

بررسی مضامین و تعارضات فرهنگی در محتوای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی^۱

The Cultural Content and Conflicts in Farsi Elementary Textbooks

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۶/۲۶؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۱۱/۱۸

E. Keramati (Ph.D)
A. Kazemi (Ph.D)
S. K. Hosseini (Ph.D)

دکتر انسی کرامتی^۲
دکتر علیرضا کاظمی^۳
دکتر سید کمال‌الدین حسینی^۴

Abstract: The purpose of this study is to examine the role of cultural components and to recognize cultural conflicts in the content of elementary school Farsi textbooks. The present study is conducted through quantitative content analysis and the corpus include the reading Farsi textbooks in the academic year 2015-2016. The categories in the deductive analysis are derived from the Supreme Council of the Cultural Revolution including Public Religious and Moral Values, Legal Norms, Religious Norms, National Symbols and Religious Symbols. The findings reveal that only .26 of the Farsi textbooks content in elementary schools had cultural content. In addition, the cultural content presented in 84 cases is in conflict with prescribed cultural indexes of Supreme Council of the Cultural Revolution. In order to determine the validity of the data, a second coder is asked to code more than 50% of the data. The degree of the agreement between two coders is .90. According to the findings, improvement of the content regarding Public Religious and Moral Values, Legal Norms and also National Symbols is recommended.

Keywords: cultural conflict, reading Farsi textbooks, elementary school, content analysis, Supreme Council of the Cultural Revolution.

چکیده: هدف از این پژوهش بررسی سهم مؤلفه‌های فرهنگی و نیز شناسایی تعارضات فرهنگی در محتوای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی است. در این پژوهش که به روش تحلیل محتوای کمی انجام شد؛ جامعه آماری شامل شش کتاب فارسی بخوانیم در دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ بود که به روش تمام‌شماری مورد بررسی قرار گرفتند. مقوله‌های کدگذاری به شیوه قیاسی نیز مستخرج از مؤلفه‌های فرهنگی شورای عالی انقلاب فرهنگی بود که در قالب پنج مؤلفه شامل "ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی"، "هنجارهای - قانونی"، "هنجارهای دینی"، "نمادهای ملی" و "نمادهای مذهبی" بررسی شد. نتایج نشان داد که تنها حدود ۲۶ درصد از محتوای کتاب‌های فارسی در شش پایه، دارای مضامین فرهنگی هستند. همچنین مضامین فرهنگی مطرح شده نیز در ۸۴ مورد دارای تعارض با شاخص‌های فرهنگی مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی می‌باشند. جهت تعیین ثبات و اعتباربخشی به یافته‌ها، از کدگذار دوم برای بیش از ۵۰ درصد موارد استفاده شد که میزان توافق برابر با ۹۰/۰ مشاهده شد. از مهم‌ترین پیشنهادهای این پژوهش می‌توان به افزایش و بهبود محتوا در زمینه سه مؤلفه "ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی"، "نمادهای ملی" و "هنجارهای قانونی" اشاره نمود.

کلیدواژه‌ها: تعارض فرهنگی - کتاب فارسی بخوانیم - دوره ابتدایی - تحلیل محتوا - شورای عالی انقلاب فرهنگی

۱. این مقاله برگرفته از طرحی پژوهشی با حمایت دانشگاه فرهنگیان است.

۲. دکترای برنامه درسی و عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید هاشمی‌نژاد مشهد) keramaty_ensi@yahoo.ca

۳. دکترای مدیریت استراتژیک و مدیرکل آموزش و پرورش استان خراسان رضوی

۴. دکترای جامعه‌شناسی توسعه اقتصادی - اجتماعی و عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان (پردیس نامن‌الحجج مشهد)

بیان مساله

فرهنگ، تأثیر زیادی بر ثبات و انسجام یک جامعه یا برعکس ایجاد تعارض، بحران و بی‌ثباتی در آن دارد. از نظر پارسونز نیز مهم‌ترین وظیفه نظام فرهنگی، حفظ و تداوم الگوهاست. به عقیده وی "فرهنگ، مجموعه‌ای از ارزش‌ها و باورهای خاص در هر جامعه را در بر می‌گیرد که حفظ و باور به آنها، نقشی حیاتی و تعیین کننده در تداوم جامعه ایفا می‌کند. در واقع فرهنگ جامعه، با تأکید بر برخی ارزش‌های خاص، فرد را به انجام رفتار با شیوه‌ای مشخص، ترغیب نموده و تداوم این شیوه رفتاری نیز به حفظ نظام اجتماعی کمک می‌کند (صالحی امیری، ۴۴: ۱۳۹۲)" اما اگر این تأکیدها متفاوت و حتی متعارض باشند؛ منجر به شکل‌گیری نوعی تعارض فرهنگی شده و تأثیری مخرب بر انتظام اجتماعی خواهد داشت. منظور از تعارض، دنبال کردن هدف‌های ناسازگار و متناقض است که باعث از دست رفتن منابع و عدم تحقق سایر اهداف می‌شود (ناظمی‌اردکانی و رضانی، ۱۳: ۱۳۹۱) و تعارض در حوزه فرهنگ- تعارض در ارزش‌ها، نگرش‌ها و هنجارها- یکی از منابع تهدید فرهنگی نسبت به نظام جمهوری اسلامی است؛ زیرا بر اساس آن، عملکرد ضروری خرده نظام فرهنگی مبنی بر حفظ الگوهای فرهنگی و اجتماعی کردن نسل جدید، تحقق نمی‌یابد و در نتیجه عدم تحقق این - کارکرد، خرده نظام‌های دیگر نیز ناتوان از ایفای کارکرد خود خواهند بود (صدیق اورعی، ۱۳۷۹).

از جمله کارکردهای نظام آموزشی، انتقال فرهنگ و اجتماعی کردن نسل جدید است و هر چند برنامه‌های درسی و کلاس‌های درس همیشه منعکس‌کننده مجموعه‌ای از برنامه‌های آشکار و ارزش‌های فرهنگی بیان نشده هستند (محمودی، ۳۷: ۱۳۹۱) اما امروزه بر هیچ‌کس پوشیده نیست که انتقال فرهنگ در قالب آموزش رسمی نیازمند سازوکاری دقیق است. زیرا از یک سو فرهنگ و فرهنگ‌پذیری مقوله قابل تأملی است که آموزش آن به یک‌باره میسر نیست، بلکه باید به تدریج و از کودکی ریشه‌های وجود و غرور حاکی از داشتن اصالت و پیشینه‌ای افتخارآمیز که منشاء آن فرهنگ و میراث فرهنگی ایرانی است، را در کودک تقویت کرد (ایشانی و حاجی حسین، ۱۲۷: ۱۳۹۶). به‌ویژه در سنین پایین‌تر، با توجه به گیرایی ذهنی کودکان، این فرایند اثر عمیق‌تری بر جای گذاشته و چه بسا تمام عمر انسان را تحت الشعاع

بررسی مضامین و تعارضات فرهنگی در محتوای کتاب‌های ...

قرار دهد (ازغندی و محمدی‌مهر، ۱۳۹۵: ۴۰). از سویی دیگر در نظام آموزشی متمرکز ایران، کتاب‌های درسی به‌عنوان مهم‌ترین ابزار انتقال پیام در مدرسه، نقش قابل توجهی را در زمینه انتقال فرهنگ و ارزش‌ها برعهده دارند. بنابراین چنانچه تعارضاتی فرهنگی در محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی وجود داشته باشد؛ این امر می‌تواند زمینه ایجاد اختلال، نه تنها در عملکرد نظام آموزشی، بلکه نظام اجتماعی را نیز فراهم کند. از این رو به نظر می‌رسد بررسی محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، از نظر وجود تعارضات فرهنگی در آنها دارای اهمیت قابل توجهی است. به ویژه امروزه با توجه به پدیده جهانی شدن و تأثیر فرهنگ غرب در غالب جنگ نرم، برای تغییر باورها، نگرش‌ها و ارزش‌های جامعه اسلامی، شایسته است که به فرهنگ ملی و دینی (ایرانی - اسلامی) توجه عمیق‌تری صورت گرفته و حفظ، گسترش و تعمیق آن در قالب انتقال فرهنگی و اجتماعی‌سازی مورد توجه ویژه قرار گیرد. همچنین آسیب‌شناسی فعالیت‌های فرهنگی در راستای اهداف نظام تعلیم و تربیت و تعارض‌زدایی به منظور اثرگذاری بیشتر فرهنگ پذیری در درون نظام تعلیم و تربیت به عنوان ضرورتی مورد توجه قرار گیرد که غفلت از آن، دستیابی به اهداف نظام آموزشی را با چالش مواجه خواهد ساخت.

