

# دو فصلنامه

## جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

شماره ۵ / پاییز و زمستان ۹۲

مجله جامعه‌شناسی آموزش و پرورش اولین فصلنامه تخصصی در حوزه مسائل اجتماعی آموزش و پرورش ایران است و اولویت انتشار را به مقالاتی اختصاص خواهد داد، که از نظر موضوعی و مفهومی با حوزه تخصصی مزبور قرابت بیشتری داشته باشند.

صاحب امتیاز: انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

مدیرمسئول: سید ضیاء هاشمی (رئیس انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش)

سر دبیر: سوسن باستانی (دانشیار دانشگاه الزهرا)

مدیر داخلی: دکتر نورالله پاشا

ویراستار فارسی: سیده زیبا بهروز

ویراستار انگلیسی: دکتر نورالله پاشا

صفحه آرا و طراح جلد: الهه پیراینده

ناشر: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات

هیئت تحریریه: منصوره اعظم آزاده (دانشیار دانشگاه الزهرا)، غلامعباس توسلی (استاد دانشگاه تهران)، هما زنجانی‌زاده اعزازی (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)، علی‌اصغر سعیدی (دانشیار دانشگاه تهران)، محمود شارع‌پور (استاد دانشگاه مازندران)، غلامرضا غفاری (دانشیار دانشگاه تهران)، فیض‌اله نوروبی (استادیار دانشگاه آزاد اسلامی).

نشانی: تهران، خیابان کریمخان، نبش آبان شمالی، ساختمان مرکزی دانشگاه علامه طباطبایی،

طبقه دوم، اتاق ۲۰۷

تلفن: ۸۱۰۳۲۲۱۲

دورنگار: ۸۱۰۳۲۲۰۰

پست الکترونیکی: [iasejournal@gmail.com](mailto:iasejournal@gmail.com)

شاپا: ۱۴۴۵-۲۳۲۲

دوفصلنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش بر اساسنامه شماره ۳/۱۱/۷۲۹۷۶ مورخ ۱۹/۱۰/۸۹ از کمیسیون نشریات علمی کشور، وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری دارای درجه علمی ترویجی می باشد.

داوران این شماره:

امید علی احمدی	دانشگاه آزاد اسلامی
دکتر شهلا اعزازی	دانشگاه علامه طباطبائی
دکتر منصوره اعظم آزاده	دانشگاه الزهرا
دکتر نورالله پاشا	موسسه غیرانتفاعی سهروردی
محمد رضایی	دانشگاه تربیت مدرس
خدیجه رضایی قادی	دانشگاه پیام نور
بیژن زارع	دانشگاه خوارزمی
فریبا سیدان	دانشگاه الزهرا
محمود شارع پور	دانشگاه مازندران
علیرضا شریفی یزدی	پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
آمنه صدیقیان بیدگل	پژوهشکده وزارت علوم
مقصود فراستخواه	دانشگاه شهید بهشتی
افسانه کمالی	دانشگاه الزهرا
محمد رضا گرامی	دانشگاه فرهنگیان
محسن گودرزی	جامعه شناس و مدرس دانشگاه
بیوک محمدی	پژوهشگاه علوم انسانی
شراره مهدیزاده	دانشگاه الزهرا
محسن نوغانی	دانشگاه فردوسی مشهد
ضیاء هاشمی	دانشگاه تهران

## راهنمای نگارش مقالات

۱. مقاله با قلم لوتوس ۱۳ تایپ شود و در سه نسخه به همراه لوح فشرده که حاوی هر دو نسخه word و PDF می‌باشد، به دفتر مجله ارسال شود. همچنین می‌توان نسخه‌های word و PDF مقاله را به پست الکترونیکی مجله به نشانی [liasejournal@gmail.com](mailto:liasejournal@gmail.com) ارسال نمود.

۲. حجم مقالات از ۸۰۰۰ کلمه تجاوز نکند.

۳. پیشنهاد می‌شود مقالات به ویژه مقالات پژوهشی شامل بخش‌های عنوان، چکیده، مقدمه، مبانی و چارچوب نظری، روش‌شناسی، یافته‌ها (نتایج)، بحث و نتیجه‌گیری و منابع باشد.

۴. نام نویسنده یا نویسندگان و ضمناً رتبه علمی در زیر عنوان مقاله، نشانی محل کار و پست الکترونیکی (email) نویسنده پاسخگو در پاورقی صفحه اول بیان گردد.

۵. شیوه ارجاع در متن و فهرست منابع:

۱. ۵. برای ارجاع به منابع در داخل متن به صورت (نام خانوادگی صاحب اثر، سال انتشار: شماره صفحه یا صفحات) عمل شود.

۲. ۵. فهرست منابع مورد استفاده در پایان مقاله به ترتیب الفبایی حرف اول نام خانوادگی نویسنده یا صاحب اثر، به شرح زیر ارائه شود:

### ❖ کتاب

تألیف: نام خانوادگی نویسنده یا صاحب اثر، نام (سال انتشار) عنوان کتاب، محل انتشار: مؤسسه انتشاراتی.

ترجمه: نام خانوادگی نویسنده یا صاحب اثر، نام (سال انتشار)، عنوان کتاب، نام مترجم، محل انتشار، مؤسسه انتشاراتی.

### ❖ مقاله

مجلات: نام خانوادگی نویسنده، نام (سال انتشار) «عنوان مقاله»، عنوان مجله، دوره، شماره:

شماره صفحات مقاله

مجموعه مقالات: نام خانوادگی تدوین کننده مجموعه، نام (سال انتشارمجموعه) «عنوان مقاله»، صفحات مقاله عنوان کتاب مجموعه مقالات، محل انتشار: موسسه انتشاراتی.

#### ❖ منابع اینترنتی

نام خانوادگی نویسنده، نام (تاریخ انتشار اثر در سایت مربوط) عنوان اثر، نشانی سایت اینترنتی، (تاریخ مراجعه کاربر به سایت مربوط).

۶. شرایط پذیرش مقاله

۱. مقاله متناسب با حوزه تخصصی مجله جامعه شناسی آموزش و پرورش باشد.

۲. مقاله در دیگر نشریات داخل و خارج کشور چاپ نشده باشد.

۳. مقاله ارسالی برگشت داده نمی شود.

۴. ۶. مسئولیت مطالب مندرج در مقاله ها برعهده نویسنده (نویسندگان) است.

## فهرست

۷ ..... بررسی نقش آموزش آکادمیک زنان با نحوه مدیریت تعارض در زندگی زناشویی .....  
منصوره اعظم آزاده، مریم رجب زاده

۳۷ ..... حمایت اجتماعی و سلامت عمومی معلمان زن .....  
سیما اسماعیلی شه میرزادی، گیتی خوشه مهری، منور مرادیان سرخکلایی، زینب مسلمی، مهتاب وکیلی کرگانرود

بررسی کیفیت زندگی دانشجویان ساکن در خوابگاه دانشجویی دانشگاه رازی کرمانشاه و  
۶۱ ..... رابطه آن با عملکرد تحصیلی آنها .....  
غلامرضا تاج بخش ، سجاد ریاحی

۹۱ ..... سیر شکل‌گیری مدارس زنان در دوره مشروطه (با تأکید بر مطالبات اجتماعی زنان) .....  
هما زنجانی زاده، علی باغدار دلگشا

۱۱۱ ..... تأثیر برنامه درسی بر شکل‌گیری هویت ملی .....  
سیروس منصور، میمنت عابدینی بلترک، سید یوسف پنجه بند، اسماعیل با انصاف

۱۳۵ ..... مطالعات فرهنگی و آموزش؛ از همسایگی تا همکاری .....  
هنری ژيرو، ترجمه: اسماعیل یزدان پور

## بررسی نقش آموزش آکادمیک زنان در نحوه مدیریت تعارض در زندگی زناشویی

منصوره اعظم آزاده<sup>۱</sup>

مریم رجب زاده<sup>۲</sup>

### چکیده

فرایند توسعه اجتماعی، جوامع در حال گذار، از جمله ایران را دستخوش تغییرات اجتماعی بنیادین و گسترده‌ای ساخته و ماهیت بنیادین و فرایند سریع و ناموزون آن، تغییرات اجتماعی متعددی را برای این جوامع و خانواده‌ها در پی آورده است. پیشی گرفتن زنان نسبت به مردان در سطوح تحصیلی در جامعه در دهه‌های اخیر یکی از این تغییرات است. مقاله حاضر با بهره‌گیری از روش موردپژوهی ابزاری، درصدد آزمون تئوری‌های آرچر در مورد عاملیت فردی، نظریه منابع بلود و وولف، تئوری منابع در بستر فرهنگی رادمن، اجزای کنش پارسونز، تئوری عدم تعادل در ساختار خانواده و نظریه مبادله و همزمان بررسی نقش تحصیلات آکادمیک زنان در بروز تغییرات و به دنبال آن، نحوه حل تعارض در زندگی زناشویی بوده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد تحصیلات دانشگاهی زنان چنانچه باعث تغییر در گرایش هنجاری آنان نسبت به نقش‌های زناشویی گردد، در حالی که نگرش همسرانشان به نقش‌های زناشویی تغییر نکرده باشد، ممکن است میزان تضاد در خانواده را افزایش دهد. اما در این میان، نقش زنان در مدیریت تضاد و برقراری تعادل در خانواده بسیار مؤثر است.

واژگان کلیدی: نحوه حل تعارض، تحصیلات، گرایش هنجاری، زنان، موردپژوهی ابزاری.

۱. دانشیار دانشگاه الزهرا [maazadeh@yahoo.com](mailto:maazadeh@yahoo.com)

۲. کارشناس ارشد پژوهش علوم اجتماعی، دانشگاه الزهرا [maryam\\_rajabzadeh1@yahoo.com](mailto:maryam_rajabzadeh1@yahoo.com)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۷/۵ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۴/۵/۱۷

## بیان مسئله

امروزه با توجه به افزایش اهمیت دانش بشری در اداره امور اجتماعی، سیاسی و اقتصادی، دسترسی گروه‌های مختلف اجتماعی به نهادهای آموزشی، اهمیت ویژه‌ای یافته است. در میان گروه‌های اجتماعی که در مبارزات اجتماعی و سیاسی خود، تأثیر بر نهادهای آموزشی را مد نظر داشته‌اند، می‌توان به سیاه‌پوستان، مهاجران و زنان اشاره کرد. زنان در خانواده به عنوان یکی از پایه‌های اصلی این نهاد، نقش بسزایی ایفا می‌کنند. لذا هرگونه تغییر در وضعیت آنان می‌تواند پیامدهای بسیاری بر ساختار خانواده به جا گذارد. افزایش سطح تحصیلات زنان در سال‌های اخیر یکی از این تغییرات است. تمایل و توانایی روزافزون زنان در خارج از خانه و از همه مهم‌تر ارتقای سطح و تنوع تحصیلات و تخصص‌های علمی و فنی آنان، آثار و تبعات متعددی بر نظام ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی، الگوی توزیع و تخصیص نقش‌ها، شکل‌گیری روابط اجتماعی و نیز ساختار نهادهای اجتماعی همچون خانواده، روابط زناشویی و تعامل با خویشاوندان باقی می‌گذارد (رستگار خالد، ۱۳۸۵: ۹).

در کشور ما نیز آمارها نشان از سیر صعودی تحصیلات زنان در مقطع آموزش عالی دارد. بر طبق آمار از میان پذیرفته‌شدگان کنکور سال ۱۳۸۶ که حدود ۴۱۸۰۰۰ نفر را شامل می‌شود، ۲۶۴۰۰۰ نفر یعنی ۶۳ درصد آنان را دختران تشکیل می‌دهند و ۳۷ درصد دیگر که معادل ۱۵۴۰۰۰ نفر هستند، به پسران اختصاص یافته است. این افزایش از سال ۱۳۸۱ آغاز شده و هر سال، رشد بیشتری نسبت به سال قبل داشته است (هاشمی، ۱۳۸۷: ۶).

بدین ترتیب، افزایش تحصیلات زنان به عنوان عاملی جدید که می‌تواند تغییر در ساختار اجتماعی و به تبع آن تغییر افکار، اندیشه‌ها، ارزش‌ها، انتظارات و تکالیف زناشویی و ... را داشته باشد، در این مطالعه، بررسی شد.



افزایش تحصیلات زنان می‌تواند دو پیامد مهم برای آنان در پی داشته باشد؛ از یک طرف افزایش تحصیلات زنان توزیع و تسلط بر منابع قدرت در خانواده، همچون درآمد، شغل، منزلت و ... را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از طرف دیگر، نگرش‌های آنان نسبت به نقش خود و جایگاه خود در جامعه و خانواده را تغییر داده، موجب سر برآوردن انتظارات جدید می‌گردد (مهدی‌زاده، ۱۳۸۶؛ احمدی، ۱۳۸۳؛ مهدوی، ۱۳۸۲؛ چابکی، ۱۳۸۲).

مطابق مطالعات رابرت بلود و ولف<sup>۱</sup> (۱۹۶۰) توزیع قدرت بین زن و شوهر با توجه به منابعی که هر یک برای خانواده فراهم می‌کند، تعیین می‌شود. آنها با استفاده از نظریه منابع در خانواده در پی فهم رابطه بین قدرت درون و قدرت بیرون خانواده بودند و به‌ویژه بر روی منابعی همچون درآمد، منزلت شغل و تحصیلات تأکید داشتند. تحقیقات آنان در میشیگان، مادرید و دیترویت نشان می‌دهد که منابع بیشتر مرد در این سه عامل موجب دریافت بیشتر قدرت او در خانواده می‌شود.

حال این سؤال مطرح می‌شود که با تغییر در ساختار قدرت چه تغییری در نحوه بروز و حل تعارض در خانواده به وجود می‌آید؟ در خانواده‌هایی با ساختار متقارن، اعضای واحد تأهل، منابع مشابهی داشته و پایه‌های قدرت برابری دریافت می‌کنند. در این حالت، افزایش تضاد ممکن است منجر به انفجار سریع یا خشونت شود، زیرا هر طرف معتقد است که برد از آن اوست. ساختارهای نامتقارن، مواردی هستند که اعضای واحد تأهل در آنها منابع یکسانی نداشته و در نتیجه انواع مختلفی از روابط تسلط/فروتری وجود دارد. احتمال شدت تضاد در این ساختارها کم است؛ زیرا یک عضو قدرت بیشتری دارد، گرچه احتمال شکل‌گیری تضاد و تعارض، در هر دو ساختار متقارن نامتقارن خانواده، البته در اشکال مختلف آن، همیشه وجود دارد (حسینی، ۱۳۸۵: ۲۰۲). از آنجایی که در بیشتر

---

1. Blood and Wolfe

جوامع، مردان نسبت به زنان به لحاظ ابعاد سه‌گانه قشربندی اجتماعی یعنی تحصیلات، شغل و درآمد از موقعیت بالاتری برخوردارند و در ایران نیز تا دهه اخیر براساس آمارهای منتشره، همیشه همین گونه بوده است و مسأله‌ای را ایجاد نکرده، زیرا به هر حال تأثیر برتری و تسلط پایگاه مردانه مستقل از فرض به حداکثر رسانی پایگاه، همیشه وجود داشته است، (پلرین، ۲۰۰۱: ۲۶۹، به نقل از آزاده) اما ارتقای سطح تحصیلات زن از یک سو و قرابت تحصیلی زوجین از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر دگرگونی جایگاه زنان در هرم قدرت خانواده و پذیرش عناصر مدرن در خانواده است.

از سوی دیگر، مطابق با تحقیقات گلس (۱۹۹۵)، مردان با سطح سواد پایین‌تر، بیشتر احتمال دارد که به زنان تحصیلکرده خود، ستم روا دارند. اگرچه تحصیلات به خودی خود نمی‌تواند امر مهمی تلقی شود، نگرش معقولانه‌تر و انسانی‌تر که به‌خصوص مرد به زن همراه با موقعیت تحصیلی بالا می‌تواند داشته باشد، این امر را مهم و قابل توجه می‌کند. در نتیجه، این مردان احتمال کمتری دارد که در پی تحمیل نظر بر همسران خود به نظام گسیختگی خانواده دامن بزنند و موجبات جدایی با همسران خود را فراهم آورند. اما زندگی مردی که به دلیل تربیت خاص خانوادگی خود، تنها قائل به نقش‌های سنتی برای زن است، مطمئناً با زنی تحصیل کرده که به خود حق می‌دهد که از تحصیلات در جهت خدمات اجتماعی یا حتی صرفاً استقلال مالی استفاده کند، دچار چالش‌هایی خواهد بود. در این موارد، تفاوت فاحش نقش ذهنی زن از خود، با نقش ذهنی مرد از زن خود، به دلیل تجربه‌های خاص فرهنگی و اجتماعی، برای آن دو مشکل‌ساز خواهد شد. به عنوان مثال بلر<sup>۱</sup> و جانسون<sup>۲</sup> (۱۹۹۲) دریافتند که اگر تقسیم کار در خانه با ایدئولوژی جنسیتی فرد مغایرت داشته باشد، احتمال وقوع تضاد در خانواده افزایش می‌یابد.

---

1. Blair  
2. Johnson

مسئله تحصیلات را می‌توان از جنبه‌ای دیگر نیز تحلیل کرد. ممکن است زن از شوهر خود با وجود تحصیلات پایین شوهر رضایت خاطر داشته باشد. اما مرد همواره این احساس را با خود به دوش کشد که موقعیت فرودست او در زمینه تحصیلات می‌تواند نشانگر دور بودن او از یکی از منابع مهم اقتدار باشد. طبق تعریف ماکس وبر از قدرت، در خانواده‌هایی که مرد قدرت کافی برای تابع نمودن دیگری ندارد و می‌خواهد سلطه خویش را اعمال کند تضاد و درگیری بیشتری وجود دارد. البته به نظر می‌رسد در این تعریف بیشتر به منابع اقتدار عینی (مانند نوع شغل، درآمد پایین یا نبود اعتبار اجتماعی در خانواده) توجه شده است. اما آنچه مد نظر است بیشتر احساس فقدان قدرت در مرد است (حسینی، ۱۳۸۵: ۹۵).

از آنجایی که فرآیند گزینش همسر کاملاً اختیاری نیست و شرایط اجتماعی همچنان از درون خود را بازسازی می‌کند و با توجه به بی‌تعادلی در نسبت جنسی در دانشگاه‌ها و افزایش سطح تحصیلات زنان نسبت به مردان، ضرورتاً در آینده با تعداد زیادی از خانواده‌ها با ناهمگنی تحصیلات بین همسران مواجه خواهیم بود.

چنانچه زن و مرد هر دو سنتی بیندیشند، تنازع در خانه رو به کاهش می‌گذارد. در مقابل، بالاترین میزان تخاصم زمانی ایجاد می‌شود که زن مدرن‌اندیش و مرد سنت‌گرا باشد. در تبیین خشونت در خانواده‌های ایرانی این دوگانگی متمایل به تضاد در فضای دو ذهن، یکی از مهم‌ترین عوامل به حساب می‌آید (باقر ساروخانی، ۱۳۸۴: ۲۹).

همچنین حشر و نشر و روابط اجتماعی زنان در سطوح مختلف تحصیلی بیشتر با هم‌ردیفان خود انجام می‌پذیرد و به عبارتی جامعه‌پذیری ثانویه آنها بیشتر با گروه‌های همسان خود صورت می‌گیرد و چنین شبکه‌ای از روابط اجتماعی منجر به ارتقای سطح آگاهی زنان و وقوف یافتن آنان به حقوق خود می‌گردد. در حالی که ممکن است همسران

آنها ایفای نقش‌های سنتی زن در خانواده را از آنان انتظار داشته باشند، که این خود می‌تواند به یکی از مکانیسم‌های بروز چالش در زندگی خانوادگی تبدیل شود. بنابراین، سؤال اصلی مقاله حاضر آن است که تحصیلات آکادمیک زنان و به‌ویژه افزایش سطح تحصیلات آنان در مقایسه با همسرانشان چه تغییری می‌تواند در تعادل موجود در روابط خانوادگی ایجاد کند و در صورت این اتفاق، چه ساز و کارهایی به برقراری تعادل جدید در خانواده کمک می‌رساند؟

### پیشینه پژوهش

نتایج تحقیق کارنامه حقیقی و اکبری (۱۳۸۴) نشان می‌دهد در دو دوره زمانی ۷۱-۶۲ و ۸۱-۷۲، سرعت همگرایی تقاضای اجتماعی زنان برای آموزش عالی بیش از مردان بوده و این به معنی متفاوت بودن همگرایی در تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی بین مردان و زنان است. قانعی‌راد (۱۳۸۷) در مطالعه خود نتیجه می‌گیرد ورود زنان به دانشگاه امکان پاسخ‌گویی به اقتضانات یک جامعه دوگانه سنتی- مدرن را فراهم می‌کند و البته که این دو دنیا به همدیگر راه می‌یابند و هر یک دیگری را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. هاشمی (۱۳۸۷) افزایش شانس اشتغال مناسب و ارتقای منزلت اجتماعی را دو کارکرد عمده تحصیلات عالی برمی‌شمارد. آزاده (۱۳۸۷) در مطالعه خود، در باره ناهمگنی تحصیلی زوجین، نتیجه می‌گیرد تهدید پایگاه اجتماعی این گروه از زنان که از ناسازگاری بین تحصیلات و منزلت پایگاهی آنها ناشی می‌شود دارای پیامدهای مثبت و منفی گوناگون از جمله ادعای پایگاهی با سبک زندگی معین و یا مصرف فرهنگی بسیار است. مهدی‌زاده (۱۳۸۶) در مطالعه خود نشان داد که اشتغال زنان و نیز قدرت مالی و نگرش‌های جنسیتی آنان، بر تقسیم نقش‌های خانگی و روابط زوجین مؤثر است. نتایج تحقیق مهدوی (۱۳۸۲) نیز نشان داد عواملی نظیر سطح تحصیلات و اشتغال زنان، مشارکت زن در انتخاب همسر،

باعث افزایش دموکراسی و متغیرهایی نظیر تصور فرمانبردارانه زن از نقش خود و تصور اقتدارگرایی شوهر، موجب کاهش دموکراتیزه شدن خانواده می‌گردد. یولا بورنبرگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) در تحقیقی نشان می‌دهد که چگونه تضادهای شکل گرفته بین زوجین، در واقع مرزبندی‌های بین منافع فردی و حقوق و اخلاقیات متقابل را مشخص و مستحکم می‌سازد. چویان دانگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) تأثیر تغییر نقش زنان چینی (سنتی و مدرن) و رضایت زناشویی ادراک شده بر پذیرش آنان از استراتژی‌های متفاوت حل تضاد در تصمیم‌گیری در مورد درآمد خانواده پرداخت. داده‌های این تحقیق نشان داد که تمایل به نقش سنتی مدرن در زنان، تفاوت هایمعناداری بر پذیرش استراتژی‌های حل تضاد دارد. هورنانگ<sup>۳</sup> (۱۹۸۱) در مطالعه خود نشان داد که ناهماهنگی پایگاهی و ناسازگاری پایگاهی، هر دو با افزایش ریسک خشونت روانی، رابطه دارند و حتی با خشونت فیزیکی همبستگی بیشتری را نشان می‌دهند.

### رویکرد نظری

در چارچوب نظری از نظریاتی چون تئوری آرچر<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) در مورد عاملیت فردی، نظریه منابع بلود و وولف (۱۹۶۰)، تئوری منابع در بستر فرهنگی رادمن (۱۹۷۲)، اجزای کنش پارسونز (۱۳۸۷)، تئوری عدم تعادل درباره خشونت زناشویی (۲۰۰۸) و نظریه مبادله به منظور تدوین مدل نهایی تحقیق استفاده شده است. این مدل با توزیع منابع زنان آغاز می‌شود و سپس عوامل مدل در آن دسته از خصوصیات فردی و اجتماعی که می‌تواند قدرت اقتصادی نهایی زنان را تسهیل کند یا کاهش دهد و الگویی که از طریق آن شبکه

- 
1. Ulla Björnberg
  2. Chuoyan dong
  3. Hornung
  4. Acher

قدرت اقتصادی زنان به درون ابعاد چندگانه قدرت زناشویی انتقال می‌یابد را به دست می‌دهد و در نهایت نحوه حل تعارض و شدت آن بررسی می‌شود.

در این تحقیق، با الهام از ژست اسپری<sup>۱</sup>، خانواده به مثابه یک ارگانیزم که هدفش رسیدن به تعادل و ثباتی ایستا باشد، در نظر گرفته نشده است، بلکه خانواده گروهی است که در آن «منافع افراد با هم در تعارض‌اند و در عین حال اتحادها به خاطر هدف‌های مشترک تثبیت می‌شوند.» خانواده «فرایندی است از کوشش‌های دائم برای حفظ هماهنگی، که ناشی است از یک نظام مبادله و موافقت، که قطعی نیست اما همیشه می‌تواند مورد مذاکره مجدد قرار گیرد» (اسپری، ۱۹۶۹: ۶۹۹).

افزایش تحصیلات زنان نسبت به همسرانشان عاملی در نظر گرفته شده است که می‌تواند کنش متقابل زناشویی را دستخوش تغییراتی کند. الگوی قشربندی جنسی به دو عامل عمده بستگی دارد: ابتدا میزان قاعده‌مندی اجتماعی به‌کارگیری زور در روابط شخصی، سپس پایگاه اقتصادی خاص زنان و مردان. به میزانی که محدودیت‌های اندکی برای توسل به زور تعیین شده باشد، مردان نیروی برتر فیزیکی‌شان را بیشتر برای سلطه بر زنان به خدمت می‌گیرند. با افزایش نیروی اقتصادی زنان، قدرت جنسی زنان بیشتر می‌شود، هر چند قدرت بدنی مردان، سلطه آنان را تضمین می‌کند.

با توجه به نظر پارسونز مبنی بر اینکه «کنش بر نقش و نقش بر قاعده مبتنی است» و طبق تئوری مبادله نیز، قاعده در حین جریان مبادله شکل می‌گیرد، بنابراین ارتقای پایگاه زنان نسبت به همسرانشان، پایه‌های مبادله در ازدواج سنتی را سست کرده و شکل‌های جدید مبادله بین همسران را ایجاد کرده است که به تبع آن طبق تئوری منابع اضافی، تعادل قدرت زناشویی نیز دستخوش تغییراتی می‌گردد.

در نظریه مبادله، فرض بر این است که انسان به طور منطقی به دنبال به حداکثر رساندن منافع و به حداقل رساندن هزینه‌های ارتباطات اجتماعی است. انسان‌ها در بین همه روش‌ها سودمندترین را برای کنش انتخاب می‌کنند. از این دیدگاه، مبادله جمعی همان هنجارهای فرهنگی هستند که به هنگام تکامل جامعه به سوی الگوی طبیعی دادن و گرفتن، ثابت می‌یابند. هر چه دریافت‌کنندگان بتوانند بدون دیگران کارهای خود را انجام دهند، فراهم‌کنندگان مقبولیت کمتری می‌یابند. کسی که منابع را در اختیار دارد همان کسی است که قدرت دارد. از آنجایی که منافع خودخواهانه افراد نمی‌تواند به طور هم‌زمان برآورد شود، تضاد اجتناب‌ناپذیر می‌شود. بنابراین مبارزه قدرت کارکردی و مداوم از ویژگی‌های بسیاری از ازدواج‌هاست (حسینی، ۱۳۸۵: ۲۳۶).

تئوری منابع در بستر فرهنگی تشریح می‌کند که توزیع قدرت زناشویی فقط نتیجه توزیع نابرابر منابع نیست، بلکه تحت تأثیر بستر فرهنگی بزرگتر که روابط زناشویی در آن قرار دارد نیز هست. هنجارهای فرهنگی جنسیت، اثر توزیع منابع بر توزیع قدرت را تحت تأثیر قرار می‌دهد. او پیش‌بینی می‌کند هنجارهای مسلط، به‌ویژه در جوامع پدرسالار و برابرطلب، وزن تأثیر منابع، بر قدرت زناشویی را کمتر می‌کند. بنابراین، صرف نظر از توزیع منابع توسط شوهر یا همسر، ازدواج در جوامع پدرسالار، با تسلط مردانه و در جوامع تساوی‌طلب، با برابری، همراه خواهد بود. او پیش‌بینی می‌کند که توزیع منابع، تأثیر به‌سزایی در برقراری تعادل در قدرت زناشویی در جوامع برابرطلب انتقالی<sup>۱</sup> دارد؛ جوامعی که در حال حرکت از هنجارهای پدرسالارانه به هنجارهای برابرطلب هستند و در بین طبقات بالای جوامع پدرسالار تعدیل‌شده نیز توزیع منابع در قدرت زناشویی مؤثر

---

1. transitional egalitarianism

است، جوامعی که ارزش‌های برابری‌طلبانه در آن جدید است و فقط در بین اقشار بالا رواج دارد. (دیفن بچ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲: ۴۶).

اما همچنان تحصیلات بیشتر زن نسبت به شوهر به عنوان منبعی که فرصت‌های بالقوه‌ای همچون درآمد بیشتر، منزلت اجتماعی بالاتر، قدرت تصمیم‌گیری بیشتر در خانواده و نگرش متقابل<sup>۲</sup> و یا حتی خودراهبر<sup>۳</sup> در روابط زناشویی را برای زنان به همراه خواهد داشت، می‌تواند بر نحوه حل تعارض و شدت تضاد بین زوجین تأثیرگذار باشد.

### فرضیه‌های پژوهش

این پژوهش بر اساس فرضیه‌هایی به شرح زیر بنا شده است:

(۱) طبق نظر آرچر در مورد عاملیت فردی، تعادل قدرت زناشویی با نحوه حل و مدیریت تعارض رابطه دارد.

(۲) با توجه به تئوری منابع اضافی، اختلاف سطح تحصیلات زوجین از طریق افزایش پرستیژ شغلی، درآمد و تغییر گرایش‌ات هنجاری نسبت به نقش زناشویی همسران، بر نحوه مدیریت تعارض، اثر می‌گذارد.

(۳) با توجه به دو نظریه اجزای کنش پارسونز و منابع اضافی در زمینه فرهنگی رادمن، جهت‌گیری هنجاری فرد (زن و شوهر)، با نحوه مدیریت تعارض، رابطه دارد.

(۴) با توجه به دو نظریه اجزای کنش پارسونز و منابع اضافی در زمینه فرهنگی رادمن، فشار هنجارهای مسلط، رابطه بین منابع زنان و نحوه مدیریت تعارض را، در زندگی زناشویی از جانب آنها، تحت تأثیر قرار می‌دهد.

---

1. Diefenbach  
2. Mutual  
3. Self-oriented



## روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش کیفی انجام شده است.

## جامعه آماری

جامعه آماری در این پژوهش زنان ۱۵- ۶۰ ساله تهرانی بودند که حداقل یک سال از مدت ازدواج آنها گذشته باشد.

## روش نمونه‌گیری

در تحقیق حاضر دو مرحله نمونه‌گیری انجام شد. نمونه‌گیری با تصمیم‌گیری درباره اینکه با کدام شخص مصاحبه شود (نمونه‌گیری موردی<sup>۱</sup>) و درباره اینکه کدام یک از مصاحبه‌ها را باید دنبال کرد؛ یعنی متن‌شان را پیاده و تحلیل کرد (نمونه‌گیری از اطلاعات<sup>۲</sup>).

در مرحله اول، نمونه تحقیق به صورت هدفدار و با توجه به معیارهای نظری مورد آزمون، از میان جامعه آماری انتخاب شد. بدین ترتیب، محقق در پی دستیابی به زوجینی بود که دارای حداقل دو سطح اختلاف تحصیلات با یکدیگر باشند. در مجموع ۹ مصاحبه نیمه‌ساختمند انجام شد. مدت زمان تقریبی هر مصاحبه یک ساعت بود. در طی روند انجام مصاحبه‌ها، مشخص شد که زوجینی که بیشترین اختلاف سطح تحصیلات را دارند، موارد روشنگرتری جهت آزمون فرضیات هستند و روابط و مدعیات پژوهش در آنها آشکارتر است. از این رو، در مرحله دوم نمونه‌گیری، از میان ۹ مصاحبه نیمه‌ساختمند انجام‌شده، یک مورد که محتمل‌ترین مورد برای تحقق متغیر وابسته بوده، انتخاب شده است؛ یعنی با استفاده از موردپژوهی منفرد، تعمیم نظری داده شده است. ملاک انتخاب محتمل‌ترین

- 
1. Case sampling
  2. Material sampling

مورد، میزان اختلاف تحصیلات همسران و اختلاف منزلت شغلی آنان بوده است. روش پژوهش از نوع موردپژوهی ابزاری<sup>۱</sup> است. موردپژوهی ابزاری با استفاده از یک مورد، به درک کلی پدیده تحت مطالعه دست می‌یابد (چلبی، ۱۳۸۷، استک<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵، ص ۱۰ و ۲۰۰۵، ین<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴). تحلیل مورد ابزاری؛ تحلیل موردی حاد، که به دو دسته تقسیم می‌شود: ۱- تحلیل موردی محتمل‌ترین و ۲- تحلیل موردی نامحتمل‌ترین (چلبی، ۱۳۸۷). تحلیل موردی محتمل‌ترین، که در آن مورد تحت مطالعه، محتمل‌ترین تلقی می‌شود، از حیث اینکه در تمامی ابعاد، به‌جز بعدی که در تئوری منظور شده است، برای کسب نتیجه مورد نظر پیش‌بینی می‌کند، لکن چنین نمی‌شود (همان). تحلیل موردی نامحتمل‌ترین، موردی است که در تمامی اجزا به‌جز بعد نظری مربوط، عدم وصول بروز یا وصول نتیجه را پیش‌بینی می‌کند، لکن نتیجه حاصل می‌شود. یا مورد شبه‌حادی است که طبق تئوری، انتظار می‌رود که نتیجه پژوهش در آن اتفاق نیفتد و اگر در آن رخ دهد، در موارد دیگر پژوهش نیز رخ می‌دهد، پس برای تأیید فرضیه پژوهش است (چلبی، ۱۳۸۷).

### ابزار سنجش

برای سنجش شدت تضاد از مقیاس تاکتیک‌های تعارض موری ای. اشتراوس و برای تنظیم و استخراج گویه‌های گرایش هنجاری فرد و گرایش هنجاری همسر از دو رساله کارشناسی ارشد و چند کتاب در زمینه ارزش‌ها نگرش‌های زنان، و برای عملیاتی کردن متغیر واسطه‌ای تقسیم کار از تحقیقات مختلف داخلی و خارجی کمک گرفته شد.

پس از جمع‌آوری و دسته‌بندی مقیاس‌های مشابه داخلی و خارجی، این مقیاس‌ها متناسب با شرایط اجتماعی و فرهنگی ایران بازسازی و نوسازی شده و در مواردی که

---

1. Instrumental case  
2. Stake  
3. Yin

مقیاس سنجش موردنظر تا کنون ساخته نشده بود (نظیر: مقیاس نحوه حل تعارض و مقیاس فشار هنجاری)، مقیاس جدید تهیه گردید.

### تحلیل اطلاعات

در این مقاله از تحلیل موردی محتمل‌ترین استفاده شده است. کدگذاری داده‌ها با استفاده از روش کدگذاری موضوعی انجام و برای نوشتن گزارش تحلیل کیفی نیز از روش ساختار معکوس استفاده گردید.

### تعاریف مفهومی

نحوه مدیریت تعارض: برای سنجش نحوه مدیریت تعارض از مدل بیجنربرگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) استفاده شده است. مدل‌های حل تعارض بر حسب میزان تأکید هر یک از طرفین تعارض بر نیازها و خواسته‌های خود از یکدیگر متمایز شده است.

### نحوه مدیریت تعارض<sup>۲</sup>

اهمیت دادن مرد به نیازها وخواسته‌هایش <sup>۴</sup>	اهمیت دادن زن به نیازها و خواسته‌هایش <sup>۳</sup>		
		بالا	پایین
	بالا	رقابت <sup>۶</sup>	تبعیت <sup>۵</sup>
	پایین	تبعیت	توافق یا نادیده انگاشتن <sup>۷</sup>

1. Björnberg
2. Styles of Conflict Management
3. her concern with her own needs and interests
4. his concern with his own needs and interests
5. subordination
6. competition
7. compromise or Avoidance

**همکاری<sup>۱</sup>:** هر دو زوج، هم به نیازها و خواسته‌های خود توجه دارند و هم به نیازها و خواسته‌های دیگری.

**رویکرد رقابت:** زمانی که هر دو نفر بر نیازها و منافع خود تأکید می‌کنند حداقل در ابتدا در مذاکره، این نیازها و منافع با یکدیگر شدیداً برخورد خواهند کرد. رقابت به این معناست که هر دو نفر قصد به حداکثر رسانی قدرتشان را دارند و فرد قوی‌تر به هزینه دیگری برنده خواهد شد. رویکرد اجتناب: وقتی هر دو نفر از گفت‌وگوی بیشتر خودداری کرده تصمیم می‌گیرند در مورد موضوع بیشتر از این گفت‌وگو نکنند.

**رویکرد تبعیت:** به این معناست که یکی از زوجین نیازها و منافع خود را به عنوان راهی برای مدیریت تضاد، نادیده می‌گیرد.

**رویکرد توافق:** وقتی هر دو نفر آماده‌اند تا از نیازها و منافعشان دست بکشند. هر دوی آنها به توافق نیز دست خواهند یافت.

**رویکرد همکاری:** به این معنی که زوجین تشخیص می‌دهند که مشکلی دارند که شامل خواسته‌ها و منافع هر دو آنها می‌شود و نیاز به راه حل دارد. این مدل حل تعارض بر حل مسئله و توسعه خلاق راه‌حل‌های جدیدی تأکید دارد که بر منافع مقرون‌به‌صرفه دوطرفه و متقابل اهمیت می‌دهد.

**اختلاف سطح تحصیلات:** در این تحقیق منظور از آموزش، تحصیلات رسمی گذرانده‌شده توسط هر فرد است. اختلاف سطح تحصیلات نیز وجود اختلاف در سطح مدارک تحصیلات رسمی زوجین است.

**گرایش‌های هنجاری و جهت‌گیری هنجاری فرد:** در تحلیل مذاکرات و مدیریت تضاد، تفکیک بین منافع و نیازهای خود فرد و و نیازها و منافع دیگران (همسر) ضروری است.

در مطالعات اتونیوسی<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) به این موضوع اشاره شده است که چگونه افراد (زن) نیازها و آرزوهای خود را در رابطه با نیازها و شرایط دیگران (مرد) در نظر می‌گیرند. این نیازها می‌توانند از تعهدات و حقوقی که در ارتباط با موقعیت زن یا شوهری است ناشی شده باشد یا انعکاسی از معیارها و ضوابط شخصی (ارزش‌ها، نگرش‌ها و...) خود فرد باشد.

**فشار هنجارهای مسلط:** منظور قدرت هنجارهای اجتماعی مسلط در مورد زندگی زناشویی و نقش زن و شوهری است. منظور این است که چگونه هنجارهای جنسیتی مسلط، در سطح فردی عمل می‌کنند.

**عاملیت فردی:** مارگارت آرچر در تئوری‌اش در مورد عاملیت فردی معتقد است که عاملیت فردی بر مکالمه و تعهد درونی وابسته است. «من» به مکالمه‌ای درونی با «خود»<sup>۲</sup> در مورد هدف ایجاد یکپارچگی بین «من» اکنون و «تو» آینده (این «منی» است که فرد قصد دستیابی به آن را دارد) می‌پردازد. تحقق این امر به معنای ایجاد یک «خود» صحیح و معتبر از دید شخص است.

### یافته‌های پژوهش

#### اختلاف تحصیلات زوجین و تعارض

در اینجا جهت یادآوری ذکر می‌شود که طبق نظریه منابع، انتظار داریم، در صورتی که تحصیلات زن از همسرش بیشتر باشد به گونه‌ای که درآمد مستقل و منزلت شغلی برای زن به همراه آورد، افزایش منابعی که زن به واحد خانوادگی ارائه می‌کند، قدرت تصمیم‌گیری و چانه‌زنی زن در امور خانوادگی را بالا می‌برد. از آنجایی که نظم خانواده

---

1. Attanuci

2. self

سنتی بر پایه ریاست مرد و قدرت او در خانواده استوار است، افزایش قدرت زن در خانواده می‌تواند نظم سنتی را مختل کرده مرد را وادار به تلاش برای دستیابی به جایگاه مناسب خود در هرم قدرت خانواده از طریق رقابت با زن یا (طبق تئوری عدم تعادل درباره خشونت) اعمال خشونت علیه زن کند. حال این روند را در فرد مورد مطالعه پی می‌گیریم.

نسترن، ۴۰ ساله دانشجوی دکتری در یکی از بهترین دانشگاه‌های تهران در رشته علوم اجتماعی است. همسر او ۴۷ ساله داری مدرک تحصیلی راهنمایی و تاجر است. نسترن فعلا به خاطر درسش شاغل نیست اما تا قبل از قبولی برای دوره دکتری شاغل بوده است و فعلا هم به عنوان مدرس در کارگاه‌های آموزشی فعالیت می‌کند، و پس از اتمام دوره دکتری به عنوان هیئت علمی دانشگاه مشغول به کار خواهد شد. به همین دلیل فعلا درآمد ثابتی ندارد. در سن ۱۳ سالگی ازدواج کرده و در ۱۵ سالگی صاحب فرزند شده است. این دو سال تا تولد فرزند، فرصتی به او داده است تا بتواند تا کلاس اول دبیرستان درس بخواند. «بعد از به دنیا آمدن پسر اولم، به خاطر مراقبت از او و فشارهای اطرافیان به‌ویژه خانواده همسر، ترک تحصیل کردم. اما با بزرگ شدن بچه‌ها بعد از ۷ سال دوباره توانستم درس خواندن را شروع کنم.» او اکنون دارای ۲ فرزند است.

چنانکه مشاهده می‌شود، نسترن هم از لحاظ تحصیلات و هم از لحاظ پرستیژ شغلی (که در آینده می‌تواند داشته باشد) و منزلت اجتماعی که سطح تحصیلات برای او فراهم آورده، در مقایسه با همسرش از موقعیت بهتری برخوردار است. بنابراین، طبق فرضیات این تحقیق باید شدت تضاد بین او و همسرش زیاد و نحوه حل تعارض، رقابت بر سر منافع متضاد باشد. در حالی که میزان تضادهای آشکار بین آنها بسیار کم است و در صورت بروز تضاد، یا از ابراز ناخرسندی، اجتناب می‌کند یا از خواسته همسرش تبعیت می‌نماید، و جز در مواردی که ناچار بوده، هیچ‌گاه زبان به شکایت نگشوده است. او خود

شرایط را این گونه شرح می‌دهد: «هیچ گاه جرئت و شهامت مخالفت نداشتیم. همیشه بدون هیچ اعتراضی، مشکلات را تحمل کرده‌ام. یک بار از روی ناچاری از رفتار شوهرم، از مادرش کمک خواستم. او نیز به همسرم گفت که شیرم را حلالیت نمی‌کنم. پس از آن رفتار شوهرم به کلی تغییر کرد.»

اصل محرومیت نسبی می‌گوید کسانی که فکر می‌کنند استحقاق پاداشی را دارند و آن را دریافت می‌کنند، احساس رضایت می‌کنند، اما کسانی که پاداشی کمتر دریافت می‌کنند، بدون در نظر گرفتن میزان پاداش دریافتی، احساس خشم، محرومیت و هزینه می‌کنند. در حالی که نسترن به‌رغم ارائه منابع بیشتر نسبت به همسرش، باید از عدم قدرت برای دستیابی به خواسته‌های خود ناراضی باشد و سعی در به کرسی نشاندن نظر خود کند، او دلیل اظهار نکردن ناراضی خود را این گونه بیان می‌کند: «من در زندگی به این نتیجه رسیدم که اگر زن در زندگی کوتاه بیاید خیلی از مسائل راحت‌تر حل می‌شود.»

او همواره سعی کرده تا خود را با همسرش منطبق کند؛ هرچند آن مسئله مطابق میل او نباشد: « فکر می‌کردم که اگر نتوانم با یک نفر در این جامعه کنار بیایم، شکست خورده‌ام».

مشاهده می‌شود با وجود اینکه سطح تحصیلات زن از همسرش بالاتر و به تبع آن منابع زن برای عرضه به واحد خانوادگی بیشتر است، اما استراتژی او در مواجهه با تضادها، بر خلاف انتظار ما (رقابت)، تبعیت و گاه اجتناب بوده است. در ادامه با استفاده از متغیرهای مطرح‌شده، به تبیین متغیر وابسته (نحوه حل و مدیریت تعارض) و عواملی که منجر به رد مدعیات پژوهش می‌شود، پرداخته شده است.<sup>۱</sup>

۱. در اینجا جهت آزمون تئوری منابع، بدون در نظر گرفتن سایر متغیرهای مداخله‌ای رای به عدم تأیید فرضیه می‌دهیم. در حالی که در ادامه با تبیین علل عدم وقوع متغیر وابسته (تعارض) درمی‌یابیم که نه تنها فرضیه رد نشده بلکه تأیید نیز شده است.

## تحصیلات و گرایش هنجاری

کسیدی و وارن<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) معتقدند که هر چقدر سطوح بالاتر تحصیلات، افراد را در معرض سبک‌های زندگی متفاوت و اطلاعات در مورد مسائل جنسیتی قرار دهد، به همان میزان می‌توان تأثیر مثبت دستیابی به تحصیلات بر نگرش‌های نقش جنسیتی غیرسنستی را پیش‌بینی کرد؛ یعنی تحصیلات با تساوی‌طلبی بیشتر و نقد نابرابری ارتباط دارد. در حالی که در این مورد می‌بینیم نه تنها تحصیلات باعث افزایش قدرت چانه‌زنی فرد مورد مطالعه نشده است، بلکه او این حق را برای خود قایل نیست و حتی کار بیرون از خانه را در درجه دوم و سوم اهمیت قرار می‌دهد: «برای رسیدگی به اعضای خانواده و انجام کارهای منزل همیشه از درس و کارم می‌زنم. چون این من هستم که تغییر نقش داده‌ام. بنابراین حق با شوهر و فرزندانم است.»

