

آموزش مطالعات اجتماعی و دانش آموزان طبقات فرودست اجتماعی

محمود محمدی^۱

ارسال: ۱۳۹۸/۷/۲۳

پذیرش: ۱۳۹۹/۲/۰۵

چکیده

این مقاله به تأثیر آموزش مطالعات اجتماعی بر وضعیت اجتماعی و طبقاتی دانش آموزان طبقه فرودست می پردازد. آموزش و تربیت دانش آموزان طبقه فرودست و محروم جامعه می تواند آنان را نسبت به وضعیت طبقاتی و اجتماعی شان آگاه سازد و بینش، گرایش و مهارت لازم در تغییر وضعیت شان را در آنان درونی سازد. یکی از مهمترین برنامه های درسی که می تواند چنین کارکردی داشته باشد، برنامه درسی مطالعات اجتماعی است. موضوعات و محتوای کتاب مطالعات اجتماعی می تواند به گونه ای انتخاب و سازماندهی شود که نوعی خودآگاهی طبقاتی را در دانش آموزان طبقات فرودست اجتماعی موجب شود و آنان را برای تغییر وضعیت طبقاتی شان آماده سازد. در این پژوهش، داده ها با استفاده از منابع کتابخانه ای و اسنادی گردآوری شده و برای تحلیل داده ها از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. تحلیل محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی نشان می دهد مفاهیم و موضوعاتی که در این کتاب انتخاب و سازماندهی شده اند نمی تواند دانش آموزان طبقات محروم و فرودست را نسبت به موقعیت شان آگاه سازد و آنان را در جهت تغییر وضعیت شان آموزش دهد.

واژگان کلیدی: تعلیم و تربیت، مطالعات اجتماعی، طبقه فرودست، دانش آموزان.

۱- استادیار گروه علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه فرهنگیان، البرز.

مقدمه

همه دانش‌آموزان با شرایط برابری وارد مدرسه نمی‌شوند. دانش‌آموزان در ویژگی‌های جسمانی، روانی، اجتماعی و فرهنگی با یکدیگر متفاوت هستند. به همان اندازه که شاگردان با یکدیگر متفاوتند به آموزش و تربیت متفاوتی نیز نیاز دارند (لطف-آبادی، ۱۳۹۳: ۳۳۲). یکی از مهمترین تفاوت‌های دانش‌آموزان با یکدیگر نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی است که در میان آنها وجود دارد. تحقیقات نشان می‌دهند که تفاوت‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بر عملکرد انضباطی و تحصیلی آنان در مدرسه اثر می‌گذارد. دانش‌آموزان طبقات پایین و فرودست اجتماعی معمولاً نسبت به دانش-آموزان طبقات بالا و متوسط از عملکرد تحصیلی و انضباطی ضعیف‌تری برخوردارند (بورديو: ۱۹۷۷، برنشتاین: ۱۹۷۲). به هر میزان که طبقه اجتماعی و فرهنگی خانواده دانش‌آموزان پایین‌تر باشد، از لحاظ توانایی‌های شناختی، مهارت‌های اجتماعی و احساسی و نگرش‌ها در مدارس، ضعیف‌تر عمل می‌کنند. آمادگی‌های فرزندان طبقات پایین اجتماعی و اقتصادی برای پاسخگویی به انتظارات و مهارت‌های شناختی، زبانی و اجتماعی مدرسه در سطح پایین‌تری قرار داشته و این نابرابری‌ها زمینه‌های افت تحصیلی و شکست و خروج از مدرسه را فراهم می‌کند. نحوه تربیت و پرورش کودکان طبقات پایین به گونه‌ای است که در خانواده، محله و منطقه خود آموزش‌هایی را دریافت می‌کنند که تناسبی با مهارت‌های مورد نیاز مدرسه و انتظارات معلم و کلاس درس ندارد. اعضای خانواده نیز آشنایی چندانی با فرآیندهای آموزشی و مدرسه نداشته و نیز انتظارات بالایی از فرزندان‌شان در مدرسه ندارند و این امر موجب عدم توفیق و موفقیت این دانش‌آموزان در مدرسه می‌شود (لطف‌آبادی، ۱۳۹۳: ۳۳۵). ناکامی این دانش‌آموزان در مدرسه و فاصله گرفتن آنان از فرآیندهای تربیت مدرسه‌ای موجب نابهنجاری‌های اجتماعی در این دانش‌آموزان می‌شود و آنها را برای انواع بزهکاری در جامعه آماده می‌سازد (کوهن، ۱۹۷۱ و هیرشی، ۱۹۶۹).

با این وجود نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی همچنان یکی از مسیرهای تحرک اجتماعی صعودی بخصوص برای طبقات محروم و فرودست اجتماعی است. آموزش و پرورش فرصتی را فراهم می‌آورد که افراد توانایی‌ها و استعدادهایی را در خود پرورش دهند که لازمه تحرک صعودی در جامعه است. همچنین آموزش و پرورش پیوسته به عنوان وسیله‌ای برای برابرسازی نیز به حساب می‌آید. آموزش و پرورش همگانی با

آموختن مهارت‌ها به افراد جوان و با استعداد به منظور توانا ساختن آنها، به یافتن جایگاه ارزشمندی در جامعه برای کاهش نابرابری‌های ثروت و قدرت کمک می‌کند (گیدنز، ۱۳۸۳: ۴۶۴). آموزش و پرورش رایگان سبب دگرگونی پایگاهی برای طبقه‌های پایین جامعه و به ویژه قشر فقیر می‌گردد و اثر مهمی در برقراری برابری اجتماعی بر جامعه می‌گذارد (کمالی، ۱۳۷۹: ۲۹۲). بنا بر این یکی از مهمترین مسوئله‌هایی که دانش‌آموزان طبقات فرو دست می‌توانند از وضعیتی که در آن قرار دارند خارج شوند و به جایگاه‌های اجتماعی بالاتری دست یابند، نظام تعلیم و تربیت رسمی است. آنها با آموزش‌های مدرسه‌ای و کسب مدارک تحصیلی و ورود به دانشگاه می‌توانند به نقش‌های اجتماعی مختلف و مشاغل اقتصادی گوناگون دست یابند که موجب تحرک اجتماعی صعودی آنها از وضعیت پایین‌تر به وضعیت بالاتر شود. برنامه‌های مدارس و اقدامات آموزشی و تربیتی می‌تواند در بهبود وضعیت تحصیلی و فرهنگی دانش‌آموزان موثر باشد. اگر مدرسه و معلم از وضعیت تربیتی مناسبی برخوردار باشند، برنامه‌های مدارس می‌تواند در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان فرودست در مدرسه موثر بوده و سرنوشت اجتماعی و اقتصادی این دانش‌آموزان را بهبود بخشد.