از میان کتاب‌های درسی متعدد، کتاب‌های فارسی در انتقال مفاهیم فرهنگی و هویتی نقش به‌سزایی دارند؛ چرا که نه تنها محور اساسی هویت ایرانی، یعنی زبان فارسی را آموزش می‌دهند، بلکه قالب‌هایی ادبی همچون شعر، داستان، ضرب‌المثل و سرود را در اختیار دارند که آموزش و انتقال مفاهیم مذکور را ماندگار می‌سازند؛ ابزارهایی که سایر کتب از آن بی‌بهره‌اند (ازغندی و محمدی‌مهر، ۱۳۹۵: ۴۱). در واقع کتاب‌های درسی فارسی در دوره ابتدایی از موثرترین مواد آموزشی، برای انتقال و توسعه فرهنگ در این دوره تحصیلی و نیز دوره‌های - تحصیلی بالاتر محسوب می‌شود. زیرا آموزش فارسی، پایه شکل دادن به ذهن و اندیشه کودکان و کلید اصلی ورود دانش‌آموزان به حوزه‌های آموزشی دیگر، نظیر ریاضی، علوم و... است. علاوه بر این‌ها، درس فارسی می‌تواند با برخی از ویژگی‌های شخصیتی، فرآیندهای عالی ذهنی، رفتارهای اجتماعی و غلغله‌های ملی کودکان و نوجوانان پیوند بخورد (ضرغامیان، ۱۳۸۳: ۹). بنابراین و با توجه به اهمیت و جایگاه کتاب‌های درسی فارسی در دوره ابتدایی،

شایسته است تا محتوای آنها از نظر مضامین فرهنگی و نیز وجود تعارضات فرهنگی، مورد بررسی قرار گیرد.

یکی از بهترین ملاک‌ها برای بررسی محتوای فرهنگی کتاب‌های فارسی در دوره ابتدایی، توجه به مؤلفه‌های فرهنگی در اسناد بالادستی نظام است. با توجه به اینکه شاخص‌های راهبردی فرهنگی که توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی در مهر ماه ۱۳۸۹ به تصویب رسید؛ به عنوان ملاک جامعی در زمینه ایجاد و ترویج فرهنگ ایرانی-اسلامی مورد توجه مسئولین هستند و کتاب‌های درسی فارسی نیز ابزاری مناسب در این راستا محسوب می‌شوند؛ از این رو این سؤالات پژوهشی که تا کنون نیز مورد توجه قرار نگرفته‌اند، مطرح شد که:

- ۱) کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی از نظر برخورداری از مضامین فرهنگی چگونه اند؟
- ۲) آیا مضامین فرهنگی موجود در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی با شاخص‌های فرهنگی شورای عالی انقلاب فرهنگی دارای تعارض است؟

البته هرچند پژوهشی داخلی که به‌طور ویژه به این سؤالات پرداخته باشد، تا کنون انجام نشده است؛ اما پژوهشگران داخلی متعددی (مانند ربیعی و محبی امین، ۱۳۸۸؛ فروتن، ۱۳۹۳ و ایشانی و حاجی حسین، ۱۳۹۶) بیان می‌کنند که "هویت ملی و ایرانی در کتاب‌های درسی یا به طور نامناسبی منعکس شده" یا اینکه "به ابعاد هویت ملی به طور متوازن توجه نشده است (مانند صالحی‌عمران و شکیباییان، ۱۳۸۶؛ منصوری و فریدونی، ۱۳۸۸)؛ در حالیکه برای دستیابی به چنین نتایجی، انجام پژوهش حاضر نیز ضروری می‌نماید.

مبانی نظری و پیشینه

از فرهنگ که معادل culture در زبان انگلیسی است؛ بیش از سیصد تعریف ارائه شده که شماری از آنها شهرت جهانی دارند. تعدد تعاریف در این زمینه، حکایت از گستردگی ابعاد و سطوح تفاوت‌ها در برداشت از این واژه دارد و به این دلیل فرهنگ، مبهم، پیچیده و چند وجهی تلقی می‌شود. این واقعیتی است که "هردر" در کتاب خود با عنوان اندیشه‌هایی درباره فلسفه تاریخ بشریت، در مبحث فرهنگ، به آن اشاره کرده است. او عقیده دارد: هیچ چیز از معنای واژه فرهنگ، نامشخص‌تر نیست و هیچ چیز فریبنده‌تر از انطباق این واژه بر ملتها و

بررسی مضامین و تعارضات فرهنگی در محتوای کتاب‌های ...

دوران‌ها نیست (ملک پور، ۱۳۸۱: ۱۰). اما تعاریف متعدد فرهنگ در این زمینه اشتراک دارند که مهمترین کارکرد فرهنگ، انسجام بخشی و ایجاد وفاق اجتماعی است.

آموزش ارزش‌ها و هنجارها یا همان فرهنگ پذیری افراد در راستای ایجاد وفاق اجتماعی، جریانی است که ابتدا از خانه و خانواده شروع شده و سپس به مدرسه و مراکز ارتباطی مختلف توسعه می‌یابد، تا طی آن افراد بتوانند با ارزش‌ها و هنجارهای گروه و جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، همسو و همراه شوند (حیدر پور و محمدی مزینانی، ۱۳۹۲). از آنجایی که فرهنگ، کلیتی فراگیر و منسوب به کل جامعه و نظام اجتماعی است، بنابراین به هر میزان فرهنگ پذیری بیشتر و عمیق‌تر باشد؛ یکپارچگی و همگرایی فرهنگی نیز بیشتر خواهد بود. با وجود این و به‌طور طبیعی هر فرهنگ در درون خود، با ناهمگرایی‌ها و تعارض‌هایی عمدتاً در قلمروی فرهنگ غیرمادی - ارزش‌ها، باورها، هنجارها و عقاید - مواجه است که بخش عمده‌ای از این تعارض‌ها، حاصل ورود عناصر فرهنگی از فرهنگی دیگر است. منظور از تعارض، ادراک متفاوت و ناسازگار فرد، از فعالیت‌ها، اهداف، ارزش‌ها، باورها و احساسات است که منجر به ایجاد تداخل، ممانعت یا آسیب در انجام امور توسط وی می‌شود (گری، گل‌من و پاتنم^۱، ۲۰۰۷ و دیلانند، بارما و مس مورنو^۲، ۲۰۱۶: ۲۲۳). تعارض و ناهمگرایی فرهنگی در یک نظام اجتماعی نیز منجر به تجزیه فرهنگ ملی و بروز آشفتگی و شکاف ارزشی و هنجاری در فرهنگ آن خواهد شد (ملک پور، ۱۳۸۱: ۱۴).

فرهنگ و ناهمگرایی فرهنگی، به‌طور صریح یا ضمنی، در نظریه‌های جامعه‌شناسی متعددی مورد توجه قرار گرفته است. معروف‌ترین این نظریه‌ها که به عنوان چهارچوب نظری این پژوهش نیز مورد استفاده قرار دارد؛ نظریه کارکردگرایی است. محوری‌ترین مفهوم در این نظریه، مفهوم کارکرد است و منظور از آن اثر یا پیامدی است که یک پدیده در ثبات، بقا و انسجام نظام اجتماعی دارد (محسنی، ۱۳۹۱: ۶۴). بنابراین بر اساس نظریه کارکردگرایی اجزای نظام اجتماعی، از جمله فرهنگ، به عنوان جزئی از نظام کلی‌تر اجتماعی، دارای کارکرد مثبت حفظ و بقای کل هستند. همچنین همبستگی اجزاء با یکدیگر و همبستگی و همگرایی کل با اجزاء، مستلزم بقای کل و مفید بودن اجزاء و مشارکت هر یک از عناصر در بقای ساخت نظام

1. Gray, Goleman And Putnam

2. Deslandes, Barma, And Masse-Morneau

است؛ به نحوی که گویی مانند یک ماشین به هم مرتبط هستند و بر هم اثر می‌گذارند. بر مبنای این نظریه، ناهمگرایی فرهنگی مغایر با کلیت نظام اجتماعی و انسجام‌درونی آن است. بر مبنای اصل وحدت کارکردی (به‌عنوان یکی از اصول این نظریه) نه تنها تمام عناصر ساخت کارکردی با هم سازگارند، بلکه همه‌چیز اصولاً خوب کار می‌کند و یکپارچگی و همگرایی همه اجزای نظام اجتماعی موجب می‌شود که اختلاف‌ها و دوگانگی‌ها و ناهمگرایی‌ها کنار گذاشته شود؛ زیرا حل و فصل آنها ماهیتاً غیرممکن است (ملک پور، ۱۳۸۱). بنابراین برای دستیابی به انسجام و عدم تعارض در حوزه فرهنگی، اجزای نظام فرهنگی باید به صورت منظومه‌ای فرهنگی عمل‌کنند. به این معنا که به رغم شرح وظایف و عملکرد متفاوت فرهنگی در حوزه‌های مختلف، بدون اصطکاک و نفی یکدیگر، در مدارهای چشم‌انداز کلان فرهنگی و در راستای تأمین اهداف و ماموریت‌های سازمانی، بدون هیچ‌گونه تراحمی به فعالیت‌های خود بپردازند (صالحی‌امیری، ۱۳۹۲: ۱۰۹).