او مهم‌ترین وظیفه خود را انجام امور خانه‌داری و مراقبت از فرزندانش می‌داند. چنانکه در تمام طول زندگی دستیابی به علایق خود را به خاطر انجام وظایف و تعهدات خانوادگی خود به تعویق انداخته است: «به خاطر همسر از فرصت مطالعاتی که در مقطع دکتری به من داده شده استفاده نمی‌کنم؛ چون نمی‌توانم بدون همسرم جایی بروم. در دوره لیسانس و ارشد هم هیچ وقت به هیچ اردویی با بچه‌های هم‌دوره نمی‌توانستم بروم.» و از آنجایی که نمی‌خواسته از علایق خود (درس خواندن و پیشرفت) صرف‌نظر کند، همواره فشار مضاعفی را تحمل کرده است: «همیشه مراقب بودم که در خانه همه چیز به بهترین شکل انجام شود تا مبادا همسرم مانع از ادامه تحصیل من شود. در یک ساعتی که برای پختن غذا باید در آشپزخانه حضور می‌داشتم، در عین حال ۳-۴ نوع غذا می‌پختم و به این صورت از یک ساعت خود بهترین استفاده را می‌کردم؛ هرچند که به خاطر انجام کارهای زیاد منزل الان بیماری‌های بسیاری دارم.»



او حتی به خودش اجازه نمی‌دهد در مورد اختلافات بین همسر و پسرانش اظهار نظر کند و علت را چنین بیان می‌کند: «به هر حال مرد هستند، من دخالت نمی‌کنم.» با این حال، او هیچ وقت از این اوضاع راضی نبوده است: «در تمام این سال‌ها من می‌فهمیدم و می‌دانستم که این رابطه نابرابر است و متوجه تمام اتفاقاتی که می‌افتاد بودم و آگاهانه این کارها را می‌کردم، اما چاره‌ای نداشتم، نمی‌توانستم کاری بکنم» و با اینکه فشارهای وارد شده بر خود را سنگین می‌دانسته اعتراضی نکرده است و در واقع ادامه تحصیل خود را تنها بهانه تحمل این شرایط می‌داند: «موقع خواندن کتاب‌هایم و حضور در دانشگاه تنها لحظاتی است که من می‌توانم شرایط طاقت‌فرسای خود در خانه را از یاد ببرم.» (در اینجا منظور از شرایط طاقت‌فرسا، عدم کسب احترام و منزلت شایسته در خانواده از سوی اطرافیان به‌ویژه همسر است).

اعتقادات و پشتیبانی مذهبی را نیز در این راه کمک بزرگی برای چشم‌پوشی از نیازها و خواسته‌های خود، برمی‌شمرد: «خدا را در زندگی پشتیبان خود دانسته و این کار را جهاد خود می‌دانم.»

### اختلاف سطح تحصیلات و تعادل قدرت زناشویی

در این قسمت، به بررسی تعادل قدرت در رابطه زناشویی در فرد مورد مطالعه می‌پردازیم. از آنجایی که دو متغیر گرایش هنجاری شوهر به نقش زن‌وشوهری و فشار هنجارهای مسلط، در مدل تحقیق بر روی تعادل قدرت زناشویی اثر دارد، وضعیت این دو متغیر، نیز در همین قسمت تشریح می‌شود.

افزایش سطح تحصیلات زنان و تغییر نگرش‌ها، احتمالاً همچنان که بر احساسات شخصی اثر می‌گذارد، جنبه‌های روابط دوتایی را نیز متأثر خواهد کرد. مطالعات چندی خاطرنشان کرده‌اند که زنانی که باورهای سنتی دارند نسبت به زنانی که تساوی طلب

هستند، نابرابری در تقسیم کار خانه‌داری را کمتر بی‌عدالتی می‌دانند. در حالی که در این زمینه نیز فرد مورد مطالعه از آنجایی که گرایش به دگرخواهی و تبعیت از تعهدات خانوادگی دارد، نخوانسته است از منابع خود جهت افزایش قدرت و کشاندن رابطه زناشویی به سمت برابری استفاده کند: «اگر زمانی بچه‌ها مریض می‌شدند و شوهرم خوابیده بود، بدون اینکه مزاحم او شوم خودم بچه‌ها را به دکتر می‌بردم و به او چیزی نمی‌گفتم.»

علاوه بر گرایش هنجاری خود فرد، گرایش هنجاری همسر او نیز بر تعادل قدرت زناشویی و افزایش یا کاهش حوزه تصمیم‌گیری زن مؤثر است. در این زمینه، طبق تئوری ایدئولوژی جنسیتی، تقسیم کار خانگی نتیجه منابع اضافی همسران نیست، بلکه حاصل آن است که چگونه هر یک از زوجین خودش را در رابطه با نقش‌های زناشویی، شغلی و خانوادگی که به طور سنتی به جنسیت پیوند خورده است، شناسایی و هویت بخشی می‌کند. از آنجایی که به طور سنتی مردان رئیس خانواده هستند، تصمیم‌گیری در خانواده بر عهده مردان خواهد بود؛ هرچند که زن آگاهی و تحصیلات بیشتری در آن زمینه داشته باشد: «شوهرم حرف مرا قبول ندارد. اگر حرفی که من می‌زنم را فرد دیگری به او بگوید او قبول می‌کند. اما نظر مرا درست نمی‌داند.»

اینجاست که تئوری منابع در بستر فرهنگی خود را نشان می‌دهد. این تئوری پیش‌بینی می‌کند که هنجارهای مسلط، به‌ویژه در جوامع پدرسالار و برابرطلب، وزن تأثیر منابع، بر قدرت زناشویی را کمتر می‌کند؛ بدین معنا که حتی اگر زن درآمدی هم برای خودش داشته باشد، این درآمد تأثیری در تعادل قدرت زناشویی نمی‌گذارد: «زمانی که سرکار می‌رفتم و درآمد ماهیانه داشتم، فیش حقوقی‌ام را بلافاصله پس از دریافت، به همسرم می‌دادم؛ زیرا شوهرم از اینکه زن احساس استقلال کند اصلاً خوشش نمی‌آید. هرچند او این پول‌ها را در حسابی سرمایه‌گذاری کرده است، من هیچ وقت روی آن حساب نمی‌کنم

و نمی‌توانم خودم از آن استفاده کنم و هیچ وقت آن را متعلق به خود نمی‌دانم. مدتی پیش که لباس شویی خراب شده بود، به خاطر اقتصادی بودن شوهرم، مجبور بودم تا مدت‌ها لباس‌ها را با دست بشویم. شوهرم هم با وجود تمکن مالی، لباسشویی جدید نمی‌خرید.»

در چنین شرایطی مرد بر همه امور نظارت دارد و تنها تصمیم‌گیرنده خانواده است و طبیعی است که زن هیچ قدرت تصمیم‌گیری ندارد: «شوهرم نسبت به دخل و خرج حساس است. باید برای تمام پول‌هایی که به من می‌دهد به او حساب پس بدهم.»

این نابرابری در تصمیم‌گیری نه تنها در امور معیشتی و تمثیتی وجود دارد بلکه در امور تربیتی هم صادق است: «در مورد تربیت بچه‌ها خیلی سخت‌گیری می‌کرد. می‌گفت بچه‌ها هم باید نماز شب بخوانند. من هم نمی‌توانستم حرفی بزنم.» یا «اجازه گرفتن گواهینامه را نداشتم. در یکی از سفرهای کاری شوهرم به دبی، از غیبت او استفاده کردم و بدون اطلاع او گواهینامه گرفتم. تا مدت‌ها نیز جرئت نداشتم به او بگویم. می‌ترسیدم گواهینامه‌ام را پاره کند.»

در چنین شرایطی که مرد به دلیل تربیت خاص خانوادگی خود از طرفی و شاید تحصیلات پایین از طرف دیگر، تنها وظیفه و نقش همسر خود را در چارچوب وظایف زناشویی و فرزندپروری می‌بیند و در خارج از خانه، حق هیچ نقش و سمتی را برای زن قائل نیست، چانه‌زنی همسر برای استفاده از تحصیلات خود و در جهت مشارکت اجتماعی یا حتی صرفاً استقلال مالی، مطمئناً عواقب خوشی را برای خانواده در پی نخواهد داشت؛ زیرا در این موارد، تفاوت فاحش نقش ذهنی زن از خود، با نقش ذهنی مرد از زن خود، به دلیل تجربه‌های خاص فرهنگی و اجتماعی، تعادل و تعامل در زندگی زناشویی را برای هر دوی آنها، با مشکل روبه‌رو می‌سازد؛ چنانکه نسترن خود به این موضوع واقف است و در پاسخ به اینکه چرا با وجود تحصیلات، پرستیژ شغلی و

اجتماعی بالاتر حاضر نیست نسبت به شرایط خود در خانه اعتراض کند، می‌گوید: «اگر اعتراض کنم چیزهایی که الان دارم را از دست می‌دهم و ده سال به عقب برمی‌گردم.» استراتژی چنین زنانی در شرایط موجود، تبعیت از هنجارهاست؛ زیرا در صورت مخالف، ادامه راه برای آنان تقریباً غیرممکن می‌گردد. فشار هنجارهای مسلط نیز عاملی است که در صورت مقاومت در مقابل آن می‌تواند مانعی برای ادامه راه تحصیل و اشتغال زنان گردد. فرایند قدرت در خانواده، بازتابی از پایه‌های قدرت در جامعه است؛ بدون قدرت در جامعه، دستیابی به قدرت در خانواده مشکل است. قدرت در خانواده باید همچون اصول اخلاقی به مثابه اشکال دیگری از قدرت اجتماعی در نظر گرفته شود. در صورتی که هنجارهای مسلط در سطح کلان به نفع یکی از دو طرف باشد، احتمال کمی وجود دارد که فرد بتواند از منابع خود برای اعمال قدرت در خانواده استفاده کند و در واقع می‌توان گفت تحصیلات، درآمد و منزلت اجتماعی فرد به عنوان منبعی برای او در نظر گرفته نمی‌شود.

از آنجایی که در جامعه سنتی مرد همواره باید برتر و بالاتر از زن باشد، و غیر از این شرایط را نه خود مرد و نه اطرافیان او می‌پذیرند، زن با آگاهی از این مسئله، چاره‌ای برای آن می‌اندیشد تا بتواند راه خود را ادامه دهد. از این رو به خود سانسوری و حتی مخفی کردن آنچه در واقع هست، دست می‌زند: «هیچ وقت جلوی همسر کتاب دستم نمی‌گیرم. اگرچه او می‌داند که من درس می‌خوانم و کتاب‌ها را در خانه می‌بیند اما همیشه زمانی که او در منزل نیست و یا وقتی همه خواب هستند کارهای خود را انجام می‌دهم. هیچ وقت به شوهرم نشان نمی‌دهم که تحصیل کرده هستم و به روی او نمی‌آورم. من برای او همان نسترن ۱۳ ساله هستم.»

در اینجا فشار هنجاری به نفع مرد به حدی است که زن به انکار خود و منابع بیشتر خود نسبت به همسرش می‌پردازد. تا مبادا منابع بیشتر او باعث جریحه‌دار شدن غرور

مردانه همسرش گردد: «هیچ وقت اجازه نمی‌دهم کسی از من در حضور همسرم تعریف و تمجید کند. یک روز آقایی از بستگان که از تحصیلات و کارهای من در دانشگاه و جاهای دیگر مطلع بود، در حضور همسرم شروع به تحسین کارهای من کرد. من هم سعی کردم هر طور شده موضوع صحبت را عوض کنم و در مورد زن و بچه‌هایش صحبت کنم.»

این خودسانسوری حتی در مقابل دیگران به خصوص خانواده همسر نیز ادامه دارد: «در مقابل خانواده همسرم تظاهر می‌کنم که کارم بی‌ارزش و پوچ است. وقتی از دانشگاه و درس از من سؤال می‌کنند در جواب می‌گویم: درس چیه بابا، همه‌اش الکیه. خانواده همسرم نیز هیچ وقت به روی من نمی‌آورند که من تحصیل کرده هستم.» یا «در برنامه‌ای تلویزیونی در رابطه با رشته تحصیلی‌ام که قرار بود به عنوان همکار حضور داشته باشم، سعی می‌کردم همیشه پشت دوربین قرار بگیرم تا مبادا شوهرم یا خانواده‌اش مرا در تلویزیون ببینند.»

چنانکه مشاهده می‌شود زن در صحنه عمومی خود را همانگونه نشان می‌دهد که هنجارهای جنسیتی مسلط در سطح کلان جامعه از او انتظار دارند و نتیجه این هم‌شکلی و پیروی از هنجار از یک طرف، راهیابی او به مدارج بالاتر و از طرف دیگر، گونه‌ای از مدیریت و جلوگیری از شیوع بحران و تعارض در خانواده را به نمایش می‌گذارد.

بنابر آنچه تا به حال گفته شد، برای فهم آسان‌تر می‌توان فرایند عدم شکل‌گیری تعارض برای فرد مورد مطالعه را به شکل زیر ترسیم کرد:

دگرخواهی و دگرراهبری زن + گرایش سنتی مرد به نقش زناشویی + فشار هنجارهای مسلط به نفع مرد + قدرت زناشویی به نفع مرد = عدم تعارض و تضاد در خانواده و به عبارت دیگر مدیریت نظم موجود و جلوگیری از بروز بحران در خانواده.

## نتیجه‌گیری

در روش تحلیل موردی محتمل‌ترین، چنانکه قبلاً نیز گفته شد به بررسی موردی می‌پردازیم که طبق نظریات موجود، تمام شرایط برای وقوع متغیر وابسته را دارا باشد، ولی مورد پیش‌بینی شده محقق نشود. در این صورت ما به طور عمیق به مطالعه آن مورد پرداخته تا عوامل مؤثری که در نظریه نادیده گرفته شده را کشف کنیم. شایان ذکر است که ما در اینجا قصد کشف نداشته و تنها به آزمون تئوری‌های مختلف در بستر فرهنگی موجود پرداخته‌ایم. در این تحقیق، با استفاده از این روش به تحلیل شرایط فردی پرداخته شده که حائز شرایط لازم (افزایش منابع نسبت به همسر) برای تحقق متغیر وابسته (وقوع تضاد) بوده است. با این حال، متغیر وابسته رخ نداده است. از یک طرف، هرچند تئوری منابع، انتظار دارد با افزایش منابعی که زن به واحد خانوادگی ارائه می‌کند، قدرت او در تصمیم‌گیری زناشویی افزایش یابد؛ چنانکه دیدیم، این امر محقق نشده است (رد تئوری منابع).

از سوی دیگر، تئوری منابع در بستر فرهنگی تأثیر منابع در قدرت زناشویی را مشروط به زمینه فرهنگی می‌داند و پیش‌بینی می‌کند در صورتی که افزایش منابع زن نسبت به همسرش در بستر فرهنگی پدرسالار و سنتی صورت گیرد، این منابع با توجه به اینکه زن در سطح کلان جامعه و هنجارهای فرهنگی مسلط بر آن، قدرتی ندارد و حتی این هنجارهای سنتی، گرایش‌های خود فرد را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد، باعث افزایش قدرت زناشویی به نفع زن نخواهد شد. چنانکه ملاحظه شد، فشار هنجارهای مسلط و گرایش سنتی همسرش به نقش زناشویی بر روی نحوه مواجهه فرد با تضادهای زناشویی و اتخاذ گرایش دگرخواهی و دگرراهبری توسط زن کاملاً مشخص است (تأیید تئوری منابع در بستر فرهنگی).

با توجه به مطالب ذکر شده می‌توان نتیجه گرفت در شرایطی که همه امکانات و شرایط دست به دست هم داده‌اند تا قدرت زن در خانواده افزایش یابد، ولی عدم همراهی هنجارها در سطح کلان که مرد نیز از آنها پیروی می‌کند، مانع تحقق این امر می‌گردد. بنابراین، در شرایطی که امکانات لازم به طور کامل فراهم نیست (اختلاف منابع ارائه شده توسط زن و مرد کم است) نیز قدرت زن افزایش نخواهد یافت. البته عکس این قضیه نیز به درستی صادق خواهد بود؛ یعنی در شرایطی که منابع زن نسبت به همسرش افزایش یابد و زن فشاری از سوی هنجارهای مسلط در سطح کلان در جهت تبعیت از همسر احساس نکند و همسر نیز گرایش سنتی به نقش زناشویی نداشته باشد، یا به عبارت دیگر، متغیرهای مداخله‌کننده وجود نداشته باشند، افزایش قدرت زن نسبت به خانواده سنتی و تعادل و برابری قدرت در روابط زناشویی تحقق خواهد یافت.

در شرایطی که زن در خانواده از قدرتی برای ابراز مخالفت برخوردار نیست، نحوه حل تعارض به کارگرفته شده از سوی او نیز احتمالاً یکی از انواع اجتناب، تبعیت یا همکاری خواهد بود. به دنبال تبعیت زن از خواسته‌های همسر در هنگام بروز تعارض، نه تنها نظم سنتی خانواده مختل نشده بلکه زن از این طریق به تقویت قدرت و تو مردانه و بازتعریف نقش کفالت برای سازگار بودن با فعالیت‌های شوهر، مرد را در موقعیت قدرتمند قرار داده و روند قبل را بازتولید می‌کند. به همین ترتیب، عکس این قضیه نیز صادق خواهد بود؛ یعنی چنانچه شرایط برای افزایش قدرت زن در خانواده مهیا گردد (چنانکه در پاراگراف قبل گفته شد) و رابطه زناشویی به سمت برابری میل کند، این افزایش قدرت برای زن شرایطی را فراهم می‌آورد که در هنگام بروز تعارضات، بیشتر بر خواسته‌ها و نیازهای خود تأکید کند و انتظارات نقشی نامتناسب با ذهنیت خود از نقش زناشویی را کنار بگذارد. حال در صورتی که مرد به دلیل سطح تحصیلات پایین خود خواستار ایفای نقش سنتی از سوی زن باشد، احتمال اینکه نحوه حل تضاد، رقابت از

سوی زن باشد و مرد نیز برای یافتن جایگاه مناسب خود در خانواده به اعمال خشونت علیه زن متوسل شود، افزایش می‌یابد.

### پیشنهادها

در نتایج تحقیق ملاحظه شد که از بین رفتن و تضعیف انسجام هنجاری بین واحدهای جامعه در سطح کلان و بین کنشگران در سطح میانی عاملی است که باعث دامن زدن به فقدان همکاری در بین زوجین می‌گردد. از این رو، در سطح میانی، برای کاهش این شکاف بین سطوح مختلف، طراحی برنامه‌ها، کارگاه‌ها و جشنواره‌های آموزشی جهت مناسب‌سازی زمینه برای فعالیت زنان و ترویج ارزش‌های دموکراتیک در خانواده به مسئولین فرهنگی پیشنهاد می‌شود. به بیان دقیق‌تر، در وهله اول حل مسئله نظم در خانواده منوط است به تنظیم هنجاری روابط بین واحدها بر مبنای اصول مشترک ارزشی که از طریق نهادینه شدن اجتماعی و فرهنگی میسر می‌شود؛ به صورتی که زمینه فعالیت زنان به طور گسترده هم در جامعه (کلان) و هم در خانواده (میانی) فراهم شود و ارزش‌های دموکراتیک هم در سطح کلان و هم در سطح میانی نهادینه شود و در وهله دوم با تنظیم هنجاری درون‌واحدی از طریق درونی کردن فرهنگ توسط مردان (سطح خرد) امکان‌پذیر خواهد بود.



## منابع

۱. احمدی، حبیب (۱۳۸۳). بررسی تأثیر برخی عوامل اجتماعی و فرهنگی بر نابرابری جنسیتی در خانواده‌های شهر کرمان و روستاهای پیرامون، فصلنامه مطالعات زنان، صص ۵-۳۰.
۲. آزاده، منصور اعظم، راضیه دهقان فرد (۱۳۸۵). خشونت علیه زنان در شهر تهران: نقش‌پذیری جنسیتی منابع در دسترس زنان و روابط خانوادگی. پژوهش زنان. دوره ۴، شماره ۱ و ۲ صص ۱۷۹-۱۵۹.
۳. آزاده، منصوره اعظم (۱۳۸۷). عدم تعادل ساختاری و سبک زندگی مصرفی در بین زنان، مجموعه مقالات همایش بررسی عوامل و پیامدهای فزونی ورود دختران به دانشگاه‌ها. مرکز مطالعات و تحقیقات زنان دانشگاه تهران.
۴. چابکی، ام البنین (۱۳۸۲). آموزش و جنسیت در ایران، فصلنامه مطالعات زنان، صص ۶۹-۱۰۰.
۵. چلبی، مسعود (۱۳۸۷). جزوه درس روش تحقیق کیفی.
۶. حسینی، سید حسن، (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی نظام گسیختگی نظام خانواده و طلاق، تهران: نشر سلمان.
۷. رستگار خالد، امیر، (۱۳۸۳). خانواده، کار، جنسیت، تهران: شورای فرهنگی اجتماعی زنان.
۸. ساروخانی، باقر (۱۳۸۴). زن، قدرت و خانواده، پژوهشی در جایگاه زن در هرم قدرت خانواده، پژوهش زنان، دوره ۳، شماره ۲، صص ۲۹-۵۰.
۹. کارنامه حقیقی، حسن، نعمت الله اکبری (۱۳۸۴). بررسی مشارکت زنان در تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی در ایران، مجله پژوهش زنان، دوره ۳، شماره ۱، صص ۶۹-۱۰۰.

۱۰. قانع‌راد، محمد امین، قدیمی، اکرم (۱۳۸۷). ناموزونی‌های مشارکت زنان در آموزش عالی، *مجله علمی و پژوهشی تحقیقات زنان*، ۳، صص ۲۹-۴۹.
۱۱. کالینز، (۱۹۷۵). به نقل از لهسایی‌زاده، *فصلنامه تخصصی جامعه‌شناسی*، سال سوم، شماره ۲: ۷.
۱۲. مهدوی، محمد صادق، صبوری خسروشاهی، حبیب (۱۳۸۲). بررسی ساختار قدرت در خانواده، *فصلنامه مطالعات زنان*، صص ۲۷-۶۸.
۱۳. مهدی‌زاده، شرار، صالحی، ناهیده، (۱۳۸۶). عوامل مؤثر بر روابط زوجین در خانواده‌های روستایی استان تهران، *فصلنامه زن در توسعه و سیاست*، دوره ۵، شماره ۳، صص ۱۶۹-۱۹۵.
۱۴. هاشمی، سیدضیاء، محمدرضاچوادی یگانه (۱۳۸۷). تبیین کارکردی افزایش نسبت دختران در دانشگاه‌ها، *مجموعه مقالات همایش بررسی عوامل و پیامدهای فزونی ورود دختران به دانشگاه‌ها*، مرکز مطالعات و تحقیقات زنان دانشگاه تهران، صص ۱۱۳-۱۲۶.

15. Archer, M. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*, London, Cambridge University Press.
16. Attanucci, J. (1988). 'In Whose Terms: A New Perspective on Self, Role and Relationship', in C. Gilligan, J. V. Ward and J. Taylor (eds) *Mapping the Moral Domain*, Cambridge, MA: Harvard University Press: 201-255.
17. Björnberg, U. (2004). "Making Agreements and Managing Conflicts: Swedish Dual-Earner Couples in Theory and Practice", *Current Sociology*, vol 52, no 1: 33-52.
18. Blair, S. L. & Johnson, M. P. (1992). "Wives' perceptions of the fairness of the division of household labor: The intersection

- of housework and ideology". *Journal of Marriage and the Family*, 54: 570-771.
19. Blood, R., & Wolfe, D. (1960). *Husbands and Wives: The Dynamics of Married Living*. New York: Free Press.
  20. Chuoyan, D. M. & yiyan, S. I. (2007). Conflict resolution in Chinese family purchase decisions: The impact of changing female roles and marriage duration, *International Journal of Conflict Management*; voL 18, issue: 4: 308-324.
  21. Diefenbach Heike (2002). Gender Ideologies, Relative Resources, and the Division of Housework in Intimate Relationships: A Test of Hyman Rodman's Theory of Resources in Cultural Context, *International Journal of Comparative Sociology*, 43: 45-64.
  22. Elster, J. (1989). *The cement of society*, Cambridge University Press, Cambridge.
  23. Hornung, A., McCullough, C. & Sugimoto, T. (1981). "Status Relationships in Marriage: Risk Factors in Spouse Abuse", National Council on Family Relations, *Journal of Marriage and Family* ,Vol 43, no 3: 675-692.
  24. Sprey, J. (1969). "The Family as a System in conflict", *Journal of Marriage and Family*, Vol 31, No 4: 699-703.
  25. Stake, R. E. (1995). *The Art of case study research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
  26. Stake, R. E. (2005), "Qualitative case studies," in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications: 433-466.
  27. Yin, R. (1994). *Case study research: Design and method*, 2nd



## حمایت اجتماعی و سلامت عمومی معلمان زن

۱ سیما اسماعیلی شهمیرزادی

۲ گیتی خوشه مهری

۳ منور مرادیان سرخکلایی

۴ زینب مسلمی

۵ مهتاب وکیلی کرگانرود

### چکیده

اختلالات روانی یکی از نگرانی‌های عمده جهان امروز است که سبب کاهش بهره‌وری سیستم آموزش و پرورش می‌شود. مطالعه حاضر با هدف بررسی ارتباط بین حمایت اجتماعی با سلامت عمومی معلمان زن شاغل در مدارس شهر قدس انجام شد. این پژوهش یک مطالعه توصیفی-تحلیلی از نوع مقطعی است. حجم نمونه ۱۳۱ نفر و نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای بوده است. جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های استاندارد سلامت عمومی گلدبرگ و حمایت اجتماعی فلیپس استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده با آزمون‌های آماری ANOVA و ضریب همبستگی پیرسون مورد تحلیل قرار گرفت. بدین ترتیب، ارتباط حمایت اجتماعی با حیطه‌های علایم جسمانی، اضطراب، عملکرد اجتماعی، افسردگی و سلامت عمومی کل با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون بررسی شد. نتایج نشان داد که بین حمایت اجتماعی با میانگین نمره اضطراب، اختلاف آماری معنی‌دار و معکوس وجود دارد. همچنین، در بین خرده‌مقیاس‌های مختلف سلامت عمومی اعم از علایم جسمانی، اضطراب، عملکرد اجتماعی، افسردگی تنها بین حیطه اضطراب با حمایت اجتماعی ارتباط آماری معنی‌دار وجود دارد، به گونه‌ای که با افزایش سطح حمایت اجتماعی درک‌شده، میزان اضطراب در بین معلمان کاهش می‌یابد. بنابراین، به نظر می‌رسد با بکارگیری رویکردهای آموزشی و مداخله‌ای مناسب، جلب مشارکت مسئولان و سازمان‌های ذی‌ربط بتوان وضعیت سلامت روان معلمان کشور را بهبود بخشید.

واژگان کلیدی: حمایت اجتماعی، سلامت عمومی، معلمان زن

۱. دانشجوی دکتری آموزش بهداشت و ارتقاء سلامت دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی تهران.
۲. مربی گروه آموزش بهداشت و ارتقاء سلامت دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی تهران (نویسنده مسئول).  
khoushehmehri@sina.tums.ac.ir
۳. کارشناس ارشد آموزش بهداشت و ارتقاء سلامت دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی تهران.
۴. کارشناس بهداشت عمومی، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی تهران.
۵. کارشناس ارشد انجمن ترویج علم ایران  
تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۱۲/۱۰  
تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۴/۷/۵

## مقدمه و طرح مسئله

برخلاف بیماری‌های جسمانی که تعریف مشخص و علایم واضح و روشنی دارند، بهداشت و پویایی روانی، دامنه گسترده و متنوعی را برحسب شرایط و ملاک‌های گوناگون اعتقادی فرهنگی، سنتی، اقتصادی و جغرافیایی داراست. سازمان جهانی، بهداشت روان را قابلیت ارتباط موزون و هماهنگ با دیگران، تغییر و اصلاح محیط فردی و اجتماعی و حل تضادها و تمایلات شخصی به طور منطقی، عادلانه و مناسب تعریف می‌کند، نتیجه آنکه بهداشت روانی به معنی تأمین رشد و سلامت روانی فردی و اجتماعی و پیشگیری از ابتلا به اختلال روانی، درمان مناسب و بازتوانی آن است (محتشمی، ۱۳۸۸: ۴۱). از نظر کاپلان و سادوک سلامت روانی، آن حالت از بهزیستی است که افراد قادر هستند به راحتی درون جامعه‌شان عمل کنند و پیشرفت‌ها و خصوصیات شخصی، برایشان رضایت‌بخش است (کاپلان، ۱۱۰: ۱۳۸۷). کارشناسان سازمان بهداشت جهانی، سلامت روان را قابلیت ارتباط موزون و هماهنگ با دیگران، تغییر و اصلاح محیط فردی و اجتماعی و حل تضادها و تمایلات شخصی به طور منطقی، عادلانه و مناسب تعریف می‌کنند و بر این باورند که سلامت روان، صرفاً نداشتن بیماری‌های روانی نیست، بلکه توان واکنش در برابر انواع گوناگون تجربیات زندگی به صورت انعطاف‌پذیر و معنی‌دار است (صالحی و دیگران، ۱۳۸۶). اختلالات روانی یکی از مشکلات بزرگ دنیای امروز است، به طوری که گزارش‌ها حاکی از آن است که یک چهارم از افراد جامعه آمریکا، برخی از انواع مشکلات روانی را در طول زندگی خود تجربه می‌کنند (خدایاری فرد، ۲: ۱۳۸۷-۱). شیوع اختلالات روانی در کشورهای مختلف متفاوت است و از ۳/۴ تا ۵/۵۲ درصد متغیر است (محمدی، ۲۸۰: ۱۳۸۷-۲۷۳). در کشور ما نیز شیوع اختلالات روانی در بررسی‌های همه‌گیرشناسی انجام‌شده از ۱۱/۹ درصد تا ۳۰/۲ درصد متغیر است، که در زنان بالاتر از مردان برآورد شده است (محمدی، ۱۳۸۲: ۱۳-۴). مفهوم سلامت روان شامل

احساس درونی خوب بودن و اطمینان از کارآمدی و اتکا به خود، ظرفیت رقابت و خودشکوفایی توانایی‌های بالقوه فکری و هیجانی و غیره است.

حمایت‌های اجتماعی به عنوان یکی از مولفه‌های کاهش تنش نقش مهمی در تأمین سلامت روان قشرهای مختلف اجتماع دارد. حمایت اجتماعی اثرهای رویدادهای استرس‌زا را تعدیل می‌کند و منجر به کسب عواطف مثبت می‌شود. حمایت اجتماعی درک فرد از مهم بودنش و اطمینان از کسب حمایت و کمک از سوی اطرافیان در هنگام نیاز است (ناصرح، ۱۳۹۰: ۲۶۶-۲۵۱). براساس مطالعات، زمینه ظهور مفهوم حمایت اجتماعی و مطرح شدن آن به عنوان متغیر اصلی در تحقیقات گوناگون مرتبط با سلامت، نشان‌دهنده برداشتن گامی جدی در بررسی نقش عوامل اجتماعی بر سلامت است. حمایت اجتماعی مفهومی با گستره‌ای بسیار وسیع است که می‌تواند موجب افزایش رفاه جسمی، روانی و اجتماعی شود (نبوی، ۱۳۹۳: ۸۶۶-۸۴۱).

حمایت اجتماعی به عنوان یک شبکه اجتماعی برای افراد، منابع روان‌شناختی و محسوسی را فراهم می‌کند تا بتوانند با شرایط استرس‌زا زندگی و مشکلات روزانه کنار بیایند (کوهن، ۲۰۰۴: ۶۷۶). بررسی‌ها نشان می‌دهد که بین حمایت اجتماعی و سلامتی ارتباط معنادار و مثبتی وجود دارد، به گونه‌ای که با افزایش سطح حمایت اجتماعی درک‌شده افراد، سطح سلامتی آنان ارتقا می‌یابد (ریاحی، ۱۳۸۹: ۱۲۱-۸۵). به نظر می‌رسد زمانی که فرد به این باور دست یابد که در زمان نیاز افرادی وجود دارند که به وی کمک خواهند کرد، توانایی وی برای کنار آمدن با فشارهای روانی بهبود می‌یابد (ناصرح، ۱۳۹۰: ۲۶۶-۲۵۱).

از سوی دیگر، یکی از عوامل اجتماعی موثر بر سلامت افراد، وضعیت اشتغال آنان است؛ ماهیت شغل، نقش فرد یا حرفه‌اش در سازمان مربوط، ساختار سازمانی، ماهیت روابط حاکم بر محیط و مشکلات ناشی از ارتباط متقابل سازمان و دنیای خارج عمده‌ترین

منابع فشارهای روانی به شمار می‌رود (حدادی، ۱۳۹۰: ۱۲۷-۱۰۷؛ هاشمی، ۱۳۹۱: ۱۰۲-۹۵). شغل معلمی یکی از مشاغل مهم و حساس در جامعه است، زیرا معلمان نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی به شمار می‌روند. همه کشورها به معلمان اثربخش و بانگیزه درمقام یکی از ارکان اصلی آموزش و پرورش نیاز دارند تا بتوانند جوانان خود را در قالب سیستم تعلیم و تربیتی خود پرورش داده و برای آینده‌ای بهتر مجهز کنند (عسگری، ۱۳۸۸: ۸۰-۶۹).

پیشرفت هر جامعه‌ای ارتباطی تنگاتنگ با تعلیم و تربیت صحیح آن جامعه دارد و تحقق چنین ایده‌ای مستلزم داشتن افرادی شایسته و پر خوردار از سلامت جسم و روان و عاری از هر گونه مصائب و مشکلات است (خدایاری فرد، ۲: ۱۳۸۷-۱). در این میان، توجه به سلامت روان زنان شاغل، دارای اهمیتی به مراتب بیش از سایر قشرهای جامعه است، زیرا زنان شاغل به دلیل پذیرش و ایفای تعهدات بیشتر و جدیدتر با فشارهایی بیشتر مواجه هستند که یکی از این فشارها تعارض کار- خانواده است که این تعارض، پیامدهایی منفی همچون کاهش رضایت شغلی و خانوادگی، غیبت از کار و ترک محل کار را در بر دارد (الن، ۲۷۸: ۲۰۰۰).

جامعه‌شناسان بر این باورند که سلامتی و بیماری روانی، صرفاً واقعیاتی زیست‌شناختی یا روان‌شناختی نیستند، بلکه به طور هم‌زمان، دارای ابعاد و ماهیت اجتماعی نیز هستند. عوامل اجتماعی، همان گونه که می‌توانند نقش مهمی در ایجاد، حفظ، و ارتقای سلامتی ایفا کنند؛ در بروز، شیوع، و تداوم بیماری نیز دارای سهمی اساسی‌اند. به عبارت دیگر، افراد در میزان آسیب‌پذیری نسبت به بیماری‌های روانی با یکدیگر متفاوت هستند که این تفاوت‌ها تحت تأثیر موقعیت اجتماعی و حتی مهم‌تر از آن، برداشتی است که افراد از آن موقعیت دارند (کوکرین، ۱۳۷۶: ۶۷). همچنین تعدادی از پژوهش‌ها نشان داده است که وجود حمایت اجتماعی اثر سودمندی بر سلامت جسمانی و روانی انسان دارد. کسانی که



از حمایت اجتماعی برخوردارند کمتر افسرده می‌شوند، چراکه حمایت اجتماعی با افزایش درک صحیح رویدادهای فشارزای روانی، باعث کاهش تأثیر فشار روانی می‌شود (قنبری هاشم آبادی و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۱۲۳-۱۱۳۱).

بنابراین، به نظر می‌رسد توجه به عوامل اجتماعی مؤثر بر سلامت روان نظیر میزان حمایت اجتماعی درک‌شده می‌تواند بر کاهش فشارهای روانی این قشر از جامعه تأثیرگذار باشد. بنابراین، مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی با سلامت روان معلمان زن شاغل در مدارس شهر قدس انجام شد. هم چنین رابطه بین متغیرهای زمینه‌ای (مشخصات فردی) نیز با سلامت عمومی سنجش شده است.

### سلامت عمومی

تعریف سازمان بهداشت جهانی بیانگر این مسئله است که سلامت، یک مسئله چندبعدی است و باید توجه داشت که ابعاد مختلف سلامت یا بیماری بر یکدیگر اثر می‌گذارند. لذا اقدامات انجام‌شده برای ارتقای سلامت باید به تمام جوانب سلامت فردی، جسمی، روانی و اجتماعی توجه داشته باشد. معمول‌ترین بعد سلامت، سلامت جسمی است که در مقایسه با دیگر ابعاد، می‌توان آن را به سادگی ارزیابی کرد. از نظر بیولوژیکی، عمل مناسب سلول‌ها و اعضای بدن و هماهنگی آنها با یکدیگر نشانه سلامت جسمی است (شجاعی، ۲۰۰۸، ۶۲-۵۶)؛ از سوی دیگر، سازمان بهداشت جهانی در سال ۲۰۰۴ سلامت روان را حالتی از زندگی سالم تعریف می‌کند که در آن، فرد توانمندی خود را می‌شناسد و از آنها به نحو مؤثر و مولد استفاده می‌کند و برای اجتماع خویش مفید است. بدیهی است سنجش سلامت روان نسبت به سلامت جسم مشکل‌تر است. در این تعریف، تنها نداشتن بیماری روانی مدنظر نیست، بلکه قدرت تطابق و سازگاری با شرایط محیطی، داشتن عکس‌العمل و قضاوت مناسب در برابر مشکلات و حوادث

زندگی، و داشتن روحیه انتقادپذیری جنبه مهمی از سلامت روان را تشکیل می‌دهد. شایان ذکر است که بسیاری از بیماری‌های روانی نظیر افسردگی، اضطراب و غیره بر روی سلامت جسمی تأثیرگذار است و ارتباط متقابلی بین بیماری‌های روانی و جسمی وجود دارد (ویتلی، ۱۹۸۶، ۳۲-۳۰). منظور از سلامت اجتماعی، آن بعد از رفتار هر فرد است که مربوط به چگونگی برقراری ارتباط او با سایر افراد جامعه است و اینکه دیگران چگونه با او برخورد می‌کنند، یا واکنش نشان می‌دهند، و تعامل او با نهادهای اجتماعی و مقررات و اخلاق جمعی چگونه است. به عبارتی، سلامت اجتماعی را می‌توان میزان تطابق و هماهنگی فرد با جامعه و بر حسب حمایت اجتماعی و نحوه ایفای نقش او در جامعه تعریف کرد (صبوری، ۲۰۱۱).

### حمایت اجتماعی و سلامت

منظور از حمایت اجتماعی، قابلیت و کیفیت ارتباط با دیگران است که منابعی را در مواقع مورد نیاز فراهم می‌کند (بهروزی و همکاران، ۱۳۹۱: ۸۳-۱۰۲). حمایت اجتماعی می‌تواند به صورت متقابل تعهداتی را ایجاد کند که در آن شرایط شخص احساس عزت نفس و ارزشمند بودن کند و اینها با نتایج سلامتی ارتباط مستقیم دارند (قنبری هاشم آبادی و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۱۲۳-۱۱۳۱). افرادی که روابط اجتماعی حمایت‌کننده را تجربه می‌نمایند در کنارآمدن با مشکلات موفق‌تر می‌باشند و از وضعیت سلامتی مطلوب‌تری برخوردار می‌باشند. بالعکس افرادی که از سطح پایین حمایت اجتماعی برخوردارند با سلامت فیزیکی و روانی پایین روبرو هستند (رجبی و همکاران، ۱۳۹۴: ۸۳-۱۰۴).

نتایج مطالعه آزادی و همکاران (۱۳۹۱) که با هدف بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی، تاب آوری و سلامت روانی در بین دانشجویان شاهد و ایثارگر دانشگاه‌های شهر ایلام انجام شد، نشان داد که رابطه مستقیم و معناداری بین میزان حمایت اجتماعی و سلامت روان وجود دارد؛ به گونه‌ای که هرچه شبکه حمایت اجتماعی فرد بهتر و گسترده‌تر باشد، میزان سلامت روانی وی نیز بیشتر خواهد بود (آزادی و همکاران، ۱۳۹۱: ۵۸-۴۸).

مک دول و سرویچ در سال ۲۰۰۷ به بررسی ارتباط حمایت اجتماعی و سلامت روان در میان بیماران مبتلا به ایدز پرداخته‌اند که نتایج این تحقیق نشان داد بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سلامت روان رابطه معنی‌دار وجود دارد (مک دول و سرویچ ، ۲۰۰۷: ۱۲۲۳-۱۲۲۹). تیو و تام در سال ۲۰۰۸ در تحقیق خود با مقایسه میزان حمایت اجتماعی و سلامت روان در بین افراد سالم و افراد مبتلا به سردرد، نشان دادند که افراد سالم از حمایت اجتماعی و سلامت روان بالاتری برخوردارند (تیو و تام ، ۲۰۰۸: ۸۲-۸۶).

تحقیقات و بررسی‌های وان لیون و همکاران (۲۰۱۰) حاکی از آن است که داشتن حمایت اجتماعی می‌تواند در رضایت از زندگی افراد تأثیرگذار باشد. بدیهی است که انسان‌ها در هنگام گرفتاری‌ها به حمایت اطرافیان و دوستان خود نیاز دارند تا احساس امنیت کنند. لذا هرچه حمایت اجتماعی دیگران بیشتر باشد، رضایت از زندگی شان نیز بیشتر است.

طبق تحقیقاتی، کوکرهام گزارش داد که سن، جنس، میزان تحصیلات، تأهل، طبقه اجتماعی، محیط‌های اجتماعی و زمینه‌های اجتماعی همچون حمایت اجتماعی و شبکه روابط اجتماعی بر میزان سلامت عمومی بسیار مؤثر است (کوکرهام، ۲۰۰۸: ۲۷۹-۲۸۰). کارادیماس در پژوهشی دریافت افرادی که از حمایت اجتماعی برخوردارند در مقایسه با

افرادی که از این موقعیت برخوردار نیستند، سلامت روانی بهتری دارند و در مشکلات روانی سریع‌تر بهبود می‌یابند (کارادیماس ، ۲۰۰۸: ۲۷۷-۲۸۷). یافته‌های تحقیق اوتسی و همکاران حاکی از آن است که با افزایش توانایی روا شناختی و حمایت اجتماعی، استرس و احساس تنهایی کاهش یافته و سلامت روان و کیفیت زندگی افراد مطلوب می‌شود (اوتسی ، ۲۰۰۶). بویر و همکاران (۲۰۰۶) و دیلی و لاندروز (۲۰۰۵) در پژوهش‌های خود بین حمایت و نزدیکی با خانواده و سلامت عمومی رابطه مثبت و معنادار یافتند. آنها گزارش دادند افرادی که احساس تنهایی را تجربه می‌کنند، وقتی از حمایت اجتماعی برخوردار باشند، بهتر با مشکلات کنار می‌آیند و سلامت روانی آنها با سهولت بهتری امکان‌پذیر است (بویر و همکاران ، ۲۰۰۶: ۱۶۱-۱۷۰؛ دیلی و لاندروز ، ۲۰۰۵: ۱۰۵۱-۱۰۷۶).

#### روش پژوهش

این مطالعه به صورت توصیفی-تحلیلی از نوع مقطعی انجام شد. جمعیت مورد مطالعه معلمان زن شاغل در مدارس شهر قدس بودند. جهت محاسبه حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد که یکی از پرکاربردترین روش‌های محاسبه حجم نمونه آماری است. شایان ذکر است که حجم جامعه کل معلمان زن شهر قدس ۲۰۰ نفر است، بنابراین حجم نمونه با سطح خطای ۵ درصد و مقدار Z برابر با ۱/۹۶ معادل ۱۳۱ نفر محاسبه شد. شرکت‌کنندگان در مطالعه حاضر، از بین معلمان زن شاغل در مدارس شهر قدس به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و افرادی که به دلیل نارضایتی تمایل به شرکت در پژوهش حاضر را نداشتند، از مطالعه خارج شدند.

روش نمونه‌گیری به این نحو بود که پرسشگران توجیه‌شده در مورد اهداف مطالعه، به مدارس مورد نظر مراجعه کردند و به منظور رعایت نکات اخلاقی پژوهش، اهداف این

مطالعه به افراد شرکت‌کننده تشریح و به آنان اطمینان خاطر داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی خواهد ماند. پرسشنامه توسط خود معلمان به روش خودایفایی تکمیل و توسط پرسشگران جمع‌آوری شد.

برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌ای شامل سه بخش اطلاعات دموگرافیک (نظیر سن، تحصیلات، وضعیت تأهل، وضعیت استخدامی و میزان درآمد ماهیانه)، ابزار استاندارد شده سلامت عمومی گلدبرگ<sup>۱</sup> و پرسشنامه حمایت اجتماعی فیلیپس<sup>۲</sup> استفاده شد.

برای سنجش حمایت اجتماعی از پرسشنامه حمایت اجتماعی فیلیپس استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۳ ماده و ۳ خرده‌مقیاس خانواده (۸ ماده)، دوستان (۷ ماده) و سایرین (۸ ماده) است. ناخداناک (۱۳۷۷) ضرایب پایایی پرسشنامه حمایت اجتماعی را در سه روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶، تنصیف ۰/۵۵ و گاتمن ۰/۸۴ محاسبه کرده است (پاشا، ۱۳۸۶: ۵۱۷-۵۰۴).

