

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

مسائل اجتماعی آموزش و پرورش
در رویکردهای جامعه‌شناسی



Social Problems

ترجمه: جمشید میرزایی

مدرس دانشگاه فرهنگیان و دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه تهران

اشاره

قرار می‌گیرند [Ballantine & Hammack, 2012]. جدول ۱ «تصویر لحظه‌ای تئوری» آنچه را که این رویکردها می‌گویند، خلاصه می‌کند.

کتاب «مسائل اجتماعی؛ تداوم و تغییر»، نوشته استیون بارکن، جامعه‌شناس و استاد دانشگاه «ماین» (Maine) آمریکا است که در ۱۶ فصل و ۷۶۴ صفحه تألیف شده است. فصل یازدهم این کتاب به آموزش و پرورش می‌پردازد و شامل این بخش‌هاست:

- ۱-۱۱. مروری بر آموزش و پرورش در ایالات متحده؛
 - ۲-۱۱. دیدگاه‌های جامعه‌شناختی در مورد آموزش و پرورش؛
 - ۳-۱۱. مسائل و مشکلات آموزش ابتدایی و متوسطه؛
 - ۴-۱۱. مسائل و مشکلات آموزش عالی؛
 - ۵-۱۱. بهبود مدارس و آموزش و پرورش؛
 - ۶-۱۱. مواد پایان فصل.
- نوشتار حاضر ترجمه‌ای از بخش دوم (ص ۴۹۷-۴۹۱) از فصل یازدهم این کتاب است.

کلیدواژه‌ها: جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، رویکردهای جامعه‌شناسی، مشکلات آموزش و پرورش، مشکلات آموزش عالی

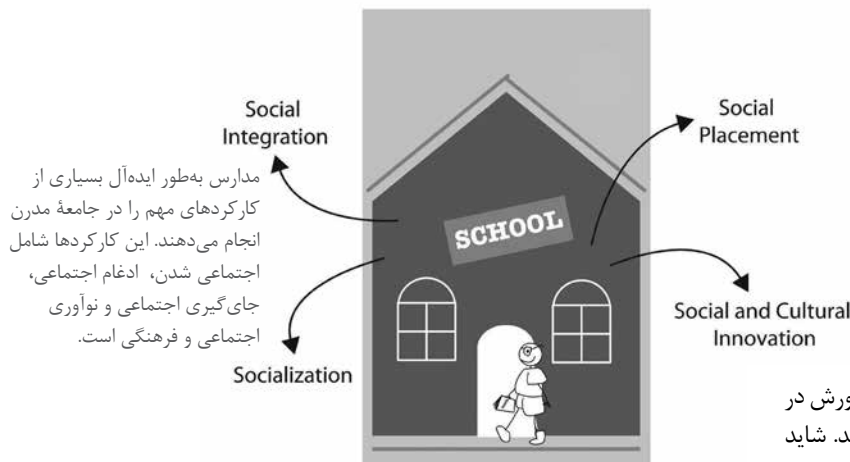
هدف‌های یادگیری

۱. کارکردهای اصلی آموزش و پرورش را ذکر کنید.
۲. مشکلاتی را که تئوری تضاد در آموزش و پرورش مشاهده می‌کند، توضیح دهید.
۳. توضیح دهید که کنش متقابل نمادین چگونه آموزش را درک می‌کند.

چشم‌اندازهای عمده جامعه‌شناختی در مورد آموزش و پرورش به خوبی در رویکردهای کارکردی، تضاد و کنش متقابل نمادین