اگر چه انسان و تعارض همچون دو برادر (همزاد) با هم زاییده شده و رشد یافته‌اند؛ اما با همه قدمتی که تعارض در زندگی بشر دارد؛ تنها در چند دهه اخیر به صورت علمی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. بورسالیوگلو (۱۹۷۴) در این زمینه بیان می‌کند که فالت (۱۹۲۴) نخستین کسی بود که به مفهوم تعارض در سازمان توجه کرد. به اعتقاد وی خود تعارض مشکل‌ساز نیست؛ بلکه ناتوانی ما در برخورد با این پدیده است که مسأله‌ساز می‌شود. زیرا تعارض برحسب ماهیت و شدت خود، می‌تواند پیامدهای مثبت و منفی به همراه داشته باشد (فیاضی، ۱۳۸۸: ۹۶-۹۱). در مجموع پژوهش‌های مرتبط با پژوهش حاضر را می‌توان در دو دسته قرار داد. دسته اول شامل تحقیقات اندکی است که در زمینه تعارض در سازمان و تعارض فرهنگی انجام گرفته است. به عنوان مثال صفایی‌نژاد (۱۳۸۸) دو منبع تعارض فرهنگی در ایران را شناسایی می‌کند که عبارتند از: وجود گروه‌های قومی متنوع و نفوذ فرهنگ غرب. وی سپس توضیح می‌دهد که منبع اول امروزه تقریباً در تمام جوامع وجود دارد و در بسیاری از موارد نیز می‌تواند منجر به رشد فرهنگی شود؛ اما منبع دوم دارای اهمیت شایان توجهی است، چون در جامعه ایران از این نظر وضعیت -پیچیده‌ای ایجاد شده و در این راستا آموزش

بررسی مضامین و تعارضات فرهنگی در محتوای کتاب‌های ...

و پرورش و رسانه‌های عمومی، خود به تعارض‌های بیشتری دامن زده‌اند. کارست^۱، (۲۰۰۳: ۹۹۲-۹۹۳) نیز بیان می‌کند که مدرسه و رسانه‌ها دو منبع عمده ایجاد تعارض فرهنگی برای دانش‌آموزان هستند که قادرند عقاید و هویت دانش‌آموزان را دستخوش تغییرات شدیدی کنند. یکی از عوامل تعارض در مدارس، محتوای کتاب‌های درسی است که در برخی موارد نه تنها با آموزش‌های دریافتی دانش‌آموزان از سایر محیط‌های اجتماعی در تعارض است؛ بلکه در مواردی می‌تواند متعارض با فرهنگ حاکم بر یک جامعه نیز باشد و حتی مجریان برنامه درسی (معلمان) را دچار سردرگمی سازد. در این زمینه محققانی نظیر کوهن، تیمنز و فسکو^۲ (۲۰۰۵) به بررسی ابهام و تعارض در سیاست‌های محیط‌های کاری پرداخته و بیان می‌کنند که سیاستگذاران به طور عامدانه به بیان مبهم سیاست‌های اجرایی می‌پردازند تا مجریان قادر به انعطاف‌پذیری در عمل باشند. اما به دلیل این ابهامات، در سطح عمل، میان نیت و مقاصد سیاستگذاران با عمل مجریان، تعارض ایجاد می‌شود. پس از این محققان، هاپکینز، موناخن و هنزمن^۳ (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای وسیع‌تر و با استفاده از چهارچوب نظری تئوری تعارض به بررسی تعارض در فرایند اجرا پرداختند. آنها دریافتند که در تمام فرایندهای اجرایی یک برنامه، مجریان آن باید به چهار نوع تعارض توجه داشته باشند. این تعارض‌ها عبارتند از: الف) تعارض در تغییر عامل^۴: این تعارض بیانگر تعارض میان الزامات یک نقش از نظر سیاستگذار و فرد یا عاملی است که قرار است آن نقش را ایفا کند. برای مثال در زمینه آموزش و پرورش این سوال مطرح است که چه کسی عامل تغییر است: معلمان؟ سیاستگذاران؟ والدین؟ یا دانش‌آموزان؟ ب) تعارض در واسطه قدرت: این تعارض بیانگر پاسخ به این سوال است که چه کسی در فرایند اجرا صاحب قدرت واقعی است؟ برای مثال در حوزه تعلیم و تربیت، معلمان در کلاس درس باید در مورد فعالیت‌های خود به تأمل پرداخته و آنها را با بافت مدرسه، اجتماع محلی، استانی و ملی، هماهنگ سازند. ج) تعارض در تفسیر سیاست^۵: که

-
1. Karst
 2. Cohen, Timmons, And Fesko
 3. Hopkins, Monaghan And Hansman
 4. The Change Of Agent
 5. The Policy Interpretation Conflict

بیانگر چگونگی تفسیر و فهم مجری یا مجریان از اهداف است. (د ابهام در وسایل^۱: بیانگر میزان وضوح فرایندهایی است که توسط آن یک برنامه اجرا می‌شود (هاپکینز، موناخن و هنزمن، ۲۰۰۹: ۲۲۱-۲۱۷).

دسته دوم، پژوهش‌هایی است که به تحلیل محتوای یک برنامه یا کتاب درسی پرداخته و به صورت مستقیم یا ضمنی، تعارضات موجود در آن را با فرهنگ حاکم بر جامعه، مورد بررسی قرار داده‌اند. به‌عنوان مثال، گوین‌یاما و نیلسون^۲ (۲۰۰۳) پس از تحلیل محتوای اطلاعات حاصل از سه نرم‌افزار پردازشگر اطلاعات، برای توسعه ابتکارهایی در سازمان، به این نتیجه دست یافتند که مفروضات فرهنگی مجریان با مفروضات فرهنگی تدوین‌کننده‌ها در تعارض بوده و این امر منجر به ایجاد دشواری‌هایی در اجرای فرایندهای توسعه سازمان می‌شود. وبروکر^۳ (۲۰۰۳) با انجام پژوهشی مشابه، نشان دادند که تعامل و همکاری با افرادی که دارای فرهنگ‌های متفاوت هستند؛ منجر به کاهش عملکرد آنها می‌شود. کوپر^۴ (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خویش پیرامون چگونگی تدریس کتاب درسی جدید انگلیسی در چین، توسط معلمان چینی، دریافت که این معلمان، هنگام تدریس این کتاب جدیدالتألیف در سطح کلاس درسی خود با تعارضاتی مواجه هستند که در راس آنها تعارضاتی مربوط به فرهنگ سنتی و ساختار تعلیم و تربیت، بافت‌های اجرایی و نیز دسترسی به سیستم حمایتی برای معلمان با کتاب‌های جدیدالتالیف انگلیسی در مدارس چین، قرار دارد. تومو^۵ (۲۰۱۲) با تحلیل محتوای متن کتاب-کتاب‌های درسی از نظر روش‌های حل تعارض میان والدین و فرزندان، در سه کشور ژاپن، فرانسه و آلمان، به این نتیجه دست یافت که شیوه‌های حل تعارض میان والدین و فرزندان ژاپنی نسبت به شیوه‌های حل تعارض میان والدین و فرزندان آلمانی و فرانسوی، بسیار سازگارانه‌تر و تا حد زیادی بیانگر اجتناب از تعارض است. در واقع وی دریافت که فرزندان والدین فرانسوی و آلمانی هنگام بروز تعارض، به بیان عقاید خود و راه حل‌هایی در مورد آن

-
1. The Ambiguity Of Means
 2. Ngwenyama And Nielsen
 3. Weber And Camerer
 4. Cooper
 5. Tomo

بررسی مضامین و تعارضات فرهنگی در محتوای کتاب‌های ...

می‌پردازند. همچنین در برخورد با تعارض، والدین و فرزندان فرانسوی و آلمانی، سبک ارتباطی زبانی و شفاهی را بسیار بیشتر از ژاپنی‌ها، مورد استفاده قرار داده و از فرزندان آنها نیز این انتظار وجود دارد که عقاید خود را بیشتر بیان کنند. در حالیکه از فرزندان ژاپنی بیشتر انتظار می‌رود که هماهنگ با دیگران عمل کرده و از بروز تعارض، جلوگیری کنند. والدین ژاپنی نیز از راهبردهای غیرمستقیم و عمدتاً زبان بدن در موقعیت‌های تعارض استفاده می‌کنند. در مجموع تومو (۲۰۱۲) بیان می‌کند که سبک‌های حل تعارض میان والدین و فرزندان در این سه کشور که در کتاب‌های درسی آنها ارائه شده است؛ بیانگر چگونگی فرهنگ حاکم بر جامعه در این سه کشور نیز می‌باشد.