پرسشنامه ۲۸ سؤالی سلامت عمومی توسط گلدبرگ در سال ۱۹۷۲ ابداع شده و هدف از طراحی آن کشف و شناسایی اختلالات روانی در افراد جامعه، مراکز درمانی و موقعیت‌های مختلف بوده است. سؤالات آن در برگیرنده ۴ مقیاس است که هر یک از آنها دارای ۷ سؤال هستند. از سؤال ۱ تا ۷ مربوط به مقیاس علایم جسمانی است. در این مقیاس، سلامت عمومی و علایم جسمی که فرد در طی یک ماه گذشته تجربه کرده، بررسی می‌شود. از سؤال ۸ الی ۱۴ مربوط به مقیاس اضطراب و اختلال خواب است که سؤالات این مقیاس، در برگیرنده علایم بی‌خوابی، احساس تحت فشار بودن، عصبانیت، ترس و وحشت بی‌دلیل، دلشوره و ناتوانی در انجام کارهاست. از سؤال ۱۵ الی ۲۱ مربوط

- 
1. General Health Questionnaire (GHQ)
  2. Social Support Philips

به مقیاس اختلال در عملکرد اجتماعی است. سؤالات این مقیاس، توانایی فرد در انجام کارهای روزمره، احساس رضایت در انجام وظایف، احساس مفید بودن، قدرت یادگیری و لذت بردن از فعالیت‌های روزمره زندگی را مورد بررسی قرار می‌دهد. از سؤال ۲۲ الی ۲۸ مربوط به مقیاس افسردگی است. در این مقیاس، علائم اختصاصی افسردگی شامل احساس بی‌ارزشی، ناامیدی، احساس بی‌ارزش بودن زندگی، آرزوی مرگ، افکار خودکشی و ناتوانی در انجام کارها مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

نمره‌گذاری این پرسشنامه به دو شیوه انجام می‌شود: الف- نمره‌گذاری به شیوه لیکرت: در این روش گزینه‌ها به صورت ۰، ۱، ۲، ۳ نمره داده می‌شوند. حداکثر نمره آزمودنی با این شیوه ۸۴ خواهد بود.

ب- نمره‌گذاری به شیوه سنتی: در این روش به گزینه‌ها به صورت ۰، ۱، ۲ نمره داده می‌شود و حداکثر نمره آزمودنی برابر ۲۸ خواهد بود. در این روش نمره ۲ در هر مقیاس و نمره ۶ در کل پرسشنامه به عنوان نقطه برش تعیین شده است. در این تحقیق از نمره‌گذاری به روش سنتی استفاده شد.

در خصوص اعتبار و پایایی پرسشنامه سلامت عمومی مطالعات متعددی صورت گرفته که همگی مؤید اعتبار و پایایی آزمون بین ۰/۵۶ تا ۰/۹۵ بوده و نشان داده که این پرسشنامه از روایی و پایایی بالایی به عنوان ابزار غربالگری اختلالات روانی در جامعه برخوردار است (نوربالا، ۱۳۸۷: ۵۳-۴۷). پرسشنامه سلامت عمومی از ۲۸ سؤال تشکیل شده و سؤالات آن در برگزیده ۴ مقیاس علائم جسمانی (شامل ۷ سؤال)، اضطراب (شامل ۷ سؤال)، اختلال در عملکرد (شامل ۷ سؤال)، افسردگی (شامل ۷ سؤال) است.

پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها و ورود اطلاعات به کامپیوتر، از نرم‌افزار SPSS. 18 برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. جهت تحلیل داده‌ها از آزمون‌های آماری نظیر

آزمون‌های آنالیز واریانس یک‌طرفه و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. در مطالعه حاضر، سطح معنی‌داری آزمون  $p < 0/05$  در نظر گرفته شده است.

#### یافته‌های پژوهش

میانگین و انحراف معیار سن افراد شرکت‌کننده در مطالعه حاضر به ترتیب  $38/59$  و  $3/03$  سال بوده است. فراوانی مطلق و درصد فراوانی نسبی برای متغیرهای رتبه‌ای نظیر وضعیت تأهل، میزان درآمد ماهیانه و تعداد فرزندان، وضعیت اقتصادی و سطح تحصیلات در هریک از زیرگروه‌ها محاسبه شد. نتایج حاصل نشان داد که در بین کل افراد شرکت‌کننده در مطالعه  $80/2\%$  ( $105$  نفر) از کارکنان متأهل،  $18/3\%$  ( $24$  نفر) مجرد،  $1/5\%$  ( $2$  نفر) همسر فوت‌شده یا مطلقه بودند. همچنین  $36/6\%$  درصد ( $48$  نفر) از شرکت‌کنندگان میزان درآمد ماهیانه خود را پانصد هزار تومان،  $61/1\%$  درصد ( $80$  نفر) بین پانصد هزار تومان تا یک میلیون تومان،  $2/3\%$  درصد ( $3$  نفر) بیش از یک میلیون تومان گزارش کردند. از نظر تعداد فرزندان  $19/8\%$  ( $26$  نفر) یک فرزند،  $30/5\%$  ( $40$  نفر) دو فرزند،  $12/2\%$  ( $16$  نفر) سه فرزند و  $4/6\%$  ( $6$  نفر) بیش از سه فرزند داشتند و همچنین  $32/8\%$  ( $43$  نفر) بدون فرزند بودند.

از نظر وضعیت استخدامی  $70/2\%$  ( $92$  نفر) از کارکنان رسمی و  $5/3\%$  ( $7$  نفر) پیمانی و  $24/4\%$  ( $32$  نفر) قرار دادی بودند.  $24/4\%$  ( $32$  نفر) افراد از مدرک تحصیلی دیپلم و فوق‌دیپلم،  $74\%$  ( $97$  نفر) لیسانس و  $1/5\%$  ( $2$  نفر) فوق‌لیسانس برخوردار بودند.

میانگین امتیاز کل حمایت اجتماعی که از مجموع حیطه‌ها به دست آمد  $18/07 \pm 2/72$  است (جدول ۱)، به علاوه بررسی میانگین نمره حیطه‌های سلامت عمومی نشان داد که کمترین میانگین امتیاز مربوط به حیطه افسردگی ( $1/92 \pm 2/66$ ) و بیشترین میانگین مربوط به حیطه علائم جسمانی ( $5/79 \pm 3/74$ ) است (جدول ۱).

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار حیطه‌های مختلف حمایت اجتماعی در بین معلمان زن

انحراف معیار	میانگین	حیطه‌های مختلف حمایت اجتماعی
۱/۳	۶/۲	خانواده
۲/۲	۵/۸	دوستان
۱/۰۷	۵/۲	سایرین
۲/۷۲	۱۸/۰۷	حمایت اجتماعی کل

جدول ۲- بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی و حیطه‌های مختلف سلامت عمومی در بین معلمان زن

حمایت اجتماعی					
حیطه‌های مختلف سلامت عمومی					
همبستگی	ضریب پیرسون	مقدار احتمال	انحراف معیار	میانگین	حیطه‌های سلامت عمومی
	۰/۶۵	۰/۵	۳/۷۴	۵/۷۹	علائم جسمانی
	<u>-۰/۵۷</u>	<u>۰/۰۰۱P&lt;</u>	۱/۱۱	۴/۱۹	اضطراب
	-۰/۲	۰/۰۷	۲/۹۶	۳/۳۳	عملکرد اجتماعی
	-۰/۷۴	۰/۴۶	۲/۶۶	۱/۹۲	افسردگی
	-۰/۷۵	۰/۴۵	۱۰/۰۴	۱۶/۷۹	سلامت عمومی کل



در مطالعه حاضر، ارتباط حمایت اجتماعی با حیطه‌های علایم جسمانی، اضطراب، عملکرد اجتماعی، افسردگی و سلامت عمومی کل با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون مورد مقایسه و بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین حمایت اجتماعی با میانگین امتیاز اضطراب، اختلاف آماری، رابطه معنی‌دار و معکوس وجود دارد ( $r = -0/57$ ،  $p < 0/001$ )، (جدول ۱).

بررسی ارتباط بین حیطه‌های مختلف سلامت عمومی با وضعیت تأهل با استفاده از آزمون آنالیز واریانس یک طرفه نشان داد که بین حیطه علایم جسمانی، افسردگی و سلامت عمومی کل با وضعیت تأهل ارتباط آماری معنی‌دار وجود دارد ( $p < 0/05$ ) (جدول ۲). ارتباط آماری بین حیطه‌های مختلف سلامت عمومی و میزان درآمد ماهیانه با استفاده از آزمون واریانس یک طرفه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل نشان داد که حیطه علایم جسمانی و سلامت عمومی کل با میزان درآمد ماهیانه ارتباط آماری معنی‌داری داشت ( $p < 0/05$ ) (جدول ۳). بعلاوه ارتباط بین متغیر سطح تحصیلات و حیطه‌های مختلف سلامت عمومی نیز مورد بررسی قرار گرفت و اختلاف آماری معنی‌داری بین میانگین نمره عملکرد اجتماعی و افسردگی با سطح تحصیلات کارمندان مشاهده شد ( $r = -0/06$ ،  $p = 0/48$ ). همچنین نتایج تجزیه و تحلیل آماری نشان داد که بین حیطه‌های علایم جسمانی، اضطراب و افسردگی با تعداد فرزندان ارتباط آماری معنی‌داری وجود دارد ( $p > 0/05$ ). در این مطالعه ارتباطی بین سن و حیطه‌های مختلف سلامت عمومی مشاهده نشد ( $p > 0/05$ ) (جدول ۳).

جدول ۲- بررسی رابطه بین متغیرهای زمینه‌ای (متغیرهای دموگرافیک) با میانگین امتیاز

حیطه‌های مختلف سلامت عمومی

حیطه‌های سلامت عمومی					متغیرهای دموگرافیک	
سلامت عمومی کل	افسردگی	عملکرد اجتماعی	اضطراب	علائم جسمانی		
۲	۲	۲	۲	۲	Df	
۱/۶۵	۰/۷۷	۱/۵۹	۰/۳۹	۱/۰۶	F	سطح تحصیلات
۰/۱۹	۰/۴۶	۰/۲۱	۰/۶۷	۰/۳۵	P- Value	
۲	۲	۲	۲	۲	Df	
۴/۶۴	۱۱/۹۷	۱/۱۲	۲/۲۶	۴/۵۹	F	وضعیت تأهل
۰/۰۱	<u>۰/۰۰۱P&lt;</u>	۰/۳۳	۰/۱۱	۰/۰۱	P- Value	
۲	۲	۲	۲	۲	Df	
۴/۶۴	۱/۷۹	۲/۶۸	۰/۵۲	۳/۴۴	F	میزان درآمد ماهیانه
۰/۰۱	۰/۱۷	۰/۰۷	۰/۵۹	۰/۰۳۵	P- Value	
۲	۲	۲	۲	۲	Df	
۵/۲۴	۷/۱۴	۱۲/۸۹	۳/۵۴	۲/۲۱	F	وضعیت استخدامی
۰/۰۰۷	<u>۰/۰۰۱</u>	<u>۰/۰۰۱P&lt;</u>	۰/۳۲	۰/۱۲	P- Value	
۴	۴	۴	۴	۴	Df	
۱/۹۹	۴/۴۱	۲/۰۸	۴/۲۲	۳/۴۴	F	تعداد فرزندان
۰/۹۹	<u>۰/۰۰۲</u>	۰/۰۸۷	<u>۰/۰۰۳</u>	۰/۰۱	P- Value	
۴	۴	۴	۴	۴	Df	
۱/۲۹	۲/۱۴	۱/۶۴	۲/۱۵	۱/۸۹	F	گروه‌های سنی
۰/۲۷	۰/۰۸	۰/۱۶	۰/۰۷	۰/۱۱	P- Value	

## نتیجه‌گیری

در جهان کنونی هر فرد در زندگی روزمره به شکلی استرس و اضطراب را تجربه می‌کند و به ناچار سعی می‌کند با اتخاذ شیوه‌ای منحصر به فرد به آن عوامل پاسخ‌گو باشد. در مطالعه حاضر، حیطه‌های میزان علایم جسمانی و اضطراب، به ترتیب بالاترین میانگین امتیاز را به خود اختصاص داده‌اند. در ارتباط با علت بالا بودن میزان اضطراب در معلمان تحقیقات مختلفی صورت گرفته و نظرهای متفاوتی ارائه شده است؛ برای مثال توتمن و همکاران علت اضطراب در معلمان را حقوق و مسائل اقتصادی بیان می‌کنند و در مطالعه دیگر، تغییرات سیاست‌های آموزشی دولت، نگرش جامعه نسبت به شغل معلمی و درک‌نشدن آنان در مورد بار کاری‌شان و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان علت این یافته عنوان می‌شود (محمدی، ۲۸۰: ۱۳۸۷-۲۷۳).

نتایج مطالعه حاضر نشان داد که ارتباط آماری معنی‌دار و معکوسی بین حمایت اجتماعی درک‌شده با حیطه اضطراب وجود دارد که با یافته‌های راشدی و همکاران (۱۳۹۱) با عنوان بررسی رابطه حمایت اجتماعی و اضطراب در سالمندان شهر همدان همخوانی دارد. براساس یافته‌های این پژوهش، حمایت اجتماعی با اضطراب و تمامی خرده‌مقیاس‌های آن رابطه منفی و معناداری داشت. به عبارت دیگر، حمایت اجتماعی در کاهش اضطراب سالمندان از اهمیت خاصی برخوردار بود (محمدی، ۱۱۵: ۱۳۹۲-۱۱۰).

همچنین حسینی و همکاران (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای میزان پیش‌بینی آسیب‌پذیری زنان سرپرست خانواده در برابر استرس بر اساس میزان حمایت اجتماعی، راهبردهای مقابله‌ای و منبع کنترل را بررسی کردند. براساس یافته‌های این مطالعه، متغیر حمایت اجتماعی می‌تواند به طور معنی‌داری آسیب‌پذیری در برابر استرس را پیش‌بینی کند، به گونه‌ای که اگر منابع مقابله با استرس در فرد ضعیف باشد، میزان آسیب‌پذیری در برابر استرس نیز بیشتر می‌شود (حسینی، ۱۴۰: ۱۳۹۱-۱۱۷).

به منظور تبیین یافته حاضر، می‌توان عنوان کرد که هرچه فرد از حمایت اجتماعی بالاتری برخوردار باشد، اضطراب کمتری احساس می‌کند. مطالعات مختلف نشان داده‌اند که حمایت اجتماعی اثرهای محافظتی در مقابل استرس دارد و عوارض ناشی از یک تجربه ناخوشایند را به حداقل می‌رساند (پاشا، ۱۳۸۶: ۵۱۷-۵۰۴). کوب حمایت اجتماعی را عامل محافظت‌کننده در مقابل استرس تلقی می‌کند. به بیان وی، حمایت اجتماعی باعث می‌شود، فرد احساس کند که مورد علاقه است، از وی مراقبت می‌شود، ارزش و احترام دارد و متعلق به یک شبکه ارتباطی است (پیروی، ۱۳۸۹: ۳۰۷-۳۰۱). در این مطالعات داشتن ارتباطات اجتماعی و به تبع آن برخوردار شدن از حمایت اجتماعی عامل مهمی برای فراهم شدن تجربه‌های مثبت و متعاقب آن افزایش احساس خود ارزشمندی و کاهش احتمال ابتلا به اضطراب را در پی دارد.

در بررسی حاضر، ارتباط آماری معنی‌داری بین حیطة افسردگی با حمایت اجتماعی مشاهده نشد. همسو با پژوهش حاضر، نتایج مطالعه لویس و همکاران (۲۰۱۴) که با هدف بررسی اثرهای حمایت اجتماعی درک‌شده بواسطه ابعاد اصلی شخصیتی بر روی نشانه‌های افسردگی انجام شد، نیز ارتباطی بین علایم افسردگی و حمایت اجتماعی درک‌شده نشان نداد (لویس، ۲۰۱۴: ۳۳۹-۳۲۹).

در بررسی بین وضعیت تأهل و سلامت روان مشاهده شد که ارتباط آماری معنی‌داری بین حیطة‌های علایم جسمانی، افسردگی و سلامت عمومی کل با وضعیت تأهل وجود دارد. همسو با نتایج مطالعه حاضر، مطالعه شریعتی و همکاران (۱۳۸۱) که با هدف بررسی وضعیت سلامت روانی و عوامل مرتبط با آن در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ایران با استفاده از پرسشنامه سلامت عمومی ۲۸ سؤال (GHQ-28) انجام شد، نشان داد که شیوع اختلالات روانی با وضعیت تأهل ارتباط معنی‌دار دارد، به گونه‌ای که میزان شیوع اختلالات روانی در متأهلان کمتر از افراد مجرد برآورد شد (شریعتی، ۹: ۱۳۸۱-۱). بر

طبق نظریه علیت اجتماعی (Social Causation Theory) وضعیت تأهل، تعیین‌کننده سلامت روان است. با توجه به این نظریه، ازدواج وضعیت سلامت روان افراد را بهبود می‌بخشد و به طور مستقیم موجب تعدیل رویدادهای منفی زندگی می‌شود. به طور کلی، منابع مالی و اقتصادی بیشتر و برخورداری از حمایت‌های اجتماعی از طریق ساختار خانواده گسترده و شبکه‌های اجتماعی از فواید ازدواج است که با شرایط مضر برای سلامت روانی مقابله می‌کند (لمب، ۲۰۰۳: ۹۶۲-۹۵۳).

نتایج بررسی ارتباط بین حیطه‌های سلامت روان با میزان درآمد ماهیانه معلمان، حاکی از وجود ارتباط آماری معنی‌داری بین حیطه‌های علایم جسمانی و سلامت عمومی کل با میزان درآمد بود. به عبارت دیگر، کارکنان با سطح درآمد بالا در مقایسه با سایر کارکنان وضعیت سلامت روان نامطلوب‌تری داشتند که یافته حاضر می‌تواند حاکی از گرفتاری‌ها و مشغله کاری بیشتر در بین افراد با درآمد بالاتر باشد. مطالعه انجام‌شده توسط دهباش و طالبی (۱۳۸۷) جهت بررسی وضعیت بهداشت روانی کارکنان اداری مرکز آموزش‌های هوایی شهید خضرای نیز نشان داد که بین میزان درآمد با بهداشت روانی کارکنان رابطه معنی‌داری وجود دارد (دهباش، ۱۳۸۷: ۱۶-۱۱).

در بررسی ارتباط بین متغیر تعداد فرزندان با سلامت روان مشاهده شد که افراد دارای ۳ فرزند، از سلامت روان کمتری نسبت به سایر افراد برخوردار هستند و همچنین اختلاف بین تعداد فرزندان با حیطه‌های علایم جسمانی، اضطراب و افسردگی از نظر آماری معنی‌دار بود. به نظر می‌رسد نگرانی والدین از مسائل تربیتی فرزندان و آینده شغلی آنان با افزایش تعداد فرزندان بیشتر می‌شود. اما نتایج مطالعه حاضر با یافته‌های حاصل از مطالعه گلیان تهرانی و همکاران (۱۳۸۶)، هاشمی نظری و همکاران (۱۳۸۹) همخوانی ندارد (گلیان، ۱۳۸۶: ۸۰-۷۳؛ هاشمی، ۱۳۸۶: ۶۴-۵۶).

در بررسی بین متغیر وضعیت استخدامی و سلامت روان مشاهده می‌شود که مقایسه بین میانگین نمره حیطه‌های افسردگی و عملکرد اجتماعی در بین مستخدمان رسمی، پیمانی و قراردادی، بیانگر وضعیت بهتر روانی در گروه مستخدمان قراردادی است که این ارتباط از نظر آماری معنی‌دار بود. به‌رغم اینکه کارکنان رسمی و پیمانی از امنیت شغلی بالاتری برخوردار هستند، کارکنان قراردادی سلامت روان مطلوب‌تری داشتند. بنابراین، شاید بتوان در توجیه این یافته به جوان‌تر بودن این گروه از افراد (قرار داشتن آنان در رده سنی ۲۶-۳۰ سال) و انگیزه شغلی بالاتر آنان اشاره کرد. همسو با پژوهش حاضر، مطالعه انجام‌شده توسط خورسندی و همکاران (۱۳۸۹) به منظور بررسی کیفیت زندگی کارکنان ستاد و بیمارستان‌های تابع دانشگاه علوم پزشکی اراک، نشان داد که در پرسنل بر اساس نوع استخدام از نظر حیطه‌های عملکرد جسمی، نشاط، عملکرد اجتماعی، سلامت عمومی، سلامت جسمی و سلامت روانی اختلاف معنی‌داری وجود دارد؛ به گونه‌ای که مشخص شد که عملکرد اجتماعی و سلامت روان در کارمندان رسمی به شکل معنی‌داری کمتر از کارمندان قراردادی و پیمانی بود (خورسندی، ۱۳۸۹: ۴۸-۴۰).

از محدودیت‌های مطالعه حاضر نبود امکان تعمیم نتایج به کل جامعه است، اما باید به این نکته مهم توجه کرد که یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که در بین خرده‌مقیاس‌های مختلف سلامت عمومی، ارتباط آماری معنی‌داری بین حیطه اضطراب با حمایت اجتماعی وجود دارد، به گونه‌ای که با افزایش سطح حمایت اجتماعی درک‌شده، میزان اضطراب در بین معلمان کاهش می‌یابد. بنابراین به نظر می‌رسد با به‌کارگیری رویکردهای آموزشی و مداخله‌ای مناسب، جلب مشارکت مسئولان و سازمان‌های ذی‌ربط بتوان وضعیت سلامت روان معلمان کشور را بهبود بخشید. با توجه به ارتباط حمایت اجتماعی و اضطراب، امید است که با ارائه راهکارهای مناسب، مانند افزایش میزان حقوق معلمان، کم کردن ساعات کاری، آموزش مهارت‌های زندگی و همچنین حضور مشاوران آگاه و مجرب در مدارس و

یا سازمان آموزش و پرورش جهت ارائه خدمات بهداشت روان بتوان موجبات کاهش میزان اضطراب و بهبود سلامت روان را برای این قشر زحمت کش فراهم کرد.

## منابع

۱. بهروزی، ناصر (۱۳۹۱)؛ رابطه کمال‌گرایی، استرس ادراک‌شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی، مجله راهبرد فرهنگ: شماره ۲۰، صص: ۸۳-۱۰۲.
۲. پیروی، حمید (۱۳۸۹)؛ ارتباط بین حمایت اجتماعی و سلامت روان در دانشجویان دانشگاه تهران، مجله تحقیقات نظام سلامت: دوره ۶، شماره ۳۰۱، صص ۲-۳۰۷.
۳. حدادی، مهدی (۱۳۹۰)؛ ارتباط رده شغلی و سلامت روان در زنان شاغل، رفاه اجتماعی: دوره ۱۱، شماره ۴۰، صص: ۱۰۷-۱۲۷.
۴. حسینی بادنجان، سیدمهدی (۱۳۹۱)؛ پیش‌بینی آسیب‌پذیری زنان سرپرست خانواده در برابر استرس بر اساس میزان حمایت اجتماعی، راهبردهای مقابله‌ای و منبع کنترل، فصلنامه مطالعات روان‌شناختی: ج ۸، شماره ۱، صص: ۱۴۰-۱۱۷.
۵. خدایاری فرد، محمد (۱۳۸۷)؛ تأثیر مداخله شناختی-رفتاری گروهی - فردی و فردی بر وضعیت سلامت روان‌شناختی زندانیان مرد، مجله علوم رفتاری: ج ۲، شماره ۴، صص: ۱-۲.
۶. خورسندی، محبوبه (۱۳۸۹)؛ کیفیت زندگی مرتبط با سلامتی کارکنان ستاد و بیمارستان‌های تابع دانشگاه علوم پزشکی اراک، مجله دانشگاه علوم پزشکی اراک: س ۱۳، شماره ۱، صص: ۴۰-۴۸.
۷. دهباش، علیرضا (۱۳۸۷)؛ بررسی وضعیت بهداشت روانی کارکنان اداری مرکز آموزش‌های هوایی شهید خضرای، فصلنامه ابن سینا: دوره ۱۱، شماره ۱، صص: ۱۱-۱۶.

۸. راشدی، وحید (۱۳۹۲)؛ حمایت اجتماعی و اضطراب در سالمندان شهر همدان، فصلنامه علمی پژوهشی توانبخشی: دوره ۱۴، شماره ۲، صص: ۱۱۰-۱۱۵.
۹. رجبی، غلامرضا (۱۳۹۴)؛ بررسی رابطه عزت نفس و حمایت اجتماعی با سلامت روان در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی: شماره ۲۱، صص: ۸۳-۱۰۴.
۱۰. ریاحی، محمد اسماعیل (۱۳۸۹)؛ بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی و سلامت روان، رفاه اجتماعی، دوره ۱۰، شماره ۳۹: ۸۵-۱۲۱.
۱۱. شجاعی، عبادی فردآذر (۲۰۰۸)، اصول مراقبت بهداشتی، ویرایش ششم، تهران: سمت.
۱۲. شریعتی، محمد (۱۳۸۱)؛ بررسی وضعیت سلامت روانی و عوامل مرتبط با آن در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ایران، پایش: دوره ۱، شماره ۳، صص: ۱-۹.
۱۳. صالحی، لیلی و دیگران (۱۳۸۶)؛ رابطه بین اعتقادهای مذهبی و منبع کنترل با سلامت روان در دانشجویان، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین: س ۱۱، شماره ۱، صص: ۱-۱۰.
۱۴. صبوری، س (۲۰۱۱)، سلامت اجتماعی در میان مدیران دبیرستان‌های منطقه یازده تهران. پایان‌نامه دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تهران.
۱۵. قنبری هاشم آبادی، بهرام‌علی (۱۳۹۱)؛ رابطه بین حمایت روانی - اجتماعی فرزندان با سلامت روان سالمندان، پژوهش در علوم توانبخشی: دوره ۸، شماره ۶، صص: ۱۱۲۳ - ۱۱۳۱.
۱۶. کاپلان، هرولد (۱۳۸۷)؛ خلاصه روانپزشکی، ترجمه حسن رفیعی؛ تهران: نشر ارجمند.



۱۷. کوکرین، ریموند (۱۳۷۶)؛ *مبانی اجتماعی بیماری‌های روانی*، ترجمه بهمن نجاریان؛ تهران: انتشارات رشد.
۱۸. گلیان تهرانی، شهناز (۱۳۸۶)؛ *وضعیت سلامت روانی ماماها‌های شاغل در بیمارستان‌های دولتی شهر تهران؛ حیات: س ۱۳، شماره ۱، صص: ۷۳-۸۰.*
۱۹. عسگری، پرویز (۱۳۸۸)؛ *رابطه ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی با رضایت شغلی معلمان زن شهر اهواز، زن و فرهنگ: صص: ۶۹-۸۰.*
۲۰. محتشمی، جمیله (۱۳۸۸)؛ *بهداشت روان؛ تهران: نشر سالمی.*
۲۱. محمدی، پروین (۱۳۸۷)؛ *فراوانی آسیب‌شناسی روانی در معلمان مدارس ابتدایی شهر کرد، فصلنامه اصول بهداشت روانی: ۱۳۸۷؛ دوره ۱۰، شماره ۴۰، صص: ۲۷۳-۲۸۰.*
۲۲. محمدی، محمدرضا (۱۳۸۷)؛ *همه‌گیرشناسی اختلال‌های روانپزشکی در استان تهران، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران: دوره ۹، شماره ۲، صص: ۴-۱۳.*
۲۳. هاشمی، میترا (۱۳۹۱)؛ *بررسی میزان فشار شغلی در پرستاران شاغل در بیمارستان‌های وابسته به دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی، مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی: دوره ۴، شماره ۱، صص: ۹۵-۱۰۲.*
۲۴. هاشمی، سید سعید (۱۳۸۶)؛ *بررسی سلامت روان کارکنان سازمان آتش‌نشانی با استفاده از پرسش‌نامه سلامت عمومی ۲۸ سؤال، مجله حکیم: دوره ۱۰، شماره ۲، صص: ۶۴-۵۶.*
۲۵. ناصح، مژده (۱۳۹۰)؛ *گونه فارسی پرسش‌نامه حمایت اجتماعی، رفاه اجتماعی: دوره ۱۱، شماره ۴۱، صص: ۲۵۱-۲۶۶.*
۲۶. نبوی، سیدحمید (۱۳۹۳)؛ *بررسی رابطه حمایت اجتماعی و سلامت روان در سالمندان، مجله دانشکده پزشکی مشهد: دوره ۵۷، شماره ۷، صص: ۸۴۱-۸۴۶.*

۲۷. نوربالا، احمدعلی؛ اعتباریابی پرسشنامه ۲۸ سؤالی سلامت عمومی به عنوان ابزار غربالگری اختلالات روان‌پزشکی در شهر تهران، مجله تحقیقات نظام سلامت حکیم: ج ۱۱، شماره ۴، صص: ۵۳-۴۷.

28. Allen, T. D. , Herst, D. E. , Bruck, C. S. , & Sutton, M. (2000). "Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research". *Journal of occupational health psychology*, 5 (2), 278.
29. Bovier. P. A, Chamot, E. & Pereger, T, V. (2006). "Perceived stress, Internal resources and social support as determinants of health among young adults". *Quarterly of Life Research*, 13: 161-170.
30. Cohen, S. (2004). "Social relationships and health". *American psychologist*, 59 (8), 676.
31. Cockerham, W. C. (2008). *Medical Sociology*. 10th edition. Prentice- Hall, Englewood Cliffs, N. J: 279-280.
32. Dehle, C, Landers, J, E. (2005). "You cant always get what you want but can you get what you need? Personality traits and social support in marriage". *Journal of social and clinican psychology*. 24 (7), 1051-1076.
33. Karademas, E. (2007). "Positive and negative aspects of wellbeing: Common and specific predictors". *Personality and Individual Differences*, 43, 277-287.
34. Lamb, K. A. , Lee, G. R. , & DeMaris, A. (2003). "Union formation and depression: Selection and relationship effects". *Journal of Marriage and Family*, 65 (4), 953-962.
35. Lewis, G. J., Bates, T. C., Posthuma, D. & Polderman, T. J. (2014). "Core Dimensions of Personality Broadly Account for the Link from Perceived Social Support to Symptoms of Depression and Anxiety". *Journal of personality*, 82 (4), 329-339.

36. McDowell T. L., Serovich J. M. (2007) "The effect of perceived and actual social support on the
37. mental health of HIV- positive persons". *Journal of AIDS Care* . 19 (10): 1223- 1229.
38. Teoh H. J., Tam C. L. (2008) "A comparison of headache and non- headache sufferers on measures of social support and mental problems,"; 3 (2): 82- 86
39. Utesy, S.; Lanier, Y.; Williams, O.; Bolden, M.; Lee, A. (2006) . "Moderatore effects of cognitive ability and social support on the relation between race-related stress and quality of life". Retrieved February 28, 2007.
40. [http://www.allacademic.com/cultural\\_diversity\\_and\\_ethnic\\_minority\\_psychology](http://www.allacademic.com/cultural_diversity_and_ethnic_minority_psychology).



## بررسی کیفیت زندگی دانشجویان ساکن در خوابگاه دانشجویی دانشگاه رازی کرمانشاه و رابطه آن با عملکرد تحصیلی آنها

غلامرضا تاج بخش<sup>۱</sup>

سجاد ریاحی<sup>۲</sup>

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان ساکن در خوابگاه دانشگاه رازی کرمانشاه انجام شده است. روش آن پیمایشی بوده و تعداد ۲۰۵ نفر، حجم نمونه، با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران و به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌بندی شده و ساده انتخاب شدند. یافته‌ها حاکی از آن است که ۲/۴ درصد از پاسخ‌گویان به طور کلی کیفیت زندگی خود را خیلی نامناسب، ۸/۸ درصد نامناسب، ۲۹/۳ درصد نه خوب و نه بد، ۴۳/۹ درصد خوب، و ۱۴/۶ درصد وضعیت کیفیت زندگی‌شان را در مجموع خیلی خوب توصیف کردند. از سویی، ۲ درصد از پاسخ‌گویان از وضعیت سلامتی خود خیلی ناراضی و ۳/۹ درصد ناراضی بودند، ۲۳/۴ درصد به طور نسبی رضایت داشتند، ۴۶/۳ درصد راضی، و حدود یک‌چهارم از نسبت نمونه‌ای (۲۴/۴ درصد) نیز از وضعیت سلامتی‌شان کاملاً راضی بودند. در بین ابعاد چهارگانه کیفیت زندگی، بیشترین میانگین نمونه‌ای، مربوط به بُعد سلامت جسمانی ( $M=3/56$ ) و کمترین امتیاز مربوط به بُعد سلامت محیطی بود ( $M=3/10$ ). بین سن، وضعیت تأهل، رشته تحصیلی، قومیت و عملکرد تحصیلی رابطه معنادار مشاهده شد ( $p < 0/05$ )؛ در حالی که بین جنسیت و دوره تحصیلی با عملکرد تحصیلی تفاوت معناداری مشاهده نگردید. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی چندگانه نشان داد که متغیر سن و قومیت در مرحله اول و متغیر قومیت و روابط اجتماعی (حمایت‌های اجتماعی) در مرحله دوم توانستند به ترتیب ۱۴/۳ و ۸/۹ درصد از واریانس متغیر تحت مطالعه (عملکرد تحصیلی) را تبیین کنند.

واژگان کلیدی: پیشرفت تحصیلی، عملکرد تحصیلی، کیفیت زندگی، حمایت اجتماعی، دانشجوی

۱. عضو هیئت علمی گروه علوم اجتماعی، دانشگاه آیت الله العظمی بروجردی (ره) [tajbakhsh\\_gr@yahoo.com](mailto:tajbakhsh_gr@yahoo.com)

۲. دانش آموخته کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی

تاریخ دریافت مقاله، ۱۳۹۳/۸/۴ تاریخ پذیرش مقاله، ۱۳۹۴/۵/۲۰

## مقدمه و بیان مسئله

دانشجویان یکی از زیرگروه‌های سنی و طبقات اجتماعی مؤثر، مهم و آینده‌ساز هر جامعه را تشکیل می‌دهند و کارآمدی تلاش‌های مسئولان ذی‌ربط برای زمینه‌سازی تسهیل روند رشد شخصیت و ارتقای دانش و مهارت آنها در گرو شناخت عینی‌تر شرایط و نحوه زندگی آنان است که در ادبیات علمی رایج با نام مفهوم «کیفیت زندگی» از آن یاد می‌شود (بهمنی و دیگران، ۱۳۸۸: ۳۲). این امر برای دانشجویان غیربومی و شهرستانی و به‌ویژه دانشجویان مستقر در خوابگاه معنا و عمق و وسعت بیشتری می‌یابد؛ زیرا اولاً فرد در عنفوان جوانی به دور از خانواده و به‌تنهایی می‌خواهد زندگی اجتماعی بزرگ‌تری را تجربه کند؛ زندگی پرچالشی که چنانچه به‌خوبی و اثربخش و با کیفیت مناسب سپری شود، شکل‌گیری سرمایه انسانی و اجتماعی متخصص توأم با انگیزه‌های بالاتری را به ارمغان خواهد آورد.

در مؤسسات آموزشی مهم، نظیر دانشگاه‌ها، موفقیت یک دانشجو از طریق بررسی عملکرد تحصیلی یا چگونگی سازگاری وی با مقررات تحصیلی ارزیابی می‌شود. کشف دلایلی برای درک تفاوت‌های فردی در سطوح مختلف موفقیت تحصیلی، همواره ذهن جامعه‌شناسان و روان‌شناسان را به خود مطوف کرده است (رضایی و دیگران، ۱۳۹۱: ۷۳۱). نتایج مطالعات پیشین حاکی از آن است که کیفیت زندگی دانشجویان عاملی حیاتی است که بر توانایی یادگیری آنان و نیز عملکرد تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد (برامنس و دیگران، ۱۹۹۱: ۳۴۰). مفهوم کیفیت زندگی بنابر تعریف سازمان بهداشت جهانی (۱۹۹۸) به‌منزله «ادراکات یک شخص از موقعیت‌اش در زندگی، بافت فرهنگی و نظام‌های ارزشی که شخص در آن زندگی می‌کند و در پیوند با اهداف، انتظارات، معیارها و علایقش قرار دارد» تعریف شده است. بر اساس این تعریف جامع، کیفیت زندگی ارتباط تنگاتنگی با

وضعیت جسمانی، روانی، اعتقادات شخصی، میزان خوداتکایی، پیشرفت، ارتباطات اجتماعی و محیط زیست دارد.

بررسی ابعاد مختلف زندگی در خوابگاه مانند عوامل فیزیکی، بهداشتی، فرهنگی و اجتماعی، اقتصادی، روانی و امنیتی و محیطی، در مدل کیفیت زندگی، بیانگر تبیین مناسبی از وضع دانشجویان خواهد بود، به گونه‌ای که در آن رضایتمندی دانشجویان از سکونت در خوابگاه شاخص مهم کیفیت زندگی خواهد بود. به عبارت دیگر، رضایتمندی از سکونت در خوابگاه دانشجویی، تداعی‌کننده ادراک دانشجویان از موقعیت‌شان در زندگی خوابگاهی با توجه به نظام ارزش و محیطی و در ارتباط با اهداف، انتظارات، ارتباطات و نیازهای تحصیلی‌شان است.

در بررسی‌های متعددی، پژوهشگران به نقش کیفیت زندگی بر پیشرفت تحصیلی اشاره کرده‌اند و دریافته‌اند که عواملی مانند مشکلات بهداشتی، ناآشنایی با محیط دانشگاهی، دوری از خانواده و ... که از زیرمؤلفه‌های کیفیت زندگی محسوب می‌شوند تأثیر منفی معناداری بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دارند (یگانه و دیگران، ۱۳۹۱: ۲۲۱-۲۲۳). در همین زمینه، هنینگ و دیگران دریافتند که ابعاد سلامت جسمی، سلامت روانی و روابط اجتماعی کیفیت زندگی، بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان مؤثر است. در پژوهش دیگری یافته‌های دوبرارد و دیگران در میان دانشجویان دوره لیسانس غیرپزشکی، نشان داد که مؤلفه فیزیکی آزمون ۳۶ ماده‌ای زمینه‌یابی سلامت (SF-۳۶) با عملکرد تحصیلی رابطه دارد، اما در تحلیل متغیرهای پیش‌بینی‌کننده، مؤلفه روانی این آزمون معنادار ظاهر شد (رضایی و دیگران، ۱۳۹۱: ۷۳۲).

با در نظر گرفتن پژوهش‌های انجام شده بررسی عوامل تعیین‌کننده عملکرد تحصیلی، در این میان داده‌های اندکی در مورد کیفیت زندگی و ابعاد آن وجود دارد، و حتی بررسی هم‌زمان هر یک از این ابعاد بر عملکرد تحصیلی دانشجویان ساکن در خوابگاه کمتر

صورت گرفته است و در خصوص کیفیت زندگی بیشتر به توصیف ابعاد و شاخص‌های مفهوم کیفیت زندگی و همچنین مقایسه میزان آن بر حسب الگوی گروه‌های فرعی پرداخته‌اند. لذا بررسی رابطه بین کیفیت زندگی دانشجویان ساکن در خوابگاه و از سویی تأثیر مهم‌ترین مؤلفه آن یعنی رضایت از زندگی دانشجویی بر روی عملکرد تحصیلی آنها می‌تواند کاری جدید باشد و در واقع، یکی از مهم‌ترین معیارهای کارایی نظام آموزشی در هر دانشگاه، پیشرفت تحصیلی و موفقیت در عملکرد تحصیلی فراگیران است؛ به طوری که کشف و مطالعه عوامل تأثیرگذار بر آن، به پیشرفت نظام آموزشی می‌انجامد. از سویی، محیط خوابگاهی و کیفیت آن شاخص مهمی در انتخاب و جذب دانشجویان شهرستانی و غیربومی، و دانشجویان فارغ‌التحصیل بهترین مُبلِّغ و تأثیرگذار در تصمیم‌گیری‌های دانشجویان آینده در گزینش دانشگاه مطلوب خود است. از این رو، عناصر کیفیت زندگی خوابگاهی در امتیازدهی این شاخص از سوی دانشجویان بسیار تعیین‌کننده خواهد بود. و با توجه به رقابتی‌تر شدن دانشگاهها در جذب دانشجویان، این امر مزید علت می‌گردد.

علاوه بر این، با توجه به اینکه ارائه الگوهای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، می‌تواند گام محکمی در ایجاد و طرح ریزی دوره‌های آموزشی مؤثر در دستیابی به موفقیت تحصیلی تلقی گردد، در پژوهش حاضر کوشش می‌شود به نقش پیش‌بینی‌کنندگی ابعاد مختلف کیفیت زندگی به همراه متغیرهای زمینه‌ای در ارتباط با عملکرد تحصیلی دانشجویان ساکن در خوابگاه دانشگاه رازی کرمانشاه پرداخته شود.

### سؤالات پژوهش

۱. آیا بین کیفیت زندگی (و ابعاد آن) با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد؟
۲. کدام یک از عوامل سهم بیشتری در تبیین و پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد؟



## مرور مطالعات تجربی

نتایج مطالعات انجام شده نشان می‌دهد کیفیت زندگی نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد. کیانی و دیگران (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان «بررسی مقایسه‌ای کیفیت زندگی دانشجویان گروه پزشکی و غیرپزشکی ساکن خوابگاه در شهر زاهدان» به این نتیجه دست یافتند که بین کیفیت زندگی دانشجویان و رشته تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد ( $P < 0/001$ ). اما با سایر متغیرها مثل سن، جنسیت، قومیت و... رابطه معنی‌دار نیست. مکنونی و زمانی (۱۳۹۰) به بررسی کیفیت زندگی و ابعاد مختلف آن در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز در سال ۱۳۸۹ پرداختند و دریافتند که در بین ابعاد چهارگانه کیفیت زندگی، بیشترین امتیاز، مربوط به بعد سلامت جسمانی و کمترین امتیاز، مربوط به بعد سلامت محیط بوده است. در بعد سلامت محیط، دانشجویان دختر امتیاز بیشتری کسب کردند. در ابعاد دیگر تفاوت معناداری در بین دو جنس دیده نشد. سلامت اجتماعی در بین دانشجویان متأهل بیشتر از دانشجویان مجرد بود. در سایر ابعاد، تفاوتی بین دانشجویان مجرد و متأهل وجود نداشت. همچنین، سلامت محیط در دانشجویان خوابگاهی کمتر از سایرین بود.

مسعودی و محمدی (۱۳۸۵) در پژوهشی به بررسی اثر محل سکونت و جنسیت بر ادراکات و عملکرد تحصیلی دانشجویان مهندسی و علوم پایه دانشگاه شیراز پرداختند. یافته‌ها حاکی از اثر معنادار زندگی خوابگاهی بر سازگاری و عملکرد دانشجویان به واسطه جنسیت بود. در این مطالعه، زندگی خوابگاهی بیشترین اثر مثبت را برای دانشجویان دختر نشان داد. به‌ویژه دانشجویان دختری که در خوابگاه زندگی می‌کردند تعهد حرفه‌ای بالاتر و عملکرد تحصیلی بهتری را در مقایسه با دانشجویان دختر و پسر غیرخوابگاهی از خود نشان دادند. نکته جالب توجه این بود که صرف‌نظر از این آثار مثبت، دختران دانشجویی که در خوابگاه زندگی می‌کردند به نسبت دیگر دانشجویان ادراکات منفی‌تری نسبت به

محیط دانشکده خود داشتند. بر اساس این پژوهش، محل سکونت تأثیر معناداری بر تعهد حرفه‌ای، عملکرد تحصیلی یا ادراک از محیط دانشکده در دانشجویان مرد نشان نمی‌دهد. همچنین، محل سکونت تأثیر معناداری بر احساس خوداثربخشی دانشجویان دختر نداشت، در حالی که دانشجویان پسر خوابگاهی خود اثربخشی بالاتری را نسبت به دانشجویان پسر غیرخوابگاهی نشان دادند. کاربردهای یافته‌های این پژوهش برای توسعه تئوری رشد دانشجو و آموزش عالی و همچنین محدودیت‌های آن مورد بحث قرار گرفت.

حجازی (۱۳۸۳) به بررسی نقش عوامل اقتصادی-اجتماعی در موفقیت تحصیلی و عملکرد شغلی دانشجویان کشاورزی دانشگاه تهران پرداخت. نتایج حاصل از رگرسیون نشان داد که بین تحصیلات مادر با  $t$  محاسبه شده  $۲/۲۵$  با موفقیت تحصیلی (معدل دیپلم) و تحصیلات پدر با  $t$  محاسبه شده  $۳۵۲$  با موفقیت تحصیلی (معدل لیسانس) رابطه معنی‌داری وجود دارد. رابطه خاستگاه سکونتی (منشأ روستایی داشتن) و شغل کشاورزی پدران با موفقیت تحصیلی و عملکرد شغلی تأیید نشد. ضمناً هیچ یک از سازه‌های تبار اجتماعی با عملکرد شغلی رابطه معنی‌داری نشان نداد. این پژوهش همچنین نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین محل تولد دانشجویان (روستا، شهر، مرکز استان و تهران) از نظر عملکرد شغلی و موفقیت تحصیلی وجود ندارد.

یگانه و همکاران (۱۳۹۱) نیز در بررسی ارتباط بین هوش هیجانی، مدیریت زمان و کیفیت زندگی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان به این نتیجه دست یافتند که همبستگی مثبت و معناداری بین کیفیت زندگی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. از طرفی نتایج پژوهشی که توسط رضایی و همکاران (۱۳۹۱) در رابطه با الگوی پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس ابعاد مختلف کیفیت زندگی، استفاده از اینترنت و نگرش به اعتیاد در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان صورت گرفت، مؤید این است که ابعاد مختلف کیفیت زندگی شامل عملکرد جسمی، ایفای نقش جسمی، درد بدنی، سلامت عمومی،

سلامت جسمی از عوامل تعیین‌کننده معناداری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان هستند.

