



A study of the components of public culture in the Farsi textbook of primary school

Fatemeh Nasser¹, Mohammad Armand²

¹ Master of Curriculum Planning ,Research Science Branch ,Islamic Azad University, Tehran ,Iran

² Associate Professor, Organization for the Study and Compilation of Islamic and Humanities Books of Universities (Samat) ,Tehran ,Iran,

Corresponding author: behrokh.naseri@gmail.com

Received:2022/02/26

Accepted:2022/03/02

Published:2022/03/05

Abstract

Background and Objectives: The aim of this study was to analyze the content of elementary school Persian books. This research is of descriptive type and is in the group of applied research.

Methods: The tool used in this research is content analysis. Using this method, the analysis of Persian textbooks for the elementary school as well as the general objectives of the Islamic Republic of Iran, the objectives of the elementary course and the objectives of the Persian course were discussed. The statistical population consisted of six Persian books (let's read) in the elementary school in the academic year 2019-2020, which were examined by counting method.

Findings: The findings indicate that the prioritization of the components of public culture (general religious and moral values, legal norms, national symbols, religious symbols) in Persian books in 6 primary grades is close to each other; In the Persian books of the elementary period, among the components of public culture, the most attention was paid to the dimension of the cultural system, the component of "general religious values and ethics" with 2177 cases (13.42%), the component of "religious norms" with 268 cases (1.65%). The component of "legal norms" with 438 cases (2.70%), the component of "national symbols" with 1246 cases (7.68%) and the component of "religious symbols" with 91 cases (0.56%) were present. The content of Persian books in the elementary school is among the components of the general culture of Persian textbooks, the highest frequency in the component of "general religious and moral values" and the lowest frequency in the component of "religious symbols".

Conclusion: The results of content analysis showed that the elements of public culture have a great effect on promoting the level of public culture and students should become familiar with the components of public culture in which they live through textbooks; For this reason, students in the final years of elementary school, in the fourth, fifth, and sixth grades, gain a better understanding of the cultural issues of their community, and as a result, in the sixth grade, much attention is paid to cultural components.

Keywords: Content Analysis, Public Culture, Components of Public Culture, Curriculum

مقاله پژوهشی

بررسی مؤلفه‌های فرهنگ عمومی در کتب فارسی دوره ابتدایی

فاطمه ناصری^{۱*} و محمد آرمند^۲

۱. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. دانشیار، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم اسلامی و انسانی دانشگاه هلا(سمت)، تهران، ایران

انتشار: ۱۴۰۰/۱۲/۱۴

پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۰۱

دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۱۷

نویسنده مسئول: behrokh.naseri@gmail.com

چکیده

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی انجام گرفت. این پژوهش از نوع توصیفی و در گروه پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد.

روش‌ها: ابزار مورد استفاده در این تحقیق، تحلیل محتوا می‌باشد. با استفاده از این روش به تحلیل کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی تحصیلی، همچنین اهداف کلی جمهوری اسلامی ایران، اهداف دوره ابتدایی تحصیلی و اهداف درس فارسی پرداخته شد. جامعه آماری شامل شش کتاب فارسی (بخوانیم) در دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بوده است که به روش تمام شماری مورد بررسی قرار گرفتند.

یافته‌ها: یافته‌ها حاکی از این است که اولویت‌بندی مؤلفه‌های فرهنگ عمومی (ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی، هنجارهای قانونی، نمادهای ملی، نمادهای مذهبی) در کتب فارسی در ۶ پایه ابتدایی نزدیک به هم می‌باشد؛ در کتب فارسی دوره ابتدایی از میان مؤلفه‌های فرهنگ عمومی بیشترین توجه در مورد بعد نظام فرهنگی، مؤلفه «ارزش‌های عمومی دینی و اخلاق» با ۲۱۷۷ مورد (۱۳/۴۲٪)، مؤلفه «هنجارهای مذهبی» با ۲۶۸ مورد (۱/۶۵٪)، مؤلفه «هنجارهای قانونی» با ۴۳۸ مورد (۲/۷۰٪)، مؤلفه «نمادهای ملی» با ۱۲۴۶ مورد (۷/۶۸٪) و مؤلفه «نمادهای مذهبی» با ۹۱ مورد (۰/۵۶٪) حضور داشته است. در محتوای کتب فارسی دوره ابتدایی تحصیلی از میان مؤلفه‌های فرهنگ عمومی کتب فارسی دبستان، بیشترین فراوانی در مؤلفه «ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی» و کمترین فراوانی در مؤلفه «نمادهای مذهبی» است.

نتیجه‌گیری: نتایج تحلیل محتوا نشان داد که گویه‌های فرهنگ عمومی در ارتقای سطح فرهنگ عمومی تأثیر بالایی دارد و دانش‌آموزان باید از طریق کتب درسی با مؤلفه‌های فرهنگ عمومی که در آن زندگی می‌کنند، آشنا بشوند؛ به همین دلیل دانش‌آموزان در سال‌های انتهای دوره ابتدایی، در پایه چهارم، پنجم و ششم، درک بهتری نسبت به مسائل فرهنگی جامعه خود بدست می‌آورند و در نتیجه در پایه ششم توجه زیادی به مؤلفه‌های فرهنگی شده است.

کلمات کلیدی: تحلیل محتوا، فرهنگ عمومی، مؤلفه‌های فرهنگ عمومی

مقدمه

فرهنگ عمومی، شبکه بهم تنیده‌ای قدرتمند و مؤثر از دانش‌ها، گرایش‌ها و منش‌های عمومی جامعه است که در عین ابهام و نامرئی بودن، وجود و حضورش در جامعه احساس می‌شود و با قدرت خویش در سرتاسر زندگی، ما را تابع خود می‌سازد. آگاهی از فرهنگ عمومی رایج و عوامل مؤثر بر آن بین مردم و سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی که متولی انتقال این مفاهیم فرهنگی به کتب درسی می‌باشند. از دهه ۱۹۶۰ تا به امروز، رویکردهای مختلفی برای آموزش فرهنگ وجود داشته است. از این ایده که فرهنگ نباید به عنوان بخشی از فرآیند یادگیری زبان آموزش داده شود تا گنجاندن فرهنگ در کلاس درس به همان اندازه که سایر جنبه‌های زبان (گرامر، واژگان، تلفظ، املا) مهم است (آیتی و خوش‌دامن، ۱۳۹۱). «تاناسولاس»^۱ (۲۰۰۱) در بررسی تاریخچه آموزش فرهنگ خاطر نشان می‌کند که از دهه ۱۹۶۰، تعداد زیادی از مریبان به اهمیت جنبه فرهنگی در یادگیری زبان‌های خارجی توجه داشته‌اند؛ «هامرلی، سیلی و دیمن»^۲ (۲۰۰۹) از جمله آن‌هایی هستند که راه‌هایی را برای گنجاندن فرهنگ در آموزش زبان در نظر گرفته‌اند (زرگولرن-میلیتیک^۳، ۲۰۱۱).

در ایران پس از پیروزی شکوهمند انقلاب اسلامی و ضرورت انقلاب فرهنگی، بر اساس فرمان امام خمینی (ره) در سال ۱۳۶۳ شورای عالی انقلاب فرهنگی شکل گرفت. این شورا به عنوان عالی‌ترین ارگان تصمیم‌گیرنده در مسائل فرهنگی کشور در چهل و سومین و چهل و چهارمین جلسه خود، مورخ ۷ و ۱۴ آبان ۱۳۶۴ آیین‌نامه‌ای را تصویب کرد که بر مبنای آن، شورای عالی انقلاب فرهنگی به منظور تعیین اهداف و سیاست‌گذاری و هدایت فرهنگ عمومی کشور، شورایی زیر نظر خود به نام شورای فرهنگ عمومی تشکیل دهد. بر این اساس شورای فرهنگ عمومی با عضویت تعدادی از مدیران بخش‌های فرهنگی و مرتبط با آن و نیز شخصیت‌های فرهیخته و علمی موجودیت یافت. تدوین اصول سیاست‌های فرهنگی، تحقیق در زمینه مسائل فرهنگی و مطالعه دائمی وضع فرهنگ عمومی و ارزیابی آن، همچنین تهیه گزارش سالیانه و عرضه آن به شورای عالی انقلاب فرهنگی از جمله وظایف این شورا است. برنامه‌ریزی‌های فرهنگی نه تنها جدا و مستقل از تأثیر دولت نیستند، بلکه به دلیل جایگاه‌های ولایتی و هدایتی خاصی که برای دولت ترسیم می‌شود، حوزه فرهنگ و برنامه‌ریزی‌های فرهنگی، متأثر از این نهاد اجتماعی قرار دارد (منصوری، ۱۳۹۲).