جدول ۱ تصویر لحظه‌ای تئوری

رویکردهای نظری	پنداشت‌های عمده II
کارکردگرایی	آموزش در خدمت چندین کارکرد اجتماعی شامل جامعه‌پذیری، ادغام اجتماعی، جای‌گیری اجتماعی، و نوآوری اجتماعی و فرهنگی است. کارکردهای نهفته آن شامل مراقبت از کودک، برقراری روابط با هم‌سالان و کاهش بیکاری با دور نگه داشتن دانش‌آموزان دبیرستانی از نیروی کار تمام‌وقت است. مشکلات موجود در مؤسسه‌های آموزشی به جامعه آسیب می‌زنند، زیرا همه این کارکردها به‌طور کامل انجام نمی‌شوند.
تضاد	آموزش و پرورش از طریق استفاده از آزمایش‌های استاندارد و تأثیر «برنامه‌درسی پنهان»، نابرابری اجتماعی را شدت می‌بخشد. مدارس از نظر بودجه و شرایط یادگیری بسیار متفاوت هستند و این نوع نابرابری به نابرابری‌های یادگیری منجر می‌شود که نابرابری اجتماعی را تقویت می‌کند.
کنش متقابل	این چشم‌انداز بر تعامل اجتماعی در کلاس، زمین بازی و سایر مکان‌های مدرسه متمرکز است. تحقیقات خاص نشان می‌دهند که تعامل اجتماعی در مدارس بر رشد نقش‌های جنسیتی، و انتظارات معلمان از توانایی‌های فکری دانش‌آموزان، بر میزان یادگیری دانش‌آموزان، تأثیر می‌گذارد. پایه و اساس برخی مشکلات آموزشی در تعامل و انتظارات اجتماعی است.



رویکرد کارکردگرایی (کارکردهای آموزش و پرورش)

نظریه کارکردگرایی بر کارکردهایی که آموزش و پرورش در برآورده کردن نیازهای گوناگون جامعه دارد، تأکید می‌کند. شاید مهم‌ترین کارکرد آموزش و پرورش، «جامعه‌پذیری» باشد. اگر کودکان هنجارها، ارزش‌ها و مهارت‌های لازم برای فعالیت در جامعه را در مدرسه یاد بگیرند، پس آموزش و پرورش ابزار اصلی چنین یادگیری است. همان‌طور که همه ما می‌دانیم، مدارس سه روایت (خواندن، نوشتن، حرف زدن) را آموزش می‌دهند. همچنین آن‌ها بسیاری از هنجارها و ارزش‌های جامعه را نیز آموزش می‌دهند. در ایالات متحده، این هنجارها و ارزش‌ها شامل احترام به اقتدار، میهن‌پرستی، دقیق بودن، و رقابت (برای نمرات و پیروزی‌های ورزشی) است.

کارکرد دوم نهاد آموزش، «ادغام اجتماعی» است. کارکردگرایی می‌گویند: جامعه زمانی کار می‌کند که مردم در مجموعه‌ای از اعتقادات و ارزش‌ها مشترک شوند. توسعه چنین دیدگاه‌هایی هدف نظام آموزش رایگان و اجباری بود که در قرن نوزدهم شکل گرفت. هزاران کودک مهاجر در ایالات متحده امروز در حال یادگیری زبان انگلیسی، تاریخ ایالات متحده و سایر موضوع‌هایی هستند که به آماده‌سازی آن‌ها برای ایفای نقش نیروی کار، و ادغام آن‌ها در زندگی آمریکایی کمک می‌کند.

کارکرد سوم آموزش، «جای‌گیری اجتماعی» است. با شروع مدرسه، دانش‌آموزان توسط معلمان و دیگر مسئولان مدرسه یا باهوش و باانگیزه و یا کم‌هوش تشخیص داده می‌شوند و حتی از لحاظ آموزشی به چالش کشیده می‌شوند. بسته به نوع شناسایی آن‌ها، کودکان در سطحی آموزش می‌بینند که تصور می‌شود به بهترین وجه مناسب آن‌ها باشد. به این ترتیب، آن‌ها احتمالاً برای ایستگاه بعدی زندگی خود آماده می‌شوند. تشخیص اینکه آیا این فرایند به همان شکلی که باید انجام می‌پذیرد یا نه، مسئله مهمی است.

«نوآوری اجتماعی و فرهنگی» کارکرد چهارم آموزش است. دانشمندان ما نمی‌توانند اکتشافات علمی مهمی داشته باشند و هنرمندان و اندیشمندان ما نمی‌توانند آثار هنری، شعر و نثر بسیار ارزشمندی ارائه دهند، مگر آنکه ابتدا در مباحث بسیاری که باید برای مسیر انتخابی خود بدانند، آموزش ببینند.

