی تاریخی
سطح تحلیل	فرد	جمع / فرهنگ
رویکرد نسبت به همکاری	ابزاری	غیر ابزاری (اصالت همکاری)
همکاری زیسته و تجربه‌شده	درون‌گروهی	خودیاری، همیاری، دگر یاری
برد تحلیل	ملی - جهانی	بومی - جهانی

تحلیل الگوی فرهنگ سیاسی در متون ... ۲۰۳

عناصر مقایسه	رهیافت کلاسیک	رهیافت جامعه‌شناسی تاریخی
میدان تحلیل	شهر جدید- شهروند	روستا و شهر (اعم از قدیم و جدید)
الگوی تحلیل	خطی	غیرخطی
فهم فرهنگ	ایستا و غیر تاریخی	پویا و تاریخی
اصل تعاملات سیاسی	کمیابی منابع	اصل خیر نامحدود
هدف‌گذاری کار سیاسی (بایدها)	نوسازی سیاسی	گذار از عمودی-آمرانه به افقی- مشارکت جویانه (برگرفته از مقاله افشار کهن، ۱۳۸۴: ۲۱۴)
تقل روابط سیاسی	نفع اقتصادی	حفظ و تقویت فرهنگ به مثابه ثروت مشاع ملی
اسلوب تحلیل جامعه‌شناختی	گذار جامعه سنتی به جامعه صنعتی	اصلاح جامعه سنتی بر پایه دانش بومی و جهانی
عقلانیت مطلوب و تجربه‌شده	ابزاری- متکی بر مالکیت	غیر ابزاری (مبتنی بر فرهنگ اسلامی- ایرانی)

**تعریف مفاهیم**

ارتباط خودیاری: در برابر همکاری برون سویه،... خودیاری به‌عنوان همکاری درون سویه وجود دارد (فرهادی، ۱۳۸۸: ۳۲۹). در خودیاری، منافع مشترک وجود دارد و نه منافع متقابل و معوض (فرهادی، ۱۳۸۸: ۲۸۸).

همیاری: همکاری میان سویه است (فرهادی، ۱۳۸۸: ۳۲۹). در همیاری، یاری دوسویه و متقابل و معوض تأخیری (فرهادی، ۱۳۸۸: ۲۸۸). اتفاق می‌افتد و پس از یک مرحله، جای کمک دهنده و کمک گیرنده تغییر می‌کند (فرهادی، ۱۳۸۸: ۳۲۸).

**دگریاری:** نمونه بارز همکاری برون سویه است. در دگریاری جهت بردار کنش یاری، یک طرفه و یک سویه است (فرهادی، ۱۳۸۸: ۳۲۲). در دگر یاری نه منافع متقابل وجود دارد و نه منافع مشترک (فرهادی، ۱۳۸۸: ۳۲۸).

**رقابت:** کوششی برای پس انداختن دیگری از وصول به هدفی که مورد نظر هر دو طرف است (اصلائی، ۱۳۸۷: ۴۶).

**سازماندهی عمودی:** سازماندهی عناصر و اجزای محتوا در درون یک ماده درسی است (گوازی، ۱۳۸۷ به نقل از ملکی: ۱۶۸).

**سازماندهی افقی:** نحوه ارتباط میان محتوای یک ماده درسی با محتوای سایر دروس در یک پایه تحصیلی است (گوازی، ۱۳۸۷ به نقل از لوی: ۵۵). به این معنی که محتوای دروس گوناگون مثل جغرافی، تاریخ، تعلیمات مدنی، فارسی، علوم، ریاضی و دینی در کلاس چهارم دبستان با یکدیگر به شیوه‌های گوناگونی می‌توانند ارتباط داشته باشند و به هم مربوط گردند (گوازی، ۱۳۸۷: ۲۱). در این مقاله، یاد شده میان دروس تعلیمات اجتماعی و فارسی با لحاظ و محوریت مؤلفه‌های فرهنگ سیاسی مورد نظر می‌باشد.

### روش تحقیق

«در نظام آموزشی کشور ایران، کتاب درسی عمده‌ترین منبع فراگیری و شاید بتوان گفت تنها وسیله آموزشی است که در اختیار شاگردان و معلم قرار دارد.» (سلیمان پور، ۱۳۸۳: ۱۴). به بیان دیگر، نظر به این که نظام برنامه‌ریزی درسی در کشور ما متمرکز است، کتاب درسی در حکم محصول فرآیند برنامه‌ریزی درسی، اهمیت ویژه‌ای دارد (ملکی، ۱۳۸۰: ۱۷). اصولاً برنامه‌های درسی متمرکز، وابستگی شدید به کتاب درسی و محتوای درسی ابلاغ شده را با خود به همراه دارند (سلسبیلی، ۱۳۸۹: ۵۸). در اینجا منظور از محتوای آموزشی یا کتاب درسی هرگونه پیام کتبی، اعم از تصویری و

## تحلیل الگوی فرهنگ سیاسی در متون ... ۲۰۵

نوشتاری و یا ترکیبی از آن‌ها است که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر ذهن، افکار، ارزش‌ها و مهارت‌های مخاطب تأثیر می‌گذارد. انجام چنین مطالعات و تحلیل‌هایی تا آنجاست که کانون توجه و تلاش بسیاری از متخصصان علوم تربیتی، آموزش و پرورش و آموزش عالی قرار گرفته و چند سالی است که مسئولان برنامه‌ریزی دوره‌های علوم تربیتی و به‌ویژه دوره‌های تربیت دبیر را بر آن داشته است که دروس خاصی را در این زمینه تدوین و ارائه نمایند. درس تحلیل محتوای کتب درسی نیز از جمله این دروس است که به مجموعه دروس دوره‌های کارشناسی دبیری آموزش و پرورش کشور افزوده شده (حسن مرادی ۱۳۹۰: دوم پیشگفتار)، و کتاب‌هایی در این زمینه تألیف گردیده است برای این که به‌صورت عملی و کاربردی از تحلیل محتوا استفاده شود<sup>۱</sup>

در مجموع، می‌توان دلایل زیر را در انتخاب روش تحلیل محتوا برای تحلیل کتاب‌های درسی در دوره پس از پیروزی انقلاب اسلامی برشمرد:

۱- وجود نظام آموزشی متمرکز و تأثیر آن بر جایگاه کتاب درسی از یک‌سو و ناکارآمدی‌های این نظام از سوی دیگر.

۲- پایداری و محدودیت کتاب درسی در مقابل سایر رسانه‌های آموزشی،

۳- اهمیت استراتژیک آموزش و پرورش و نقش فرهنگی<sup>۲</sup> سیاسی کتاب درسی

در این راستا، (یار محمدیان، ۱۳۹۰: ۱۴۳)

۴- سابقه طولانی در اقتباس از نظام آموزشی استعمارگران و ضرورت عبور موفقیت‌آمیز از آن‌ها؛<sup>۲</sup>

---

۱- کتاب تحلیل محتوا در علوم انسانی (راهنمای عملی تحلیل کتاب‌های درسی) نوشته یحیی معروفی و محمدرضا یوسف زاده، انتشار یافته در سال ۱۳۸۸ از جمله این آثار است.

۲- لازم به ذکر است که پیروزی انقلاب اسلامی نقطه عطف رویگردانی از نظام آموزشی استعماری بوده است. بارزترین مؤید این مطلب یادآوری این واقعیت است که «توسط صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش کشور» بیش از پنجاه طرح اصلاحی در زمینه حل و فصل دشواری‌های آموزش و پرورش و استقرار نظام کارآمد آموزش به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش وزارت آموزش و پرورش ارائه شده که این خود نشانگر اقدامات

۵- نیاز به سازندگی و استقرار نظامی مستقل در همه ابعاد و زمینه‌ها و نقش بی‌بدیل آموزش خصوصاً در سطوح پایینی و بنیادین و جایگاه محوری کتاب درسی در این زمینه،

۶- آنچه بر اهمیت تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی به‌عنوان حاصل نهایی برنامه‌های درسی مربوطه می‌افزاید این است که محققان کمتر به تحلیل این برنامه‌ها پرداخته‌اند. «در تحقیقی که به شناسایی وضع موجود پژوهش‌های انجام شده در رشته برنامه‌ریزی درسی از بدو راه‌اندازی این رشته در دانشگاه‌های تربیت مدرس، تربیت‌معلم، علامه طباطبائی، شهید بهشتی، اصفهان، تبریز و شیراز تا سال ۱۳۸۵ در مقاطع تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری پرداخته است و جمعاً ۳۷۴ مورد بوده، مشخص گردیده که برنامه درسی علوم اجتماعی و فارسی با وجود این که «از اولویت پژوهشی بالا برخوردار بوده ولی هیچ پژوهشی درباره آن‌ها انجام نشده است و پژوهشگران برنامه‌ریزی درسی ایران، در راستای تأکید بر موضوعات سنتی [مدرن] برنامه‌ریزی درسی به موضوعات مرتبط با مسائل بومی برنامه درسی در ایران بی‌توجه بوده‌اند و این موضوعات تاکنون از نظر پژوهشگران مغفول مانده‌اند» (سراجی، ۱۳۸۹: ۴۹-۴۶).

### دلایل انتخاب روش تحلیل محتوای کیفی

الف) مطالعه کتاب درسی به‌عنوان سند مکتوب و ملی. با توجه به این که تحلیل کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی دوره راهنمایی در جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۰-۱۳۵۷) در واقع پرسش از گذشته می‌باشد، بنابراین این مطالعه، اسنادی است و کتاب‌های درسی به‌عنوان «اسناد کتبی که در بایگانی دولتی [در وزارت آموزش و

---

عجلانه در طراحی بیش از پنجاه طرح در زمان کوتاهی کمتر از سه سال می‌باشد که در تاریخ تحولات آموزش و پرورش جهان بی‌سابقه است. (آقازاده، ۱۳۸۶: ۴۰).