واژه فرهنگ در قرن هجدهم به معنی پرورش روانی و معنوی به کار برده شده و به عنوان عامل پیشرفت فکری و اجتماعی انسان و جامعه تلقی گردید (وٹوقی و نیک خلق، ۱۳۷۸). «تیلور»^۴ (۱۸۷۱) مردم‌شناس انگلیسی نخستین کسی بود که اصطلاح فرهنگ را مورد استفاده قرار داد (تونی بنت^۵، ۲۰۱۵). از دیدگاه تیلور، فرهنگ مجموعه پیچیده‌ای شامل دانش‌ها، باورها، هنر، قوانین، اخلاق، آداب و رسوم و دیگر قابلیت‌ها و عادات‌هایی است که انسان به عنوان عضو جامعه آن‌ها را فرا می‌گیرد (رنجبر و ستوده، ۱۳۸۳)؛ بدین ترتیب هر جامعه‌ای دارای فرهنگ خاصی است که آن را از دیگر فرهنگ‌ها متمایز می‌سازد؛ زیرا فرهنگ‌های مختلف

¹ Tanasolas

² Hummerley, Sally and Damon

³ Zergollem-Miletic

⁴ Taylor

⁵ Tony Bennett

هر یک الگوهای رفتاری، ارزش‌ها و قوانین خاص خود را دارند (آیتی و خوش‌دامن، ۱۳۹۱). فرهنگ‌شناسی برنامه درسی به معنای مطالعه تأثیر فرهنگ مؤسسه (مدرسه یا دانشگاه) بر برنامه درسی در پی آن است تا با

به کارگیری تحلیل‌های ژرفانگر نشان دهد که آنچه عملاً در موقعیت اجرای برنامه درسی تربیتی اتفاق می‌افتد، چیست. تشریح روبه‌های عمل تصویب شده و مستقر در نظام آموزش و موقعیت‌های عملی اجرای برنامه درسی اعم از آنچه برای تولید یا بازتولید و آماده‌سازی اجرای برنامه درسی به کار گرفته می‌شود، یکی از اهداف اصلی این نوع مطالعات است. تحقیقات در عرصه برنامه درسی با دو نگاه متفاوت یا ترکیبی از آن‌ها دنبال می‌شود؛ اول، نگاه توصیفی-تبیینی و دوم نگاه تحلیل انتقادی. در نگاه اول مطالعه با هدف توصیف و تبیین انجام می‌پذیرد و محقق در پی آن است تا نسبت خود با نتایج و احساس قدرت و آن را آشکار سازد. در دومین نگاه، محور اصلی آن است که موضوع شخصی آشکار دارد و جبهه محقق مشخص شود (آیتی و خوش‌دامن، ۱۳۹۱).

کلی‌ترین تعریف، فرهنگ را «راه و روش مردم» می‌نامند (لادو^۱، ۱۹۵۷)، که ما از آن چیزی در مورد اصطلاح فرهنگ نمی‌آموزیم؛ اینکه فرهنگ تنها یک بعد داشته باشد، نیست. این نظریه به دیدگاه انسان‌شناسان اشاره می‌کند که فرهنگ حول محور «کل شیوه زندگی یک قوم یا یک گروه» می‌چرخد. فرهنگ با پیوند دادن آن با رفتار، آداب و رسوم و سنت‌های مردم، نقش دارد. «کاکر»^۲ تعریف معنایی بیشتری ارائه می‌دهد که از آن درمی‌یابیم که «فرهنگ، زمینه‌ای است که در آن وجود داریم، فکر می‌کنیم، احساس می‌کنیم و با دیگران ارتباط برقرار می‌کنیم». از آنجایی که کاکر فرهنگ را به عنوان «چسب» می‌بیند که گروهی از مردم را به هم پیوند می‌دهد، دوباره بر ارتباط با افراد دیگر تأکید می‌شود. او همچنین معتقد است که فرهنگ را می‌توان به عنوان طرحی تعریف کرد که رفتار افراد در جامعه را هدایت می‌کند و در زندگی خانوادگی نهفته است (کاکر، ۲۰۰۶). با توجه به اهمیت گروه برای شکل‌گیری رفتار فرهنگی، «پک»^۳ (۱۹۹۸) می‌گوید که فرهنگ شامل همه شیوه‌های پذیرفته‌شده و الگوپذیر رفتار افراد ساکن در یک گروه (کشور یا خانواده) است. فرهنگ توسط مردم زمانی یاد می‌شود که دیگران را در محیط و زندگی روزمره خود مشاهده می‌کنند. بدیهی است که فرهنگ در هر لحظه زندگی اجتماعی، ما را تنظیم می‌کند و باید آن را به عنوان میراث اجتماعی خود بپذیریم. واژه فرهنگ، در مورد ایده‌ها، ارزش‌ها و باورها نیز صحبت می‌کنند. آن‌ها اشاره می‌کنند که فرهنگ «نظام دانشی است که توسط گروهی از افراد مشترک است. افراد، از جمله ارزش‌ها، باورها و نگرش‌های گروه، مفاهیم رفتار مناسب، انتظارات نقش و جهان‌بینی (مفاهیم زمان، مکان و کیهان‌شناسی). فرهنگ همچنین شامل اشیاء مادی و دانش در مورد هدف و کاربرد آن‌ها است. فرهنگ به عنوان یک الگوی غنی از نماد است که آگاهی و رفتار انسان را شکل می‌دهد (کتابی و رجبی^۴، ۲۰۱۲).

به طور مشابه ویور، «لوستیگ و کوستر»^۵ (۲۰۰۳) ادعا می‌کنند که «فرهنگ، مجموعه‌ای آموخته شده از تفاسیر مشترک درباره باورها است. ارزش‌ها و هنجارهایی که بر رفتار گروه نسبتاً بزرگی از مردم تأثیر

¹ Lado

² Cakir, I.

³ Pack

⁴ Ketabi, S. and Rajabi S.

⁵ Lustig and Coster

می‌گذارد. موضوع مهم دیگری مطرح می‌شود و آن لزوم تفسیر صحیح از باورها، ارزش‌ها و هنجارها در کشورهای مختلف فراگیران برای اینکه مؤدب باشند و بدانند در یک موقعیت خاص چگونه رفتار کنند، باید از آداب و رسوم مختلف در کشورهای مختلف آگاه باشند، باید بدانند که چه رفتاری مناسب است و چه چیزی می‌تواند بی‌ادبانه تلقی شود (ژدري، ۱۳۹۶).

«مجموعه رفتارهای انسان در سطح جامعه را فرهنگ عمومی گویند». فرهنگ عمومی در بسیاری از مسائل اجتماعی نقش اساسی دارد و شکل‌دهنده بسیاری از مسائل است. در گذشته این موضوع چندان مورد توجه نبود، ولی با پیچیده‌تر شدن مسائل اجتماعی، نقش فرهنگ عمومی اهمیت بیشتری می‌یابد. یک قرن از آگاهی اروپا نسبت به اهمیت فرهنگ عمومی می‌گذرد؛ در این یک قرن، اروپا سرمایه‌گذاری زیادی در جهت تقویت و ارتقاء سطح فرهنگ عمومی انجام داده و بازداشت چندین برابر آن هزینه را در حال حاضر دریافت می‌کند؛ در حالی که اروپا و آمریکا هیچ اعتنایی به ارتقای سطح فرهنگ عمومی در کشورهای دیگر ندارد (وثوقی، ۱۳۸۷).

برای تبیین و توزیع فرهنگ عمومی نیازمند تحلیلی از معنا، نقش و کارکرد فرهنگی هستیم؛ به طور خلاصه می‌توان گفت که «فرهنگ، عبارت است از مجموعه آداب و رسوم، معیارها و رفتارهای فردی و اجتماعی»؛ به این ترتیب فرهنگ، در عین حال که معلول بخش از متعددی از دیدگاه‌های اعتقادی است، علت بسیاری از شرایط و اوضاع به حساب می‌آید. با توجه به پیشرفت ابزارهای ارتباطی و گسترش کاربرد آن‌ها در بسیاری از پدیده‌ها و تحولات اجتماعی، نقش فرهنگ به مراتب بیش از گذشته شده است؛ به گونه‌ای که هم اکنون فرهنگ نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای در سطح بین‌المللی، داخلی و منطقه‌ای دارد و از ابزارهایی است که دولت‌ها با استفاده از آن برای رسیدن به مقاصد و اهداف خود از آن بهره می‌برند؛ از این رو، سلطه فرهنگی پدیده جدید نیست (کلادایا^۱، ۲۰۲۲).

بنابراین در سند چشم‌انداز آموزش و پرورش آنچه باید بیش از هر مسأله دیگری دیده می‌شد و به یقین یکی از چالش‌های تحقق سند چشم‌انداز محسوب می‌گردد، وضعیت فرهنگ عمومی کشور است که نیازمند یک بازنگری مجدد می‌باشد. این موضوع یکی از موارد مهمی است که در سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های ضروری به نظر می‌رسد؛ چرا که سرمایه‌گذاری در ارتقای فرهنگ عمومی آثار مطلوبی برای تمامی بخش‌های کشور خواهد داشت و بهداشت، گردش، کارهای اداری، وضعیت امنیت و رفتار اجتماعی و سرانجام بخش تولید و اقتصاد کشور را تحت تأثیر قرار خواهد داد (منصوری، ۱۳۹۲).

