

**کالج پروژه**

**[www.collegeprozheh.ir](http://www.collegeprozheh.ir)**



**دانلود پروژه های دانشگاهی**

**بانک موضوعات پایان نامه**

**دانلود مقالات انگلیسی با ترجمه فارسی**

**آموزش نگارش پایان نامه ، مقاله ، پروپوزال**

**دانلود جزوه و نمونه سوالات استخدامی**

باسمه تعالی



# دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

## پایان نامه:

برای دریافت درجه کارشناسی ارشد

در رشته: مدیریت امور فرهنگی

عنوان:

**نیازسنجی فرهنگی دانش آموزان پسر دوره متوسطه**

**در منطقه 16 شهر تهران**

**استاد راهنما:**

دکتر علی سمیعی

**استاد مشاور:**

دکتر شهناز هاشمی

**نگارنده:**

محمدعلی دولتی آغمیونی

سال تحصیلی: 1390-91

سَلَامٌ عَلَيْكَ يَا مُحَمَّدٌ

از مادر و پدر عزیزم که همواره  
دعاگویی من بوده‌اند ،همه‌ی  
عزیزانی که به نوعی مشوق من  
بوده‌اند و از اساتید معززی که  
در کسب علم و تدوین پایان نامه  
مرا یاری کرده‌اند سپاسگزارم .

تقدیم به همسرم که همیشه  
مهربانانه در تمامی مشکلات در  
کنارم بوده و مشوق اصلی من  
در مسیر علم اندوزی بوده است  
و تشکر از دخترم که در کنار  
مادرش کمبودهای ناشی از

تحصیل پدر را تحمّل کرده  
است.

## فهرست عناوین

### فصل اول: کلیات تحقیق

1-1- مقدمه .....	1
2-1- طرح مسأله .....	2
3-1- ضرورت و اهمیت تحقیق .....	5
4-1- اهداف تحقیق: .....	7
5-1- سؤال تحقیق: .....	7
6-1- فرضیه‌های تحقیق: .....	8
7-1- روش انجام تحقیق: .....	8
8-1- قلمرو زمانی و مکانی تحقیق: .....	8
9-1- محدودیت‌های تحقیق: .....	9
10-1- ابزار گردآوری اطلاعات: .....	10
11-1- تعریف مفاهیم .....	10

### فصل دوم: ادبیات و پیشینه تحقیق

1-2- مروری بر تحقیقات انجام شده .....	12
2-2- مفاهیم مرتبط با موضوع تحقیق .....	21
1-2-2- فرهنگ .....	21
2-2-2- برنامه‌ریزی فرهنگی .....	24
3-2-2- الگوهای سیاست‌گذاری فرهنگی در ایران .....	26
1-3-2-2- یکسان‌سازی فرهنگی .....	28
2-3-2-2- تکثرگرایی فرهنگی .....	29
3-3-2-2- وحدت در تکثر فرهنگی .....	29
4-2-2- نیازسنجی .....	31
1-4-2-2- نیاز و نیازسنجی فرهنگی .....	31

32	..... 2-4-2-2 سطوح نیاز سنجی
32	..... 3-4-2-2 فرایند نیاز سنجی
33	..... 4-4-2-2 اهداف نیاز سنجی
33	..... 5-4-2-2 انواع نیاز سنجی
34	..... 6-4-2-2 ضرورت و اهمیت نیاز سنجی
35	..... 7-4-2-2 جایگاه نیاز سنجی
36	..... 8-4-2-2 الگوها و مدل‌های نیازسنجی
37	..... مقدمه
38	..... 1-3-2 مبانی مفهومی و نظری نظام آموزش و پرورش
38	..... 1-1-3-2 دیدگاه کارکردگرایی:
39	..... 2-1-3-2 دیدگاه انتقادی
41	..... نظریه پردازان پارادایم انتقادی آموزش و پرورش
41	..... 1-2-1-3-2 برنشتین: قالب‌های زبانی
42	..... 2-2-1-3-2 برنامہ پنهان: ایلچ:
43	..... 3-2-1-3-2 بوردیو: بازتولید فرهنگی
44	..... 2-3-2 مرووری بر مفاهیم مرتبط با نظام آموزش و پرورش
44	..... 1-2-3-2 معنای فرهنگ مدرسه
46	..... 2-2-3-2 طبقه اجتماعی و آموزش:
47	..... الف - هزینه تحصیل:
48	..... ب - انتظارات والدین:
48	..... پ - زمینه فرهنگی:
49	..... ت - مشکلات زبانی:



49	ث- نگرش معلمان:.....
50	ج- آزمون هوش و روش های تربیتی:.....
51	برابری فرصت های آموزشی: .....
54	2-3-3- مبانی مفهومی و نظری "نیاز" .....
54	مقدمه .....
56	2-3-3-1- سلسله مراتب نیازهای مازلو .....
61	نظریات لین (Lin) .....
62	2-3-3-2- نظریه هنری ماری .....
64	2-3-3-3- نظریه کروناخ .....
65	2-3-4- کاربرد نظریه سرمایه فرهنگی برای شناخت نیازهای فرهنگی .....
65	مقدمه .....
66	2-3-4-1- سرمایه ی فرهنگی .....
69	2-3-4-2- سرمایه ی فرهنگی از نظر پی یر بوردیو .....
78	2-3-4-3- سرمایه فرهنگی از نظر دی ماجیو .....
80	2-3-4-4- سرمایه فرهنگی از نظر اریکسون .....
84	2-3-5- چارچوب نظری .....
86	2-3-6- مدل مفهومی .....

### فصل سوم: روش شناسی تحقیق

87	مقدمه .....
87	3-1- روش تحقیق .....
88	3-2- سطح مشاهده (واحد تحلیل) .....
88	3-3- جامعه آماری .....
89	3-4- نمونه آماری .....

90	5-3 روش نمونه گیری
92	6-3 ابزار اندازه گیری
92	7-3 آزمون مقدماتی پرسشنامه
93	8-3 مقیاس سازی
93	9-3 شاخص سازی
94	10-3 داده آمایی
95	11-3 هم جهت سازی گویه ها
95	12-3 پردازش داده های گمشده
95	13-3 تعریف نظری و عملیاتی کردن مفاهیم
102	14-3 چگونگی سنجش
103	15-3 روایی و اعتبار
105	16-3 روش های تجزیه و تحلیل داده ها

#### فصل چهارم: تجزیه و تحلیل داده ها

106	مقدمه
106	بخش اول: ویژگی های اقتصادی اجتماعی پاسخگویان
107	4-1-1 سن پاسخگویان
107	4-1-2 سطح تحصیلات پاسخگویان
108	4-1-3 رشته تحصیلی پاسخگویان
108	4-1-4 نوع مدرسه پاسخگویان
109	4-1-5 شغل پدر پاسخگویان
109	4-1-6 شغل مادر پاسخگویان
110	4-1-7 تحصیلات پدر پاسخگویان
111	4-1-8 تحصیلات مادر پاسخگویان
111	4-1-9 درآمد تقریبی خانواده دانش آموز
112	4-1-10 مالکیت منزل مسکونی دانش آموز

112	4-1-11 داشتن اتومبیل .....
113	4-1-12 پایگاه اجتماعی - اقتصادی .....
114	بخش دوم: یافته‌های توصیفی .....
114	4-2-1 میزان اهمیت و عملکرد فعالیت‌های فرهنگی در بین دانش‌آموزان .....
115	4-2-2 میزان اهمیت و عملکرد فعالیت‌های هنری در بین دانش‌آموزان .....
116	4-2-3 میزان اهمیت و عملکرد فعالیت‌های تفریحی در بین دانش‌آموزان .....
117	4-2-4 میزان اهمیت و عملکرد فعالیت‌های آموزشی در بین دانش‌آموزان .....
118	4-2-5 ارزش بیرونی برای نقش تحصیلی .....
119	4-2-6 ارزش درونی برای نقش تحصیلی .....
120	4-2-7 تسلط به فرهنگ مدرسه .....
121	4-2-8 اضطراب در مدرسه .....
122	4-2-9 مقتضیات نقش تحصیلی .....
124	بخش سوم: آمار استنباطی .....
125	4-3 آزمون فرضیات تحقیق .....
125	فرضیه 1) بین نوع مدرسه دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آن‌ها رابطه وجود دارد. ....
125	فرضیه 2) بین سطح تحصیلات دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی، رابطه وجود دارد. ....
126	فرضیه 3) بین رشته تحصیلی افراد نمونه و نیازهای فرهنگی آن‌ها رابطه وجود دارد. ....
127	فرضیه 4) بین سن دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آن‌ها رابطه وجود دارد. ....
127	فرضیه 5) بین پایگاه اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آن‌ها رابطه وجود دارد. ....
128	فرضیه 6) بین شغل والدین دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آن‌ها رابطه وجود دارد. ....
128	فرضیه 7) بین تحصیلات والدین دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آن‌ها رابطه وجود دارد. ....

## فصل پنجم: نتیجه‌گیری و پیشنهادات تحقیق

130	5-1- مقدمه .....
131	5-2- نتایج توصیفی .....
132	5-3- نتایج استنباطی .....
133	5-4- پیشنهادات تحقیق .....
134	5-5- پیشنهادات تحقیق برای محققان آتی .....
135	5-6- پیشنهادها و راهکارها از نگاه پژوهشگر .....
137	منابع .....

## فهرست جداول

107	جدول شماره 1-4: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان برحسب سن .....
107	جدول شماره 2-4: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان برحسب سال تحصیلی .....
108	جدول شماره 3-4: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان برحسب رشته تحصیلی .....
108	جدول شماره 4-4: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان برحسب نوع مدرسه .....
109	جدول شماره 5-4: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان برحسب شغل پدر .....
110	جدول شماره 6-4: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان برحسب شغل مادر .....
110	جدول شماره 7-4: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان برحسب تحصیلات پدر .....
111	جدول شماره 8-4: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان برحسب تحصیلات مادر .....
112	جدول شماره 9-4: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان برحسب درآمد خانوار .....
112	جدول شماره 10-4: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان برحسب نوع مالکیت خانواده .....
113	جدول شماره 11-4: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان برحسب مالکیت اتومبیل .....
113	جدول شماره 12-4: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان برحسب پایگاه اجتماعی-اقتصادی .....
115	جدول شماره 13-4: میانگین‌های به‌دست آمده برای اهمیت و ارزیابی نوع عملکرد مدارس در برنامه‌های فرهنگی .....

- جدول شماره 14-4. میانگین‌های به‌دست آمده برای اهمیت و ارزیابی نوع عملکرد مدارس در برنامه‌های هنری ..... 116
- جدول شماره 15-4. میانگین‌های به‌دست آمده برای اهمیت و ارزیابی نوع عملکرد مدارس در برنامه‌های تفریحی ..... 117
- جدول شماره 16-4. میانگین‌های به‌دست آمده برای اهمیت و ارزیابی نوع عملکرد مدرسه در برنامه‌های آموزشی ..... 118
- شکل ( 1-4): نمودار توزیع فراوانی میزان پیوند اجتماعی ..... 119
- جدول (17-4): توزیع فراوانی مطلق و نسبی میزان ارزش بیرونی نقش تحصیلی برای دانش‌آموزان ..... 119
- شکل (2-4): نمودار توزیع فراوانی میزان ارزش درونی برای نقش تحصیلی ..... 120
- جدول (18-4): توزیع فراوانی مطلق و نسبی میزان ارزش درونی نقش تحصیلی ..... 120
- شکل (3-4): نمودار توزیع فراوانی میزان تسلط به فرهنگ مدرسه ..... 121
- جدول (19-4): توزیع فراوانی مطلق و نسبی میزان تسلط به فرهنگ مدرسه ..... 121
- شکل (4-4): نمودار توزیع فراوانی میزان اضطراب در مدرسه ..... 122
- جدول (20-4): توزیع فراوانی مطلق و نسبی میزان اضطراب در مدرسه ..... 122
- شکل (5-4): نمودار توزیع فراوانی مقتضیات نقش تحصیلی ..... 123
- جدول (21-4): توزیع مطلق و نسبی میزان مقتضیات نقش تحصیلی ..... 123
- جدول 6-23 آزمون تفاوت میانگین نمره نیازهای فرهنگی جوانان برحسب وضعیت شغلی افراد ..... 125
- جدول 23-4 آزمون تفاوت میانگین نمره نیازهای فرهنگی برحسب سطوح تحصیلی افراد نمونه ..... 126
- جدول 24-4 آزمون تفاوت میانگین نمره نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان برحسب رشته تحصیلی ..... 127
- جدول 25-4 ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای مستقل و ابعاد نیازهای فرهنگی ..... 129
- جدول شماره 1-5 نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان در بخش برنامه‌های فرهنگی ..... 131
- جدول شماره 2-5 نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان در بخش برنامه‌های هنری ..... 131
- جدول شماره 3-5 نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان در بخش برنامه‌های تفریحی ..... 131
- جدول شماره 4-5 نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان در بخش برنامه‌های آموزشی ..... 132

## چکیده

موضوع تحقیق پیش رو با درک وضعیت در حال دگرگون فرهنگی جامعه و نیاز به بازنگری نیازهای فرهنگی در حوزه دانش آموزان شکل گرفت. مسأله‌ی اساسی تحقیق حاضر این بود که دانش‌آموزان با پیشینه طبقاتی مختلف وارد مدرسه می‌شوند و این پایگاه طبقاتی فرصت‌های و تهدیدهای مختلفی را در عرصه فرهنگی به همراه دارد. در چنین شرایطی مدرسه چگونه می‌تواند نیازهای مختلف فرهنگی دانش‌آموزان را برطرف کند و همچنین رابطه بین پایگاه اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموز با نیازهای فرهنگی‌شان چیست. برای درک نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان و جایگاه مدرسه در خصوص آن نظریه‌های مختلفی مرور شد که از بین آن‌ها نظریه بوردیو به عنوان چارچوب تئوریک این تحقیق قرار گرفت. بر اساس نظریه بوردیو دانش‌آموزان با پایگاه‌های مختلف اقتصادی و اجتماعی وارد مدرسه می‌شوند و همین پایگاه طبقاتی است که جایگاه فرهنگی دانش‌آموز را در مدرسه تعیین می‌کند زیرا فرهنگ حاکم بر مدرسه فرهنگ طبقه متوسط و مسلط جامعه است در چنین شرایطی دانش‌آموزانی که از سطح طبقاتی پایینی برخوردارند نسبت به فرهنگ مدرسه (اعم از الگوهای زبانی معلمان، نوع برخورد با معلم، مدیر) و مسلط نیستند و همین عدم توجه به جایگاه‌های مختلف فرهنگی دانش‌آموز موجب عقب ماندگی آن‌ها می‌شود. برای بررسی موضوع حاضر از روش پیمایش در دو سطح توصیفی و تبیینی استفاده شد. جامعه مورد مطالعه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی منطقه 16 تهران بود و روش نمونه‌گیری در این تحقیق به صورت خوشه‌ای انتخاب گردید، همچنین تعداد نمونه بر اساس فرمول کوکران 388 نفر تعیین شد. ابزار گردآوری داده‌های در این تحقیق پرسشنامه بسته بود. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که نیازهای عینی فرهنگی دانش‌آموزان شامل: 1. امکانات ورزشی، 2. تورهای گردشگری، 3. کلاس‌های زبان، کامپیوتر، 4. کتاب‌های مختلف و نیز نمایشگاه در زمینه آثار هنرمندان می‌باشد. همچنین نیازهای ذهنی فرهنگی دانش‌آموزان شامل موارد زیر است؛ 1- نیاز به مهارت‌های ارتباطی به فرهنگ مدرسه و سیستم آموزشی، 2- نیاز به تقویت اعتماد به نفس و خود اثربخشی تحصیلی، 3- نیاز به رفع استرس تحصیلی 4- نیاز به درک آینده و دورنمای تحصیلی بهتری را دارند. نتایج فرضیات نیز نشان می‌دهد که بین نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان و هر یک از متغیرهای (نوع مدرسه، پایه تحصیلی، شغل والدین، تحصیلات والدین و به طور کلی پایگاه اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان) رابطه معنی‌داری وجود دارد.