## تحلیل الگوی فرهنگ سیاسی در متون ... ۲۰۷

پرورش] نگهداری می‌شوند (دوورژه، ۱۳۶۶: ۸۰ و ۸۱) مورد استفاده و استناد قرار گرفته‌اند. گفتنی است در تحلیل‌های اسنادی بین دو دسته منابع دست‌اول<sup>۱</sup> و منابع دست‌دوم<sup>۲</sup> تفاوت می‌گذارند (محمد پور، ۱۳۸۹: ۲۰۷) برخی منابع ممکن است برای پاره‌ای اهداف منابع دست‌دوم باشند و برای بعضی هدف‌های دیگر منابع دست‌اول به شمار روند؛ کتاب درسی تاریخ در دبیرستان‌ها معمولاً یک منبع دست‌دوم است، اما اگر کسی بخواهد تغییراتی را که در تأکید بر "ملی‌گرایی در کتاب‌های درسی تاریخی دبیرستان‌ها" روی داده باشد، مطالعه کند، مطالعه این کتاب‌ها جزء اسناد یا منابع دست‌اول به شمار می‌رود. منابع دست‌اول برای یک محقق تاریخی بسیار ارزشمند است... اکثر سندها به شکل اسناد نوشتاری‌اند (ساعی، ۱۳۸۷: ۱۷۸ و ۱۷۷). البته روش تحلیل محتوا در مورد همه نوع سندی به کاربردن نیست. در اینجا هم تمایز موجود میان سندهایی که گزارش واقعیت‌ها هستند و سندهایی که خودشان واقعیت را تشکیل می‌دهند، وجود دارد: هنگامی که روش‌های تحلیل کلاسیک را به کار می‌برند سندهای نوع نخستین، به‌ویژه برای انتقاد تاریخی مناسب‌اند، و سندهای نوع دوم برای تحلیل جامعه‌شناختی. به‌طورکلی، تحلیل محتوا در مورد گروه دوم به کاربردن است نه در مورد گروه نخستین (دوورژه، ۱۳۶۶: ۱۱۶).

ب) اولویت پرسش از "کیفیت" بجای سؤال از ظواهر و "کمیت" در پرسش آغازین (سؤال اصلی تحقیق). تمرکز بر محتوای کتاب‌های درسی یادشده به معنای پرسش از کیفیت مواد آموزشی در این کتاب‌ها است و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی از منظر رقابتی یا یاریگرانه بودن به معنای تحلیل کیفیت دانش موجود در این زمینه در کتاب‌های درسی مورد بررسی می‌باشد. بنابراین ضروری است که روش تحقیق کیفی مورد استفاده قرار گیرد.

- 
1. First- Hand Sources
  2. Second- Hand Sources

ج) سطح تحلیل انتخاب شده در این تحقیق (برنامه درسی قصد شده) که متمرکز بر کتاب درسی به مثابه حاصل نهایی برنامه ریزی درسی می باشد از یک سو و فرضیه ارائه شده از سوی دیگر، انتخاب روش تحقیق کیفی تحلیل محتوا را در مقایسه با روش تحلیل گفتمان - که مانند تحلیل کیفی محتوا از روش های پرکاربرد در حوزه مسائل و موضوعات تحقیق کیفی می باشد - مناسب تر می سازد.

### روش گردآوری اطلاعات

با توجه به این که در این تحقیق، «معیار نوع واحدهای مشاهده، اسناد و متن» (ساعی، ۱۳۸۷: ۱۱۷) می باشد از روش گردآوری اطلاعات در تحلیل محتوا (ی کیفی) استفاده شده است. «بررسی اسناد از مهم ترین روش های رایج گردآوری اطلاعات در رویکرد کیفی است» (معروفی، ۱۳۸۸: ۶۷). همان گونه که پیش تر توضیح داده شد کتاب درسی در این تحقیق جزء اسناد دست اول محسوب می شود. بنابراین، گردآوری اطلاعات با توجه به سطح تحلیل انتخاب شده (برنامه درسی قصد شده) با تکیه بر محتوای کتاب های درسی یاد شده، به شیوه معمول در پژوهش های کیفی یعنی «مشاهده هایی که توصیف مفصل و ضخیم به دست می دهند؛ بررسی در عمق؛ و بازنگری دقیق اسناد» (محمد پور، ۱۳۸۹: ۹۴ به نقل از پاتون، ۲۰۰۲) انجام شده است. اطلاعات به دست آمده برای تحلیل کیفی می تواند حاصل تجربه بلافصل خود محقق یا تجارب دیگر افرادی باشد که محقق از طریق کلام یا نوشته ها، رفتار یا مصنوعات و فرآورده های آنان به دنبال کسب شناخت نسبت به آن است (ذکائی، ۱۳۸۱: ۵۱).

از نظر مکان نیز، دسترسی به اطلاعات و گردآوری آنها در کتابخانه آموزش و پرورش (ساختمان شماره ۴) صورت پذیرفته است. به بیان دیگر، بررسی اسنادی و کتابخانه ای انجام شده است.



## روش ساماندهی و گزینش محتوا

### الف) دلایل انتخاب دوره راهنمایی

انتخاب دوره راهنمایی به این دلیل بود که پس از تأکید بر آموزش پایه در مرحله ابتدایی، دوره راهنمایی شروع مرحله آموزش‌های عمومی است و هنوز برنامه‌های درسی تخصصی و دانشگاه محور دوره متوسطه شروع نشده است (حکیم زاده، ۱۳۸۶: ۳۳). هدف غایی راهنمایی از جمله راهنمایی تحصیلی، کمک دادن به فرد است تا رشد شخصی و روانی و بلوغ اجتماعی وی تسهیل گردید. (راجرز، ۱۹۴۲) و پس از تحصیل علم و کسب توانایی، متقی و مسئول در رابطه با خالق، مفید و متعهد در رابطه با جامعه، متفکر و خلاق در رابطه با جهان طبیعت، فعالیت کند (صافی، ۱۳۸۷: ۱۲). مسئله راهنمایی مسئله‌ای است که نظر به انبوه کسانی که مشمول آن هستند و نظر به تنوع آموزش و پرورشی که باید به همه آنان داده شود، هرروز بیش‌ازپیش اهمیت و فوریت پیدا می‌کند (گال، ۱۳۸۲: ۳۹). آموزش شهروندی در دوره راهنمایی در اغلب کشورها در کنار دیگر موضوعات سازماندهی می‌شود. متداول‌ترین دیدگاه توسط مطالعات اجتماعی یا دوره‌های علوم اجتماعی به دست می‌آید که در آن شهروندی یا تعلیمات مدنی رابطه نزدیکی با موضوعات تاریخ و جغرافیا دارد. مثلاً در مجارستان، این حوزه هنوز با عنوان «مردم و جامعه» نام‌گذاری می‌شود، اما به‌عنوان منبع ویژه برای مطالعات اجتماعی، تعلیمات مدنی و دوره‌های اقتصادی تلقی می‌گردد. در هلند، آموزش شهروندی بخشی از تاریخ و تعلیمات اجتماعی در دوره پیش از مدرسه راهنمایی است (۱۲ تا ۱۵ سال) و یک بخش مکمل برای دوره‌های مطالعات اجتماعی محسوب می‌شود، درحالی‌که در بعضی از ایالات کانادا، مطالعات اجتماعی مرتبط با تاریخ، حقوق، علوم سیاسی و اقتصادی است (فرمیهنی فراهانی، ۱۳۸۹: ۲۳۹ و ۲۴۰). در مجموع، دوره راهنمایی بنا بر ویژگی‌های منحصربه‌فردی که دارد، اهمیت و نقش خاصی در شناسایی فرهنگ سیاسی می‌یابد؛ پس دوره مناسبی برای مطالعه فرهنگ سیاسی می‌باشد.

### ب) دلایل انتخاب کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی

انتخاب کتاب‌های درسی فارسی و تعلیمات اجتماعی نیز به همین دلیل انجام شد، زیرا انتظار می‌رفت که این دو درس ظرفیت انعکاس بیشتری نسبت به سایر دروس برای انتقال فرهنگ‌های رقابتی و یاریگرانه را به‌مثابه زمینه‌های مولد و مقوم فرهنگ سیاسی رقابتی و فرهنگ سیاسی یاریگرانه دارا باشند، بویژه که تلقی از فرهنگ سیاسی در این تحقیق بر ثقل «فرهنگ» و نه «سیاست» مدنظر بوده است. علاوه بر این، ظاهر و ماهیت فرهنگی<sup>۱</sup> اجتماعی این دو درس باعث پنهان ماندن واقعیت سیاسی بودن آن‌ها<sup>۲</sup> و به تعبیر صحیح‌تر قابلیت سیاست‌سازی آن‌ها<sup>۳</sup> شده است و اتفاقاً برای تحلیل الگوی فرهنگ سیاسی در کتاب‌های درسی، ویژگی فرهنگی<sup>۴</sup> اجتماعی این دو درس آن‌ها را در اولویت بالاتری نسبت به دروسی چون تاریخ قرار می‌دهد که همواره با حساسیت‌های سیاسی روبرو هستند. تحلیل محتوای کتاب‌های درسی از منظر رقابتی یا یاریگرانه بودن به معنای تحلیل کیفیت دانش موجود در این زمینه در کتاب‌های درسی مورد بررسی می‌باشد. تمرکز اصلی نیز بر «نوشتار»<sup>۵</sup> اعم از متن درس و پرسش‌ها بوده است. در درس فارسی نیز بخش مربوط به دستور زبان که مباحث فنی و ساختار زبان فارسی را تحلیل می‌نماید، حذف شده است. در این تحقیق مجموع نوشتارهای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی در هر یک از سال‌های اول، دوم و سوم راهنمایی در سال‌های ۱۳۵۷ و ۱۳۵۸ و ۱۳۵۹ مطالعه و بررسی شدند. سپس با توجه به وضعیت نسبتاً ثابتی که متأثر از تثبیت نظام جدید در محتوای متون درسی مشاهده شد، تمام کتاب‌های تعلیمات اجتماعی و فارسی هر سه سال اول، دوم و سوم راهنمایی به فاصله زمانی یک دهه یعنی سال‌های ۱۳۶۰، ۱۳۷۰ و ۱۳۸۰ انتخاب و بررسی شدند. جمعاً ۲۸ کتاب درسی (۱۵ مورد کتاب درسی تعلیمات اجتماعی در ۹۳۳ صفحه و ۱۳ مورد کتاب درسی فارسی در ۲۱۶۹ صفحه) در ۳۱۰۲ صفحه، مطالعه دقیق شدند.