نظام آموزش و پرورش برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان ناگزیر است که در کنار ارائه دانش‌های تخصصی، به دانش‌آموزان کمک کند که دانش و مهارت‌هایی را برای دستیابی به تعاملات فرهنگی موفق کسب کند؛ در این راستا از جمله رسالت‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت در جوامع چند فرهنگی، آموزش حساس به فرهنگ و پاسخگو به ویژگی‌های چند فرهنگی است. «بنکس»^۲ (۲۰۱۰) یکی از پیشگامان برنامه‌درسی چند فرهنگی آموزشی، آن را یک دیدگاه پیشرو برای آموزش و پرورش می‌داند که بر پایه آرمان‌های عدالت اجتماعی، برابری فرصت‌های آموزشی و به حداکثر رساندن توانمندی یادگیرندگان استوار است و به

¹ Klaudia Nowicka

² Banks

طور کلی کمی‌ها (کاستی‌ها)، شکست‌ها و اعمال تبعیض‌گرایانه است که در جامعه جهانی وجود دارد (صادقی، ۱۳۹۰).

اهداف اساسی و مهم برنامه درسی بر اساس توجه به فرهنگ‌ها غلب مشخص هستند، اما برخی آن را بسیط و برخی خلاصه‌تر بیان نموده‌اند. از میان این صاحب‌نظران، «دیوید من»^۱ (۱۹۹۷) اهداف برنامه درسی بر اساس فرهنگ‌های متفاوت را به موارد اساسی زیر محدود می‌کند؛ برابری آموزشی، ارزش‌گذاری فرهنگی، طراحی محتوایی، دانش معرفی و ارائه عوامل یادگیری، دانش گسترده درباره گروه‌های مختلف قومی و فرهنگی و درک مفاهیم بین‌فرهنگی، بین‌گروهی و بین‌قومی در کلاس مدرسه و جامعه از دیدگاه «میشل»^۲ (۲۰۰۷) ارائه برنامه درسی بر اساس توجه به همه فرهنگ‌های داخل یک کشور حداقل برای تأمین چهار هدف زیر صورت می‌گیرد (روحی و همکاران، ۱۳۹۹)؛ ۱- برای درمان نژادپرستی در برنامه‌های درسی، ۲- ایجاد تفاهم بین گروه‌های نژادی، ۳- ارج نهادن به فرهنگ‌های مختلف برای خنثی کردن تنش‌ها و تعارضات درون‌گروهی و ۴- تلفیق و مرتب ساختن برنامه‌های درسی با تجارب از سنت‌های افراد و گروه‌های مختلف افراد و نژادها (باهنر و همکاران، ۱۳۹۳).

«جورج نلر»^۳ در همین زمینه معتقد است اگر فرهنگ و رفتار، اجزای خود را تعیین می‌کند، پس برنامه درسی هم باید بر اساس مطالعه مستقیم از وضع امروز و فردای فرهنگ بنا نهاده شده باشد. قبول چنین پیش‌فرضی موجب می‌گردد، نه تنها برنامه درسی، بلکه تمامی مؤلفه‌های مربوط به آن از جمله رابطه معلم و دانش‌آموز، والدین، کارکنان مدرسه، روش‌های تدریس و یادگیری و در نهایت کلیت نظام برنامه‌ریزی آموزش و پرورش متأثر از فرهنگ در نظر گرفته شود (کولتهیدا و سینقانات،^۴ ۲۰۲۱). وجود فرهنگ و تفاوت‌های فرهنگی میان دانش‌آموزان، ادراک‌ها و برداشتهای ویژه‌ای را در آن‌ها ایجاد می‌کند و این برداشته‌ها به نوبه خود موجب پیدایش تفاوت‌های رفتاری، الگوهای متفاوت تفکر و سبک‌های تدریس و یادگیری مختلف در افراد می‌شود؛ زیرا هر دانش‌آموزی به شیوه متفاوت یاد می‌گیرد (پناهی توانا و همکاران، ۱۳۹۵).

به عقیده «ویگوتسکی»^۵، فرهنگ و شناخت فعالیت‌ها و پویایی هستند که نمی‌توان آن‌ها را از یکدیگر جدا نمود. به عقیده وی حیات ذهنی افراد به وسیله فعالیت‌های اجتماعی شکل می‌گیرد که به آن مشارکت می‌گویند؛ بنابراین بافت اجتماعی نقش مهمی در یادگیری دارد (نورآبادی، ۱۳۹۷). «برونر»^۶ بیشتر از هر صاحب‌نظر دیگری در حوزه تعلیم و تربیت به تأثیر فرهنگ و آموزش و یادگیری پرداخت. برونر بر این نکته تأکید می‌کند که یادگیری و اندیشیدن، همواره در موقعیت‌های فرهنگی قرار گرفته است و همواره بر استفاده از منابع فرهنگی متکی است؛ از این رو، یادگیری، تابع فرصت‌ها و مکان‌هایی که موقعیت‌های فرهنگی برای ما فراهم می‌سازند. موقعیت‌های فرهنگی، انباشته از معانی هستند و معانی در یک فرآیند مستمر تعبیر و تفسیر واقعیت‌ها در ذهن آدمی به وجود می‌آیند؛ بر همین اساس او معتقد است برای تجزیه و تحلیل آموزش

¹ David Man

² Michelle

³ Kneller, George

⁴ KULTHIDA SAEMEE & SINGHANAT NOMNIAN

⁵ Vygotsky LS.

⁶ Bruner

در بستر فرهنگ و تبیین فرهنگ آموزش و یادگیری، باید دو رویکرد درباره ذهن انسان و طرز عمل آن را از یکدیگر جدا بدانیم؛ رویکرد محاسباتی و رویکرد فرهنگی (فاضلی، ۱۳۹۰).

صرف نظر از تعاریف متعدد در مورد فرهنگ، متفکران بزرگی چون «دورکیم و پارسونز»^۱، در این زمینه اتفاق نظر دارند که مهم ترین کارکرد فرهنگ، انسجام بخشی و ایجاد وفاق اجتماعی است؛ زیرا فرهنگ جامعه با تأکید کردن بر برخی از ارزش های خاص، فرد را به عمل کردن به یک شیوه رفتاری به خصوص ترغیب می کند؛ شیوه رفتاری که تداوم آن نظام اجتماعی را یاری می رساند (اژدری و همکاران، ۱۳۹۶).

«شریعتمداری» (۱۳۷۱) در این زمینه معتقد است: «تجربیات دانش آموزان در مدرسه، فعالیت های متنوع فرهنگی آن ها، مطالب درسی و هدف های تربیتی، همه باید با فلسفه اجتماعی جامعه ای که مدرسه در آن تأسیس شده است، سازش داشته باشد؛ زیرا مدرسه هر چند پیوسته تحت تأثیر افکار و نظریات، عادات و آداب و رسوم معمول در جامعه قرار دارد، نه تنها نباید در برابر اینگونه امور حالت انفعالی داشته باشد، بلکه باید به نوبه خود در نگهداری آداب و رسوم و ارزش های اجتماعی و عقیدتی فعال باشد و در توسعه این گونه امور، اقدامات مؤثری را انجام دهد؛ در غیر این صورت انسجام و نظام اجتماعی متزلزل خواهد شد.

ورود فرهنگ به عرصه تعلیم و تربیت و از جمله برنامه درسی به عنوان قلب نظام آموزشی، منجر به این گردید که برنامه های درسی نه تنها از منظر عناصر آن، هدف، محتوا، روش و ارزشیابی، بلکه به صورت مجموعه ای از پویایی های در هم تنیده، در نظر گرفته شود. فرهنگ، آیینه توصیف و تفسیر برنامه درسی است و برنامه های درسی و کلاس های درس همیشه منعکس کننده مجموعه ای از برنامه های آشکار و ارزش های فرهنگی است؛ زیرا معلمان و دانش آموزان با باورها، علایق و انگیزه های متفاوتی به کلاس درس می آیند. باورها و انگیزه های آن ها در فرآیند آموزش و یادگیری تأثیر شگرفی دارد و فعالیت های آموزشی کلاس درس را تا حدود زیادی تحت تأثیر خود قرار می دهند (آیتی و خوش دامنی، ۱۳۹۱).