# فصل اول

## کلیات تحقیق

## ۱-۱-مقدمه

تا دهه 1960 رشد اقتصادی به عنوان اصلی ترین و تنهاترین هدف توسعه مورد توجه کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه بود. از اواسط دهه 1960 میلادی، با ظهور پیامدهای منفی حاصل از رشد از سویی و برجسته شدن دغدغه‌های جدید از سوی دیگر، جایگاه رشد اقتصادی به عنوان هدف اصلی توسعه مورد پرسش و تردید قرار گرفت و تلاش‌هایی انجام شد تا رشد اقتصادی و سیاست‌های مربوط به آن نه به عنوان هدف بلکه به عنوان یکی از ابزارهای دستیابی به اهداف توسعه در نظر گرفته شود. همچنین تحت تأثیر جریان‌های جهانی و به خصوص گسترش ارتباطات، نظام‌های ارزشی و به طور کلی سبک زندگی در سطوح فردی، گروهی و اجتماعی، دستخوش تغییراتی اساسی گردید (امیدی، 1387: 56).

بنابراین امروزه هر دیدگاهی به توسعه، نیازمند سیاست فرهنگی و اجتماعی ویژه‌ی خود است؛ چراکه از سویی هرگونه سیاست‌گذاری و از پی آن برنامه‌ریزی فرهنگی و اجتماعی، مبتنی بر شرایط اقتصادی و سیاسی کشور است و از سوی دیگر، نقش فرهنگ و اجتماع را در توسعه‌ی اقتصادی و سیاسی جامعه‌ی معاصر را نباید به هیچ وجه از نظر دور داشت (فاضلی، 1385: 98).

با شکل‌گیری پارادایم جدید توسعه (توسعه فرهنگی) نظام آموزش و پرورش به عنوان یکی از نهادهای تولید کننده و نیز ایجاد کننده تغییرات فرهنگی جایگاه ویژه‌ای پیدا کرده است. نهاد آموزش و پرورش امروزه در سطح جهانی علاوه بر کارکردها و وظایف آموزشی و پژوهشی، وظایف جدیدی در عرصه فرهنگی و اجتماعی برعهده گرفته است. از جمله آن‌ها می‌توان به نقش فرهنگ‌سازی و جامعه‌پذیری اشاره کرد. در سطح ملی، زمینه‌ها و نتایج برآمده از انقلاب اسلامی و تحولات دو دهه گذشته نظام آموزش ایران را با تغییرات وسیع و تحولات بنیادین همراه کرده است. در نتیجه این تحولات درونی و بیرونی، مطالعات و برنامه‌ریزی فرهنگی در درون نظام آموزش از وزن و اهمیت بیشتری برخوردار شده است از این منظر، برنامه‌ریزی فرهنگی در



مدارس برای جبران کم تحرکی نظام و فرآیندهای آموزشی متکفل ارتقای کمی و کیفی کارکرد علمی و فرهنگی مدارس شده است (صادقی، 1382: 123).

بنابراین با توجه به جایگاه خطیر فعالیت های فرهنگی در مدارس پس از عملیاتی کردن سیاست های فرهنگی و اجتماعی و اجرای برنامه ریزی ها و فعالیت های فرهنگی پیش از همه نیاز اکید به نیازسنجی از وضعیت موجود برنامه های فرهنگی و همچنین پیش بینی پیامدها و تأثیرات آنها می باشد تا بتوان در مورد سیاست ها و برنامه های اتخاذ شده و این که تا چه حدی توانسته اند اهداف مد نظر دستگاه های برنامه ریز را تأمین کنند، به درستی اظهار نظر کرد. چراکه بدون وجود چنین نیازسنجی هایی هرگونه تداوم برنامه ریزی و اجرایی، ناکارآمد، سلیقه ای، بی هدف و غیرمنطقی خواهد بود و همواره باید به یاد داشت که "درک بهتر مجموعه ای از شرایط اجتماعی معمولاً امکان نظارت بهتری را بر آنها فراهم می کند". و از این رو نیازسنجی دقیق برنامه های فرهنگی می تواند شرایطی را فراهم آورد که بتوان ضعف ها و قوت های آنها را شناخت و در پرتو این شناخت، کنترل و نظارتی هرچه بهتر را اعمال کرد که خود منجر به افزایش کارایی، مدیریت آثار و پیامدهای برنامه ها، پیش بینی رفتارهای فرهنگی و در نهایت کاهش هزینه ها خواهد شد. و از سوی دیگر منجر به افزایش سرمایه فرهنگی و در نهایت اعتلای فرهنگی کشور خواهد شد.

## ۱-۲- طرح مسأله

امروزه، مصرف به یکی از اساسی ترین مفاهیم برای فهم جامعه مدرن بدل شده است به گونه ای که از زوایای مختلف مورد بحث صاحب نظران قرار گرفته است. اگرچه مصرف در ابتدا فعالیتی صرفاً برای رفع نیاز یا عملی اقتصادی درک می شد اما اندیشمندان قرن 21 بیش از همه بر شکل فرهنگی مصرف تأکید کردند و مصرف فرهنگی را مهم ترین مؤلفه جامعه جدید دانستند. مصرف فرهنگی، فعالیتی اجتماعی و کرداری روزمره است. به واسطه همین کردارهایی که مصرف فرهنگی می نامیم فرهنگ، تولید یا بارور می شود. مصرف فرهنگی سبک

زندگی ما را شکل می‌دهد، نیازها و تمایلات ما را سامان می‌دهد، مواد لازم را برای تولید تخیلات و رؤیایمان فراهم می‌کند، نشان‌دهنده تفاوت‌ها و تمایزات اجتماعی است و نمایانگر تولیدات ثانویه ما در به‌کارگیری ابزارهای موجود است (استوری، 1999).

بعد از تقسیم کار تخصصی در جامعه مدرن و محول شدن آموزش و پرورش کودکان به مدارس، مدرسه همواره بیشترین عامل جامعه‌پذیری و همچنین مصرف فرهنگی کودکان به حساب می‌آید؛ هدف غایی نظام‌های آموزشی تعلیم افراد به منظور حضور در جامعه و انتقال فرهنگ، ارزش‌ها و اصول حاکم بر کشور است. علیرغم آنکه در ظاهر فراگیری علم و ترویج شاکله‌های آن مهم‌ترین اهداف نظام آموزشی به شمار می‌آیند، با این حال نباید از یاد برد که نظام آموزشی نقش مهمی در جامعه‌پذیری افراد ایفا می‌نماید. در واقع نظام آموزشی می‌تواند به مثابه مرجعی انسان‌ساز عمل می‌کند و ارزش‌ها، اصول و اهداف در راستای تقویت یا تضعیف نظام فرهنگی در جامعه را باز تولید نماید. متغیرهایی چون ارزش‌های مسلط فرهنگی و هویت در باز تولید نظام فرهنگی نقش ایفا می‌کنند. از طرفی دیگر با توجه به ربط وثیقی که میان دانش و قدرت وجود دارد، نظام آموزشی در فرایند جامعه‌پذیری نقش مهم و تأثیرگذاری دارد به نحوی که کارکرد صحیح آن‌ها می‌تواند به باز تولید نظام فرهنگی و درونی کردن ارزش‌ها، هنجارها، اصول و اهداف آن منجر شود. در این چارچوب چنانچه آموزش و پرورش به عنوان مهم‌ترین نهاد نظام آموزشی، توان باز تولید نظام فرهنگی و ارزش‌ها و هنجارهای متناسب با آن را از دست بدهد، نظام فرهنگی را با بحران‌های مشروعیت، مشارکت و هویت مواجه خواهد کرد (صارمی، 1378: 45).

از سوی دیگر رشد فزاینده ارتباطات اجتماعی باعث آشنایی دانش‌آموزان با فرهنگ‌های دیگر شده است و کشورهای پیشرو در این زمینه در ارائه الگوهای فرهنگی خود بیشتر و موفق‌تر عمل کرده‌اند و معمولاً مخاطبان خود را جوانان کشورها در نظر می‌گیرند؛ بنابراین با توجه به اینکه جوانان و نوجوانان در سن شکل‌گیری هویت

هستند و بیشترین تأثیر را از الگوهای فرهنگی دیگران می‌گیرند به خصوص اگر به نیازهای فرهنگی آنان با شرایط روز توجه نشود فرهنگ‌های دیگر با ابزارهای مختلف از جمله رسانه، هژمونی خودشان را بر نظام فرهنگی جامعه تحمیل می‌نمایند و این به معنای تسخیر حلقه ارتباطی بین نظام سیاسی - اجتماعی و کنشگران و در نهایت خدشه‌دار شدن هویت فرهنگی و از بین رفتن انسجام اجتماعی می‌باشد (نوبخت، 1389: 4).

یکی از مشکلات موجود در عرصه فعالیت‌های فرهنگی عدم شناخت و اندازه‌گیری دقیق آن می‌باشد که این امر با توجه به تصمیم‌گیری‌های غلط منجر به ضایعات سنگین انسانی و مالی شده و مشکلات عظیمی را بر فرهنگ جامعه مورد نظر وارد می‌نماید. به منظور مدیریت و برنامه‌ریزی امور فرهنگی ناگزیر می‌بایست قادر به شناسایی و ارزیابی موقعیت فرهنگ موجود و به طبع آن وضعیت فعالیت‌های فرهنگی موجود باشیم. هنگامی که اهداف در مدیریت برنامه‌ریزی فرهنگی مشخص گردید، اولین و مهم‌ترین کار در فرایند برنامه‌ریزی و ارزیابی امور فرهنگی، طراحی شاخص‌های فرهنگ و تعیین ابزار سنجش آن می‌باشد. شاخص‌ها در جهت شناخت موقعیت کنونی، تعیین اهداف و ارزیابی عملکرد جهت سنجش موفقیت برنامه و همچنین برنامه‌ریزی جهت افزایش اثربخشی در آینده در سطوح مختلف به کار می‌روند (قاسمی، 1381: 76).

نکته قابل توجه اینکه برنامه‌ها و فعالیت‌های فرهنگی از جهت هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی با برنامه‌های عمرانی، اقتصادی و ... تفاوت دارند. چون اساساً موضوع برنامه‌های فرهنگی انسان‌ها هستند پس برنامه‌ها و فعالیت‌های فرهنگی باید به دست مدیریت هوشمند انجام گیرد. چون معمولاً نتایج برنامه‌ریزی‌های فرهنگی با اهداف و نیت‌های برنامه‌ریزان فاصله زیادی داشته و در مواقعی در تضاد به آن اهداف اولیه قرار می‌گیرد. از سوی دیگر برنامه‌ها و فعالیت‌های فرهنگی خود آثار اجتماعی و فرهنگی گسترده‌ای دارند که این آثار می‌تواند مرزهای مدارس را در نوردیده و به سرتاسر بخش‌های کشور از نهاد خانواده گرفته تا سیاست‌های کلان تسری پیدا کند (نوبخت، 1390: 7).

در این راستا پژوهش حاضر، به دلیل عدم توانایی مدرسه در ارضای نیازهای فرهنگی طبقات مختلف دانش-آموزی و در نتیجه ایجاد تحرک طبقاتی و همچنین عدم آشنائی برنامه‌ریزان فرهنگی با نیازهای روز جوانان، با پذیرش دگرگونی در نیازهای فرهنگی جامعه به طور اعم و نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان دبیرستانی به طور اخص، در صدد ارزیابی نیازهای فرهنگی<sup>۱</sup> آنان در منطقه ۱۶ شهر تهران با توجه به پایگاه اقتصادی-اجتماعی خانواده آنان، میزان تحصیلات خانواده و بافت فرهنگی محل سکونت آنان است. با امید به آن که با شناخت کامل از نیازهای موجود پیشنهادهای مناسبی جهت برنامه‌ریزی‌های فرهنگی و اجتماعی برای دانش‌آموزان پسر دبیرستانی ارائه گردد.

### ۱-۳- ضرورت و اهمیت تحقیق

به نظر بوردیو، مدرسه مؤثرترین ابزار دائمی ساختن الگوی اجتماعی موجود است. زیرا هم توجیه‌کننده‌ی نابرابری‌های اجتماعی است و هم میراث فرهنگی را به جامعه می‌شناساند. با توجه به اینکه دانش‌آموزان با سرمایه‌های مختلف فرهنگی وارد مدرسه می‌شوند و از آن‌جا که سرمایه فرهنگی طبقات متوسط و بالای جامعه منطبق با سرمایه فرهنگی معلمان است بنابراین دانش‌آموزانی که از سرمایه فرهنگی پایینی برخوردارند خود به خود از فضای فرهنگی مدرسه طرد شده و این مسئله ضمن کاهش کارایی تحصیلی خیل عظیمی از دانش-آموزان، به بازتولید نابرابری اجتماعی نیز دامن خواهد زد. بنابراین می‌توان با شناخت سرمایه‌ها و نیازهای فرهنگی مختلف و رابطه آن با کارایی تحصیلی به تبیین راهکارهایی در جهت شناساندن میراث فرهنگی به تمام دانش‌آموزان نائل آمد.

از سوی دیگر ضرورت این پژوهش، بدین موضوع برمی‌گردد که شناخت نیازهای فرهنگی، از اساسی‌ترین نیازهای بنیادی در امر برنامه‌ریزی فرهنگی و پیشگیری از تحولات و مسائل آن در آینده است. بنابراین، برنامه-

---

<sup>۱</sup>. cultural needs

ریزی نسبتاً دقیق و هماهنگ در جامعه و شناخت نیازهای فرهنگی، الزامی است. در واقع دستیابی به نتایج در این باره، استفاده علمی و کارآمد را برای سازمان‌ها، مؤسسات و مراکز فرهنگی میسر می‌سازد.