آموزش همچنین شامل چندین کارکرد پنهان است. کارکردهایی که پیامد جانبی رفتن به مدرسه و دریافت آموزش محسوب می‌شوند و تأثیر مستقیم خود آموزش نیستند. یکی از این موارد مراقبت از کودک است. به محض اینکه کودک مهدکودک و سپس کلاس اول را شروع کرد، روزانه چند ساعت به‌طور رایگان از وی مراقبت می‌شود.

برقراری روابط با هم‌سالان یکی دیگر از کارکردهای پنهان مدرسه است. بیشتر ما هنگام حضور در خانه، بسیاری از دوستان خود را ملاقات می‌کنیم. اما مدرسه در هر سطح و درجه‌ای، دوستی‌هایی ماندگار را در بقیه سال‌های زندگی برای ما به ارمغان می‌آورد. کارکرد نهایی و پنهان آموزش این است که میلیون‌ها دانش‌آموز دبیرستانی را از نیروی کار تمام‌وقت بیرون نگه می‌دارد. این واقعیت در صورت وجود نیروی کار، نرخ بیکاری را پایین‌تر از حد ممکن نگه می‌دارد.

از آنجا که آموزش و پرورش به سبب این کارکردها به جامعه خدمت می‌کند، مشکلات آموزش و پرورش در نهایت به جامعه آسیب می‌رسانند. برای اینکه آموزش و پرورش بتواند کارکردهای بسیاری در جامعه داشته باشد، به انواع متفاوتی از اصلاحات نیاز دارد تا مدارس ما و روند آموزش هر چه بیشتر مؤثر واقع شوند.

رویکرد تضاد (آموزش و پرورش و نابرابری)

تئوری تضاد با کارکردهایی که توضیح داده شدند، مخالف نیست. با این حال، به برخی از آن‌ها شبیه متفاوت می‌بخشد و توضیح می‌دهد که چگونه آموزش و پرورش نیز نابرابری اجتماعی را تحریک می‌کند [Ballantine & Hammack, 2012].

یک نمونه از این فرایند شامل کارکرد جای‌گیری اجتماعی است. وقتی اکثر مدارس شروع به ردیابی دانش‌آموزان خود در کلاس می‌کنند، دانش‌آموزانی که معلمانشان فکر می‌کنند باهوش هستند، در مسیرهای سریع‌تر (مخصوصاً در خواندن و حساب)، و دانش‌آموزان

کندتر در آهنگ‌های کندتر قرار می‌گیرند. در دبیرستان، سه مسیر مشترک عبارت‌اند: از مسیر کالج؛ مسیر حرفه‌ای؛ مسیر عمومی. این‌گونه ردیابی البته مزایای خود را دارد. از جمله کمک می‌کند دانش‌آموزان باهوش به همان اندازه که توانایی‌هایشان اجازه می‌دهند، بیاموزند. همچنین اطمینان می‌دهد که دانش‌آموزان آهسته‌تر از توانایی‌هایشان یاد نمی‌گیرند. اما نظریه پردازان تضاد می‌گویند: ردیابی همچنین با قرار دادن دانش‌آموزان در مسیرهای سریع‌تر یا کندتر، به نابرابری اجتماعی کمک می‌کند.

با وجود این، مطالعات مختلف نشان می‌دهند، طبقه اجتماعی دانش‌آموزان و نژاد و قومیت بر مسیری که قرار می‌گیرند، تأثیر می‌گذارد. حتی اگر فقط توانایی‌های فکری و استعدادها مهم باشند، دانش‌آموزان طبقه متوسط سفیدپوست به احتمال زیاد «بالا می‌روند»، در حالی که دانش‌آموزان فقیر و رنگین پوست احتمالاً «پایین» می‌مانند. در صورت پیگیری وضعیت دانش‌آموزان، آن‌ها که بیشتر پیگیری می‌شوند، وضعیت تحصیلی بهتری خواهند داشت، و آن‌ها که پیگیری کمتری شوند، کمتر یاد می‌گیرند.