جمالی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «کاربرد سازه‌های اساسی تئوری شناخت اجتماعی در پیشگویی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال ۹۲-۱۳۹۱» به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی، استرس تحصیلی و دانشکده، پیشگویی‌کننده مستقیم پیشرفت تحصیلی بودند و حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و محل اخذ دیپلم اثر غیرمستقیمی (از طریق خودکارآمدی) بر پیشرفت تحصیلی داشتند. خودکارآمدی تحصیلی، استرس تحصیلی و دانشکده در دانشجویان دختر و خودکارآمدی تحصیلی و دانشکده در دانشجویان پسر پیشگویی‌کننده پیشرفت تحصیلی بودند. بنابراین، با توجه به تأثیر خودکارآمدی و استرس در پیشرفت تحصیلی، می‌توان با طراحی مداخلات مناسب از استراتژی‌هایی جهت افزایش خودکارآمدی و مدیریت استرس تحصیلی در دانشجویان (به‌ویژه پزشکی) استفاده کرد.

### مبانی و چهارچوب نظری پژوهش

بنابر پژوهش‌های پیشین، پیشرفت تحصیلی دانشجویان تحت تأثیر عوامل رفتاری، روان‌شناختی، اجتماعی، اقتصادی، آموزشی و محیطی قرار دارد. از این رو، با توجه به تعدد عوامل تأثیرگذار در پیشرفت تحصیلی، لازم است از تئوری‌ها و الگوها در این زمینه استفاده شود؛ چراکه تئوری‌های آموزشی می‌توانند عوامل اصلی مؤثر بر رفتار را شناسایی و روابط بین این عوامل و شرایطی را که این روابط در آن رخ می‌دهند معین کنند. از جمله مهمترین تئوری‌های تغییر رفتاری در زمینه یادگیری که هم عوامل فردی و هم عوامل محیطی [مثل محیط زندگی خوابگاهی] را در کنترل رفتار مؤثر می‌داند، تئوری

شناخت اجتماعی<sup>۱</sup> است که توسط بندورا<sup>۲</sup> بنا شد (جمالی و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۹). تئوری شناخت اجتماعی، عملکرد انسان را نتیجه مجموعه سه‌گانه پویا و دارای تعامل متقابل عوامل روان‌شناختی (شخصیتی)، محیط فیزیکی-اجتماعی و رفتار می‌داند. بر طبق تئوری شناخت اجتماعی، دو مؤلفه روان‌شناختی مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانشجویان شامل دو چیز است: ۱. باور دانشجو به توانایی در موفقیت در یک تکلیف تحصیلی که به آن انتظارات خودکارآمدی یا خودکارآمدی<sup>۳</sup> می‌گویند و ۲. باور دانشجو در رابطه با اینکه تکلیف تحصیلی ارزش پیگیری را دارد که به آن انتظار نتیجه<sup>۴</sup> می‌گویند (تورس و دیگران<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱).

خودکارآمدی تحصیلی به طور خاص به معنی اطمینان در انجام وظایف تحصیلی مانند خواندن کتاب‌ها، پاسخ به سوالات در کلاس و آمادگی جهت آزمون است. بندورا خودکارآمدی را یک عامل شناختی-انگیزشی می‌داند که نقش مؤثری در ایجاد تفاوت‌های فردی و جنسیتی در گستره کارکرد تحصیلی دارد. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمره‌های بالاتر، پایداری برای تکمیل تکالیف، سازگاری تحصیلی بهتر و مقابله با استرس‌های تحصیلی می‌شود. همچنین از نظر بندورا، خودکارآمدی بر انتظار نتیجه اثر می‌گذارد. به عبارت دیگر، نتایجی که افراد پیش‌بینی می‌کنند، به قضاوت‌هایشان از توانایی انجام یک رفتار در یک موقعیت خاص بستگی دارد. دانشجویانی که باور دارند تکلیف جالب، مهم و باارزش است بیشتر در فعالیت‌های

1. Social cognitive theory
2. Bandura
3. Self-efficacy
4. Outcome expectancy
5. Torres JB et al

فراشناختی درگیر می‌شوند و از راهبردهای شناختی و نظارت برای تلاش، استفاده بیشتری می‌کنند و از پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز برخوردار هستند.

علاوه بر عوامل روان‌شناختی، عوامل محیطی مانند حمایت اجتماعی و استرس نیز بر رفتار تأثیر می‌گذارند. حمایت‌ها و روابط اجتماعی [به عنوان جزئی از مفهوم کیفیت زندگی] با فراهم کردن منابع مهم اطمینان، مواجهه دانشجویان را با فعالیت‌های دشوار آسان‌تر می‌کند؛ به طوری که دانشجویان دارای حمایت خانوادگی بالا، با استادان و سایر دانشجویان ارتباط بهتری برقرار می‌کنند و باور به این توانایی، اهداف تحصیلی را ارتقا می‌بخشد و موجب موفقیت در تحصیل و کار می‌شود (جمالی و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۶).

بر اساس نظریه خودکفایتی ادراک‌شده و نظریه مقایسه با فرودست (مقایسه خود با افرادی که در یک یا چند زمینه آنها را پایین‌تر از خود احساس می‌کنیم)، مطالعه‌ای انجام شده است. مطالعه مذکور بر این فرض استوار بود که خودکفایتی ادراک‌شده و مقایسه با فرودست به تنهایی و با یکدیگر به احساس مثبت دانشجویان دانشکده نسبت به مهارت‌ها و عملکرد تحصیلی‌شان کمک می‌کند. نتایج به‌دست‌آمده این فرضیه را ثابت کرده نشان دادند که هر دوی این مفاهیم به ایجاد احساسات مثبت در دانشجویان کمک می‌کنند. این احساسات همچنین روی رتبه تحصیلی دانشجویان نیز اثر مثبت داشت، اما بر نحوه احساسات دانشجویان در مورد مهارت‌های شخصی خودشان مؤثر نبود (بهمنی و دیگران، ۱۳۸۳: ۴۲).

همچنین با توجه به تئوری‌های مربوط به مشکلات و آسیب‌های اجتماعی که ذکر هر یک به گونه‌ای در تشریح مسئله مورد نظر پژوهش قادر به پاسخ‌گویی است، می‌توان به نظریه‌های ذیل اشاره کرد.

جدول ۱: تئوری‌های مربوط به مشکلات و آسیب‌های اجتماعی

مقایسه اجتماعی <sup>۱</sup> مهم‌ترین شرط پیدایش احساس نارضایتی از وضع موجود و احساس نیاز در انسان‌هاست که در این صورت افراد خود را با افراد مشابه یا کمی بالاتر از طبقه خود مقایسه می‌کنند.
هوارد بکر <sup>۲</sup> ریشه تمام کجروی‌ها را در محیط اجتماعی می‌داند. از سویی مرتون اهمیت فشار اجتماعی (محیط خانواده یا محیط اتفاقی که ارزش‌های فکری جوانان را تعیین می‌کند) را بیان می‌کند.
در تئوری انطباق فرد با محیط [از جمله محیط زندگی خوابگاهی] که یکی از دیدگاه‌های سازگاری اجتماعی <sup>۳</sup> است، هر اندازه انتظارات افراد با انتظارات محیط (محیط زندگی خوابگاهی) یکسان باشد، انطباق بین فرد و محیط بیشتر بوده و فشار محیطی نیز روی افراد کم خواهد بود و بر عکس (زائر و قائدمحمدی، ۱۳۹۲: ۲۰۱).
توجه به نظریه سرمایه اجتماعی به طور کلی و بعد روابط اجتماعی آن که خود بخشی از مفهوم کیفیت زندگی را دربرمی‌گیرد نیز در تبیین عملکرد تحصیلی دانشجویان حائز اهمیت است. منظور از سرمایه اجتماعی، شبکه‌ای از روابط بین‌فردی و بین‌گروهی است که باعث تسهیل کنش‌ها در جهت تحقق اهداف فردی و جمعی است. سرمایه اجتماعی در دانشجویان و دانش‌آموزان باعث بهبودی توانایی خواندن آنان می‌شود. نقش سرمایه اجتماعی (و در ذیل آن روابط اجتماعی) بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در خانه بیشتر از مدرسه است. مارتین معتقد است دانشجویانی که از سرمایه اجتماعی بالایی برخوردار هستند نسبت به دانشجویان با سرمایه اجتماعی پایین‌تر، علاقه بیشتری به ادامه تحصیل نشان می‌دهند (غفاری و خانی، ۱۳۹۲: ۲۶۳).

فرضیه‌های پژوهش

۱. بین سن و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.
۲. بین میانگین عملکرد تحصیلی زنان و مردان تفاوت وجود دارد.
۳. بین میانگین عملکرد تحصیلی افراد متأهل و مجرد تفاوت وجود دارد.
۴. بین میانگین عملکرد تحصیلی از لحاظ رشته تحصیلی تفاوت وجود دارد.
۵. بین میانگین عملکرد تحصیلی افراد از لحاظ دوره تحصیلی (شبهانه/روزانه) تفاوت وجود دارد.

1. Social comparison
2. Howard Becker
3. Social adaptation theory

۶. بین میانگین عملکرد تحصیلی از لحاظ قومیت تفاوت وجود دارد.
۷. بین کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان با کنترل متغیرهای دموگرافیکی رابطه وجود دارد.

### روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه، مقطعی و از نوع توصیفی و همبستگی است که با هدف تعیین رابطه میان کیفیت زندگی دانشجویان ساکن در خوابگاه و عملکرد تحصیلی آنان در دانشگاه رازی کرمانشاه انجام شد. زمان مطالعه بین ماه‌های فروردین تا خرداد سال ۱۳۹۳ بوده و جامعه پژوهش عبارت از کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه رازی کرمانشاه در زمان تحصیل است.

### حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

نمونه‌گیری به صورت تصادفی طبقه‌بندی‌شده و ساده انجام شد؛ به نحوی که ابتدا تعداد کل دانشجویان مستقر در خوابگاه‌ها به تفکیک جنسیت دختر و پسر و گروه‌های تحصیلی علوم انسانی، فنی و مهندسی و پزشکی و ... مشخص شدند و سپس تعداد نمونه مورد نیاز به طور نسبی و سهم هر کدام از کل جامعه آماری مشخص و به صورت تصادفی سیستماتیک، وارد نمونه مورد مطالعه شدند.

### روش اجرا

روش اجرا به این صورت بود که قبل از توزیع پرسشنامه در بین دانشجویان از تمامی نمونه آماری، رضایت‌نامه آگاهانه گرفته و به آنان اطمینان داده شد که اطلاعات دریافتی مورد نظر محرمانه است و به صورت نتیجه کلی گروه منتشر خواهد شد. سپس بر روی

۵۰ نفر از دانشجویان که جزء نمونه پژوهش نبودند مطالعه مقدماتی به‌عمل آمد و در نهایت با در نظر گرفتن خطای ۰/۰۵ و به دست آوردن واریانس جامعه آماری، با توجه به فرمول زیر، حجم نمونه ۲۰۵ نفر برآورد گردید. ابزار گردآوری داده‌ها عبارت بودند از: چک لیست، پرسشنامه استاندارد کیفیت زندگی فرم کوتاه ۲۶سؤالی سازمان بهداشت جهانی<sup>۱</sup> که توسط یوسفی و همکاران (۲۰۰۹) در ایران هنجاریابی شده است و نیز پرسشنامه محقق‌ساخته عملکرد تحصیلی. چک لیست و پرسشنامه تنظیم‌شده از سه بخش تشکیل می‌شد: بخش اول شامل مشخصات دموگرافیک، و بخش دوم شامل سؤالات مربوط به سنجش شاخص کیفیت زندگی و مؤلفه‌های آن (بعد جسمانی، بعد روان‌شناختی، بعد روابط اجتماعی، و بعد سلامت محیطی) بود. تمامی این گویه‌ها بر روی طیف پنج درجه‌ای لیکرت، مورد ارزیابی قرار گرفتند. حداقل مجموع نمره‌ها در این مقیاس ۲۶ و حداکثر نمره برابر با ۱۳۰ بود. بخش سوم نیز مربوط به سنجش متغیر وابسته یعنی عملکرد تحصیلی می‌شد. برای اندازه‌گیری این متغیر، برای سنجش عملکرد تحصیلی دانشجو از یک متغیر مرکب از آخرین معدل درسی دانشجو، ترم و رشته تحصیلی استفاده شد. وزن هر یک از این آیتم‌ها در مجموع نمره نهایی عملکرد تحصیلی به صورت مساوی (یکسان) در نظر گرفته شد.

### تعریف مفاهیم و نحوه سنجش آنها

**عملکرد تحصیلی:** عملکرد تحصیلی عبارت است از نتایج حاصل از تحصیل دانشجو که نشان‌دهنده میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی وی است (زارع و شفیع، ۱۳۹۰: ۵۴).



در پژوهش حاضر، برای سنجش عملکرد تحصیلی دانشجو از یک متغیر مرکب از آخرین معدل درسی دانشجو، ترم و رشته تحصیلی استفاده شد. وزن هر یک از این آیتم‌ها در مجموع نمره نهایی عملکرد تحصیلی به صورت مساوی (یکسان) در نظر گرفته شد.

**کیفیت زندگی:** کیفیت زندگی عبارت است از ارزیابی و ادراک افراد از وضعیت زندگی خود، تحت تأثیر نظام فرهنگی و ارزشی موقعیتی که در آن زندگی می‌کنند. در واقع اهداف، انتظارات معیارها و خواسته‌های افراد به میزان وسیعی بر وضعیت جسمانی، روانی، میزان استقلال، روابط اجتماعی و انتقادات و انگیزه‌های آنها تأثیرگذار است (مکنوی و زمانی، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر برای سنجش کیفیت زندگی از پرسشنامه استاندارد کیفیت زندگی فرم کوتاه ۲۶ سؤالی سازمان بهداشت جهانی بهره برده شد.

### روایی و اعتبار

روایی پرسشنامه به وسیله اعتبار محتوا و توسط ده تن از استادان رشته علوم اجتماعی که صاحب آثار علمی و پژوهشی در حوزه مطالعات اجتماعی بودند و پایایی آن نیز از روش انسجام درونی ابزار با ضریب آلفای کرونباخ  $\alpha=0/78$  تأیید شد. به منظور تعیین پایایی درونی و اعتبار سازه مقیاس کیفیت زندگی در پژوهش حاضر، از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی (PCA) استفاده شد. مقدار  $KMO$ ، برابر با  $0/836$  و نشان‌دهنده متناسب بودن حجم نمونه برای اجرای تحلیل مؤلفه‌های اصلی بود. مقدار آزمون بارتلت نیز برابر با  $1287/471$  و در سطح  $0/001$  معنی‌دار بود؛ که نشان می‌دهد عامل‌ها به خوبی تفکیک شده‌اند. بر اساس این یافته‌ها، ماتریس همبستگی در جامعه صفر نیست؛ یعنی با اطمینان می‌توان گفت که همبستگی در جامعه وجود دارد. پس از گردآوری داده‌ها، اطلاعات حاصل شده به کمک نرم‌افزار SPSS در دو سطح تحلیل توصیفی و تحلیل استنباطی، تجزیه و تحلیل شد. برای توصیف داده‌ها، به محاسبه فراوانی‌ها و درصدها پرداخته شد، و

برای بررسی ارتباط بین متغیرها در سطح استنباطی، از آزمون‌های آماری تفاوت میانگین‌ها برای گروه‌های مستقل دونمونه‌ای (T-test)، آنالیز واریانس (ANOVA)، ضریب همبستگی پیرسون و در نهایت از روش رگرسیون سلسله‌مراتبی چندگانه به منظور تبیین سهم هر یک از متغیرهای پژوهش منتخب واردشده در مدل استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

بیشترین افراد نمونه در گروه مجردان قرار دارند. تقریباً از هر ده نفر نمونه مورد مطالعه، ۹ نفر مجرد و ۱ نفر متأهل بوده‌اند. گروه سنی ۱۸ تا ۲۲ ساله با ۸۹/۷٪ بیشترین نمونه را به خود اختصاص داده است. همچنین، گروه سنی ۲۸ تا ۳۱ ساله کمترین نسبت نمونه‌ای بوده است. میانگین سنی در بین افراد مجرد برابر با ۲۰/۵۵، در گروه سنی متأهلان برابر با ۲۱/۷۳ و در مجموع برابر با ۲۰/۶۳ است؛ به این معنا که افراد تا عدد میانگین سنی (مثلاً ۲۰/۶۳) در یک وضعیت قرار داشتند و بعد از آن در وضعیت دیگری قرار می‌گیرند. از لحاظ جنسیت، زنان با ۶۱٪ بیشترین و مردان با ۳۸/۵٪ کمترین نسبت نمونه‌ای را به خود اختصاص داده‌اند. از لحاظ رشته تحصیلی، حدود یک سوم (۳۲/۲٪) از نسبت نمونه‌ای را دانشجویان فنی-مهندسی، کمی بیش از یک چهارم از نسبت نمونه (۲۷/۸٪) را دانشجویان علوم پایه به خود اختصاص داده‌اند. بیشترین نسبت نمونه‌ای نیز به دانشجویان علوم انسانی اختصاص دارد. ۱ نفر از پاسخ‌گویان نیز رشته تحصیلی خود را ذکر نکرده - است. از لحاظ دوره تحصیلی، دانشجویان دوره روزانه با ۹۸ درصد بیشترین نسبت نمونه‌ای را شامل می‌شوند و تنها ۲ درصد از نسبت نمونه‌ای به دانشجویان دوره شبانه اختصاص دارد.

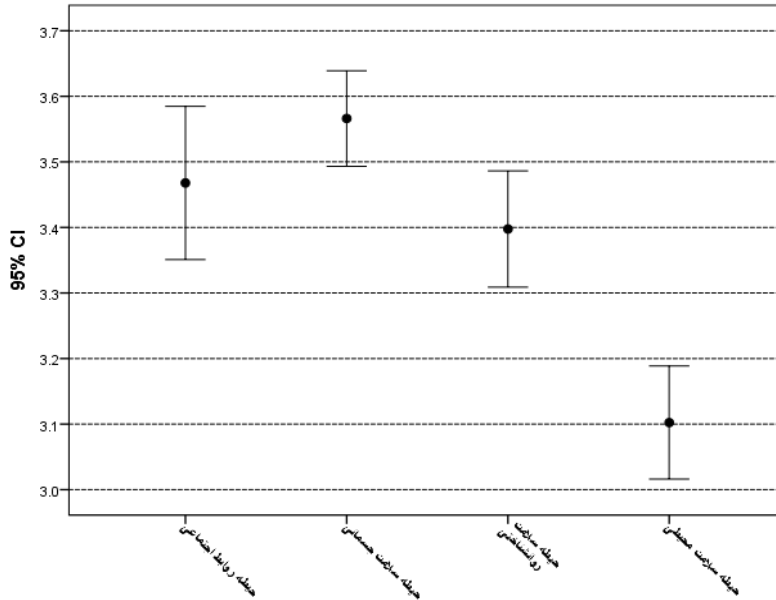
از لحاظ ترم تحصیلی، بیشتر از نیمی از پاسخ‌گویان (۵۸٪) در ترم دو تحصیلی قرار دارند، حدود یک سوم (۳۱/۷٪) در ترم سه تحصیلی به سر می‌برند، و کمترین نسبت

نمونه‌ای نیز با ۰/۵ درصد به ترتیب به افراد ترم یک، چهار، شش، و هشت تحصیلی اختصاص دارد. از لحاظ آخرین معدل تحصیلی، آخرین معدل تحصیلی نزدیک به یک‌چهارم (۰/۲۳/۴) از نسبت نمونه‌ای تا کنون، به ترتیب بین ۱۰ تا ۱۴/۶۴ و نیز ۱۴/۶۵ تا ۱۵/۸۴ بوده است. افرادی که تا کنون معدل تحصیلی‌شان بین ۱۷ تا ۱۹/۸۹ بوده است بیشترین نسبت نمونه‌ای (۰/۲۹/۳) را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین، افراد با معدل بین ۱۵/۸۵ تا ۱۶/۹۹ کمترین نسبت نمونه‌ای (۰/۱۷/۶) را شامل می‌شدند. از لحاظ قومیت، کردها با ۶۴/۴٪ بیشترین نسبت نمونه‌ای را به خود اختصاص داده‌اند، بعد از آن لرها با ۱۵/۶٪ در مرتبه بعدی و قومیت عرب با ۰/۵ درصد، یعنی با کمترین نسبت نمونه‌ای، قرار دارند.

نتایج حاکی از آن است که ۲/۴ درصد از پاسخ‌گویان به طور کلی کیفیت زندگی خود را خیلی نامناسب توصیف می‌کنند، ۸/۸ درصد نامناسب، ۲۹/۳ درصد نه خوب و نه بد، ۴۳/۹ درصد خوب، و ۱۴/۶ درصد وضعیت کیفیت زندگی‌شان را در مجموع خیلی خوب توصیف می‌کنند. این یافته‌ها تلویحاً با یافته‌های پژوهش حسینی و همکاران (۱۳۸۹) همسویی دارد. از سویی، ۲ درصد از پاسخ‌گویان از وضعیت سلامتی خود خیلی ناراضی‌اند، ۳/۹ درصد ناراضی، ۲۳/۴ درصد به طور نسبی رضایت دارند، ۴۶/۳ درصد راضی‌اند، و حدود یک چهارم از نسبت نمونه‌ای (۲۴/۴ درصد) نیز از وضعیت سلامتی‌شان کاملاً راضی هستند.

همچنین، در بین ابعاد چهارگانه کیفیت زندگی، بیشترین میانگین نمونه‌ای، مربوط به بُعد سلامت جسمانی ( $M=3/56$ ) و کمترین امتیاز مربوط به بُعد سلامت محیطی است ( $M=3/10$ ) و با توجه به نمودار ستونی خطا ۱ اختلاف بین ابعاد چهارگانه کیفیت زندگی

در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار است. این اختلاف همانطور که در شکل نمایان است بین ابعاد سلامت جسمانی، سلامت روان‌شناختی و سلامت محیطی وجود دارد.



شکل ۱: مقایسه برآورد میانگین حیطه‌های مختلف کیفیت زندگی در جامعه آماری

### آزمون فرضیات

فرضیه اول: بین سن و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

جدول ۲: همبستگی پیرسون سن و عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی	متغیر
۰/۳۴۴**	سن
۰/۰۰۰	
۱۹۰	

\*\* معناداری در سطح ۰/۰۱

بین سن و عملکرد تحصیلی همبستگی مستقیم و معناداری در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ و سطح اطمینان ۹۵ درصد وجود دارد؛ یعنی با افزایش سن سطح عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز افزایش می‌یابد. به نظر می‌رسد که این یافته می‌تواند تحت تأثیر تجربه دانشجویان در ترم‌های تحصیلی بالاتر قرار گیرد و موجبات بهبود عملکرد تحصیلی آنان را فراهم آورد.

**فرضیه دوم:** بین میانگین عملکرد تحصیلی زنان و مردان تفاوت وجود دارد.

جدول ۳: مقایسه مردان و زنان از لحاظ عملکرد تحصیلی

متغیر	زنان	مردان	t	سطح معناداری
عملکرد تحصیلی	۲۰/۸۹±۲/۲۱	۲۰/۶۱±۲/۴۴	۰/۸۰۲	۰/۴۲۴

تفاوت معناداری میان زنان و مردان از لحاظ عملکرد تحصیلی وجود ندارد ( $t=۰/۸۰۲$  ;  $p>۰/۰۵$ ). به عبارتی، میانگین عملکرد تحصیلی در بین زنان و مردان یکسان است.

**فرضیه سوم:** بین میانگین عملکرد تحصیلی افراد متأهل و مجرد تفاوت وجود دارد.

جدول ۴: مقایسه متأهلان و مجردان از لحاظ عملکرد تحصیلی

متغیر	مجرد	متأهل	t	سطح معناداری
عملکرد تحصیلی	۲۰/۷۱±۲/۲۷	۲۲/۰۳±۲/۸۱	۱/۹۹۵	۰/۰۴۸

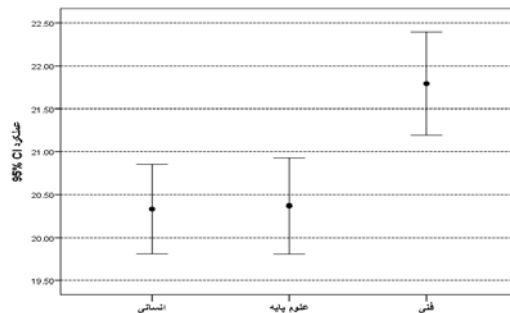
تفاوت معناداری میان افراد مجرد و متأهل از لحاظ عملکرد تحصیلی وجود دارد ( $t=1/995$  ;  $p<0/05$ ) میانگین نمره عملکرد تحصیلی متأهلان بالاتر از میانگین نمره عملکرد افراد مجرد است.

**فرضیه چهارم:** بین میانگین عملکرد تحصیلی از لحاظ رشته تحصیلی تفاوت وجود دارد.

جدول ۵: مقایسه رشته تحصیلی از لحاظ عملکرد تحصیلی دانشجویان

متغیر	رشته تحصیلی	میانگین	میانگین مربعات		اندازه F	Sig.	اتا	مجذور اتا
			بین-گروهی	درون-گروهی				
رشته	انسانی	۲۰/۳۳	۴۲/۸۸	۴/۹۹	۸/۵۸	۰/۰۰۰	۰/۲۹	۰/۰۸۴
	پایه	۲۰/۳۷						
	مهندسی	۲۱/۷۹						
	مجموع	۲۰/۸۰						

تفاوت معناداری میان رشته‌های مختلف تحصیلی از لحاظ عملکرد تحصیلی وجود دارد ( $f=8/58$  ;  $p<0/05$ ). با توجه به نمودار خطای ستونی میانگین نمره عملکرد تحصیلی رشته فنی مهندسی بالاتر از سایر گروه‌های تحصیلی است.



شکل ۲: مقایسه برآورد رشته‌های تحصیلی از لحاظ عملکرد تحصیلی در میان دانشجویان

فرضیه پنجم: بین میانگین عملکرد تحصیلی افراد از لحاظ دوره تحصیلی (شبانه/روزانه) تفاوت وجود دارد.

جدول ۶: مقایسه دوره تحصیلی شبانه و روزانه از لحاظ عملکرد تحصیلی

متغیر	شبانه	روزانه	t	
			سطح معناداری	Mean±S.D
عملکرد تحصیلی	۲۳/۲۹±۳/۱۵	۲۰/۷۶±۲/۲۹	۱/۸۸۵	۰/۰۶۱

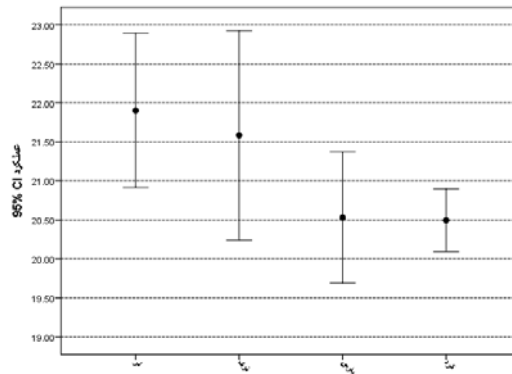
تفاوت معناداری بین دوره تحصیلی شبانه و یا روزانه از لحاظ عملکرد تحصیلی وجود ندارد ( $p > 0/05$  ;  $t = 1/885$ ). به عبارتی میانگین عملکرد تحصیلی در بین دوره‌های تحصیلی روزانه و شبانه یکسان است.

فرضیه ششم: بین میانگین عملکرد تحصیلی از لحاظ قومیت تفاوت وجود دارد.

جدول ۷: مقایسه قومیت‌های مختلف از لحاظ عملکرد تحصیلی

متغیر	گروه‌های قومیت	میانگین	میانگین مربعات		اندازه F	Sig.	اتا	مجذور اتا
			بین گروهی	درون گروهی				
قومیت	لر	۲۱/۹۰	۵۶/۲۷۹	۹۵۳/۵۷۴	۳/۶۳۹	۰/۰۱۴	۰/۲۳۶	۰/۰۵۶
	ترک	۲۱/۵۸						
	پارس	۲۰/۵۳						
	کرد	۲۰/۴۹						
	مجموع	۲۰/۷۸						

تفاوت معناداری میان گروه‌های قومی از لحاظ عملکرد تحصیلی وجود دارد ( $f=3/639$  ;  $p<0/05$ ). با توجه به نمودار خطای ستونی میانگین نمره عملکرد تحصیلی گروه قومی لر بالاتر از سایرین است.



شکل ۳: مقایسه برآورد گروه‌های قومی از لحاظ عملکرد تحصیلی در میان دانشجویان

فرضیه هفتم: بین کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان ضمن کنترل متغیرهای دموگرافیکی رابطه وجود دارد.

جدول ۸: همبستگی پیرسون تفکیکی<sup>۱</sup> بین کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان

سطح معناداری	متغیر وابسته	متغیرهای اصلی پژوهش	متغیرهای کنترل
	عملکرد تحصیلی		
**	۰/۲۰۳	کیفیت زندگی (کل)	سن، جنسیت، وضعیت تأهل، دوره تحصیلی، رشته تحصیلی، قومیت
ns	۰/۱۴۱	حیطه سلامت جسمانی	
**	۰/۲۳۹	حیطه سلامت روانشناختی	
**	۰/۲۸۸	حیطه روابط اجتماعی	
ns	۰/۰۷۷	حیطه سلامت محیطی	

\*\* : معناداری در سطح ۰/۰۱

ns = غیر معنادار



نتایج جدول حاکی از آن است که بعد از کنترل متغیرهای دموگرافیک از رابطه متغیر مستقل و متغیر وابسته، رابطه همبستگی مثبتی بین کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان مشاهده گردید. این رابطه در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد از لحاظ آماری معنادار است و از این رو، ضریب همبستگی مشاهده شده قابلیت تعمیم به جامعه آماری را دارد. بنابراین، می توان با فاصله اطمینان ۹۵ درصد در جامعه آماری نیز بین کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی رابطه همبستگی مثبتی مشاهده کرد؛ به طوری که افزایش سطح کیفیت زندگی دانشجویان در خوابگاه، افزایش سطح عملکرد تحصیلی و بهبود آن را به دنبال خواهد داشت. همچنین بین متغیر سن و حیطه ها (مؤلفه های سلامت روان شناختی و روابط اجتماعی نیز رابطه همبستگی مثبت و معناداری در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ مشاهده گردید. اما بین سن و دو مؤلفه دیگر (مؤلفه سلامت جسمانی و مؤلفه سلامت محیطی) رابطه معنادار به لحاظ آماری در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد مشاهده نگردید.

#### آزمون چندمتغیره

به منظور تعیین سهم هر یک از متغیرهای دموگرافیکی و مؤلفه های کیفیت زندگی، در تبیین واریانس متغیر ملاک عملکرد تحصیلی، از تحلیل رگرسیون خطی چندگانه سلسله مراتبی، در دو مرحله انجام شد. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد (جدول ۴-۲۶) که متغیرهای دسته اول (دموگرافیکی) که در مرحله اول وارد مدل شدند، با مقدار  $(F_{(7,180)} = 5/448, P < 0/001, R^2 Adj = 0/143)$  توانسته اند ۱۴/۳ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین کنند. از میان این متغیرها، متغیر سن با مقدار  $(P < 0/001)$ ، سهم معناداری در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی داشت. در مرحله دوم، مؤلفه های کیفیت زندگی وارد مدل شد.

جدول ۹: رگرسیون سلسه مراتبی چندگانه متغیر عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی		متغیرهای تحقیق	
گام دوم	گام اول		
متغیرهای دموگرافیکی (کنترل)			
۰/۳۳۸***	۰/۳۱۲***	سن	
۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	مرد*	جنسیت
۰/۰۴۵	۰/۰۶۵	زن	
۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	متاهل*	وضعیت تأهل
۰/۰۱۰	-۰/۰۲۰	مجرد	
۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	شبهانه*	دوره تحصیلی
-۰/۱۳	-۰/۰۵۹	روزانه	
۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	پارس*	قومیت
۰/۲۵۶**	۰/۱۹۸*	لر	
۰/۰۷۲	۰/۰۷۶	ترک	
۰/۰۲۵	-۰/۰۴۰	کرد	
متغیرهای اصلی پژوهش			
-۰/۰۰۶		سلامت جسمانی	
۰/۱۰۳		سلامت روان‌شناختی	
۰/۲۹۱***		روابط (حمایت) اجتماعی	
-۰/۰۷۳		سلامت محیطی	
۸/۲۵۶	۱۳/۳۲۳	Constant (ضریب ثابت)	
۰/۲۷۸	۰/۱۷۵	$R^2$	
۰/۲۳۲	۰/۱۴۳	$R^2$ تعدیل شده	
۶/۱۴۸***	۵/۴۴۸***	F	
۰/۰۸۹		$\Delta R^2$ تعدیل شده	
۶/۲۶۰***		F برای $\Delta R^2$ تعدیل شده	

نکته: \* مقوله مبنا و مرجع است. \*\* < ۰/۰۰۱ ، \*\*\* < ۰/۰۰۵ ، N=۲۰۵

این مؤلفه‌ها با مقدار (  $R^2 Adj = 0/232, \Delta R^2 Adj = 0/089$  )،  $P < 0/001$ ،  $F(4,176)$ ، توانستند ۸/۹ درصد از تبیین واریانس متغیر ملاک را بهبود بخشند. از میان این مؤلفه‌ها، مؤلفه روابط اجتماعی با مقدار (  $P < 0/001$ ،  $\beta = 0/291$  )، سهم معناداری در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی داشت. در مجموع، مدل موفق شد ۲۳/۲ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین کند. نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه (  $P < 0/001$  )،  $F(11,176)$  نیز نشان داد که مدل رگرسیون معنادار است.

### جمع‌بندی نتایج

نتایج حاکی از آن است که ۲/۴ درصد از پاسخ‌گویان به طور کلی کیفیت زندگی خود را خیلی نامناسب، ۸/۸ درصد نامناسب، ۲۹/۳ درصد نه خوب و نه بد، ۴۳/۹ درصد خوب، و ۱۴/۶ درصد وضعیت کیفیت زندگی شان را در مجموع خیلی خوب توصیف می‌کنند. این یافته‌ها تلویحاً با یافته‌های پژوهش حسینی و همکاران (۱۳۸۹) همسویی دارد. از سویی، ۲ درصد از پاسخ‌گویان از وضعیت سلامتی خود خیلی ناراضی و ۳/۹ درصد ناراضی‌اند، ۲۳/۴ درصد به طور نسبی رضایت دارند، ۶۶/۳ درصد راضی‌اند، و حدود یک چهارم از نسبت نمونه‌ای (۲۴/۴ درصد) نیز از وضعیت سلامتی‌شان کاملاً راضی هستند. بنابراین، با توجه به اینکه کیفیت زندگی و وضعیت سلامتی دانشجویان مورد مطالعه نسبتاً خوب است، ولی توجه به کیفیت زندگی دانشجویان ضرورت و اهمیت بیشتری را می‌طلبد و لزوم برنامه‌ریزی هرچه بهتر مسئولان دانشگاه به منظور ارتقای سطح کیفیت زندگی و سلامتی این قشر آینده‌ساز بیش از پیش احساس می‌گردد؛ چراکه کاهش میزان بهره‌مندی از کیفیت زندگی در طول دوران تحصیل، هشداری به مسئولین امور آموزشی و رفاهی دانشجویان است؛ به نحوی که نارضایتی دانشجویان از وضعیت زندگی و سلامتی خود ممکن است سبب کاهش کیفیت کاری آنان شود.

همچنین، در بین ابعاد چهارگانه کیفیت زندگی، بیشترین میانگین نمونه‌ای، مربوط به بُعد سلامت جسمانی ( $M=3/56$ ) و کمترین امتیاز مربوط به بُعد سلامت محیطی است ( $M=3/10$ ). این یافته با نتایج پژوهش مکوندی و زمانی (۱۳۹۰) همسویی دارد.

بین سن و عملکرد تحصیلی رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد ( $p=0/000$ ). چنین نتیجه‌ای به معنای آن است که می‌توان با حداقل ۹۵٪ اطمینان داشت که رابطه مشاهده‌شده بین دو متغیر سن و عملکرد تحصیلی در جامعه آماری دارای رابطه مثبتی با یکدیگر هستند؛ به نحوی که هرچه بر سن افراد افزوده شود، احتمال بیشتری دارد که عملکرد تحصیلی آنها افزایش یابد. این یافته با نتایج پژوهش زارع شاه‌آبادی (۱۳۸۱)، حجازی (۱۳۸۳) همسویی دارد.

بین میانگین عملکرد تحصیلی زنان و مردان تفاوت معنادار وجود ندارد. به عبارتی، هرچند میانگین عملکرد تحصیلی در بین زنان بالاتر از مردان است، این تفاوت به لحاظ آماری و در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نیست ( $p>0/05$ ). این یافته با نتایج پژوهش مسعودی و محمدی (۱۳۸۵) همسویی دارد.

از نظر آنها زندگی خوابگاهی بیشترین اثر مثبت را بر دانشجویان دختر نشان داد. به‌ویژه دانشجویان دختری که در خوابگاه زندگی می‌کردند تعهد حرفه‌ای بالاتر و عملکرد تحصیلی بهتری را در مقایسه با دانشجویان دختر و پسر غیرخوابگاهی از خود نشان دادند. از سویی، یافته‌های پژوهش زارع شاه‌آبادی (۱۳۸۱) همخوان نیست. این محقق معتقد است جنسیت، یک متغیر مرتبط با افت تحصیلی است. به نظر می‌رسد که مردان نسبت به زنان به نسبت بالاتری تحصیلات دبیرستان (دانشگاه) را به انجام می‌رسانند. نکته‌ای که باید در نظر داشت این است که از نظر آنهایی که افت دارند، نسبت بیشتری در زنان تمایل به انصراف داوطلبانه دارند تا اخراج از تحصیل. ثابت شده که در بسیاری از دانشجویان عملکرد کلاسی مهمترین عامل پیش‌بینی ماندن در دانشگاه است.

بین میانگین عملکرد تحصیلی افراد از لحاظ دوره تحصیلی (شبهانه/روزانه) مشاهده نگردید ( $p > 0/05$ ). این یافته‌ها به طور تلویحی با نتایج پژوهش زارع شاه‌آبادی (۱۳۸۱) همسویی دارد. چنین به نظر می‌رسد که توانایی بازپرداخت هزینه‌های آموزشی دانشگاه (مانند شهریه ثابت و شهریه انتخاب واحد و ...) از عوامل تأثیرگذار بر ادامه تحصیل یا انصراف دانشجویان دوره شبهانه باشد؛ چراکه از نظر پژوهش زارع شاه‌آبادی (۱۳۸۱) کسانی که توانایی پرداخت هزینه‌های دانشگاه را داشته باشند و مجبور به ترک تحصیل نباشند، به تحصیل خود ادامه خواهند داد و از این رو، با دانشجویان روزانه، از نظر عملکرد تحصیلی تفاوتی ندارند.

نتایج حاکی از آن است که بین سن و کیفیت زندگی (و حیطه‌های آن) رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد؛ به نحوی که هرچه سن بالاتر رود، کیفیت زندگی شخص در حیطه‌های مختلف افزایش می‌یابد. بیشترین رابطه همبستگی بین سن و ابعاد کیفیت زندگی مربوط به بعد سلامت روان‌شناختی با مقدار ( $r = 0/867$ ) است. این یافته با نتایج پژوهش شفيعی و همکاران (۱۳۸۵) همسویی دارد و بر خلاف نتایج پژوهش کیانی و همکاران (۱۳۸۸) است.

نتایج حاصل از آزمون فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اینکه بین کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد، حاکی از آن است که ضمن کنترل اثر متغیرهای دموگرافیکی، رابطه مستقیم و معناداری در سطح اطمینان ۹۵٪ بین کیفیت زندگی و نیز ابعاد آن و عملکرد تحصیلی وجود دارد؛ به این معنا که هرچه بر میزان زندگی دانشجویان خوابگاهی در کلیه حیطه‌های آن و در مجموع افزوده شود، طبعاً میزان رضایت از زندگی دانشجویی خوابگاهی در میان آنان بالاتر رفته بهبود عملکرد تحصیلی به بار خواهد آمد. در این میان، بیشترین ضریب همبستگی بین کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی، به بُعد روابط اجتماعی و عملکرد تحصیلی با مقدار ( $r = 0/288$ ) اختصاص دارد؛

به این معنا که هرچه بر میزان روابط اجتماعی به طور خاص و سرمایه اجتماعی دانشجویان خوابگاهی به طور عام افزوده شود، میزان عملکرد تحصیلی آنان بالا خواهد رفت. این یافته با نتایج پژوهش تورس و سلبرگ (۲۰۰۱) و نیز نتایج پژوهش جمالی و همکاران (۱۳۹۲)، و پژوهش یگانه و دیگران (۱۳۹۱) همسویی دارد.

نتایج آزمون سلسله‌مراتبی چندگانه نشان داد که متغیرهای دموگرافیکی در مرحله اول توانستند ۱۴/۳ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین کنند. در این میان، متغیر سن با مقدار ( $P < ۰/۰۰۱$ ,  $\beta = ۰/۳۱۲$ )، سهم معناداری در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی داشت، و در مرحله دوم متغیرهای پژوهش تحقیق یعنی ابعاد کیفیت زندگی توانستند ۸/۹ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین کنند. از میان این مؤلفه‌ها، مؤلفه روابط اجتماعی با مقدار ( $P < ۰/۰۰۱$ ,  $\beta = ۰/۲۹۱$ )، سهم معناداری در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی داشت. در مجموع مدل موفق شد ۲۳/۲ درصد از واریانس متغیر وابسته (عملکرد تحصیلی) را توضیح دهد. با وجود این، متغیرهای دموگرافیکی سهم بیشتری در تبیین متغیر عملکرد تحصیلی داشتند.

### نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، یکی از عوامل مهم که می‌تواند پیشرفت تحصیلی و نیز عملکرد تحصیلی دانشجویان خوابگاهی را تحت تأثیر قرار دهد، برخورداری دانشجویان از روابط اجتماعی و نیز حمایت‌های دوستان و اطرافیان خود است. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، برخورداری از حمایت اجتماعی دوستان و اطرافیان و نیز برقراری روابط اجتماعی با آنها، ضمن فراهم کردن منابع مهم اطمینان، مواجهه دانشجویان را با فعالیت‌های دشوارتر آسان‌تر می‌کند؛ ضمن اینکه خود منبع یک سرمایه اجتماعی غنی برای فرد محسوب می‌شود؛ به طوری که دانشجویان دارای حمایت دوستان و اطرافیان و نیز دایره

روابط اجتماعی گسترده، با استادان و سایر دانشجویان در زندگی خوابگاهی خودشان ارتباط بیشتر و بهتری برقرار می‌کنند و باور به این توانایی، اهداف تحصیلی را ارتقا می‌بخشد و موجب موفقیت و عملکرد تحصیلی بهتر در تحصیل و کار می‌شود (تورس و سلبرگ، ۲۰۰۱ نقل از جمالی و همکاران، ۱۳۹۲: ۳۶). از این جهت، به منظور ارتقای سطح کیفیت زندگی و به‌ویژه حیطه روابط اجتماعی در میان دانشجویان ساکن خوابگاه پیشنهادهای زیر توصیه می‌شود:

استادان مشاور و برنامه‌ریزان آموزشی دانشگاه، به همکاری مراکز مشاوره، برگزاری کلاس‌های فن ارتباطی، در سطح خوابگاه و ایجاد فرصت‌هایی جهت ابراز توانایی دانشجویان اقدام کنند تا دانشجویان به طور عملی توانمند شوند و سطح روابط اجتماعی خود را با دیگران گسترش دهند، و بدین وسیله شرایط لازم را جهت پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی بهتر در بین این قشر دانشجو فراهم آورند.

قابل ذکر است که هر چند عوامل مورد بررسی در نمونه مورد مطالعه توانسته‌اند درصدی از عملکرد تحصیلی آنها را تبیین کنند، همچنان درصد زیادی از واریانس متغیر وابسته در نمونه مورد مطالعه تبیین نشده است. لذا لازم است در پژوهش‌های بعدی روی متغیرهایی غیر از متغیرهای مورد مطالعه توجه بیشتری معطوف گردد. آنچه در این پژوهش بیش از همه جلب توجه نموده است میزان اثرگذاری متغیرهایی است که جزء متغیر اصلی نبوده‌اند، اما تأثیرشان قوی‌تر از متغیر کیفیت زندگی بر متغیر وابسته بود. این امر با مراجعه به تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی این پژوهش به‌خوبی آشکار می‌گردد. نتایج به‌دست آمده از این پژوهش نشان می‌دهد که سهم سایر متغیرها در عملکرد تحصیلی بالاتر بوده است، لذا می‌توان در پژوهش‌های بعدی با تمرکز روی سایر متغیرهای اثرگذار و شناخت میزان تأثیرگذاری آنها، به بهبود هرچه بیشتر عملکرد تحصیلی در میان دانشجویان کمک کرد.

منابع

۱. بهمنی، بهمن؛ تمدنی، مجتبی و مجید عسکری (۱۳۸۳). «بررسی کیفیت زندگی و رابطه آن با نگرش دینی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد جنوب تهران»، طب و تزکیه، شماره پنجاه و سوم، ۳۲-۵۵.
۲. جمالی، مکیه؛ نوروزی، آریتا و رحیم طهماسبی (۱۳۹۲). «کاربرد سازه‌های تئوری شناخت اجتماعی در پیشگویی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال ۹۲-۱۳۹۱»، گام‌های توسعه در آموزش پزشکی مجله مطالعات و توسعه آموزش پزشکی. دوره یازدهم، شماره اول، ۳۵-۴۴.
۳. حجازی، یوسف (۱۳۸۳). «نقش عوامل اقتصادی- اجتماعی در موفقیت تحصیلی و عملکرد شغلی دانشجویان کشاورزی دانشگاه تهران»، نامه علوم اجتماعی، شماره بیست و سوم، ۲۷-۴۲.
۴. رضایی، سجاد؛ کجباف، محمداقبر؛ موسوی، سیدولی‌اله و سیدحشمت‌اله موسوی (۱۳۹۱). «الگوی پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس ابعاد مختلف کیفیت زندگی، استفاده از اینترنت و نگرش به اعتیاد در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره دوازدهم، ۷۳۱-۷۴۲.
۵. زارع شاه‌آبادی، اکبر (۱۳۸۱). «بررسی عوامل آموزشی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه یزد در سال‌های ۷۷-۱۳۶۷»، مجله علوم انسانی دانشگاه سیستان و بلوچستان، ویژه‌نامه علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۶۴-۹۱.
۶. زارع، بیژن، و فرزانه شفیعی (۱۳۹۰). «بررسی نقش سرمایه‌های فرهنگی و اقتصادی خانواده و نوع مدرسه در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی و پیش‌دانشگاهی منطقه ۱۴ تهران»، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، شماره یکم، ۳۷-۷۰.