با توجه به اینکه کارآمدی مدارس به میزان دستیابی آن‌ها به اهداف و برنامه‌هایشان تعریف می‌شود و چون یکی از اهداف مدارس برطرف کردن نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان و نیز ترویج ارزش‌ها و فرهنگ ایران اسلامی است پس نیازسنجی فعالیت‌های فرهنگی پس از مدتی از شکل‌گیری و تشکیل مدرسه ضرورت دارد چرا که:

1- دانش‌آموزان سرمایه اصلی کشور به شمار می‌روند، چرا که نه تنها مدیران، مسئولین و نخبگان آینده کشور از میان آن‌ها برگزیده می‌شوند بلکه همچنین حفظ ارزش‌ها و رسوم فرهنگی و ملی، حفظ و تقویت هویت اسلامی - ایرانی و در واقع بازتولید اجتماعی فرهنگ ایرانی وابسته به آن‌هاست. آن‌ها نسل جدید جامعه‌اند و بازتولید یک جامعه مستلزم انتقال فرهنگ آن به نسل‌های جدید است.

2- برنامه‌ها و فعالیت‌های فرهنگی، آثار و پیامدهای گسترده‌ای دارد که مرزهای مدارس را در نورددیده و تغییرات فرهنگی جدیدی را موجب می‌شود. بنابراین شناخت پیامدها و تأثیرات برنامه‌ها و فعالیت‌های فرهنگی جهت شناخت شکاف آن برنامه‌ها با اهداف و سیاست‌های معاونت فرهنگی مدارس از اهمیت اساسی برخوردار است.

3- دانش‌آموزان با گروه‌های قومی، طبقاتی و جغرافیایی متفاوت وارد مدرسه می‌شوند پس شناخت نیازهای پویای فرهنگی دانش‌آموزان و فاصله آن با سیاست‌ها و اهداف معاونت فرهنگی مدارس مورد توجه است.

4- شیوه‌های ارضای نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان در دوره‌های زمانی مختلف فرق دارد و شیوه‌ی ارضای نیاز موضوعی جامعه‌شناختی است که به تناسب فرهنگ گروه‌های مختلف نیز تغییر می‌کند.

پس با عنایت به اهمیت نیازهای فرهنگی که یکی از موضوعاتی است که در کشور هنوز جای بررسی و برنامه-ریزی بیشتری دارد و وجود مشکلات عدیده در حوزه‌ی کانون‌ها، گروه‌ها، مجامع دانش‌آموزی و شناسایی و بازخوانی و تحلیل علمی از نیازهای فرهنگی این افراد، امری ضروری به نظر می‌رسد.

#### ۱-۴-اهداف تحقیق:

1. شناخت نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان در بعد عینی فرهنگ
2. شناخت نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان در بعد ذهنی فرهنگ
3. شناخت نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان بر اساس رشته تحصیلی
4. شناخت نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان بر اساس طبقه اجتماعی - اقتصادی آنها
5. شناخت نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان بر اساس تحصیلات والدین
6. شناخت نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان بر اساس شغل والدین
7. شناخت وضعیت فرهنگی دانش‌آموزان بر اساس نوع مدرسه
8. اولیت بندی نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان

#### ۱-۵-سؤال تحقیق:

1. آیا بین نوع مدرسه دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آنها رابطه وجود دارد؟
2. آیا بین سطح تحصیلات دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی، رابطه وجود دارد؟
3. آیا بین رشته تحصیلی افراد نمونه و نیازهای فرهنگی آنها رابطه وجود دارد؟
4. آیا بین سن دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آنها رابطه وجود دارد؟
5. آیا بین پایگاه اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آنها رابطه وجود دارد؟
6. آیا بین شغل والدین دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آنها رابطه وجود دارد؟
7. آیا بین تحصیلات والدین دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آنها رابطه وجود دارد؟

## ۱-۶- فرضیه‌های تحقیق:

1. بین نوع مدرسه دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آن‌ها رابطه وجود دارد.
2. بین سطح تحصیلات دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی، رابطه وجود دارد.
3. بین رشته تحصیلی افراد نمونه و نیازهای فرهنگی آن‌ها رابطه وجود دارد.
4. بین سن دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آن‌ها رابطه وجود دارد.
5. بین پایگاه اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آن‌ها رابطه وجود دارد.
6. بین شغل والدین دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آن‌ها رابطه وجود دارد.
7. بین تحصیلات والدین دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آن‌ها رابطه وجود دارد.

## ۱-۷- روش انجام تحقیق:

تحقیق حاضر با رویکرد کمی از نوع پیمایشی بوده، این روش با بهره‌گیری از ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها (پرسشنامه) به منظور گردآوری داده‌های اولیه درباره وضعیت موجود انجام می‌شود، با این حال ممکن است با مشخص کردن وضع موجود به حد کافی به مقایسه آن با معیارهای تعیین شده نیز پردازد. پس از جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز، دسته‌بندی و تجزیه و تحلیل می‌شوند و اطلاعات با روش‌های آمار توصیفی نظیر جداول توزیع فراوانی و آمار استنباطی مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

## ۱-۸- قلمرو زمانی و مکانی تحقیق:

هر تحقیقی را باید در سه بعد زمانی، مکانی و موضوعی محدود کرد. مشخصات این تحقیق به شرح زیر می‌باشند:

**قلمرو مکانی:** قلمرو مکانی تحقیق در مورد نیازهای فرهنگی در سطح دانش‌آموزان پسر دبیرستانی مدارس منطقه 16 تهران انجام گرفته است.

**قلمرو موضوعی:** آنچه در این پژوهش کانون اصلی توجه است، سنخ شناسی نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان و عوامل مرتبط با شکل‌گیری آن‌ها در سطح مدارس می‌باشد.

**قلمرو زمانی:** مدت زمان این پژوهش از بهمن سال 1390 تا تیر 1391 می‌باشد.

**روش تحقیق، جامعه آماری و تعداد نمونه:** روش تحقیق مورد استفاده در این تحقیق پیمایش، شیوه نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای و جامعه آماری مورد نظر دانش‌آموزان پسر مدارس دولتی و غیر انتفاعی در مقطع متوسطه می‌باشد. تعداد نمونه در این تحقیق بر اساس فرمول کوکران 388 نفر می‌باشد.

#### ۱-۹- محدودیت‌های تحقیق:

ضروری است به اهم محدودیت‌های تحقیق که فراروی انجام این تحقیق قرار داشته است اشاره شود:

روش علمی تحقیق روش مناسبی جهت پاسخگویی به سؤالات و یافتن راه حل برای مسائل است ولی استفاده از این روش در مواردی با مشکل مواجه می‌شود و محدودیت‌هایی در این روش وجود دارد، برخی از محدودیت‌های تحقیق علمی را می‌توان به شرح زیر توضیح داد:

1. کمبود منابع علمی پژوهشی و نشریات تخصصی مرتبط با موضوع مورد تحقیق
2. عدم تعریف مشخص از شاخص‌های فرهنگی مورد نیاز دانش‌آموزان در ابعاد ذهنی، عینی توسط نظام آموزشی
3. مشکلات مربوط به دسترسی به جامعه نمونه (از قبیل اخذ گواهی، هماهنگی با مدیر مدرسه، همکاری دانش‌آموزان و ...)



## ۱-۱۰-۱ ابزار گردآوری اطلاعات:

**مطالعات کتابخانه‌ای:** در این قسمت جهت گردآوری اطلاعات در زمینه مبانی نظری و ادبیات تحقیق موضوع از

منابع کتابخانه‌ای (مقالات و کتاب‌های مورد نیاز) و نیز از شبکه جهانی اطلاعات<sup>2</sup> استفاده شده است.

برای جمع‌آوری داده‌ها از دانش‌آموزان (شامل داده‌های عینی و نگرشی)، از ابزارهای پرسشنامه و طرح سؤالات

بسته استفاده می‌شود. پرسشنامه طراحی شده برای رسیدن به سؤال اصلی تحقیق مزبور می‌باشد که بررسی

نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان در ابعاد ذهنی، عینی است که با طرح سؤالاتی در چند بخش به جمع‌آوری

اطلاعات به آن دست می‌یابیم.

## ۱-۱۱- تعریف مفاهیم

**نیاز:** عبارت است از فاصله یا شکاف بین وضع موجود و وضع مطلوب و یا به فاصله وضع جاری و وضعیت

ایده‌آل اشاره می‌کند (فتحی و اجارگاه، 1378: 5).

**نیازهای فرهنگی:** عبارت است از فاصله یا شکاف بین وضع موجود فرهنگی و وضع مطلوب و مورد نظر (بر

اساس تعریف فوق).

**نیازسنجی:** عبارت است از کاربرد فنونی که بتوان به کمک آن‌ها اطلاعات مناسب درباره نیازها گردآوری

کرده و به الگوی نیازها و خواسته‌های فرد، گروه و جامعه دست یافت (بابائی، 1378: 11).

**نیازسنجی فرهنگی:** فرایند برآورد نیازهای فرهنگی مخاطبین و کارگزاران به منظور اثبات ضرورت فعالیت

و طراحی و اجرای برنامه‌های کارآمد می‌باشد.

**دانش‌آموزان:** شامل کلیه دانش‌آموزان پسر است که در مقطع متوسطه به تحصیل اشتغال دارند.

---

<sup>2</sup> Internet

**سرمایه فرهنگی:** «سرمایه فرهنگی» یا مهارت‌های بین شخصی و غیررسمی، شامل عادت‌ها، روش‌ها، شبکه‌های ساخت زبان، مدارک تحصیلی، سلايق، سبك‌های زندگی و... می‌باشد. سرمایه فرهنگی در برگیرنده تمایلات پایدار فرد است که در خلال اجتماعی شدن در وی انباشته می‌شود. بورديو تحصیلات را نمودی از سرمایه فرهنگی می‌دانست لیکن گرایش به اشیاء فرهنگی و جمع شدن محصولات فرهنگی در نزد فرد نیز سرمایه فرهنگی او را تشکیل می‌دهند.

#### **فرهنگ:**

فرهنگ برنامه‌ریزی جمعی ذهن است که اعضای یک گروه یا طبقه از انسان‌ها را از دیگری جدا می‌کند (هافستد، 1991: 87).

#### **خودپنداری تحصیلی**

خودپنداری تحصیلی مجموعه تصورات فرد یادگیرنده از تواناییهای خویش برای انجام وظایف تحصیلی و ارزیابیهای وی در این زمینه و ایفای رفتارهای مناسب با نقش تحصیلی می‌باشد.

(اریکسون، 1998: 123)

## فصل دوم

### ادبیات و پیشینه تحقیق

## ۲-۱- مروری بر تحقیقات انجام شده

در پژوهشی که توسط عباسپور در سال 1386 با عنوان بررسی نیازهای فرهنگی نسل جوان انجام شد بیان می-شود: هدف پژوهش بررسی نیازهای فرهنگی نسل جوان است. جامعه آماری 14350 نفر دانش آموزان دوره متوسطه کل کشور است. روش پژوهش پیمایشی با استفاده از ابزار پرسشنامه بوده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که: (1) میان پاسخگویی به نیازهای فرهنگی پسران با دختران تفاوت معنی‌داری وجود دارد. (2) میان نیازهای فرهنگی دانش آموزان در هر یک از پایه‌های تحصیلی متوسطه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. (3) دانش آموزانی که در شهرها زندگی می‌کنند نسبت به دانش آموزانی که در روستاها زندگی می‌کنند نیازهای فرهنگی بیشتری دارند. (4) میان اولویت نیازهای فرهنگی دانش آموزان در ابعاد فکری، اجتماعی، فردی و فنی تفاوت معناداری وجود دارد به نحوی که نیازهای مربوط به ابعاد اجتماعی، بالاترین میزان گرایش در جوانان را داشته است و نیازهای مربوط به ابعاد فنی کمترین میزان گرایش در جوانان را نشان داده است. همچنین نیازهای مربوط به ابعاد فکری و فردی به ترتیب در اولویت دوم و سوم قرار دارند.

در پژوهشی که توسط تاجیک اسماعیلی در سال 1382 با عنوان: مقایسه نیازهای آموزشی در بین والدین فرهنگی و دارای مشاغل آزاد بر تربیت فرزندان و نوجوانان کرمانشاه انجام شد بیان می‌شود: هدف: (1) خانواده‌های فرهنگی و مشاغل آزاد به چه نوع اطلاعاتی برای تربیت نوجوانانشان نیاز دارند؟ (2) آیا اساساً نیازهای این دو با هم متفاوت است؟ خلاصه: (1) والدین فرهنگی دارای آگاهی بیشتری نسبت به مسائل تربیتی فرزندان نوجوان خود هستند زیرا والدین مشاغل آزاد به دلیل موقعیت کاریشان از مطالعه زیاد محروم می‌باشند. (2) خصوصیات جسمی و روحی نوجوان در خانواده‌های فرهنگی و مشاغل آزاد دارای اختلاف معنی‌داری است.

در پژوهشی که توسط میرزایی مقدم در سال 1388 با عنوان: «بررسی و ارزیابی نیازهای فرهنگی دانشجویان (دختر و پسر) دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک»، انجام شد، بیان می‌شود: این پژوهش در نظر دارد به ارزیابی نیازهای فرهنگی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اراک بپردازد. تاکنون اقدامات گوناگونی برای جذب دانشجویان و انتقال پیام‌های فرهنگی در دانشگاه انجام شده و هر یک به صورت سلیقه‌ای و از یک منظر به رفع نیاز پرداخته‌اند اما همه اقدامات در یک جهت و هدفدار نبوده‌اند. بنابراین جای سؤال بود که واقعاً دانشجویان چه چیزهایی را می‌خواهند؟ به چه برنامه‌هایی گرایش دارند؟ قدر مسلم با توجه به سیاست‌های کلان دانشگاه و حدود امکانات مجموعه، مسئولین دانشگاه اقدامی در راستای برآوردن خواسته‌های دانشجویان خواهند کرد. شناخت نیازهای فرهنگی-دینی، فرهنگی-ورزشی، فرهنگی-تربیتی، فرهنگی-هنری و راه‌های جذب دانشجویان برای مشارکت مثمرتر در امور فرهنگی از اهداف کلان این طرح است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه اعم از پسر و دختر در تمام رشته و ورودی‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای گزینش خواهند شد و فقط به دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اراک پرداخته شود. رقم آماری این جمعیت 12000 نفر است. با توجه به رشته تحصیلی، سال ورود، جنسیت، بومی یا غیر بومی بودن، تأهل و تجربه، نیازهای دانشجویان به امور دینی، ورزشی، تربیتی و هنری به صورت آکادمیک بررسی می‌شود.