در تعلیم و تربیت با الهام از نظریات جامعه شناسان پیرامون فرهنگ و انتقال آن نظریاتی مطرح گردیده است که بیان کننده دیدگاه های ایدئولوژیکی نظریه پردازان می باشد. به آموزش و پرورش به عنوان فرآیندی برای درونی سازی آنچه که از آن ها تحت عنوان حقایق اجتماعی نام می برد، می نگرد و بر رشد فردی و آنچه وجود فردی می نامد، تأکید ندارد. «پارسونز»^۲ نیز به آموزش و پرورش به منزله جریان انتقال فرهنگی نگاه می کند و اظهار می نماید که مدارس باید دو نقش ایفا نمایند؛ یک، نقش عامل جامعه پذیری و دیگر عامل تخصیص نیروی انسانی. کهن بر این باور است که مدارس و وفاداری به دولت را به گونه ای فرانسوی پیوندهای محلی تقویت می کنند. دولت وفاداری افراد را طلب نموده به نوعی در جستجوی این وفاداری از طریق ایجاد تعهد نسبت ایدئولوژی ملی گرایانه است در مدارس از پرچم ها تصویرهای رهبران ملی و خواندن سرودهای ملی برای تقویت این وفاداری استفاده می شود (نورآبادی و همکاران، ۱۳۹۷).

«مایکل اپل»^۳ (۱۹۹۵) معتقد است که تحلیل های مبتنی بر نظریه انطباق فرهنگی بر ویژگی ها و مهارت ها تمایلات، صفات و رفتارهای خاصی تأکید می نماید که مدارس سعی در بازتولید آن دارند. به این معنی که مدارس از طریق محتوا، مجموعه رسمی دانش و برنامه درسی پنهان به ایجاد شرایطی می پردازند که منجر به

¹ Durkheim and Parsons

² Parsons

³ Michael Apple

بازتولید طبقات اجتماعی اقتصادی موجود در جامعه می‌گردد. «بورديو»^۱ مدارس اساساً یک مؤسسه آموزشی هستند که معمولاً تا آن‌ها یک بازتولید فرهنگی است (آیزنر^۲، ۱۹۹۴). «کارلین گریر»^۳ نیز همین عقیده را دارد؛ او تلاش می‌کند نشان دهد که مدارس در طول تاریخ همیشه در خدمت بازتولید ساخت طبقاتی جامعه بودند (گیل و لویس^۴، ۲۰۱۶).

یکی از عناصری که در دوره ابتدایی، به خصوص در نظام‌های آموزشی متمرکز مانند ایران، نقش بسیار پررنگی در انتقال فرهنگ به دانش‌آموزان بر عهده دارد، کتاب درسی فارسی است؛ زیرا درس فارسی به ویژه در سال‌های اولیة مدرسه، علاوه بر آموزش زبان رسمی کشور به دانش‌آموزان، منبع آموزش فرهنگ ملی است که شامل هنجارها، ارزش‌ها و باورهای جامعه می‌شود (ضرغامیان، ۱۳۸۳).

اهداف اساسی و مهم برنامه درسی بر اساس توجه به فرهنگ‌ها، اغلب مشخص هستند، اما برخی آن را بسیط و برخی خلاصه‌تر بیان نموده‌اند. در میان این صاحب‌نظران، «دیوید من»^۵ (۱۹۹۷) اهداف برنامه درسی بر اساس فرهنگ‌های متفاوت را به موارد اساسی زیر محدود می‌کند: برابری آموزشی، ارزش‌گذاری فرهنگی، طراحی محتوایی دانش، معرفی و ارائه عوامل یادگیری، دانش گسترده درباره گروه‌های مختلف قومی و فرهنگی و درک مفاهیم بین‌فرهنگی، بین‌گروهی، بین‌قومی در کلاس، مدرسه و جامعه (الشناقطی^۶، ۲۰۱۹). با توجه به اهمیت و جایگاه کتاب‌های درسی فارسی در دوره تحصیلی ابتدایی، شایسته است تا محتوای آن‌ها از نظر پرداختن به مضامین فرهنگی و چگونگی آن مورد بررسی قرار گیرد. هرچند در این زمینه ملاک‌های مختلفی نیز وجود دارند، اما به نظر می‌رسد یکی از بهترین ملاک‌های موجود برای بررسی محتوای فرهنگی کتاب‌های فارسی در دوره ابتدایی، «شاخص‌های عملیاتی فرهنگی» است که توسط «شورای عالی انقلاب فرهنگی» در مهرماه ۱۳۸۹ به تصویب رسیده است.

با توجه به مرور پیشین پژوهش و به رغم یافته‌های به دست آمده، تاکنون مطالعه‌ای که به طور دقیق بخواهد این عامل را شناسایی و دسته‌بندی کند و مبتنی بر آن‌ها راهکار ارائه دهد، به دست نیامده است؛ کرامتی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود پس از تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی، یافته‌های پژوهشی آن‌ها نشان داد که از مجموع صفحه‌های تحلیل شده، تعداد ۱۶۲۲۷ مضمون مبتنی بر چهار خرده‌نظام پارسونز وجود دارد، به نحوی که حدود ۶۶ درصد این مضامین مربوط به خرده‌نظام اجتماعی، ۲۶ درصد متعلق به خرده‌نظام فرهنگی، ۶ درصد مربوط به خرده‌نظام سیاسی و ۱ درصد مرتبط با خرده‌نظام اقتصادی است.

«نفر»، «فاطمی» و «نفر» (۱۳۹۸) پس از بررسی کتاب‌های مطالعات اجتماعی، فارسی (خوانداری)، هدیه‌های آسمان و علوم تجربی پایه‌های پنجم و ششم ابتدایی به این نتیجه دست یافتند که چیدمان مفاهیم اخلاقی در این کتاب‌ها مورد توجه قرار نگرفته است. از میان ۱۲ مفهوم اخلاقی، تنها تفکر، رفتار نیک و همکاری مورد توجه قرار گرفته است و سایر مفاهیم از نظر تکرار و تنوع چیدمان در پایه‌های متفاوت فاقد کارایی لازم هستند.

¹ Burdio

² Eisner

³ Carlin Greer

⁴ Gil & Luis

⁵ David Man

⁶ Alshenqeeti, H.

«صالحی عمران»، «عابدینی بلترک» و «منصوری» (۱۳۹۷)، پس از تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی پی بردند با وجود اینکه یک بخش از کتاب فارسی دوره ابتدایی با عنوان ملی-میهنی تدوین شده و کتب دیگر این دوره اشاره مختصری به مفاخر ملی، اساطیر، آداب و رسوم و جشن‌های ملی شده است، اما به دلیل اهمیت موضوع و همچنین اهداف مصوب دوره ابتدایی، هنوز در راستای آموزش میراث فرهنگی ضعف اساسی احساس می‌شود و نیاز به انسجام بیشتر آموزش مؤلفه‌های میراث فرهنگی دیده می‌شود.

«ایشانی» و «حاجی حسین» (۱۳۹۶)، نیز با تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی بخوانیم در دوره اول ابتدایی به این نتیجه دست یافتند که میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در سه پایه اول ابتدایی یکسان نیست و بیشترین مؤلفه‌ها در پایه اول حضور دارند. همچنین، هرچند کودک در پایه سوم تسلط بیشتری بر خواندن و نوشتن دارد و از قدرت تحلیل و استنباط بیشتری نسبت به پایه اول برخوردار است، اما مضامین مرتبط با هویت ملی کتب وی بسیار کاهش یافته است.

«شهیدی» و همکاران (۱۳۹۲)، با تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی از نظر توجه به مؤلفه‌های فرهنگ عمومی، به عدم تعادل این مؤلفه‌ها کتب مورد بررسی اشاره می‌کنند. نتایج تحلیل محتوا نشان داد که اولویت‌بندی مؤلفه‌های فرهنگ عمومی در کتب فارسی بخوانیم و بنویسیم در ۵ پایه ابتدایی نزدیک به هم می‌باشد؛ این در حالی است که در محتوای کتب فارسی «بخوانیم و بنویسیم» دوره ابتدایی تحصیلی از میان مؤلفه‌های فرهنگ عمومی بیشترین تأکید بر مؤلفه‌های اجتماعی-فرهنگی با ۵۵/۹۵ درصد و بعد از آن بیشترین توجه به مؤلفه‌های مذهبی با ۲۰/۶۱ درصد و بعد از آن مؤلفه‌های اقتصادی با ۱۲/۱۱ درصد و در آخر مؤلفه‌های سیاسی با ۱۱/۳۲ درصد می‌باشد.