در ایران نتایج پژوهشی صالحی عمران و شکیباییان (۱۳۸۶) در مورد بررسی و تحلیل محتوای کتب درسی دوره ابتدایی از نظر شکل‌دهی به هویت ملی بیانگر آن است که کتاب‌های درسی دوره ابتدایی نمی‌توانند نقش چندان مؤثری در شکل‌گیری و تحکیم مؤلفه‌های اسطوره‌های نمادین هویت ملی، که یکی از ابعاد مهم شخصیت و رشد همه‌جانبه فردی و اجتماعی دانش‌آموزان است داشته باشد. منصور و فریدونی (۱۳۸۸) نیز به بررسی تبلور هویت ملی در کتب فارسی بخوانیم ۵ پایه ابتدایی پرداخته و بیان می‌کنند که تنها (۵۱٪) مفاهیم این کتاب‌ها با مفاهیم هویت ملی ایرانیان، مرتبط بوده و بنابراین در کتاب‌های مورد بررسی به مقوله‌های مختلف هویت ملی ایرانیان توجهی ناقص و گذرا شده و تاریخ و فرهنگ ایران باستان نیز نادیده انگاشته شده است. ربیعی و محبی‌امین (۱۳۸۸) در پاسخ به این سؤال که محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی تا چه میزان به سازه الگوی مصرف و مؤلفه‌های آن توجه کرده است؟ تکنیک تحلیل محتوا را در کتاب‌های قرآن، فارسی، علوم تجربی، مدنی و هدیه‌های آسمانی که انتظار توجه به مؤلفه‌های الگوی مصرف در آنها وجود دارد؛ مورد توجه قرار دادند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که در بین کتاب‌های دوره ابتدایی بیشترین توجه به مقوله الگوی مصرف، به ترتیب در کتاب‌های هدیه‌های آسمانی پنجم، فارسی چهارم و علوم تجربی اول شده بود و برعکس در کتاب‌های قرآن و هدیه‌های آسمانی پایه‌های اول و چهارم و مدنی پایه‌های اول، سوم، چهارم و پنجم به مقوله الگوی مصرف توجه نشده است. هرچند مقدم و سهرابی (۱۳۹۱:۱۲۳) در این راستا بیان می‌کنند که "مرتفع نشدن نیازها و اهداف از طریق برنامه

درسی موجود، توجه بیشتر به فرهنگ و هویت ملی ودینی را موجب شده است؛ اما پژوهش فروتن (۱۳۹۳) نیز که با استفاده از روش تحلیل محتوا به تجزیه و تحلیل ۹۲ جلد کتاب درسی در دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و متوسطه منجر شد؛ نشان دهنده آن بود که به موازات بالا رفتن دوره تحصیلی، شدت غلبه تصاویر ایرانی در کتب درسی، به تدریج یک روند نزولی را طی می‌کند. همچنین بیش از نیمی از اسامی افراد در کتب درسی در هر یک از دوره های - تحصیلی را اسامی عربی تشکیل می‌دهد. نتایج پژوهش هاشمی و قربانعلی‌زاده (۱۳۹۳) نیز نشان داد که در کتاب‌های مورد بررسی به شکل متوازن و یکسان به ابعاد هویت ملی - به ویژه نمادهای ملی، هنر و ادبیات، سنت‌های فرهنگی و مشاهیر - توجه نشده است. ایشانی و حاجی حسین (۱۳۹۶) نیز پس از بررسی کتب بخوانیم دوره اول ابتدایی به این نتیجه دست یافتند که میزان توجه کتب فارسی به مؤلفه‌های هویت ملی در سه پایه بررسی شده یکسان نیست و با افزایش پایه‌های تحصیلی، توجه به این مؤلفه‌ها، کاهش می‌یابد.

روش پژوهش

این پژوهش به روش تحلیل محتوای کمی انجام شد. جامعه آماری شامل شش کتاب فارسی بخوانیم در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ است که به روش تمام شماری مورد بررسی قرار گرفتند. در این پژوهش "مضمون" به عنوان واحد ثبت و "کلمات یا نمادها"، "موضوعات"، "شخصیت‌ها" و "تصاویر" به عنوان واحدهای تحلیل در نظر گرفته شد. مضمون یا تم^۱ الگویی در داده‌ها است که حداقل به توصیف و سازماندهی مشاهدات و حداکثر به تفسیر جنبه‌هایی از پدیده می‌پردازد (عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی و شیخ زاده، ۱۳۹۰: ۱۵۹) در این پژوهش، مضمون، بیانگر "ویژگی تکراری و متمایزی در متن و تصاویر کتاب‌های فارسی است که مرتبط با سؤالات و شاخص‌های پژوهش می‌باشد. به بیان هولستی (۱۳۸۵) مضمون، از جهات بسیاری مفیدترین واحد تحلیل محتواست و تقریباً این واحد در پژوهش‌های مربوط به تبلیغات، ارزش‌ها، ایستارها، اعتقادات و نظایر آن ضروری است. شایان ذکر است که در این پژوهش انواع مضمون از نظر براون و کلارک^۲ (۲۰۰۶) شامل مضامین آشکار و پنهان^۱ مورد

1. Theme
2. Braun & Clarke

بررسی مضامین و تعارضات فرهنگی در محتوای کتاب‌های ...

توجه قرار گرفت. "مضامین آشکار به صورت مستقیم در متن قابل مشاهده هستند اما مضامین پنهان عمدتاً توسط موشکافی و دقت در متن، معنای کلمات و تصاویر، آرایه‌های ادبی و مقایسه قسمت‌های مختلف متن، قابل مشاهده‌اند."

فرایند کدگذاری از طریق شیوه قیاسی انجام شد؛ به نحوی که برای بررسی میزان انطباق یا تعارض فرهنگی در محتوای کتاب‌های فارسی، از شاخص‌های فرهنگی شورای عالی انقلاب فرهنگی استفاده شد. این شاخص‌ها که به‌عنوان ملاک جامعی در زمینه ایجاد و ترویج فرهنگ ایرانی - اسلامی در مهرماه ۱۳۸۹ به تصویب رسید، در قالب ۴ بعد - شامل خرده نظام سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی - طراحی شده و در مجموع دارای ۱۲۸ شاخص عملیاتی هستند. سهم قابل توجهی از این شاخص‌های عملیاتی (۵۲ مورد) به خرده نظام فرهنگی اختصاص یافته است که در این پژوهش پس از مشورت با سه تن از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی، آنها در قالب ۵ مؤلفه شامل "ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی"، "هنجارهای قانونی"، "هنجارهای دینی"، "نمادهای ملی" و "نمادهای مذهبی" قرار داده شدند. این شاخص‌ها در جدول (۱) قابل ملاحظه هستند.

جدول (۱): شاخص‌های فرهنگی شورای عالی انقلاب فرهنگی در زمینه خرده نظام فرهنگی

شاخص راهبردی	مؤلفه	شاخص عملیاتی
خرده نظام فرهنگی	ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی	آشنایی با جایگاه و صفات خداوند؛ آشنایی با دستورات قرآنی و اهمیت عمل به قرآن و سایر کتب دینی؛ آشنایی با اصول دینی؛ آشنایی با فروع دین؛ آشنایی با ائمه معصومین و اولوالعزم، به‌ویژه نبی اکرم (ص)؛ ظهور امام عصر (عج)؛ اعتقاد به ارزش‌هایی چون حرام و حلال؛ انفاق؛ عدالت؛ شجاعت؛ فداکاری؛ صداقت؛ وجدان‌کاری؛ صبر و استقامت؛ ایثار و شهادت‌طلبی؛ عدم تجسس و سوءظن؛ حق‌طلبی؛ ساده‌زیستی؛ حیا و عفت؛ ارج نهادن به کار و کوشش و تلاش.

شاخص راهبردی	مؤلفه	شاخص عملیاتی
	هنجارهای دینی	حضور در مساجد یا اماکن مذهبی؛ شرکت در مناسک و شعائر دینی؛ اقامه نماز؛ اذان و اقامه؛ روزه گرفتن؛ دعاکردن؛ تلاوت قرآن.
	هنجارهای قانونی	پوشش مناسب و التزام به حجاب شرعی؛ احترام به حقوق شهروندی؛ حفظ حقوق اقلیت‌های قومی؛ آشنایی- یادگیری قوانین و مقررات؛ شناخت مجلس شورای اسلامی؛ خبرگان.
	نمادهای ملی	نقشه و پرچم و نام ایران؛ سرود ملی؛ خلیج فارس؛ پول ملی؛ تقویم ملی؛ معرفی و بیان اهمیت زبان و ادبیات فارسی؛ استفاده از گفتارهای فارسی در قالب‌های مختلف (ضرب‌المثل، شعر)؛ اماکن و میراث فرهنگی و گردشگری، شناخت مشاهیر و معرفی اسطوره‌ها؛ برگزاری جشن‌های ملی؛ معرفی هنر و معماری ایرانی و اسلامی.
	نمادهای مذهبی	اماکن مذهبی؛ مساجد؛ خانه خدا؛ حرم امام رضا (ع)، مدینه و کربلا و سایر نقاط مذهبی مسلمانان؛ بیرق و علم عزاداری؛ جشن‌های مذهبی مثل نیمه شعبان، غدیرخم؛ ابزارهای خاص مذهبی مثل مهر، سجاده، تسبیح.

برای تأمین پایایی، از یک پژوهشگر دیگر به عنوان داور یا کدگذار دوم استفاده شد. به نحوی که پس از آموزش چگونگی کدگذاری و روند انجام تحلیل، ایشان بیش از نیمی از کتاب‌های بخوانیم را به صورت مجزا کدگذاری نمودند. میزان همبستگی و توافق حاصله میان دو کدگذار (ساروخانی ۱۳۸۵) برابر با ۰/۹۰ مشاهده شد؛ که بیانگر پایایی قابل قبول در انجام پژوهش حاضر می‌باشد.