۱- نوشتار یکی از اشکال محتوا می‌باشد. بنگرید به: (اسفیجانی، ۱۳۸۷: ۱۳۵).

## اعتبار سنجی و ارزیابی داده‌ها

به دلیل این که پژوهشگران کیفی، به پروراندن مفاهیم و نظریه‌ها در فرآیند گردآوری داده‌ها علاقه دارند تا آزمودن نظریه‌ها (بلیکی، ۱۳۸۵: ۳۲۶) بنابراین، پرسش از اعتبار و قابلیت تعمیم تحلیل محتوای کیفی، معطوف به قوت مفهوم‌سازی، نظریه‌سازی و تعمیم نظری حاصل از تحقیق است. نکته دیگری که در این زمینه ایجاد تردید و سؤال کرده است دیدگاه برخی محققان نظیر سلز (Sells, 1995) است که: یافته‌های کیفی، به روش قابل فهمی ارائه نمی‌شوند، هیچ موضوعی تأیید نمی‌شود و اعتبار و اطمینانی به آن‌ها نیست. از نظر بینلندز (۲۰۰۴) نیز ماهیت بسیار ذهنی این روش، نتایج حاصله را به نتایج شخصی و نامتعارفی مبدل می‌سازد که امکان به‌کارگیری آن‌ها در شرایط خارج از محیط پژوهش بسیار دشوار است (همتی، ۱۳۸۷: ۶۲).

بر این اساس برای تحقق اعتبار و افزایش آن در این مقاله که روش تحلیل محتوای کیفی با ویژگی «تحلیل انتقادی» و «تحلیل ساختاری» مورد استفاده قرار گرفته است، سعی شد تا حد امکان جمیع نظریات و یافته‌های موجود در نظر گرفته شوند تا ارزیابی‌ها، مستند، علمی و مبتنی بر استدلال باشند. «چراکه هیچ قاعده‌ای [ریاضی گونه] برای راهنمایی محقق در چگونگی تفسیر اطلاعات وجود ندارد» (سنجایی، ۱۳۸۶: ۳۹۳) و هیچ فرمول سحرآمیزی برای شیوه کار وجود ندارد (فرانکفورد، ۱۳۸۱: ۴۱۵)، زیرا همان‌گونه که دنزین و لینکلن (۱۹۹۴) گفته‌اند: هیچ دسته‌بندی ثابت و مشخصی در خصوص پژوهش کیفی وجود ندارد. برایمن نیز بر این نظر است که هر تعریفی از پژوهش کیفی، اغفال‌کننده<sup>۱</sup>، مبهم و غیردقیق خواهد بود (همتی، ۱۳۸۷: ۵۹).

## دلایل انتخاب بازه و تقطیع‌های زمانی

الف) انتخاب سال ۱۳۵۷ به‌عنوان نقطه آغاز زمانی تحقیق، امکان "مقایسه" را فراهم آورد. هرچند پیروزی انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷ اتفاق افتاده است اما تألیف کتاب‌های درسی که در این سال تدریس شدند، در نظام پیشین انجام شده بود، بنابراین شناسایی و درک تغییرات کتاب‌های درسی مورد بررسی پس از انقلاب به صورتی بهتر و عمیق‌تر امکان‌پذیر گردید.

ب) پیگیری سال‌به‌سال تغییرات که با فضای انقلابی و تحولات گسترده در سال ۱۳۶۰ عرصه‌های گوناگون نظام اجتماعی در معنای عام آن بوده است، امری ضروری بود و می‌توانست نشان دهد که تأثیرپذیری کتاب‌های درسی از تحولات پس از انقلاب اسلامی چگونه بوده است.

ج) تقسیم‌بندی و تقطیع زمانی سال‌های ۶۰، ۷۰ و ۸۰ به دلیل کمی و کندی تغییرات محتوایی کتاب‌های درسی پس از سال ۶۰ انجام شد. به بیان دیگر، نمونه‌گیری نظری و اشباع نظری حاصل آمده از آن تقسیم‌بندی دهه‌ای را موجب شد. انتظار تغییرات معنادار پس از یک دهه بویژه با لحاظ شرایط خاص جامعه ایران و البته جهان معقول به نظر می‌رسید.

### طبقه‌بندی محتوا

طبقه‌بندی محتوا به دو صورت زیر انجام شد:

الف) طبقه‌بندی شکلی / سطحی با لحاظ عناصر هفت‌گانه (سال انتشار و انتظارات و ادعاهای مؤلفان، تعداد نویسندگان و شیوه نگارش (فردی- دسته‌جمعی)، تعداد صفحات، عناوین درس‌ها و فصول کتاب، طرح پرسش درس یا عدم آن، ارائه یا عدم ارائه فهرست منابع، ارائه یا عدم ارائه نمایه و فهرست اعلام) به دلایل زیر صورت گرفت:

(۱) با ترسیم قالب‌بندی ظاهری به کار گرفته‌شده، زمینه‌دستیابی به تصویر فضای کلی و البته ظاهری محیط بر محتوای - عمدتاً پنهان - فراهم می‌شود.

(۲) بدین ترتیب، با برش‌های ایجادشده، داده‌های اولیه به دست می‌آیند که در برخی موارد نظیر عناوین درس‌ها و فصول کتاب بیانگر کیفیت موجود در محورهای زیر می‌باشد:

- وضعیت مسئله یابی،
- اولویت‌گذاری در موضوعات (موضوع شناسی)،
- چگونگی طرح کلی مسائل و آغاز و فرجام آن‌ها،
- چگونگی توزیع کمی و کیفی مباحث،
- وجود یا عدم‌تغییر موارد فوق در طول زمان مورد نظر،
- شدت، جهت و عمق تغییر موارد فوق در طول زمان مورد نظر.

#### ب) طبقه‌بندی محتوایی / عمقی

با توجه به این که «کدگذاری کیفی [مفهوم‌سازی] فرآیندی است که به‌وسیله آن قسمت‌هایی از داده‌ها به‌صورت مرتبط با نمونه‌ای از یک ایده کلی‌تر، مثال، مضمون یا مقوله مشخص می‌شوند و داده‌های کیفی را سامان داده و جستجوی شباهت‌ها و تفاوت‌ها، الگوها و روابط داده را ساده‌تر می‌سازند (لوینز، ۱۳۸۹: ۲۳) در این تحقیق با تمرکز بر درس‌ها به‌عنوان واحدهای تحلیل در شش مرحله که به‌صورت رفت و برگشتی و چرخشی<sup>۱</sup> با یکدیگر مرتبط هستند، طراحی طبقه‌بندی محتوایی / عمقی امکان‌پذیر گردید و انجام شد.

(۱) مفاهیم مورد استفاده و معنای آن‌ها استخراج شدند.

(۲) کیفیت مفاهیم و معنای مورد نظر نویسندگان کتاب و مفروضات پنهان مستتر در آن‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند.

۳) شناسایی موضوعات و استخراج داده‌های مرتبط در ذیل هر یک از مفاهیمی که چارچوب نظری را ساخته‌اند، قرار می‌گیرد و یادداشت‌برداری و جدا کردن آن‌ها از متن اصلی/خام (انتخاب نمونه)

۴) شناسایی داده‌های پراکنده ولی مرتبط با موضوع تحقیق که در ذیل هر یک از مفاهیمی که چارچوب نظری را ساخته‌اند و یادداشت‌برداری و جدا کردن آن‌ها از متن اصلی/خام (انتخاب نمونه)

۵) استمرار شناسایی و استخراج داده‌ها تا حصول اشباع اطلاعات<sup>۱</sup>

۶) شناسایی و استخراج نمونه‌ها و موارد منفی

در این فرآیند، طبقه‌بندی باهدف شناسایی لایه‌های درونی محتوا و ارتباط آن‌ها با یکدیگر و کیفیت بروز آن در کتاب‌های درسی مورد بررسی انجام پذیرفت. به بیان دیگر، وضعیت فرهنگ سیاسی در کتاب‌های درسی از نظر رقابتی و یاریگرانه بود نشان مورد توجه و تحلیل بوده است.

منطق این طبقه بندی در مدل جوامع صنعتی نوین فرضی توسط آلموند و وربا ارائه شده است که فرهنگ سیاسی را از منظر تبعی، محدود یا مشارکتی بودن در سه دسته جای داده است. همچنین در کنار رهیافت کلاسیک یاد شده از رهیافت جامعه شناسی تاریخی فرهنگ سیاسی نیز استفاده گردید.

## یافته‌های تحقیق

### الف) تغییرات شکلی و صوری

تغییرات شکلی و صوری هرچند اهمیت محتوا و تغییرات آن را ندارند، اما نشان‌دهنده قالب‌هایی هستند که برای محتوا در نظر گرفته شده‌اند. علاوه بر این، مقایسه آن‌ها با

---

- (Data Saturation): اشباع اطلاعات مرحله‌ای است که محقق به نقطه‌ای می‌رسد که دیگر هیچ یافته جدیدی از بررسی نمونه‌های بیشتر به دست نمی‌آورد. (Richi, 2003: 80).

تحلیل الگوی فرهنگ سیاسی در متون ... ۲۱۵

یکدیگر طی دوره‌های زمانی، تصویر بهتری از تغییرات را نشان می‌دهد ضمن آن‌که مشخص می‌سازد چه عواملی ثابت مانده و یا کمتر تغییر یافته‌اند. برای این منظور، هر نوع داده‌ای که به نظر می‌رسید در تکمیل تصویر تغییرات و شفاف شدن آن کمک نماید، مورد توجه قرار گرفت. این موارد در جدول شماره ۳ آورده شده‌اند. گفتنی است که فقدان برخی کتاب‌های فارسی و تعلیمات اجتماعی در کتابخانه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش گویای ضعف‌های جدی در حفظ این آثار فرهنگی و ملی مکتوب است که بایستی جداگانه مورد توجه و تحلیل قرار گیرند.