در پژوهشی که توسط حسین‌زاده در سال 1384 با عنوان تغییرات فرهنگی جوانان شهر زاهدان انجام شد بیان می‌شود: شهر زاهدان گذشته از ویژگی‌های جغرافیایی خود، به علت نزدیکی به کشورهای پاکستان و افغانستان، ساکنانی دارد که به طوایف مختلف بلوچ و اقوام مختلف ایرانی وابستگی دارند. این مردم در همزیستی چندین ساله خود در برخی الگوهای فرهنگی به اشتراک و همسانی رسیده‌اند و در برخی دیگر هنوز هویت فرهنگی خود را حفظ کرده‌اند. اما بیشترین تغییر در میان جوانان این شهر ایجاد شده است و بسیاری از الگوهای خود را تغییر داده‌اند.

در پژوهشی که توسط اشرفی در سال 1387 با عنوان بی‌هویتی اجتماعی و گرایش به غرب، بررسی عوامل اجتماعی - فرهنگی مؤثر بر گرایش نوجوانان به الگوهای فرهنگ غربی در تهران انجام شد بیان می‌شود: گرایش نوجوانان به الگوهای فرهنگ غربی در این تحقیق به عنوان انحراف از هنجارهای اجتماعی تلقی شده است. برای تجزیه و تحلیل و تبیین این مسأله، با استفاده از دیدگاه ترکیب جامعه‌شناسی، روان‌شناسی اجتماعی، روان‌شناسی و تئوری‌های هویت اجتماعی، چهارچوب تحقیق پیشنهاد شده است که در آن، نقش عوامل واسطه نظام اجتماعی (نهادهای خانواده، مدرسه، رسانه‌های گروهی - تلویزیون و سینما - و دولت) در زمینه‌سازی احساس هویت اجتماعی، مورد نقد و بررسی قرار گرفته است. از مباحث نظری، این نتیجه حاصل شده است که ضعف و ناکامی نظام اجتماعی در ایجاد زمینه برای شکل‌گیری احساس هویت اجتماعی در نوجوانان، به احساس بی‌هویتی اجتماعی آنان و در نتیجه، هویت‌یابی در قالب گرایش‌های ایستاری، کنشی و نمادی (ظاهری) به الگوهای غربی رپ و هوی متال می‌انجامد. منظور از هویت اجتماعی، تصور، درک و ارزیابی فرد از خودش در منظر دیگران (جامعه) است. اگر این تصور و ارزیابی، مثبت باشد و فرد احساس کند در منظر دیگران یا جامعه، دارای جایگاه، ارزش و احترام است، احساس هویت اجتماعی مثبت خواهد یافت. در غیر این صورت احساس بی‌هویتی اجتماعی کرده و در نتیجه، از الگوهای نظام اجتماعی خود رویگردان می‌شود و برای جبران بحران بی‌هویتی اجتماعی خود به الگوهای غیرخودی و در موضوع مورد تحقیق، به الگوهای در دسترس غربی گرایش پیدا خواهد کرد. نتایج مطالعات نظری تحقیق در قالب فرضیه محوری یعنی، "هرچه احساس بی‌هویتی اجتماعی نوجوانان نسبت به نظام بیشتر شود، هویت‌یابی آنان در قالب گرایش به الگوهای غربی رپ و هوی متال بیشتر می‌شود" در یک نمونه 192 نفر در دو گروه از نوجوانان دختر و پسر متظاهر و غیرمتظاهر به الگوهای غربی رپ و هوی متال، در سه منطقه از شهر تهران (به عنوان نمونه‌ای از مناطق بالا، متوسط و پایین از نظر سطح زندگی) مورد سنجش قرار گرفت. یافته‌های تحقیق در حد بالایی مؤید فرضیه فوق است [(احساس بی‌هویتی اجتماعی نسبت به نظام اجتماعی)  $y' 0/64$ ]. تبیین‌پذیری فرضیه این تحقیق، در بین نوجوانان

غیرمظاهر به الگوهای غربی رپ و هوی متال، در دو سطح ایستاری و کنشی که معادل 0/69 است، قویتر از مقدار 0/50 در بین نوجوانان متظاهر به الگوهای غربی رپ و هوی متال است. البته میزان احساس بی‌هویتی اجتماعی و میزان هویت‌یابی در قالب گرایش به الگوهای غربی رپ و هوی متال به‌طور خام، در بین نوجوانان متظاهر به الگوهای غربی، بیشتر از نوجوانان غیرمظاهر به الگوهای غربی است. بنابراین، نتایج کلی این تحقیق نشان داده است، گرایش نوجوانان به الگوهای غربی و تبیین آن با احساس بی‌هویتی اجتماعی نسبت به نظام اجتماعی، فقط در شکل ظاهر وجود ندارد، بلکه در سطوح مهم‌تر و حساس‌تر، حتی در بین نوجوانانی که در ظاهر گرایش به غرب ندارند نیز وجود دارد. مهم‌ترین راه‌حلی که برای مسأله مورد نظر تحقیق پیشنهاد شده است، تحول در عوامل زمینه‌ساز احساس هویت اجتماعی و ایفای نقش آن‌ها متناسب با الگوها و هنجارهای جامعه خودی است.

در پژوهشی که توسط یمینی‌دوزی‌سرخابی در سال 1385 با عنوان بررسی نیازهای آموزش مدیران کانون‌های فرهنگی هنری از دیدگاه خود آنان انجام شد بیان می‌شود: در این راستا اهداف جزئی زیر دنبال شده است. 1) شناسایی نیازهای آموزشی مدیران کانون‌های فرهنگی از دیدگاه خود آنان. 2) تعیین اولویت نیازهای آموزشی مدیران کانون‌های فرهنگی هنری. نظر مدیران در مورد نیازهای آموزشی‌شان (عقیدتی، سیاسی، فرهنگی و تربیتی) چیست؟ برای پاسخ به این سؤال لازم است سؤالات زیر پاسخ داده شود: 1) نظر مدیران در مورد نیازهای آموزشی عقیدتی نظیر آموزش قرآن، احکام، اصول عقاید و نهج البلاغه چیست؟ 2) نظر مدیران در خصوص نیازهای مربوط به برگزاری مسابقات علمی - مذهبی چیست؟ 3) نظر مدیران در خصوص نیازهای آموزشی کتابداری و نحوه اداره کردن کتابخانه چیست؟ 4) نظر مدیران در خصوص نیازهای مربوط به چگونگی برگزاری جشن‌ها و فعالیت‌های فرهنگی (شب شعر، مولودی‌خوانی، مراسم انس با قرآن، جمع خوانی، برگزاری اردوها، عزاداری) چیست؟ 5) نظر مدیران در مورد نحوه برنامه‌ریزی کانون‌ها چیست؟ 6) نظر مدیران در خصوص نیازهای مرتبط با روان‌شناسی مخاطبین کانون‌ها چیست؟ 7) نظر مدیران در خصوص

نیازهای مربوط به نحوه جذب و مشارکت افراد چیست ؟ (8) نظر مدیران در مورد نیازهای آموزشی مرتبط با مدیریت چیست ؟ کارآیی منابع انسانی با آموزش افزایش می‌یابد و لازمه‌ی آموزش تشخیص نیازهای آموزشی است و با توجه به هدف پژوهش که تعیین نیازهای آموزشی مدیران کنون‌ها می‌باشد، نظر مدیران نسبت به نیازهای آموزشی بررسی و نتیجه‌گیری می‌شود.

در پژوهشی که توسط مسعودی‌فر در سال 1382 با عنوان بررسی عوامل گرایش نوجوانان 15 تا 18 ساله دبیرستان‌های مشهد به فرهنگ بیگانه انجام شد بیان می‌شود: گرایش به فرهنگ بیگانه، اکنون به عنوان یک معضل اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، درآمده است. تحقیقات نشان داده‌اند که در این گزارش عوامل متعددی، نقش دارند. این تحقیق به منظور بررسی عوامل گرایش نوجوانان دبیرستان‌های شهر مشهد به فرهنگ بیگانه انجام شده است. برای اجرای این تحقیق، ابتدا براساس روش لیکرت، مقیاسی به منظور سنجش نگرش به فرهنگ بیگانه ساخته شد، سپس براساس مطالعات نظری، پرسشنامه‌ی عوامل، تهیه گردید. پرسشنامه و مقیاس مزبور، همزمان بر روی 400 نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر مشهد اجرا شد. پس از جمع‌آوری یافته‌ها و تجزیه و تحلیل آن‌ها، به‌طور خلاصه، نتایج زیر به‌دست آمد: جنسیت در نگرش نوجوانان دختر و پسر به فرهنگ بیگانه اثر ندارد. وضعیت اعتقادی نوجوانان و خانواده‌های آن‌ها و شیوه‌ی تربیتی، در نگرش آنان به فرهنگ بیگانه مؤثر است. رسانه‌های گروهی در نگرش پسران بی‌تأثیر، ولی در دختران اثر دارد. چگونگی گذران اوقات فراغت، وضع اقتصادی خانواده، در نگرش نوجوانان به فرهنگ بیگانه تأثیر دارد. میزان تحصیلات والدین در نگرش دختران به فرهنگ بیگانه مؤثر ولی در پسران بی‌تأثیر است. سن در نگرش نوجوانان مؤثر نیست. موقعیت محلی دبیرستان‌های نواحی مختلف، در نگرش دانش‌آموزان دختر به فرهنگ بیگانه تأثیر دارد، اما در نگرش پسران، بی‌اثر است. نتایج پژوهش حاضر، تأثیر عوامل تربیتی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی را بر نگرش نوجوانان به فرهنگ بیگانه، تأیید می‌کند.



در یک تحقیق دیگر در سال 1373، که در مورد دانش‌آموزان مناطق نوزده گانه‌ی آموزش و پرورش تهران، که در رشته‌های تحصیلی علوم تجربی، ریاضیات و علوم انسانی به تحصیل اشتغال داشته‌اند، انجام شده، بیگانگی ارزشی نوجوانان مشاهده شده است (حجم نمونه در این تحقیق 677 نفر بوده است). یکی از مهمترین فرضیه‌های این تحقیق «مؤثر بودن ضعف‌های ساختاری نظام فرهنگی در بیگانگی ارزشی نوجوانان» بوده است. در این تحقیق مشاهده شده است که نهادها و گروه‌های فرهنگی، مانند انجمن اسلامی مدرسه، بسیج دانش‌آموزی، پایگاه مقاومت بسیج، امور تربیتی مدرسه، هیأت‌های عزاداری و مداحی، گروه‌های فرهنگی فعال در مساجد و کانون‌های قرآنی، توفیق چندانی در جذب افراد جهت فرهنگ‌پذیر ساختن آن‌ها نداشته‌اند. «از آن‌جا که پویایی حیات نظام منوط به وجود حداقلی از پیوستگی بین اجزای ساختاری است، این آمارها زنگ خطری است که به نشانه‌ی عدم رفع نیازهای فرهنگی و زیرسؤال رفتن موجودیت ساختارهای فرهنگی به صدا درآمده است» (طالبی، 1378: 214-218).

یکی دیگر از فرضیه‌های تحقیق مذکور «مؤثر بودن استفاده از رسانه‌های خارجی بر بیگانگی ارزشی نوجوانان» بوده است، که با توجه به استفاده‌ی قابل ملاحظه‌ی افراد مورد تحقیق از رسانه‌های خارجی این فرضیه نیز تأیید شده است (همان: 219). در این تحقیق ملاحظه شده است که از نظر ارزشی، به‌ویژه تأثیرپذیری از فرهنگ غربی، دو گروه عمده با موقعیت‌های متمایز وجود دارند «که نتیجه‌ی احتمالی آن فراهم آمدن موقعیت‌هایی برای شکل‌گیری گروه‌هایی با مرزهای نسبتاً بسته در درون جامعه است» (همان: 221-222). به نظر پژوهشگر این تحقیق «هرگونه بی‌توجهی یا بها دادن به عوامل ساختاری داخلی نقش عمده‌ای در ایجاد یا حل مسائل فرهنگی به عهده دارد؛ چنان‌که موفقیت فرهنگ بیگانه در تهاجم به فرهنگ ما تا حد زیادی به تهاجم‌پذیری جامعه ما و ضعف ساختاری موجود در نظام فرهنگی برمی‌گردد... اگر نظام فرهنگی در ایفای کارکردهای خود موفق باشد، سیاست‌های خارجی تأثیر محسوسی نخواهند داشت» (همان: 202).

در تحقیق دیگری که در مورد نوجوانان و جوانان دانش آموز و دانشجوی تهران و کرج (باحجم نمونه 1002 نفر) در سال‌های اخیر انجام شده گرایش شدید آن‌ها به فرهنگ و ارزش‌های غربی مشاهده شده است. در این تحقیق مشاهده شده است که میان دختران و پسران از نظر تأثیرپذیری از فرهنگ غربی تفاوت چندانی وجود ندارد. جوانان و نوجوانان مورد تحقیق علاقه‌ی خاصی به هنر، موسیقی، مجلات و روزنامه‌های غربی داشته‌اند. به ویژه، جوانان علاقه‌مند به برخی ارزش‌های غربی، مانند رعایت حقوق فردی، نظیر آزادی افراد در انتخاب نوع پوشش، بوده‌اند. در این تحقیق مشخص شده است که «به موازات بالا رفتن سن افراد میزان تأثیرپذیری محض و تقلید صرف افراد از فرهنگ بیگانه کاسته می‌شود و در مقابل به میزان اختیار و آگاهی آن‌ها در جلب و جذب جنبه‌های مثبت آن فرهنگ افزوده می‌گردد». در عین حال، این تحقیق نشان می‌دهد که نوجوانان از نظر هویتی دستخوش نوسان‌های کم و بیش متضاد هستند (احدی، 1378: 283-279).