یافته‌ها

جدول (۲): تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی بخوانیم دوره ابتدایی براساس شاخص‌های عملیاتی در خرده نظام فرهنگی

فرهنگی	شاخص عملیاتی	تعداد کل	درصد از بعد	درصد از کل	تعداد در تصاویر	تعداد در جملات
ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی	آشنایی با جایگاه و صفات خداوند	۳۶۳	۸.۶۰	۲.۲۴	۱۶	۳۴۷
	آشنایی با قرآن و اهمیت به آن و سایر کتب دینی	۳۲	۰.۷۶	۰.۲۰	۱۷	۱۵
	اصول دین	۱	۰.۰۲	۰.۰۱	۰	۱
	فروع دین	۱	۰.۰۲	۰.۰۱	۰	۱
	آشنایی با ائمه معصومین و اولوالعزم به ویژه نبی اکرم (ص)	۱۲۵	۲.۹۶	۰.۷۷	۴	۱۲۱
	ظهور امام عصر (عج)	۱۹	۰.۴۵	۰.۱۲	۰	۱۹
	اعتقاد به ارزش‌هایی چون حرام و حلال	۱۱	۰.۲۶	۰.۰۷	۰	۱۱
	انفاق	۵۴	۱.۲۸	۰.۳۳	۴	۵۰
	عدالت	۳۲	۰.۷۶	۰.۲۰	۰	۳۲
	شجاعت	۱۵۰	۳.۵۵	۰.۹۲	۵	۱۴۵
	فداکاری	۱۷۸	۴.۲۲	۱.۱۰	۷	۱۷۱
	صداقت	۸۲	۱.۹۴	۰.۵۱	۱	۸۱
	وجدان کاری	۴۵	۱.۰۷	۰.۲۸	۰	۴۵
	صبر و استقامت	۱۸۲	۴.۳۱	۱.۱۲	۳	۱۷۹
	ایثار و شهادت‌طلبی	۸۱	۱.۹۲	۰.۵۰	۴	۷۷
	عدم تجسس و سوءظن	۵۲	۱.۲۳	۰.۳۲	۱	۵۱
	حق‌طلبی	۱۷۸	۴.۲۲	۱.۱۰	۰	۱۷۸
	ساده‌زیستی	۱۹	۰.۴۵	۰.۱۲	۰	۱۹
	حیا و عفت	۳۹	۰.۹۲	۰.۲۴	۰	۳۹
	آشنایی با امر به معروف و نهی از منکر	۱۲۱	۲.۸۷	۰.۷۵	۳	۱۱۸
ارج نهادن به کار و کوشش و تلاش	۴۱۲	۹.۷۶	۲.۵۴	۱۵	۳۹۷	
کل	۲۱۷۷	۵۱.۵۹	۱۳.۴۲	۸۰	۲۰۹۷	
هنجارهای دینی	حضور در مساجد یا اماکن مذهبی	۲۹	۰.۶۹	۰.۱۸	۲۸	۱
	شرکت در مناسک و شعائر دینی	۵۴	۱.۲۸	۰.۳۳	۵۲	۲
	اقامه نماز	۳۴	۰.۸۱	۰.۲۱	۲۰	۱۳
	اذان و اقامه	۱۰	۰.۲۴	۰.۰۶	۱	۹

شماره	شاخص عملیاتی	تعداد کل	درصد از بعد	درصد از کل	تعداد در تصاویر	تعداد در جملات
	روزه گرفتن	۵	۰.۱۲	۰.۰۳	۴	۱
	دعا کردن	۱۲۹	۳.۰۶	۰.۷۹	۳۳	۹۶
	تلاوت قرآن	۷	۰.۱۷	۰.۰۴	۶	۱
	کل	۲۶۸	۶.۳۵	۱.۶۵	۱۴۴	۱۲۴
منابع قانونی	پوشش مناسب و التزام به حجاب شرعی	۴۳۳	۱۰.۲۶	۲.۶۷	۴۳۰	۳
	احترام به حقوق شهروندی	۴	۰.۰۹	۰.۰۲	۷۳	۱۳
	حفظ حقوق اقلیت‌های قومی	۰	۰.۰۰	۰.۰۰	۰	۰
	آشنایی یادگیری قوانین و مقررات	۱	۰.۰۲	۰.۰۱	۱	۰
	شناخت مجلس شورای اسلامی	۰	۰.۰۰	۰.۰۰	۰	۰
	خبرگان	۰	۰.۰۰	۰.۰۰	۰	۰
	کل	۴۳۸	۱۰.۳۸	۲.۷۰	۵۰۴	۱۶
نمادهای ملی	نقشه و پرچم و نام ایران	۲۳۳	۵.۵۲	۱.۴۴	۷۹	۱۵۴
	سرود ملی	۱۴	۰.۳۳	۰.۰۹	۰	۱۴
	خلیج فارس	۲۶	۰.۶۲	۰.۱۶	۱	۲۵
	پول ملی	۰	۰.۰۰	۰.۰۰	۰	۰
	تقویم ملی	۰	۰.۰۰	۰.۰۰	۰	۰
	معرفی و بیان اهمیت زبان و ادبیات- فارسی	۲۱۷	۵.۱۴	۱.۳۴	۸	۲۰۹
	استفاده از گفتارهای فارسی در قالب‌های مختلف	۱۶۹	۴.۰۰	۱.۰۴	۴	۱۶۵
	اماکن و میراث فرهنگی و گردشگری	۳۶	۰.۸۵	۰.۲۲	۱۶	۲۰
	شناخت مشاهیر و معرفی اسطوره‌ها	۴۶۹	۱۱.۱۱	۲.۸۹	۶۵	۴۰۴
	برگزاری جشن‌های ملی	۶۴	۱.۵۲	۰.۳۹	۱۶	۴۸
معرفی هنر و معماری ایرانی و اسلامی	۱۸	۰.۴۳	۰.۱۱	۸	۱۰	
کل	۱۲۴۶	۲۹.۵۳	۷.۶۸	۱۹۷	۱۰۴۹	
نمادهای مذهبی	اماکن مذهبی	۱	۰.۰۲	۰.۰۱	۰	۱
	مساجد	۶۰	۱.۴۲	۰.۳۷	۱۳	۴۷
	خانه خدا	۱	۰.۰۲	۰.۰۱	۸	۱
	حرم امام رضا (ع) مدینه و کربلا و سایر نقاط مذهبی مسلمانان	۱۱	۰.۲۶	۰.۰۷	۵	۶

ردیف	شاخص عملیاتی	تعداد کل	درصد از بعد	درصد از کل	تعداد در تصاویر	تعداد در جملات
	بیرق و علم، عزاداری	۰	۰.۰۰	۰.۰۰	۰	۰
	جشن‌های مذهبی مثل نیمه شعبان، غدیرخیم	۵	۰.۱۲	۰.۰۳	۰	۵
	ابزارهای خاص مذهبی مثل مهر، سجاده، تسبیح	۱۳	۰.۳۱	۰.۰۸	۱۳	۰
	کل	۹۱	۲.۱۶	۰.۵۶	۳۹	۶۰
	مجموع مؤلفه‌ها (خرده نظام فرهنگی)	۴۲۲۰	۱۰۰.۰۰	۲۶.۰۱	۸۸۷	۳۳۳۳

همانطور که در جدول (۲) نیز قابل مشاهده است؛ ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی ۵۱.۵۹ درصد، هنجارهای دینی ۶.۳۵ درصد، هنجارهای قانونی ۱۰.۳۸ درصد، نمادهای ملی ۲۹.۵۳ درصد و نمادهای مذهبی نیز ۲.۱۶ درصد را در کتاب‌های فارسی بخوانیم دوره ابتدایی، به خود اختصاص داده‌اند. بنابراین در تمام کتاب‌های مورد بررسی، بعد "ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی" دارای بیشترین و بعد "نمادهای مذهبی" دارای کمترین فراوانی است. همچنین تنها حدود ۲۶ درصد از متن کتاب‌های فارسی بخوانیم در شش پایه ابتدایی به مضامین فرهنگی اختصاص یافته است. این یافته با یافته‌های طالبی (۱۳۸۰) نیز همسو می‌باشد.