نظریه پردازان تضاد می‌گویند: ردیابی وضعیت تحصیلی باعث نابرابری اجتماعی براساس طبقه اجتماعی، نژاد و قومیت می‌شود [Ansalone, 2010]. به علاوه، آزمایش‌های استاندارد شده از نظر فرهنگی مغرضانه هستند و به تداوم نابرابری اجتماعی نیز کمک می‌کنند [Grodsky, Warren, & Felts, 2008]. مطابق این انتقاد، تست‌های استاندارد شده به نفع دانش‌آموزان طبقه متوسط است که وضعیت اقتصادی و جنبه‌های دیگر زندگی، زمینه‌های تجربی متفاوتی را در اختیارشان قرار می‌دهد.

نقد سوم نظریه تضاد شامل کیفیت مدارس است. مدارس ایالات متحده از نظر منابع، شرایط یادگیری و جنبه‌های دیگر بسیار متفاوت هستند. همه این‌ها بر میزان یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. به عبارت ساده‌تر، مدارس نابرابرند و کثرت نابرابری در آن‌ها به تداوم نابرابری در جامعه بزرگ‌تر کمک می‌کند. کودکانی که به بدترین مدارس در مناطق شهری می‌روند، نسبت به کودکانی که به مدارس دارای بودجه خوب در مناطق حومه شهر می‌روند، با موانع یادگیری بیشتری مواجه هستند. همین ناتوانی در یادگیری، به ماندن آن‌ها در دام فقر و مشکلات ناشی از آن کمک می‌کند.

در چهارمین انتقاد، نظریه‌پردازان تضاد می‌گویند: آموزش و پرورش یک برنامه درسی پنهان را آموزش می‌دهد؛ برنامه‌ای که از ارزش‌ها و عقاید وضع موجود، از جمله سلسله مراتب اجتماعی موجود، حمایت می‌کند [Booher-Jennings, 2008]. در واقع، دانش‌آموزان در مدارس ارزش‌های میهن پرستانه و احترام به اقتدار را از فعالیت‌های کلاس درس و از کتاب‌هایی

که می‌خوانند، یاد می‌گیرند. نقد نهایی تاریخی است و به افزایش آموزش رایگان و اجباری در طول قرن نوزدهم مربوط می‌شود [Cole, 2008]. از آنجا که تحصیل اجباری تا حدودی برای جلوگیری از تأثیرپذیری ارزش‌های «آمریکایی» از ارزش‌های مهاجران آغاز شد، نظریه پردازان تضاد آن را منشأ به هم ریختن قوم‌مداری (اعتقاد به اینکه گروه خود شخص نسبت به گروه دیگر برتر است) می‌دانند. آن‌ها همچنین از قصد آموزش اجباری برای آموزش مهارت‌های مخصوص اقتصاد جدید صنعتی به کارگران انتقاد می‌کنند. این منتقدان می‌گویند: چون اکثر کارگران در این اقتصاد بسیار فقیرند، آموزش اجباری بسیار بیشتر از آنچه در خدمت منافع کارگران باشد، به منافع طبقه بالا و سرمایه‌داری خدمت می‌کند.

رویکرد کنش متقابل نمادین (کنش متقابل و رفتار مدرسه)

مطالعات کنش متقابل نمادین آموزش، تعامل اجتماعی را در کلاس، زمین بازی و سایر مکان‌های مدرسه بررسی می‌کنند. این مطالعات به ما کمک می‌کنند، آنچه را که در خود مدارس اتفاق می‌افتد، درک کنیم. و دریابیم، آنچه در مدرسه اتفاق می‌افتد، تا چه حد برای جامعه بزرگ‌تر اهمیت دارد. برای مثال، برخی از مطالعات نشان می‌دهند که چگونه فعالیت‌های زمین بازی کودکان، جامعه‌پذیری نقش جنسیت را تقویت می‌کند. دختران به بازی‌های مشارکتی تمایل بیشتری دارند، در حالی که پسران به ورزش‌های رقابتی‌تر علاقه نشان می‌دهند [Thorne, 1993].