یکی از مهمترین عوامل پدیدار شدن تعارض ارزش‌ها در جامعه وجود ارزش‌های متفاوت و متعارض میان نهادها و سازمان‌هایی است که نقش اساسی در جامعه‌پذیری و هویت‌سازی افراد دارند. اگر میان ارزش‌های نهادهایی مانند خانواده، حکومت و آموزش و پرورش تعارض وجود داشته باشد، امکان پدیدار شدن بحران هویت بسیار زیاد است. برخی از تحقیقات تجربی وجود چنین تعارض‌هایی در جامعه کنونی ایران را نشان می‌دهند. از جمله، براساس یک تحقیق وجود تعارض‌های بنیادی میان دیدگاه‌های «مسئولان نظام» و «کارشناسان فرهنگی» در زمینه امور فرهنگی، اجتماعی و سیاسی تأیید شده است. این تحقیق براساس تحلیل محتوای دیدگاه‌های افراد مورد نظر از خلال مجلات و روزنامه‌های معتبر مربوط به سال‌های 1370 تا 1374 صورت گرفته است. در این تحقیق مشخص شده است که در تعریف تهاجم فرهنگی «مسئولان نظام به اسلام و ارزش‌های اسلامی به مثابه پایه‌های فرهنگی جامعه تأکید بیشتری کرده‌اند، حال آن‌که کارشناسان امور فرهنگی به تمامی جنبه‌های فرهنگ نظر داشته‌اند» (کاظمی‌پور، 1375: 302-291). در زمینه راه‌های مقابله با تهاجم فرهنگی، مسئولان نظام بر تقویت مبانی دینی تأکید داشته‌اند، در حالی که کارشناسان امور فرهنگی این راه‌ها را

پیشنهاد کرده‌اند: «ایجاد مصونیت فرهنگی از طریق غنی کردن فرهنگ خودی و برطرف کردن ضعف‌های فرهنگی به‌لحاظ فکری، نظری و عملی، برنامه‌ریزی در جهت استقرار هویت جمعی مشترک در میان افراد جامعه، تقویت فرهنگ مولد، بهادادن به هویت و آثار فرهنگی، ملی و اسلامی با تأکید بر ارزش‌های انسانی و فرهنگی. این گروه، توسل به زور و اجبار و ایجاد محدودیت‌هایی که مانع از تبادل صحیح افکار می‌شوند، و نیز اعمال خشونت و سخت‌گیری‌های بی‌مورد را از جمله عوامل برانگیزاننده و مشوق افراد به سوی فرهنگ بیگانه برشمرده‌اند. برخورد فیزیکی و تدافعی که برخی از مسئولان و جمعیت دیپلم به بالای شهر تهران پیشنهاد کرده‌اند، ازسوی کارشناسان امور فرهنگی به‌شدت منع شده و در واقع آن‌ها توسل به هر نوع زور و اجبار را تشدید کنندهٔ تهاجم فرهنگی دانسته‌اند» (همان: 305-307). به‌طور کلی، نتایج این تحقیق نشان داده است که میان دیدگاه‌های مسئولان نظام، کارشناسان امور فرهنگی و جمعیت دیپلم به بالای شهر تهران (شامل 600 نفر) دربارهٔ تهاجم فرهنگی و راه‌های مقابله با آن تفاوت‌ها، و حتی تعارض‌های بنیادی وجود دارد. مسلماً می‌توان انتظار داشت در زمینه‌های دیگر نیز چنین تفاوت‌ها و تعارض‌هایی وجود داشته باشند که نتیجه‌ی آن می‌تواند بحران هویت باشد.

یکی از عوامل اساسی بحران هویت، وجود ناهمخوانی یا تعارض میان ارزش‌های نهادهای اجتماعی و گروه‌ها، اقشار یا طبقات اجتماعی خاص است. در تحقیقی که در سال 1378 انجام شده است وجود تعارض ارزش‌ها میان نهاد آموزش و پرورش و دانش‌آموزان تأیید شده است. این تحقیق نمایانگر آن است که علیرغم تلاش‌های مربیان و مسئولان امور تربیتی مدارس جهت ترویج ارزش‌ها و هنجارهای دینی، دانش‌آموزان توجه چندانی به این ارزش‌ها و هنجارها نشان نمی‌دهند. به نظر پژوهشگر این تحقیق، نظام آموزشی عمده‌تاً مروج ارزش‌های دینی بوده است و توجه چندانی به ارزش‌های ملی نداشته است. در نتیجه، عملکردها و استراتژی‌های نظام آموزشی در زمینهٔ هویت‌سازی به‌گونه‌ای نبوده است که تمامی لایه‌های هویتی را پوشش دهد. به همین جهت در ظهور بحران هویت نقش اساسی داشته است (ملاصادقی، 1378: 92-94).

براساس تحقیقی که در سال 1379 در مورد هویت فرهنگی دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه شهر مریوان انجام شده است وجود بحران هویت ناشی از سیاست‌های یکسان‌سازی فرهنگی نظام سیاسی (به واسطه آموزش و پرورش) تأیید شده است. این تحقیق بیانگر آن است که هویت ملی دانش‌آموزان در مقایسه با سایر لایه‌های هویتی «ضعیف» است. دانش‌آموزان دلبستگی چندانی به عناصر هویت‌ساز فرهنگ ملی ندارند و آن را در «تقابل» با هویت قومی خود می‌دانند (محمدی، 1379: 110). پژوهشگر این تحقیق معتقد است هرچند براساس شواهد موجود در بین دانش‌آموزان بحران هویت وجود ندارد اما اضمحلال فرهنگ قومی و هویت‌های قومی [از سوی نظام سیاسی یا هر عامل دیگر] به مرور زمان می‌تواند باعث سرگشتگی نسل جدید در هاله‌ای از ابهامات هویتی شود. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که در جامعه مورد تحقیق هویت قومی (هویت کردی) اهمیت بیشتری نسبت به هویت‌های «دینی»، «ملی» و «مدرن» دارد، به گونه‌ای که می‌توان گفت در جامعه مورد تحقیق هویت غالب «هویت قومی» است. در مجموع و به ترتیب هویت فرهنگی دانش‌آموزان مورد تحقیق از چهار لایه هویتی «قومی»، «مدرن»، «مذهبی» و «ملی» تشکیل شده است. به گفته پژوهشگر این تحقیق «راهکارهای نظام سیاسی در جهت یکسان‌سازی» باعث تشدید گرایشات «قومی» شده است، ضمن این که هویت ملی و مذهبی بر خلاف تصور رایج تضعیف گردیده و به تدریج گرایش به سوی فرهنگ مدرن اوج می‌گیرد. وی معتقد است «نظام آموزشی» در برنامه‌ریزی‌های آموزشی خود باید همه لایه‌های هویتی را در نظر بگیرد، در حالی که توجه بیش از حد به مذهب و همنوایی نظام آموزشی با این روند باعث ایجاد نوعی بحران در سطح گسترده‌تر شده است. «برخورد تک بعدی نظام آموزشی و توجه بیش از حد به مذهب، نفی گذشته و تاریخی باستانی ایران و بخشی از تاریخ معاصر، طرد ارزش‌های جهان‌شمول بدون جایگزینی نظام ارزشی مقبول و عدم توجه به حقوق فرهنگی اقوام و اقلیت‌های ایرانی، باعث نوعی سردرگمی و آشفتگی هویتی دانش‌آموزان می‌شود» نهایتاً، این پژوهشگر معتقد است «نظام سیاسی» و به تبع آن «نظام آموزشی» با پذیرش دیدگاه «کثرت‌گرایی فرهنگی» در سطحی گسترده و پذیرش تعدد آراء، ضمن حفظ استقلال سیاسی و سرزمینی می‌تواند ابزاری کارآمد در «متعادل کردن

وزنه‌های هویتی» باشند و این سرآغازی خوشایند برای رشد و توسعه فراگیر ایران زمین خواهد بود»  
(همان: 143-145).

## ۲-۲- مفاهیم مرتبط با موضوع تحقیق

### ۲-۲-۱- فرهنگ

همان‌طور که می‌دانیم مفهوم فرهنگ در حوزه علوم انسانی به صورت‌های مختلفی تعبیر و تفسیر شده و تجزیه و تحلیل و دامنه شمول آن حساسیت‌ها و دشواری‌هایی به همراه داشته است. اینکه فرهنگ چیست؟ شامل چه چیزهایی می‌شود؟ و چگونه شکل می‌گیرد؟، سؤالاتی است که در تعاریف گوناگون از فرهنگ، پاسخ داده می‌شود.

”فرهنگ به شیوه‌ای از زندگی اطلاق می‌شود که اعضای یک جامعه، آن را فرا می‌گیرند و عمل می‌کنند و از نسلی به نسل دیگر انتقال می‌دهند“ (کوئن، 1382: 46).

”فرهنگ به تعبیر گسترده آن، عبارت از نظام مشترکی از باورها، ارزش‌ها، رسم‌ها، رفتارها و مصنوعات است که اعضای یک جامعه در تطبیق با جهان‌شان و در رابطه با یکدیگر به کار می‌برند و از راه آموزش از نسلی به نسل دیگر انتقال می‌یابد. این تعریف نه تنها الگوهای رفتار، بلکه الگوهای اندیشه (معانی مشترک که اعضای یک جامعه به پدیده‌های گوناگون طبیعی و فکری از جمله دین و ایدئولوژی نسبت می‌دهند)، مصنوعات (ابزارها، کوزه‌ها، خانه‌ها، ماشین‌ها و کارهای هنری) و مهارت‌ها و فنونی را دربرمی‌گیرد که در ساخت مصنوعات به کار گرفته می‌شوند. در یک عبارت کوتاه، فرهنگ تقریباً هر صورتی از رفتار را که اکتسابی و غیرغریزی باشد، در بر می‌گیرد“ (بیتس و پلاک، 1382: 28-29).

ادوارد سایپر فرهنگ را عبارت از "سیستم رفتارها و حالت‌های متکی بر ضمیر ناخودآگاه" می‌داند. به زعم او "فرهنگ یک گروه، ابداع تمام مدل‌های اجتماعی رفتار است که به وسیله همه یا اکثریت اعضای گروه، جامع عمل به خود می‌پوشد" (روح‌الامینی، 1383: 42).

"اتوکلاین برگ در تعریف و تبیین فرهنگ معتقد است که فرهنگ از نظر عامه مردم به معنی موفقیت هنری و فکری متعالی است و توسعه علم و هنر و ادبیات و فلسفه بیانگر نبوغ یک ملت است. ولی از نظر جامعه‌شناسان و مردم شناسان، فرهنگ علاوه بر همه اینها شامل تمامی چیزهایی است که فرد، به عنوان عضو، از جامعه کسب می‌کند. یعنی همه عادات و اعمالی که فرد از راه تجربه و سنت آموخته است و به انضمام تمام اشیاء، مادی که توسط گروه تولید می‌شود و آنچه را که می‌توان در آثار هنری یا مطالعات علمی متجلی دید. به علاوه، در آنچه می‌خوریم و می‌آشامیم و می‌پوشیم، در انواع خانه‌هایی که بنا می‌کنیم، در روابطمان با اعضای خانواده خود و با سایر افراد جامعه، در نظام ارزشی جامعه، در آنچه می‌آموزیم. در تصورمان از خوب و بد، در آرزوهایمان و در نظرمات نسبت به سایر جوامع و در بسیاری چیزهای دیگر تجلیات فرهنگ مشهود است" (روح‌الامینی، 1382: 19).

"تایلور (معتقد است) فرهنگ یا تمدن ... کمیت در هم تافته‌ای است شامل دانش، دین، هنر، قانون، اخلاقیات، آداب و رسوم و هرگونه توانایی و عادت‌ی که آدمی همچون هموندی (عضوی) از جامعه به دست می‌آورد" (آشوری، 1381: 47).

"فرهنگ را می‌توان توافق میان اعضای جامعه درباره ویژگی‌های مشترکی که بر فرد، گروه و سازمان و تعامل آنها در یک محیط باز تأثیر می‌گذارد تعریف کرد" (ممی زاده، 1373).

در جستجوی تعریفی جامع‌تر و فراگیرتر از "فرهنگ"، شاید بتوان گفت که فرهنگ هر جامعه ثمره کوشش‌هایی است که اعضای آن جامعه در طول قرون و نسل‌ها در پاسخ‌گویی به نیازهای مادی و غیرمادی خود به عمل

آورده‌اند با پذیرفتن این تعریف به این نتیجه می‌توان رسید که هیچ قوم یا جامعه‌ای فاقد فرهنگ نیست“ (کوش، 1381).

همان‌طور که دیده می‌شود، به دلیل جامع‌الاطراف بودن و گستردگی دامنه شمول فرهنگ، تعاریف گوناگونی در باب این واژه ارائه شده است. مع الوصف به نظر می‌رسد تعریف ادگار شاین در مورد فرهنگ باعث انسجام معنای فرهنگ در ذهن و ارتباط آن با موضوع تحقیق می‌شود از این رو به آن اشاره می‌کنیم.

”فرهنگ الگویی است از مفروضات بنیادین که گروهی خاص برای مقابله با مشکلات و سازگاری با محیط خارجی و نیل به یکپارچگی و انسجام داخلی، ابداع، کشف یا ایجاد می‌کنند. این الگو در صورت کفایت، سودمندی و کارساز بودن، اعتبار می‌یابد و در نتیجه به عنوان شیوه درست ادراک، پندار، تفکر، احساس و رفتار در مقابله با مشکلات به اعضای جدید آموخته می‌شود“ (Schein, 1985 7).

در این تحقیق دیدگاه هافستد در مورد فرهنگ به عنوان چارچوب کار برنامه‌ریزی فرهنگی و مدیریت فرهنگی مطرح می‌گردد؛

گرت هافستد (1991) فرهنگ را برنامه‌ریزی جمعی ذهن تعریف می‌کند که اعضای یک گروه یا طبقه از انسان‌ها را از دیگری جدا می‌کند. هافستد، همانند مید (1951) در ادامه بحث خود اظهار می‌دارد که فرهنگ اکتسابی است، نه ذاتی. اگر این مطلب درست باشد، پس می‌توان نتیجه گرفت که یادگیری ویژگی‌های جدید فرهنگی و فراموش کردن ویژگی‌های قدیمی امکان‌پذیر است. این بدین معناست که تلفیق تفاوت‌های فرهنگی اگر باعث ایجاد حق انتخاب‌های استراتژیک شود، کاری ممکن است (وارنر، 1385). بر اساس همین ویژگی‌های فرهنگ است که می‌توان در مورد آن به برنامه‌ریزی پرداخت.

## ۲-۲-۲- برنامه‌ریزی فرهنگی

برنامه‌ریزی به طور کلی به فرآیندی اطلاق می‌شود که در رابطه با یک موضوع خاص اهداف و مقاصد، طرح و توصیف می‌شوند، سپس راه‌ها و امکانات دستیابی به آن‌ها مورد بررسی قرار گرفته و پیش‌بینی می‌شوند. برخی از متخصصین، برنامه‌ریزی را کوششی می‌دانند که برای ایجاد تغییرات آگاهانه در جریان تحول موضوع، مطابق خواست و الگوی ذهنی برنامه‌ریز صورت می‌گیرد این تعریف بیانگر این است که برنامه‌ریزی با الگوی ذهنی یک برنامه‌ریزی قرین است. به عبارت دقیق‌تر می‌توان گفت که سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها شکل دستوری شده نظریه‌ها هستند.