۷. زائر، لیلا و محمد جواد قائد محمدی (۱۳۹۲). «مشکلات اجتماعی-تحصیلی دانشجویان دختر (۲۹-۱۸ ساله) ساکن خوابگاه دانشگاه‌های آزاد اسلامی منطقه ۲، از دید خود دانشجویان»، فصلنامه پژوهش اجتماعی، سال ششم، ۱۸۰-۲۰۸.
۸. کیانی، فاطمه؛ بلوچی، عباس؛ سرگلزایی، نرگس و ملک کیانی (۱۳۸۸). «بررسی مقایسه‌ای کیفیت زندگی دانشجویان گروه پزشکی و غیر پزشکی ساکن خوابگاه در شهر زاهدان»، ویژه‌نامه مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان، سمینار کشوری کیفیت زندگی و ارتقاء سلامت، ۱۷ تا ۱۹ اسفند ماه ۱۳۸۹، چابهار، ۵.
۹. مسعودی، اکبر و مهدی محمدی (۱۳۸۵). «بررسی اثر محل سکونت و جنسیت بر ادراکات و عملکرد تحصیلی دانشجویان مهندسی و علوم پایه دانشگاه شیراز»، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره بیست و پنجم، شماره ۴ چهارم، ۱۸۶-۲۰۰.
۱۰. غفاری، مظفر و لطفعلی خانی (۱۳۹۲). «ارتباط سرمایه اجتماعی و هوش فرهنگی با عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره سیزدهم، ۶۴۲-۶۵۱.
۱۱. مکوندی، سمیه و مریم زمانی (۱۳۹۰). «بررسی کیفیت زندگی و ابعاد مختلف آن در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز در سال ۱۳۸۹»، فصلنامه علمی-پژوهشی جنتاشاپیر، دوره دوم، شماره چهارم: ۱۹۱-۲۰۰.
۱۲. یگانه، طیبه؛ سلطانی شال، رضا؛ کافی، سیدموسی و عباسعلی حسین‌خانزاده (۱۳۹۱). «بررسی ارتباط بین هوش هیجانی، مدیریت زمان و کیفیت زندگی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان»، مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، دوره دوازدهم، شماره ۴ سوم، ۲۲۰-۲۳۳.

13. Bramness J. G., Fixdal T. C. & Vaglum P. (1991). "Effect of medical school stress on the mental health of medical student in early and late clinical curriculum", *Acta Psychiatrica Scandinavia*, Vol 84 (4): 340-5.
14. Development of the World Health Organization WHOQOL-BREF quality of life assessment. The WHOQOL Group. *Psycho Med.* 1998; 28(3):551-8.
15. Torres J. B., Solberg S. (2001). "Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health", *JVocat Behav*, 59 (1), 53-63.
16. Usefy A. R. & Ghassemi Gh. R. & Sarrafzadegan. N. & Mallik .S. & Baghaei. A. M. & Rabiei, K. (2009). "Psychometric Properties of the WHOQOL-BREF in an Iranian Adult sample", *Community Mental Health Journal*, Volume 46, Number 2, 139-147, DOI: 10.1007/s10597-009-9282-8.

## سیر شکل‌گیری مدارس زنان در دورهٔ مشروطه (با تأکید بر مطالبات اجتماعی زنان)

هما زنجانی‌زاده<sup>۱</sup>

علی باغدار دلگشا<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی سیر ایجاد مدارس زنان، در قالب ایجاد دبستان‌های نسوان در دورهٔ مشروطه و در فاصلهٔ زمانی سال‌های ۱۳۲۴ق/۱۲۸۵ش تا ۱۳۳۰ق/۱۲۹۱ش است. بررسی این موضوع نه تنها از جهت رخداد آن در دورهٔ زمانی مشروطه به عنوان نخستین دورهٔ تجربه‌های مدرنیزه شدن آموزش و پرورش در ایران، بلکه به لحاظ ایجاد مدارس دخترانه، نقش‌نامه‌نگاری‌های زنان در مطبوعات این دوره در رابطه با مسئلهٔ حق تحصیل زنان و طرح آن به صورت مطالبه‌های اجتماعی اهمیت دارد. در این دوره همچنین، حضور فعال اجتماعی زنان برای نخستین بار به شکل شبه‌صنفی آغاز شده است و زنان به مطرح کردن درخواست‌های اجتماعی خود پرداخته‌اند که در این بین ایجاد مدارس برای دختران اصلی‌ترین مطالبهٔ اجتماعی زنان ایرانی بوده است. این پژوهش که به روش اسنادی با تکنیک تحلیل محتوا گردآوری شده است، به ثمر رسیدن تلاش اجتماعی و احقاق حقوق اجتماعی زنان را نشان می‌دهد. تلاشی که با گذشت کمتر از یک دهه از طرح آن در مطبوعات عصر مشروطه، منجر به ایجاد مدارس دخترانه در شهرهای متفاوت ایران گردید که بر آن اساس، دختران نیز مانند پسران از حق آموزش و پرورش برخوردار شدند.

**واژگان کلیدی:** مطالبات اجتماعی، زنان ایرانی، مشروطه، مدارس دختران، دبستان.

۱. دانشیار گروه جامعه‌شناسی/ دانشگاه فردوسی مشهد [zandjani@ferdowsi.um.ac.ir](mailto:zandjani@ferdowsi.um.ac.ir)

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ/ دانشگاه فردوسی مشهد نویسنده مسئول/ [ali.b.delgosha@gmail.com](mailto:ali.b.delgosha@gmail.com)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۱۲/۱۰ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۴/۵/۲۵

مقدمه

جامعه ایران در عصر قاجار وارد مرحله جدیدی از تغییر و تحول ساختار سیاسی اجتماعی گردید که با دوران قبل از آن تفاوت چشمگیری داشت؛ از جمله در زمینه حضور اجتماعی زنان در عرصه اجتماع و فرهنگ این تحول قابل ذکر است. بررسی‌های اجتماعی نشان می‌دهد که زنان در مسائل سیاسی اجتماعی این عصر حضوری فعال داشته‌اند. تا پیش از قاجار و در طول حاکمیت این سلسله مراکز آموزشی در چهارچوب مکتب‌خانه‌ها - مکان‌هایی که در قالب سنتی، به راه خود ادامه می‌دادند - محدود می‌شد و محتوای آموزشی آنها در طول چند قرن دگرگون نشده بود. در دوره مشروطیت اولین سنگ بنای آموزش و پرورش به سبک جدید گذاشته شد. در جامعه بسته و مرد سالار ایران آن روز طبیعتاً آموزش و پرورش جدید بایستی فقط سهم مردان می‌بود، اما زنان با توجه به فرصت‌های محدودی که در این زمان برای آنها فراهم آمده بود با اقدامات مناسب خود و با حضور مستقیم و غیرمستقیم در زمینه احقاق حقوق و طرح مطالبات جامعه‌شناختی خود در قالب ایجاد مدارس نسوان، تلاش‌های زیادی را آغاز کردند. در این دوره زنان ایرانی به شیوه‌های خلاق دست به تأسیس و اداره مدارس دخترانه زدند و حتی در راه تأسیس مدارس دخترانه با مخالفت‌های جدی از جانب جناح سنتی جامعه مواجه شدند. مخالفان تأسیس مدارس دخترانه نه تنها به انتقادهای لفظی بسنده نمی‌کردند، بلکه مخالفت خود را در عمل نیز به ابراز کردند و زنان در این راه با چالش‌هایی مواجه شدند، لذا در این مقاله تلاش بر این است تا نقش مطالبات جامعه‌شناختی زنان را در تشکیل مدارس جدید و آموزش دختران در عصر مشروطه، به عنوان نخستین دوره‌ای که از نظر قانونی به زنان، حق تحصیل داده می‌شود بررسی کنیم.

علت انتخاب این مقطع زمانی اهمیت حضور زنان برای نخستین بار در قالبی رسمی و تا حدودی شبه صنفی در فعالیت‌های اجتماعی ایران است. دوره‌ای که حضور مسیونرهای

مسیحی در کنار نفوذ فرهنگ غربی زمینه را برای طرح نظریه جدید حق تحصیل و آموزش زنان و دختران ایرانی فراهم کرد. در این بین سؤال‌هایی را که می‌توان مطرح نمود عبارت‌اند از: نخستین مدارس دخترانه در ایران در چه دوره‌ای شکل گرفته‌اند؟ چه کسانی در ایجاد انگیزه در نسوان ایرانی برای ایجاد مدارس دخترانه مهم‌ترین نقش را داشته‌اند؟ آیا می‌توان اصلی‌ترین مطالبه اجتماعی زنان در مطبوعات دوره مشروطه را مسئله آموزش و پرورش دختران دانست؟ و اگر پاسخ مثبت است، زنان تا چه مقدار به این هدف خودشان رسیده‌اند؟

این پژوهش به روش اسنادی و با استفاده از دو تکنیک تحلیل محتوا و بافت موقعیت کلمات، مطالبات اجتماعی زنان را در خصوص ایجاد مدارس نسوان واکاوی کرده است. در تکنیک بافت موقعیت کلمات نیز میزان تکرار کلمات مهم و موضوع‌های شاخص در نامه‌نگاری‌های زنان بررسی شده است. این پژوهش قصد دارد به ارائه تحلیلی از درخواست‌های زنان ایرانی و بررسی نوع مطالبات جامعه‌شناختی آنان در عرصه طرح مسئله حق تحصیل زنان در ایران بپردازد. میزان تلاش زنان در تأکید بر مطالبات اجتماعی نسوان ایرانی در عصر مشروطه را می‌توان در نامه‌نگاری‌های آنان در مطبوعات این دوره جست‌وجو کرد. در نامه‌نگاری‌های زنان مواردی چون تلاش برای ایجاد مدارس نسوان و سوادآموزی برای دختران، حضور فعالانه در عرصه‌های اقتصادی و حرکت‌هایی ملی چون ایجاد بانک ملی و مبارزه با ورود منسوجات خارجی نیز دیده می‌شود که اصلی‌ترین مطالبه، مسئله حق آموزش برای دختران است.

در بررسی اقدامات مطالبات جامعه‌شناختی زنان، تأکید این پژوهش بر روی مطالبه ایجاد مدارس دخترانه در دوره مشروطه است. در این دوره، بیشتر نامه‌های مندرج در مطبوعات، توسط زنان، نشان از نوعی خیزش فمینیستی (بینشی که خواهان برابری حقوق

اجتماعی برای زنان در جامعه است) در راستای مطرح کردن مطالبات اجتماعی زنان در قالب ایجاد مدارس نسوان است.

### پیشینه پژوهش

پیشینه پژوهشی این کار نیز شامل برخی آثار می‌شود که به نقش و ایجاد مدارس در دوره قاجار می‌پردازند. این آثار معمولاً بر مدرسه دارالفنون متمرکزند یا با تأکید بر دوره پهلوی اول، در تلاش‌اند، این دو دوره را با یکدیگر مقایسه کنند. منبع ذیل را از منابع پیشینه این پژوهش می‌توان نام برد.

کتاب اسنادی از مدارس دختران از مشروطه تا پهلوی از سهیلا ترابی فارسانی. بخش بسیار کمی از این کتاب به ایجاد مدارس دختران در دوره مشروطه اختصاص دارد و بیشتر توجه خود را در دوره پهلوی قرار داده است.

### جایگاه جامعه‌شناسی زنان\*

بهترین منابع برای بررسی جایگاه اجتماعی زنان در دوره مشروطه عبارت‌اند از: مطبوعات به عنوان اجتماعی‌ترین و پرمخاطب‌ترین منابع این دوره. بر اساس این منابع زنان در باورهای سنتی عصر قاجار از کمترین جایگاه مطلوب اجتماعی برخوردار بوده‌اند. زنان در ادبیات سنتی ایران نیز جایگاهی درخور توجه نداشته‌اند. عرصه ادبیات نیز همگی در اختیار مردان بوده است (Millani, 1999: 405) این امر به صورتی است که حقارت زن در ادبیات سنتی، مترادف با سکون و سکوت زنان بوده است.

نگاه منفی ادبیات سنتی به زن، در مطبوعات دوره مشروطه هم انعکاس داشته و مطرح می‌شد. «پیشینیان شعرا قدرت طبع خود را در پست کردن قدر زن و طعن و نکوهش به آن جنس صرف کرده و سرمایه عظیمی از ظلالت عامه انباشته [...] در این فقره شکی

نیست» (کاوه، غره ربیع‌الثانی ۱۳۳۹: ۱-۲). صامت بودن جنس زن را در ادبیات ملل دیگر نیز می‌توان یافت. اما نتیجه تلاش اجتماعی زنان، بازگرداندن زنان به تاریخ و در دست گرفتن تاریخ اجتماعی زنان به دست آنان بوده است.

نگرش منفی نسبت به زن، نه‌تنها در ایران که در دیگر کشورها هم وجود داشت. در مجموع، این ادبیات‌ها و ادبیات جهانی، یک رویکرد مطلق مردسالار وجود داشت که موضوع آن، تنها مرد و فعالیت‌های او بود (Zinsser, 1993: 3-5). زنان همه جا نادیده گرفته می‌شدند. با توجه به این نوع نگرش و نگارش، که همه علیه زنان بود، آنچه نقش طبیعی زنان نامیده می‌شد، درحقیقت ساخته‌ای فرهنگی برای بیان برتری مرد و فرودستی زن بود (Offen, 1991: 1-2).

در ایران عصر قاجار نیز زنان همان جایگاهی را برخوردار بودند که در دوران‌های قبلی در آن قرار داشتند. در ایران نیز مانند غرب، زنانی که در تاریخ روایت شده‌اند، مادران، دختران، همسران، خواهران و معشوقه‌های مردان مشهور بوده‌اند. اقدام‌های همسر سید کاظم رشتی، آغاییگم دختر شیخ هادی نجم‌آبادی، درة‌المعالی، محترم اسکندری و همسر ملک‌المتکلمین، نشانه‌هایی از تلاش زنان در عصر مشروطه است، اما سایه نگرش مردسالارانه نیز در آن غیرقابل انکار است.

در مطبوعات این دوره، چهره‌ای از زن معرفی می‌شود که با باورهای اجتماعی تناسب دارد. در جامعه عصر قاجار زنان به غیر از ماه رمضان مجاز به آمدوشد در خیابان‌ها بعد از غروب آفتاب نبودند (زاینده‌رود، ۲۳ شوال ۱۳۲۸: ۳)، امری که برای زنان محدودیت حضور اجتماعی را به همراه داشت. در مقاله‌ای با عنوان «تحصیل دختران» مطرح می‌شود زنان در جامعه ایران عصر قاجار مانند «یک سنگ جنبنده» هستند (شمس، ۱۶ ربیع‌الاول ۱۳۲۹: ۶)، یعنی فضای اجتماعی را اشغال کرده‌اند اما هیچ‌گونه حقی در انجام فعالیت اجتماعی ندارند. در هفته‌نامه *حبل‌المتین* در مقاله‌ای با عنوان «زن در ایران»، زنان ایرانی

«مصدق لفظ ضعیفه» معرفی می‌شوند و وجود باورهای مردسالار در جامعه به عنوان عامل جدایی زنان از اجتماع معرفی می‌گردد (هفته‌نامه حبل‌المتین، ۲۳ جمادی‌الثانی ۱۳۴۳: ۱۷). در خصوص فرودست بودن زنان نیز مطبوعات انگلیسی مانند روزنامه تایمز در گزارش ۲۸ اوت ۱۹۱۱ خود به بررسی جایگاه اجتماعی زنان ایران از منظر مردان ایرانی پرداخت و به نقل از یکی از نمایندگان مجلس دوم - شیخ اسدالله - این جمله را نگاشت که در ایران «زن‌ها جنس ضعیف هستند» (آفاری، ۱۳۷۱: ۲۶). این تعاریف و بسیاری از موارد دیگر در مطبوعات عصر مشروطه به عنوان گویاترین منبع اطلاع‌رسانی باورهای اجتماعی، زنان از جایگاهی نامناسب برخوردارند.

در بررسی «احوال زنان» و وضعیت جامعه‌شناختی آنان، بر اساس نسخه‌های خطی دوره قاجار باید اشاره داشت، نگارندگان این رساله‌ها با تأثیرپذیری از رویکر و نظام پدرسالار و نگرش تاریخ‌مذکر، به نکوهش زنان پرداخته‌اند. در باور اجتماعی جامعه ایران، «جنس زن»، مسئول «هر خون به ناحق شدن و ظاهر و پنهان شدن هر چه خرابی به همه ملک جهان» است (اصفهانی، بی‌تا: ۱۴۰). براساس نگرش حاکم بر این نگارش‌ها، اصلی‌ترین وظیفه زنان، «اطاعت» مطلق از شوهر است. «اگر شوهر زن را بخواند، باید اجابت کند و اگر زن تغافل کند که یک بار دیگر بگوید، هفتاد نماز فریضه از او بیفتد» (بی‌نام، ۱۲۵۸ق: ۶۰-۱۵۹). دعای زن در صورتی قبول است که «شوهر» را دعا کند (همان: ۱۶۰). ارزش اجتماعی زن، به خشبو بودن «گردن» و «پرگوشت» بودن «فوزک پا»ی اوست، حسن او نیز نه در سواد و دانشش که در «مو»های بلند و پوست «سفید»ش است (بی‌نام، ۱۲۶۵ق: ۱۸۰). او باید «ذلیل» و «اسیر» شوهر باشد (همان: ۳-۱۸۱) و برای مردان نیز «اطاعت ایشان نهایت جهل» دانسته شده است؛ زیرا زنان «خفیف‌العقل» اند و «عقل ایشان ناقص» است (همان: ۱۸۲). در میان رساله‌های دوره قاجار، به کار رفتن واژه



«انقلاب حالتی» (حسین بن محمد صادق، ۱۳۹۷ق: ۲۱۲) نیز وجود دارد که مردان را مجاز می‌داند در صورت «مطیع» نبودن زنان، خشم خود را با ضرب و شتم آنان نشان دهند.

### زنان و مسئله سوادآموزی

با این حال، در ایران عصر مشروطه نیز بیشترین تلاش زنان، برای به دست آوردن حقوق اجتماعی‌شان بود. زنان در نامه‌هایی که برای مطبوعات می‌فرستادند، شیوه نگارش خاصی را اتخاذ می‌کردند. آنها نامه‌های خود را به نثری ساده و نزدیک به زبان گفتاری می‌نگاشتند و بارها از مخاطب دوم شخص، که مخاطب عموماً مردان بودند، استفاده می‌کردند (نجم-آبادی، ۱۳۷۴: ۹۴). یکی از زنان عصر قاجار در توصیف محدودیت سوادآموزی برای زنان اشاره دارد که پس از آن که اندکی از دختران توانستند وارد مکتب‌خانه شوند، بعد از چند سال تحصیل «پدران عزیزمان با کمال تغییر کتاب و قلم را از دستمان گرفته، پاره کرده و شکسته و به دور می‌انداختند که چه معنی دارد دختر خط داشته باشد» (تمدن، ۷ ربیع الاول ۱۳۲۵: ۴).

در دوره مشروطه، سبک جدید طنزنویسی و روزنامه‌نگاری ایجاد شد. گروهی به انتقاد از شرایط طبقاتی و تبعیض جنسی در جامعه پرداختند (Afary, 1996: 3) و گروهی از زنان نیز گویش جنسیتیِ زنانه را که می‌توان همان سبک زنانه نامید در نامه‌نگاری‌ها و نگارش‌های خود به کار برده‌اند. سبک زنانه در معنی سخن گفتن از مشکلات و حالات و افکار زنان که عبارت است از بیان حالات و عواطفی که تنها زنان دارند و مردان فاقد آن هستند.

با آغاز خیزش مشروطه‌خواهی، زنان به درج نامه‌نگاری در مطبوعات مشروطه پرداخته و طرح مطالبات اجتماعی خود را مطرح نمودند. در این طرح مطالبات اجتماعی، حق تحصیل زنان و اجازه ایجاد مدارس نسوان، اصلی‌ترین مطالبه اجتماعی زنان در دوره

مشروطه است. نمونه‌های این مطالبات اجتماعی و مسئله حق تحصیل برای زنان، در نامه‌های متعدد زنان ایرانی در نامه‌های آنان به مجلس شورای ملی قابل مشاهده است (Bayat, 1978: 295-306). این مدعا بر اساس نامه‌نگاری‌های زنان در مطبوعات دوره مشروطه در جداول ذیل قابل مشاهده است.

«لایحه یکی از خواتین» از بی‌بی خانم وزیرف

حبل‌المتین، ۲۲ رجب ۱۳۲۵: ۶-۴

مطالبه اجتماعی	گروه مورد مقایسه	مخاطب نامه		نام روزنامه
		جنسیت	مخاطب	
«طلب العلم» «مدرسه»	مردان ایرانی	مرد	فضل‌الله نوری	«حبل‌المتین»

«عریضه یکی از بانوان با علم»

(حکمت، ۱۵ صفر ۱۳۲۵: ۸-۹)

مطالبه اجتماعی	گروه مورد مقایسه	مخاطب نامه		نام روزنامه
		جنسیت	مخاطب	
حق «علم» اندوزی زنان و تشکیل «هیئت اجتماعی» [انجمن] توسط زنان	«زن‌های فرنگی»	مردان	جامعه ایرانی	«حکمت» منشر در مصر

«لایحه تبریک است که از سرکار خانم مدیره محترمه دوشیزگان وطن رسیده»

(شکوفه، ذیقعدہ ۱۳۳۰: ۱-۳)

نام روزنامه	مخاطب نامه		گروه مورد مقایسه	مطالبه اجتماعی
	مخاطب	جنسیت		
«شکوفه»	«عموم اهالی ایران»	زنان و مردان	«مملکت انگلستان» و «دولت فرانسه»	«تربیت عمومی [،] تعلیمات بنین و بنات»، اهمیت نقش تربیت زنان به دلیل وجود نقش مادری، ایجاد انگیزه در مدیران مدارس نسوان برای گسترش و ایجاد مدارس دیگر

«تربیت نسوان در ژاپون»

(شکوفه، ۲۰ ربیع‌الثانی ۱۳۳۲: ۳)

نام روزنامه	مخاطب نامه		گروه مورد مقایسه	مطالبه اجتماعی
	مخاطب	جنسیت		
«شکوفه»	«خانم‌های ایرانی»	زنان	«زنان ژاپونی»	«تقلید از زنان ژاپونی» در تحصیل دختران

مهرتاج رخشان نیز از دیگر زنانی است که با درج نامه‌نگاری در مطبوعات زنان در تلاش ایجاد مدارس نسوان در رشت است.

«نامه [از] طهران»

(زبان زنان، ۱۹ ربیع‌الثانی ۱۳۳۸: ۴)

مطالبه اجتماعی	مورد	گروه مقایسه	مخاطب نامه		نام روزنامه
			جنسیت	مخاطب	
ایجاد «مدارس نسوان» در رشت		ندارد	زنان	«زنان و دختران ایرانی»	«زبان زنان»

در نامه‌ای از تهران برای درج در روزنامه زبان زنان، نگارنده نامه «شهناز آزاد»<sup>۴</sup>، به مسئله بی‌سوادی زنان انتقاد می‌کند و خطاب به مردان اشاره دارد اگر مردی با سواد باشد و زن او بی‌سواد به این معنی است که «نیم‌تنه کسی بیکار باشد» (زبان زنان، ۱۹ جمادی‌الاول ۱۳۳۸: ۱). در این نامه به مسئله «پارسی» نویسی توجه زیاد شده است و این نامه نخستین نامه زنان در مطبوعات مشروطه است که نگارنده آن، در انتهای نامه بخشی با عنوان «لغات نامه» دارد که معادل لغات فارسی به کاررفته در متن خود را توضیح می‌دهد.

«نامه از تهران»

(زبان زنان، ۱۹ جمادی‌الاول ۱۳۳۸: ۱-۲)

مطالبه اجتماعی	گروه مورد مقایسه	مخاطب نامه		نام روزنامه
		جنسیت	مخاطب	
برابری اجتماعی و اهمیت تحصیل برای زنان	«مادران دانا با مادران نادان»	زنان و مردان	مردم	«زبان زنان»

در خطابه‌ای که یکی از معلمان «مدرسه مخدرات» در زمان امتحان قرائت کرده، اشاره داشته است «ای خواتین [...] از شهد علم بنوشید [...] امیرالمؤمنین علیه السلام می‌فرماید (لیس الجمال باثواب تزینها بل الجمال جمال العلم و الادب)» (ایران‌نو، ۱۵ ذیحجه ۱۳۲۷: ۲-۳).

در «نطق معارف پرورانه» از «خادمه وطن رئیس مدرسه عالی» در جلسه امتحان، مدیر مدرسه، با استفاده از توجیه دینی در قالب آیات قرآن مانند «لا یستوی الذین یعلمون و الذین لا یعلمون» و روایاتی چون «اطلبو العلم و لو بالصین»، «طلب العلم فریضه علی کل مسلم و مسلمه»، «فضل العالم علی الجاهل کفضلی علی ادنی منکم» و «علماء امتی افضل من انبیاء بنی اسرائیل» از پیامبر اسلام (ایران‌نو، ۶ محرم ۱۳۲۸: ۴) در تلاش است تا مشروعیتی دینی برای علم‌اندوزی زنان ایجاد کند. این نامه حدود ۱۰ درصد از حجم کل یک شماره از روزنامه را به خود اختصاص داده است و کلمات کلیدی و میزان تکرار آنان نیز به شرح ذیل است:

کلمات کلیدی و میزان تکرار در نامه «نطق معارف پرورانه»

واژه	میزان تکرار
علم / تعلیم / تربیت / معارف	۲۸ مرتبه
زنان / خواهران / خواتین / نسوان / بنات	۱۷ مرتبه
ضمیم اتحاد زنان «ما»	۹ مرتبه
ژاپونی‌ها	۹ مرتبه
موطن / وطن	۸ مرتبه
تمدن / ترقی	۷ مرتبه

### مشروطه و تأسیس مدارس نسوان

به دلایل مختلف سیاسی، اجتماعی و عوامل محدودیت‌زا، آموزش سواد به زنان در دوران قاجار چندان رایج نبود. تنها محل آموزش و تحصیل، مکتب‌خانه‌ها بودند که دختران سهم ناچیزی از آن داشتند. مکتب‌خانه‌ها یا مختلط بودند یا جدا. بنابر این، بیشتر دختران پس از طی دوره کوتاهی در سطح خواندن متوسط و نوشتن با توانایی (بسیار اندک) مراتب بالاتر را طی نمی‌کردند و خانه‌نشین می‌شدند (مستوفی، ۱۳۴۳، ۱: ۷۱۱). تنها دختران برخی خانواده‌های مرفه، آن هم به شرط موافقت پدرانشان می‌توانستند به کمک معلمان سرخانه تاحدودی به تحصیلات خود ادامه دهند (تاج‌السلطنه، ۱۳۷۱: ۹۰).

مسئله آموزش در زمان قاجاریه با اقدامات امیرکبیر و تأسیس دارالفنون و اعزام محصل به خارج، شکل جدی‌تری به خود گرفت. اگرچه آموزش در این دوران، هنوز مختص پسران بود، ولی عمومی‌تر شد و تا حدودی فضای فکری جامعه را تغییر داد. مدارس، به سبک اروپایی، عامل دیگری در دگرگونی فضای جامعه سنتی ایران بود. در دوران سلطنت ناصرالدین شاه از آن پس، هیئت‌های فرانسوی، آمریکایی در زمینه سیاسی، تجاری، فرهنگی و مذهبی در ایران به فعالیت پرداختند. در زمینه فرهنگی و مذهبی، هیئت‌های مذهبی اروپایی به شکل فعالی حضور داشتند. نخستین اقدام این هیئت‌ها تأسیس مدارس جدید بود و دختران مسلمان در این مدارس راهی نداشتند. مهم‌ترین عامل این عدم حضور، ایجاد محدودیت از سوی خانواده‌ها برای آموزش دختران بود. برای اولین بار با وساطت بنجامین — وزیرمختار آمریکا — و موافقت ناصرالدین شاه با حضور دختران مسلمان در مدارس رفع شد و اولین گروه دختران مسلمان وارد مدرسه فرانکو پرسیان تهران شدند. مدرسه سن ژوزف از دیگر مدارس بود که به دست فرانسویان تأسیس شد و اطفال خارجی در آن به تحصیل پرداختند. مدرسه خواهران سن

ونسان دوپل مدرسه دیگری بود که در آن، خیاطی، خانه‌داری، زبان فرانسه، تاریخ و جغرافیا تدریس می‌شد (دیولافوا، ۱۳۳۲: ۱۱۹).

در بیستم ژانویه ۱۹۰۷ در ضمن برگزاری یک گردهمایی بزرگ در تهران، زنان قطعنامه‌ای را که شامل دو بند بود، تصویب کردند. بند اول بر تأسیس مدارس زنانه تأکید داشت و بند دوم خواستار حذف جهیزیه سنگین برای دختران بود و چنین استدلال می‌کرد که بهتر است پولی که صرف تدارک جهیزیه می‌شود، در راه آموزش دختران هزینه شود (Yaukacheva, 1959: 75). ظاهراً حتی قبل از به پیروزی رسیدن مشروطیت میرزا حسن رشديه و طوبی رشديه مدارس دخترانه‌ای تأسیس کرده بودند، چنان که مدرسه دخترانه‌ای را که میرزا حسن رشديه قبل از مشروطیت تأسیس کرد با مخالفت شدید روبه‌رو و تعطیل شد. مخالفت با مدرسه دخترانه زیر لوای مباحثی از قبیل نامنی و شرایط خاص اجتماعی ایران صورت گرفت.

تلاش دیگری را طوبی رشديه در سال ۱۳۲۱ ه. ق برای تأسیس مدرسه دخترانه صورت داد که با برخورد مأموران دولتی منحل شد. همچنین در سال ۱۳۲۴ ه. ق در این رابطه، بی‌بی خانم وزیرف به وزارت معارف شکایت نمود؛ اما در جواب به او گفته شد که صلاح در این است مدرسه تعطیل شود. مدتی بعد از به توپ بستن مجلس تقاضای بی‌بی خانم برای تأسیس مدرسه پذیرفته شد، مشروط بر اینکه فقط دختران ۴ تا ۶ سال در مدرسه تحصیل نمایند و کلمه دوشیزه نیز از تابلوی مدرسه حذف شود. در زمان جنبش مشروطه، زنانی که از این مدارس فارغ التحصیل می‌شدند، خود به تأسیس مدارس دخترانه دیگری اقدام می‌کردند.

پس از پیروزی انقلاب مشروطه، در خصوص تأسیس کردن یا نکردن مدارس جدید، در مجلس اختلاف نظر وجود داشت. مشروطه‌خواهان و نمایندگان مجلس اول در خصوص مدارس جدید به سه دسته تقسیم شدند. دسته اول بر این عقیده بودند که دختران

علاوه بر یادگیری، خواندن و نوشتن، بایستی مطالبی همچون تربیت اطفال و خانه‌داری و حفظ مراتب ناموس و شرف و بعضی از علوم مقدماتی که به اخلاق معاش و معاشرت با خانواده مربوط است، یاد بگیرند. در امور خاصه رجال از قبیل علوم پلیتیکی و امور سیاسی فعلاً مداخله‌شان اقتضا ندارد. دسته دوم از مشروطه خواهان که بیشتر آن‌ها از منورالفکران حزب دموکرات «فرقه اجتماعیون عامیون» بودند، معتقد بودند که نه تنها نباید برای آموزش دختران محدودیتی قائل شد، بلکه باید تمهیدی اندیشید تا تعلیم آنها اجباری باشد و در شهرها و دهکده‌ها باید مدارس جدید تأسیس شود و مکتب خانه‌های قدیم بسته شود. دسته سوم از مشروطه‌خواهان با تأسیس مدارس دخترانه به سبک جدید مخالف بودند و همان مکتب‌خانه‌ها را برای آموزش دختران کافی می‌دانستند. برخی از زنان برای متقاعد کردن دسته اول و سوم مشروطه‌خواهان با نوشتن مقالات متعدد و نگاشتن نامه‌های مکرر به مجلس، آنان را متقاعد کردند تا در تأسیس مدارس جدید با آنان همکاری کنند و در این مسیر به آیات قرآن در تمجید علم و حدیث رسول اکرم «طلب العلم فریضه کل مسلم و مسلمه» تمسک می‌کردند. نمونه این امر در خطابه‌گویی دختران در مدارس قابل مشاهده است (ایران‌نو، ۲۲ شعبان ۱۳۲۷: ۲).

همچنین از مجموع ۴۶ نامه موجود از زنان در شمارگان متفاوت روزنامه ایران‌نو، ۲۳ نامه یا ۵۰ درصد نامه‌ها، اختصاص به مسئله حق تحصیل زنان دارد، امری که نشان از توجه زنان به مسئله آموزش و طرح آن در قالب مطالبات جامعه‌شناختی است. زنان پیشگام و تلاشگر در امر حقوق زنان هرگز عقب نشینی نکرده و جسورانه به مبارزات خود در جهت اعتلای حقوق هموعشان ممارست ورزیدند. عصمت تهرانی که با نام مستعار طایره، مقالات جالب توجهی می‌نوشت، سعی داشت مردان را به فضیلت‌های همسران و مادران تحصیل کرده متقاعد سازد. وی نوشت که کلید پیشرفت ملت ترقی زنان است؛ زیرا زنان



درس خوانده می‌توانند شهروندانی منورالفکر پرورش دهند و ملت را نیرومندتر کنند (ایران‌نو، ۲۷ شعبان ۱۳۲۷، ۲؛ همان، ۱۸ رمضان ۱۳۲۷؛ ۴؛ همان، ۱۶ ذی‌قعدة ۱۳۲۷ : ۲).

### شکل‌گیری مدارس نسوان

نام تلاشگر	سال	نام مدرسه
طوبی رشدیه	۱۳۲۱ق/۱۲۸۲ش	موفق به ایجاد مدرسه نشد
بی‌بی خانم وزیرف	۱۳۲۴ق/۱۲۸۵ش	«دبستان دوشیزگان»
طوبی آزموده	۱۳۲۵ق/۱۲۸۶ش	«دبستان ناموس»
صفیه یزدی	۱۳۲۸ق/۱۲۸۹ش	«مدرسه عفتیه»
ماهرخ گوهرشناس	۱۳۲۹ق/۱۲۹۰ش	«مدرسه دخترانه ترقی»

در این نامه‌نگاری‌ها، زنان پس از پرداختن به اهمیت نقش مدارس نسوان و پرداختن به اهمیت تحصیل برای پسران و دختران، پا را فراتر گذاشته و عنوان می‌داشتند «مدارس اناث را از مدارس ذکور اثر و اهمیت بیش است؛ زیرا این مدارس مادرانی تربیت می‌کند که در دامان آنها مردان غیرتمند و وطن‌پرست پرورش خواهد یافت» (ایران‌نو، ۱۷ ذی‌قعدة ۱۳۲۷: ۳). در این مطالبه اجتماعی نیز حتی نامه‌هایی از شهرهایی مانند گیلان هم وجود دارد که اصلی‌ترین درخواست خود را «حق تربیت دختران» در گیلان مطرح می‌کنند (ایران‌نو، ۱۸ ذی‌قعدة ۱۳۲۷ : ۲)، امری که میزان آشنایی زنان طبقات بالای جامعه در ایجاد انگیزه در زنان برای درخواست ایجاد مدارس نسوان نقشی اساسی داشته است.

بر اساس نامه‌های مندرج در روزنامه ایران نو که شامل خطابه‌گویی‌های دختران دانش‌آموز است، در سال‌های پس از مشروطه، مدارس دختران در حال گسترش بوده‌اند. «نطق معارف پرورانه» در دبستان دختران (ایران نو، ۶ محرم ۱۳۲۸: ۴)، «امتحان ثانوی مدرسه ام‌المدارس» (ایران نو، ۴ جمادی‌الثانی ۱۳۲۸: ۲)، «امتحان مکتب عصمتیه» (ایران نو، ۶

جمادی‌الثانی ۱۳۲۸: ۲) و بسیار خطابه‌های دیگر در مدارس نسوان، نشان از ایجاد مدارس دختران دارد. همچنین کاهش نامه‌نگاری‌های زنان و طرح مطالبات اجتماعی در رابطه با حق تحصیل زنان نیز در سال ۱۳۲۸ق و ۱۳۲۹ق، نسبت به سال ۱۳۲۷ق، به شدت در این روزنامه کاهش یافته است که خود نشانی دیگر از به نتیجه رسیدن مطالبات اجتماعی زنان در رابطه با ایجاد مدارس دخترانه است. در سال ۱۳۳۱ق نیز در فهرستی که از مدارس دخترانه تهران در روزنامه شکوفه، منتشر شد، تعداد مدارس دختران در تهران، ۶۳ مدرسه و تعداد دختران در حال تحصیل، ۲۴۷۴ نفر معرفی گردید (آفاری، ۱۳۷۷: ۲۰)، امری که خود نشانی دیگر از گسترش تعداد مدارس دختران در دوره مشروطه است.

### نتیجه‌گیری

بررسی وضعیت اجتماعی زنان در سیر بررسی‌های جامعه‌شناسی تاریخی و نگرش تاریخ از پایین قرار می‌گیرد. در این بررسی، از دوره مشروطه نیز به عنوان نخستین دوره‌ای می‌توان نام برد که طرح مطالبات عمومی به ویژه طرح مطالبات اجتماعی زنان در آن به شیوه نامه‌نگاری و درج آن در مطبوعات به عنوان اصلی‌ترین منبع اطلاع‌رسانی صورت پذیرفته است. بررسی وضعیت اجتماعی زنان در دوره مشروطه و پرداختن به مطالبات اجتماعی زنان در این دوره به دلیل حضور زنان برای نخستین بار در عرصه‌های اجتماعی و ارائه مطالبات اجتماعی جنس زن برای اول بار در سیر تاریخ اجتماعی جامعه ایران حائز اهمیت است.

طرح مطالبات اجتماعی زنان در دوره مشروطه نیز در قالب طرح و مطالبه‌هایی، چون ایجاد مدارس نسوان و حق برابری اجتماعی با مردان، مطرح شده است. زنان در این برابری اجتماعی با استفاده از پیشینه‌های دینی مانند فاطمه و خدیجه، همسر و دختر پیامبر اسلام و زینب دختر علی ابن ابیطالب و برخی آیات قرآن که دلالت بر برابری اجتماعی

مردان و زنان داشته است، البته به صورت گزینشی، در تلاش بودند تا برابری مرد و زن را از دیدگاه اسلام نشان دهند. آنان در طرح مطالبه حق تحصیل به کرار از حدیث منسوب به پیامبر اسلام مبنی بر «طلب العلم فریضه علی کا مسلم و مسلمة» استفاده می‌نمود، به طوری که حدیث مذکور پر تکرارترین حدیث مطرح شده توسط زنان در تمام مطبوعات دوره مشروطه است. مطالبه‌ای که اگر آغاز طرح آن را در سال ۱۳۲۴ق/۱۲۸۵ش با تأسیس مدرسه دوشیزگان توسط بی‌بی خانم وزیرف بدانیم، با گذشت کمتر از یک دهه تلاش، می‌توان آن را مطالبه‌ای به نتیجه رسیده دانست. همچنین کاهش شدید نامه‌نگاری‌های زنان در سال دوم و سال سوم انتشار روزنامه ایران نو در رابطه با مسئله حق تحصیل نسوان در کنار گزارش‌های متعدد روزنامه‌های شکوفه و ایران نو از ایجاد مدارس نسوان، نشانی دیگر از به نتیجه رسیدن اصلی‌ترین مطالبه اجتماعی نسوان ایرانی در دوره مشروطه است.

نکته اساسی در رابطه با طرح اصلی‌ترین مطالبه اجتماعی زنان در قالب ایجاد مدارس نسوان، توجه به انگیزه اصلی زنان و تأثیر برخی رخدادهای خارجی بر این امر می‌باشد. هرچند زنان به نامه‌نگاری در مطبوعات این دوره به طرح مسئله ایجاد مدارس نسوان و اهمیت تربیت دختران اشاره داشتند، اما در حقیقت هدف آنان از این امر، ابتدا اعلام موجودیت جنس زنان و مشروعیت بخشیدن به جایگاه اجتماعی زنان به عنوان نیمه دیگر جامعه بوده است. نکته انتقادی در این امر توجه زنان به اهمیت تحصیل تنها برای دخترانی است که در آینده دارای نقش مادری هستند، امری که پس از مشروطه نیز زنان را تنها در قالب نقش مادری و مام وطن مطرح می‌سازد و مجدد جنس زن را در انقبادی دیگر قرار می‌دهد.

در رابطه با نقش رخدادهای خارجی در کنار توجه شاخص به پیشینه داخلی و دینی باید اشاره داشت، شباهت مطالبات اجتماعی زنانی چون مری ولستون گرافت در انقلاب ۱۷۸۹ میلادی در فرانسه در رابطه با اهمیت حق تحصیل برای زنان و اقدامات زنان ژاپنی

در ایجاد مدارس زنان، در ایجاد انگیزه در میان زنان ایرانی و روشنفکران زن به عنوان نخستین مطرح‌کنندگان مسئله حق تحصیل زنان، نقشی مهم داشته است.

#### پی‌نوشت

\* این بخش از مقاله، از پایان‌نامه در حال تکمیل با عنوان «بررسی مطالبات اجتماعی زنان در مطبوعات دوره مشروطه» به تحقیق نگارنده، علی باغدار دلگشا و به راهنمایی دکتر هما زنجانی‌زاده و دکتر عباس سرافرازی اخذ شده است.

#### منابع

۱. آفاری، ژانت (۱۳۷۱). «تأملی در تفکر اجتماعی - سیاسی زنان در انقلاب مشروطه». نیمه دیگر، شماره ۱۷، ۲۸-۷.
۲. ----- (۱۳۷۷). *انجمن‌های نیمه‌سری زنان در نهضت مشروطه*، ترجمه جواد یوسفیان، تهران: نشر بانو.
۳. اصفهانی، آقامحمدطاهر (بی تا). *در مدمت زنان*، نسخه خطی در کتابخانه مرکز احیای میراث اسلامی، شماره بازیابی: ۱۲۸۷/۲۳، در کراچی، روح انگیز. (۱۳۹۰). هشت رساله در بیان احوال زنان. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۴. بی نام (۱۲۵۸ق). *در بیان تأدیب زنان و ارشاد اولاد ذکور*. نسخه خطی در کتابخانه مرکزی دانشگاه تهران، شماره بازیابی: ۳/۳۹۷۰، در کراچی، روح انگیز. (۱۳۹۰). هشت رساله در بیان احوال زنان. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۵. بی نام. (۱۲۶۵ق). *در بیان احوال زنان*. نسخه خطی در کتابخانه مرکز احیای میراث اسلامی، شماره بازیابی: ۱۰۴۳/۵، در کراچی، روح انگیز. (۱۳۹۰). هشت رساله در بیان احوال زنان. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

۶. حسین‌بن محمدصادق (۱۲۹۷ق). *مناقب النساء*. نسخه خطی در مرکز دایره‌المعارف بزرگ اسلامی، شماره بازیابی: ۱۹۸۷/۲، در کراچی، روح انگیز (۱۳۹۰). هشت رساله در بیان احوال زنان. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۷. تاج‌السلطنه (۱۳۷۱). *خاطرات تاج‌السلطنه*. به کوشش منصوره اتحادیه (نظام مافی)، تهران: نشر تاریخ ایران.
۸. دیولافوا، ژان (۱۳۳۲). *سفرنامه دیولافوا*، ترجمه همایون فره‌وشی، تهران: خیام.
۹. مستوفی، عبدالله (۱۳۴۳). *شرح زندگانی من یا تاریخ اجتماعی، اداری دوره قاجاریه*. جلد اول، تهران: زوار.
۱۰. نجم‌آبادی، افسانه (۱۳۷۴). «دگرگونی زن و مرد در زبان مشروطیت». نیمه دیگر، دوره دوم، شماره ۲، ۱۰۵-۷۲.
11. Afary, Janet (1996). *Iranian Constitutional Revolution 1906-1911: Grassroots Democracy, Social Democracy and Origins of Feminism*. New York: Columbia University Press.
12. Millaini, Farzaneh (1999). "Gender Relations in Persis". *Encyclopaedia Iranica*, Vol. 10, Fasc4, 405-411.
13. Offen, Karen; Ruth Roach Pierson (1991). *Writing Women History: International Perspectives*. Bloomington: Indiana University Press.
14. Yaukacheva, M. (1959). "The Feminist Movement in Persia". *Central Asian Review*, Vol. 7, No1, 74-83.

#### مطبوعات

- ایران نو. ۲۲ شعبان ۱۳۲۷ق، سال ۱، شماره ۱۳، «خطابه یکی از شاگردان دبستان ناموس در مجلس امتحان».
- ایران نو. ۲۷ شعبان ۱۳۲۷ق، سال ۱، شماره ۱۷، «مکتوب یکی از خانم‌های ایرانی».