استفاده از تحقیقات اجتماعی: ارزیابی میزان تأثیر اندازه کلاس‌های کوچک

اگر تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌های مدارس ابتدایی کم باشد، وضعیت تحصیلی آن‌ها بهتر می‌شود، یا اگر تعدادشان در کلاس زیاد باشد؟ پاسخ دادن به این سؤال مهم کار ساده‌ای نیست. زیرا ممکن است اختلافاتی بین دانش‌آموزان در کلاس‌های کوچک‌تر و در کلاس‌های بزرگ‌تر وجود داشته باشند که لزوماً به اندازه کلاس مربوط نباشند. برعکس، این اختلافات ممکن است به سبب عوامل دیگری باشند. مثلاً شاید والدین تحصیل کرده و با انگیزه‌تر بخواهند فرزندشان در یک کلاس کوچک‌تر تحصیل کند و مدرسه را مطابق با این خواست خود انتخاب کنند. شاید معلمان باتجربه بیشتر کلاس‌های کوچک‌تر را ترجیح دهند و قادر باشند که مدیران خود را قانع کنند که کلاس‌های کوچک را به آن‌ها اختصاص دهند. در حالی که به معلمان جدید کلاس‌های بزرگ‌تری اختصاص داده

Social Pro

بهتر است در کلاس‌های کوچک‌تر مهارت‌های غیرشناختی (همکاری، گوش دادن و نشستن) را آموزش دهند، زیرا این مهارت‌ها می‌توانند سال‌های بعد را تحت تأثیر قرار دهند. صرف نظر از دلایل، یافته‌های پروژه استار باعث شدند، عامل اندازه کلاس مؤثرتر از سایر عوامل ارزیابی شود. از این رو ایالات متحده باید بکوشد، اندازه کلاس را به منظور بهبود عملکرد دانش‌آموزان و رسیدن به نتایج بهتری در سال‌های بعدی زندگی آنان کاهش دهد [Chetty et al., 2011; Schanzenbach, 2006]



تحقیقات هدایت شده از دیدگاه تعاملی نمادین نشان می‌دهد: انتظارات معلمان ممکن است بر میزان یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. وقتی معلمان انتظار کمی از دانش‌آموزان خود دارند، آن‌ها به یادگیری تمایل کمتری دارند

تحقیقات دیگری نشان می‌دهند: نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان می‌تواند بر میزان یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. وقتی معلمان فکر می‌کنند دانش‌آموزان باهوش هستند، تمایل دارند زمان بیشتری را با دانش‌آموزانشان بگذرانند، با آن‌ها تماس بگیرند و وقتی جواب درست می‌دهند، از آن‌ها تمجید کنند. جای تعجب نیست که این دانش‌آموزان به دلیل رفتار معلمان خود اطلاعات بیشتری کسب می‌کنند. اما وقتی معلمان فکر می‌کنند با دانش‌آموزان کم‌هوشی مواجه هستند، تمایل دارند وقت کمتری را با دانش‌آموزانشان بگذرانند و به گونه‌ای عمل می‌کنند که باعث می‌شود، دانش‌آموزان کمتر یاد بگیرند.

رابرت روزنتال و لنور ژاکوبسون (۱۹۶۸) یک مطالعه کلاسیک روی این پدیده انجام دادند. آن‌ها در ابتدای سال تحصیلی، گروهی از دانش‌آموزان را امتحان کردند و به معلمانشان گفتند که کدام دانش‌آموزان باهوش هستند و کدام کم‌هوش‌ترند. آن‌ها سپس در پایان سال تحصیلی دوباره دانش‌آموزان را آزمایش کردند. جای تعجب نیست که دانش‌آموزان باهوش در طول سال بیشتر از دانش‌آموزان دارای هوش کمتر یاد گرفته بودند. اما

می‌شود. این و سایر امکانات بدان معنی است که هرگونه اختلاف بین اندازه دو کلاس ممکن است منعکس‌کننده کیفیت و مهارت دانش‌آموزان و / یا معلمان در این کلاس‌ها باشد، و نه تأثیر اندازه خود کلاس.

به همین دلیل، مطالعه ایده‌آل در مورد اندازه کلاس، شامل تکالیف تصادفی دانش‌آموزان و معلمان در کلاس‌هایی با اندازه‌های متفاوت است. خوش‌بختانه، مطالعه قابل توجهی از این نوع وجود دارد. این مطالعه به نام «پروژه استار» (Project STAR) (نسبت پیشرفت دانش‌آموزان / معلمان) در سال ۱۹۸۵ در تنسی شروع شد. مطالعه ۷۹ مدرسه دولتی و ۱۱۶۰۰ دانش‌آموز و ۱۳۳۰ معلم را در بر می‌گرفت که همگی به صورت تصادفی به یک کلاس کوچک‌تر (۱۷-۱۳ دانش‌آموز) یا یک کلاس بزرگ‌تر (۲۵-۲۲ دانش‌آموز) فرستاده شده بودند.