برخی تحقیقات نشان می‌دهد که مداخله مدرسه و معلم برای بهبود مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان و اصلاح رفتارهای تربیتی آنان بخصوص در مدارس ابتدایی کمک مؤثری به بهبود و پیشرفت تحصیلی شاگردان دارد. بدین ترتیب معلم و مدرسه می‌تواند با استفاده از راهبردهای صحیح تدریس و تربیت نقش مؤثری در بهبود تحصیلی و رفتاری شاگردان داشته باشد (لطف‌آبادی، ۱۳۹۳: ۳۳۷). بدین ترتیب نظام تعلیم و تربیت بایستی توجه ویژه‌ای به وضعیت تحصیلی و تربیتی این دانش‌آموزان در مدارس داشته باشد. مدیران مدارس، معلمان و محتوای کتاب‌های درسی بایستی به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان این طبقه را به وضعیت اجتماعی و اقتصادی‌شان آگاه کرده و انگیزه، آگاهی و مهارت لازم برای تغییر وضعیت‌شان را در این دانش‌آموزان ایجاد کند. مهمترین برنامه درسی که می‌تواند آگاهی لازم در خصوص وضعیت اجتماعی و جایگاه طبقاتی و نابرابری‌های اجتماعی در جامعه را به دانش‌آموزان آموزش دهد، برنامه درسی مطالعات اجتماعی است. برنامه درسی مطالعات اجتماعی می‌تواند موجب نوعی خودآگاهی طبقاتی در دانش‌آموزان طبقات فرودست شود و نوعی بینش و چشم‌انداز انتقادی را نسبت به وضعیتی که در آن قرار دارند، به آنان ارائه دهد. همچنین مفاهیم و موضوعات

درسی کتاب مطالعات اجتماعی می‌تواند دانش‌آموزان دیگر طبقات اجتماعی را نسبت به مساله فقر، بی‌عدالتی و انواع نابرابری در جامعه حساس ساخته و نگرش انتقادی را در دانش‌آموزان این طبقات برای اصلاح و بهبود جامعه در جهت برابری و عدالت اجتماعی ایجاد کند. این مقاله با بررسی محتوا و موضوعات کتاب درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی و متوسطه به این سوال پاسخ می‌دهد که کتاب درسی مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی و دوره اول متوسطه تا چه اندازه به نیازها و شرایط دانش‌آموزان طبقه فرودست توجه کرده است؟ کتاب مطالعات اجتماعی چه مقدار دانش‌آموزان طبقه محروم و فرودست را به وضعیت نابرابری که در آن قرار دارند آگاه می‌سازد و بینش و گرایش لازم را در آنان برای بهبود و تغییر وضعیت‌شان ایجاد می‌کند؟ فرض اصلی مقاله این است که موضوعات و محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی و متوسطه اول، پاسخگوی نیازهای دانش‌آموزان طبقه فرودست اجتماعی نیست.

ادبیات تحقیق

برخی از نظریه‌پردازان جامعه‌شناسی آموزش و پرورش معتقدند برنامه‌های درسی و آموزشی نظام تعلیم و تربیت مدرسه‌ای جایگاه اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان محروم و فرودست جامعه را بازتولید می‌کند. تربیت مدرسه‌ای نه تنها موجب ارتقا وضعیت اجتماعی طبقات فرودست نمی‌شود بلکه این نابرابری‌ها را تشدید می‌کند (برنشتاین، ۱۹۷۲، جنکس، ۱۹۷۲، کلمن، ۱۹۶۶، بوردیو، ۱۹۷۷، بولز و جنتیس، ۱۹۷۶). در ادامه به مرور برخی از این نظریات می‌پردازیم.

در نظریه باسیل برنشتاین^۱، الگوهای زبان یا سبک زبانی و سخن‌گویی دانش‌آموزان در مدرسه موجب تداوم و استمرار طبقه اجتماعی آنان می‌شود (برنشتاین، ۱۹۷۲). برنشتاین معتقد است که قواعد زبان‌شناختی کودکان در خلال جامعه‌پذیری اولیه آنها، بین کودکان طبقه کارگر و طبقه متوسط متفاوت است. به اعتقاد او کودکان طبقه کارگر از قواعد محدودی^۲ استفاده می‌کنند که ناشی از تأکید اندک مادران آنها بر این نوع از زبان به هنگام جامعه‌پذیری این کودکان است، اما کودکان طبقه متوسط از قواعد دقیق