از مجموعه نظریات مطرح‌شده در باب ارتباط بین فرهنگ برنامه درسی و آموزش، می‌توان نتیجه گرفت که آنچه منطقی‌تر به نظر می‌رسد این است که برنامه درسی اگرچه رسالت عظیمی در انتقال فرهنگ جامعه دارد، اما این وظیفه صرفاً به انتقال میراث فرهنگی عمومی محدود نمی‌شود؛ چرا که در این صورت فقط قادر است انسان‌های تابع، مقلد و نگهبان و نگهدارنده آن میراث را پرورش دهد. حال که وظیفه آموزش، فراتر از آن است که باید زمینه لازم برای گسترش و توسعه فرهنگ فراهم نماید و گرنه نبوغ و خلاقیت را در دانش‌آموزان از بین خواهد برد که عقب‌ماندگی فرهنگی نتیجه آن خواهد بود. ایجاد چنین شرایطی که هم انتقال‌دهنده میراث فرهنگی و هم تشویق‌کننده توسعه فرهنگی باشد، از طریق محتوای فرهنگی و تشویق و ارزش‌گذاری مطالب ارائه‌شده امکان‌پذیر می‌باشد. محیطی که دانش‌آموزان زمین آشنا شدن با عوامل فرهنگی خود ارزش‌گذاری موارد مصرف شده تشویق شوند و محیطی که با بالابردن آگاهی‌های انتقادی در آنها بتوانند به حل مشکلات و اصلاح آنها ترغیب شوند. در این صورت است که پویایی فرهنگی حفظ شده و جوانان با نبوغ و خلاقیت خود قادر به اضافه نمودن به این عوامل و توسعه و پیشرفت فرهنگ خود خواهند بود و علاوه بر آن اساس مثبت به فرهنگ خود و باور نمودن به نقش خود در تحول‌آفرینی فرهنگی پدید خواهد آمد. تنها باور کردن چنین امری است که می‌تواند نتایج مطلوب فرهنگی را حاصل نماید (شریعتمداری، ۱۳۷۱؛ به نقل از بقایی‌پور، ۱۳۹۴).

هویت فرهنگی هر جامعه‌ای به مثابه اصل نبوغ و خلاقیت انتقال تاریخ گذشته دریچه آینده و آینه تمام‌نمای تصویر خود و ارتباط آن جامعه با دیگر جوامع است. حساس‌ترین مکانی که تحقق آن را امکان‌پذیر می‌سازد،

نظام‌های آموزشی است. «درانی» (۱۳۷۰) می‌گوید اگرچه کودکان فرهنگ را از طریق تجارب بی‌شمار روزانه جذب می‌کنند، با این حال چنین همانندسازی غیررسمی، تضمین می‌کند که کودک همان عناصر فرهنگی را دریافت کند که جامعه معتقد است اعضایش باید آن‌ها را داشته باشند؛ پس می‌توان گفت که آموزش به فرآیند مرسوم به فرهنگ‌آموزی تعلق دارد (آهنچیان و قائدی، ۱۳۷۹).

«جروم برونر» در کتاب «فرهنگ آموزش» می‌نویسد: «برنامه درسی مدارس و جعبه کلاس درس همیشه منعکس‌کننده ارزش‌های فرهنگی بیان نشده به اندازه نقشه‌های آشکار است و این ارزش‌ها هرگز از ملاحظات طبقه اجتماعی، جنسیت و امتیازات مخصوص قدرت اجتماعی دور نیستند (برونر^۱، ۱۹۹۶). برنامه درسی اگرچه رسالت عظیمی در انتقال فرهنگ جامعه دارد، اما این وظیفه صرفاً به انتقال میراث فرهنگی عمومی محدود نمی‌شود؛ چرا که در این صورت فقط قادر است انسان‌های تابع، مقلد و نگهبان و نگهدارنده آن میراث را پرورش دهد. حال که وظیفه آموزش، فراتر از آن است که باید زمینه لازم برای گسترش و توسعه فرهنگ فراهم نماید و گرنه نبوغ و خلاقیت را در دانش‌آموزان از بین خواهد برد که عقب‌ماندگی فرهنگی نتیجه آن خواهد بود. ایجاد چنین شرایطی که هم انتقال‌دهنده میراث فرهنگی و هم تشویق‌کننده توسعه فرهنگی باشد، از طریقی محتوای فرهنگی و تشویق و ارزش‌گذاری مطالب ارائه‌شده امکان‌پذیر می‌باشد. محیطی که دانش‌آموزان زمین آشنا شدن با عوامل فرهنگی خود ارزش‌گذاری موارد مصرف شده تشویق شوند و محیطی که با بالابردن آگاهی‌های انتقادی در آن‌ها بتوانند به حل مشکلات و اصلاح آن‌ها ترغیب شوند. در این صورت است که پویایی فرهنگی حفظ شده و جوانان با نبوغ و خلاقیت خود قادر به اضافه نمودن به این عوامل و توسعه و پیشرفت فرهنگ خود خواهند بود و علاوه بر آن اساس مثبت به فرهنگ خود و باور نمودن به نقش خود در تحول آفرینی فرهنگی پدید خواهد آمد. تنها باور کردن چنین امری است که می‌تواند نتایج مطلوب فرهنگی را حاصل نماید (بقایی‌پور، ۱۳۹۴).

کتاب‌های درسی، ابزار اصلی آموزش و گسترش فرهنگ هستند و ارزیابی آن‌ها و انتخاب مناسب‌ترین آن‌ها اهمیت دارد. با توجه به آن، این مقاله به بررسی عناصر فرهنگی در کتب فارسی دوره ابتدایی می‌پردازد. هدف این است که کتاب‌های درسی فارسی دبستان تجزیه و تحلیل شود که کدام عناصر و موضوعات فرهنگی بیشتر ظاهر می‌شوند و در کدام روش به عنوان بخشی از فرآیند آموزش فرهنگ بهتر استفاده می‌شوند. با توجه به مطالب مذکور، این پژوهش کوششی است بر اینکه محتوای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی تا چه میزان مضامین فرهنگ عمومی را پوشش داده‌اند؟

روش پژوهش

مطالعه انجام گرفته از تحقیقات توصیفی است و در گروه پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد. از تکنیک و روش تحلیل محتوا به عنوان یک روش تحلیلی برای شناخت و برد کردن محورهای یا خطوط اصلی یک متن یا متون کتاب استفاده شده است (ساروخانی، ۱۳۸۲). تحلیل محتوا از جمله فنونی است که عموماً برای تحلیل منابع مکتوب از قبیل کتاب‌ها، تارنماها، نقاشی‌ها و منابع حقوقی به کار می‌رود (ارال^۲، ۲۰۰۳). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی کاربرد روش‌های کمی و کیفی عینی و نظام‌دار برای توصیف رسانه آموزشی و آگاهی از میزان تأثیرپذیری آن در فرآیند یاددهی یادگیری تأثیرات آشکار و پنهان در فراگیران و شناخت

¹ Bruner

² Eral

واقعیت‌های اجتماعی است (نوریان، ۱۳۸۸). در این پژوهش نیز برای تحلیل کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی از نظر توجه به مؤلفه‌های فرهنگ عمومی مورد استفاده قرار گرفته است.

جامعه و نمونه پژوهش

جامعه پژوهش، کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی است. نمونه نیز منطبق بر جامعه بوده و تمام کتاب‌های فارسی پایه‌های اول (کد ۱۰۳)، دوم (کد ۲۰۳)، سوم (کد ۳۰۳)، چهارم (کد ۴۰۳)، پنجم (کد ۵۰۳)، ششم (کد ۶۰۳) منتشر شده در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ را در برمی‌گیرد (پایگاه کتاب‌های درسی آموزش و پرورش ایران، ۱۴۰۰). علت انتخاب دوره ابتدایی، اهمیت این دوره آموزشی است؛ دوره ابتدایی مهم‌ترین دوره تحصیلی در نظام‌های آموزش و پرورش محسوب می‌شود؛ زیرا شکل‌گیری شخصیت در این دوره است و پایه رشد همه‌جانبه فرد در این دوره گذاشته می‌شود. از طرفی کتاب درسی مهم‌ترین و پرکاربردترین رسانه آموزشی در سیستم‌های آموزش و پرورش جهان است؛ به همین دلیل کیفیت و کارایی کتب درسی مستقیماً با کیفیت و کارایی نظام آموزشی مرتبط است.

روش تجزیه و تحلیل

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات دوره عملیات از نوع استقرایی و از طریق ماتریس انجام گرفت؛ به این صورت که در هنگام تحلیل کتب درسی برای نظر دادن اطلاعات از ماتریس استفاده شد که برای هر یک از مؤلفه‌های یک ماتریس به دست آمد. همچنین بعد از برآورد اشتراک و افتراق کلی جدول‌های حاصل از ماتریس‌ها در نهایت جدولی برای هر یک از مؤلفه‌ها در در کتب فارسی تهیه شد.

مراحل انجام تحلیل محتوا

الف) مرحله اول، شناسایی اسناد مربوط به اهداف پژوهش است؛ از آنجا که کتاب‌های درسی به عنوان ابزار مهم آموزش و پرورش می‌تواند در آموزش مؤلفه‌های فرهنگی مؤثر واقع شود، به عنوان اسناد مورد پژوهش انتخاب گردید تا محقق مقوله‌های مورد بررسی را در آن‌ها جستجو نماید. در این پژوهش اهداف کلی آموزش و پرورش هدف‌های دوره ابتدایی و هدف‌های ماده درسی فارسی ابتدایی و همچنین کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی (پایه‌های اول تا ششم) به عنوان اسناد مورد پژوهش و نمونه هدفمند انتخاب شد.