تکالیف تصادفی از زمان ورود دانش‌آموزان به مهدکودک آغاز شدند و تا کلاس سوم ادامه یافتند. در کلاس چهارم، آزمایش به پایان رسید و همه دانش‌آموزان در کلاس بزرگ‌تر قرار گرفتند. دانش‌آموزان اکنون در اوایل دهه ۳۰ سالگی خود هستند و از زمان شروع مطالعه تاکنون، جنبه‌های بسیاری از زندگی آموزشی و شخصی آن‌ها دنبال شده است. برخی از یافته‌های قابل توجه این مطالعه چندساله به شرح زیر است:

- نمرات پایه سوم دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کوچک‌تر درس خواندند، بالاتر از نمرات میانگین در آزمون‌های استاندارد بود.
- دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کوچک‌تر بودند، همچنان در پایه‌های ۷-۴ در آزمون‌ها نمره متوسط بالاتری داشتند.
- درصد بالاتری از دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کوچک‌تر حضور داشتند، دبیرستان را گذراندند و به دانشگاه رفتند.
- دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کوچک‌تر درس خواندند، در دوره نوجوانی کمتر دستگیر می‌شدند.
- بیشتر دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کوچک‌تر تحصیل کردند، در دهه سوم زندگی خود ازدواج کردند و اکنون در محله‌های ثروتمندتری زندگی می‌کنند.
- دختران سفیدپوستی که در کلاس‌های کوچک‌تر تحصیل کردند، نسبت به دختران سفیدپوستی که در کلاس‌های بزرگ‌تر حضور داشتند، کمتر زایمان می‌کنند.

چرا کلاس کوچک‌تر این مزایا را داشت؟ به نظر می‌رسد دو دلیل وجود دارد: در مرحله اول، در یک کلاس کوچک‌تر، دانش‌آموزان کمتری حضور دارند که با صحبت کردن، دعوا کردن و مانند این‌ها وقت معلم و کلاس را تلف کنند. از این رو در کلاس‌های کوچک‌تر یادگیری بیشتر می‌تواند اتفاق بیفتد. دوم اینکه معلمان مهدکودک

Social Problems Continuity and Change

Steven E. Barkan

Version 1.0

پی‌نوشت

۱. در مقدمه این کتاب درباره نویسنده آمده است: نویسنده کتاب رئیس پیشین انجمن مطالعات مسائل اجتماعی و استاد جامعه‌شناسی در دانشگاه ماین است. وی دکترای جامعه‌شناسی خود را از دانشگاه ایالتی نیویورک در استونی بروک و لیسانس جامعه‌شناسی خود را از کالج تربیتی (هارتفورد، کانکتیکات) دریافت کرده است.

او نویسنده کتاب «جامعه‌شناسی: درک و تغییر دنیای اجتماعی» (*Sociology: Understanding and Changing the Social World*) است که موفق به دریافت جایزه برتر کتاب درسی از انجمن نویسندگان دانشگاهی شد. او همچنین نویسنده چندین کتاب درسی دیگر به شرح زیر است:

۱. جرم‌شناسی: یک فهم جامعه‌شناختی (*Criminology: A Sociological Understanding*)، چاپ پنجم (انتشارات پرنتیس هال)؛
۲. اصول عدالت کیفری (*Fundamentals of Criminal Justice*)، چاپ دوم (با همکاری جورج برایبک؛ جونز و بارتلت)؛
۳. خشونت جمعی (*Collective Violence*)، چاپ دوم (با همکاری لین اسنون؛ انتشارات اسلوان)؛
۴. کشف جامعه‌شناسی: (*Discovering Sociology: An Introduction Using Micro Case Explorit*)، چاپ سوم (انتشارات وادس وُرت)؛
۵. درآمدی به قانون و جامعه (*Law and Society: An Introduction*) (انتشارات پرنتیس هال)؛