1-Basil Bernstein
2-Restricted

و مفصل^۱ زبانی استفاده می‌کنند که نقطه مقابل قواعد محدود شده است (شارع‌پور، ۱۳۹۳: ۸۰). این تفاوت موجود در سبک زبانی ناشی از تفاوت در ضریب هوشی نیست، بلکه ناشی از تفاوت در روابط اجتماعی است. به نظر برنشتاین عقب‌ماندگی نسبی بسیاری از کودکان طبقه کارگر تا حدود زیادی نتیجه عقب‌ماندگی‌هایی است که توسط فرآیند زبان‌شناختی منتقل شده است. این تفاوت‌ها با ورود کودک به مدرسه اهمیت زیادی می‌یابد، زیرا نوع زبان مورد قبول در مدرسه همان قواعد مفصل طبقه متوسط است. بدین سان کودکان طبقات متوسط، از قبل با این نوع زبان مورد استفاده آشنا می‌شوند در حالی که کودک طبقه کارگر اول باید یاد بگیرد که چگونه سخن بگوید. یعنی اول باید قواعد مفصلی و الگوی زبانی که در مدرسه کاربرد دارد را بیاموزد. لذا زبان، نوعی نقطه ضعف و عامل عقب‌ماندگی برای کودکان طبقات کارگر و نوعی امتیاز مثبت برای کودکان طبقات متوسط به حساب می‌آید (شارع‌پور، ۱۳۹۳: ۸۳). بسیاری از دانش‌آموزان طبقه فرودست به دلیل نداشتن سرمایه زبانی از برقراری ارتباط با معلمان و کارگزاران و مسئولان مدرسه امتناع می‌ورزند و این عدم تعامل آنها با معلم، موجب فاصله گرفتن از مدرسه و درگیر نشدن با فرآیندهای آموزشی کلاس درس و مدرسه می‌شود. دانش‌آموزان طبقات فرودست اجتماعی به دلیل فقر زبانی از درک و فهم بسیاری از مطالب درسی که معلم ارائه می‌کند ناتوان بوده و را از همراهی و یادگیری مطالب درسی باز می‌مانند. همین نابرابری زبانی است که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد و آنها را با شکست تحصیلی مواجه می‌سازد.

در نظریه پیر بوردیو^۲، سرمایه فرهنگی^۳ دانش‌آموزان، بر عملکرد تحصیلی و انضباطی آنان اثر می‌گذارد (بوردیو، ۱۹۸۷). بوردیو معتقد است که افراد تحت تأثیر خاستگاه اجتماعی خود با داشته‌های فرهنگی مختلف و با برخورداری از سرمایه فرهنگی متفاوتی وارد نظام آموزشی می‌شوند. نظام آموزشی نه تنها به برابری این تفاوت‌های اولیه در زمینه سرمایه فرهنگی نمی‌پردازد، بلکه حتی آنها را تشدید می‌کند. از این رو، دانش‌آموزانی که از سرمایه فرهنگی بیشتری برخوردارند بهتر قادرند قواعد موفقیت در مدرسه را فرا گیرند و در نتیجه موفقیت تحصیلی بیشتری دارند. بدین ترتیب تفاوت‌های

1-Elaborated

2 -Pierre Bourdieu

3 -Cultural capital

اولیه در سرمایه فرهنگی دانش آموزان، در عملکرد تحصیلی و مدارک تحصیلی آنان نیز تجلی یافته و در نهایت بر موقعیت طبقاتی و شغلی آنان در آینده تأثیر می‌گذارد (شارع‌پور، ۱۳۹۳: ۸۸). میزان مشارکت و دخالت والدین در فرآیندهای آموزشی تا حدود زیادی بستگی به طبقه اجتماعی آنها دارد. تحقیقات زیادی در مورد سرمایه فرهنگی که کودک از زندگی خانوادگی خود به مدرسه می‌آورد، نشان می‌دهد که سرمایه فرهنگی دانش آموزان بر عملکرد تحصیلی آنان اثر می‌گذارد. در واقع سرمایه فرهنگی کودکان طبقه متوسط و بالا زمینه و امکانات مفیدی برای تجربه آموزشی فراهم می‌کند، ولی در مقابل سرمایه فرهنگی کودکان طبقات پایین، مورد تأیید نهادهای آموزشی نیست. خانواده‌های طبقه متوسط، مواد آموزشی بیشتری مانند کتاب، روزنامه و مجله در خانه دارند و از همین رو کودکانی که در خانه مطالعه بیشتری دارند، در امتحانات مختلف در مدرسه نیز موفق‌ترند. والدین این کودکان به مطالعه می‌پردازند، به کتابخانه می‌روند و در فعالیت‌های مدرسه مشارکت می‌کنند، اینها همچنین از موزه‌ها بازدید می‌کنند و به موسیقی گوش می‌دهند، تمام این فعالیت‌ها به نحوی ارزش آموزش و پرورش را در کودکان تقویت می‌کند. میزان سرمایه فرهنگی که دانش آموز از خانواده خود به دست می‌آورد، به پایگاه اقتصادی و اجتماعی خانواده او بستگی دارد. سرمایه فرهنگی به همراه سرمایه اقتصادی و اجتماعی به اعضای طبقه متوسط و مسلط جامعه امکان می‌دهد تا موقعیت خود را در جامعه بازتولید کنند (بورديو، ۱۹۷۷).

برخلاف نظریه پردازان بازتولید، برخی دیگر از متفکران تربیتی بر رهایی‌بخشی و تحول‌سازی برنامه درسی مدارس تأکید می‌ورزند. به اعتقاد این متفکران تربیتی و اجتماعی، برنامه های درسی نظام تعلیم و تربیت می‌تواند و بایستی وضعیت نابرابری اجتماعی و طبقاتی دانش آموزان فرودست را تغییر داده و باعث بهبود اوضاع اجتماعی آنان شود (کونتز ۱۹۲۷، فریره، ۱۹۷۰، اپل، ۲۰۱۳ و ژیرو، ۱۹۹۱). به عقیده جورج کونتز^۱، از سردمداران آموزش و پرورش تحول‌گرا، آموزش و پرورش باید به گونه‌ای جسورانه و صریح با مسائل اجتماعی برخورد کند، زندگی را با تمام واقعیت‌های ناخوشایندش ببیند، ارتباطی زنده و پویا با جامعه محلی برقرار کند ... و برنامه درسی مدارس باید به رفع بی‌عدالتی‌ها و نابرابری‌ها بیانجامد (میلر، ۱۳۹۴: ۹۷).