جدول ۳- عناصر هفت‌گانه در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی و فارسی (۱۳۸۰-۱۳۵۷)

ردیف	عناصر هفت‌گانه	تعلیمات اجتماعی	فارسی
۱	سال انتشار و انتظار و ادعاهای مؤلفان	از عدم طرح ادعا در سال ۵۷ به سوی ادعای تغییرات کامل در سال‌های ۱۳۷۰ و ۱۳۸۰	کار بست رو به رشد شیوه‌های برنامه‌ریزی درسی در طراحی و چینش مطالب
۲	تعداد نویسندگان و شیوه نگارش (فردی یا دسته‌جمعی)	نگارش عمدتاً به صورت فردی باقی مانده است.	به سمت نگارش دسته‌جمعی
۳	تعداد صفحات	تغییرات اندک	تغییرات اندک
۴	عناوین دروس و فصول کتاب	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ تأکید بر نظام سیاسی و ساختار آن</li> <li>✓ توجه فزاینده به اقتصاد و نهاد بانک</li> <li>✓ بی‌توجهی به پتانسیل فرهنگی و دانش بومی</li> <li>✓ طرح همکاری در گروه‌های خرد</li> <li>✓ حذف "کار" از فصول کتاب</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ گرایش به تحلیل خرد از فرهنگ</li> <li>✓ پهنانگری در مضمون گزینی</li> <li>✓ حذف تدریجی "همکاری"</li> </ul>
۵	طرح پرسش درس	دارد	دارد
۶	فهرست منابع	عدم ارائه فهرست منابع	عدم ارائه فهرست منابع
۷	نمایه و فهرست اعلام	عدم ارائه نمایه و فهرست اعلام	به تدریج واژه‌نامه و فهرست اعلام ارائه شده است.

## ب) تغییرات محتوایی در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی

### شباهت‌ها و تفاوت‌های تغییرات محتوایی در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی

از مرور تحلیل نمونه‌ها به تفکیک سال و کتاب درسی مشخص می‌شود که روند تغییرات چگونه بوده است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند با وجود تغییرات فراوان و متنوعی که طی سال‌های مورد بررسی (۱۳۸۰-۱۳۵۷) اتفاق افتاده است، می‌توان خط سیر مستمری را در محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی مشاهده کرد. این خط سیر (شباهت‌ها) در ۱۱ محور زیر قابل ذکر می‌باشد. گفتنی است که منظور از آوردن کلمه "تداوم" در این محورها، بیان استمرار وضعیت و نگرشی است که در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی سال ۱۳۵۷<sup>۵</sup> که تألیف آن‌ها پیش از پیروزی انقلاب اسلامی به انجام رسیده بود- وجود داشته است.

### شباهت‌ها

۱) ساده‌انگاری تحولات اجتماعی (به‌عنوان نمونه: طرد بانک، طرد آپارتمان‌نشینی، طرد مشکلات جامعه صنعتی) و ساده‌پنداری حل مسائل اجتماعی در جامعه در حال تغییر ایران،

۲) پذیرش اصل خیر محدود،

۳) توجه ویژه به نماد اقتصادی فرهنگ رقابتی (بانک)،

۴) تداوم تحدید معنای کار،

۵) تحدید نقش خانواده،

۶) تداوم بی‌توجهی به فرهنگ و جامعه ایرانی که موارد زیر از مصادیق آن می‌باشند: عدم اشاره و معرفی جلوه‌های اجتماعی دین، عدم اشاره به سازمان‌های اجتماعی- اقتصادی در ایران که یاریگرانه بوده‌اند، عدم اشاره به سابقه تاریخی تعاون در ایران، نفی دانش اقتصاد در فرهنگ ایرانی - اسلامی، نفی سازمان‌های اقتصادی در



ایران، گذشته ایران مطلقاً استبدادی معرفی شده است (اسطوره استبداد)، و فراموشی استعمار.

(۷) تداوم توجه و تأکید بر ساختار رسمی و نظام سیاسی،

(۸) ناتوانی در تفکیک ویژگی‌های سیاست در اسلام و غرب،

(۹) تداوم عدم توضیح جامعه دینی،

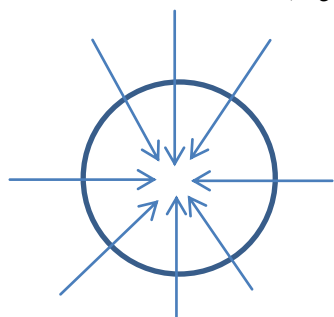
(۱۰) تصویر حکومت کورپوراتیستی به جای حکومت اسلامی در سال ۱۳۸۰،

(۱۱) تصویر جامعه هابزی به جای جامعه اسلامی.

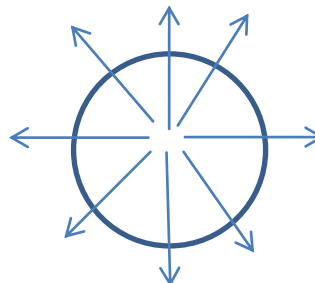
غلبه رهیافت هنجاری به سیاست و تأکید بر نظام سیاسی از یک سو و بی‌اعتنایی به سوابق جامعه‌شناختی و مردم‌شناختی از سوی دیگر، به عنوان خط سیر مستمر در این کتاب‌ها نشان‌دهنده رویکرد سیاسی انقیادی است. البته پرداختن به مشارکت سیاسی در سطح رأی‌دهی، میل به سوی فرهنگ مشارکتی را نشان می‌دهد. بنابراین به‌طور خلاصه می‌توان گفت در کتاب‌های درسی مورد بررسی، فرهنگ مرکب انقیادی<sup>۵</sup> مشارکتی، الگوی غالب را ساخته است.

### تفاوت‌ها

برخلاف "شبهات" ها که بیانگر تصویر کلی و الگوی غالب فرهنگ سیاسی هستند، "تفاوت" ها به‌مثابه نمونه‌ها و موارد منفی می‌باشند که به علت ضعف در استمرار و کیفیت، نمی‌توانند به عنوان الگوی غالب تلقی شوند. بارزترین تفاوت مربوط به سال ۱۳۶۰ است که بر خانواده به عنوان هسته اصلی و بنیان سازنده جامعه تأکید شده است. این تفاوت را به صورت زیر می‌توان نمایش داد.



خانواده در سال ۱۳۶۰



خانواده در سال‌های ۱۳۷۰ و ۱۳۸۰

وضعیت ترسیم شده، تغییر جهت به سوی فرهنگ رقابتی و جایگزینی واگرایی بجای همگرایی را در خانواده نشان می‌دهد. این فرآیند هم از نظر شدت و ضعف در طرح مطالب و هم از نظر کیفیت انسجام و سازماندهی مطالب، روند مثبتی داشته است و کتاب‌های درسی سال ۱۳۸۰ در مقایسه با کتاب‌های سال‌های قبل از آن از قوت بالاتری برخوردار بوده‌اند.

### شباهت‌ها و تفاوت‌های تغییرات محتوایی کتاب‌های فارسی

با توجه به این که منابع مورداستفاده برای تألیف کتاب‌های درسی فارسی، عمدتاً متون کهن می‌باشند، نحوه مواجهه با پیشینه فرهنگی<sup>۵</sup> تاریخی این سرزمین کهن فرهنگ و انعکاس آن در محتوای کتاب‌ها، اصلی‌ترین عامل شناسایی نگرش فرهنگی به کار گرفته شده در این کتاب‌ها می‌باشد. خط سیری که در این آثار به لحاظ محتوایی قابل مشاهده است در ۷ محور زیر قابل جمع بندی است:

#### شباهت‌ها

۱- ارائه تصویری مبهم از یاریگری. برخلاف وجود فرهنگ یاریگری در ایران، ترسیم و تشریح ضعیف و پراکنده انواع کنش‌های متقابل پیوسته در صورت‌های

گروهی و سازمانی آن، در کتاب‌های مورد بررسی نشان‌دهنده آشنایی نویسندگان با یاریگری به‌مثابه مکانیسم نظم و تغییر اجتماعی و اهمیت مشارکت در نظام اجتماعی است. به‌بیان‌دیگر، دانش بومی در حوزه مسائل اجتماعی برای مؤلفان کتاب‌ها ناشناخته مانده و اقتضای سازندگی و اولویت یاریگری برای اصلاح نظام اجتماعی پس از انقلاب اسلامی مورد توجه قرار نگرفته است.

۲- شیوه استخراج مطلب از منابع بر اساس درک تیلوری از فرهنگ (تعریف شمارشی و غیرکاربردی از فرهنگ) است. این وضعیت، زمینه‌ساز گسست فرهنگی و قطع رابطه میان عناصر گوناگون و سازنده هویت ملی و سیاسی است.

۳- غفلت از فرهنگ و جامعه به‌مثابه کل در مقایسه با افراد، شخصیت‌ها و اقوام به‌عنوان اجزاء در این کتاب‌ها صورت گرفته است و عملاً تصویری تجزیه‌شده و انتزاعی ارائه می‌دهد که زمینه‌ساز بیگانگی اجتماعی است. به‌بیان‌دیگر، فرهنگ به‌صورت مومیایی‌شده، موزه‌ای و غیرزنده ارائه شده است.

۴- بی‌توجهی به فرهنگ کار و تولید (به‌جز یک مورد).

۵- نگرش خطی به تاریخ و تغییرات جامعه ایران در این کتاب‌ها موجب گردیده است تا ارزیابی مثبت نسبت به گذشته چندان دوام نداشته باشد و در مواجهه با تغییرات جدید رنگ می‌بازد و اعتبار خود را از دست می‌دهد. (نمونه: طرح موضوع علم در ایران در کتاب‌های فارسی اول و دوم راهنمایی، ۱۳۸۰: ۱۴۹) از این‌رو، سازماندهی عمودی فاقد قوت کافی می‌باشد.

۶- فاصله گرفتن تدریجی مضامین و عناوین کتاب‌ها از "انقلاب اسلامی" به‌مثابه کنش جمعی و کنش متقابل پیوسته‌ایرانیان از سال ۱۳۶۰ به معنای دور شدن از فرهنگ مشارکتی است که فرهنگ سیاسی را نیز تحت تأثیر منفی قرار می‌دهد.