- ایران نو. ۱۸ رمضان ۱۳۲۷ق، سال ۱، شماره ۳۴، «مکتوب یکی از خانم‌های ایرانی».
- ایران نو. ۱۶ ذیقعدہ ۱۳۲۷ق، سال ۱، شماره ۷۸، «مکتوب خانم دانشمند».
- ایران نو. ۱۷ ذیقعدہ ۱۳۲۷ق، سال ۱، شماره ۷۹، «امتحان دبستان هنر».
- ایران نو. ۱۸ ذیقعدہ ۱۳۲۷ق، سال ۱، شماره ۸۰، «تربیت دختران».
- ایران نو. ۱۵ ذیحجه ۱۳۲۷ق، سال ۱، شماره ۱۰۱، «مدرسه مخدرات».
- ایران نو. ۶ محرم ۱۳۲۸ق، سال ۱، شماره ۱۱۴، «نطق معارف پرورانه».
- ایران نو. ۴ جمادی‌الثانی ۱۳۲۸ق، سال ۱، شماره ۲۲۸، «امتحان ثانوی مدرسه ام‌المدارس».
- ایران نو. ۶ جمادی‌الثانی ۱۳۲۸ق، سال ۱، شماره ۲۳۰، «امتحان مکتب عصمتیه».
- تمدن. ۷ ربیع‌الاول ۱۳۲۵ق، سال ۱، شماره ۱۲، «مکتوب یکی از مخدرات».
- حبل‌المتین (هفته‌نامه). ۲۲ رجب ۱۳۲۵ق، سال ۱، شماره ۱۰۵، «لایحه یکی از خواتین».
- حبل‌المتین (هفته‌نامه). ۲۳ جمادی‌الثانی ۱۳۴۳ق، سال ۲۳، شماره ۲، «زن در ایران».
- حکمت. ۱۵ صفر ۱۳۲۵ق، سال ۱۵، شماره ۸۸۲، «عریضه یکی از بانوان با علم».
- زاینده رود. ۲۳ شوال ۱۳۲۸ق، سال ۲، شماره ۳۶.
- زبان زنان. ۱۹ ربیع‌الاول ۱۳۳۸، سال ۱، شماره ۱۱، «خواهران بیدار شوید».
- زبان زنان. ۱۹ جمادی‌الاول ۱۳۳۸، سال ۱، شماره ۱۵، «نامه از تهران».
- شکوفه. ذیقعدہ ۱۳۳۰ق، سال ۱، شماره ۳، «لایحه تبریک است که از سرکار خانم مدیره محترمه دوشیزگان وطن رسیده».
- شکوفه. ۲۰ ربیع‌الثانی ۱۳۳۲ق، سال ۲، شماره ۹، «تربیت نسوان در ژاپون».
- شمس. ۱۶ ربیع‌الاول ۱۳۲۹ق، سال ۳، شماره ۱۷، «تحصیل دختران».
- کاوه. غره ربیع‌الثانی ۱۳۳۹ق، سال ۵، شماره ۱۲، «فَلَجِ شِقْیِ پستی حالت اجتماعی زنان».

## تأثیر برنامه درسی بر شکل‌گیری هویت ملی (مطالعه‌ای از نوع فراتحلیل)

سیروس منصوری<sup>۱</sup>

میمنت عابدینی بلترک<sup>۲</sup>

سید یوسف پنجه‌بند<sup>۳</sup>

اسماعیل بانصاف<sup>۴</sup>

### چکیده

مقاله حاضر با هدف بررسی و فراتحلیل تحقیقات مربوط به هویت ملی و برنامه درسی صورت گرفته است. با توجه به اینکه تقویت هویت ملی در دانش‌آموزان یکی از اهداف مهم آموزشی است، بسیاری از تحقیقات این امر را بررسی کرده‌اند؛ از این رو مقاله حاضر بر آن است تا با روش توصیفی از نوع فراتحلیل، مهم‌ترین تحقیقات در این زمینه را مورد تحلیل و ارزیابی قرار دهد. نتایج این تحقیقات در مجلات تربیتی و میان‌رشته‌ای انتشار یافته است و بیشتر روش‌های مورد استفاده در این تحقیقات از نوع تحلیل محتوا بوده و از کتاب‌های درسی به منزله جامعه و نمونه آماری پژوهش استفاده شده است. نتایج حاصل از فراتحلیل نشان داد، نظام آموزشی و برنامه درسی در شکل‌دهی هویت ملی در دانش‌آموزان کارایی ندارند. با این حال راهکارهای ارائه شده در تحقیقات مذکور ضعیف است و بیشتر تحقیقات نتایج خود را به صورت «عدم توجه کافی به مؤلفه‌های هویت ملی در برنامه درسی» یا «عدم توجه متعادل به مؤلفه‌های هویت ملی در برنامه درسی» ارائه داده‌اند. در نهایت به نظر می‌رسد، تحقیقات در این زمینه به بازنگری از بعد روش‌شناختی و همچنین پردازش موضوعات نیاز دارند.

**واژگان کلیدی:** تحقیقات علمی، هویت ملی، برنامه درسی، فراتحلیل، مجلات پژوهشی.

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شیراز. نویسنده مسئول: smansoori06@gmail.com

۲. دکتری برنامه‌ریزی درسی. مدرس دانشگاه پیام‌نور کازرون. Abedini.gilan@gmail.com

۳. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه شیراز panjehband@yahoo.com

۴. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۵/۱ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۴/۵/۲۰

مقدمه

در علوم انسانی انباشت پژوهش‌ها از سوی محققان سبب فراتحلیل شده است. فراتحلیل روشی برای تحلیل نتایج از چند مطالعه تجربی است. گسترش روزافزون کمی مطالعات و تنوع موضوعات آنها در حوزه‌های گوناگون علمی، نیاز به ترکیب تحقیقات تجربی را به‌طور فزاینده‌ای افزایش داده است. به دلیل رشد این نیاز در بسیاری از حوزه‌های معرفت علمی، اهمیت بازنگری مناسب روش‌شناسی در حال افزایش است. به دلیل نواقص روش‌شناسی‌های سنتی مرور ادبیات، همچون روش شرح جزئیات (بررسی گزارشی) استفاده از روش فراتحلیل به منزله یکی از روش‌شناسی‌های مرور کمی تحقیق که گلاس و همکارانش در سال ۱۹۷۶ ارائه دادند، شهرتی خاص یافت (ایمان و خواجه نوری، ۱۳۸۵: ۸۴). در واقع، بعد از دهه ۱۹۷۰ یک روش کمی برای ترکیب نتایج تحقیق به‌وسیله گلاس و همکارانش (گلاس و اسمیت ۱۹۷۸؛ گلاس و دیگران، ۱۹۸۱) و دیگران (برای نمونه، هدگز و الکین، ۱۹۸۵؛ هدگز، ۱۹۹۰؛ روزنتال، ۱۹۹۱) برای دانش‌های روایتی به‌وجود آمد (کوهن و همکاران؛ ۲۰۰۷: ۲۹۱). با کمک رویه‌های فراتحلیل می‌توان تفاوت‌های موجود در تحقیقات انجام شده را استنتاج کرد و در رسیدن به نتایج کلی و کاربردی از آن بهره جست. در واقع، فراتحلیل راهی برای خارج شدن از نتایج تحقیقات پراکنده و رسیدن به یک نتیجه‌گیری مشترک است (ایمان و خواجه نوری، ۱۳۸۵: ۸۴).

در علوم اجتماعی (شامل جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، تعلیم و تربیت) موضوع هویت، به‌ویژه هویت ملی موضوعی مهم است که سابقه پژوهشی بالایی دارد؛ به گونه‌ای که افزون بر مجله یا مجلاتی<sup>۱</sup> که به طور کامل به موضوع هویت ملی (یا مطالعاتی ایرانی)<sup>۲</sup>

۱. فصلنامه مطالعات ملی.

۲. مجله مطالعات ایرانی دانشگاه شهید باهنر کرمان.



اختصاص دارد و همایش‌هایی<sup>۱</sup> که به‌طور ویژه به این موضوع اختصاص یافته‌اند؛ تعداد زیادی از عناوین پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی نیز به این امر اختصاص دارد و همچنین سایر مجلات (سیاسی، اجتماعی، و حتی تربیتی) نیز تعداد زیادی از مقالات خود را به این موضوع اختصاص می‌دهند که این امر نشان‌دهنده اهمیت بسیار این موضوع پژوهشی است. یکی از متغیرهایی که در این بین به مثابه متغیر واسطه‌ای در تحقیقات مهم قلمداد شده و در شکل‌گیری هویت ملی نقش مهمی ایفا می‌کند، نظام آموزشی به‌طور کلی و برنامه درسی<sup>۲</sup> به‌طور ویژه است که تعداد زیادی از تحقیقات، از جمله پایان‌نامه‌های دوره‌های تحصیلات تکمیلی و مقالات پژوهشی را به خود اختصاص داده است؛ از این رو در این مقاله هدف محققان یک بررسی از نوع فراتحلیل از ارتباط برنامه درسی و هویت ملی در پژوهش‌های اصیل داخلی است.

### بیان مسئله

هویت انواع، سطوح و سلسله‌مراتب مختلفی دارد، اما در یک دسته‌بندی کلی می‌توان دو نوع هویت را از یکدیگر متمایز کرد. هویت فردی یا همان چیزی که فرد را به واسطه ویژگی‌ها و خصوصیات یگانه و منحصر به فرد او شناسایی کرده و در عین حال از دیگران متمایز می‌کند. نوع دیگر هویت، هویت جمعی است که تعلق خاطر تعدادی از افراد به امور مشترک با عنوانی خاص است که چنین تعلق‌ی موجب احساس همبستگی و شکل‌گیری یک واحد جمعی می‌شود که با عنوان «ما» از ماهای دیگر جدا می‌شود (توسلی و قاسمی، ۱۳۸۳: ۲).

---

۱. از جمله همایش بین‌المللی نقش میراث فرهنگی در شکل‌گیری هویت ملی دانشگاه آزاد شیراز با همکاری دانشگاه توکیو شهریور ۹۱؛ همایش‌های سالانه مؤسسه مطالعات ملی با محوریت هویت ملی ...

یکی از جامع‌ترین بخش‌های هویت جمعی، هویت ملی<sup>۱</sup> است که فراگیرترین و در عین حال مشروع‌ترین سطح هویت در تمامی نظام‌های اجتماعی است (حاجیان، ۱۳۷۹: ۱۹۶). امروزه این مفهوم چنان اهمیت یافته است که برخی اندیشمندان، هویت ملی را زیربنای تمامی انواع دیگر هویت‌ها می‌دانند (پل، ۲۰۰۳: ۱۷۲).؛ از این رو دارای بیشترین اهمیت به لحاظ وحدت و انسجام ملی در درون یک جامعه است. در واقع، هویت ملی مفهومی دوجوهی است که همزمان بر تشابه و تمایز دلالت دارد. وقتی از هویت ملی بحث می‌شود، از یک سو از خصوصیات سخن به میان می‌آید که به موجب آن یک ملت مورد شناسایی قرار می‌گیرد و از سوی دیگر به ویژگی‌هایی اشاره می‌شود که بر مبنای آن ملت‌ها از یکدیگر جدا می‌شوند (لقمان‌نیا و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۴). علایق ملی، تاریخی، فرهنگی و دینی عنصر مهم هویت فرد و اجتماع است که به افراد و اجتماع شخصیت و منش می‌بخشد و آنان را از دیگر ملت‌ها متمایز می‌کند. هویت ملی فرایند پاسخگویی آگاهانه یک ملت به پرسش‌های پیرامون خود، گذشته، کیفیت، زمان، تعلق، خاستگاه اصلی و دائمی، حوزه تمدنی، جایگاه سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، گرایش‌ها و نگرش‌های مثبت به عوامل، عناصر و الگوهای هویت بخش و یکپارچه‌کننده در سطح هر کشور به عنوان واحد سیاسی است (میرمحمدی، ۱۳۸۳: ۳۲۱). جامعه‌شناسان هویت ملی را نوعی احساس خود بودن جمعی دانسته‌اند؛ یعنی با دیگران تفاوت داشتن و در عین پیوند یا حتی آمیختگی جدایی و برکناری را نگه داشتن. نکته مهم در بررسی هویت ملی، پرداختن به عنصر خود آگاهی است (حق پناه، ۱۳۷۶: ۷).

میلر برای تفکیک هویت ملی از سایر هویت‌ها چند مؤلفه را برمی‌شمارد:

1. National Identity
2. Poole

۱. تعلق خاطر و باور جمعی و مشترک ملت‌ها به وطن، به یکدیگر و تعهد متقابل در مقابل هم؛
  ۲. داشتن تاریخ و قدمت تاریخی؛
  ۳. داشتن هویت فعال؛
  ۴. پیوند و وابستگی مردم به مکان جغرافیایی خاص (میلر، ۱۳۸۳: ۲۹).
- گرچه مؤلفه‌های و ابعاد گوناگونی از جمله سرزمین واحد (میلر، ۱۳۸۳: ۲۹؛ مجتهدزاده، ۱۳۸۵)، نمادها (صادق‌زاده و منادی، ۱۳۸۷: ۱۳۱)، اسطوره‌ها (منصوری و همکاران، ۱۳۹۱)، مذهب (افروغ، ۱۳۸۰؛ شریعتی، ۱۳۸۷)، تاریخ مشترک (احمدی، ۱۳۸۳: ۱۸۹؛ میرمحمدی، ۱۳۸۳: ۳۲۲؛ میلر، ۱۳۸۳: ۲۹)، زبان (فالک، ۱۳۷۳: ۳۳ و ۳۴؛ کوزر، ۱۳۷۷: ۳۳) و فرهنگ و آداب و رسوم (زرین‌کوب، ۱۳۷۶: ۳۸۹؛ راعی، ۱۳۸۲: ۱۲۸؛ منصوری و همکاران، ۱۳۹۱) و بسیاری از مؤلفه‌های دیگر در ادبیات موضوعی هویت ملی به منزله مؤلفه‌های هویت ملی آورد شده است، با این حال دو بعد اصلی هویت ملی را «ایرانیت» و «اسلامیت» تشکیل می‌دهند که مابقی مؤلفه‌ها را در دل خود جای می‌دهند. این دو بعد تقریباً در تمام پژوهش‌ها علمی مورد توجه بوده است.
- گرچه صفا (به نقل از رجایی، ۱۳۸۳) اساس هویت ایرانی را به‌طور آشکار بر دو عنصر زبان فارسی و نهاد شاهنشاهی قرار داده است و این دو عنصر را افزون بر تشکیل هویت ایرانی، به عنوان راز دوام ملی و فرهنگی ایرانیان دانسته است، او سند اصلی نگرش خود را کتاب‌های تاریخی ایران، اسناد علمای دینی- زرتشت و مسلمان- و اشعار حماسی ایران، به ویژه شاهنامه فردوسی قرار داده بود. هرچند صفا از دو منبع زبان و پادشاهی به‌طور مستقیم جهت هویت ملی ایرانی بحث می‌کند؛ ولی از آنجایی که این دو عنصر عضوی از ملیت و فرهنگ ایرانی هستند، می‌توان آنها را در ایرانیت و سنت ایرانی جای داد (ص ۵۱)؛ در حالی که تعدادی از صاحب‌نظران از ایرانیت و مؤلفه‌های مربوط به آن به منزله

شاخصه‌های هویت ملی ایران یاد می‌کنند، بیشتر صاحب‌نظران اکنون هویت ملی ایران را در «ایرانیت» و «اسلامیت» می‌بینند (مسکوب، ۱۹۹۲: ۴۷؛ سروش، ۱۳۷۷: ۱۵۳-۱۸۵؛ مطهری، ۱۳۸۵: ۱۱۱؛ رجایی، ۱۳۸۳: ۵۱؛ شریعتی ۱۳۸۰: ۵۷-۶۰).

برای نمونه، مطهری معتقد است، هویت ایرانی دو پایه مهم دارد: اول، ایرانی بودن (ایرانیت) و دوم، علاقه سرسپردگی ایرانیان به اسلام (اسلامیت). به نظر او ایرانیانی که سابقه فرهنگ و تمدن دارند، از بی‌عدالتی نظام قبل از اسلام روی‌گردان شدند، روح خود را با اسلام سازگار دیدند و گم‌گشته خویش را در اسلام یافته و بعد از پذیرش اسلام، خود مایه‌ی تمدن اسلامی شدند (مطهری، ۱۳۸۵: ۱۱۱). بنابراین، ادبیات نظری به دو عنصر ایرانیت از یک سو و اسلامیت از سوی دیگر، به منزله ارکان هویت ملی ایرانیان اشاره کرده‌اند (نوشادی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۴۶).

البته برخی تجدد را بعد دیگر هویت ملی می‌دانند (رجایی، ۱۳۸۳: ۵۱؛ سروش، ۱۳۷۷: ۱۵۳-۱۸۵). با این حال هم ادبیات نظری و هم نظر نگارنده این سطور این است که تجدد و غربیت نمی‌تواند جزء مؤلفه‌های هویت ملی قلمداد شود؛ چرا که در تعریف هویت ملی، «غیریت»، «خود» و «دیگری» از مسائل اصلی است، حال اگر تجدد را یک بعد از هویت ملی در نظر بگیریم، دیگر تمایزبخشی ملت با ملت دیگر در ویژگی‌های ملی مشخص نیست. به عبارت دیگر، مؤلفه‌های هویت ملی (از جمله زبان، تاریخ، مذهب، اسطوره و...) و در سطح بالاتر، ابعاد هویت ملی (شامل ایرانیت و اسلامیت) به این دلیل مؤلفه و ابعاد هویت ملی قلمداد می‌شوند که یک تمایزبخشی بین ملت ایران و سایر ملت‌های دیگر ایجاد می‌کنند که این ویژگی در تجدد و مؤلفه غربیت وجود ندارد.

## چارچوب نظری

اهمیت جوّ مدرسه و پیوند دانش‌آموز-مدرسه، زمینه جامعه‌شناختی - روانشناسی دارد. توافقی عمومی وجود دارد که مدارس محیط اجتماعی بزرگی هستند که در آن دانش‌آموزان از اعتقادات، ارزش‌ها، معیارها و نگرانی‌های مشترک برخوردار می‌شوند. همچنین، عملکردهای شناختی و عاطفی دانش‌آموزان به وسیله ویژگی‌های مدرسه شکل می‌گیرد و یادگیری در مدرسه در یک محیط اجتماعی هم در درون کلاس و هم در بیرون کلاس درس صورت می‌گیرد (هافمن و دیگران، ۲۰۰۱ به نقل از اسکرم<sup>۱</sup> ۲۰۰۲).

جورج کونتز<sup>۲</sup> (به نقل از شریف، ۱۳۸۹؛ جلد ۱) هدف آموزش در بنیاد را یک هدف اجتماعی می‌داند و معتقد است، آموزش در نبود زندگی گروهی و پیامد رشد میراث اجتماعی، از معنا و مفهوم چندانی برخوردار نیست. هدف مهم و محوری در آموزش، از همان ابتدای صورت‌بندی و پدیدایی جامعه انسانی، به‌طور معمول انتقال تجربه تجمیع شده نژاد و نسل بشری به کودکان و نوجوانان دانش‌آموز، آموزش کودکان و نوجوانان دانش‌آموز در کاربست ابزارها و وسیله‌های تمدن بشری و هدایت و راهبری آنان در راستای عضویت در گروه بوده است.

بنابراین، آموزش میراث فرهنگی روشی اساسی برای تقویت هویت ملی در مدارس است؛ زیرا به گفته اسمیت (اسمیت، ۱۳۸۳: ۳۰) هویت ملی بازتولید و بازتفسیر دائمی ارزش‌ها، نهادها، خاطره‌ها و سنت‌هایی است که میراث متمایز ملت‌ها را تشکیل می‌دهد و تشخیص هویت افراد با آن الگو، میراث یا عناصر فرهنگی امکان‌پذیر است.

به نظر می‌رسد، تحکیم و تقویت هویت ملی از طریق نظام‌های آموزشی و به ویژه آموزش و پرورش که بیشترین نیرو و سرمایه‌ی انسانی را در اختیار دارد و اصلی‌ترین

---

1. Scherman

2. Counts

نهادی است که وظیفه درونی کردن ارزش‌ها و اصول حاکم بر جامعه را برعهده دارد (یارمحمدیان، ۱۳۷۷) می‌تواند بهترین نهاد برای تقویت هویت ملی قلمداد شود (لقمان‌نیا و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۵). این موضوع از طریق آموزش میراث فرهنگی در برنامه درسی رسمی و همچنین برنامه درسی ضمنی از طریق انتظارات نانوشته‌ای که نظام آموزشی از دانش‌آموز درباره پاسداشت از هنجارها و نمادهای ملی دارد، می‌تواند تقویت شود.

### برنامه درسی در نظام آموزشی ایران: ابزاری مهم برای انتقال ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی

مطالعات انجام شده و شواهد موجود از نظام برنامه‌های درسی دوره‌های آموزش عمومی و متوسطه ایران حاکی از کاملاً متمرکز بودن نظام طراحی و تولید برنامه‌های درسی و یکسان بودن برنامه‌های درسی برای تمام دانش‌آموزان دارد (سلسبیلی، ۱۳۸۲ به نقل از سلسبیلی، ۱۳۸۶: ۶۱). این نوع برنامه‌های درسی اصولاً بسیار به کتاب درسی واحد متکی بوده و محتوا محورند (سلسبیلی، ۱۳۸۶: ۶۱). بدون تردید، مهم‌ترین و اثرگذارترین منبع در فرایند یاددهی یادگیری برنامه درسی است (مهرمحمدی، ۱۳۸۶: ۸). وراي از خوب یا بد بودن برنامه درسی متمرکز در ادبیات برنامه درسی، یک نکته حائز اهمیت در برنامه‌های درسی متمرکز وجود دارد و آن، این است که برنامه درسی متمرکز به راحتی این امکان را به سیاستگذاران می‌دهد که مقاصد خود (از جمله مقاصد سیاسی، اجتماعی) را در گستره‌ای سراسری در نظام آموزشی ارائه دهند، البته کاستی و بی‌توجهی به تدوین صحیح برنامه درسی نیز مشکلات ملی و جبران‌ناپذیر را به وجود می‌آورد؛ چرا که گستره آن کل دانش - آموزان در سطح ملی را شامل می‌شود. بنابراین، برنامه درسی متمرکز و ملی در عین فرصت می‌تواند یک تهدید بالقوه نیز به شمار آید.

در تعریفی نسبتاً قابل قبول از برنامه درسی، برنامه درسی را می‌توان تمام تجاربی تعریف کرد که نظام آموزشی به فرد می‌دهد که خود شامل دو بخش برنامه درسی آشکار<sup>۱</sup> و پنهان (ضمنی)<sup>۲</sup> می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۶۳۹-۶۳۴؛ شارع‌پور، ۱۳۸۴: ۲۰۸). برنامه درسی آشکار که ادبیاتی تقریباً به بلندای طول تاریخ آموزش و پرورش رسمی دارد، به این امر اشاره دارد که محتوای کتاب‌ها و برنامه‌های رسمی ارائه شده پیام‌های آشکاری دارند که به فرد در فرایند یادگیری کمک می‌کنند. در این نوع از برنامه درسی که شامل سرفصل‌های برنامه درسی و محتوای کتاب‌های درسی است، می‌توان از طریق ارائه مؤلفه‌های هویت ملی به منظور آشنایی دانش‌آموزان از طریق میراث فرهنگی و در مرحله به شیوه‌ای ارائه شود که دانش‌آموز از هویت ملی خویش میراث فرهنگی و تاریخ کشور خویش احساس غرور کند و آن را بخشی از تايخ خویش و میراث خویش قبول کند و بپذیرد. برنامه درسی ضمنی که البته موضوعی جدید و تقریباً متعلق به قرن بیستم و بیست‌ویکم و مربوط به کار برخی نظریه‌پردازان (مانند دربین<sup>۳</sup>، ۱۹۶۸؛ جکسون<sup>۴</sup>، ۱۹۶۸؛ والانس<sup>۵</sup>، ۱۹۷۳؛ لینچ<sup>۶</sup>، ۱۹۸۹؛ مارگولیز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱؛ آیزنر، ۲۰۰۴: ۱۳۳) است، به این امر اشاره دارد که بسیاری از مسائل مربوط به ساختار، مسائل اجتماعی و ... از طریق انتظاراتی که نظام آموزشی از فرد دارد، مربوط و از این طریق منتقل می‌شود. مارگولیز<sup>۸</sup> (۲۰۰۱: ۷۸) در این‌باره معتقد است، نوع دوم برنامه درسی، برنامه درسی‌ای است که به‌طور ضمنی ارائه می‌شود که در آن مطلبی به صورت آشکار ارائه نمی‌شود؛ بلکه آن انتظاراتی که از

1. Explicit Curriculum
2. Hidden Curriculum
3. Dereeben
4. Jackson
5. Vallance
6. Lynch
7. Margolis
8. Margolis

یادگیرندگان برای یادگیری می‌رود و به صورت ضمنی است، مد نظر قرار می‌گیرد. یوکسل<sup>۱</sup> (۲۰۰۶: ۹۷) به منزله بخشی از برنامه درسی ضمنی معتقد است، یادگیرندگان باید احساسات، عواطف، ارزش‌ها، رفتارها و قابلیت‌های اجتماعی در نظام آموزشی از خود به نمایش بگذارند، خلاصه اینکه برنامه درسی ضمنی، شامل دانش، ایده‌ها، اعمال و انتظاراتی است که برای موفقیت در نظام آموزشی مورد نیاز هستند؛ ولی در برنامه درسی رسمی به صورت آشکار ارائه نشده و در لوای نظام آموزشی و به صورت ضمنی ارائه می‌شود.

ورای تعریف و مسائل مربوط به برنامه درسی، یک مسئله آشکار و مهم، وجود تمرکز در برنامه‌ریزی درسی ایران به منزله یک ابزار مهم در دست سیاستگذاران برنامه درسی است که از این راه به راحتی قادرند در جهت جامعه‌پذیری دانش‌آموزان نقش ایفا کنند. با توجه به اهمیت برنامه درسی در نظام آموزشی ایران و سابقه پژوهش در ارتباط با برنامه درسی و هویت ملی مقاله حاضر بر آن است تا پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه را به صورت فراتحلیل بررسی کند.

## اهداف پژوهش

بررسی تخصص پژوهشگران حوزه هویت ملی  
بررسی چارچوب نظری مورد استفاده در تحقیقات مورد بررسی  
بررسی اندازه اثر برنامه درسی بر هویت ملی  
بررسی طرح تحقیق، روش‌های تحقیق و جامعه آماری مقالات انتخابی



### سؤالات پژوهش

پژوهشگران علاقمند به رابطه هویت ملی و برنامه درسی در چه رشته‌های دانشگاهی مطالعه می‌کنند؟

چارچوب نظری پژوهش‌های انتخابی کدامند؟

اندازه اثر بین برنامه درسی و هویت ملی چگونه است؟

روش‌های پژوهشی و جامعه آماری پژوهش‌های انتخابی کدامند؟

### روش‌شناسی پژوهش

تحقیق حاضر توصیفی از نوع فراتحلیل است. فراتحلیل به فنون آماری اطلاق می‌شود که هدف آن یکپارچه‌سازی نتایج پژوهش‌های مستقل است. با روش فراتحلیل می‌توان نتایج پژوهش‌ها را ترکیب کرد و روابط تازه‌ای میان پدیده‌های اجتماعی کشف کرد (گلاس، ۱۹۷۶؛ به نقل از عابدی و همکاران، ۱۳۸۵: ۱۲۵). در واقع، به زبان ساده فراتحلیل، تحلیل تحلیل‌هاست (کوهن<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۷)؛ یعنی تحلیل آماری مجموعه‌ای از نتایج جداگانه به منظور ادغام یافته‌ها (دی کاستر، ۲۰۰۳، به نقل از عابدی و همکاران، ۱۳۸۵: ۱۲۷). گرچه صاحب‌نظران مختلف فراتحلیل را از جهت کمی (و به عنوان یک روش کمی) بررسی می‌کنند (گلاس، ۱۹۷۶؛ عابدی و همکاران، ۱۳۸۵: ۱۳۳؛ ایمان و خواجه نوری، ۱۳۸۵؛ کوهن و همکاران، ۲۰۰۷)؛ از این رو یکی از اصلی‌ترین مفاهیم در این روش تحقیق را اندازه اثر می‌دانند؛ با این حال برخی از پژوهشگران مفهوم فراتحلیل کیفی یا فراتحلیل از دیدگاه کیفی را نیز اشاره کرده‌اند (کوهن و همکاران، ۲۰۰۷؛ ذاکر صالحی، ۱۳۸۶).

در این پژوهش نیز به این دلیل که موضوع تحقیق، یعنی برنامه درسی و جامعه آماری (عموماً کتاب‌های درسی) و روش تحقیق (تحلیل محتوا) به گونه‌ای است که اصولاً رابطه همبستگی (و اندازه اثر) بررسی نمی‌شود، از این رو رویکرد کلی نیز در این پژوهش به گونه‌ای خواهد بود که شیوه کمی - کیفی در نظر گرفته می‌شود؛ زیرا هدف اصلی فراتحلیل همان بررسی تحقیقات از بالاست و نتایج توده‌ای از تحقیقات در یک زمینه برای رسیدن به تحلیلی واحد مد نظر است.

لذا با توجه به هدف پژوهش سعی بر آن شد تا مطالعات پژوهشی که در دو دهه اخیر به رابطه و اثر بین برنامه درسی و هویت ملی پرداخته‌اند، بررسی شود. جامعه آماری تحقیق نیز کلیه پژوهش‌های چاپ شده است. به دلیل تعداد زیاد تحقیقات انجام شده، به-ویژه پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی و نبود شاخص‌های مورد نظر نویسنده، نمونه پژوهش از مقالات پژوهشی و نمونه‌گیری از نوع هدفمند انتخاب شد. به این دلیل که تحقیقات متعددی درباره نحوه شکل‌گیری هویت ملی در نظام آموزشی و از طریق برنامه درسی انجام شده است، از جمله طرح‌های پژوهشی، پایان‌نامه‌های دانشجویی و مقاله‌های علمی و پژوهشی. بیشتر تحقیقات به شیوه‌های دیگر که ویژگی اصیل بودن را داشته باشند، در مجلات علمی چاپ می‌شوند<sup>۱</sup>. بنابراین، نمونه پژوهش حاضر مقالات انتشار یافته در مجلات علمی - پژوهشی (دارای مجوز علمی - پژوهشی از وزارت علوم تحقیقات و فناوری) است. البته جمع‌آوری نمونه به صورت گلوله‌برفی (کوهن و همکاران، ۲۰۰۷: ۱۷۶؛ لیکامپته و پریزله<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳: ۶۹-۸۳؛ بوگدان و بیکلن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲: ۷۰؛

---

۱. چنانچه از بررسی‌هایی که انجام شد حداقل ۶۳ درصد از همین مقالات که به عنوان نمونه این تحقیق مورد بررسی قرار گرفتند حاصل پایان‌نامه‌های دانشجویی بوده‌اند.

2. LeCompte and Preissle  
3. Bogdan and Biklen

پاتون<sup>۱</sup>، ۱۹۸۰) صورت گرفت<sup>۲</sup>. بدین شکل که ابتدا در پایگاه جهاد دانشگاهی (sid.ir) یک جست‌وجوی اولیه از کلیدواژه‌های «برنامه درسی» و «هویت ملی: به عمل آمد. پس از جمع‌آوری چندین مقاله مورد نظر به بخش ارجاع مقالات جمع‌آوری شده رجوع کرده و مقالات مورد استفاده در بخش منابع نیز انتخاب و گردآوری شدند. این کار به این دلیل بود که برخی مقالات به دلایل مختلف در پایگاه مورد نظر قابل دسترسی نبود. این کار تا جایی ادامه پیدا کرد که مقالات به‌دست آمده همه تکراری می‌شدند. از مجموع مقالات به-دست آمده، ۱۱ مقاله از نظر نویسنده شرایط مورد نظر را به منظور بررسی داشت که در جدول (۱) آمده است.

جدول (۱). مقالات مورد بررسی در پژوهش حاضر

نویسندگان و سال انتشار	عنوان مقاله	عنوان مجله	شماره مجله و صفحات
رضایی؛ منصوری و عابدینی (۱۳۹۰)	جایگاه برنامه درسی دانشگاهی در تقویت هویت ملی دانشجویان	فصلنامه مطالعات ملی	سال دوازدهم. شماره ۱ صص ۷۳-۵۳
صالحی عمران و شکیباییان (۱۳۸۶)	بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره آموزش ابتدایی	فصلنامه مطالعات ملی	سال هشتم. شماره ۲۹ شماره ۱. صص ۸۵-۶۳
ایزدی، شارع‌پور و قربانی قهرمان (۱۳۸۸)	بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی شدن	فصلنامه مطالعات ملی	سال دهم. شماره ۳ صص ۱۰۹-۱۳۷
صالحی عمران،	بررسی میزان توجه به	فصلنامه مطالعات ملی	سال نهم. شماره ۳.

### 1. Patton

۲. علت جمع‌آوری مقالات به شیوه گلوله‌برفی ضعف سایت های علمی به منظور دستیابی به تمام مقالات علمی است.

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

صص ۳-۲۵		مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره راهنمایی	رضایی، نیاز آذری و کمالی (۱۳۸۷)
سال دوم شماره ۶ صص ۵۱-۷۸	مطالعات فصلنامه برنامه درسی	بررسی میزان برخورداری کتب فارسی، تاریخ و تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از مؤلفه‌های هویت ملی	شمشیری، بابک و نوشادی محمود رضا (۱۳۸۶)
سال دوازدهم، شماره ۲۷ صص ۱۲۵-۱۳۶	فصلنامه نوآوری‌های آموزشی	جایگاه نمادهای هویت ملی در کتاب‌های درسی ادبیات فارسی و تاریخ دوره متوسطه: رشته علوم انسانی	صادق زاده، رقیه و منادی مرتضی (۱۳۸۷)
دوره سوم، شماره ۹ صص ۱۸۱-۲۰۶	فصلنامه تحقیقات فرهنگی	نقش آموزش در ارتقا شاخص‌های هویت ملی (بررسی موردی دانش آموزان شهر زنجان)	محمدباقر عزیززاده اقدم، محمد شیری وسجاد اوچاقلو (۱۳۸۹)
دوره سوم، شماره ۲ صص ۱۴۷-۱۷۱	فصلنامه تحقیقات فرهنگی	جایگاه هویت ملی در نظام آموزش و پرورش ایران	لقمان‌نیا، مهدی و خامسان؛ احمد (۱۳۸۹)
دوره اول، شماره ۱ صص ۱۳۹-۱۶۷	مجله پژوهش‌های برنامه درسی دانشگاه شیراز	نقش و کارکرد کتاب‌های تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی در شکل‌گیری هویت ملی	نوشادی، شمشیری و احمدی (۱۳۹۰)
سال نهم، شماره ۲ پیاپی ۳۴ صص ۱۳۳-۱۶۰	فصلنامه مطالعات ملی	همبستگی ملی در کتب درسی دوره ابتدایی (مورد مطالعه: کتب فارسی)	قاسمی، حاکم (۱۳۸۷)
سال دهم، شماره ۴۰ صص ۳۳-۵۶	فصلنامه نوآوری‌های آموزشی	شناسایی مؤلفه‌های هویت ملی در برنامه‌های درسی بر اساس نظریه داده بنیاد	لقمان‌نیا خامسان آیتی و خلیفه (۱۳۹۰)

## یافته‌ها

در این بخش نتایج حاصل از یافته‌های تحقیق ارائه می‌شود. اولین سؤال پژوهش این است که چه مجلاتی نتایج حاصل از پژوهش‌های مورد بررسی درباره ارتباط برنامه درسی و هویت ملی را انتشار می‌دهند و چه پژوهشگرانی به پژوهش در این حیطه علاقه دارند؟ نتایج حاصل از مقالات مورد بررسی نشان می‌دهد، عموماً پژوهش‌ها از هم‌پژوهی بین استادان گروه‌ها از جمله علوم تربیتی و علوم اجتماعی پنج مقاله (۴۵ درصد) و علوم تربیتی و تاریخ (۹ درصد) حکایت دارد و سایر موارد درون‌گروهی و با مشارکت یک گروه تخصصی به تنهایی (عموماً علوم تربیتی سه مورد (۲۷ درصد) انجام شده است.

افزون بر آن بیشتر مقالات در مجلات علوم تربیتی به تعداد چهار مقاله (۳۶ درصد) و مجلات بین‌رشته‌ای، از جمله تحقیقات فرهنگی و مطالعات ملی هفت مورد (۶۴ درصد) انتشار یافته‌اند. نگارندگان این مقاله علت مشارکت استادان علوم تربیتی با علوم اجتماعی یا پژوهش توسط پژوهشگران تربیتی را در تخصصی‌تر بودن متغیر «برنامه درسی» در مقابل هویت ملی می‌دانند. به همین دلیل تحقیقات یا به صورت هم‌پژوهی یا از طریق پژوهشگران تربیتی صورت گرفته است.

دومین سؤال این پژوهش این بود که چارچوب استفاده شده در تحقیقات مورد بررسی چه بوده است؟ نتایج حاکی از این است که بیشتر تحقیقات از نظریه و چارچوب نظریه‌ای خاصی استفاده نکرده‌اند و از بررسی مفاهیم مهم و کلیدی به عنوان چارچوب نظری بهره جسته‌اند، علت این موضوع را می‌توان به نتایج سؤال اول مرتبط دانست؛ چرا که شیوه و چارچوب پژوهش در تحقیقات تربیتی با تحقیقات جامعه‌شناسی (چه در ایران و چه در خارج از ایران) تا حدی تفاوت دارد. تحقیقات تربیتی لزوماً پژوهش را بر مبنای یک نظریه و چارچوب نظری مشخص انجام نمی‌دهند (گرچه در بسیاری موارد چنین است)؛ در حالی که در پژوهش‌های جامعه‌شناسی چارچوب نظری یک اصل به حساب می‌آید. در

سایر موارد پژوهش‌ها از نظریه برنامه درسی پنهان (ضمنی) و میراث فرهنگی (۲۷ درصد) استفاده کرده‌اند.

سؤال دیگر پژوهش بررسی اندازه اثر<sup>۱</sup> در تحقیقات مورد نظر است. گرچه این ملاک یکی از اصلی‌ترین ملاک‌ها در پژوهش‌های فراتحلیلی، به ویژه از نوع کمی آن است؛ با این حال به دلیل اینکه ماهیت تحقیقات مورد بررسی از نوع تحلیل محتوا بوده، به جز در موارد محدود (سه مورد) از آمار استنباطی استفاده نشده است؛ اما هدف از اندازه اثر، تأثیر این دو متغیر بر همدیگر و در واقع میزان پیش‌بینی‌کنندگی آنهاست که در این نوع تحقیقات به شکل دیگر قابل بررسی است. نتایج تحقیقات به صورت آشکاری نشان می‌دهد، برنامه درسی نتوانسته نقش مؤثری را در تقویت هویت ملی ایفا کند. گرچه نقدی که بر تحقیقات منتخب وجود دارد، شیوه بررسی آنهاست که نتایج را به صورت شمارش تعداد درس، تصویر یا مؤلفه‌های هویت ملی در متون و معمولاً به صورت خام و عددی بررسی کرده‌اند و در سایر موارد به اندازه اثر اشاره نشده؛ بلکه دیدگاه‌های گروه‌ها بررسی شده است، با این حال نتایج تحقیقات مذکور نشان‌دهنده ناتوانی برنامه درسی از تقویت هویت ملی است؛ برای نمونه:

*«نتایج پژوهش نشان می‌دهد، آموزش هویت ملی در کتاب‌های درسی مورد نظر ناقص و گذرا بوده و در میان دروس صفحات و تصاویر این کتاب‌ها به نمادهای هویت ملی توجه متعادلی نشده است» یا تحقیق دیگری چنان نتیجه گرفته است: «نتایج بررسی نشان می‌دهد در اهداف تصریح شده برای نظام آموزشی ایران، هویت ملی از جایگاه مطلوبی برخوردار نیست و به تجدید نظر اساسی نیاز دارد» یا پژوهش دیگری چنین نتیجه تحقیق خود را ارائه می‌دهد: «بر اساس یافته‌های پژوهش توجه متعادلی به عناصر و مؤلفه‌های هویت ملی نشده و*

در این میان صفحات و تصاویر کتب درسی در زمینه شکل‌دهی هویت ملی در نسل جدید بسیار کم‌رنگ ایفای نقش نموده‌اند.» یا دیگری چنین نتیجه می‌گیرد: «... با نگاهی آسیب‌شناسانه درمی‌یابیم که با وجود تلاش و تأکید فراوان برای ایجاد همبستگی ملی همچنان ضعف‌هایی در برنامه‌ها وجود دارد که با رفع آنها می‌توان بهتر و مؤثرتر در مسیر تحقق اهداف آموزشی و دستیابی به همبستگی ملی گام برداشت.»

لذا می‌توان نتیجه گرفت که نتایج تحقیقات به صورت آشکار بر قابلیت‌نداشتن برنامه درسی در ارائه یک برنامه منسجم از هویت ملی اذعان داشته‌اند.

روش‌شناسی تحقیق (شامل طرح تحقیق، روش‌های تحقیق، جامعه و نمونه آماری) مورد بررسی از دیگر سؤالات تحقیق بود که بررسی شد. نتایج تحقیق حکایت از آن دارد که بیشتر تحقیقات با شیوه توصیفی ۱۰ مورد (۹۱ درصد)؛ شامل تحقیقات پیمایشی دو مورد (۱۸ درصد)، تحلیل محتوای اسناد و کتاب‌ها، هشت مورد (۷۳ درصد) بوده است. و تنها یک مورد کار آزمایشی صورت گرفته است. جامعه آماری دو مورد (۱۸ درصد) از پژوهش‌های مرور شده را دانش‌آموزان و یک مورد (۹ درصد) را دانشجویان و سایر موارد نیز نه مورد (۸۲ درصد) را کتاب‌های درسی و اهداف آموزش شامل می‌شوند.

### نتیجه‌گیری

هویت ملی موضوعی بین‌رشته‌ای است که ذهن بسیاری از محققان را به خود مشغول کرده است. در این بین نظام آموزشی و برنامه درسی به منزله یک متغیر واسطه‌ای و مهم نقش اساسی را در تقویت هویت ملی ایفا می‌کنند؛ از این رو بسیاری از پژوهش‌های مربوط به هویت ملی به تأثیر نظام آموزشی و برنامه درسی بر هویت ملی مربوط می‌شود. بر اساس این و به دلیل انباشت پژوهش در این زمینه، محققان این پژوهش مقاله‌های اصیل

پژوهشی را که این دو موضوع را بررسی کرده بودند، با روش فراتحلیل مورد بررسی قرار دادند. نتایج تفصیلی تحقیق که در بخش قبل ارائه شد، حکایت از توجه ویژه پژوهشگران تربیتی در این موضوع می‌داد و افزون بر آن بیشتر پژوهش‌ها از هم‌نویسی (و با نگاهی خوش‌بینانه احتمالاً هم‌پژوهی) پژوهشگران تربیتی و جامعه‌شناسی حکایت داشتند که نوید از مشارکت و تعامل پژوهشگران علوم اجتماعی به عنوان نکته‌ای نویدبخش در پژوهش‌های علمی می‌دهد. روش‌های مورد پژوهش در تحقیقات عموماً تحلیل محتوا بوده که گرچه نسبت به سایر روش‌ها از اعتبار پژوهشی بالاتری برخوردار است، اما کارها تقریباً تکراری و سطحی هستند؛ برای نمونه، از ۱۱ مورد پژوهش هشت مورد (۷۳ درصد) عیناً کتاب‌های درسی دوره آموزش عمومی را بررسی کرده‌اند و همه موارد نیز نتایج تحقیق خود را با جملاتی از قبیل «مؤلفه‌های هویت ملی به صورت متعادل و متوازن و در برنامه درسی وجود ندارد» یا «توجه کافی به هویت ملی نشده است» یا «نیازی بیشتری می‌طلبد» آورده‌اند که نمی‌تواند برای خواننده قابل فهم باشد. در پاسخ به چنین نتایجی باید اشاره کرد در صورتی که توجهی کافی نشده چند مقدار باید توجه می‌شد که مناسب به نظر برسد؟ همه اینها سؤالاتی است که با وجود تحقیقات متعدد هنوز بدون جواب مانده است. یکی از نویسندگان این مقاله در تحقیقی با شیوه تحلیل محتوا کیفی به این نتیجه رسیده است که مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی نه تنها مورد بی‌توجهی واقع نشده، بلکه از میزان متوسط جهانی نیز بالاتر است. تنها نکته‌ای که در این میان می‌توان یافت، ارائه هویت اسلامی به دانش‌آموزان در عوض هویتی ایرانی-اسلامی است و اصلی‌ترین نقد کتاب‌های درسی را می‌توان در همین امر خلاصه کرد (منصوری و همکاران، ۱۳۹۱).

به عبارتی، نقد اصلی به کتاب‌های درسی عدم ارائه الگوی هویت اسلامی-ایرانی به دانش‌آموزان است و آشکارا سعی در به حاشیه بردن بعد ایرانیت هویت ملی و توجه خاص به بعد اسلامیت هویت ملی شده است. حال اینکه بهترین مدل برای ارائه هویت



ملی ترکیب این دو بعد جدایی‌ناپذیر است. نتایج این تحقیق با برخی تحقیقات دیگر مبنی بر بی‌توجهی به بعد ایرانیت در مقابل اسلامیت نیز همخوان است (حسن‌زاده، ۱۳۸۷ و هاشمی، ۱۳۸۷). نویسندگان این مقاله معتقدند، روش‌های متعدد و شیوه‌هایی به‌ویژه کیفی (از جمله روش‌های پدیدارشناسانه و استفاده از نظریه‌های سیاسی برنامه درسی) زیادی وجود دارد که می‌توان با به‌کارگیری آنها پژوهش درباره مسائل هویت ملی و برنامه درسی را با نگاهی نو و موشکافانه‌تر بررسی کرد. گرچه اندازه اثر در بیشتر این تحقیقات بررسی نشده است، با این حال به اتفاق همه تحقیقات نشان داده‌اند که نظام آموزشی و برنامه درسی کارایی مناسبی در تقویت هویت ملی ندارد و به ویژه کتاب‌های درسی به صورت شایسته‌ای هویت ملی منسجمی را در دانش‌آموزان تقویت نمی‌کنند. گرچه بیشتر تحقیقات تنها به مشخص‌سازی مؤلفه‌های هویت ملی و سپس به شمارش این مؤلفه‌ها در کتاب‌های درسی به صورت تعداد تصویر، جمله، کلمه یا ... پرداخته‌اند. بر اساس این، پیشنهادات زیر ضروری به نظر می‌رسد.