پائولو فریره از دیگر نظریه‌پردازان و فعالان حوزهٔ تعلیم و تربیت، به نقش‌رهایی- بخشی آموزش بر ستمدیدگان توجه دارد (فریره، ۱۹۷۰). پائولو فریره تأثیر انکار ناپذیری در قوت گرفتن جریانی که از حضور آموزش و پرورش در صحنه تغییرهای اجتماعی دفاع می‌کند، داشته است. او در کتابش با عنوان: آموزش ستمدیدگان (۱۹۷۰)، به تشریح این رویکرد در آموزش دهقانان بی‌سواد در کشور برزیل می‌پردازد. وی روشی را برای آموزش مهارت‌های پایهٔ سواد به دانش‌آموزان برزیلی ارائه کرد که منجر به ارتقای سطح آگاهی‌های اجتماعی آنان بشود (میلر، ۱۳۹۴: ۹۷). در نظام‌های آموزشی شرایط محرومان، طرد شدگان و ستمدیدگان باید در اولویت باشد (پالمر ۱۳۹۱: ۲۳۹). به اعتقاد فریره اگر دروس مدارس بر اساس نیازها و باورهای واقعی دانش‌آموزان محروم طراحی و اجرا نشود، مدرسه بیش از اینکه باعث توسعهٔ بینش و دانش دانش‌آموزان شود، فرصت‌های زندگی را از آنها می‌گیرد (فاضلی، ۱۳۹۰: ۳۰). در نظریهٔ فریره، مدارس کنونی دانش‌آموزان را به گونه‌ای از خود بیگانه، تربیت می‌کنند. یعنی برنامه‌ها و موضوعات آموزشی مدارس به گونه‌ای نیست که به نیازها و تقاضاهای اجتماعی و محلی و منطقه‌ای این طبقه از دانش‌آموزان را پاسخ دهد و آنان را نسبت به وضعیت ظالمانه‌ای که در آن قرار دارند، آگاه سازد بلکه نوعی آگاهی کاذب به آنها منتقل می‌کند که وضع موجود را بپذیرند و خودشان را با آن وضعیت سازگار کنند (شارع‌پور، ۱۳۹۳). به اعتقاد فریره، هر گونه سیاست‌گذاری و اقدامات آموزشی الزامات اجتماعی نیز دارند. این الزامات یا بی‌عدالتی را تثبیت می‌کنند و یا در ساختن شرایط برای تغییر اجتماعی به ما یاری می‌رسانند (پالمر ۱۳۹۱: ۲۳۸). از نظر فریره آموزش‌های مدرسه بایستی به گونه‌ای باشد که به دانش‌آموزان ستم دیده این توانایی و قدرت را بدهد که بتوانند بر وضعیت خود فائق آیند. برنامهٔ درسی که فریره در میان روستاییان بی‌سواد برزیل پیاده ساخت، بر مبنای نیازهای عملی و عمیق دانش‌آموزان استوار بود. او تنها به سواد آموزی بسنده نکرد و از سواد تازه تحصیل شده شاگردانش برای کمک به آنان در زمینه درک شرایط کارگری آنان و علایقی که به کار آنها مربوط است استفاده کرد. به طور خلاصه سواد، ابزاری برای تربیت سیاسی شد. فعالیت‌های نظری و عملی فریره الگویی را برای رشد نظریه انتقادی فراهم آورد (مهرمحمدی و خوی‌نژاد، ۱۳۹۱: ۱۳۴).

هنری ژيرو^۱ از ديگر نظريه‌پردازاني است که به نقش رهايي بخشي نظام تعليم و تربيت مي‌پردازد. در نظريه هنري ژيرو، تعليم و تربيت چيزي بيش از آن است که صرفاً جاگاهي براي بازتوليد فرهنگي طبقه مسلط باشد. تربيت مدرسه بايستي موجب توانمند شدن بيش از پيش محرومان نسبت به وضعيت خود گردد (ژيرو، ۱۹۸۱). ژيرو، نظريه‌پردازان بازتوليد اجتماعي و فرهنگي همچون بولز جينتيس و بورديو را مورد نقد قرار داده و آنها را به سبب نظريات ماشين وارشان در خصوص بازتوليد اجتماعي از طريق نظام تعليم و تربيت و غفلت‌شان از امکان مداخله در بازتوليد فرهنگي يا شکستن چرخه آن مورد انتقاد قرار داده است ... به عقیده ژيرو مدارس بايد پايگاه توليد و تغيير شکل فرهنگي باشند نه محل بازتوليد آن. پايگاهي براي توانمندسازي و رهايي بخشي افراد و گروه‌هاي محروم در جامعه‌اي عادلانه (پالمر، ۱۳۹۱: ۵۲۰). بدین ترتيب از نظر ژيرو مدارس بايد به مکان‌هاي تعليم و تربيت انتقادي در خدمت آفريدن قلمرو عمومي از شهرونداني که قادر به اعمال قدرت بر زندگي خودشان به ويژه بر شرايط ايجاد و تحصيل دانش باشند، تبديل شوند. تعليم و تربيت انتقادي بايستي دانش، عادت‌ها و مهارت‌هاي "شهروندي انتقادي" به جاي "شهروندي صرفاً خوب" را به دانش‌آموزان آموزش دهد. اين امر به معنای فرصت دادن به دانش‌آموزان است تا ظرفيت انتقادي را براي مبارزه و تغيير صور سياسي و اجتماعي موجود به جاي سازگاري صرف با آنها گسترش دهند (ژيرو، ۱۳۸۱: ۷۱۴). به نظر ژيرو، مدرسه بايد به مکاني براي مبارزه با نابرابري تبديل شود. نظام تعليم و تربيت بايد نگرش و بينش دانش‌آموزان را نسبت به تفاوت‌هاي نژادي، جنسي و طبقاتي حساس سازد. دانش‌آموز در مدرسه بايستي ياد بگيرد که چگونه اين تفاوت‌ها ايجاد مي‌شوند و پيامد اين تفاوت‌ها به تبعيض‌هاي اقتصادي اجتماعي و فرهنگي در جامعه منجر مي‌شود و نوعي از روابط سلطه، استثمار و انقياد را در بين افراد جامعه به وجود مي‌آورد. بنابراین اختلاف و تفاوت^۲ بايستي در مرکز برنامه‌هاي نظام تعليم و تربيت قرار گيرد. به عقیده ژيرو، تعليم و تربيت انتقادي در مدارس دانش‌آموزاني را تربيت مي‌سازد که در مقابل سوء استفاده‌هاي قدرت و ثروت و مقام بايستند و در جهت برپايي جامعه‌اي دموکراتيک با حداقلی از تفاوت و