جدول (۳): تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی بخوانیم بر اساس مؤلفه‌های خرده نظام فرهنگی به تفکیک پایه تحصیلی

شاخص راهبردی	مؤلفه‌ها در شش پایه تحصیلی	فراوانی کل	درصد از بعد	درصد از کل	فراوانی در تصاویر	فراوانی در جملات
ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی	اول	۱۰۲	۱۵.۷۹	۵.۲۶	۳۳	۶۹
	دوم	۱۰۵	۲۶.۴۵	۴.۸۱	۷	۹۹
	سوم	۲۲۳	۴۲.۱۶	۱۰.۱۰	۲۵	۱۹۸
	چهارم	۴۷۰	۶۷.۲۴	۱۶.۵۰	۷	۳۶۳
	پنجم	۴۸۴	۶۱.۱۹	۱۲.۸۰	۲	۴۸۲
	ششم	۷۹۳	۶۸.۴۸	۲۴.۲۴	۶	۷۸۷

شاخص راهبردی	مؤلفه‌ها در شش پایه تحصیلی		فرآوانی کل	درصد از بعد	درصد از کل	فرآوانی در تصاویر	فرآوانی در جملات
	اول	دوم					
خرده‌نظام فرهنگی	هنجارهای دینی	اول	۸۲	۱۲.۶۹	۴.۲۲	۶۹	۱۳
	دوم	۷۳	۱۸.۳۹	۳.۴۳	۴۷	۲۶	
	سوم	۴۳	۸.۱۳	۱.۹۵	۲۰	۲۳	
	چهارم	۹	۱.۲۹	۰.۳۲	۱	۸	
	پنجم	۲۸	۳.۵۴	۰.۷۴	۱	۲۷	
	ششم	۳۳	۲.۸۵	۱.۰۱	۶	۲۷	
هنجارهای قانونی	اول	۲۹۱	۴۵.۰۵	۱۴.۹۹	۲۹۱	۰	
	دوم	۴۹	۱۲.۳۴	۲.۲۴	۴۹	۰	
	سوم	۶۹	۱۳.۰۴	۳.۱۲	۶۹	۰	
	چهارم	۱۸	۲.۵۸	۰.۶۳	۱۵	۳	
	پنجم	۰	۰	۰	۰	۰	
	ششم	۱۱	۰.۹۵	۰.۳۴	۱۱	۰	
نمادهای ملی	اول	۱۳۲	۲۰.۴۳	۶.۸۰	۷۳	۵۹	
	دوم	۱۴۴	۳۶.۲۷	۶.۵۹	۲۵	۱۱۹	
	سوم	۱۷۲	۳۲.۵۱	۷.۷۹	۲۲	۱۵۰	
	چهارم	۲۰۲	۲۸.۹۰	۷.۰۹	۴۰	۱۶۲	
	پنجم	۲۷۸	۳۵.۱۵	۷.۳۵	۲۰	۲۵۸	
	ششم	۳۱۸	۲۷.۴۶	۹.۷۲	۱۷	۳۰۱	
نمادهای مذهبی	اول	۳۹	۶.۴	۲.۰۱	۱۶	۲۳	
	دوم	۲۶	۶.۵۵	۱.۱۹	۷	۱۹	
	سوم	۲۲	۴.۱۶	۱	۷	۱۵	
	چهارم	۰	۰	۰	۰	۰	
	پنجم	۱	۰.۱۳	۰.۰۳	۰	۱	
	ششم	۳	۰.۲۶	۰.۰۹	۱	۲	

بررسی مضامین و تعارضات فرهنگی در محتوای کتاب‌های ...

بر اساس جدول (۳) فراوانی مؤلفه‌های ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی " و "نمادهای ملی"، از پایه اول به ششم، سیر کاملاً صعودی دارد. اما در مورد سه مؤلفه دیگر، با افزایش پایه تحصیلی، فراوانی آنها نیز، سیر تقریباً نزولی را طی می‌کند. به نحوی که فراوانی مؤلفه‌های "هنجارهای دینی" و "نمادهای مذهبی" در پایه اول دارای بیشترین و در پایه چهارم، دارای کمترین میزان است. مؤلفه هنجارهای قانونی نیز در پایه اول بیشترین و در پایه پنجم کمترین فراوانی را دارا است. این یافته نیز با یافته‌های پژوهشی هاشمی و قربانعلی (۱۳۹۳) همسو می‌باشد.

جدول (۴): شاخص‌های فرهنگی شورای عالی انقلاب فرهنگی در بعد خرده نظام فرهنگی به تفکیک پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی از مضامین فرهنگی	درصد فراوانی از کل مضامین
اول	۶۴۶	۱۵.۳۰	۳۳.۲۸
دوم	۳۹۷	۹.۴۰	۱۸.۱۷
سوم	۵۲۹	۱۲.۵۳	۲۳.۹۵
چهارم	۶۹۹	۱۶.۵۶	۲۴.۵۴
پنجم	۷۹۱	۱۸.۷۴	۲۰.۹۳
ششم	۱۱۵۸	۲۷.۴۴	۳۵.۳۹

بر اساس جدول (۴) بیشترین مضامین فرهنگی در پایه ششم و کمترین مضامین فرهنگی در پایه دوم وجود دارد. همچنین تنها در کمتر از یک دهم کتاب فارسی بخوانیم دوم و نیز حدود یک چهارم از کتاب فارسی ششم، به مضامین فرهنگی پرداخته شده است. یافته‌های جدول (۴)، در نمودار (۱) نیز با سهولت بیشتری قابل مشاهده است:



نمودار (۱): نسبت شاخص‌های فرهنگی شواری عالی انقلاب فرهنگی در بعد خرده‌نظام فرهنگی به تفکیک پایه تحصیلی

جدول (۵): فراوانی و درصد فراوانی تعارضات فرهنگی براساس مؤلفه‌های فرهنگی و به تفکیک پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	مؤلفه‌های فرهنگی	فراوانی در تصاویر	فراوانی در جملات	فراوانی در پایه
اول	الف) ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی ب) نمادهای ملی	۱۰	۲۵	۳۵
دوم	الف) ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی ب) هنجارهای قانونی	۱	۶	۷
سوم	هنجارهای قانونی	۳	۰	۳
چهارم	الف) ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی ب) هنجارهای قانونی	۳	۱۶	۱۹
پنجم	الف) ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی ب) نمادهای ملی	۱۰	۹	۱۹
ششم	ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی	۰	۱	۱
فراوانی در پایه‌ها	الف) ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی ب) نمادهای ملی ج) هنجارهای قانونی	۲۷	۵۷	۸۴

بر اساس جدول (۵)، در مجموع ۸۴ مورد تعارض فرهنگی در محتوای کتاب‌های فارسی - بخوانیم در دوره دبستان مشاهده می‌شود که بیشترین میزان در پایه اول و کمترین میزان مربوط به پایه ششم است. همچنین تعارضات فرهنگی موجود، در سه مؤلفه "ارزش‌های عمومی دینی

بررسی مضامین و تعارضات فرهنگی در محتوای کتاب‌های ...

و اخلاقی"، "نمادهای ملی" و "هنجارهای قانونی" وجود دارند. تعارض در جملات نیز تقریباً دو برابر تعارض در تصاویر است (به علاوه بارزترین مضامین تعارض فرهنگی در شش پایه شامل "فقدان عدالت، فقدان صداقت، عدم تجسس و سوءظن، فقدان ساده زیستی، عدم رعایت امر به معروف و نهی از منکر، اهمیت ندادن به زبان و ادبیات فارسی، اهمیت ندادن به گفتارهای فارسی در قالب‌های مختلف (ضرب‌المثل و شعر) و عدم آشنایی با مشاهیر و معرفی اسطوره‌ها" است).

بحث و نتیجه

بیشتر تعاریف فرهنگ بر این نکته تأکید دارند که کارکرد ویژه فرهنگ، ایجاد و حفظ تداوم و همبستگی میان افراد یک جامعه است و اصطلاحاتی چون باورهای مشترک، اندیشه‌ها، ارزش‌ها، معیارها و همچنین هنجارها و الگوهای رفتاری، در این چهارچوب به کار می‌روند (ملک پور، ۱۳۸۱: ۱۱). براساس نظریه کارکرد گرایی، اجزای نظام اجتماعی، از جمله فرهنگ، به عنوان جزئی از نظام کلی‌تر اجتماعی، دارای کارکرد مثبت حفظ و بقای کل هستند. همچنین همبستگی اجزاء با یکدیگر و همبستگی و همگرایی کل با اجزاء مستلزم بقای کل، مفید بودن اجزاء و مشارکت هر یک از عناصر در بقای ساخت نظام است. بر مبنای این نظریه، ناهمگرایی فرهنگی، مغایر با کلیت نظام اجتماعی و انسجام درونی آن است (صالحی امیری، ۱۳۹۲: ۱۰۹). اهمیت توجه به ناهمگرایی یا تعارض فرهنگی در یک نظام اجتماعی از آن‌روست که این امر می‌تواند منجر به تجزیه فرهنگ ملی و بروز آشفتگی و شکاف ارزشی و هنجاری در فرهنگ شود. یکی از زمینه‌های بروز تعارض فرهنگی به باور برخی از پژوهشگران، نظیر صفایی نژاد (۱۳۸۸) و کارست (۲۰۰۳) نظام آموزشی و به ویژه متن کتاب‌های درسی موجود در آن است. بنابراین بررسی کتاب‌های درسی و به ویژه کتاب‌های فارسی در دوره ابتدایی از این نظر دارای اهمیت قابل توجهی است. آنچه در این تحقیق نیز مورد توجه قرار داشت، بررسی مضامین فرهنگی و میزان تعارض موجود میان آنها در کتاب‌های درسی فارسی با ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی حاکم بر جامعه بود که به‌طور جامع در شاخص‌های فرهنگی شورای عالی انقلاب فرهنگی مطرح شده بودند. نتایج حاصل از تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی بخوانیم در شش پایه ابتدایی نشان داد که:

در بعد خرده نظام فرهنگی هر یک از پنج مؤلفه مورد بررسی، سهم‌اندکی در انتقال پیام-های فرهنگی به دانش‌آموزان داشته‌اند؛ به‌نحوی که مضامین مربوط به مؤلفه "ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی" با ۲۱۷۷ مورد و (۱۳.۴۲٪)، مؤلفه "هنجارهای مذهبی" با ۲۶۸ مورد و (۱.۶۵٪)، مؤلفه "هنجارهای قانونی" با ۴۳۸ مورد و (۲.۷۰٪)، مؤلفه "نمادهای ملی" با ۱۲۴۶ مورد و (۷.۶۸٪) و مؤلفه "نمادهای مذهبی" با ۹۱ مورد و (۰.۵۶٪) در کتاب‌های مورد بررسی حضور داشته است. یعنی تنها حدود ۲۶ درصد از محتوای شش کتاب فارسی بخوانیم در دوره ابتدایی به مضامین فرهنگی اختصاص یافته است. همچنین از نظر ارائه این مضامین در پایه‌های مختلف نیز توازنی به چشم نمی‌خورد. این یافته اخیر همسو با نتایج پژوهشی صالحی عمران - و شکیباییان (۱۳۸۶) و منصوری و فریدونی (۱۳۸۸) است. به نحوی که پایه‌های دوم و سوم کمترین مضامین و پایه‌های پنجم و ششم بیشترین مضامین را دارا هستند. از طرف دیگر مضامین فرهنگی ارائه شده در کتاب‌های مورد بررسی، در ۸۴ مورد دارای تعارض با شاخص‌های فرهنگی شورای عالی انقلاب فرهنگی بودند. بیشترین تعارضات در پایه اول (۳۵مورد) و کمترین تعارضات در پایه ششم (۱مورد) وجود داشت. به عبارت دیگر عمده‌ترین نتیجه این پژوهش بیانگر آن است که نه تنها کتاب‌های فارسی پایه‌های پایین‌تر در دوره ابتدایی از مضامین فرهنگی کمتری برخوردارند بلکه تقریباً تعارضات فرهنگی بیشتری نیز در آنها وجود دارد. این امر در حالی است که دانش‌آموزان در پایه‌های پایین‌تر دبستان برای جذب مضامین فرهنگی و نیز تعارضات موجود در آنها پذیرش و آمادگی بیشتری دارند. به علاوه از میان مؤلفه‌های فرهنگی، مؤلفه "ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی" بیشترین مورد را در کتاب‌های فارسی به خود اختصاص داده است- شاخص‌های پررنگ‌تر در این مؤلفه "ارج نهادن به کار و کوشش و تلاش" و "آشنایی با جایگاه و صفات خداوند" هستند- و بیشترین تعارضات فرهنگی نیز مربوط به همین مؤلفه در شش پایه تحصیلی می‌باشد.

هر چند سال‌های ابتدایی آموزش در ایجاد هویت ملی دانش‌آموزان دارای اهمیت است؛ اما مؤلفه "نمادهای ملی" با ۱۲۴۶ مورد و (۷.۶۸٪)، از میان بیش از ۱۶ هزار پیام-این تعداد مربوط به تمام شاخص‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی در هر چهار بعد فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی، می‌باشد- سهم کمی در زمینه توجه دادن دانش‌آموزان به هویت ملی دارد.

بررسی مضامین و تعارضات فرهنگی در محتوای کتاب‌های ...

چنین یافته‌ای همسو با یافته‌های پژوهشی منصوری و فریدونی (۱۳۸۸)، ربیعی و محبی امین (۱۳۸۸)، فروتن (۱۳۹۳) و ایشانی و حاجی‌حسین (۱۳۹۶) می‌باشد. در واقع آنها نیز دریافتند که در کتاب‌های مورد بررسی به مقوله‌های مختلف هویت ملی ایرانیان توجهی ناقص و گذرا شده است. طالبی (۱۳۸۰: ۴۳) در این زمینه بیان می‌کند "چون جامعه ایران یک جامعه مذهبی است؛ برای ارزش‌های مذهبی نسبت به ارزش‌های ملی اهمیت بیشتری قائل است. از این‌رو بخش اعظم اخلاق عمومی (ارزش‌های اجتماعی) جامعه مذهبی، تحت تأثیر ارزش‌های مذهبی آن قرار دارد. از طرف دیگر با توجه به اینکه مدرسه و نظام آموزش و پرورش موظف است به طور رسمی هنجارهای قانونی جاری در کشور را به دانش‌آموزان آموزش دهد، به نظر می‌رسد در این زمینه نیز کاستی‌هایی وجود دارد. در واقع مؤلفه "هنجارهای قانونی" با ۴۳۸ مورد و (۲۰٪) سهم ناچیزی در این آموزش‌ها داشته است. این یافته با نتایج پژوهش محمودی (۱۳۹۰) همسو می‌باشد. به نحوی که وی نیز دریافت الگوهای سستی موجود در آموزش - شهروندی مفید نیست و به موضوع شهروند انتقادی (حق طلبی، عدالت و...) توسط کتاب‌های درسی توجه کمی شده است. در مجموع چنانچه یافته‌های این پژوهش نیز بیانگر آن است نه تنها به ارائه مضامین فرهنگی در مورد دو مؤلفه "نمادهای ملی" و "هنجارهای قانونی" در کتاب‌های مورد بررسی کم توجهی شده است، بلکه مضامین ارائه شده نیز در مواردی دارای تعارض فرهنگی هستند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به بسیار انتزاعی بودن برخی شاخص‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی اشاره کرد که زمان زیادی (حدود سه ماه) برای عینی سازی آنها با استفاده از نظر متخصصان حوزه‌های تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی و حتی بررسی - آزمایشی - تحلیل محتوای اولیه - کتاب‌های بخوانیم ابتدایی، اختصاص داده شد. در مجموع و با توجه به یافته‌های به دست آمده، پیشنهادها زیر قابل تأمل به نظر می‌رسد:

۱) در برخی موارد داستان‌هایی از نویسندگان خارجی نقل شده که با توجه به محتوای آنها، این امر با اهمیت دادن به فرهنگ ایرانی و زبان فارسی دارای تناقض است؛ به ویژه آنکه می‌توان جایگزین‌های مناسب و غنی‌تری از داستان‌های کهن یا معاصر ایرانی را به جای آنها قرار داد. در واقع مطالعه و بررسی‌های انجام شده در مورد تمام کتاب‌های فارسی

نشان داد که بسیاری از داستان‌های مطرح شده در شش پایه ابتدایی به خصوص در بخش‌های بخوان و بیندیش و یا روان خوانی‌ها، از قلم نویسندگان معاصر، داستان‌هایی با محتوای روایی و تک بعدی‌اند؛ حال آنکه داستان‌هایی که در کتب بزرگانی چون نظامی، سعدی، قابوس نامه و... حکایت شده‌اند، دارای محتوایی بسیار غنی و چندبعدی هستند. بنابراین با توجه به اینکه محتوای داستان‌های گذشته‌نگار بیشتر می‌تواند پوشش‌دهنده شاخص‌ها و اهداف مطرح شده در دوره ابتدایی و نیز شاخص‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی باشند؛ از این رو پیشنهاد می‌شود داستان‌های کهن ایرانی که عمدتاً نیز محتوایی چند بعدی دارند؛ بیشتر مورد استفاده قرار گیرد. در این راستا همچنین پیشنهاد می‌شود داستان‌های "بخوان و بیندیش" در تمامی کتاب‌های بخوانیم فارسی، در قالب روان خوانی و در یک بخش مجزا گردآوری شده و توسط معلمین و دانش‌آموزان در کلاس درس خوانده شود.

(۲) با توجه به اینکه این پژوهش توسط روش تحلیل محتوا و براساس متن کتاب‌های درسی انجام شد؛ پیشنهاد می‌گردد در تحقیقی مشابه، محققان به بررسی دیدگاه و ادراک معلمان و مدرسان در مورد اهداف دوره ابتدایی، شاخص‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی و نقش خود در تحقق آنها بر اساس کتاب‌های درسی بپردازند؛ زیرا یکی از الزامات اساسی در راستای جامعه‌پذیر نمودن صحیح دانش‌آموزان، برخورداری از معلمانی است که از دیدگاه روشنی در مورد اهداف دوره ابتدایی، مفاهیم کتاب‌های درسی، شاخص‌های فرهنگی و نقش خود در تحقق آنها برخوردار باشند. در واقع چه بسا کتاب‌های درسی کاملاً منطبق با شاخص‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی تدوین شوند؛ ولی ناآگاهی و صلاحیت ناکافی معلمان دبستان منجر به آموزش نامطلوب آنها گردد؛ یا بالعکس معلمانی که از درک روشن و صحیحی در مورد جامعه‌پذیری اسلامی - ایرانی دانش‌آموزان برخوردارند؛ با استفاده از کتاب‌های درسی موجود بتوانند به ایفای نقشی مطلوب در این زمینه بپردازند. استیواستاوا^۱ (۲۰۱۵:۳۳۸) در این راستا بیان می‌کند "هر چند مؤسسات آموزشی وظیفه انتقال فرهنگ را بر عهده دارند؛ اما چون معلمان، در رأس این مؤسسات، دارای مهم‌ترین نقش هستند؛

بررسی مضامین و تعارضات فرهنگی در محتوای کتاب‌های ...