۷- حذف درسی با عنوان «تعاون و همکاری» از سال ۱۳۶۰ به بعد، بیانگر عدم توجه نویسندگان به تقدم و اولویت مشارکت اجتماعی بر مشارکت سیاسی است.

### تفاوت‌ها

یافته‌ها نشان می‌دهند که از نظر محتوایی "تفاوت" جدی میان کتاب‌های مورد بررسی وجود ندارد. هرچند همان‌طور که پیش‌تر مشخص شد به دلیل بهره‌گیری از قالب‌ها و شیوه‌های مطرح در برنامه‌ریزی درسی، این کتاب‌ها از نظر کیفیت انسجام مطالب به تدریج بهبود یافته و منسجم‌تر شده‌اند. همچنین تألیف دسته‌جمعی و گروهی کتاب چه‌بسا در پهنانگری برای مضمون‌گزینی و ارائه مطالب متنوع مؤثر بوده است.

### تطبیق یافته‌ها با چارچوب نظری

با مشخص شدن "شباهت" ها و "تفاوت" ها بر اساس تحلیل‌های مبتنی بر یافته‌های تحقیق، امکان تطبیق یافته‌ها با چارچوب نظری فراهم شده است. بنابراین، می‌توان وضعیت شاخص‌های فرهنگ سیاسی را بر اساس رهیافت‌های کلاسیک و جامعه‌شناسی تاریخی مشخص کرد. اما پیش از آن، به علت تداوم بعضی عناصر کلیدی فرهنگ غیر مشارکتی و رقابتی از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۸۰، تطبیق یافته‌ها در سال ۱۳۵۷ به صورت یک الگو ارائه می‌شود تا تصویر بهتری از کیفیت تغییرات کتاب‌های تعلیمات اجتماعی در بازه زمانی مورد بررسی به دست آید.

## تطبیق یافته‌ها در سال ۱۳۵۷

نمودار ۲- الگوی فرهنگ سیاسی رقابتی در کتاب تعلیمات اجتماعی سال ۱۳۵۷



به طور خلاصه می توان گفت فرهنگ سیاسی غالب در کتاب های درسی تعلیمات اجتماعی در سال ۱۳۵۷ (قبل از پیروزی انقلاب اسلامی) ترکیبی از فرهنگ محدود<sup>۰</sup> تبعی / رقابتی بوده است.

جدول ۴- وضعیت شاخص های فرهنگ سیاسی در کتاب های درسی تعلیمات اجتماعی (بر اساس رهیافت کلاسیک)

مفهوم	انواع	شاخص ها	وضعیت شاخص ها				
			۸۰	۷۰	۶۰	۵۸ - ۶۰	۵۷
فرهنگ سیاسی	ده کوره ای	✓ بی تفاوتی و جهل نسبت به دولت ملی ✓ محدود ماندن به واحدهای محلی	-	-	-	-	+
	انقیادی	✓ آگاهی از نظام سیاسی ملی ✓ عدم توانایی برای مشارکت در عملکرد ✓ احترام توأم با ترس نسبت به نظام سیاسی	+	+	+	+	+
	مشارکتی	✓ اتکا به اراده شهروندان ✓ اعمال کامل حقوق و تکالیف شهروندان در تصمیمات سیاسی	+	+	+	+	-

یافته‌ها نشان می‌دهند که پس از پیروزی انقلاب اسلامی و تأثیرات ناشی از آن شاهد تغییر در الگوی فرهنگ سیاسی در کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی هستیم به گونه‌ای که گذار به فرهنگ سیاسی انقیادی<sup>۵</sup> مشارکتی کاملاً مشهود است. لیکن این تغییر که با علامت + در جدول بالا مشخص شده به معنای تحقق کامل نمی‌باشد. همچنان که انواع سه‌گانه فرهنگ سیاسی نیز جنبه فرضی و غیرواقعی دارند و همان‌طور که آلموند و وربا گفته‌اند: فرهنگ اجتماعی عبارت از فرهنگ سیاسی مرکب است (پالمر، ۱۳۷۱: ۱۰۳) اما نکته قابل توجه این است که ضابطه‌های مطروحه توسط آلموند در سطح بسیار پایینی در کتاب‌های مورد بررسی وجود دارند. مطالعه چگونگی ترسیم و تشریح سطوح سه‌گانه فرهنگ سیاسی در رهیافت کلاسیک (نظام سیاسی، فرآیند، و سیاست‌گذاری) در این کتاب‌ها نشان می‌دهد که عناصر و پرسش‌های اصلی در مورد هر یک از آن‌ها یا بسیار ضعیف مطرح شده و یا اساساً طرح نگردیده است. در این کتاب‌ها از عناصر پنج‌گانه (تاریخ، اندازه، موقعیت، قدرت، و قانون اساسی) که برای سطح نظام سیاسی توسط آلموند مطرح شده است، به جز قانون اساسی، در مورد سایر عناصر بحثی مطرح نگردیده است. البته چنانچه منظور از "تاریخ" نظام سیاسی را فراتر از نظام سیاسی مستقر (جمهوری اسلامی ایران) بدانیم و نظام سیاسی در ایران را مبنای پرسش قرار دهیم، در آن صورت می‌توان گفت به تاریخ نظام سیاسی هم توجه شده است (سوم راهنمایی، ۱۳۵۷: ۶۳-۷۲، اول راهنمایی، ۱۳۵۹: ۴۴، سوم راهنمایی، ۱۳۶۰: ۳ و ۴، اول راهنمایی، ۱۳۷۰: ۵، اول راهنمایی، ۱۳۸۰: ۶) اما این توجه به صورت مطلق گرایانه و نگرش شخصی به قدرت بوده است (سوم راهنمایی، ۱۳۶۰: ۳ و ۴، سوم راهنمایی، ۱۳۷۰: ۸-۶، سوم راهنمایی، ۱۳۸۰: ۲۱). بنابراین، نظام سیاسی صرفاً از منظر قانون اساسی مورد توجه بوده و در واقع، نظریه هنجاری سیاست به صورت ضعیف و ناقصی به کار گرفته شده است. از این رو، طرح "همکاری سیاسی" با تعبیر کلی "ضرورت همکاری مردم و دولت با یکدیگر" (اول راهنمایی، ۱۳۶۰: ۵۰)

از موارد و نمونه‌های منفی در جمع یافته‌های تحقیق تلقی می‌شود که بسیار کمیاب بوده است. اما از سوی دیگر، "جریان رو به بالا" (پالمر، ۱۳۷۱: ۱۰۲) در محدوده "رأی دادن" (سوم راهنمایی، ۱۳۷۰: ۲۸ و ۲۹، سوم راهنمایی، ۱۳۸۰: ۶۷) به صورت پیوسته مورد تأکید بوده است. البته در این زمینه نیز صرفاً یک مورد و نمونه منفی وجود دارد که نقش مشارکتی مردم را فراتر از رأی دادن مطرح کرده است (اول راهنمایی، ۱۳۶۰: ۴۰). این نمونه نیز مشابه نمونه منفی قبلی مربوط به سال ۱۳۶۰ می‌باشد که تضعیف این نگاه در سال‌های بعد به معنای روند تضعیف فرهنگ مشارکتی در الگوی فرضی است. هرچند شاید بتوان با لحاظ این که طرح ناهمکاری در سال شروع واقعی تغییرات کتاب‌های درسی (۱۳۵۹)، زمینه‌ساز مشارکت اولسونی بوده است، می‌تواند این روند را روندی در راستای بهبود و تقویت فرهنگ سیاسی به‌سوی مشارکتی شدن دانست.

اکنون از منظری بالاتر و در سطحی وسیع‌تر، یافته‌های تحقیق را با عناصر مقایسه‌ای رهیافت‌های کلاسیک و جامعه‌شناسی تاریخی فرهنگ سیاسی تطبیق می‌دهیم (جدول شماره ۵<sup>۱</sup>). به این ترتیب، فضای کلی و محیط بر محتوای کتاب‌های مورد بررسی بهتر آشکار و مشخص می‌گردد. سپس ویژگی‌های نظری مستخرج از یافته‌های تحقیق ارائه می‌شود (جدول شماره ۶). فهم نظری یافته‌ها نشان می‌دهد که محتوای مورد بررسی حامل کدام الگوی نظری می‌باشد و بدیهی است که به صورت کامل در چارچوب نظری از پیش تعیین شده ننگند. واقعی بودن الگوی استخراج شده (پسینی) از یک طرف و فرضی و غیرواقعی بودن الگوی استفاده شده (پیشینی) از طرف دیگر از افراط و تفریط و اختلال در تحلیل محتوای کیفی محتوای کتاب‌ها جلوگیری می‌کند.

۱- با توجه به این که عناصر مقایسه در جدول شماره ۵، بر اساس رهیافت جامعه‌شناسی تاریخی فاقد مصداق و مؤید در کتاب‌های مورد بررسی بودند، لذا ستون مربوط به این رهیافت عمدتاً خالی ماند.



جدول ۵- تطبیق عناصر مقایسه‌ای رهیافت‌های کلاسیک و جامعه‌شناسی تاریخی با

یافته‌های تحقیق

عناصر مقایسه	رهیافت کلاسیک	رهیافت جامعه‌شناسی تاریخی
سطح تحلیل	فرد	
شیوه تحلیل	تقلیل گرایانه	
رویکرد نسبت به همکاری	ابزاری	
نوع همکاری توصیه شده	درون‌گروهی	
برد تحلیل	جهانی	
میدان تحلیل	شهر جدید- شهروند	
الگوی تحلیل	خطی	
فهم فرهنگ	ایستا و غیر تاریخی	
اصل سازماندهی	کمیابی منابع	
هدف‌گذاری کار سیاسی (بایدها)	نوسازی سیاسی	گذار از عمودی- آمرانه به افقی- مشارکت جویانه
ثقل روابط	نفع اقتصادی	
اسلوب تحلیل جامعه‌شناختی	گذار جامعه سنتی به جامعه صنعتی	
عقلانیت مطلوب و تجربه شده	ابزاری- متکی بر مالکیت	

جدول ۶- ویژگی‌های نظری مستخرج از یافته‌های تحقیق

ویژگی نظری	یافته‌های تحقیق
هسته‌ای	خانواده توصیف شده
مطلق گرایانه و شخصی	ترسیم سیاست در دوره گذشته
کوچک	اندازه گروه
تیلوری/ غیر مشارکتی	شیوه مدیریت و سازماندهی کار
اقتدارآمیز	نحوه سازماندهی درون گروهی
صنعتی جدید	جامعه مطلوب
کورپوراتیستی	حکومت
هابزی	جامعه در وضعیت طبیعی
جزءنگر	شیوه استخراج و بازخوانی منابع
بانک	نهاد اقتصادی
رأی دادن	حدود ترسیم شده برای مشارکت سیاسی

ویژگی‌های نظری به دست آمده از یافته‌های تحقیق قابل تطبیق با دیدگاه داروینسم اجتماعی است. بنابراین، فرهنگ سیاسی رقابتی به مثابه دیدگاه و الگوی غالب در طی سال‌های مورد بررسی می‌تواند تلقی شود.