1- Henry Giroux

2- Difference

نابرابری^۱ حرکت کنند. بنابراین تعلیم و تربیت انتقادی، تعلیم و تربیتی است که برای دانش‌آموزان دانش‌ها، مهارت‌ها و عاداتی فراهم می‌کند که تاریخ را به گونه‌ای بخوانند که آنها را قادر سازد که هویت‌شان را به خاطر ساختن صوری از زندگی که دموکراتیک تر و عادلانه‌تر است احیا کنند (ژیرو، ۱۳۸۱).

مایکل اپل^۲ از دیگر نظریه‌پردازان انتقادی معتقد است که یک برنامه آموزشی، زمانی انتقادی محسوب می‌شود که به دانش‌آموزان، معلمان، فعالان فرهنگی و اعضای جامعه میدان می‌دهد تا علیه آنچه بر سرشان آمده است، اعتراض کنند. این برنامه مدل آموزنده‌ای از تلاش‌های به هم پیوسته و روزمره برای خلق و دفاع از نمونه‌های یک آموزش ارزشمند است که شایسته نام آموزش باشد و فضاهایی را برای هویت‌های پیشرفته‌تر فراهم کند که باید شکل بگیرند و از آنها دفاع شود. آموزشگران منتقد، فعالان اجتماعی، دانش‌آموزان و دیگر افراد می‌دانند که چنین برنامه‌های دموکراتیکی به این دلیل وجود دارند که آنها هر روز با آن زندگی می‌کنند. این برنامه‌ها شیوه‌های سازمان‌دهی برنامه‌های درسی و آموزش به روش‌های مؤثر و شخصی را ارائه می‌دهند، روش‌هایی که مستلزم نظرات دانش‌آموزان و معلمان به عنوان افرادی هستند که مسئولیت مشترک دارند (اپل، ۲۲). یک برنامه درسی بایستی منجر به عدالت اجتماعی شود و یا در آن مسیر قدم بردارد. گروه‌های ستم دیده و محروم بایستی بدانند که مدارس می‌توانند هم مکان و هم ابزاری برای ساختن زندگی باشند، زندگی‌ای که بیشتر در خور شأن آنهاست. این برنامه‌ها مردم را مصرف‌کنندگانی نمی‌دانند که به واسطه آنچه می‌خرند شناخته می‌شوند؛ بلکه آنها را انسان‌هایی می‌دانند که با احساس مسئولیت مشترک به صورت دسته جمعی برای ساختن حال و آینده همکاری می‌کنند (اپل، ۱۳۹۵: ۲۳). به اعتقاد اپل، آموزش یک فعالیت خنثی نیست بلکه کاملاً به روابط چندقابله است. سلطه و انقیاد مربوط می‌شود (اپل، ۱۳۹۵: ۴۸)، و در این میان مدارس می‌توانند نظم رسوب یافته را تغییر دهند و جامعه را به سمت عدالت برابری، آزادی و ارزش‌های انسانی سوق دهد. بدین ترتیب مدارس بایستی فضایی را برای شنیدن صداهایی که شنیده نمی‌شود ممکن سازد، صداهایی که به دنبال خلق جامعه جدید هستند (اپل، ۱۳۹۴: ۸۰).

1 -inequality

2-Michael Apple

به طور کلی پیش فرض اصلی تئوری پردازان انتقادی به برنامه درسی، این است که هدف تدریس و آموزش باید تشویق دانش‌آموزان به فعالیت در جهت بهبود اوضاع جهان باشد. این نظریه پردازان اغلب برای بالا بردن آگاهی والدین دانش‌آموزان و مربیان، در مورد روش‌های توطئه آمیز و ظریفی که از طریق آن یک نظم اجتماعی غیرمنصفانه و غالباً ناعادلانه خود را از طریق مدارس تحمیل می‌کند، اهتمام دارند. از این دیدگاه، هدف نظریه انتقادی، سلطه زدایی از آنچه در مدرسه می‌گذرد است و در عوض توسعه توان‌زایی مدارس است (مهرمحمدی و خوی‌نژاد، ۱۳۹۱: ۱۲۰). به همین دلیل معلمان متعلق به این رویکرد تلاش می‌کنند مفاهیم انتزاعی چون عدالت، آزادی، تبعیض و ظلم و... در روابط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی را عینی کنند و آنها را برای دانش‌آموزان قابل فهم و سرشار از معنای شخصی سازند. این نوع عمل و تأمل پشت آن نتیجه آگاهی اساسی در مورد شرایط موجود اجتماعی، سیاسی و اقتصادی و نیز محصول باور به امکان تغییر جامعه به وضعیتی است که در آن همه مردم به زندگی آزاد، عادلانه و انسانی دسترسی داشته باشند (بلوتین ژوزف، ۱۳۹۳: ۲۲۷). در این دیدگاه، برنامه درسی تعلیم و تربیت می‌تواند و باید به سمتی جهت‌گیری کند که افراد و عمل اجتماعی را در جهت بهبود وضعیت موجود تغییر دهد. تغییر نیز هنگامی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان یاد بگیرند از یادگیری خویش برای کنترل زندگی‌شان استفاده کنند (بلوتین ژوزف، ۲۳۱). در نظریه انتقادی، مدرسه باید برای فعالیت در جهت بهبود شرایط اجتماعی، فرصت‌هایی را ایجاد کند و دانش‌آموزان یاد بگیرند که خود را به عنوان موجوداتی اجتماعی - سیاسی بنگرند که حق دارند به نظام‌های مشروعیت بخش مؤثر بر مدارس و محیط‌های کاری و اجتماعی‌شان دسترسی داشته باشند. هدف نهایی کار جمعی افراد نیز باید ساختن جامعه‌ای باشد که رشد و تحول را برای همه افراد امکان‌پذیر سازد، بنابراین تغییر فردی به تغییر اجتماعی منجر می‌شود. هدف اساسی تعلیم و تربیت باید تعلیم معطوف به زمینه‌های وسیع‌تر شهروندی و قدرت مشارکت سیاسی باشد، تعلیم و تربیت به دانش‌آموزان، دانش، منش و دیدگاهی اخلاقی می‌بخشد که سازنده شجاعت مدنی است (بلوتین ژوزف ۱۳۹۳: ۲۳۲).