- ارائه ملاک مشخص برای بررسی شاخصه‌های هویت ملی در برنامه درسی؛ به عبارت دیگر، سؤال این است که پژوهش‌های موجود بدون داشتن ملاک مشخص در یافته‌ها به عدم توجه کافی به مؤلفه‌های هویت ملی اشاره کرده‌اند. اما واقعیت این است که آیا نقطه برش در توجه به هویت ملی وجود دارد؟ به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد برای مشخص کردن میزان توجه به هویت ملی به مشخص کردن ملاک‌های مشخص نیاز است. یکی از موارد دیگری که مهم به نظر می‌رسد، این است که اساساً یک الگوی مدون از برنامه درسی ملی با توجه به عناصر هویت ملی ارائه کرد که تمام موضوعات درسی و همچنین همه دوره‌ها را دربرگیرد. بدین معنی که برای ارائه و تقویت هویت ملی دانش - آموزان یک برنامه درسی ملی باید چگونه باشد که این موضوع از طریق ارائه یک الگو امکان‌پذیر می‌شود.

منابع

۱. احمدی، حمید (۱۳۸۳). *هویت ملی ایرانی؛ ویژگی‌ها و عوامل پویایی آن*. داوود میرمحمد(ویراستار). تهران: مؤسسه مطالعات ملی.
۲. اسمیت، آنتونی (۱۳۸۳). *ناسیونالیسم: نظریه، ایدئولوژی، تاریخ*. ترجمه منصور انصاری. تهران: مؤسسه مطالعات ملی.
۳. افروغ، عماد (۱۳۸۰). *هویت ایرانی*. تهران: بقعه.
۴. ایزدی، صمد و دیگران (۱۳۸۸). «بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار تقویت هویت ملی و جهانی شدن» (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مدارس متوسطه). *فصلنامه مطالعات ملی*؛ ۳۹، سال دهم. شماره ۳. صص ۱۰۹-۱۳۷.
۵. ایمان، محمدتقی و خواجه نوری، بیژن (۱۳۸۵). «فراتحلیل، روشی برای مطالعه مطالعات». *مجله علمی - پژوهشی حوزه و دانشگاه: روش‌شناسی علوم انسانی*. سال دوازدهم، شماره ۴۹. صص ۸۳-۱۲۰.
۶. حسن‌زاده، مصطفی (۱۳۸۷). «بازتاب جهانی شدن و هویت ملی در برنامه‌های درسی (مطالعه موردی کتاب‌های درسی پایه اول دبیرستان)». *مجموعه مقالات همایش جهانی شدن و بومی ماندن در برنامه درسی: فرصت‌ها و چالش‌ها*. دانشگاه مازندران. صص ۱۶۷۸-۱۶۹۹.
۷. ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۸۶). «فراتحلیل مطالعات انجام شده در زمینه جذب نخبگان و پیشگیری از مهاجرت آنان». *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره هشتم، شماره ۱. صص ۱۱۳-۱۳۵.
۸. رجایی، فرهنگ (۱۳۸۳). «مشکل هویت ایرانیان امروز». تهران: نشر نی.
۹. رضایی، احمد و دیگران (۱۳۹۰). «جایگاه برنامه درسی دانشگاهی در تقویت هویت ملی دانشجویان». *فصلنامه مطالعات ملی*. سال دوازدهم، شماره ۱. صص ۵۳-۷۳.

۱۰. زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۷۶). «ایران در کشاکش ایام، حکایت همچنان باقی است». نشریه سخن. شماره ۱.
۱۱. سروش، عبدالکریم (۱۳۷۷). *رازدانی، روشنفکری و دینداری*. تهران: مؤسسه فرهنگی صراط.
۱۲. سلسیلی؛ نادر (۱۳۸۶). «گذار نظام برنامه ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه». *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*. سال اول، شماره ۴. صص ۴۹-۶۸.
۱۳. شارع‌پور، محمود (۱۳۸۴). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: سمت.
۱۴. شریعتی، علی (۱۳۸۰). *ویژگی‌های قرون جدید*. تهران: قلم.
۱۵. \_\_\_\_\_ (۱۳۸۷). *بازشناسی هویت ایرانی-اسلامی*. تهران: مؤسسه فرهنگی علی شریعتی مزینانی.
۱۶. شریف، مصطفی (۱۳۸۹). *برنامه درسی: گفتمان نظریه؛ پژوهش و عمل برنامه درسی پیشرفت‌گرا*. اصفهان. انتشارات جهاد دانشگاهی.
۱۷. شمشیری، بابک و نوشادی م (۱۳۸۶). «بررسی میزان برخورداری کتب فارسی، تاریخ و تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از مولفه های هویت ملی». *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. سال دوم، شماره ۶۱. صص ۵۱-۷۸.
۱۸. صادق‌زاده، رقیه و منادی مرتضی (۱۳۸۷). «جایگاه نمادهای هویت ملی در کتاب های درسی ادبیات فارسی و تاریخ دوره متوسطه: رشته علوم انسانی». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. سال دوازدهم، شماره ۲۷. صص ۱۲۵-۱۳۶.
۱۹. صالحی عمران، ابراهیم و دیگران (۱۳۸۷). «بررسی میزان توجه به هویت ملی در کتاب های درسی دوره راهنمایی». *فصلنامه مطالعات ملی*، ۳۵. سال نهم، شماره ۳. صص ۳-۲۵.

۲۰. صالحی عمران، ابراهیم و شکیباییان، طناز (۱۳۸۶). «بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره آموزش ابتدایی». *فصلنامه مطالعات ملی*. سال هشتم، شماره یکم، صص ۶۳-۸۵.
۲۱. عابدی، احمد و دیگران (۱۳۸۵) «درآمدی بر روش پژوهش فراتحلیل در تحقیقات آموزشی». *مجله علمی - پژوهشی حوزه و دانشگاه: روش‌شناسی علوم انسانی*. سال دوازدهم، شماره ۴۹. صص ۱۲۱-۱۴۰.
۲۲. علیزاده اقدم، محمدباقر و دیگران (۱۳۸۹). «نقش آموزش در ارتقای شاخص‌های هویت ملی؛ (بررسی موردی دانش‌آموزان شهر زنجان)» *فصلنامه تحقیقات فرهنگی*، دوره سوم، شماره ۹، صص ۱۸۱-۲۰۶.
۲۳. فال، جولیا (۱۳۷۳). *زبان‌شناسی و زبان؛ ترجمه خسرو غلامعلی‌زاده*، مشهد: آستان قدس رضوی.
۲۴. قاسمی، حاکم (۱۳۸۷). «همبستگی ملی در کتب درسی دوره ابتدایی (مورد مطالعه: کتب فارسی)». *فصلنامه مطالعات ملی*؛ ۳۴، سال نهم، شماره ۲. صص ۱۳۳-۱۶۰.
۲۵. قاضی طباطبایی، محمود و دیگران (۱۳۸۹). «آزمون تئوری‌های مسأله اجتماعی پیوند با مدرسه در بین دانش‌آموزان مقطع ابتدایی». *مجله بررسی مسائل اجتماعی ایران*. سال اول، شماره دوم. صص ۱۱۳-۱۳۸.
۲۶. لقمان‌نیا، مهدی و خامسان، احمد (۱۳۸۹). «جایگاه هویت ملی در نظام آموزش و پرورش ایران». *فصلنامه تحقیقات فرهنگی*، دوره سوم شماره ۲. صص ۱۴۷-۱۷۱.
۲۷. مجتهدزاده، پیروز (۱۳۸۴). «دموکراسی و هویت ایرانی». *سالنامه سیاسی و اقتصادی*. شماره پنجم و ششم صص ۲۲۱-۲۲۲.
۲۸. مطهری، مرتضی (۱۳۸۵). *خدمات متقابل اسلام و ایران*، چاپ ۳۲. تهران: انتشارات صدرا.

۲۹. منصوری، سیروس و دیگران (۱۳۹۱). «بررسی مؤلفه‌های میراث فرهنگی در کتاب-های درسی دوره ابتدایی (مطالعه‌ای از نوع تحلیل محتوای کیفی)». مجموعه مقالات اولین کنفرانس بین‌المللی نقش میراث فرهنگی در شکل‌گیری هویت ملی. شیراز: دانشگاه آزاد اسلامی.
۳۰. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). «مدیریت هم‌زمان مدارج تمرکززدایی در نظام برنامه-ریزی درسی»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال اول، شماره ۴. صص ۱-۱۶.
۳۱. \_\_\_\_\_ (۱۳۸۳). «برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان»، در *برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها*، مشهد: به‌نشر.
۳۲. میرمحمدی، داوود (۱۳۸۳). *گفتارهایی درباره هویت ملی در ایران*، تهران: مؤسسه مطالعات ملی.
۳۳. میلر، دیوید (۱۳۸۳). ملیت. ترجمه داوود غرایاقی زندی، تهران: تمدن ایرانی.
۳۴. هاشمی، سهیلا (۱۳۸۷). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه و پیش-دانشگاهی رشته علوم انسانی بر اساس مؤلفه آموزش صلح. مجموعه مقالات همایش جهانی شدن و بومی ماندن در برنامه درسی: فرصت‌ها و چالش‌ها، دانشگاه مازندران. صص. ۱۵۴۸-۱۵۷۰.
35. Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison (2007). *Research Methods in Education*. London & New York: Routledge.
36. Meskoob, s. (1992). *Iranian nationality and the Persian language*. Washington D.C. Mage Publishing.
37. Poole, Ross (2003). *National identity and citizenship*. In *the: Identities*, by linda Martin, Alcoff and Eduardo Mendieta (Eds). U.K. Black well publishing.
38. LeCompte, M. and Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (second edition). London: Academic Press.

39. Bogdan, R. G. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education* (second edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
40. Vallance, E (1973). Hiding the hidden curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. *Curriculum Theory Network*. Vol 4, No1, Pp5-21.
41. Yüksel. S (2006). The Role of Hidden Curricula on the Resistance Behavior of Undergraduate Students in Psychological Counseling and Guidance at a Turkish University. *Asia Pacific Education Review* Vol. 7, No. 1, Pp.94-107.
42. Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*, New York: Routledge.
43. Lynch, k. (1989). *The Hidden Curriculum: preproduction in Education, A Reappraisal*. London: The Flamer Press
44. Giroux, H.A (2001). *Theory and Resistance in Education*. London: Bergin & Garvay
45. Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
46. Patton, M. Q. (1980) *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
47. Scherman, Vanessa (2002). *School climate instrument: A pilot study in Pretoria and Envirans*. A published dissertation. University of Pretoria. ([upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-02232005-](http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-02232005-)

## مطالعات فرهنگی و آموزش؛ از همسایگی تا همکاری

هنری ژيرو

ترجمه اسماعیل یزدان‌پور<sup>۱</sup>

### مقدمه

مطالعات فرهنگی در سال‌های اخیر بازار داغی داشته است. ویتیرین کتاب‌فروشی‌ها پر از کتاب‌هایی شده است که با عنوان مجموعه مطالعات فرهنگی انتشار یافته‌اند. در دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی، مطالعات فرهنگی در سبد انتخاب دانشگاهیان جوان قرار گرفته و برنامه‌های مطالعات فرهنگی به صورت روزافزونی در بخش‌های رشته‌ای سنتی و گروه‌های میان رشته‌ای جدید اجرا و تکرار می‌شوند. جمعیت انبوهی که در گردهم‌آیی‌های مطالعات فرهنگی شرکت می‌کنند، دلیل دیگری برعمومیت یافتن گفتارهای مرکزی و حاشیه‌ای مطالعات فرهنگی است. افزون بر این، از آنجا که مطالعات فرهنگی از بستر اولیه انگلیسی‌اش به استرالیا، کانادا، آفریقا، امریکای لاتین، ایالات متحده و سایر حوزه‌های جغرافیایی انتقال یافته، خود یکی از معدود زمینه‌های نوآوری بنیادینی شده است که از مرزها و مکان‌های زیادی گذر کرده و گروه‌های متفاوتی از روشنفکران را به هم پیوند داده است؛ به‌خصوص روشنفکرانی که فهم مرسوم از رابطه میان فرهنگ، قدرت و سیاست را به چالش می‌کشند. به‌تازگی نیز شاهد بوده‌ایم که مطالعات فرهنگی خود را از حدود و قیود

۱. تاریخ دریافت مقاله ۱۳۹۳/۹/۲۹ تاریخ پذیرش ۱۳۹۴/۵/۲۰

گفتمان‌های حاشیه‌ای و تخصصی خارج کرده و توجه رسانه‌های عمومی و روزنامه‌ها را هم برانگیخته است.

بسیاری از منتقدان، با بیان این دلیل که به مطالعات فرهنگی بیش از حد توجه شده، آن را بازی زبانی بی‌حاصلی دانسته‌اند. نقدهای جدی‌تری هم متوجه تمایلات اروپامحورانه، حضور کم‌رنگ دانشگاهی و علایق سیاسی نامشخص مطالعات فرهنگی شده است. به‌رغم محبوبیت بیش از حد و خطر بت‌شدگی نهفته در این محبوبیت، اعتقاد دارم مطالعات فرهنگی حوزه‌ای است که چشم امید اصلاح‌طلبانی که به برخی از مسائل اساسی زمانه ما توجه دارند را گشوده است. امکان تحقق این امیدها نه تنها بستگی به ارتباط بین چالش‌ها، بافت‌ها و مسائلی دارد که مطالعات فرهنگی به آنها می‌پردازد، بلکه به خواست پژوهشگر در ورود به گفتمان‌های میان‌رشته‌ای هم وابسته است. بدیهی است که باید در مبانی مقدس نظری تعمق نمود، اما بیش و پیش از این کار باید به پرسشگری نقادانه و پیگیر از تشکیل و تمرین این پروژه سیاسی و اخلاقی پرداخت. بنابراین، آن‌ها که مطالعات فرهنگی را پیشه خود ساخته‌اند و مربیانی که به کاربرد بیش‌های این حوزه در نظریه و عمل آموزشی می‌اندیشند، به‌خصوص آنها که به اصلاح نظام آموزشی فکر می‌کنند، با پرسش‌های مهمی مواجهند.

با توجه به محبوبیتی که مطالعات فرهنگی برای تعداد روزافزونی از پژوهشگران و دانشجویان دارد، باعث تعجب است که چرا چنین جمع معدودی در میان دانشگاهیان، مطالعات فرهنگی و گفتار اصلاح آموزش را به هم مرتبط یافته‌اند. بخشی از این بی‌توجهی را می‌توان به وسیله این واقعیت شرح داد که الگوهای فن‌سالارانه و دیوان‌سالارانه تنگ‌نظرانه‌ای بر روند اصلاح آموزشی سلطه دارد. این الگوها هستند که چارچوب و ساختار تمام برنامه‌های رایج آموزشی را تعیین می‌کنند. به عنوان عاملی دیگر، می‌توان به سنت و تاریخ اصلاح آموزش اشاره کرد که چگونه با تکیه بر عمل و عمل‌گرایی صرف،



اغلب در حمایت از سنت‌های دیرینه ضدروشنفکری عمل کرده است. در چنین سستی، مسائل مدیریت دانشگاه‌ها و مدارس، این حوزه‌های عمومی و مردم‌سالار، بر فهم و ارتقای آن‌ها برتری می‌یابد. چنین می‌شود که تنظیم، تصدیق و یکسان‌سازی رفتار معلمان، این روشنفکران عمومی، همان‌ها که باید فراگیران را برای پذیرفتن نقش شهروندی مسئول و نقاد آموزش دهند، بر ایجاد شرایطی برای آنها برای پذیرفتن نقش‌های اخلاقی و سیاسی برتری می‌یابد.

علاوه بر این، سنت غالب و حاکم به جای رفتار با فراگیران، در مقام حاملان حافظه‌های گوناگون فرهنگی و اجتماعی و صاحبان حقوقی همچون آموزش و استقلال فردی، میل به مهار و همگون‌سازی تفاوت‌های فرهنگی دارد. در حالی که دیگر نهادها، به‌ویژه نهادهای استقرار یافته در حوزه‌های عمومی، همراه و همزمان با تغییر شرایط تاریخی، زبان نظری جدید را تولید و اتخاذ کرده‌اند؛ دانشگاه‌ها، که به صورتی آمرانه و در خارج از حوزه عمومی واقع شده‌اند و تلاش فراوانی برای دور نگه داشتن آنها از حوزه‌های عمومی می‌شود، هنوز بی‌اعتمادی عمیقی نسبت به گفت‌وگوی فکری و نظری دارند، امری که در دیارتمان‌های گروه‌های تعلیم و تربیت برجسته‌تر و مشهودتر است.

مطالعات فرهنگی به طور عمده به بررسی رابطه بین فرهنگ، دانش و قدرت علاقه دارد. در نتیجه زیاد هم دور از انتظار نیست که جریان اصلی آموزش، مگر به قصد رد و طرد، به آن توجهی نمی‌کند. بخشی از این بی‌توجهی استادان و معلمان به این حوزه، در زمینه ادعاهایشان مبنی بر حرفه‌ای، علمی و عینی بودن کارشان معنای خاصی می‌یابد.

مطالعات فرهنگی در مخالفت با این ادعای «نگاه بی‌طرف» و با طرح این گفتار که معلمان همیشه در روابط خاص تاریخی و اجتماعی و در بستر فرهنگی و اجتماعی ویژه خود به کار تدریس مشغول‌اند، ادعای بی‌طرفی ایدئولوژیک و نهادی این جریان عمده معلمان را به چالش می‌کشد. از این منظر، آموزش بستری برای مبارزه و مجادله مدام

فکری است که در تلاقی‌گاه بازآفرینی فرهنگی-اجتماعی و شکاف‌ها و اختلالات ناشی از رفتارها و گفتمان‌های ستیزه‌جو، مخالف و نامستقر قرار گرفته است. از یک سو، مراکز آموزشی، به عنوان نهادهای که به صورتی فعال درگیر انتظام صورت‌های اخلاقی و اجتماعی هستند، تصویر ثابتی را از هویت ملی و فرهنگی دیکته می‌کنند و از سوی دیگر معلمان، در مقام کنشگران جریان تولید، تکثیر و کاربرد صورت‌های خاص سرمایه فرهنگی و نمادین، نقش فرهنگی، اجتماعی و سیاسی اجتناب‌ناپذیری دارند.

مطالعات فرهنگی اغلب بر اثر تأکیدش بر نقش پویای سیاست و قدرت بر نظام آموزشی بیش از حد ایدئولوژیک خوانده شده و کنار گذاشته می‌شود و حتی گاهی بر اثر باور به این ایده که آموزش، روایتی آلوده به تبعیض است و بستری برای دامن زدن بر نابرابری و زیردستی دیگران ایجاد می‌کند، به فراموشی کامل سپرده می‌شود. نظام آموزشی کار انتقال صورت‌های سرمایه فرهنگی فراگیران طبقه غالب را بر عهده دارد و از سوی دیگر حرف‌ها، تجربه‌ها و خاطره‌های فرهنگی عموم فراگیران را سرکوب می‌کند. برای این گروه سرکوب‌شده، نظام آموزشی یا جزئی از تجربه‌های روزانه مناسبات مدرسه‌ای و نامربوط با زندگی آنهاست، یا حامل واقعیت تلخ تبعیض و سرکوب است که از طریق گروه‌بندی هم‌قوه‌ها، مراقبت‌های انتظامی، اذیت و اخراج اعمال می‌شود.

نظام متعارف و موجود آموزشی، به صورت سنتی، یا بر حسب مطالعات موضوعی متعارف سازمان‌دهی شده‌اند (از قبیل آموزش ریاضیات) یا بر حسب مقولات اداری-اجرایی (همچون برنامه‌ریزی درسی و روش تدریس). در این شکل از تقسیم کار فکری، فراگیران فرصت مناسبی برای مطالعات گسترده‌تر اجتماعی از طریق بررسی‌ها و دیدگاه‌های میان‌رشته‌ای نمی‌یابند. این تبعیت برده‌وار از ساختار برنامه‌های درسی برحسب رشته‌ها با حوزه مطالعات فرهنگی تطابق ندارد؛ چراکه فعالیت‌های نظری این حوزه بیشتر بر مسائل مربوط به جنسیت، طبقه، هویت ملی، استعمار، نژاد، قومیت، عامه‌گرایی

فرهنگی، متن و تعليم و تربيت انتقادی متمرکز است. مقاومت در برابر مطالعات فرهنگی هم ممکن است ناشی از تأکیدی باشد که این حوزه بر فهم نظام آموزشی به عنوان سازوکاری سیاسی و افشای معادلات قدرت، مجادله‌ها و رقابت‌های پشت صحنه آموزش دارد. مطالعات فرهنگی توانسته است برای معلمان ابزارهای مفهومی و زبانی انتقادی تولید کند که با آن می‌توان علایق سیاسی و ایدئولوژیک مستقر در پشت تلاش‌های اصلاحی محافظه‌کارانه را مورد بررسی قرار داد (پروژه‌های اصلاحی محافظه‌کارانه‌ای از قبیل آزمون‌گیری‌های ملی، برنامه‌های درسی یکسان و مدل‌های بهره‌وری و کارآیی خودارجایی و من‌درآوردی). چنین رویکردی، خشم معلمان در جریان اصلی و محافظه‌کار - همان‌ها که نسبت به تبعات و علایق سیاسی نهفته در کنش‌های گفتگویی و برنامه‌های اجرایی رایج ساکت‌اند - را برمی‌انگیزد.

همچنین مطالعات فرهنگی مفهوم تعليم و تربيت به منزله مجموعه فنون و مهارت‌هایی خنثی و بدون آثار جانبی را رد و این بحث را عنوان می‌کند که تعليم و تربيت، کنشی فرهنگی است و فقط با ملاحظه تاریخ، سیاست، قدرت و فرهنگ فهمیده می‌شود. با در نظر گرفتن مشغولیت مطالعات فرهنگی به زندگی روزمره و تکرار اجتماعات فرهنگی آن و تأکید بر دانشی که «بدون تقلیل به هیچ رشته‌ای درمابین یا میان رشته‌ها قرار دارد» می‌توان فهمید چرا این حوزه بیشتر متوجه چگونگی کاربرد دانش، متن‌ها و محصولات فرهنگی است تا مسائل آزمون‌گیری و صدور گواهی‌نامه. در چنین وضعیتی، تعليم و تربيت تبدیل به زمینه‌ای می‌شود که در آن فراگیران فعالانه درگیر گفتمان‌ها، روش‌ها و رسانه‌های عمومی می‌شوند، همان‌هایی که در جریان زندگی روزمره خود تجربه می‌کنند و تا به چالش کشیدن آنها پیش می‌روند. چنین تعليم و تربیتی، در عمل، عوامل تاریخی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی را مطالعه و بررسی می‌کند و برای بررسی مسائل روز، رویکردی اخلاقی و تحلیلی را پیشنهاد می‌دهد. از این دید، فرهنگ عبارت است از

«موضوع مطالعه، جایگاه انتقاد و تداخل سیاسی و نیز زمینه‌ای که در آن تحلیل انجام می‌گیرد». این تعریف تا حدی تبیین می‌کند که چرا برخی از طرفداران مطالعات فرهنگی علاقه روزافزونی به این مسأله دارند که «دانش، در جهت بسط امکان مردم‌سالاری بنیادین چه وقت و چگونه باید به سطح آید و وارد میدان شود.»

طی قرن آینده، مریدان و دست‌اندرکاران امر آموزش نخواهند توانست پرسش‌های دشوار و مهم پیش روی نظام آموزشی، همچون تنوع فرهنگی، نژاد، هویت، قدرت، شناخت، اخلاق و اشتغال را فراموش کنند. این پرسش‌ها و چالش‌ها تا حد زیادی معنا و هدف نظام آموزشی را تعیین خواهند کرد؛ معنای تدریس و اینکه چگونه باید آماده‌زندی در عالمی شد که هر روز جهان‌شمول‌تر، فن‌سالارتر و گوناگون‌تر از همیشه می‌شود. ذات جهان‌شمول‌گرایی سرمایه‌داری، سامانه‌های اقتصادی را یکپارچه می‌کند، شبکه‌های سراسری ارتباطات و مصرف را بسیج می‌کند و نیروی کار پساوردی را بیش از پیش به کارگران «محوری» و «پیرامونی» تقسیم می‌کند. مطالعات فرهنگی باید این واقعیت را دوباره بشناسد و بشناساند که سیاست و بستر جهانی شدن، بستر رقابت و جدال است نه سلطه یک‌جانبه.

مطالعات فرهنگی امکاناتی را برای مسئولان امر آموزش فراهم می‌آورد تا بتوانند به بازاندیشی ماهیت نظریه و عمل آموزش و نیز بازاندیشی معنای تربیت معلمان برای قرن بیست‌ویکم پردازند. در آنچه می‌آید می‌خواهم تصویری از پیش‌فرض‌ها و کردارهای گوناگونی را ترسیم کنم که به صورت پراکنده تحت عنوان مطالعات فرهنگی تعریف شده‌اند و از یک پروژه تغییر در تعلیم و تربیت خبر می‌دهند. نحوه مشارکت این حوزه در نوسازی و اصلاح نظام آموزشی را در انتها پیشنهاد خواهم داد. همچنین به این مسئله خواهم پرداخت که چگونه اصلاح‌طلبان امر آموزش می‌توانند به مطالعات فرهنگی به

عنوان بخشی از گفتمان گسترده‌تر بازسازی اجتماعی و سیاسی پردازند و این نظریه را پرورده و بارور سازند.

## ۲. بسترهای مطالعات فرهنگی

طی دو دهه گذشته، حوزه مطالعات فرهنگی در جهان طرفداران زیادی پیدا کرده است. به کلی‌ترین مفهوم، مطالعات فرهنگی بر اجتناب از روایات عمده اروپامحور، دانش رشته‌ای، فرهنگ والا، علم‌گرایی و دیگر موارث مدرنیته تأکید دارد. شاخص‌ها و شمای این انتقال شامل سه مفهوم زیر است و البته به آنها محدود نمی‌ماند:

### ۱.۲. چندفرهنگی‌گرایی

مطالعات فرهنگی بر مبنای این نظر بنا شده است که تمایزهای سنتی، رشته‌های دانشگاهی را چارچوب‌بندی و از هم جدا می‌کنند و نمی‌توانند علت گوناگونی بسیار پدیده‌های فرهنگی و اجتماعی را - که جهان پسا صنعتی و چندرگه را فرا گرفته است - تبیین کند. از گذشته‌های دور تصویر دانشگاه با مفهومی از هویت ملی همراه بوده است، مفهومی که به طور عمده به وسیله انتقال فرهنگ سنتی غرب تعریف شده و بر آن متعهد مانده است. این فرهنگ به صورت سنتی، فرهنگ انحصار و طرد است؛ فرهنگی است که در امور فرهنگی و سیاسی گوش شنیدن روایات و تواریخ متعدد و حرف‌های گروه‌های زبردست و حاشیه‌ای را نداشته است. جنبش‌های اجتماعی مختلفی که خواهان جامعه‌ای حقیقتاً چندفرهنگی، چندنژادی و چندصدایی هستند به چالش این میراث برخاسته‌اند.

گروه‌های زبردست اغلب از ترسیم تاریخ و تجارب فرهنگی خود در جهت به چالش کشیدن نحوه سازماندهی و مشروعیت‌بخشی دانش در نهادهای آموزشی منع شده‌اند. این امر را جنبش‌هایی که عمدتاً توسط قومیت‌ها، جنس‌گرایان و بنیادگرایان نژادی سازماندهی می‌شوند، به سؤال کشیده‌اند. علاوه بر این، گسترش فرهنگ رسانه‌های الکترونیکی در همه حوزه‌های زندگی فکری و هنری، زمینه تحقیق را از رشته‌های سنتی، که برای حفظ یک

«فرهنگ مشترک» طراحی شده‌اند، به حوزه‌های چندرگه و پیوندی‌تری همچون ادبیات تطبیقی و جهان، مطالعات رسانه‌ها، بوم‌شناسی، جامعه و فناوری و فرهنگ عمومی منتقل کرده است.

## ۲.۲. منابع متکثر شناخت

هواداران مطالعات فرهنگی بر این اعتقادند که نقش فرهنگ (از جمله قدرت رسانه‌های جمعی با دستگاه‌های عظیمش در بازنمایی و رسانش)، در فهم چگونگی تأثیر نیروهای پویای قدرت، امتیاز و امیال اجتماعی بر ساختار زندگی روزمره، نقشی اساسی دارد. این توجه به فرهنگ و رابطه آن با قدرت، بازپرسی نقادانه‌ای را از رابطه بین دانش و اقتدار و بافت‌های اجتماعی و تاریخی یادآور شده است، و این بازپرسی است که فهم فراگیران از بازنمایی‌های گذشته، حال و آینده را شکل می‌دهد. اما اگر دریایی از تغییر در ایجاد و درک آنچه دانش خوانده می‌شود رخ داده است، این تغییر همراه با فهمی از این مسئله بوده است که چگونه انبوهی از متون الکترونیکی، شنیداری و دیداری را که مشخصه‌های تعیین‌کننده فرهنگ رسانه‌ای و زندگی شده‌اند، تعریف و درک کنیم. مطالعات فرهنگی، با تحلیل طیف کامل آموزشگاه‌های موازی و حوزه‌های پیچیده، فشرده، مختلط و پیوندی آموزش از قبیل رسانه‌ها، فرهنگ عمومی، فیلم، تبلیغات، ارتباطات جمعی، سازمان‌های مذهبی و غیره، شناخت و فهم ما را از امر تربیتی و نقش آن در خارج از نظام آموزش سنتی گسترده می‌سازد.

تلاش برای تولید مدل‌های نظری و روش‌شناختی نوین در جهت پرداختن به تولید، سازمان‌دهی و انتقال دانش باید کار اصلی پشت این صحنه باشد. این رویکرد به مطالعات میان‌رشته‌ای و پسارشته‌ای ارزش فراوانی دارد؛ چراکه به مسئله اساسی و تربیتی سازمان‌دهی گفت‌وگو درون و میان رشته‌ها می‌پردازد. اتخاذ رویکردهای جایگزین و نو به تحقیق و تدریس درباره فرهنگ، فن‌آوری‌های نوظهور و صورت‌های دانش می‌تواند نتیجه

اولیه این کار باشد؛ برای مثال، به جای طراحی رشته‌هایی حول محور دل‌مشغولی‌های خشک رشته‌ای مثل ادبیات محض و مطالعات اجتماعی، در مراکز تربیت معلم، باید رشته‌هایی طراحی و ایجاد شود که ضمن بررسی رخدادهایی که حس مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی اجتماعی فراگیران را برمی‌انگیزد، فهم آنها را از خود و پیرامونشان گسترده و عمیق سازد. چنین واحدهایی بر دانش‌پژوهی‌هایی مبتنی است که به بافت‌ها و زمینه‌های چندلایه و کثیر می‌پردازد و برخوردگاه مسائل مربوط به تشکیل هویت، زبان، کار، تولید فرهنگی و مسئولیت اجتماعی است؛ برای مثال، سیاست و خط مشی امور بهداشتی و درمانی را می‌توان با تحلیل نگاه عمومی جوامعی که در آن طبقه و نژاد تأثیری قوی بر شکل‌دهی نظام آموزشی عمومی دارند مرتبط دانست. مسئله هویت ملی و آموزش را هم می‌توان، مثلاً از این طریق تحلیل کرد که چگونه هالیوود در فیلم‌های مختلف، روایت و تصویر را در هم می‌آمیزد تا از دیدگاه غالب به تجلیل از امپریالیسم و قدرت استعمار بپردازد. به همین ترتیب، این گونه روایات را می‌توان با بررسی مقاومت‌های شکل‌گرفته همچون به‌کارگیری شکل‌های ادعای متقابل سینمایی که در فیلم‌های جهان‌سومی از قبیل «جنگ الجزایر»، «ساعت تنور» و «قصه رسمی» مطرح شده است، تحلیل کرد.

با همین اهمیت، مریبان باید شناخت‌های انتقادی ارائه‌شده در مطالعات فرهنگی را اتخاذ کنند و آنها را در پروژه‌های تعلیم و تربیتی بکار گیرند، به‌خصوص پروژه‌هایی که در جهت فهم ساز و کار سیاست عملی و شهروندی فعال، منابع سیاسی در دسترس فراگیران قرار می‌دهند. مریبان خواه از طریق تفحص تاریخی، خدمات عمومی، یا تحلیل رخدادهای مهم‌تر عمومی می‌توانند فرصت‌هایی در دسترس فراگیران قرار دهند که هم مشغول پروژه‌های حل مسئله شوند و درس آموزش شهروندی ببینند و هم با گروه‌های متفاوت در حیطه وسیع‌تر اجتماع آشنایی و ارتباط یابند. فراگیران می‌توانند با چنین گروه‌هایی در

تماس باشند تا از نزدیک و به شیوه‌ای اخلاقی و عملی با دیدگاه‌های متفاوت درباره عدالت قومی و دیگر مسائل قومیت‌ها آشنا شوند.

### ۳.۲. مسئولیت‌های نظام آموزشی

مطالعات فرهنگی در کنار توسعه و اصلاح شاخص‌های آموزشی، تخصصی شدن مربیان و گفتارهای از خودبیگانه‌کننده و نخبه‌سالار مبتنی بر تخصص‌گرایی و مهارت قرنطینه‌ای را رد می‌کند. در عوض، مربیانی طلب می‌شوند که خود، آگاهانه به تولید دانش و گفتمان‌های مرتبط با قدرت پردازند؛ این تولیدات باید با توجه به دو اصل «شرایط ساختاری درونی و تأثیرات اجتماعی» بررسی شوند. در این دیدگاه، معلمان باید در تعلیم خود پاسخگوی راه‌هایی باشند که مسائل تاریخ، عاملیت انسانی و تجدید زندگانی مردم‌سالاری عمومی را اتخاذ می‌کنند و به آنها می‌پردازند. مطالعات فرهنگی این فرض را که معلمان فقط ناقلان ساختاربندی موجود دانش هستند، به جد رد می‌کند. مربیان همیشه در ساز و کار قدرت اجتماعی و دانشی که در کلاس‌هایشان تولید و توزیع می‌کنند و به آن مشروعیت می‌بخشند، سهم دارند. از این منظر، کار فکری ناقص است، مگر آگاهانه مسئولیت تأثیرات خود را در فرهنگ عمومی بپذیرد. بنابراین، مطالعات فرهنگی این سؤال را مطرح می‌کند که چه دانش‌هایی در دانشگاه تولید می‌شوند و چگونه این دانش‌ها می‌تواند مردم‌سالاری عمومی را گسترده و ژرف سازد. در همین سطح از اهمیت، این مسئله قرار دارد که چگونه می‌توان نظام آموزشی را مردم‌سالار کرد تا گروه‌هایی که از برنامه درسی رانده شده‌اند یا به شکلی در آن بازنمایی نمی‌شوند، بتوانند تصویری از خود خلق کنند، حدیث خود را روایت کنند و وارد گفت‌وگویی آمیخته با احترام و توجه با دیگران شوند.



### ۳. انجام مطالعات فرهنگی: برنامه عمل

اصلاحات هر موار و تأکید بر بهره‌وری و آموزش کاربردی، کشش به سمت تخصصی کردن امر آموزش را آشکار می‌سازد. با این تأکید و تقلیل‌گرایی بر عمل تنها و خالی، هر گونه بینش، معنا یا انگیزه عمیق‌تر درباره نقش احتمالی آموزش در بسط «حیطه مردم‌سالاری و نهادهای مردمی» گم می‌شود. قانون‌گذاری‌های جدید حکومتی و برخی دیگر شیوه‌ها به کمک ورشکستگی اخلاقی حرفه‌ای‌سازی‌های نو می‌آیند و تلاش می‌کنند تأکید بیشتری بر آموزش حرفه‌ای مربیان آینده بگذارند. بهره‌وری اقتصادی، بازسازی و کوچک کردن، نوع گفتار و گفتمانی است که آموزش را به لازم‌الاجرائیات ایدئولوژیک و اقتصادی بازار کار می‌بندد. این امر را می‌توان برای مثال در ارزیابی‌های محافظه‌کارانه برنامه‌های علوم انسانی مشاهده کرد. چنین گفته می‌شود این علوم به لحاظ ایدئولوژیک قابل توسعه‌اند اما از نظر اقتصادی توجیه وجودی ندارند. در بسیاری از دانشگاه‌ها، از جمله ییل و مینه‌سوتا، برنامه‌های اصلی حوزه انسانی که به قومیت، جنسیت و مطالعات ادبی می‌پرداختند، به شدت کاهش یافته یا کنترل می‌شوند.

تأثیرات همبسته بر دانشگاه را می‌توان در ایجاد کرسی‌های جدید، پروژه‌های تحقیقاتی، و نهادهای تصمیم‌گیری که حول محور علایق ایدئولوژیک و محافظه‌کارانه سازماندهی شده‌اند، و نیز در برنامه‌های پرورشی به منظور ایجاد اشتغال در نظم نوین جهانی مشاهده کرد. آموزش عالی زمانی به خاطر آموزش دانشجویان برای مشاغلی که حیات اجتماعی را تضمین می‌کرد، همچون پزشکی، آموزش و کار اجتماعی، قدردانی می‌شد و حال تأکید به آموزش رشته‌های فنی و مدیریتی همچون کامپیوتر و خدمات حسابرسی انتقال یافته است. کارشناسی ارشد مدیریت آموزش (ام. بی. ای)، رشته معیار دانشگاه شده است و دیگر برنامه‌های کالج‌ها و دانشگاه‌ها بر مبنای اصول ایدئولوژیک و اقتصادی این رشته ارزیابی می‌شوند.

معلمان و مدیران برای ایفای کامل نقش مؤثر خود در نوسازی زندگی مدنی، نیاز به آموزش دارند، و من معتمد مطالعات فرهنگی به عنوان مخالف روش تقلیل‌گرای موجود، می‌تواند بستر و راهکارهای این آموزش را تعریف و مشخص کند. جو مورفی، رئیس سابق دانشگاه شهر نیویورک، نیاز به پرداختن معلمان به این پروژه را به‌خوبی شرح داده است. او چنین بحث می‌کند که مدرسان باید «حس درک و شناخت نیروهای اقتصادی، سیاسی و تاریخی را در دانشجویان تقویت کنند، به نحوی که دیگر هدف این نیروها واقع نشوند و حتی خود بر این نیروها اثر گذارند. مجهز کردن دانشجو، به‌خصوص طبقات ضعیف‌تر اقتصادی و ستم‌دیدگان جامعه، برای برخی بسیار خطرناک، اما برای سلامت مردم‌سالاری یک اساس است.»

به معنایی گسترده، مطالعات فرهنگی می‌تواند به عنوان چارچوب نظری تولید معلمان، در خط مقدم کار میان‌رشته‌ای و انتقادی قرار گیرد. چنین رویکردی در اساس خود برخی موضوعات را تعیین می‌کند که می‌تواند دانشجویان و استادان را ترغیب به کار مشترک، تحقیق، برپایی سخنرانی و گردهمایی کند. اگر مطالعات فرهنگی بخواهد به اصلاح نظام آموزشی دانشگاهی و مدرسه‌ای بیندیشد، باید برخی عناصر نظری مؤثر بر بطن و متن و بستر کار را مد نظر داشت.

#### ۴. ملاحظات پیشنهادی

آنچه در پی می‌آید فهرست ملاحظات پیشنهادی این‌جانب است:

##### ۱.۴. تأکید بر تفسیر نقادانه محتواهای آموزشی

مطالعات فرهنگی با مرکزیت دادن به عنصر فرهنگ در کلاس‌های درس و برنامه‌های درسی، کانون گفتمانی آموزش را به مسائلی در رابطه با تفاوت‌های فرهنگی، قدرت و تاریخ انتقال می‌دهد. مطالعات فرهنگی، برای ایجاد تغییر، باید حداقل به تحلیل این مسائل به عنوان بخشی از مسائل و چالش‌های کلی‌تر در راه بسط امکان ایجاد گفت‌وگو و

مباحثه و مناظره پیرامون کیفیت زندگی عمومی مردمی پردازد. از این منظر، هم بنای دانش برنامه درسی و هم امر تعلیم، بستر روایی و گفتمانی لازم را برای فهم و تحلیل نقادانه فرهنگ‌ها، تجربه‌ها و تاریخ‌های مختلف و چندلایه ایجاد می‌کند. مربیان می‌توانند رویکردی فراملی به امر سواد را از مطالعات فرهنگی بیاموزند. مطالعات فرهنگی مفهوم سواد را کثیر می‌کند و با این کار زمین و زمینه بارور و مناسبی را برای نگاه به تعلیم ایجاد می‌کند که در آن تعلیم عبارت است از کنشی تمرکززدا، شکلی از خط شکنی و عبور از مرزها، راهی برای ساخت سیاست میان‌فرهنگی بر مبنای گفت‌وگو، تعامل و ترجمه بین جوامع متفاوت، مرزهای درونی ملی و مناطق محلی. مطالعات فرهنگی در طول تاریخ و در عرض سنت خود همراه با این فهم بوده و هست که فرهنگ همیشه‌ناتمام، پایان‌ناپذیرفته، در راه، و رو به آینده است.

در این رویکرد، مطالعه فرهنگ بر مبنای تحلیل مستمر و پیگیر از شرایط محلی، ملی و جهانی است، همان شرایطی که امکان عزت و کرامت انسانی را باعث یا مانع می‌شود. این که یک دانش در فلان رشته تولید شده است یا محصول فرهنگ غرب است، برای آن دانش مشروعیت و کاربری نمی‌آورد، بلکه هر دانشی با تاریخ‌های فرهنگی و محیط‌های مختلف درون و بیرون فرهنگ زمینه تولید آن مخلوط و در هم تنیده شده است.

#### ۲.۴. شناسایی قابلیت‌های آگاهی‌بخش زبان

مطالعات فرهنگی بر بررسی رابطه میان زبان و قدرت، به‌خصوص راه‌های ایجاد هویت‌های اجتماعی و پشتیبانی از شکل‌های خاصی از اقتدار از طریق زبان، تأکید زیادی می‌کند. با این دید، زبان تنها ابزاری فنی و بیانگر نیست، بلکه راهکاری تاریخی و همگراست که به صورت فعال درگیر تولید، سازماندهی و توزیع متون و قدرت‌های نهادهاست. می‌توان چنین دریافت که معلمان به جای نگاه به زبان به عنوان ابزاری در جهت بیان، می‌توانند خود کنش‌های گفتمانی را قوام‌دهنده ببانند. چالش پیش روی

مطالعات فرهنگی، تحلیل راه‌های عملکرد زبان است؛ زبان در کار شمول و طرد برخی معناها، تأمین یا به حاشیه راندن رفتارها و ایجاد یا منع علایق و امیال و لذت‌های خاص است. با این فهم و معنا از زبان، راه‌های مختلفی که زبان به کار تولید و رسانش بطن و متن و بافت زندگی فراگیران، «در» و «میان» حوزه‌های عمومی و سایت‌های آموزشی است تحلیل می‌شود؛ برای مثال، رابطه زبان و ساخت هویت‌های فردی و اجتماعی در استفاده از زبان برای تفوق‌دهی به بازنمایی‌های که به طرد گروه‌های زیردست می‌انجامد مشهود است. اولویت‌یابی گفتمان آزمون‌گیری، ارزیابی و مدیریت بر زبان راهبرد و اخلاق در تمامی سطوح نظام تدریس شاهد دیگری است. و البته استفاده از زبان معیار انگلیسی به جای انگلیسی سیاه‌پوستان برای خواندن و نوشتن در محیط‌های آموزشی شاهد دیگری بر این مدعا است. می‌توان از طریق تحلیل اینکه چگونه گفتمان‌های مختلف در زمان‌های مختلف برتری یافته‌اند و به نهادهایی همچون مدرسه، نظام قضایی، کارگاه‌ها، اتحادیه‌ها، فرهنگ رسانه‌ها، و دیگر سایت‌های آموزش مسئولیت می‌بخشند و آنها رابه شکلی خاص تنظیم می‌کنند، به تحلیل تاریخی رابطه میان زبان و قدرت پرداخت. البته مطالعه زبان نباید به قول استوارت هال به بازی توانکاه و نفس‌گیر زبانی منجر شود. مطالعات فرهنگی نمی‌تواند خطری همچون «دیدن قدرت و سیاست به عنوان مسائل صرفاً زبانی و متنی» را نادیده انگارد. نیروها و نهادهای مادی جاذبه‌ای اجتماعی دارند که تنها با واسطه زبان قابل فهم و درک است، اما قابل تقلیل به کنش بازنمایی نیست. فراگیران می‌توانند و باید بیاموزند که ارزش حیاتی زبان تنها در فراهم آوردن امکاناتی برای گسترش حیطه سواد متنی نیست که فهم این امر را هم در برمی‌گیرد که چگونه مردم و گروه‌های اجتماعی از زبان به عنوان وسیله‌ای برای تحریک و بسیج مقاومت و به چالش کشیدن شکل‌های غالب اقتدار فرهنگی و ایجاد روابط مردمی در اجتماع استفاده می‌کنند.