### نتیجه گیری

مطالعات فرهنگ سیاسی در ایران طی یک دهه گذشته سهم قابل توجهی را در تحقیقات جامعه‌شناسی سیاسی ایران به خود اختصاص داده است. توجه فرهنگی به سیاست در

کشوری که تجربه انقلابی دینی و اجتماعی داشته، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر می‌باشد. این واقعیت در دو سطح داخلی و خارجی قابل توجه است:

(۱) در سطح داخلی و درونی که مبتنی بر نیازها و اقتضائات پس از انقلاب اسلامی در ایران است، نیازهای هویتی و تاریخی برای ارتباط با میراث پیشینیان، رجوع فرهنگی به سیاست را طبیعی و بدیهی می‌سازد. با وقوع انقلاب اسلامی در ایران انتظار می‌رود به واسطه بن‌مایه‌های عمیقی که ریشه در گذشته دارند، اتکا به پتانسیل فرهنگی جایگاهی ویژه در کلیه تغییرات و اصلاحات اساسی در زمینه‌های گوناگون از جمله تعلیم و تربیت رسمی داشته باشد. بی‌تردید نظام آموزش و پرورش یکی از گسترده‌ترین و دشوارترین مواجهه‌ها را در این زمینه داشته است. کتاب درسی به‌عنوان سندی مکتوب و ملی از یک‌سو و به‌مثابه خروجی برنامه‌ریزی درسی از سوی دیگر از جهات گوناگون سیاسی، علمی و فرهنگی اهمیتی ممتاز برای تحلیل عمق تحولات فرهنگی متأثر از پیروزی سیاسی انقلاب اسلامی در ایران و تأسیس نظام سیاسی جدید دارد. تأکید بر فرهنگ و محوریت آن در ارزش‌های انقلاب اسلامی در ایران، این پرسش اساسی را مطرح می‌سازد که الگوی فرهنگ سیاسی در کتاب‌های درسی پس از پیروزی انقلاب اسلامی، بهره‌مند از پتانسیل فرهنگی ایرانیان - ایران، به‌عنوان کشور کهن‌سال دینی - بوده است؟

با توجه به دو پرسش اساسی جامعه‌شناسی در مورد «نظم» و «تغییر» و نقش «یاریگری» و «رقابت» به ترتیب به‌عنوان محورهای اصلی و ربایش گره‌های کانونی در عرصه‌های فرهنگی و اجتماعی فرهنگ ایرانی - اسلامی از یک طرف و فرهنگ مخالف انقلاب اسلامی از طرف دیگر، تحلیل الگوی فرهنگ سیاسی در کتاب‌های درسی با تمرکز بر آن‌ها صورت گرفت. با انتخاب رهیافت جامعه‌شناسی تاریخی فرهنگ سیاسی، فرهنگ سیاسی یاریگرانه و فرهنگ سیاسی رقابتی به‌عنوان دو الگوی بدیل که به ترتیب، متناسب با پایداری و پویایی سیاسی و بی‌ثباتی و فروپاشی سیاسی هستند، در نظر گرفته شدند.

۲) در سطح خارجی نیز توجه فرهنگی به سیاست به صورت جدی وجود دارد. جهت‌گیری‌های فرهنگی نظام سیاسی از یک‌سو و ارزش‌های فرهنگی تأثیرگذار بر احساسات و قضاوت‌های ایرانیان نسبت به مسائل و نظام سیاسی از سوی دیگر از عوامل مهم شناخت دگرگونی‌های سیاسی در ایران و تعیین جایگاه و اعتبار کشور در جامعه جهانی محسوب می‌شوند. زیرا گسستگی و پیوستگی کنش‌های جمعی معطوف به قدرت را زمینه‌سازی می‌کنند. در رهیافت کلاسیک فرهنگ سیاسی حدود، چگونگی، و قوت کنش‌های سیاسی مورد توجه و پرسش بوده است. تحلیل الگوی فرهنگ سیاسی نه فقط از بعد داخلی بلکه از جنبه تحلیل جوامع<sup>۵</sup> که جزء مباحث جامعه‌شناسی کلان می‌باشد<sup>۶</sup> حائز اهمیت فراوانی است. بنابراین، با لحاظ محدوده تحقیق حاضر و سطح تعیین‌شده برای آن (برنامه درسی قصد شده)، پرسش اصلی تحقیق، از منظر رهیافت کلاسیک به این صورت مطرح شد که الگوی غالب در کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی مورد بررسی به کدام یک از انواع سه‌گانه فرضی فرهنگ سیاسی (ده‌کوره‌ای، انقیادی، مشارکتی) نزدیک‌تر است و عملاً چه ترکیبی از آن‌ها در کتاب‌های یادشده وجود دارد؟

در پاسخ به پرسش اصلی تحقیق از منظر داخلی که مبتنی بر رهیافت جامعه‌شناسی تاریخی فرهنگ سیاسی است، تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی و تعلیمات اجتماعی نشان داد که تغییرات کتاب‌های درسی بعد از انقلاب اسلامی در ایران از سال ۱۳۵۹ تحقق یافته است هرچند مقدمه کتاب‌ها در سال‌های پیش از آن، دغدغه‌ها، انتظارات و چشم‌انداز انقلابی ترسیم کرده‌اند اما محتوای کتاب‌های مورد بررسی عملاً از سال ۱۳۵۹ تغییر یافته است. به‌طور کلی می‌توان روند تغییرات را متأثر از رشد و افزایش بکارگیری اصول برنامه‌ریزی درسی در طراحی و اعمال تغییرات دانست. اما از آنجا که تأکید بر "ساختار" بجای "محتوا" در برنامه‌ریزی درسی همواره وجود داشته است، تحلیل محتواهای صورت گرفته به تغییر در ساختار ختم شده و از آن فراتر نرفته است. کتاب‌های تعلیمات اجتماعی که می‌بایستی بیشترین تماس را با

مسائل اجتماعی ایران داشته باشند، در موارد مورد بررسی نشان‌دهنده الگوی رقابت محور می‌باشند. فرهنگ سیاسی رقابت محور مؤلفه‌های متعدد و درهم‌تنیده‌ای دارد که این کتاب‌ها با توجه به کیفیت علمی‌شان و در همان حد، تصویرگر و تجویزگر آنها می‌باشند. دقت در مفاهیم بکار گرفته‌شده، طرح مباحث صورت گرفته در این کتاب‌ها و اولویت‌گذاری‌های انجام شده، روشن می‌سازد که واقعیت‌های تاریخ اجتماعی ایران و به دنبال آن انقلاب اسلامی در ایران، کمترین نقش را در محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی داشته‌اند. فرهنگ سیاسی یاریگرانه جز در مواردی محدود که مربوط به کتاب‌های دهه اول پس از پیروزی انقلاب اسلامی در ایران می‌باشد، بروز و ظهوری در این کتاب‌ها ندارد. ناشناخته ماندن «یاریگری» به‌مثابه پارادایم تحلیل مسائل اجتماعی از یک طرف و استفاده غیر نقادانه از منابع جامعه‌شناسی و دیگر رشته‌های علوم اجتماعی از طرف دیگر، «رقابت» را به‌عنوان یگانه راه توسعه موردپذیرش قرار داده و «یاریگری» را به‌عنوان توصیه‌ای اخلاقی و دینی و در مصادیق «خودیاری» و حداکثر «همیاری» - آن‌هم محدود به برخی شقوق آن‌ها - تقلیل داده است. محدودیت طرح مباحث از نظر کمی و کیفی و ضعف مفرط در تحلیل «یاریگری» در کتاب‌های درسی، تعلیمات اجتماعی را - صرف‌نظر از اندک مصادیق نقیض - کتابی برای دانش‌آموزان همه کشورها ساخته است. دغدغه جهانی‌شدن و طرح مسائل جهانی در روند تغییرات کتاب‌های تعلیمات اجتماعی به‌خوبی خود را نشان می‌دهد، پس مسائل اجتماعی ایران و نیازها و ضرورت‌های اجتماعی انقلاب اسلامی در ایران مغفول مانده‌اند. ناگفته نماند که پراکندگی مصادیق مؤید فرهنگ سیاسی یاریگرانه عملاً مانع از آن گردیده است که بتوانیم انسجام و پیوند و سازماندهی عمودی مطالب را تأیید نماییم.