آموزش مطالعات اجتماعی

مطالعات اجتماعی حوزه‌ای از برنامه درسی است که به درونی کردن ارزش‌های اجتماعی تأکید می‌کند و هدف آن آشنا کردن افراد با محیط اطراف و نیز توسعه ارتباطات انسانی (محیطی) است، به گونه‌ای که دانش‌آموزان شهروندانی خوب تربیت شوند (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱). به عبارت دیگر مطالعات اجتماعی دانشی است که از انسان، روابط او با محیط‌های اجتماعی، فرهنگی و طبیعی، تحولات زندگی بشر در گذشته حال و آینده و جنبه‌های گوناگون آن بحث می‌کند. هدف آموزش مطالعات اجتماعی در مدرسه آن است که به بچه‌ها در خودشناسی، درک و فهم جامعه‌ی محلی، سرزمین ملی و جامعه‌ی جهانی، فرآیند اجتماعی شدن، درک بهتر از مسائل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، درک گذشته و حال به مثابه‌ی مبنایی برای تصمیم‌گیری، توانایی حل مسئله، کسب مهارت‌ها و ایجاد یک نقش مشارکتی فعال در جامعه و پایبندی به ارزش‌ها کمک کند (زارع، ۱۳۹۵). انتقال این مهارت‌ها و دانش‌های اجتماعی به نسل‌های جدید، گرایش مثبت یا منفی نسبت به وضعیت موجود در فراگیران ایجاد می‌کند که می‌تواند به حفظ وضع موجود با تغییر وضعیت موجود بیانجامد.

در نظام تعلیم و تربیت رسمی تنها از طریق آموزش مطالعات اجتماعی است که افراد با محیط جامعه، ارزش‌ها، فرآیندهای اجتماعی و اقتصادی و مسئولیت‌های خود نسبت به دیگران آشنا می‌شود (زارع، ۱۳۹۵). انتقال این دانش‌ها و مهارت‌های اجتماعی در نظام تعلیم و تربیت رسمی از طریق آموزش مطالعات اجتماعی صورت می‌پذیرد. در سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش یکی از ساحت‌های تربیت ششگانه، ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی است. ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است و ناظر به کسب شایستگی‌هایی است که متریبان را قادر می‌سازد تا شهروندانی فعال و آگاه باشند و در فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی مشارکت کنند (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). شورای عالی آموزش و پرورش نیز یکی از اهداف آموزش و پرورش جمهوری اسلامی را اهداف اجتماعی بر می‌شمارد (مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱).

بدین ترتیب آموزش مطالعات اجتماعی یکی از برنامه‌های درسی مدارس است که نقش مهمی در جامعه‌پذیر ساختن دانش‌آموزان با قواعد و قوانین زندگی اجتماعی است. برنامه درسی مطالعات اجتماعی همانطور که ارزش‌ها و قواعد زندگی اجتماعی را در

دانش‌آموزان درونی می‌سازد به همان میزان نیز می‌تواند بینش و گرایش انتقادی به نظام اجتماعی موجود را در دانش‌آموزان درونی سازد. سواد انتقادی^۱ بخصوص برای دانش‌آموزان طبقات فرودست و محروم جامعه از اهمیت بیشتری برخوردار است. بینش انتقادی از این جهت برای دانش‌آموزان فرودست اجتماعی اهمیت زیادی دارد که می‌تواند گرایش و نگرش انتقادی به وضعیتی که در آن قرار دارند ایجاد کند. این گرایش و نگرش انتقادی می‌تواند انگیزه و اراده لازم برای تغییر وضعیت‌شان را در آنها درونی سازد و موجب نوعی خودآگاهی طبقاتی در آنان شود. دانش‌آموزان طبقات فرودست اجتماعی به لحاظ روانی و اجتماعی ناتوان و فاقد قدرت دفاع از خود در جامعه هستند، بنابراین آموزش مطالعات اجتماعی بایستی بتواند آنها را به لحاظ روانی قدرتمند و توانا و به لحاظ اجتماعی بتوانند برای کسب حقوق مشروع و قانونی و انسانی خود توانمند سازد. اولین گام در این مسیر آگاه‌سازی طبقاتی آنها و آشنایی آنان با نابرابری‌ها، بی‌عدالتی‌ها و استثمار و استعماری است که در جامعه جریان دارد. بنابراین انتخاب موضوعات و سازماندهی محتوا، طراحی فعالیت‌ها و تکالیف درس مطالعات اجتماعی می‌تواند به گونه‌ای باشد که بینش، گرایش و اراده لازم در دانش‌آموزان طبقات فرودست برای تغییر وضعیت موجودشان را موجب شود. موضوعاتی همچون فقر، شکاف طبقاتی، نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی، بی‌عدالتی، کودکان کار، تبعیض و ظلم و ستم، حاشیه‌نشینی و محرومیت‌های اجتماعی و اقتصادی، آسیب‌های اجتماعی چون بیکاری، مواد مخدر، تكدی‌گری و نزاع برخی از موضوعاتی هستند که می‌توانند دانش‌آموزان طبقه فرودست و محروم را نسبت به وضعیت‌شان آگاه سازد و نگاهی انتقادی به این موضوعات می‌تواند نوعی آگاهی طبقاتی و اجتماعی به آنها داده و آنها را نسبت به تغییر وضعیت‌شان آماده سازد. از سوی دیگر آگاهی از این موضوعات در درس مطالعات اجتماعی می‌تواند دانش‌آموزان دیگر اقشار و طبقات اجتماعی را نسبت به بی-عدالتی، تبعیض و نابرابری آگاه و حساس ساخته و نوعی بینش و جهت‌گیری انتقادی را نسبت به این موضوعات در آنان درونی سازد.