ب) سؤال‌های پژوهش بر اساس معیارهای تعیین شده مشخص گردید.

ج) در مرحله سوم، نمونه‌ای از اسناد برای تحلیل انتخاب شد. با توجه به محدود بودن حجم نمونه از روش نمونه‌گیری از نوع هدفمند است و با توجه به روش پژوهش که به دنبال مطالعه عمیق در راستای هدف پژوهش است، بخصوص به خاطر امکان پردازش به فرهنگ عمومی در این کتاب‌ها، از میان کتاب‌های درسی دوره ابتدایی کتاب‌های فارسی تمام پایه‌های اول تا ششم انتخاب شد. تکنیک‌های نمونه‌گیری غیر تصادفی اغلب برای تحقیقات کیفی و اکتشافی مفید می‌باشند. این نوع از نمونه‌گیری از نظر هزینه و دسترسی آسان تر است. در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی کتاب‌های فارسی پایه‌های اول تا ششم دوره ابتدایی انتخاب گردید و کلیه مطالب اعم از متن تمرین‌ها، پرسش‌ها، تصاویر، نمودارها و جداول مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. برای تعیین روایی، فهرست واریسی تحلیل محتوا از روش روایی صوری و محتوایی بر اساس نظر متخصصان و اساتید متخصص و متبحر در این حوزه استفاده شد؛ به این ترتیب که فرم اولیه تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی از لحاظ توجه به مؤلفه‌های فرهنگ عمومی در اختیار سه نفر از صاحب‌نظران

این حوزه، اساتید رشته‌های برنامه‌ریزی درسی و آموزش و پرورش ابتدایی و برنامه‌ریزی آموزشی برای تغییر و اصلاح قرار گرفت که پس از اعمال نظرات آن‌ها و تأیید نهایی، فهرست واریسی تحلیل محتوای نهایی کتاب های فارسی دوره ابتدایی در قالب ۴ مؤلفه و ۲۷ گویه با توجه به دو استاد برنامه ریزی درسی، یک معلم با تجربه و دو معاون آموزشی استخراج گردید.

د) بر اساس تحلیل محتوا، مقوله‌بندی پیام‌های یک سند می‌باشد. مقوله‌ها در این پژوهش به صورت متن، فعالیت و تصویر می‌باشند؛ در بررسی محتوا، جمله به عنوان واحد بررسی در نظر گرفته شده است. در این مطالعه پژوهشگر پس از بررسی مفاهیم معرف‌های فرهنگ عمومی شامل: ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی، هنجارهای قانونی، نمادهای ملی، نمادهای مذهبی استخراج شده است. کتاب پژوهشی در حیطه فرهنگ عمومی بررسی عوامل مؤثر در ارتقای سطح فرهنگ عمومی نوشته رحمتی و همکاران (۱۳۷۸) را در نظر گرفت.

ه) در مرحله تحلیل محتوا که معمولاً شامل شمارش فراوانی رخداد هر مقوله تعیین شده در هر نمونه است، ابتدا محتواهای مورد نظر خوانده شده و سپس پیام‌های مربوط به مؤلفه‌ها استخراج شد و برای هر مؤلف جدول فراوانی و درصد مشخص شد؛ سرانجام فراوانی و درصد مؤلفه‌های مربوط در کتب فارسی مورد نظر به صورت یک جدول نهایی نشان داده شده است.

و) مرحله نهایی تحلیل محتوا، تفسیر معانی نتایج است. تفسیر نتایج به هدف پژوهش و چهارچوب نظری و مفهومی آن بستگی دارد. در مورد تحلیل محتوای مورد نظر، تمرکز تفسیرها به میزان و چگونگی توجه مؤلفان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش به مؤلفه‌های فرهنگ عمومی و ضرورت توجه به آن‌ها در ابزار آموزشی مهمی چون کتاب درسی می‌باشد.

جدول ۱: معرفی شاخص‌های نظام‌های فرهنگی

شاخص	مؤلفه	شاخص عملیاتی
نظام‌های فرهنگی	ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی	آشنایی با جایگاه و صفات خداوند، آشنایی با دستورات قرآنی و اهمیت عمل به قرآن و سایر کتب دینی، آشنایی با اصول دین، آشنایی با فروع دین، آشنایی با ائمه معصومین و اولوالعزم به ویژه نبی اکرم (ص)، ظهور امام عصر (عج)، اعتقاد به ارزش‌هایی چون حرام و حلال، انفاق، عدالت، شجاعت، فداکاری، صداقت، و جدان کاری، صبر و استقامت، ایثار و شهادت‌طلبی، عدم تجسس و سوءظن، حق‌طلبی، ساده‌زیستی، حیا و عفت، ارج نهادن به کار و کوشش و تلاش.
	هنجارهای دینی	حضور در مساجد یا اماکن مذهبی، شرکت در مناسک و شعار دینی، اقامه نماز، اذان و اقامه، روزه گرفتن، دعا کردن، تلاوت و قرآن.
	هنجارهای قانونی	پوشش مناسب و التزام به حجاب شرعی، احترام به حقوق شهروندی، حفظ حقوق اقلیت‌های قومی، آشنایی یادگیری قوانین و مقررات، شناخت مجلس شورای اسلامی و مجلس خبرگان.
	نمادهای ملی	نقشه و پرچم و نام ایران، سرود ملی، خلیج فارس، پول ملی، تقویم ملی، معرفی و بیان اهمیت ربان و ادبیات فارسی، استفاده از گفتارهای فارسی در قالب‌های مختلف (ضرب‌المثل و شعر)، اماکن و میراث فرهنگی و گردشگری، شناخت مشاهیر و معرفی اسطوره‌ها، برگزاری جشن‌های ملی، معرفی هنر و معماری ایرانی و اسلامی.
نمادهای مذهبی	اماکن مذهبی، مساجد، خانه خدا، حرم امام رضا (ع)، مدینه و کربلا و سایر نقاط مذهبی مسلمانان، بیرق و علم عزاداری، جشن‌های مذهبی مثل نیمه شعبان و غدیر خم، ابزارهای خاص مذهبی مثل مهر، سجاده، تسبیح.	

همان طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، شاخص نظام‌های فرهنگ عمومی با ۵ مؤلفه و ۵۲ شاخص عملیاتی اختصاص یافته است. جامعه آماری شامل شش کتاب فارسی در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود که به روش تمام شماری مورد بررسی قرار گرفتند. در این پژوهش «مضمون» به عنوان واحد ثبت و «کلمات یا نمادها»، «موضوعات»، «شخصیت‌ها» و «تصاویر» به عنوان واحدهای تحلیل در نظر گرفته شدند. هولستی^۱ (۱۹۶۹) در این زمینه می‌گوید: مضمون از جهات بسیاری مفیدترین واحد تحلیل محتواست و تقریباً این واحد در پژوهش‌های مربوط به تبلیغات، ارزش‌ها، اعتقادات و نظایر آن ضروری است.

یافته‌ها

از میان اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در اهداف اعتقادی، اهداف اخلاقی، اهداف علمی-آموزشی، اهداف فرهنگی هنری، اهداف اجتماعی، اهداف سیاسی و اهداف اقتصادی به مؤلفه‌های فرهنگ عمومی اشاره شده است. در مجموع به ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی، هنجارهای قانونی، نمادهای ملی، نمادهای مذهبی پرداخته شده است.