رابطه بین زبان و سواد باید از مسئله تعلیم فراتر رود؛ باید این رابطه را به عنوان جایگاه جدال اجتماعی هم درک کرد. زبان بخشی از جدال‌های گسترده‌تر بر سر نشانه‌ها و کنش‌های اجتماعی است. نمی‌توان زبان را از قدرت نهادهایی که در راه واداربه سکوت کردن، طرد، به حاشیه راندن و امر به گروه‌های زیردست از آن استفاده می‌کنند، تمیز داد. زبان عبارت است از امکان ایجاد یک گفتمان، و باید آن را به عنوان راهبرد بازنمایی و در راهکار اجتماعی خاصی در نظر آورد که از طریق آن هویت‌ها بازسازی می‌شوند. بنابراین، برای فهم و درک چگونگی عمل ساختارهای نابرابر و سرکوبگر در نظام آموزشی و کل جامعه نیاز به مطالعه زبان وجود دارد. برای معلمان، در پرده‌برداری از عملکرد قدرت، مطالعه زبان به عنوان شرط و شکلی از بازنمایی اهمیت دارد. راهبردهای آموزشی و راهکارهای تعلیمی بدون تمرکز بر چگونگی کارکرد زبان در به‌کارگیری ماشین قدرت و انضباط و انتظام غیرقابل فهم است.

بسیاری از طرفداران مطالعات فرهنگی مطالعه زبان را در بازتعریف رابطه میان نظریه و عمل نیز با اهمیت می‌شمرند. زبان نظریه از آنجا اهمیت دارد که در بستر تجربیات، مسائل و رخدادهای واقعی ریشه دارد. نظریه باید به طیف پیچیده مسائل و رخدادهای زندگی روزمره پردازد. برای ایجاد تغییر و برای قادر ساختن مردم به یک زندگی باعزت و همراه با امید، باید زبان عمل تجربه شود. در عین حال، ملاحظه امر عملی بدون انحراف از نظریه بسیار دشوار است. درست است که زندگی روزمره به امر عملی در برابر نظریه برتری نمی‌دهد، اما عمل را تحت تأثیر و مؤثر بر ملاحظات نظری می‌شمارد. نظریه، به عنوان مسئله‌ای تعلیمی، تنها این نیست که فراگیران با گفتارهای مردمانی دیگر آشنا شوند. نظریه یعنی پرداختن فراگیران به تکالیف تاریخی خود و چالش‌های معاصر. باید به نظریه پرداخت، نظریه چیزی نیست که بتوان آن را از آرشیو «حرف‌های بزرگان» برداشت و در جایی نصب کرد یا به کار برد.

### ۳.۴. اهمیت تجربه‌های زیسته فراگیران

مطالعات فرهنگی تأکید زیادی بر رابطه میان برنامه درسی و تجربه‌هایی می‌گذارد که فراگیران با خود دارند و در برابر دانش مشروعیت‌بخشی شده برمی‌افزاند. به نظر طرفداران مطالعات فرهنگی، هیچ متنی را نمی‌توان خارج از زمینه تاریخی و اجتماعی تولید و بازتولید آن فهمید. جدا کردن متن از تجربیات، گفتمان‌ها و روایات فراگیران محال است. این نکته به لحاظ تعلیمی به این معناست که دانشگاه‌ها و به‌خصوص مراکز تربیت معلم باید بازاندیشی مرزهای برنامه درسی را برعهده گیرند. بخشی از این کار حاکی از تحولی در ارزش‌ها و دلالت‌های نهادهای موجود و حوزه‌های مطالعه دیگری همچون فرهنگ توده‌ای، فرهنگ عمومی، فرهنگ جوانان و دیگر جنبه‌های دانش فراگیر و ساحت به‌چالش کشیده شده عقل سلیم است. این امر به معنای ترک فرهنگ والا و علیا یا جایگزین کردن آن با فرهنگ عمومی نیست، بلکه به این معناست که مرزهای فرهنگ و مرزهای دانش کارآمد دوباره ترسیم شوند تا بتوان آنها را با روشی انتقادی و جدید مورد مطالعه قرار داد.

معلمان حال و آینده باید نسبت به امکان اجرا و توسعه آموزشی زمینه پرورده و بافتاری آگاهی و توجه داشته باشند که تجربیات فراگیران، و رابطه فراگیران با فرهنگ عمومی و با پهنه میل و لذت را هم به حساب می‌آورد. به‌رغم تکثر و تنوع فکری و فرهنگی روزافزون فراگیران، اعم از دانشجویان و دانش‌آموزان، در برنامه‌های جاری کمترین توجهی نسبت به تکثر نیروها و عوامل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی تأثیرگذار بر حیات تحصیلی فراگیران نشده است. حتی وقتی برنامه‌هایی از قبیل مطالعات قومی و نژادی در آموزش عالی افزایش می‌یابد، این مطالعات در حاشیه دوری نسبت به مطالعات «مهم‌تر» علوم، تاریخ و علوم انسانی تشکیل می‌شوند. در حداقل، مطالعات فرهنگی ابزاری نظری به دست می‌دهد که نظام آموزشی با آن می‌تواند جنگ فرهنگی و راهبردی معاصر

را بشناسد. این جنگ میان نهادهای آموزشی، که نیازهای متغیر جمعیت عظیم فراگیران را برآورده نمی‌سازد، و فراگیران و خانواده‌هایشان، که نظام آموزشی را شکل دیگری از سرکوب می‌دانند، واقع شده است.

مطالعات فرهنگی به بررسی تولید، دریافت و کاربرد زمینی و زمینه‌دار متون مختلف و اینکه چگونه این متون روابط اجتماعی، ارزش‌ها، مفاهیم خاص از جامعه و تعاریف متفاوت از «خود» را ساختاردهی می‌کنند، التزام دارد. متن در این معنا، تنها محدود به فرهنگ یا فناوری چاپ نیست بلکه همه شکل‌های صوتی، تصویری و الکترونیکی دانش را دربرمی‌گیرد؛ این صورت‌های جدید تغییری بنیادین در ساخت دانش و راه‌های تولید، توزیع و مصرف آن را سبب شده‌اند. جوانان امروزی برای بنا و تثبیت هویت خود تنها به فناوری و فرهنگ چاپ تکیه ندارند و در عوض به چشم‌اندازی فرهنگی روی آورده‌اند که مرکزی ندارد و تحت انقیاد فرهنگ چاپ و ساختارهای گفتمانی منسدد نیست. فناوری‌های نوظهوری که قوام و موقعیت هویتی جوانان را شکل می‌دهد عبارت است از پهنه‌های درهم‌تنیده و متعاملی که از میان «زبان و فرهنگ، بدون نیاز به بستر روایی و بدون نیاز به پیچیدگی‌های شخصیتی» عبور می‌کند. فکر نمی‌کنم معلمان و مربیان، با چارچوب‌بندی‌ها و پیکره‌بندی‌های کنونی دانش و شناخت، که غالب هم هستند، بتوانند راهی به شناخت این تغییرات در نگرش‌ها، بازنمایی‌ها و خیالات این نسل جدید ببرند. زبان و کنش‌های فرهنگی خاصی که جوانان در آن هویت یافته‌اند، تلاقی‌گاه ناهمسطح مسائلی همچون تفاوت‌های نژادی، جنسی، طبقاتی و غیره است. در نتیجه، شرایطی را که در آن جوانان به تلاش در جهت معرفی خود می‌پردازند باید در زمینه تلاش‌هایشان و در زبان مشترک عاملیت جست که به افقی از امید و امکان منتهی است. این زبان ویژه و رو به امکان، دقیقاً همان چیزی است که بیشتر تلاش‌های معطوف به اصلاح امر آموزش از آن بی‌بهره‌اند.

#### ۴.۴. ضرورت خوانشی متکثر از تاریخ

مطالعات فرهنگی تحلیل تاریخ را نیز مهم می‌داند، در این تعریف، تاریخ روایتی غیرخطی نیست که به صورتی مستقیم با پیشرفت رابطه داشته باشد، بلکه مجموعه‌ای است از گسیختگی‌ها و نابهنگامی‌ها. تاریخ، در این مفهوم، بدون مرکز، پیچیده‌تر و مفصل‌تر می‌شود. معلمان به جای تعریف تاریخ در چارچوب یک سنت خشک و محدود، می‌توانند به طرح سنت‌ها و روایت‌های مختلف بپردازند که ساخت‌ها، نهادینه‌سازی‌ها و استفاده‌های چندلایه از هویت ملی را باعث می‌شود. فایده تعلیمی چنین رویکردی در آن است که روایت‌ها، حدیث‌ها، تواریخ محلی و خاطرات دیگری که در ترجمه سنت‌های غالب از تاریخ به حاشیه رانده یا سرکوب و طرد شده‌اند هم مجال ظهور می‌یابند. با دوربین مطالعات فرهنگی می‌توان تاریخ را به صورت فراملی و میان‌فرهنگی مطالعه کرد. به وجهی، تاریخ تبدیل به روایت و قرائتی انتقادی از روابط محلی و جهانی ایجاد شده در طول زمان می‌شود. آموزش تاریخ، به این معنا، دیگر بنای روایتی خطی از وقایع نیست، بلکه عبارت است از گشودن آن، خواندن ناگفته‌ها و سکوت‌هایش، برجسته‌سازی مسیرهای انحرافش، و سازماندهی حدودش، و این امر مستلزم دلی است گشوده و شفاف که متوجه و مشغول رنج‌های انسان، ارزش‌ها و میراث فراموش‌شدگان و بدبازنمایی شده‌هاست.

تاریخ چیزی ساخته و مصنوعی نیست، جدال و جدالگاهی است بر سر رابطه میان بازنمایی و عاملیت. جیمز کلیفورد با ارائه این استدلال که تاریخ باید «در طرف درگیر خود حس مکان‌مندی به وجود آورد» فهم خوبی را به دست می‌دهد. به عبارتی دیگر، تاریخ فقط نگاه به وقایع، حوادث و رخدادها نیست. بررسی نقادانه جایگاه «خود» در میان روابط قدرت، امتیاز یا سرکوب هم هست. به همین صورت، مطالعات فرهنگی پشتیبان جدی این مفهوم است که دست کم بخشی از کار نظریه، تحقیق و عمل باید با رویکرد تکلیف



تاریخی و تلاش‌های پیرامون ملیت، قومیت، نژاد، جنسیت، طبقه اجتماعی، فرهنگ جوانان و دیگر منازعات پیرامون فرهنگ و سیاست باشد.

#### ۵.۴. بسط مفهوم تعلیم

مسئله تعلیم (پداگوژی) هر روزه قرابت بیشتری با تعریف مطالعات فرهنگی می‌یابد. معلمان باید تعریف تعلیم را گسترده سازند تا بتوانند از مرز محدود آموختن فنون و روش‌ها فراتر روند. این امر به فراگیران این فرصت را می‌دهد که تعلیم را به عنوان پیکربندی کنش‌های متنی، کلامی و بصری ببینند، کنش‌هایی که به مردم کمک می‌کند که خود و رابطه خود با دیگران و محیطشان را تعریف کنند. تعلیم نماینده شکلی از تولید فرهنگی است که هم در چگونگی کاربرد قدرت و معنا به منظور ساخت و سازماندهی دانش، امیال، ارزش‌ها و هویت‌ها، نهفته است و هم توجه دقیقی به این چگونگی دارد. تعلیم به این مفهوم به مهارت صرف در فنون و روش‌ها تقلیل نیافته است، بلکه کنشی فرهنگی است که باید به لحاظ اخلاقی و سیاسی پاسخ‌گوی روایت‌های تولیدی خود، برانگیختن حافظه‌های اجتماعی و تصویرسازی‌های خود از آینده مشروع باشد. تعلیم، به مثابه موضوعی برای نقد و نیز روشی برای تولید فرهنگی، نمی‌تواند پشت ادعای عینیت سنگر گیرد، پس تمامی اهتمام خود را در برقراری رابطه میان نظریه و عمل به کار می‌گیرد و از این راه امکان زندگی دموکراتیک را گسترش می‌دهد.

این فهرست، با همه کلی‌بینی و نقصان خود، به مجموعه‌ای از ملاحظات نظری اشاره دارد که می‌تواند نقطه آغاز مناسبی برای توجه به نظام آموزشی به مثابه نهادی اجتماعی باشد. خوشبختانه، ابزارهای نظری خوبی برای تشکیل گونه‌های جدید همکاری میان استادان، گسترش مفهومی آموزش و رویکردهای نو در تحقیق میان‌رشته‌ای ارائه شده که قادر است به دل‌مشغولی‌ها و دغدغه‌های محلی، ملی و جهانی بپردازد. مطالعات فرهنگی برای پرداختن به مسائل مرزهای درونی نظام‌های ملی توان بالایی دارد. به برخی از این

امکانات در فصول بعدی اشاره شده است. البته مطالعات فرهنگی هم باید مورد بازپرسی نقادانه قرار گیرد تا به لحاظ نظری گسترش یابد و بعد تعلیمی آن تقویت شود. با توجه به ماهیت میان‌رشته‌ای کار آموزش، و بستری که برای ایجاد ارتباط میان نظریه و عمل فراهم می‌آورد و نیز نقش مهمی که معلمان به عنوان روشنفکران عمومی دارند، نظریه‌پردازان امر تعلیم می‌توانند، با تعمیق و گسترش برخی ملاحظات مشترک میان آموزش، مطالعات فرهنگی و پروژه اصلاحات سیاسی، سهم عمده‌ای در مهار و تعریف مفهوم شناور مطالعات فرهنگی داشته باشند.

#### ۵. نمونه‌هایی از نقش‌های قابل تفویض به مطالعات فرهنگی

در حال حاضر به سه مثال در این زمینه اکتفا می‌کنیم:

##### ۱.۵. مطالعات فرهنگی و مردم‌سالاری بنیادین

مطالعات فرهنگی زبان‌ها، تاریخ‌ها و بنیادهای متفاوتی دارد، و با وجود این، تعهد اصلی این حوزه به کار سیاسی، به عنوان بخشی از پروژه گسترده‌تر بازسازی و اصلاح اجتماعی، به خوبی جا نیافتاده است. در ابتدا مطالعات فرهنگی بر سوادآموزی بزرگسالان، تحلیل طبقاتی و خرده‌فرهنگ‌های جوان تأکید داشت که بعدها به فمینیسم، نژادگرایی، فرهنگ عمومی، و سیاست هویت انتقال یافت. به خاطر همین انتقال، مطالعات فرهنگی نتوانسته است ریشه‌های مختلف تاریخی خود را تحت مفاهیم جامع عدالت اجتماعی و مردم‌سالاری جمع کند. درست است که مسائل نژادگرایی، طبقه، جنسیت، متن‌پروردگی، هویت ملی، ذهنیت و فرهنگ رسانه‌ای باید از عناصر اصلی هر گفتمان مطالعات فرهنگی باشد، با وجود این، همه اینها باید بر مبنای راهبرد مردم‌سالاری بنیادین مستقر باشد.

مطالعات فرهنگی از راه‌های مختلفی فهم ما را نسبت به چگونگی عملکرد قدرت به وسیله نهادها، زبان، بازنمایی، فرهنگ و از طریق جنبه‌های اقتصادی امیال، زمان و مکان، گسترش داده است. مریبان اصلاح‌طلب می‌توانند ضمن گسترش و تعمیق این شناخت، در

کار خود بر آن تکیه کنند. مطالعات فرهنگی با همه تلاش خود در این جهت، نتوانسته است مشترکات این همه زمینه‌ها را به درستی روشن سازد. مریمان می‌تواند با تأکید بر اهمیت مردم‌سالاری بنیادین به عنوان نقطه ارجاعی سیاسی، اجتماعی و اخلاقی در بازانديشي آموزش شهروندان، برای مواجهه با جهانی متشکل از فرهنگ‌های عمومی مختلف، چند لایه و شکسته، این ضعف مطالعات فرهنگی را جبران کند. مطالعات فرهنگی نیاز مبرمی به ایجاد زبانی اخلاقی - سیاسی دارد تا بتواند مسائل و چالش‌های فرهنگ جهانی جدید را بشناسد. در درون این سیاست، تفاوت و تأثیر غالب و روزافزون جهانی شدن است که مطالعات فرهنگی و حوزه آموزش باید توجه بیشتری به احیای زبان اخلاق، عاملیت، قدرت و هویت، به عنوان بخشی از پروژه ناتمام مردم‌سالاری بنیادین داشته باشند.

در این مرحله نیاز به بازسازی دوگانه‌بینی‌های سنتی از قبیل مرکز/حاشیه، وحدت/کثرت، محلی/ملی، عمومی/خصوصی و به پرورده ساختن آنها با استفاده از بازنمایی‌های پیچیده‌تری همچون هویت‌گزینی، تعلق خاطر و جامعه احساس می‌شود که باید با تلاش فکری و مطالعاتی مریمان اصلاح‌طلب مرتفع شود. مطالعات فرهنگی توان آن را دارد که همچنان چارچوب‌های نظری نوی را برای به چالش کشیدن نوع تفکر ما پیرامون نیروها و تأثیرات قدرت فرهنگی و نهادی تولید کند. مریمان منتقد باید به این توان مطالعات فرهنگی توجهی ویژه داشته باشند. این کار نیاز به گفتمانی مختلط، متغیر، سیال، و بی‌اتکا دارد، گفتمانی که بیش از آنکه بر تخطی دلالت داشته باشد، بخشی از تلاشی جمعی می‌شود که به ایجاد نگاهی وسیع‌تر به تعهد سیاسی و تلاش مردمی می‌اندیشد. مطالعات فرهنگی در ترکیب با نظریه اصلاح آموزش، و با پرداختن به مسئله مردم‌سالاری بنیادین، این بخش مهم گفتمان عدالت اقتصادی و حق، می‌تواند افق نظری خود را بسط بیشتری دهد. در این بستر تازه، مطالعات فرهنگی، به‌مثابه گفتمانی تعلیمی، امکان گسترش

اصول مردم‌سالارانه‌ای همچون عدالت، آزادی و برابری را تا نهایت ممکن در نهادها و روابط زندگی روزمره به وجود می‌آورد. مریبان منتقد می‌تواند با تکیه بر اهداف مردمی و ارزش‌های سیاسی خود، امکانات تجربی، گفتاری و رفتاری مطالعات فرهنگی را به زبان کاری خود ترجمه کند و بر این اساس، راهبرد خود را با دقت تدوین کند.

## ۲.۵. مطالعات فرهنگی و پرورش روشنفکران

مطالعات فرهنگی، با کار میان‌فرهنگی و میان‌رشته‌ای، به کار فکری حیاتی دوباره می‌بخشد و نیز پژواک دعوت والتر بنیامین از روشنفکران می‌شود که خواسته بود نظریه را به زبان کنشی قوام‌دهنده ترجمه کنند؛ کنشی که باعث تغییری در حوزه قدرت سیاسی و فرهنگی شود. برخلاف برداشتهای سنتی و نخبه‌گرا از روشنفکر، مطالعات فرهنگی این نظر را ارائه می‌کند که کار روشنفکر باید ریشه در کار سیاسی و تعلیمی پویا و اخلاقی داشته باشد؛ او، فراتر از زبان سلبی نقد، باید به تولید نگاه‌ها و راهبردهای نو اهتمام داشته باشد. در یک سطح، این امر یعنی مطالعات فرهنگی اهمیت دارد؛ چراکه کار تأسیس و ایجاد بسترها و کنش‌های فرهنگی و نهادینی را برعهده می‌گیرد که به تولید روشنفکران مردمی می‌انجامد. مریبان منتقد باید به تلاش کارگران فرهنگی، در راه ایجاد بستری برای ارائه و بازتولید گفتارهای روشنفکران مردمی تأکید کنند و بیش و پیش از این کار، توجه تعلیمی ویژه‌ای به ایجاد تعادل میان کفه تولید کار متقن علمی و کفه تمرین رهبری و مسئولیت داشته باشند. هر گونه قدرتی در این حوزه بیش از آنکه خشک باشد، استوار است و بیش از آنکه سرکوبگر و ایدئولوژیک باشد، بر مبنای نقد از خود و آینده‌نگر است. آن‌ها که به مطالعات فرهنگی می‌پردازند، به جای خالی کردن زیرپایه‌های قدرت، باید در جهت سازماندهی به کار خود از آن بهره‌گیرند، و در عین حال قدرت خود را بر مبنای نقد، شفافیت و گفت‌وگو بنا نهند؛ این کار یعنی هم رد مفهوم مریبی به عنوان «روشنفکر

جهانی» و هم رد آن به معنای روشنفکری ویژه که ادعاهای جزیره‌سازانه‌ای همچون سیاست هویت دارد.

مطالعات فرهنگی باید به بازان‌دیشی و بازتعریف مریمان به عنوان روشنفکران مردمی و مرزی بپردازد. اگر روشنفکر جهانی برای همگان سخن می‌راند و اگر روشنفکر ویژه سر در گریبان مشغولیات محدود صورت‌بندی‌های فرهنگی و اجتماعی خاصی دارد، روشنفکر مرزی در درون و میان جوامع مختلف سیر می‌کند، با گروه‌های متفاوتی کار می‌کند و چند نقطه مقاومت را در اختیار دارد، او دانش تخصصی و تفرعنی متخصص، دانا یا ایدئولوگ بزرگ را به چالش می‌کشد. مریمان منتقد با ایجاد ارتباط میان نقش روشنفکران در شکل‌گیری فرهنگ‌های مردم‌سالار عمومی، می‌تواند بحث تعریف و روایتی نو از مطالعات فرهنگی را مطرح کنند. این روایت می‌تواند، برای آن دسته از کارگران فرهنگی که در حوزه‌های مختلفی همچون نهادهای مذهبی، هنر، مدارس، رسانه‌ها، محیط‌های کارگری و غیره مشغول‌اند، مرجعی اخلاقی ارائه کند. در ادامه، تلاش برای اطمینان از سلامت عدالت اجتماعی، برابری اقتصادی و حقوق بشر، در سطوح محلی، ملی و جهانی، مریمان، به عنوان روشنفکران مرزی، می‌تواند به بیان و پذیرش وجوه اشتراک و افتراق خود بپردازد.

### ۳.۵. مطالعات فرهنگی و زیرساخت‌های شناخت

مطالعات فرهنگی نقش مهمی در ارائه چارچوبی نظری داشته است که به کار تحلیل چگونگی استفاده قدرت از امر عمومی و امر روزمره، در جهت تولید دانش، هویت‌های اجتماعی و امیال، می‌آید. حال نوبت کار مستمر تعلیمی است که نشان دهد چگونه کنش‌هایی اجتماعی که از تصاویر، اصوات و دیگر شکل‌های بازنمایی استفاده می‌کنند، مشغول تعریف دوباره تولید دانش، خرد، و شکل‌های جدید فرهنگ جهانی‌اند. مطالعات فرهنگی در کشاندن روزمرگی‌های ریز زندگی مردم به زیر ذره‌بین تحلیل موفق بوده است

و حالا در برابر این کار قرار گرفته است که چگونه علم و فناوری با هم ترکیب می‌شوند و نظام‌های اطلاعاتی جدیدی پدید می‌آید که از مرز دوگانه‌بینی‌های فرهنگ علیا / سفلا گذر می‌کند. نظام‌های واقعیت مجازی و فناوری‌های دیجیتال جدید، که انقلابی در فرهنگ رسانه‌ها به وجود آورده‌اند، هرروزه تمایل بیشتری به خرد ابزاری از خود نشان خواهند داد، و خرد ابزاری آن‌ها را به سوی بازار و مصرف منفعلانه خواهد کشاند. مریبان منتقد باید این نکته را روشن سازند که فرهنگ عمومی مهم است، نه تنها به خاطر اینکه فرصتی به دست می‌دهد که شیوه فهم مردم را منقلب سازد یا به ما می‌آموزد که چگونه دست به تولید فرهنگی بزنیم، بلکه مهم است چون می‌تواند نقش عمده‌ای در ضمانت حقوق بشر و عدالت اجتماعی داشته باشد و همه اینها بحث پیرامون خرد، خرد روشنگر، فناوری و قدرت را به پیش می‌آورد.

نظام آموزشی در جایی ویژه واقع شده است و می‌تواند برای تفکر پیرامون پویایی‌ها و پیچیدگی‌های فرهنگ و قدرت مادی، زبانی نو ایجاد کند. مطالعات فرهنگی به مریبان معنایی از امر سیاسی را می‌آموزد که در عین تعهد، گشوده است، به امور محلی توجه دارد و جهانی‌ها را هم از پیش نظر نمی‌زداید و برای کار مشارکتی تغییر خردمندانانه جامعه بسترها را آماده می‌کند. تعلیم و تربیت انتقادی هم برای مطالعات فرهنگی هدیه‌هایی نو دارد: کنش تعلیمی به عنوان قطعه مرکزی آهنگ مطالعات فرهنگی. حال می‌دانیم بستر آموزش، بستری چندلایه، مختلط و پیوندی است و آموزش یعنی تجهیز فراگیران و مردم با دانش، مهارت و منابع برای مشارکت در جهانی مردم‌سالار.

#### منابع

1. Aronowitz, S. (1993). *Roll Over Beethoven: The Return of Cultural Strife*. Hanover: Wesleyan University Press.

2. Aronowitz, S and Giroux, H. (1993). *Education Still Under Siege*. Westport, CT.: Bergin and Garvey Press.
3. Bartolome, L. (1994). Beyond the methods fetish: Towards a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review* 64, 2.
4. Bennett, T. (1992). Putting policy into cultural studies. In L. Grossberg, C. Nelson, and P. Treichler (eds.) *Cultural Studies*. New York, Routledge.
5. Brady, J. (1995). *Schooling Young Girls*. Albany, NY: SUNY Press.
6. Clifford, J. (1995). Museums in the borderlands. In C. Becker et al (eds.), *Different Voices*. New York: Association of Museum Art Directors.
7. Crimp, D. (1992). Portrait of people with aids. In L. Grossberg et al (eds.), op. cit.
8. Daring, S. ed. (1992). *The Cultural Studies Reader*. New York: Routledge.
9. Fine, M. (1991). *Framing Dropouts*. Albany, NY: SUNY Press.
10. Gilroy, P. (1992). *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
11. Giroux, H. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
12. Giroux, H. (1992). *Border Crossing*. New York: Routledge.
13. Giroux, H. (1993). *Living Dangerously*. New York: Peter Lang.
14. Giroux, H. (1994a). Doing cultural studies: Youth and the Challenge of pedagogy. *Harvard Educational Review* 64, 3.

15. Giroux, H. (1994b). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*. New York: Routledge.
16. Giroux, H. (1994c). Is there a place for cultural studies in colleges of education? *Review of Education / pedagogy / Critical Studies*.
17. Giroux, H. (forthcoming). Doing Cultural Studies in Colleges of Education. In J. Canaan and D. Epsein (eds.), *Teaching Cultural Studies*, Boulder, CO.: Westview Press.
18. Giroux, H. & McLaren, P. (1993). *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York: Routledge.
19. (\*) Giroux, H. & Shannon, P. eds. (1997). *Educatoion and Cultural Studies: Toward a Performative Practice*. New York: Routledge.
20. (\*) Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, P. & Peters, M. eds. (1996). *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York: Routledge.
21. (\*) Giroux, H. (1996). *Slacking off: Border youth and postmodern education*. In Ibid.
22. Grossberg, L. (1993). The formations of cultural studies: An American in Brimingham. In V. Blundell, J. Shepard, & I. Taylor (eds.), *Cultural Studies: Development in Theory and Research*, New York: Routledge.
23. Grossberg, L. (forthcoming). The space of culture, the power of space: Cultural studies and globalization. In I. Chambers and L. Curti (eds.), *The Question of the Postcolonial*. New York: Routledge.



24. Hall, S. (1992a). Cultural Studies and its theoretical legacies. In L. Grossberg et al (eds.), op. cit.
25. Hall, S. (1992b). *Culture, community, nation. Cultural Studies*, 7, 3.
26. Macedo, D. (1994). *Literacies of Power*. Boulder, CO.: Westview, Press.
27. (\*) McLaren, P. Liberatory politics: A Freirean perspective. In Henry Giroux et al (eds.), op. cit.
28. Messer-Davidow, E. (1993). Manufacturing the attack on liberalized higher education. *Social Text* 36, Fall.
29. (\*) Morley, D. & Chen, K. (1996). *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. New York: Routledge.
30. Nelson, C., Treichler, P., & Grossberg, L., eds. (1992). *Cultural Studies*. New York: Routledge.
31. Nelson, C., Treichler, P., & Grossberg, L. (1992). *Cultural studies: An introduction*. In *ibid*.
32. Parkes, W. (1994). *Random access, remote control: The evolution of story telling*. Omni January.
33. (\*) Peters, M. & Lankshear, C. (1996). Postmodern counter narratives. In Henry Giroux et al (eds.), op. cit.
34. Smith, P. (1994). The political responsibility of the teaching of literatures. In K. Myrsiades and L. Myrsiades (eds.), *Margins in the Classroom*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
35. Solomon, A. (1993). Lower education: Is CUNY abandoning its mission to educate the poor? *Village Voice* December 14.
36. West, C. (1994). *America's three-fold crisis*. Tikun 9, 2.

## یادداشت‌ها

یادداشت مترجم: این ترجمه ترکیبی است از دو مقاله قبلی هنری ژيرو درباره مطالعات فرهنگی:

Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy, *Harvard Educational Review* (Fall 1994);

Doing cultural studies in colleges of education, in Joyce Canaan and Debbie Epstein, Eds. *Teaching Cultural Studies* (Boulder, CO.: Westview Press, forthcoming)

در ترجمه این کار، علاوه بر دو منبع اولیه و مکاتبه با خود نویسنده، از چند کار دیگر نیز برای روشن شدن زمینه کار استفاده شده است که در بخش منابع با علامت (\*) مشخص شده‌اند. متن ترجمه از سال ۱۳۷۸ در فضاهای مجازی در دسترس بوده است و این ویرایش برای اولین بار منتشر می‌شود - م.

این عبارت را از لارنس گراسبرگ وام گرفته‌ام:

Lawrence Grossberg, "Toward a Genealogy of the State of Cultural Studies," in *Disciplinary and Dissent in Cultural Studies*, ed. Cary Nelson and Dilip Parameshwar Gaonkar (New York: Routledge, 1996), 132.

در کارهای زیر به جزئیات این مسئله پرداخته‌ام:

Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*, (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988), and in *Living Dangerously* (New York: Peter Lang, 1993).

Paul Smith, "The Political Responsibility of the Teaching of Literatures," in *Margins in the Classroom*, ed. Kostas Myrsiades and Linda S. Myrsiades (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994), 64-73.

این مقاله توان ذکر ادبیات غنی پیرامون این مسئله را ندارد، برای مثال می‌توان به آثار

زیر مراجعه کرد:

Lilia Bartolome, "Beyond Methods Fetish: Towards a Humanizing Pedagogy" *Harvard Educational Review* 64 (2) (Summer 1994); Michelle Fine, *Framing Dropouts* (Albany: State University of New York Press, 1991); Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Education Still Under Siege* (Westport, CT: Bergin and Garvey, 1993); Donaldo Macedo, *Literacies of Power* (Boulder, CO: Westview, 1994); Stephen Nathan Haymes, *Race, Culture and the City Resistance* (Westport, CT: Bergin and Garvey, 1995).

برای نمونه مسائلی مختلفی که به عنوان مطالعات فرهنگی مطرح اند، می توان به آثار

زیرمراجعه کرد:

Lawrence Grossberg, Cary Nelson, and Paul Treichler, eds., *Cultural Studies* (New York, Routledge, 1992); and Simon During, ed, *The Cultural Studies Reader* (New York, Routledge, 1993).

روابط بین مطالعات فرهنگی و سیاست و حکومت در کار زیر مورد توجه واقع شده

است:

Tony Bennett, "Putting Policy In to Cultural Studies," in Grossberg, Nelson, and Treichler, *Cultural Studies*, 23-34

Peter Hitchcock, "The Othering of Cultural Studies," *Third Text* 25 (Winter 1993-1994), 12.

Cary Nelson, Paul Treichler, and Lawrence Grossberg, "Cultural Studies: An Introduction," in Grossberg, Nelson, and Treichler, *Cultural Studies*, 5.

Bennet, "Putting Policy Into Cultural Studies," 32.

مفهوم جهانی شدن به مثابه «بستر جدال» از اثر زیر اقتباس شده است:

Lawrence Grossberg, "The Space of Culture, the Power of Space: Cultural Studies and Globalization," in *The Post-Colonial Question*, ed, Iain Chambers and Lynda Curti (New York: Routledge, 1996), 169-88. See also Stuart Hall, "Culture,

Community, Nation," *Cultural Studies* 7 (3) (October 1993): 349-63.

جرئیات این مسئله را در کارهای زیر بیشتر شرح داده‌ام:

Henry A. Giroux, *Border Crossing* (New York: Routledge, 1992), and *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture* (New York: Routledge, 1994).

تاریخ مطالعات فرهنگی در امریکا را می‌توان در آثار زیر مطالعه کرد:

Stanley Aronowitz, *Roll over Beethoven: The Return of Cultural Strife* (Hanover, MA: Wesleyan University Press, 1993). Also see Lawrence Grossberg, "The Formation of Cultural Studies: An American in Birmingham", in *Cultural Studies: Development in Theory and Research*, ed. Valda Blundell, John Shapard, and Ian Taylor (New York: Routledge, 1993), 21-66. For a shorter analysis, see the introduction to *Cultural Studies* by Nelson, Treichler, and Grossberg, and Stuart Hall's "Cultural Studies and the Theoretical Legacies", in Grossberg, Nelson, and Treichler, *Cultural Studies*, 277-86.

ادعا می‌شود طرفداران مساوات فرهنگی و چندفرهنگ‌گرایی بحث‌های پیرامون آموزش را در انحصار خود دارند. حال آنکه هر کسی که خط سیر جنگ‌های فرهنگی حداقل هشت سال گذشته را دنبال کرده باشد به خوبی از برنامه کاری محافظه‌کارانه سامان دهی آموزش عمومی و عالی، حول محور و هدف بازاری رشد اقتصاد ملی و حمایت قاطع از ارزش‌های تمدن غرب آگاه است. تحلیل جالبی از حمله محافظه‌کاران به آموزش عالی را در منابع زیر ببینید:

Ellen Messer-Davidow, "Manufacturing the Attack on Liberalized Higher Education," *Social Text* 36 (Fall 1993): 40-80. Also see Jeffry Williams, ed., *PC Wars: Politics and Theory in the Academy* (New York: Routledge, 1995); and John K. Wilson, *The*

Myth of Political Correctness (Durham, NC: Duke University Press, 1995).

Douglas Grimp, "Portraits of People with AIDS," in Grossberg, Nelson, and Trichler, Cultural Studies, 126.

Cornel West, "America's Three Fold Crisis," Tikkun 9(2) (1994), 41.

مثالی برای این گفته را می‌توان در اثر زیر دید:

Alisa Solomon, "Lower Education: Is CUNY Abandoning Its Mission to Educate the Poor?" The Village Voice, 14 December 1993; 11-18.

Joe Murphy quoted in Solomon, "Lower Education," 18.

Hall, "Cultural Studies and Its Theoretical Legacies," 286.

به این موضوع در کار زیر پرداخته شده است، به خصوص در مقدمه:

Aronowitz and Giroux, Education Still under Siege, "Beyond the Melting Pot -- Schooling in the Twenty-first Century."

Walter Parkes, "Random Access, Remote Control: The Evolution of Story Telling," Omni, January 1994, 50

در این زمینه پل گیلوری نکته‌های آموزنده‌ای بیان می‌دارد. او می‌نویسد:

این خواست وجود دارد که تحقیقات بیشتری انجام شود و به دقت تعیین شود که بحث‌های پیرامون نژاد، زیبایی، قومیت و فرهنگ در تفکر انتقادی و در نهایت در مطالعات فرهنگی چه و چگونه نقشی داشته‌اند.... مشخصه ملی که به مفهوم شیوه‌های تولید (فرهنگی و غیر) اطلاق گردیده، خود سؤال اساسی دیگری است که بیانگر ویژگی قومی تاریخی رویکردهای غالب به سیاست فرهنگی، جنبش‌های اجتماعی، و مخالفت-آگاهی است.... می‌خواهم این پیشنهاد را ارائه کنم که تاریخ‌دانان فرهنگی می‌توانند آتلانتیک را به عنوان یک واحد تحلیلی مستقل و پیچیده در بحث‌هایشان اتخاذ کنند و از آن برای تولید دیدگاهی فراملی و بینافرهنگی استفاده جویند.

## The impact of curriculum on national identity formation

Sirus Mansoori<sup>1</sup>  
Meimanat Abedini Baltork<sup>2</sup>  
Sayed Yousef Panjehband<sup>3</sup>  
Esmaeil Baensaf<sup>4</sup>

### Abstract

Recent studies have demonstrated awesome interest towards the issue of national identity in students, as a critical objective of education, and extraordinary assemblage of literature have so far been distributed in this respect in educational and interdisciplinary journals. Most of these research studies whose samples were textbooks have employed content analysis approach to obtain conclusion. Employing a descriptive meta-analysis method, the researchers of the present study aimed at surveying a collection of noteworthy studies relevant to national identity and curriculum. Findings of this meta-analysis study showed that the education system and curriculum in the formation of student's national identity are not compelling. Nonetheless, the arrangements proposed in past studies are weak and incapable. The vast majority of these studies reported their definitive comments as "*insufficient attention to the components of national identity in the curriculum*" or "*lack of balance in the curriculum component of national identity*". At long last, it appears that doing research in this area requires subject acknowledgment and methodological amendment.

**Key Words:** national identity, curriculum, meta-analysis, subject acknowledgment, methodological amendment

- 
1. Ph.D. student in curriculum studies, Shiraz University - smansoori06@gmail.com
  2. Doctor of Philosophy in curriculum studies, Lecturer at PayamNoor University of Kazeroun Abedini.gilan@gmail.com
  3. Ph.D. student in sociology, Shiraz University
  4. M. A., in Educational planning

## **Transcendental formation of Women's Schools in the Constitutional epoch (In an effort on Social Demands of Women)**

**Homa Zanjani Zadeh<sup>1</sup>  
Ali Baghdar Delgosha<sup>2</sup>**

### **Abstract**

Reviewing the transcendental construction of Women's Schools by means of primary schools for women in the Constitutional era from 1324/1285 to 1330/1291 is the main objective of this Study. In addition to the above concurrence in the constitutional era, the importance of this subject as the paramount experimentation of modernization of educational system in Iran, construction of girls' schools, the role of women's writing in the printing press in relation to the issue of women's right of literacy, bring it up as the most indicative social demands. Documented method and content analysis technique are the approaches that we gathered information and data in this study. Highlighting this period as a prominent era for the active presence of women in the society for the first time as a semi-association is our pivotal objective. In between, the request of opening schools for girls was one of the momentous social entreaties that they had followed at the time. This revision illustrates the result of imperious efforts of women in accord to have the right to own the equality of just impaction. The dummy run that less than a decade from its starting point in the printing press of constitutional era leads to the opening and construction of schools for girls, almost, every city in Iran. Here, the girls, as the boys, had the right to go to schools and had the right of education.

**Keywords:** Social Demands, Iranian Women, Constitution era, girls' Schools, Primary Schools.

---

1. Associate Professor of Sociology, Ferdowsi University of Mashhad-zandjani@ferdowsi.um.ac.ir

2. M.A. in History, Ferdowsi University of Mashhad

## **A study of quality of life of students living in dormitory of Razi university in Kermanshah and its relationship with their academic performance**

**Gholamreza Tajbakhsh<sup>1</sup>  
Sajad Riahi<sup>2</sup>**

### **Abstract:**

One of the most fundamental aspects of efficiency of educational system in any university is the academic achievement and success in the academic performance of learners. In this study, the relationship between quality of life and academic performance of students in the in dormitories at Razi university in Kermanshah was examined.

Through use of Cochran formula, stratified random sampling, and simple method, 205 subject were chosen as sample.

Results indicate that 2.4 percent of the respondents described their overall quality of their lives very inconvenient, 8/8 percent inconvenient, 29.3 percent were neither good nor bad, 43/9% well, and 14/6% of their overall quality of life was described very well. On the other hand, 2% of the respondents felt their health status very unhappy, 3/9 percent were unhappy, 23.4 percent partially satisfied, 46/3 percent were satisfied, compared with about a quarter of the sample (24/4%) were also very satisfied with their health status. Among the four dimensions of quality of life, the highest sample mean, related to physical health (M=3/56) and the lowest score was related to environmental health (M=3/10). There is a significant relationship between age, marital status, education, ethnicity and academic performance ( $p < 0/05$ ). While no significant difference between gender and curriculum and academic performance were observed. Hierarchical multiple regression analysis showed that age and ethnicity in the first stage and ethnic and social relations (social supports) in the second phase could explain 14/3 and 8/9% of the variance of the variable named academic performance respectively.

**Keywords:** Academic achievement, academic performance, quality of life, social support, student

---

1. Member of the Faculty of Social Sciences, University of Grand Ayatollah Boroujerdi

2. M.A. in Sociology



## Social support and general health among women teachers

Sima Esmaili shahmirzadi<sup>1</sup>  
Giti Khosheh Mehri<sup>2</sup>  
Monavar Moradian<sup>3</sup>  
Zeynab Moslemi<sup>4</sup>  
Mahtab Vakili<sup>5</sup>

### Abstract

Mental disorders, as one of the major concerns of today's world, can reduce the productivity of the education system. Present study aim to determine the relationship between social support and mental health of women teachers working in schools from Ghods city. This study is a descriptive-analytic study. Drawing on data collected from 131 questionnaires that were filled in by women teachers who were randomly selected, their perceptions about social support and general health will be presented. The questionnaire includes socio demographic (9 items), and standard's Questionnaires of Goldberg general health questionnaire (28 items) and Philips Social Support (23 items). Data analyzed by using with ANOVA and Pearson correlation. Relationship between social support and different factors of general health including physical symptoms, anxiety, social dysfunction, depression have been analyzed by using Pearson correlation. There is a negative significant correlation between anxiety and social support.

According to the results, there is no significant associations among physical symptoms, social dysfunction, and depression with social support. Only with increasing levels of perceived social support, anxiety among teachers is reduced. However, using appropriate educational and interventional approaches, and authorities and relegated organization' participation may help to improve the teachers' mental health.

**Key Words:** Social support, general health, women teachers.

---

1. PhD student, Department of Health Education and Promotion, School of Public Health, Tehran University of Medical Sciences- sima.esmaeeli@yahoo

2. G., MSc, Department of Health Education and Promotion, School of Public Health, Tehran University of Medical Sciences. (Corresponding Author). Tell: 021-66954236- M.khosheh@gmail.com

3. M., MSc, Department of Health Education and Promotion, School of Public Health, Tehran University of Medical Sciences. monavvarmoradian@yahoo.com

4. BSc in Public Health, Rey Network of medical and health, Tehran University of Medical Sciences- zaynab.moslemi@gmail.com

5. Vakili Karganrood M., Msc in Iranian Association for Popularization of Science- mahtab-vakili@yahoo.com

## **Investigating the role of academic education of women in their marital conflict management style**

**Mansureh Azam Azadeh<sup>1</sup>**  
**Maryam Rajabzadeh<sup>2</sup>**

### **Abstract**

The process of social development has brought about radical social changes in transitional societies, including Iran. The fundamental nature of such discordant rapid process confronted communities and families with multiple and diverse social changes. Surpassing of women over men in academic progressions and social promotions in recent decades are inevitable examples of change. Employing the instrumental case study method, the researchers of this study aimed to examine Archer theory about individual agency, resource theory of Blood & Wolf, resource theory in cultural context, element of action of Parsons, inequality in family structure and exchange theory, and at the same time to investigate the role of academic education of women in their marital conflict management style. Findings indicated that if women's higher academic levels change their normative orientation towards their marital role while their husbands' attitudes do not change, it can increase conflict in family. However, managing conflict by women can make a new balance in family.

**Key words:** conflict solving style, education, normative orientation, women, instrumental case study.

---

1. Associate Professor Alzahra University- maazadeh@yahoo.com

2. M. A. in Social Science Research, maryam\_rajabzadeh1@yahoo.com

## **Contents**

### **Investigating the role of academic education of women in their marital conflict management style (7-35)**

Mansureh Azam Azadeh; Maryam Rajabzadeh

### **Social support and general health among women teachers (37-59)**

Sima Esmaili shahmirzadi; Giti Khosheh Mehri; Monavar Moradian; Zeynab Moslemi; Mahtab Vakili

### **A study of quality of life of students living in dormitory of Razi university in Kermanshah and its relationship with their academic performance (61-90)**

Gholamreza Tajbakhsh; Sajad Riahi

### **Transcendental formation of Women's Schools in the Constitutional epoch (In an effort on Social Demands of Women) (91-110)**

Homa Zanjani Zadeh; Ali Baghdar Delgosha

### **The impact of curriculum on national identity formation (111-134)**

SirusMansoori; MeimanatAbedini Baltork; Sayed Yousef Panjehhband; Esmail Baensaf

### **Is there a place for cultural studies in colleges of education?(135-165)**

Henry Giroux (Translator: Esmail Yazdanpanah)

**Journal of Sociology of Education**

**Concessionaire:** Iranian Association of Sociology of Education

**Director-in-Chief:** Dr. Seyed Zia Hashemi

**Editor-in-Chief:** Dr. Susan Bastani

**Persian Editor:** Ziba Behroozi

**English Editor:** Dr. Mohammad Reza Gerami

**Page Layout & Cover Designing:** Elahe Pirayandeh

**Printed and Published by:** Culture, Art and Communication Research Center

**Editorial board:**

Mansooreh A'zam Azadeh (Alzahra University), Susan Bastani (Alzahra University), Gholamreza Ghaffari(Tehran University), Feizollah Nourozi(Islamic Azad University), Ali Asghar Saeidi (Tehran University), Mahmood Sharepour (Mazandaran University), Gholam-Abbas Tavassoli (Tehran University), Homa Zanjanzadeh (Ferdowsi University).

**ISSN:**23222-1445

**Iranian Association of Sociology of Education**

Karim Khan Ave. , Aban St. , Main Building of Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran, P. O. Box: 1597633131.

**Tel:** +98 21-81032212

**Fax:** +98 21-81032200

**Email:** iasejournal@gmail. com

# **Journal of Sociology of Education**

**No. 5/ Autumn & Winter 2013**