روش‌شناسی

در این پژوهش بر اساس مساله و سوال پژوهشی، به بررسی کتاب مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی و دوره اول متوسطه پرداخته شد. روش جمع‌آوری اطلاعات روش اسنادی و مبتنی بر کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی در دوره‌های ابتدایی و دوره اول متوسطه است. در پژوهش حاضر، جامعه آماری و نمونه آماری یکی است. به عبارت دیگر همه کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم ابتدایی و کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم متوسطه به عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شده است. روش بررسی و تحلیل موضوعات و مفاهیم اصلی کتاب درسی مطالعات اجتماعی، روش تحلیل محتوا است.^۱ هولستی تحلیل محتوا را تکنیکی عینی و نظام‌مند برای استنباط پیام‌های موجود در یک متن تعریف می‌کند (هولستی، ۱۳۸۰). به منظور بررسی محتوای آشکار در یک متن می‌توان از روش تحلیل محتوا استفاده کرد. تحلیل محتوای کیفی مبتنی بر درک معنای محتواهای متون در دست مطالعه است (خنifer، ۱۳۹۷: ۷۷). بدین ترتیب در تحلیل محتوا پژوهشگر پیام‌های یک متن را مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد و به دنبال یافتن پاسخی برای پرسش‌های پژوهش خود است. هولستی یکی از روش‌های نقد و بررسی کتاب‌های درسی را کاربرد تحلیل محتوا می‌داند (هولستی، ۱۳۸۰). در روش تحلیل محتوا بایستی دو عنصر واحد متن و واحد تحلیل مشخص شوند. واحد متن در این مقاله، کتاب درسی مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی و دوره اول متوسطه است. واحد تحلیل^۲ مفاهیم و موضوعاتی هستند که بر وضعیت طبقات فرودست و محروم جامعه می‌پردازند. موضوعاتی چون: فقر، نابرابری، شکاف و تضاد طبقاتی، تبعیض، محرومیت‌های اجتماعی و اقتصادی، کودکان کار، دست‌فروشی، بیکاری، مشاغل کاذب، حاشیه‌نشینی، حمایت و توجه به طبقات پایین و ضعیف جامعه دلالت دارند. بر این اساس با توجه به پرسش اصلی مقاله، به بررسی کتاب درسی مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی و دوره اول متوسطه پرداخته شد.

-
- 1- Content analysis
 - 2- Content unit
 - 3- Unit of analysis

یافته‌های تحقیق

تحلیل محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی و دوره اول متوسطه نشان می‌دهد که تقریباً هیچ موضوع درسی درباره فقر، حاشیه نشینی، تبعیض، نابرابری، تضاد طبقاتی، کودکان کار و نهادها و سازمان‌های حمایتی چون کمیته امداد امام خمینی و سازمان بهزیستی در مطالب درسی وجود ندارد و یا بسیار اندک است. مطالب اندکی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه هشتم درباره انفاق، تعاون و کمک به افراد ضعیف و همدلی و همیاری با افراد حادثه دیده آورده شده است. در کتاب مطالعات اجتماعی پایه هشتم برخی آسیب‌های اجتماعی همچون نزاع، خشونت و مصرف مواد مخدر آورده شده است بدون آنکه به زمینه‌های اجتماعی ایجاد آن بپردازد. در درس هشتم مطالعات اجتماعی پایه نهم به نابرابری اقتصادی و اجتماعی جهانی اشاره می‌شود بدون آنکه به نابرابری‌های اقتصادی و اجتماعی موجود در درون جامعه پرداخته شود. همچنین در درس بیست و یکم مطالعات اجتماعی پایه نهم، هیچگونه اشاره‌ای به وظیفه حکومت و دولت در برقراری عدالت اجتماعی و رفع نابرابری‌های اقتصادی و اجتماعی نمی‌شود و در درس بیست و دوم مطالعات اجتماعی نهم، حقوق و وظیفه شهروندی نیز هیچگونه اشاره‌ای به وظیفه شهروندان در رفع بی‌عدالتی و نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی نشده است. در سایر دروس مطالعات اجتماعی در دوره‌های دوم ابتدایی و اول متوسطه هیچگونه اشاره‌ای به مفاهیم و موضوعاتی که خودآگاهی طبقاتی را در دانش‌آموزان طبقه فرودست ایجاد کند، نیامده است.

بدین ترتیب موضوعات و مطالبی که بتواند نوعی آگاهی طبقاتی را در دانش‌آموزان طبقه فرودست و محروم نسبت به وضعیت موجودشان ایجاد کند یا اینکه دانش‌آموزان سایر طبقات دیگر را نسبت به تبعیض، نابرابری و فقر و بی‌عدالتی طبقات محروم و ضعیف و کودکان کار، آگاه و حساس سازد در موضوعات کتاب مطالعات اجتماعی غایب است. موضوعات و محتوای کتب مطالعات اجتماعی توجهی بسیار جزئی به نیازها و مسائل دانش‌آموزان طبقات اجتماعی محروم و فرودست جامعه نشان داده است، در صورتی که بخش اعظمی از دانش‌آموزان نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی را دانش‌آموزان طبقات فرودست و پایین جامعه تشکیل می‌دهد و بایستی مسائل این دانش‌آموزان که به نوعی مسائل کل جامعه نیز می‌باشد مورد توجه برنامه‌ریزان درسی و سیاستگذاران تربیتی قرار گیرد.