جدول ۲: مؤلفه‌های فرهنگی مورد بررسی در شش پایه تحصیلی

فرآوانی در جملات	فرآوانی تصاویر	درصد از کل	درصد از بعد	فرآوانی کل	مؤلفه‌ها در شش پایه تحصیلی	
۶۹	۳۳	۵.۲۶	۱۵.۷۹	۱۰۲	اول	ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی
۹۹	۷	۴.۸۱	۲۶.۴۵	۱۰۵	دوم	
۱۹۸	۲۵	۱۰.۱۰	۴۲.۱۶	۲۲۳	سوم	
۳۶۳	۷	۱۶.۵۰	۶۷.۲۴	۴۷۰	چهارم	
۴۸۲	۲	۱۲.۸۰	۶۱.۱۹	۴۸۴	پنجم	
۷۸۷	۶	۲۴.۲۴	۶۸.۴۸	۷۹۳	ششم	
۱۳	۶۹	۴.۲۲	۱۲.۶۹	۸۲	اول	هنجارهای دینی
۲۶	۴۷	۳.۴۳	۱۸.۳۹	۷۳	دوم	
۲۳	۲۰	۱.۹۵	۸.۱۳	۴۳	سوم	
۸	۱	۰.۳۲	۱.۲۹	۹	چهارم	
۲۷	۱	۰.۷۴	۳.۵۴	۲۸	پنجم	
۲۷	۶	۱.۰۱	۲.۸۵	۳۳	ششم	
۰	۲۹۱	۱۴.۹۹	۴۵.۰۵	۲۹۱	اول	هنجارهای قانونی
۰	۴۹	۲.۲۴	۱۲.۳۴	۴۹	دوم	
۰	۶۹	۳.۱۲	۱۳.۰۴	۶۹	سوم	
۳	۱۵	۰.۶۳	۲.۵۸	۱۸	چهارم	
۰	۰	۰	۰	۰	پنجم	
۰	۱۱	۰.۳۴	۰.۹۵	۱۱	ششم	
۵۹	۷۳	۶.۸۰	۲۰.۴۳	۱۳۲	اول	نمادهای ملی
۱۱۹	۲۵	۶.۵۹	۳۶.۲۷	۱۴۴	دوم	
۱۵۰	۲۲	۷.۷۹	۳۲.۵۱	۱۷۲	سوم	
۱۶۲	۴۰	۷.۰۹	۲۸.۹۰	۲۰۲	چهارم	

¹ Holstuy

۲۵۸	۲۰	۷.۳۵	۳۵.۱۵	۲۷۸	پنجم	نمادهای مذهبی
۳۰۱	۱۷	۹.۷۲	۲۷.۴۶	۳۱۸	ششم	
۲۳	۱۶	۲.۰۱	۶.۴	۳۹	اول	
۱۹	۷	۱.۱۹	۶.۵۵	۲۶	دوم	
۱۵	۷	۱	۴.۱۶۱	۲۲	سوم	
۰	۰	۰	۰	۰	چهارم	
۱	۰	۰.۰۳	۰.۱۳	۱	پنجم	
۲	۱	۰.۰۹	۰.۲۶	۳	ششم	

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، مضامین فرهنگی کتب فارسی دبستان، دارای بیشترین فراوانی در مؤلفه «ارزش‌های عمومی دینی و اخلاقی» و دارای کمترین فراوانی در مؤلفه «نمادهای مذهبی» است. همچنین، فراوانی ارائه نمادهای مذهبی با توجه به افزایش پایه تحصیلی دارای سیر تقریباً نزولی است. فراوانی مضامین فرهنگی در جملات نیز حدود چهار برابر (۳/۷۵ برابر) بیشتر از فراوانی موجود در تصاویر است.

جدول ۳: مضامین فرهنگی کتب فارسی به تفکیک پایه

فراوانی	درصد فراوانی		نظام فرهنگ عمومی
۶۴۶	۳۲.۲۸	اول	
۳۹۷	۱۸.۱۷	دوم	
۵۲۹	۲۳.۹۵	سوم	
۲۷۲۹	۲۴.۵۴	چهارم	
۷۹۱	۲۰.۹۳	پنجم	
۱۱۵۸	۳۵.۳۹	ششم	
۴۲۲۰	۲۶.۰۱	مجموع	

با توجه به یافته‌های پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که این گویه در ارتقای سطح فرهنگ عمومی تأثیر بالایی دارد و دانش‌آموزان باید از طریق کتب درسی با مؤلفه‌های فرهنگ عمومی که در آن زندگی می‌کنند، آشنا بشوند. به همین دلیل دانش‌آموزان در سال‌های انتهایی دوره ابتدایی، در پایه چهارم و پنجم و ششم درک بهتری نسبت به مسائل فرهنگی جامعه خود بدست می‌آورند و در نتیجه در پایه ششم توجه زیادی به مؤلفه‌های فرهنگی شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

محتوای برنامه درسی بر اساس هدف برنامه درسی تدوین می‌شود. هدف‌های برنامه درسی جهت‌گیری برنامه و محتوای آن را مشخص می‌سازد؛ به عبارت دیگر محتوای برنامه درسی بر اساس هدف‌های برنامه، تهیه و تنظیم می‌شود. چنانچه در هدف‌های برنامه درسی به مؤلفه‌های فرهنگ عمومی (ارزش‌های عمومی، دینی و اخلاقی، هنجارهای قانونی، نمادهای ملی، نمادهای مذهبی) اشاره شده باشد، باید انتظار داشت در محتوای برنامه درسی و در کتاب‌های درسی نیز به آن پرداخته شده باشد و در مقابل چنانچه در هدف‌های برنامه

درسی به مفهوم یا مقوله‌های توجّه نشده باشد، نمی‌توان انتظار داشت که در محتوا و مواد آموزشی از جمله کتاب‌های درسی به آن مفاهیم و مقوله‌ها توجّه شده باشد.

از آنجا که هدف‌ها بیشتر جنبه کیفی دارند، پرداختن یک هدف به مقوله فرهنگ عمومی کفایت که محتوای برنامه درسی سمت و سوی آموزش و پرورش آن مفهوم را به خود بگیرد و در آن راستا تدوین شود.

آشنایی با فرهنگ، مقوله قابل تاملی است که آموزش آن به یک‌باره میسر نیست، بلکه باید به تدریج و از کودکی ریشه‌های وجود اصالت و پیشینه‌ای افتخارآمیز که منشأ آن فرهنگ و میراث فرهنگی عظیم ایرانی است، در کودک رشد و نمو کند. ورود فرهنگ به عرصه تعلیم و تربیت و از جمله برنامه درسی به عنوان قلب نظام آموزشی، منجر به این گردید که برنامه‌های درسی نه تنها از منظر عناصر آن (هدف، محتوی، روش و ارزشیابی) در نظر گرفته شود، بلکه به صورت مجموعه‌ای از پویایی‌های درهم تنیده اساسی است که از دیدگاه برون، فرهنگ، آیینه توصیف و تفسیر برنامه درسی است و برنامه‌های درسی و کلاس‌های درس همیشه منعکس‌کننده مجموعه‌ای از برنامه‌های آشکار و ارزش‌های فرهنگی است. در کتب فارسی دوره ابتدایی از میان مؤلفه‌های فرهنگ عمومی، بیشترین توجّه در مورد بعد نظام فرهنگی، مؤلفه «ارزش‌های عمومی دینی و اخلاق» با ۲۱۷۷ مورد (۱۳/۴۲٪)، مؤلفه «هنجارهای مذهبی» با ۲۶۸ مورد (۱/۶۵٪)، مؤلفه «هنجارهای قانونی» با ۴۳۸ مورد (۲/۷۰٪)، مؤلفه «نمادهای ملی» با ۱۲۴۶ مورد (۷/۶۸٪) و مؤلفه «نمادهای مذهبی» با ۹۱ مورد (۰/۵۶٪) حضور داشته است. دو نکته قابل توجه در مورد یافته‌های مربوط به خرده‌نظام فرهنگی آن است که هرچند سال‌های ابتدایی آموزش برای ایجاد هویت ملی در دانش‌آموزان بسیار اهمیت دارد، اما مضامین دو مؤلفه «نمادهای ملی» و «هنجارهای قانونی» از میان بیش از ۱۶ هزار پیام، سهم کوچکی در زمینه توجّه دادن دانش‌آموزان به هویت ملی دارد.

چنین یافته‌ای با یافته‌های پژوهش‌های کرامتی و همکاران (۱۳۹۹)، نفر و همکاران (۱۳۹۸)، شهیدی و همکاران (۱۳۹۲)، آیتی و خوش‌دامن (۱۳۹۱) و محمودی (۱۳۹۰) همسو است. شهیدی (۱۳۹۲) نشان داد که هیئت‌های مذهبی با تقویت روحیه جمع‌گرایانه و پرهیز از خرافه‌گویی و آموزش و ترویج احکام و مسائل دینی و ملی، جلسات قرآنی با استفاده از قاریان مشهور و خوش‌لحن و نیز استفاده از آموزش مفاهیم، معانی و قصص قرآنی و برگزاری مسابقات فرهنگی - هنری، هرکدام می‌توانند تأثیر بسزایی در ارتقای سطح فرهنگ عمومی داشته باشند. مسئولان و برنامه‌ریزان درسی این مفاهیم را در قالب برنامه‌های درسی به کودکان آموزش دهند تا به سمت رعایت اصول و مفاهیم فرهنگ عمومی بیشتر راغب شوند.

حسن پور (۱۳۸۹) نیز نشان داد که نشان می‌دهد از لحاظ میزان تأثیرگذاری بین عوامل مذهبی تأثیرگذار بر فرهنگ عمومی رابطه معناداری وجود دارد. اما شدت همبستگی این رابطه در مؤلفه‌هایی همچون روحانیون، جلسات قرآنی و هیئت‌های مذهبی از سایر عوامل دیگر بیشتر است. بررسی اهداف کلی آموزش و پرورش نشان می‌دهد که به‌گویه اصول دین و اهمیت مشارکت در فعالیت‌های دینی و فرهنگی و اجتماعی که اشاره به گویه هیئت‌های مذهبی دارد، تأکید می‌شود. در اهداف دوره ابتدایی به نحو مطلوبی بر مؤلفه‌های مذهبی توجه شده است. در اهداف درسی به‌طور کلی و غیر مستقیم به مؤلفه‌های مذهبی توجه شده است.