چلبی تعریفی از برنامه‌ریزی براساس منطق فازی<sup>3</sup> ارائه می‌کند. از نظر وی برنامه‌ریزی عبارت است از ملاحظات هدفمند، آگاهانه و سنجیده انسانی در سیر حوادث که نتیجه آن ممکن است موفقیت‌آمیز باشد و یا نباشد. به عبارت دیگر در این تعریف مراد از برنامه‌ریزی ملاحظات هدفمند، آگاهانه و سنجیده انسانی در سیر حوادث و فرآیندها است که نتیجه آن ممکن است موفقیت‌آمیز باشد یا در سیر حوادث و فرآیندها است که نتیجه آن ممکن است موفقیت‌آمیز باشد یا کم و بیش موفقیت‌آمیز باشد و یا اصلاً موفقیت‌آمیز نباشد. اگر نتایج برنامه‌ریزی موفقیت‌آمیز باشد، یعنی حوادث و فرآیندها عیناً همانند آنچه در برنامه تصور آن‌ها رفته، در عالم واقع باز تولید شوند، در این صورت می‌توان به این مجموعه از حوادث و فرآیندهای باز تولید شده، مفهوم «برنامه‌ریزی شده» را اطلاق کرد. بنابراین منظور از مفهوم «برنامه‌ریزی شده» آن دسته از حوادث و فرآیندهایی است که توسط ملاحظات آگاهانه انسانی شکل گرفته و در واقعیت باز تولید شده‌اند.

حال اگر به رابطه میان نظریه (الگوی نظری) و برنامه‌ریزی باز گردیم، می‌توانیم به این نتیجه برسیم که برنامه‌ریزی تنها یک فن و ابزار برای انجام تغییرات مورد نظر نیست. بلکه برنامه‌ریزی یک الگوی کلی است که



با توسل به آن تغییرات مورد نظر را به نحو روشمندی صورت‌بندی می‌کنیم. به عبارتی باید گفت: که هر برنامه‌ریزی حاوی ایدئولوژی و روش‌های اجرایی و عملیاتی تحقق آن ایدئولوژی است. پس در بحث از برنامه‌ریزی خصوصاً برنامه‌ریزی فرهنگی باید توجه داشت که با برگزیدن هر نوع نظام برنامه‌ریزی، پیشاپیش نوعی طرز تلقی نظام‌مند<sup>4</sup> از تحول فرهنگی را پذیرفته‌ایم و به ناچار باید لوازم و ملزومات آن را نیز پذیرفته و برای نتایجش آمادگی کافی داشته باشیم.

در ارتباط با مباحث فرهنگی جاری بعضی از محققین دو رویکرد عمده را قابل طرح می‌دانند. این رویکردها عبارت هستند از:

➤ رویکرد ابزار گرایانه.

➤ رویکرد فرهنگ انگار.

در رویکرد اول، فرهنگ را وسیله‌ای قلمداد می‌کنند که باعث ایجاد دگرگونی‌ها و تغییراتی متناسب در دیگر زمینه‌ها و حوزه‌های زندگی اجتماعی می‌شود. اما رویکرد دوم، یا رویکرد فرهنگ انگار، فرهنگ را موضوعی مستقل و خود مختار می‌داند که خود بر اثر تحولاتی در گذر زمان، مسایلی نو می‌آفریند، طوری که پاسخ‌های متناسب با این مسائل را نیز می‌بایست در درون فرهنگ جستجو کرد.

در رابطه میان برنامه‌ریزی و فرهنگ نیز از دیرباز رویکردهای مشابهی در سطح کلان وجود داشته است. نگرش اول، فرهنگ را دارای ساختار ویژه‌ای می‌داند که دگرگونی‌ها و تغییرات آن کاملاً تابع ساز و کارهای درونی و تاریخی‌اش می‌باشد و به هیچ روی نمی‌توان از بیرون و مطابق طرح و برنامه‌ریزی خاص تغییرات پیش‌بینی شده‌ای را در آن پدید آورد. اما نگرش دوم، فرهنگ را یک واقعیت اجتماعی می‌داند که قابل مطالعه است و برنامه‌ریزی در آن نه تنها میسر بلکه امری ضروری است. ظاهراً تجارب بشر در زمینه تغییرات فرهنگی که طی

دهه‌های اخیر صورت پذیرفته است، صاحب‌نظران را متقاعد کرده است که می‌توان با تکیه بر برنامه‌ریزی‌های معینی به دگرگونی‌های مطلوبی در حوزه فرهنگ دست یافت.

از جانب دیگر، وجود قرائن و شواهد حاکی از این است که در کشور ما نیز برنامه‌ریزی فرهنگی خاصه در دهه اخیر اهمیت بسیاری یافته است. برنامه‌ریزان و کارگزاران فرهنگی کشور، چنان که پیداست رویکرد دوم را در رابطه میان برنامه‌ریزی و فرهنگ پذیرفته‌اند و با تدوین متن سیاست فرهنگی در برنامه‌های توسعه اقتصادی - اجتماعی کشور، گام‌های عملی را نیز در این راه برداشته‌اند.

نتایج برنامه‌ریزی ممکن است: موفقیت‌آمیز باشد، تا حدودی موفقیت‌آمیز باشد و یا اصلاً موفقیت‌آمیز نباشد. این بدان معنی است که در جامعه شرایطی پیش می‌آید تا مانع از تحقق اهداف و مطلوب‌های یک برنامه‌ریزی شود. این شرایط ناخواسته را صاحب‌نظران علوم اجتماعی «خودانگیزگی» می‌خوانند.

خودانگیزگی به نوعی بر ضد برنامه‌ریزی عمل می‌کند. چنین جریانی شامل تغییرات و تحولاتی است که به صورت خود به خودی و در طی کنش متقابل اجتماعی اعضای یک جامعه روی می‌دهد و برنامه‌ریزی قادر به پیش‌بینی این انگیزگی‌ها نیست.

بنابراین برای اینکه برنامه‌ریزی و خاصه برنامه‌ریزی فرهنگی با حداقل انگیزگی‌های «ضد برنامه‌ریزی» مواجه شود، در برنامه‌ریزی فرهنگی اصول و نکاتی را باید مد نظر قرار داد، از جمله این اصول می‌توان موارد زیر را بر شمرد:

1- برنامه‌ریزی فرهنگی باید تغییرپذیر باشد.

2- برنامه‌ریزی فرهنگی باید انضمامی و تجربی باشد و براساس عینیت‌های جامعه طرح شود و به راحتی قابل عملیاتی<sup>5</sup> کردن باشد.

3- برنامه‌ریزی فرهنگی باید از یک طرف بعضی از متغیرهای راهبردی در سطوح فوقانی جامعه را مورد توجه قرار دهد و نه این که بدون در نظر گرفتن عوامل خود انگیخته در عرصه‌های گوناگون در سطوح مختلف برای جزیی‌ترین امور در سطح کلان برنامه‌ریزی نماید که در این صورت از قبل نتیجه چنین برنامه‌ای مشخص است.

4- برنامه‌ریزی فرهنگی بایستی خصلتی ساختاری<sup>6</sup> داشته باشد و نه اجباری؛ این مسئله در ادبیات معاصر برنامه‌ریزی و توسعه مورد توجه زیادی بوده است. به عبارت دیگر برنامه‌ریزی فرهنگی باید فرصت‌های ساختاری و فراگیر تأسیس کند تا مردم به روش خاصی (که مطلوب برنامه‌ریزی است) در آن رفتار نمایند و نه این که مستقیماً تحت فشار و زور برای انجام کاری مجبور واقع شوند. یعنی برنامه‌ریزی باید به نوعی فرا قدرت متکی باشد نه قدرت خشک و خالی و عریان.

5- برنامه‌ریزی برای فرهنگ باید مشارکت مردم را با خود همراه کند.

6- برنامه‌ریزی فرهنگی برای جلب مشارکت‌های عمومی حتی‌المقدور باید خصلت داوطلبانه داشته باشد. چرا که این نوع برنامه‌ریزی همچنان که از نام آن پیداست با عنصر فکر و اندیشه سر و کار دارد و این امر بدون مشارکت داوطلبانه مردم میسر نخواهد شد.

از ویژگی‌های اساسی یک برنامه‌ریزی فرهنگی موفقیت‌آمیز، این است که اولاً: اجرای برنامه در بستری صورت گیرد تا از حداقل طراوت و نشاط فرهنگی و اجتماعی برخوردار باشد و ثانیاً: نتایج اجرای برنامه موجب افزایش این طراوت گردد. امروزه این مهم بدون مشارکت داوطلبانه مردم ممکن نخواهد بود. (چلبی، 1381: 15)

---

<sup>5</sup> Operationalization

<sup>6</sup> Structural

## ۲-۲-۳- الگوهای سیاست گذاری فرهنگی در ایران

به طور کلی الگوهای سیاست گذاری فرهنگی را می توان به سه دسته تقسیم کرد:

### ۲-۳-۱- یکسان سازی فرهنگی

این الگو همان گونه که از نام آن بر می آید ، به دنبال یگانه سازی فرهنگی در جامعه است . بر اساس این الگو، نوعی اصول و ارزش های مقدس وجود دارد که باید سایرین آن را بپذیرند . به عبارت دقیق تر، این الگو "تصورى والا و معنوى از فرهنگ در درون خویش دارد که بر مبنای آن، طراحی هندسی از ارزش ها، هنجارها و رفتارها را در عرصه اجتماعى طراحی می کند تا به دقت نشان دهد که ارزش ها و هنجارهای عالی کدامند، کدام یک مقدمه وصول این دسته از ارزش ها و هنجارها هستند، کدام یک به دلیل عدم ارتباط با ارزش های والا قابل چشم پوشی هستند و سرانجام کدام یک ضد ارزش و هنجار یا مقدمه وصول به آن ها محسوب می شوند . این طرح هندسی ارزش های فرهنگی ، یک نقطه کانونی و هنجارین را انتخاب کرده که بر مبنای آن تمایز گذاری های خود را سامان می بخشد و از ترسیم این طرح هندسی ، جامعه ای همبسته را انتظار می کشد که بر منظومه ای از ارزش های مورد وفاق همگان استوار است، نه جامعه ای که راه یگانه ای می پیماید، مقصدی والا را در افق می جوید و از پلیدیها و زشتی های جوامع امروزی به تدریج دوری می گزیند؛ به عبارت دیگر، گویی نوعی خیر و هدف عقلانی والا، راه های عمل یک جمع ویژه قرار می گیرد و کسانی در این مسیر پیشگام می شوند که بیش از دیگران متصف به ارزش های والا باشند و در عمل نیز بر وفق این گونه ارزش ها عمل کنند . به این ترتیب، همگام با پیشرفت آن، یک جامعه هندسی و سلسله مراتبی مبتنی بر ارزش های والا نیز تحقق عینی می یابد. از نظر امکان تحقق، بر اساس آنچه گذشت، به نظر می رسد تحقق این الگو اگر محال نباشد، قطعاً بسیار دشوار خواهد بود؛ زیرا مستلزم خشونت مادی و معنوی بسیاری است (صالحی امیری؛ عظیمی دولت آبادی، 1388: 23)

## 2-3-2-2- تكثر گرایي فرهنگي

الگوی تكثر گرایي فرهنگي در پی رشد و گسترش خرده فرهنگ ها در کنار یکدیگر و به صورت هم عرض به وجود آمد . در این الگو ، خرده فرهنگ های موجود در جامعه به رسمیت شناخته می شوند و جامعه امکان بقا و رشد آن ها را فراهم می آورد . در جوامعی که به تكثر گرایي فرهنگي تن در می دهند ، نوعی نسبی گرایي فرهنگي حاکم است و ارزش ها و اصولی که دارای ارزش و قداست قطعی می باشند ، در این جوامع وجود ندارد . هر چه هست ، همه در عرض هم و نسبی است (همان: 24)

بنابراین، جامعه برای هیچ خرده فرهنگ یا ارزش و اصول عامی اهمیت برتر قائل نیست . البته در عالم واقع به نظر می رسد اتخاذ چنین الگویی بسیار مشکل و دارای تبعات فراوان باشد . در جوامع بسیار پیشرفته غربی نیز کمتر جامعه ای را می توان یافت که در سیاست فرهنگي خود به طور کامل این الگو را پذیرفته باشد . بزرگ ترین خطری که معمولاً جوامع دارای الگوی سیاست فرهنگي تكثر گرا را تهدید می کند، تجزیه است . همه جوامع به وحدت نیاز دارند (همان : 25).

جامعه در صورت نداشتن وحدت و انسجام نمی تواند به مثابه اجتماع واحدی عمل کند و قادر به اتخاذ و اجرای جمعی تصمیمات یا تنظیم و حل منازعات اجتناب ناپذیر بین اجتماعات تشکیل دهنده آن باشد . جامعه به وحدت و انسجام نیاز دارد تا بتواند کانونی را برای خود آگاهی جمعی ایجاد کند، احساس تعلق مشترک و شهروندی را اعتلا بخشد و روحیه هویت مشترک ملی را تقویت کند . اعضا جامعه در نبود این موارد ، فاقد اعتماد و حسن نیت متقابل و علاقه به فداکاری و پذیرش مصالحه برای پیگیری خیر همگانی خواهند بود . (همان).

## 2-3-3-2- وحدت در تكثر فرهنگي

این الگو ضمن تأکید بر اشتراکات فرهنگي ، امکان تكثر خرده فرهنگ های مختلف را در چارچوب نمادی مشترک، مجاز می داند ؛ به عبارت دیگر، در هر جامعه ای مجموعه ای سؤالات بنیادی در خصوص جهان،

انسان، خدا، غایت، وظیفه انسان نسبت به آن ها و ارزش و قداست آن ها مطرح است. پاسخ هایی که هر جامعه برای سؤالات کلیدی فوق الذکر فراهم می نماید، باید آن چنان کلی و تعمیم یافته باشند که بتوانند به کمک زبان مشترک ملی، نقطه اتکا وحدت نمادی و یا به عبارتی چارچوب فراگفتمانی جامعه را تشکیل دهند. تأکید بر این فصول مشترک، برجسته کردن آن ها و در عین حال به رسمیت شناختن تنوع ها و تکثر های فرهنگی، ویژگی بارز الگوی وحدت در تکثر فرهنگی است (همان: 26)

برای یک سیاست فرهنگی مطلوب، وحدت و کثرت هر دو دارای اهمیت هستند. به عقیده پارکه، غایت ما نباید مفهومی چنان گسترده و عمیق از وحدت باشد که کثرت، زمینه ای برای بالندگی نیابد. علاوه بر این ما نباید کثرتی چنان شدید و عمیق که موجب تجزیه جامعه شود و نتواند منافع عمومی را به گونه ای مؤثر پیگیری کند، برگزینیم. فرهنگ ملی متکثر باید همه عرصه های زندگی را فرا گیرد و به عادات کلی آن شکل ببخشد (همان).