بروز این وضعیت در کتاب‌های فارسی مورد بررسی به‌صورت دیگری بوده است زیرا در تألیف این کتاب‌ها برخلاف کتاب‌های تعلیمات اجتماعی، منابع جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و اقتصاد مورد اقبال و ارجاع نبوده‌اند، بلکه منابع تاریخی فرهنگ ایرانی - اسلامی می‌بایستی مورد استفاده قرار می‌گرفتند و خواسته و ناخواسته

مضامین و بن‌مایه‌های همین فرهنگ در کتاب‌های درسی فارسی انعکاس یافته است. بهره‌گیری از برنامه‌ریزی درسی و اصول آن نیز به‌واسطه عدم توجه تخصصی به محتوا - که ناشی از فقدان ماهیت «رشته‌ای» این حوزه مطالعاتی می‌باشد - فقط بر پردازش ساختار تأثیر گذاشته است. فقدان درک نظری از میراث پیشینیان و بی‌بهره‌گی از الگوهای نظری برای تدقیق موردنیاز جهت تجزیه و ترکیب فرهنگ یاریگری در تألیف کتاب درسی عملاً مباحث فرهنگی و اجتماعی را در این کتاب‌ها به‌صورت بی‌ساختار و بی‌سازمان نشان می‌دهد. کیفیت مباحث مطروحه در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی از یک‌سو و گسست فرهنگی با پیشینه تاریخی که انقلاب اسلامی در ایران برای مقابله با آن پدید آمده از سوی دیگر، هر آنچه را که در کلیت پارادایم «یاریگری» مطرح می‌سازد، صرفاً در حد هنجاری اخلاقی، غیراجتماعی و غیرواقعی و آرمانی نشان می‌دهد. ناشناخته بودن «یاریگری» به‌مثابه پارادایم تحلیل مسائل اجتماعی ایران، بهره‌برداری از میراث گذشته را در کتاب‌های فارسی مانند استخراج نفت خام<sup>۵</sup> بدون پالایش موردنیاز<sup>۶</sup> کرده است که تجویزهای اصلاحی و اصول برنامه‌ریزی درسی برای انسجام‌بخشی به مطالب و محتوا، کمکی به آن نمی‌کند. بنابراین آنچه در این زمینه مطرح گردیده هرچند پراکندگی و ضعف موجود در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی را ندارد، اما اولاً، فاقد شناخت صحیح و دقیق از «یاریگری» است و ثانیاً، فاقد توازن در معرفی انواع یاریگری می‌باشد و ثالثاً، هیچ دریافت نهادی چگونگی سازمان‌دهی اجتماعی را زمینه‌سازی نمی‌کند. به‌بیان دیگر، رجوع اختیاری و اجباری به منابع و میراث پیشینیان نیز به‌واسطه ضعف در تولید علوم اجتماعی بومی، نتوانسته قابلیت گره‌گشایی آن‌ها را برای مسائل اجتماعی امروز باورپذیر سازد. بنابراین با وجود مغایرت‌های محتوایی کتاب‌های درسی فارسی و تعلیمات اجتماعی در ترغیب و تجویز فرهنگ یاریگری، که نشانه فقدان سازماندهی افقی میان مطالب و محتوای این کتاب‌ها می‌باشد اما عملاً هر یک به‌نوعی، پذیرش فرهنگ رقابتی و سپس فرهنگ سیاسی رقابتی را زمینه‌سازی می‌کنند. ناگفته نماند که اساساً به علت ضعف مفرط نظری و

تئوریک در پیشینه شناسی تاریخی فرهنگ ایرانی - اسلامی و انقلابی اسلامی در ایران، ترسیم فرهنگ سیاسی در کتاب‌های درسی فارسی و تعلیمات اجتماعی فاقد تصویر و کلیتی یکپارچه است. به نظر می‌رسد فضای رقابتی که تدریجاً در کشور پررنگ شده است و سیر صعودی انتشار منابع فراوان ترجمه‌ای مورد ارجاع برای تألیف کتاب‌های درسی که عملاً تصویرگر تألیفی مصرف‌گرا و مؤید رقابت می‌باشد، پذیرش فرهنگ سیاسی رقابتی را به‌عنوان یک واقعیت مسلم و هنجار مطلوب اجتماعی<sup>۵</sup> سیاسی درمی‌آورد و بنابراین، الگوی مطلوب نیز نفی فرهنگ سیاسی یاریگرانه و نه قبول آن می‌باشد.

در پاسخ به پرسش اصلی از منظر خارجی که مبتنی بر رهیافت کلاسیک فرهنگ سیاسی می‌باشد، تجزیه و تحلیل موضوعی یافته‌های تحقیق نشان داد که گسستگی بر پیوستگی کنش‌های جمعی غلبه داشته است و به بیان دیگر، فرهنگ سیاسی مشارکتی الگوی غالب در کتاب‌های درسی مورد بررسی نبوده است. دانش سیاسی ارائه شده محدود به ساختار و نظام سیاسی با تمرکز بر قانون اساسی است و سایر عناصر (تاریخ، اندازه، موقعیت، قدرت) مورد توجه نبوده‌اند. با توجه به این که در این کتاب‌ها حدود نظام سیاسی ملی ترسیم گردیده است، بی تفاوتی نسبت به دولت ملی وجود ندارد اما مباحث مربوط به سطوح "فرآیند" و "سیاست‌گذاری" مورد توجه مؤلفان کتاب‌های درسی نبوده است و اساساً مطالب ارائه شده در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی غالباً با اتخاذ الگوی تحلیل خطی عملاً فاقد هرگونه نشانه فرهنگ ایرانی - اسلامی است و طبیعتاً مباحث عینی سیاسی نظیر فرآیند و سیاست‌گذاری که ناظر بر جریان رو به بالا و مسیر اجرای خط‌مشی‌های سیاسی هستند، جایگاهی در محتوا نداشته‌اند. فهم نظری ویژگی‌های فرهنگی مستخرج از یافته‌های تحقیق نشان‌دهنده فرهنگ سیاسی ترکیبی (انقیادی - مشارکتی) است. تطبیق یافته‌ها در مورد کتاب‌های تعلیمات اجتماعی سال ۱۳۵۷ نشان‌دهنده فرهنگ سیاسی رقابتی و پیرو است که حاصل پذیرش دیدگاه داروینسم اجتماعی است. با توجه به غلبه الگوی فرهنگ سیاسی انقیادی - مشارکتی

در کتاب‌های درسی مورد بررسی می‌توان گفت فرآیند گذار از نوع‌های فرضی فرهنگ سیاسی محدود به انقبادی - مشارکتی نشان‌دهنده مثبت می‌باشد، اما محدود ماندن سطح مشارکت سیاسی به رأی‌دهی، مانع تضعیف فرهنگ سیاسی انقبادی و رشد فرهنگ سیاسی مشارکتی است. به بیان دقیق‌تر، مانع تغییر در ترکیب فرهنگ سیاسی انقبادی - مشارکتی به‌گونه‌ای است که غلبه با مشارکت می‌باشد. زیرا با پذیرش داروینیسیم اجتماعی، مکانیسم نظم و تغییر اجتماعی و فرهنگ سیاسی مطلوب، رقابت محور خواهد بود. در این صورت، الگوی تحلیل قدرت، جنبه سلبی و "قدرت بر" پیدا خواهد کرد، درحالی‌که "ساختن"، نیازمند سازماندهی به‌صورت غیر تیلوری و مبتنی بر هم‌افزایی و مسئولیت‌پذیری و تحلیل الگوی "قدرت برای" می‌باشد. تقلیل‌گرایی در طرح مباحث در کتاب‌های درسی فارسی نیز بیانگر سازماندهی افقی مطلوب با کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی در راستای ترویج فرهنگ رقابتی و بسترسازی برای الگوی فرهنگ سیاسی رقابتی است.

در مجموع، می‌توان گفت ضعف شدید در طرح فضای مفهومی مشارکت و یاریگری وجود دارد و عدم غلبه الگوی فرهنگ سیاسی مشارکتی مشهود است. به بیان دیگر، الگوی فرهنگ سیاسی رقابتی به‌عنوان الگوی مطلوب رفتار و کنش سیاسی معرفی می‌شود. این تجویز در فرآیند جامعه‌پذیری سیاسی در حساس‌ترین سال‌های عمر دانش‌آموزان پیامدهای بسیار منفی در جهت‌گیری رفتار و کنش آنان در عرصه‌های سیاسی بر جای می‌گذارد و مانع فهم مشارکت سیاسی و درک ضرورت همکاری سیاسی می‌گردد. به بیان دیگر، کار سیاسی لزوماً رقابتی تعریف می‌شود و عملاً مشارکت، بلا موضوع و بلکه مضر دانسته می‌شود مگر این که به‌صورت ابزاری و برای دستیابی به پیروزی سیاسی در رقابت سیاسی به کار آید. هرچند ممکن است ترویج فرهنگ سیاسی رقابتی در یک کتاب درسی در ابتدا چندان مؤثر به نظر نرسد اما به سه دلیل مشخص می‌بایستی مورد تأمل جدی قرار گیرد:



۱- تقویت و تأیید رقابت در کتاب‌های درسی دیگر، زمینه‌ساز اقناع دانش‌آموزان و پذیرش رقابت به‌مثابه یک اصل می‌گردد. با توجه به این که موضوع کتاب‌های درسی متفاوت هستند این تأثیرگذاری بسیار عمیق خواهد بود زیرا یک اصل را از منظرهای متفاوت تکرار و تأیید می‌نماید.

۲- محیط و فضای فعالیت در مدرسه و به‌طورکلی، انباشته شدن تجارب زیسته دانش‌آموزان در نظام آموزشی رقابتی دائماً ضرورت و اهمیت رقابت را گوشزد و تأیید می‌نماید و نادیده گرفتن آن به انواع تنبیه‌های آموزشی و نهایتاً طرد در جمع دانش‌آموزان کلاس و مدرسه رقابتی منجر می‌شود که به کاهش اعتبار در خارج از مدرسه نیز منتهی می‌شود و هر چه این اتفاق در سال‌ها و کلاس‌های بالاتر تحقق یابد، جدی بودن و تلخی آن بیشتر آشکار می‌شود که اوج آن در رقابت کنکور وجود دارد. بنابراین، رقابت، مکانیسم دستیابی به خواسته و آرزوها دانسته شده و در رفتارها و کنش‌های سیاسی به‌صورت رفتار سیاسی رقابتی درمی‌آید زیرا پیوسته به صورت‌های مستقیم و غیرمستقیم آموزش داده شده است که بهترین راه تنظیم فعالیت‌ها و بهبود و اصلاح آن‌ها روی آوردن به رقابت است.