بنابراین چنانچه آنها از چگونگی فرهنگ ملی خود آگاه نباشند؛ در انجام رسالت خویش مبنی بر انتقال صحیح فرهنگ به دانش‌آموزان نیز با شکست مواجه خواهند شد".

(۳) با توجه به اینکه کیفیت دانش‌آموختگان هر نظامی، مهمترین معیار برای قضاوت در مورد کارآمدی آن نظام و عناصرش هستند؛ از این رو پیشنهاد می‌شود در پژوهشی به کارآمدی و میزان مطلوبیت کتاب‌های درسی فارسی در راستای جامعه‌پذیری ایرانی - اسلامی از دیدگاه دانش‌آموزان سال ششم ابتدایی پرداخته شده و به این سؤالات پاسخ داده شود که - آیا دانش‌آموزان پس از شش سال تحصیل در دوره ابتدایی، به درک صحیحی از آنچه مسئولین در زمینه شاخص‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی، به دنبال آن بوده‌اند؛ رسیده‌اند یا خیر؟ و چرا؟

منابع

- ازغندی، علیرضا. محمدی مهر، غلامرضا. (۱۳۹۵). بازنمایی هویت ملی در کتاب‌های فارسی مقطع - دبستان. **فصلنامه مطالعات ملی** (۱) ۱۷. صص ۳۹-۵۲
- ایشانی، طاهره؛ حاجی حسین، منیژه. (۱۳۹۶). نقش کتاب فارسی بخوانیم در ابتدایی در هویت ملی (با تأکید بر فرهنگ و میراث فرهنگی). **فصلنامه مطالعات ملی**. (۲) ۱۸. صص ۱۱۵-۱۳۱
- حیدرپور، محمد. محمدی مزینانی، آتوسا. (۱۳۹۲). **جامعه‌شناسی فرهنگ**. تهران: جامعه‌شناسان.
- ریبعی، مهدی. محبی امین، سکینه. (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر حسب سازه الگوی مصرف (با تأکید بر آیات و روایات). **فصلنامه فرهنگی دفاعی زنان و خانواده**. (۵) ۱۶. صص ۱۱۳-۱۴۲
- ساروخانی، باقر. (۱۳۸۵). **روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی**. ج ۱. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- صالحی امیری، رضا (۱۳۹۲). **آسیب‌شناسی فرهنگی در ایران**. تهران: ققنوس.
- صالحی عمران، ابراهیم. شکیباییان، طناز. (۱۳۸۶). بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در - کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، **فصلنامه مطالعات ملی**، (۱) ۲۹. صص ۸۴-۶۳
- صدیق اورعی، غلامرضا. (۱۳۷۹). تعارض‌های فرهنگی و وفاق اجتماعی. **مجله اینترنتی ایران‌پرس**: شماره ۲۴. قابل‌بازیابی در <http://www.iranpress.ir>

- صفایی نژاد، قاسم. (۱۳۸۸). مدیریت تعارض با نگاهی به تعارضات فرهنگی در ایران. پایان‌نامه ارشد مدیریت رسانه. دانشگاه علامه طباطبایی.
- ضرغامیان، مهدی. (۱۳۸۳). زبان‌شناسی و آموزش و پرورش: راهنمای آموزش مهارت‌های زبانی در دبستان. تهران: مدرسه
- طالبی، ابوتراب. (۱۳۸۰). بررسی تعارض بین ارزش‌های مذهبی و کنش‌های اجتماعی در بین جوانان (صص ۳۵۳-۳۴۱). در مجموعه مقالات جامعه و فرهنگ. به کوشش نعمت‌اله موسی‌پور و همکاران. تهران: آرون
- عابدی جعفری، حسن. تسلیمی، محمدسعید. فقیهی، ابوالحسن. شیخ‌زاده، محمد. (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. اندیشه مدیریت راهبردی. (۲) ۵. صص ۱۹۸-۱۵۱.
- فروتن، یعقوب. (۱۳۹۳). الگوهای بازنمایی هویت ملی در سیستم آموزشی ایران. فصلنامه مطالعات ملی. (۱) ۱۵، صص ۲۳-۳.
- فیاضی، مرجان (۱۳۸۸). تعارض ادراک شده و سبک‌های مدیریت آن. پژوهش نامه مدیریت تحول. (۲) ۱، صص ۱۱۰-۹۰.
- کوثن، بروس. (۱۳۸۳). مبانی جامعه‌شناسی. ترجمه غلام عباس توسلی و دکتر رضا فاضل. تهران: سمت.
- محسنی، منوچهر. (۱۳۹۱). مقدمات جامعه‌شناسی با تجدیدنظر و بازنگری. تهران: دوران.
- محمودی، محمدتقی. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی - تحصیلی از منظر نوع رویکرد آموزش شهروند. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. (۱) ۸، صص ۱۰۸-۹۶.
- محمودی، محمدتقی. (۱۳۹۱). مطالعات فرهنگی و برنامه درسی: دیدگاه‌ها و موضوعات. فصلنامه - مطالعات برنامه درسی. (۲۶) ۷. صص ۵۴-۳۳.
- مقدم، علیرضا. سهرابی، طیبه. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های ریاضی دوره ابتدایی از منظر مؤلفه‌های فرهنگی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. (۲۵) ۷. صص ۱۳۸-۱۱۵.
- ملک‌پور، علی (۱۳۸۱). تعارض فرهنگی دولت و مردم در ایران (۱۳۸۰-۱۳۵۷). تهران: آزاد اندیشان.

بررسی مضامین و تعارضات فرهنگی در محتوای کتاب‌های ...

منصوری، علی. فریدونی، آریتا. (۱۳۸۸). تبلور هویت ملی در کتب درسی. **فصلنامه مطالعات ملی** (۲) ۳۸، صص ۴۶-۲۷

ناظمی‌اردکانی، مهدی. رمضانی، علی. (۱۳۹۱). درآمدی بر مهندسی فرهنگی نظام توسعه امنیت پایدار (ارائه مدلی از امنیت با مدیریت تعارض در سایه مهندسی فرهنگی). **آفاق امنیت**. (۵) ۱۵، صص ۳۷-۵. هاشمی، سیدضیاء. قربانعلی‌زاده، مزده. (۱۳۹۳). هویت ملی در کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. - **فصلنامه مطالعات ملی**، (۴) ۱۵، صص ۷۲-۴۹.

هولستی، ال. آر (۱۳۸۵). **تحلیل محتوی در علوم اجتماعی و انسانی**. ترجمه نادر سالارزاده امیری. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3 (2), Pp 77-101

Cohen, A. Timmons, J. C. & Fesko, S. L. (2005). The Workforce Investment Act: How policy conflict and policy ambiguity affect implementation. **Journal of Disability Policy Studies**. 15. pp 221-230

Cooper, R.N. (2012). Unexpected realities: lessons from China's new english textbook implementation. **International Journal of Education Policy & Leadership**. 7 (2). pp 1-17

Deslandes, R. Barma, S. and Masse-Morneau, M. (2016). Teachers' Views of the School Community Support in the Context of a Science Curricular Reform. **Journal of Education and Learning**. 5 (2). Pp 220-232

Gray, B. Coleman, P. T. & Putnam, L. L. (2007). Intractable conflict: new perspectives on the causes and conditions for change. **American Behavioral Scientist**. 50 (11). pp1415- 1429

Hopkins, J. L. Monaghan, C. H. & Hansman, C. A. (2009). Conflict and collaboration: Providers and planners implementing the Workforce Investment Act (WIA). **Adult Education Quarterly**, 59 (3). pp 208-226.

Karst, K. L. (2003). Law, cultural conflict, and the socialization of children. **California Law Review**. 19 (4). Pp967-1028

Ngwenyama, O. and Nielsen, P. A. (2003). Competing values in software process improvement: an assumption analysis of CMM from an organizational culture perspective," **IEEE Transactions on Engineering Management**. 50 (1), pp 101-111.

Stivastava, S. (2015). A study of awareness of cultural heritage among the teachers at university level. **Universal Journal of Educational Research**. 3 (5). pp 336-344

- Tomo, R. (2012). A cultural comparison of conflict-solution styles displayed in the Japanese, French, and German school texts. **Psychology Research**. 2 (12). Pp719-728
- Weber, R. A. and Camerer, C.F. (2003) cultural conflict and merger failure: an experimental approach. **Management Science**. 49 (2). Pp 400-415