الگوهای فرهنگی، استراتژی فرهنگی و هدف آن ها

الگوهای فرهنگی	استراتژی فرهنگی	هدف
وحدت فرهنگی	تأکید بر یگانه سازی و یکشکلی فرهنگی و سرکوب خرده فرهنگها	کنترل فرهنگی
تکثرگرایی فرهنگی	به رسمیت شناختن خرده فرهنگها و فراهم نمودن امکان رشد و گسترش آن ها	وحدت نمادی
وحدت در تکثر فرهنگی	تأکید بر اشتراکات فرهنگی در کنار به رسمیت شناختن تنوع و تکثر فرهنگی	وحدت نمادی و کنترل فرهنگی

## ۲-۲-۴-نیازسنجی<sup>7</sup>

بسیاری از آنچه تحت عنوان سنجش نیاز... یا تحلیل نیاز مطرح می‌شود، در واقع بررسی خواسته‌ها (آرزوها، تمایل‌ها، تقاضاها و رؤیاها) برای دستیابی به یک راه حل است.

1. نیازسنجی فرایند جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات است، که بر اساس آن نیازهای افراد، گروه‌ها، سازمان-ها و .... مورد شناسائی قرار می‌گیرد.
  2. نیازسنجی فرایند تعیین اهداف، مشخص کردن وضع موجود، اندازه‌گیری نیازها و تعیین اولویت برای عمل و اولویت بندی نیازها است.
  3. نیازسنجی، سنجش نظرات و عقاید افراد و گروه‌ها در خصوص نیازها است
  4. نیازسنجی بررسی و سنجش فاصله یا شکاف بین وضع مطلوب و وضع حاضر است. نیازسنجی، فرایند شناخت مسائل مشکلات و معایب موجود در عملکرد فرد، افراد و یا سازمان به‌طور کلی و پیشنهاد اقدامات اصلاحی برای رفع معایب موجود و در نتیجه افزایش بازده عملکرد فرد گروه یا سازمان مربوطه است.
- "نیازسنجی" عبارت است از کاربرد فنونی که بتوان به کمک آن‌ها اطلاعات مناسب را درباره نیازها گردآوری کرده و به الگوی نیازها و خواسته‌های فرد، گروه و جامعه دست یافت.

### 2-2-4-1-نیاز و نیازسنجی فرهنگی

1. نیاز فرهنگی نیازی از نوع ثانویه یا معنایی است که از طریق فعالیت فرهنگی قابل رفع بوده و معمولاً در حوزه‌های نگرش، دانش، جهت‌دهی، فرح بخشی و مهارت مطرح می‌باشند.
2. نیاز فرهنگی فاصله یا شکاف بین وضع مطلوب و موجود در زمینه نمادها و نشانه‌ها نزد سازمان فرهنگی، مدیران و کارگزاران فرهنگی و مخاطبین است.
3. نیازسنجی فرهنگی فرایند برآورد نیاز مخاطبین و کارگزاران به منظور اثبات ضرورت فعالیت و طراحی و اجرای برنامه‌های کارآمد می‌باشد.
4. نیازسنجی فرهنگی گام بنیادین و زیربنایی در برنامه‌ریزی، مهندسی و اجرای برنامه‌های فرهنگی است.
5. نیازهای ثانویه یا معنایی بشر ریشه در فرهنگ دارد بنابر این می‌توان آن‌ها را «نیازهای فرهنگی» نامید.

## 2-2-4-2- سطوح نیاز سنجی

اینکه نیاز سنجی در چه سطحی از فعالیت‌ها صورت گیرد یکی از دغدغه‌های نیازسنجی بوده و باید درباره آن تامل لازم صورت گیرد. نیازسنجی می‌تواند در سطوح مختلف انجام پذیرد و این امر تا حدود زیادی به نظام برنامه‌ریزی (در تمرکز وعدم تمرکز) و پارامترهای متعددیگری از جمله :

- 1- هدف و منظور 2- جامعه مورد مطالعه و بررسی 3- میزان وقت و منابع (اعم از انسانی، مالی مادی) در اختیار 4- نوع ابزار، تکنیک و الگوی جمع آوری و تحلیل اطلاعات بستگی دارد

## 2-2-4-3- فرایند نیاز سنجی

- 1- اتخاذ تصمیم درباره انجام نیاز سنجی و بهره گیری از نتایج
- 2- تبیین مفهوم مورد نظر از نیاز سنجی و طراحی برنامه نیاز سنجی مبتنی بر تعریف مورد نظر
- 3- مشخص ساختن سطح نیاز سنجی و اهدافی که نیازسنجی بدان منظور طرح ریزی شده است
- 4- شناسایی و توجیه نیاز سنجان و سایر افراد ذی ربط در نیاز سنجی و برنامه‌ریزی
- 5- اخذ موافقت‌های لازم برای انجام نیاز سنجی
- 6- تعیین الگو و روش نیاز سنجی
- 7- فراهم سازی ابزار و تجهیزات و منابع مورد نیاز
- 8- اجرای برنامه سنجش نیاز
- 9- فهرست نمودن نیازهای شناسایی شده
- 10- کنترل اطلاعات گردآوری شده



11- دسته بندی و رتبه بندی نمودن نیازها بر اساس اولویت

12- چاره جویی در مورد نیازهای سنجیده شده و ارائه راهکارهای مناسب و مطلوب برای رفع نیازها

## 2-2-4-اهداف نیاز سنجی

۱- فراهم سازی اطلاعات برای برنامه ریزی

2- ارزیابی و سنجش برنامه ها و فعالیت ها

3- پاسخگو و مسئول نمودن متولیان

4- تشخیص یا شناسایی ضعف ها و مسائل و مشکلات اساسی

5- رشد و توسعه

6- استفاده بهینه از منابع و امکانات

می توان هدف اساسی نیازسنجی در حوزه فرهنگ را، تولید ، گردآوری و تحلیل اطلاعات درباره مخاطبان دانست.

## 2-2-4-انواع نیاز سنجی

۱- آلفا: این نوع از نیاز سنجی با بررسی، تهیه و تنظیم و اجرای انواع سیاستها و خط مشی ها ارتباط دارد .

۲- بتا: دراین نوع از نیاز سنجی، اهداف و مقاصد و سیاستها درست فرض شده و مراد از نیازسنجی، شناسایی فاصله یا شکاف بین عملکرد فعلی (وضع موجود) با وضع مطلوب است.

۳- گاما: این نوع از نیاز سنجی عمدتاً ناظر بر اولویت بندی اهداف و مقاصد است و کیفیت و کمیت آنها مدنظر قرار نمی گیرد.

۴- دلتا: نیازسنجی دلتا در پی بررسی شقوق مختلف عمل با هدف مشخص کردن شیوه انجام بهینه یک کار یا وظیفه است.

۵- اپسیلون: در این نوع نیازسنجی، شکاف بین نتایج حاصل و اهداف تعیین شده مشخص و به نوعی تحلیل می-گردد. نتیجه نیازسنجی اپسیلون در گام‌های بعدی برنامه‌ریزی مورد استفاده و مبنای تغییر یا اصلاح برنامه قرار می‌گیرد.

۶- زتا: در این نوع از نیازسنجی همواره به گردآوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات درباره طراحی، اجراء و ارزشیابی برنامه پرداخته می‌شود و بر آن اساس (تحلیل شکاف) در خصوص حفظ یا تغییر اجزای مختلف برنامه تصمیم‌گیری می‌شود. بنابراین ممکن است بخشی از برنامه تغییر کند بدون آنکه سایر اجزای آن دچار تحول شوند.

## 2-2-4-6- ضرورت و اهمیت نیازسنجی

برآورد و تقویم نیازها، مشکلات فعلی و چالشهای آتی را که باید حل شود مشخص می‌کند. به عنوان نمونه تغییرات در حوزه‌های مختلف و عوامل ذی‌مدخل، فعالیت‌های فرهنگی را با چالش‌های جدید مواجه سازد، برای اینکه بتوان به این تغییرات به گونه‌ای اثر بخش پاسخ داد باید نیازها با توجه به تغییرات و سایر عوامل بر طرف شود. بدیهی است که نیازهای جدید به دلایل متعدد از جمله تغییرات و دگرگونیهای محیط سازمان و فراسازمان، تغییر و تحولات در دانش و فن‌آوری‌ها، همواره وجود داشته و خواهد داشت و اطلاعات حاصله از نیازسنجی‌ها هراز چندی، اعتبار خود را از دست داده و انجام فعالیت مجدد در این زمینه ضرورت و اهمیت بسزایی پیدا می‌نماید و بدیهی است که اگر به این مهم عنایت لازم نشود کارایی و کارآمدی و اثر بخشی فعالیت‌ها از دست خواهد رفت. لذا ضرورت می‌یابد که مستمراً براساس یک برنامه اصولی و منطقی و با بهره‌گیری از روش مناسب، نیازها بررسی و اطلاعات حاصله در برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌ها مدنظر باشند.

"اهمیت و حساسیت فرایند نیازسنجی هنگامی فزونی می‌یابد که به بودجه‌های اختصاص داده شده به فعالیت‌ها توجه داشته باشیم. چه آنکه درچنین حالتی مسئله اولویت‌ها و ضرورت‌ها مطرح می‌شود و سیاستگذاران و برنامه‌ریزان ناگزیرند از میان خواسته‌های گوناگون و نامحدود دست به انتخاب زنند، زیرا امکانات موجود تکافوی تمامی خواسته‌ها را نمی‌کند، در این شرایط نیز متخصصان و کارشناسان باید به معیارهایی دست یابند تا براساس آن‌ها بتواند مسائل ضروری را تشخیص داده و برای رفع آن‌ها اقدام نمایند.

1- تغییرات و چالش‌ها

2- محدودیت در اعتبارات، زمان و...

3- رقابت با رقبا

4- اثربخش سازی فعالیت‌ها

## 2-2-4-7- جایگاه نیاز سنجی

نیازسنجی جزئی از برنامه‌ریزی و یا به عبارت کلی‌تر، جزئی از نظام فرهنگی است که نمی‌توان از نقش و جایگاه آن در فرایند طراحی، برنامه‌ریزی و اجرا غفلت نمود.

رابطه بین برنامه‌ریزی و نیازسنجی را در قالب مدل زیر می‌توان نشان داد.



## 2-2-4-8- الگوها و مدل‌های نیازسنجی

قطعاً بخش عمده موفقیت برنامه‌های نیازسنجی مرهون انتخاب و به کارگیری الگو و مدل مناسب است، لذا با توجه به ماهیت کار و تغییرات گسترده در نیازها؛ الگوهای متنوعی از سوی صاحب‌نظران طرح و ارائه گردیده است.

\* کافمن سه الگوی برآورد نیاز را مطرح ساخته و سیر انجام فعالیت‌ها بر اساس هر الگو را ذکر نموده است.

الگوی استقرایی	الگوی قیاسی	الگوی کلاسیک	
گام اول	شناسایی رفتارهای موجود	شناسایی و انتخاب هدف‌های کلی از هدف-های از پیش تعیین شده	تعیین هدف‌های کلی
گام دوم	تدوین و طبقه بندی برنامه‌ها و انتظارات رفتاری	مشخص نمودن سنجه‌های معیار (ارزیابی)	گسترش برنامه‌ها
گام سوم	مقابله هدف‌های غایی با انتظارات رفتاری	حصول شرایط تغییر از شرکت کنندگان	اجرای برنامه
گام چهارم	بررسی اختلاف‌ها	گردآوری اطلاعات اجرایی و تعیین اختلاف‌ها	ارزیابی
گام پنجم	تعیین هدف‌های جزئی	تعیین هدف‌های جزئی	
گام ششم	گسترش برنامه	گسترش برنامه	
گام هفتم	اجرای برنامه	ارزیابی برون داده‌های	
گام هشتم	ارزیابی برون داده‌های	بازنگری	
گام نهم	بازنگری		

الگوها و مدل‌های نیازسنجی را می‌توان در چهار طبقه: 1- هدف محور (الگوی کلاسیک، استقرایی و قیاسی

کافمن، الگوی کلاین و...) 2- تکنیک‌های ایجاد توافق (تکنیک دلفای تکنیک فیش بول، تکنیک تل استار و مدل

سه بعدی) 3- تکنیک‌های مسئله محور (تکنیک هرم یا درخت خطا، تکنیک رویداد مهم یا بحرانی، تکنیک

آزمون وظایف کلیدی، تکنیک تجزیه و تحلیل شغل و...) 4- ترکیبی؛ نیز دسته بندی نمود.

\* از آنجا که طرح ریزی و اجرای پژوهش‌های نیازسنجی در هر سطحی مستلزم انتخاب و پیروی از یک طرح و

الگوی عمل مشخص بوده و انجام نیازسنجی بر مبنای الگوی مناسب باعث تسهیل و افزایش دقت و اعتبار فرایند

نیازسنجی خواهد شد.

## 2-3- مبانی نظری

### مقدمه

اگر اجزای برنامه‌ریزی را در یک نگاه کلی شناخت وضع موجود، تعیین اهداف و وضع مطلوب و چگونگی رسیدن به اهداف (راهبردها و سیاست‌ها) بدانیم، در این سه جزء اصلی و ارتباط آن‌ها با هم پارادایم مورد قبول سیاستگذار و برنامه‌ریزی نقشی تعیین کننده دارد زیرا شناخت وضع موجود مستلزم نوعی مقوله بندی واقعیت، گزینش بعضی ابعاد و شناخت قاعده مندی‌های حاکم بر آن است. که به وجود طرح نظری و مفهومی میسر است. در تعیین اهداف و وضع مطلوب و به بیانی اتوپیاپی که برنامه‌ریز پیش روی خود ترسیم می‌کند، علیرغم این که مؤلفه‌های ارزشی و اعتقادی مداخله دارند، نوع نگاه به فرهنگ و قاعده مندی‌های وی تأثیر دارد. برای نمونه هدفی چون توسعه فرهنگی که از سوی یونسکو مطرح شده است، همگانی کردن فرهنگ، انقلاب فرهنگی و اموری نظیر آن مشحون از طرح‌های نظری و مفهومی است. جزء سوم، یعنی چگونگی رسیدن به اهداف تعیین شده، بیش از دو جزء دیگر از محتوای پارادایم مورد قبول تأثیر می‌پذیرد. زیرا بدون شناخت قاعده مندی‌های مربوط به واقعیت موضوع برنامه‌ریزی، آنچه به عنوان برنامه ارائه می‌شود، تصوراتی است غیرمنطبق با واقع و غیرعملی که در اولین گام با مشکل مواجه خواهد شد (شورای فرهنگ عمومی، 7-56)

در خصوص برنامه‌ریزی فرهنگ هم این امر صادق است. هر نوع برنامه‌ریزی آشکارا یا به طور ضمنی بر انگاره‌ای نظری در خصوص فرهنگ استوار است. این انگاره می‌تواند انگاره‌ای در علوم انسانی باشد یا طرحی مفهومی متخذ از فلسفه و عرف که به میزان روشنی و وضوح و واقع‌نمایی می‌تواند در جهت تدوین برنامه‌های عملی کمک کار باشد. بنابراین جهت فهم عمیق واقعیت نیازهای فرهنگی به عنوان اولین گام برنامه‌ریزی فرهنگی نیازمند استفاده از رویکردهای نظری می‌باشیم.