اینکه هر چند نتایج پژوهشی متعددی نشان می‌دهند، آموزش‌های مذهبی به شکل‌گیری نوعی خودآگاهی مذهبی در دانش‌آموزان منجر می‌شود، به نحوی که از یک طرف رفتارهای اخلاقی آن‌ها را هدایت خواهد کرد و از طرف دیگر آموزش در سایر ابعاد رشدی دانش‌آموزان، مانند بعد عقلانی، هنری، فیزیکی و فرهنگی را نیز به دنبال دارد، اما نارسایی قابل توجهی در زمینه آموزش مؤلفه‌های «هنجارهای مذهبی» و «نمادهای مذهبی» نیز ملاحظه می‌شود.

با توجه به اهمیت مؤلفه‌های فرهنگی در بطن زندگی، پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران و برنامه‌ریزان درسی به بررسی و تحلیل جایگاه مؤلفه فرهنگی در دیگر کتب دوره ابتدایی که پایه‌ای‌ترین جایگاه معرفی به دانش‌آموزان است، بپردازند.

توجه به مؤلفه‌های اقتصادی فرهنگ عمومی در اهداف دوره ابتدایی و اهداف درس فارسی پیشنهاد می‌گردد.

با توجه به اهمیت تصاویر در آموزش دروس دوره ابتدایی و نقش برجسته تصاویر در یادگیری کودکان، از آنجا که در کتاب‌های مورد بررسی کمتر به آن پرداخته شده است پیشنهاد می‌گردد به تصاویر مربوط به فرهنگ عمومی در کتاب‌ها بیشتر توجه شود تا فهم و سرعت یادگیری دانش‌آموزان در این زمینه بیشتر شود.

تحلیل محتوای سایر کتب دوره ابتدایی براساس مؤلفه‌های فرهنگ عمومی.

آسیب شناسی نظام آموزشی کشور در ابتدایی و متوسطه براساس موانع ارتقای فرهنگ عمومی.

بررسی موانع اجرایی آموزش فرهنگ عمومی و ارتقای آن در نظام آموزشی کشور.

مشارکت نویسندگان

پژوهشگر اصلی (نویسنده اول)، ۶۰ درصد مشارکت داشته است. پژوهشگر فرعی (نویسنده مسئول)، ۴۰ درصد مشارکت داشته است.

تعارض منافع

«هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.»

منابع

- آهنچیان محمدرضا و قائدی، یحیی (۱۳۷۹)، انسان‌شناسی تربیتی، تهران: انتشارات آئیش.
- اژدری، لیلیا؛ فرهنگی، علی‌اکبر؛ صالحی امیری، سیدرضا و سلطانی‌فر، محمد (۱۳۹۶). مدل دیپلماسی فرهنگی جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه مطالعات فرهنگ-ارتباطات، شماره ۳۸، دوره ۱۸، صفحات ۶۸-۱۰۲. <https://dx.doi.org/10.22083/jccs.2017.82143.2128>
- ایشانی، طاهره و حاجی حسین، منیژه (۱۳۹۶)، نقش کتاب فارسی بخوانیم دوره ابتدایی در هویت ملی (با تأکید بر فرهنگ و میراث فرهنگی). فصلنامه مطالعات ملی، ۱۸ (۲)، ۱۱۵-۱۳۱.
- باهنر، ناصر، چابکی، رامین (۱۳۹۳)، تحلیل سواد رسانه‌ای بر اساس مدل EC. مورد مطالعه: سیاست‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی. مطالعات فرهنگ و ارتباطات، ۱۵ (۲۸)، ۲۸-۷.

- بقایای پور، پریسا. (۱۳۹۴)، نقش فرهنگ در برنامه درسی دانش آموزان، کنفرانس جهانی افق‌های نوین در علوم انسانی، آینده پژوهی و توانمندسازی، دوره ۱، صفحات ۱-۱۴.
- پایگاه کتاب‌های درسی، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
- پناهی توانا، صادق؛ و معروفی، یحیی (۱۳۹۵)، جایگاه مؤلفه‌های هویت فرهنگی در کتاب‌های ادبیات فارسی (تحلیل محتوا). پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۳۳ (۵۰)، ۱۰۱-۸۹.
- روحی، ایوب؛ ناطقی، فائزه؛ عزیزی، نعمت‌الله و جلالوندی، مهناز. (۱۳۹۹). ارائه الگوی معتبر برای برنامه درسی مبتنی بر توجه به همه خرده فرهنگ‌ها در نظام برنامه درسی ایران. پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، ۱۰ (۱)، ۹۵-۱۲۱. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=574000>
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۰)، طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت معلم چندفرهنگی ایران، رساله دکتری. دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- صالحی عمران، ابراهیم و شکیباییان، طناز (۱۳۸۶)، بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، فصلنامه مطالعات ملی، ۲۹ (۱)، ۸۴-۶۳.
- صالحی عمران، ابراهیم؛ عابدینی بلترک، میمنت و منصوری، سیروس (۱۳۹۷)، تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های میراث فرهنگی. فصلنامه مطالعات توسعه اجتماعی و فرهنگی، ۷ (۱)، ۳۶-۹.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۱)، مردم‌نگاری آموزش. تهران: انتشارات علمی.
- رنجبر؛ محمود و ستوده؛ هدایت‌الله (۱۳۸۳)، مردم‌شناسی: با تکیه بر فرهنگ مردم ایران. تهران: ندای آریانا.
- شریعتمداری، علی (۱۳۷۱)، جامعه و تعلیم و تربیت: مبانی تربیت جدید. تهران: امیرکبیر.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۷۵)، مبانی روان‌شناختی تربیت. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شهبیدی، سارا؛ احمدی، پروین و صمدی، پروین. (۱۳۹۲)، مؤلفه‌های فرهنگ عمومی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. فصلنامه مطالعات ملی، ۱۴ (۳)، ۱۰۶-۷۷.
- نورآبادی، سولماز؛ سبجانی‌نژاد، مهدی و فناخسرو، محبوبه. (۱۳۹۷)، انعکاس جایگاه و اهمیت میان رشته‌ای‌ها در مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی و برنامه‌های توسعه کشور. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۵ (۲)، ۱۵-۱.
- وثوقی، منصور و نیک خلق، علی اکبر (۱۳۷۸). مبانی جامعه‌شناسی. تهران: بهینه.
- Alshenqeeti, H. (2019). Representation of culture in EFL textbooks and learners' preference. *Pedagogy Journal of English Language Teaching*, 17(2), 127-135.
- Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Bruner. J(1996), *Culture and Education*, Harvard University.
- Gil, G. , & Luis, G. R. (2016). Discussing empirical research on the language and culture relationship to inform English as an additional/foreign language pedagogy and teacher education. *Revista Horizontes De Linguística Aplicada*, 15(1), 15-39.
- Harada, V. H. (1994). An analysis of Asian American stereotypes in recent fiction for adolescent Readers. *Ethnic Forum*, 14, 43-58.
- Klaudia Nowicka (2022), The Heritage Given: Cultural Landscape and Heritage of the Vistula Delta Mennonites as Perceived by the Contemporary Residents of the Region, *Sustainability* 2022, 14, 915. <https://doi.org/10.3390/su14020915>
- Ketabi, S. and Rajabi S. (2012) Aspects of Cultural Elements in Prominent English Textbooks for EFL Setting. *Theory and Practice in Language Studies*, 2, 4, 705-712.
- KULTHIDA SAEMEE & SINGHANAT NOMNIAN (2021), Cultural Representations in ELT Textbooks Used in a Multicultural School, *rEFLections* Vol 28, No 1, January - April 2021
- Qu, Y. (2010) Culture Understanding in Foreign Language Teaching. *English Language Teaching*, 3, 4, 58-61.
- Oehling, R. A. (1980). The yellow menace: Asian images in American film. In R. M. Miller (Ed.), *The kaleidoscopic lens: How Hollywood views ethnic groups* (pp. 182-206). New Jersey: Ozer.
- Tony Bennett (2015) Cultural Studies and the Culture Concept, *Cultural Studies*, 29:4, 546-568, <https://doi.org/10.1080/09502386.2014.1000605>

- Tylor, E. B. (1871) Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom, London, J. Murray.
- Zergollern-Miletić, L. (2011) An eternal question: How to teach culture?. In: Horvath, J. (Ed.) Empirical studies in English Applied Linguistics. Lingua Franca Csoport, Pecs, 3-12.