۳- سوگیری تغییرات اجتماعی و اقتصادی به‌صورت فزاینده و پیوسته‌ای رقابت را تأیید و تجویز می‌نماید و دانش‌آموزان به‌مرور زمان از دوره راهنمایی که دوره آموزش‌های عمومی تلقی می‌شود تا دوره‌های بعدی که تخصصی‌تر می‌شود بیش از پیش در می‌یابند که بزرگ‌تر شدن به معنای رقابتی‌تر شدن است. زیرا حضور موفق در فعالیت‌ها و عرصه‌های اجتماعی و اقتصادی و به‌طورکلی توانایی برای پاسخگویی به شروط و مطالبات بازار کار نیازمند کسب مهارت برای رقابت می‌باشد. پیوستگی نظام‌های اجتماعی و اقتصادی رقابتی با نظام سیاسی مدرن یعنی دولت-ملت نیز عملاً، برنامه‌ریزی و حرکت صحیح و قوی و کارآمد را در اتخاذ رفتار سیاسی رقابتی معنا و ممکن می‌سازد. تشدید این وضعیت در حوزه‌های اجتماعی و اقتصادی به تدریج به سرایت عواقب منفی رقابت در رفتارهای سیاسی منجر می‌شود و هزینه‌های زیادی را بر

نظام سیاسی تحمیل می‌نماید. با عادی شدن تضاد، انحصار، نادیده گرفتن دیگری و ابزاری شدن همکاری که نمود دیگر فردگرایی است، رقابت سیاسی نه به‌عنوان مانع مشارکت بلکه به‌مثابه الگوی مطلوب به کار گرفته می‌شود که این امر خسارت‌های گوناگونی از جمله خشونت سیاسی، بیگانگی و بی‌تفاوتی سیاسی، کوتاه‌بینی سیاسی و غفلت از آینده‌نگری سیاسی را در پی دارد. در نتیجه، کار و همکاری سیاسی بر مبنای الگوی «قدرت برای» امکان‌پذیر نمی‌شود و به‌جای فراگیری سیاست با تحدید آن - به علت مطلوب دانستن الگوی «قدرت بر» - روبرو خواهیم شد، درحالی‌که برای ساختن و جلب پتانسیل‌های جامعه در عرصه‌های سیاسی نیازمند کار و همکاری سیاسی بر مبنای الگوی «قدرت برای» هستیم، نیازی که از آن با عنوان مسئولیت‌پذیری شهروندی یاد می‌شود.

## منابع

### کتاب‌ها

- اصلانی، ابراهیم. (۱۳۸۸)، *مدرسه بدون رقابت*، تهران: نشر دوران.
- آفازاده، احمد. (۱۳۸۶)، *تاریخ آموزش و پرورش ایران*. (با تأکید بر تحلیل سیر تحولات رویدادهای تربیتی و شناخت اهم مسائل کنونی آموزش و پرورش)، تهران: انتشارات آرسباران.
- آلموند، جی، گابریل؛ بینگهام پاول جونپور؛ رابرت جی، مونت. (۱۳۸۱)، *چارچوبی نظری برای سیاست تطبیقی*، ترجمه: علیرضا طیب، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- بدیع، برتران. (۱۳۷۶)، *توسعه سیاسی*، ترجمه: احمد نقیب زاده، تهران: نشر قومس.

تحلیل الگوی فرهنگ سیاسی در متون ... ۲۳۵

- بدیع، برتران. (۱۳۷۶)، *فرهنگ و سیاست*، ترجمه: احمد نقیب زاده، تهران: نشر دادگستر.

- پالمر، مونتی و دیگران. (۱۳۷۱)، *نگرش جدید به علم سیاست*، ترجمه: منوچهر شجاعی، تهران: دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی وزارت امور خارجه، چاپ سوم.

- پای، لوسین دبلیو و دیگران. (۱۳۸۰)، *بحران‌ها و توالی در توسعه سیاسی*، ترجمه: غلامرضا خواجه سروی، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی - چلبی، مسعود. (۱۳۷۵)، *جامعه‌شناسی نظم*. (تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی)، تهران: نشر نی.

- حسن مرادی، نرگس. (۱۳۹۰)، *تحلیل محتوای کتاب درسی*، تهران: آبیژ. - دوورژه، موريس. (۱۳۶۶)، *روش‌های علوم اجتماعی*، ترجمه: خسرو اسدی، تهران: انتشارات امیرکبیر.

- سلیمان پور، جواد. (۱۳۸۳)، *برنامه‌ریزی درسی با تأکید بر تدوین محتوای درسی فعال و کاربرد تحلیل محتوا*، تهران: احسن.

- سنجابی، علیرضا. (۱۳۸۶)، *روش‌شناسی در علم سیاست و روابط بین‌الملل*، تهران: نشر قومس.

- صافی، احمد. (۱۳۸۷)، *راهنمایی تحصیلی در مدارس ایران*. (راه‌های موفقیت در تحصیل)، تهران: نشر روان، چاپ دوم.

- فرانکفورد، چاوا؛ نجمپاس، دیوید. (۱۳۸۱)، *روش‌های پژوهش در علوم اجتماعی*، ترجمه: فاضل لاریجانی و رضا فاضلی، تهران: سروش.

- فرمهبینی فراهانی، محسن. (۱۳۸۹)، *تربیت شهروندی*. (تاریخچه، رویکردها، اهداف، اصول، ضرورت، ابعاد، گستره، مطالعات تطبیقی، برنامه درسی)، تهران: آبیژ.

- فرهادی، مرتضی. (۱۳۸۸)، *انسان‌شناسی یاریگری*، تهران: نشر ثالث.
- گال، رژه. (۱۳۸۲)، *اصول راهنمایی در آموزش و پرورش و طرح لائزون و آلون*، ترجمه: علی محمد کاردان، تهران: موسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران، چاپ پنجم.
- لوینز، آن؛ سیلور، کریستینا. (۱۳۸۹)، *راهنمای گام‌به‌گام استفاده از نرم‌افزار MAXqa2 در تحقیق کیفی*، ترجمه: ابوالفضل رضانی، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- محمد پور، احمد. (۱۳۸۹)، *فرا روش، بنیان‌های فلسفی و عملی روش تحقیق ترکیبی در علوم اجتماعی و رفتاری*، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- محمد پور، احمد. (۱۳۸۹)، *ضد روش، منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی*، جلد اول، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- معروفی یحیی؛ یوسف‌زاده، محمدرضا. (۱۳۸۸)، *تحلیل محتوا در علوم انسانی*. (راهنمای عملی تحلیل کتاب‌های درسی)، همدان: سپهر دانش.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۰)، *برنامه‌ریزی درسی*. (راهنمای عمل)، مشهد: پیام اندیشه.
- یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۹۰)، *اصول برنامه‌ریزی درسی*. (ماهیت برنامه‌ریزی درسی، مبانی فلسفی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی برنامه، ارزشیابی برنامه تحلیل محتوای برنامه یا کتاب درسی)، تهران: مؤسسه چاپ و انتشارات یادواره کتاب.

#### مقالات

- افشار کهن، جواد. (۱۳۸۷)، «بررسی الگوهای دگرگونی ساختاری. (با تأکید بر کارگزاران عاملان دگرگونی ساختاری)»، *فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات جامعه‌شناختی. (نامه علوم اجتماعی)*، زمستان، شماره ۲۶.

تحلیل الگوی فرهنگ سیاسی در متون ... ۲۳۷

- احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۶)، «بررسی میزان همخوانی و هماهنگی بین سه برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در برنامه جدید آموزش علوم دوره ابتدایی»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۸۶.

- اسفنجانی، اعظم؛ زمانی، بی بی عشرت؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی. (۱۳۸۷)، «مقایسه کتاب های درسی علوم ابتدایی ایران از نظر میزان توجه به مهارت های گوناگون در فرآیند پژوهش با آمریکا و انگلستان»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، سال دوم، شماره ۸، بهار.

- حداد علوی، رودابه؛ عبداللهی، احمد؛ علی احمدی، امید. (۱۳۸۶)، «برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری های ضمنی مدرسه (مورد: روحیه علمی)»، *فصلنامه علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت*، تابستان، شماره ۹۰.

- حکیمزاده، رضوان؛ کیامنش، علیرضا؛ عطاران، محمد. (۱۳۸۶)، «تحلیل محتوای کتاب های درسی دورره اهنمایی با توجه به مسائل و مباحث روز جهانی در حوزه برنامه درسی»، *فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات برنامه درسی*، سال اول، شماره ۵.

- ذکایی، سعید. (۱۳۸۱)، «نظریه و روش در تحقیقات کیفی»، *فصلنامه علوم اجتماعی*، شماره ۱۷.

- ساعی، منصور. (۱۳۸۷)، «روش تحقیق تاریخی: شیوه ها و کاربرد آن در ارتباطات»، *فصلنامه رسانه*، سال نوزدهم، شماره ۱، پیاپی ۷۳.

- سراجی، فرهاد؛ آرم اند، محمد. (۱۳۸۹)، «بررسی وضعیت پژوهش های انجام شده در حوزه برنامه ریزی درسی در ایران: شناسایی فاصله بین وضع موجود و مطلوب»، *فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات برنامه درسی*، سال چهارم، بهار، شماره ۱۶.

- سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۹)، «گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی. (با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه)»، *فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات برنامه درسی*، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، سال اول، بهار، شماره ۴.

- فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۷۴)، «نیازسنجی حلقه مفقوده نظام برنامه‌ریزی درسی ایران»، *همایش بین‌المللی بهبود کیفیت آموزشی عمومی، وزارت آموزش و پرورش، تهران*.

- گوازی، آرش. (۱۳۸۷)، «مطالعه تطبیقی<sup>۰</sup> تحلیلی شیوه انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی و آموزش شهروندی در مقطع آموزش ابتدایی ایران با سوئد»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۲۵، سال هفتم.

- همتی، رضا. (۱۳۸۷)، «ترکیب روش‌های کمی و کیفی: توهم یا واقعیت»، *فصلنامه علمی - پژوهشی علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی*، بهار، شماره ۴۰.

#### منابع انگلیسی

-Ritche, J. Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice* (A guide for social science students and researchers), London, Sage, Thousand Oaks, New Dehli.