با وجود آنکه در دین اسلام و مذهب شیعه توجه و تأکید فراوانی بر برپایی قسط و عدالت و بخصوص عدالت اجتماعی و کاهش نابرابری‌های اجتماعی و حمایت از طبقات محروم جامعه شده است و نیز یکی شعارهای اصلی و اساسی انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ عدالت و حمایت از مستضعفان بوده است و در اهداف اجتماعی و اقتصادی تعلیم و تربیت رسمی و عمومی نیز تحقق بخشیدن به قسط اسلامی، پرورش روحیه برادری و تعاون اسلامی و ایثار فداکاری در روابط اجتماعی، پرورش روحیه انفاق و دستگیری از محرومان و تقویت روحیه مبارزه با بهره‌کشی اقتصادی شده است (مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱) اما محتوای کتب درسی مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی و دوره اول متوسطه برخلاف سال‌های اولیه انقلاب، توجه زیادی به عدالت اجتماعی و کاهش نابرابری‌های اجتماعی اقتصادی و توجه به موقعیت طبقات فرودست و نیازهای دانش‌آموزان این طبقات مستضعف و محروم جامعه ندارد.

نتیجه‌گیری

همانطور که دانش‌آموزان تیزهوش به مدارس سمپاد نیاز دارند و دانش‌آموزانی با محدودیت‌های جسمانی و روانی به مدارس استثنایی نیازمندند، دانش‌آموزان طبقات محروم و فرودست نیز در مدارس به آموزش‌هایی نیاز دارند که آنها را نسبت به وضعیت خویش آگاه سازد و توانمندی لازم برای تغییر وضعیت‌شان را در آنان فراهم سازد. دانش‌آموزان طبقات فرودست به دلیل محدودیت‌های فرهنگی، زبانی و اقتصادی که دارند در آموزش و پرورش با مشکلات و محدودیت‌هایی مواجه می‌شوند. برنامه‌های مدارس همانطور که به توانمندسازی دانش‌آموزان استثنایی توجه دارد و آموزش‌هایی فراتر از آموزش‌های مدرسه‌ای را در اختیار دانش‌آموزان تیزهوش قرار می‌دهد، به همان اندازه نیز لازم است که به نیازهای دانش‌آموزان فرودست و محروم در برنامه‌های درسی توجه کند و زمینه‌های لازم برای رشد و توانمندسازی آنها را فراهم سازد.

یکی از برنامه‌های درسی که می‌تواند این گروه از دانش‌آموزان را نسبت به وضعیت خویش آگاه سازد و بینش، گرایش و مهارت لازم را برای تغییر وضعیت‌شان فراهم سازد، درس مطالعات اجتماعی است. این برنامه درسی با توجه به ماهیت آن می‌تواند در انتخاب موضوعات و محتوای کتاب، مباحثی را قرار دهد، فعالیت‌هایی را طراحی کند و

تکالیفی را معین سازد که دانش‌آموزان طبقات فرودست نسبت به وضعیت تبعیض‌آمیز خویش آگاه شده و در جهت بهبود شرایط خود عمل کنند.

تحلیل محتوای کتب درسی مطالعات اجتماعی در دوره‌های ابتدایی و متوسطه نشان می‌دهد که برنامه‌ریزان و مؤلفان این دروس، به موقعیت طبقات فرودست توجه لازم را نداشته و نیازهای شناختی، عاطفی و رفتاری این گروه از دانش‌آموزان نادیده گرفته شده است.

منابع

- اپل، مایکل دبلیو (۱۳۹۴). *آیا آموزش می‌تواند جامعه را تغییر دهد؟* ترجمه نازنین میرزا بیگی، تهران: نشر آگاه.
- بلوتین، ژوزف پاملا (۱۳۸۹). *فرهنگ‌های برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی و دیگران، تهران: انتشارات سمت.
- پالمر، جوی (۱۳۹۱). *پنجاه اندیشمند نوین علوم تربیتی*. ترجمه جمعی از مترجمان، تهران: انتشارات سمت.
- زارع، حسین (۱۳۹۵). *مبانی آموزش مطالعات اجتماعی*. به همراه نسیم سعید، تهران، انتشارات پیام نور.
- ژپرو، هنری (۱۳۸۱). *به سوی تعلیم و تربیتی پست مدرن (انتقادی)*. ترجمه مرتضی جیریایی. از کتاب از مدرنیسم تا پست مدرنیسم گردآورنده لارنس کهون، ویراستار عبدالکریم رشیدیان: تهران نشر نی.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۹۳). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: انتشارات سمت.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۵). *کتاب‌های مطالعات اجتماعی سوم، چهارم، پنجم، ششم، هفتم، هشتم و نهم*. تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات سمت.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۲). *مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش*. گردآورنده جواد شرکایی‌اردکانی، تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.
- کمالی، علی (۱۳۷۹). *مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی نابرابری‌های اجتماعی*. تهران: انتشارات سمت.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۸۳). *جامعه‌شناسی*. ترجمه منوچهر صبوری. تهران: انتشارات نی.

فاضلی، نعمت الله (۱۳۹۰). *مردم نگاری آموزش*. تهران: نشر علم.
فلاحیان، ناهید (۱۳۹۱). *روش آموزش مطالعات اجتماعی*. به همراه محمد باقر آرام، مریم نادری، آمنه احمدی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی وزارت آموزش و پرورش.
مهرمحمدی، محمود؛ خوی نژاد، غلامرضا (۱۳۹۱). *ایدئولوژی های برنامه درسی*. تهران: سمت.

هولستی، ال-ار (۱۳۸۰). *تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی*. ترجمه نادر سالار زاده، تهران: سمت.

Bernstein, B. (1972) *Class, Codes, and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of language*. vol. 3, London: Routledge and Kegan Paul.

Cohn Albert. (1971). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. New York: free Press.

Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency, Berkeley*. University of California Press.

Counts, G. S. (1927). *The social composition of boards of education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Freire, p. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

Appel, W. M. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.

Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture, and Process of schooling*. London: Routledge.

Colman, j. s. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.

Jencks, C. S. (1970). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York; Basic Books.

Bowles, s. & H. Gintis. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge and Kegan Paul.