منابع

1. Ansalone, G. (2010). Tracking: Educational differentiation or defective strategy. *Educational Research Quarterly*, 34(2), 3–17.
2. Ballantine, J. H., & Hammack, F. M. (2012). *The sociology of education: A systematic analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
3. Battey, D., Kafai, Y., Nixon, A. S., & Kao, L. L. (2007). Professional development for teachers on gender equity in the sciences: Initiating the conversation. *Teachers College Record*, 109(1), 221–243.
4. Booher-Jennings, J. (2008). Learning to label: Socialisation, gender, and the hidden curriculum of high-stakes testing. *British Journal of Sociology of Education*, 29, 149–160.
5. Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D. W., & Yagan, D. (2011). How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from Project STAR. *Quarterly Journal of Economics*, 126, 1593–1660.
6. Cole, M. (2008). *Marxism and educational theory: Origins and issues*. New York, NY: Routledge.
7. Grodsky, E., Warren, J. R., & Felts, E. (2008). Testing and social stratification in American education. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 385–404.
8. Jones, S. M., & Dindia, K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Educational Research*, 74, 443–471.
9. Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, NY: Holt.
10. Schanzenbach, D. W. (2006). What have researchers learned from Project STAR? (Harris School Working Paper—Series 06.06).
10. Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

معلوم شد که محققان به‌طور تصادفی تصمیم گرفته بودند که کدام دانش‌آموزان باهوش‌اند و کدام هوش کمتری دارند. یعنی دانش‌آموزانی که از ابتدا باهوش‌تر نبودند، وقتی «باهوش» معرفی شدند، در طول سال تحصیلی بیشتر آموختند. دلیل چنین امری باید رفتار معلمانشان باشد. در حقیقت، معلم آن‌ها زمان بیشتری را برای دانش‌آموزان باهوش خود، نسبت به دانش‌آموزان «کم‌هوش» می‌گذاشتند و دانش‌آموزانی را که باهوش می‌دانستند، بیشتر ستایش می‌کردند.

تحقیقات دیگری در سنت کنش متقابل نمادین بر نحوه رفتار معلم با دختران و پسران متمرکز هستند. بسیاری از مطالعات نشان می‌دهند: معلمان بیشتر با پسران تماس می‌گیرند و آن‌ها را تحسین می‌کنند [Jones & Dindia, 2004]. معلمان این کار را آگاهانه انجام نمی‌دهند، اما با وجود این، رفتار آن‌ها حاوی این پیام ضمنی برای دختران است که ریاضیات و علوم برای آن‌ها مناسب نیستند و دختران نمی‌توانند در این موضوع‌ها خوب عمل کنند. این پژوهش، تلاش‌هایی را برای آموزش معلمان در مورد راه‌هایی که آن‌ها می‌توانند مانع ارسال پیام‌های ناخواسته شوند، و نیز راهکارهایی که می‌توانند برای ارتقای علاقه و موفقیت بیشتر دختران در رشته‌های ریاضی و علوم به‌کار گیرند، برانگیخته است [Battey, Kafai, Nixon & Kao, 2007].

نکات اساسی

- با توجه به دیدگاه کارکردگرایی، آموزش‌وپرورش به جامعه‌پذیری کودکان یاری می‌رساند و آن‌ها را به‌عنوان بزرگسال برای ورود به جامعه بزرگ‌تر آماده می‌کند.
- دیدگاه تضاد تأکید می‌کند که آموزش‌وپرورش، نابرابری را در جامعه بزرگ‌تر تقویت می‌کند.
- دیدگاه کنش متقابل نمادین بر تعامل اجتماعی در کلاس، زمین‌های بازی در مدرسه و سایر مکان‌های مرتبط با مدرسه متمرکز است. تعامل اجتماعی به اجتماعی شدن نقش جنسیت کمک می‌کند. همچنین انتظارات معلمان ممکن است بر عملکرد دانش‌آموزان آن‌ها تأثیر بگذارد.

برای بررسی شما

چگونگی درک و تبیین دیدگاه‌های کارکردگرایی، تضاد و کنش متقابل نمادین را در آموزش‌وپرورش مرور کنید. کدام‌یک از این سه رویکرد را بیشتر ترجیح می‌دهید؟ چرا؟