## 2-3-1- مبانی مفهومی و نظری نظام آموزش و پرورش

تئوری‌های جامعه شناختی در حوزه آموزش و پرورش می‌توانند دید تحلیلی مناسبی را در رابطه با موضوع نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان ارائه دهد. اینکه اساساً کارکرد نهاد آموزش و پرورش در جامعه چیست؟ طبقات اجتماعی چه جایگاهی در نظام آموزش و پرورش پیدا می‌کنند؟ شیوه شکل‌گیری نظام فرهنگی مدارس به چه شکلی می‌باشد؟ و به طور مشخص تر رابطه نظام فرهنگی مدارس و نظام فرهنگی طبقات مختلف دانش‌آموزی به چه صورت می‌باشد؟ تنها با مرور نظریه‌های جامعه شناختی است که می‌توان درک درستی نسبت به سؤالات مطرح شده و شیوه شکل‌گیری نیازهای فرهنگی مختلف در بین دانش‌آموزان داشت.

## 2-3-1- دیدگاه کارکردگرایی:

دیدگاه کارکردگرا در مورد جامعه توجه خود را به روشی معطوف می‌دارد که به موجب آن اجزای گوناگون جامعه برای حفظ ثبات کل نظام اجتماعی دارای کارکرد یا تأثیر مثبت می‌باشند. که آثار هربرت اسپنسر و امیل دورکیم الهام بخش اصلی این دیدگاه است. دیدگاه کارکردگرا به طور کلی اهمیت اساسی مدارس را از لحاظ تأمین نظم اجتماعی مورد بحث قرار می‌دهد.

دیدگاه اصلی نظریه کارکردگرایی در باب موفقیت‌های تحصیلی به طور عام و در کلیه سطوح تحصیلی به قرار زیر است:

«موفقیت تحصیلی به معیارهای عامی از قبیل موفقیت در آزمون‌ها و امتحانات بستگی دارد و از آنجایی که استعداد و لیاقت تعیین کننده اصلی نتایج این امتحانات و آزمون‌ها می‌باشد، امکان انتقال توانایی‌های مربوط به پایگاه اجتماعی والدین به فرزندان کاهش خواهد یافت.» (Hurn, 1993: 108).

به اعتقاد کارکردگرایان، مدارک تحصیلی رسمی به عنوان یک معیار عام‌گرایانه مبنای سنجش لیاقت و استعدادهاست. بنابراین مدارک و گواهینامه‌های تحصیلی معیاری نهادینه شده برای تفکیک سطوح مختلف تحصیلی و گماشتن افراد در این سطوح است و این امر برخاسته از اصل عام‌گرایی است که در آرای کارکردگرایان و به ویژه پارسونز یکی از ارزش‌های کلیدی جوامع صنعتی است.

فرض آرمان‌گرایانه کارکرد گرایی این است که افراد در صحنه رقابت برای دسترسی به سطوح مختلف آموزش و به تبع آن مشاغل و موقعیت‌های اجتماعی ارزشمند در یک خط شروع قرار می‌گیرند. شرکت کنندگان به تناسب تلاش و کوشش و لیاقتی که از خود نشان می‌دهند رتبه  $N_1$  تا  $N_n$  را کسب و به تناسب، پاداش  $M_1$  تا  $M_n$  را به دست خواهند آورد. در مجموع کارکردگرایان برای مشروعیت بخشیدن به نابرابری‌های اجتماعی، نقطه عزیمت خود را تأکید بر لیاقت و استعداد و جنبه‌های اکتسابی افراد قرار می‌دهند. به اعتقاد پارسونز جامعه باید بتواند به نحو رضایتبخشی نابرابری‌های موجود و یا تحمیلی را توجیه کند تا اعضای جامعه آن را بپذیرند یا با آن‌ها مدارا کنند (روشه، 1376: 215).

به طور کلی دیدگاه کارکرد گرایی، افراد را در دستیابی به سطوح مختلف تحصیلی و موقعیت‌های اجتماعی در جامعه، دارای فرصت‌های برابر می‌داند و آنچه زمینه موفقیت افراد را فراهم می‌کند، لیاقت و پشتکار خود فرد است به عبارتی این دیدگاه، خاستگاه اجتماعی و موقعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده را در بهره‌مندی تحصیلی افراد بی‌تأثیر می‌داند.

## 2-3-1-2- دیدگاه انتقادی

دیدگاه انتقادی یا تضاد دیدگاهی از جامعه است که توجه عمده‌اش به فرایندهای اجتماعی تنش، رقابت و دگرگونی معطوف است. دیدگاه مزبور الهامات خود را از آثار کارل مارکس می‌گیرد. برخلاف نظریه کارکردگرایی که مجموعه‌ای از مباحث نظری یک‌دست و هماهنگ را در بطن خود جای داده است در نظریه

انتقادی با مجموعه‌ای از رهیافت‌های نظری متنوع و متعدد روبرو هستیم که شاید بتوان گفت مهم‌ترین وجه اشتراک آن‌ها انتقاد از کارکردگرایی است.

دیدگاه انتقادی توجه خود را به شیوه‌هایی معطوف می‌سازد که گروه‌های اجتماعی مختلف از آموزش به عنوان وسیله کسب قدرت، ثروت و مقام استفاده می‌کنند. براساس این دیدگاه رابطه نزدیکی بین آموزش و نابرابری اجتماعی وجود دارد. آموزش مدرسه‌ای تأثیر مهمی بر تحرک اجتماعی یعنی حرکت از یک پایگاه به پایگاه اجتماعی دیگر می‌گذارد. روشن است که مردم سعی دارند بهترین نوع آموزش را برای فرزندان خود فراهم سازند تا بدین وسیله موفقیت‌های اقتصادی و اجتماعی را برای آنان تضمین نمایند.

انتقادی گرایان براین نکته تأکید دارند که مدارس آن اندازه که موجب تداوم نظام طبقاتی از یک نسل به نسل دیگر می‌شوند، چنین نظامی را ایجاد نمی‌کنند، در همه جوامع رابطه مستقیمی بین طبقه اجتماعی والدین و موفقیت تحصیلی فرزندان وجود دارد. بدین ترتیب که هرچه طبقه اجتماعی بالاتر باشد، موفقیت تحصیلی فرزندان بیشتر خواهد بود. بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که گزینش و ادامه تحصیل در مدارس از خطوط طبقاتی والدین تبعیت می‌کند چنان که فرزندان طبقه کارگر و پایین از مدرسه کناره‌گیری می‌کنند و بزودی در سنین پایین وارد کار و فعالیت می‌شوند در حالیکه فرزندان طبقه بالا و متوسط مدت بیشتری به تحصیل در کلاس‌های بالاتر و دانشگاه ادامه می‌دهند. در حقیقت نظام مدرسه‌ای نه تنها باعث حفظ نظام طبقاتی موجود می‌شود بلکه همچنین موجب مشروعیت دادن به آن نیز می‌شود بدین ترتیب، آموزش فقط یک فرایند یادگیری نیست بلکه یک منشأ ارزشمند رقابت جهت کسب امتیازهای جامعه می‌باشد (رابرتسون، 1377: 354).

واضح است که موفقیت تحصیلی موجب درآمد بیشتر می‌شود ولی همیشه آشکار نیست که طبقه اجتماعی در موفقیت تحصیلی تأثیر می‌گذارد. با این حال مردم از فرصت‌های برابر جهت دستیابی به موفقیت‌های آموزش



برخوردار نیستند زیرا قشر بندی اجتماعی فرصت های آموزش را به همان اندازه به طور نابرابر توزیع می کند که ثروت، قدرت و مقام را (رابرتسون، 1377: 358).

## نظریه پردازان پارادایم انتقادی آموزش و پرورش

در این بخش خلاصه ای از نظریه های متفکران پارادایم انتقادی در خصوص آموزش پرورش اراده می شود؛

نظریه های مطرح در مطالعات انتقادی آموزش و پرورش عبارتند از:

- مطالعات کلمن در باره نابرابری در آموزش و پرورش
- برنشتاین: کدهای زبانی
- ایلچ: برنامه پنهان
- بوردیو: آموزش و بازتولید فرهنگی

### 2-3-1-2-1-برنشتاین: قالب های زبانی

طبق نظر برنشتاین کودکانی که رمزهای گفتاری مشروح را می آموزند بیش تر می توانند با خواسته های آموزش و پرورش رسمی منطبق شوند تا کودکانی که فقط رمزهای اختصاری را می دانند. رئوس اصلی نظریه برنشتاین را می توان به این صورت خلاصه کرد:

- قالب های زبانی که افراد را در سایر سال ها داشته اند آن ها را در سال های آموزش موفق تر می کند خواهد کرد.
- کودکان در زمینه های اجتماعی مختلف قالب های متفاوت زبانی دارند.
- قالب های زبانی در افراد ثروتمند و فقیر فرق می کند.
- گفتار کودکان طبقه پایین یک زبان محدود را نشان می دهد.
- زبان بسط یافته مربوط به کودکان طبقه متوسط است.

- ارزش‌های و هنجارهای طبقه متوسط در زبان‌شان دیده می‌شود.
- آن‌ها یک زبان بسط یافته دارند.
- پرسش‌های کودکان طبقه کارگر کمتر پاسخ دریافت کرده است.
- آن‌ها استدلال‌ها را کمتر می‌فهمند
- چون کودک کارگر و طبقه پایین در خانه پاسخ محدودی دریافت می‌کند در محیط بزرگ‌تر نیز همین‌طور می‌شود.
- کودک نمی‌تواند خواسته‌های خود را در مدرسه بیان کند (گیدنز، 1389).

## 2-3-1-2-2-1-3-2 ایلچ: برنامه پنهان

رئوس اصلی نظریه ایلچ عبارتند از:

- دنیای مدرن وابستگی فرد را بالا برده و خود کفایی را از بین برده (وابستگی به تلویزیون و مدرسه و پزشک...)
- تعلیم و تربیت اجباری را باید زیر سؤال برد؟ چرا؟ چون گسترش آموزش برابر است با جا انداختن نظم و انضباط و سلسله مراتب دنیای سرمایه داری
- تأکید باید بر ارتباط توسعه آموزش و پرورش و شرایط ضروری اقتصادی برای انضباط و سلسله مراتب
- مراقبت و نگهداری
- توزیع نقش‌های شغلی میان افراد
- یادگیری ارزش‌های مسلط و تحصیل دانش

- تعلیم مهارت‌های از نظر اجتماعی پسندیده
- مدرسه یعنی سازمان نگاهبان<sup>8</sup> چرا؟ چون حضور در آن اجباری است
- برنامه پنهان: چیزهایی آموخته می‌شود که هیچ ارتباطی با محتوی رسمی دروس ندارد.
- مصرف انفعالی یعنی تلقین برخی چیزها در برنامه پنهان
- شناساندن نقش افراد در زندگی
- مدرسه نمی‌گذارد بچه‌ها در کوکی بینند در خیابان‌ها چه رخ می‌دهد (گیدنز، 1389).

### 2-3-1-3-2-3-بوردیو: باز تولید فرهنگی

- نظریه بوردیو هر سه دیدگاه نظری را به هم مرتبط می‌کند.
- باز تولید فرهنگی چیست؟
- باز تولید فرهنگی به شیوه‌هایی اطلاق می‌شود که به کمک آن‌ها مدارس، همراه با نهادهای اجتماعی دیگر، به دایمی کردن نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی در میان نسل‌ها کمک می‌کنند.
- یعنی مثلاً از طریق برنامه پنهان (ایلیچ) بر یادگیری ارزش‌ها و نگرش‌ها و عادت‌ها
- از طریق شیوه‌های کاربرد زبان (برنشتاین) که پایه اختلاف در علایق و سلیقه‌هاست.
- تحمیل قواعد انضباطی در مدارس و باز تولید اقتدار معلمان معطوف به یادگیری (بولز و جنتیس)

پس:

باز تولید فرهنگی این سه رهیافت را به هم وصل می‌کند (گیدنز، 1389).

---

<sup>8</sup> Custodial Organization

## ۲-۳-۲- مروری بر مفاهیم مرتبط با نظام آموزش و پرورش

### 2-3-1- معنای فرهنگ مدرسه

تاریخچه‌ی بررسی علمی در قلمرو فرهنگ مدرسه، سابقه‌ای به اندازه‌ی تعلیم و تربیت رسمی دارد. اگر روابط مابین عناصر آموزشی، به عنوان جنبه‌ی مهمی از فرهنگ مدرسه تلقی شود، در اولین کلاس درس، این نوع رابطه باید وجود داشته باشد. در قلمرو مدیریت آموزشی، زمانی که روابط درون کلاسی، فرهنگ سازمانی مدرسه، جو اجتماعی کلاس و موضوعاتی از این دست مورد پژوهش قرار گرفته اند، در حقیقت به نوعی می-توان کنکاش پیرامون فرهنگ مدرسه را استنباط کرد. با این همه، چنانچه مفهوم فرهنگ مدرسه را به عنوان پدیده‌ای خاص و یک حوزه‌ی جدید در رشته‌های مدیریت آموزشی و علوم تربیتی در نظر بگیریم، سابقه‌ی مطالعات پژوهشی به شیوه‌ی علمی، به دهه‌ی 1980 برمی گردد.

کاربرد روز افزون فرهنگ مدرسه، احتمالاً ناشی از توان تحلیلی این مفهوم در تبیین زندگی تحصیلی (هارگریوز، 1995) و ارائه یک چارچوب مقبول روش شناختی برای درک فرایندهای اجتماعی نهفته در امر تعلیم و تربیت است. با وجود این، و علی رغم استفاده‌ی گسترده از مفهوم فرهنگ مدرسه، نوعی ناهمسانی در معنا و کاربرد آن از جانب پژوهشگران به وضوح نمایان است. همانند بسیاری از اصطلاحات مشابه، معنای فرهنگ مدرسه اغلب به گرایش و جهت گیری نظری محققان مختلف بستگی دارد. برخی از نمونه‌های مذکور را می توان بدین شرح طبقه بندی کرد. فرهنگ مدرسه، شاخصی از فرهنگ کلی جامعه؛ فرهنگ مدرسه به مثابه فرهنگ عام تعلیم و تربیت؛ فرهنگ مدرسه به مثابه فرهنگ خاص؛ فرهنگ مدرسه به مثابه فرهنگ ادراک شده توسط دست اندر کاران تعلیم و تربیت؛ و نظایر آن.

فرهنگ مدرسه تا حد زیادی مبین تجارب عام انسانی و جلوه‌های منطقه‌ای این تجارب است که مجموعه‌ای از نظام‌های اجتماعی مانند نظام‌های ارتباطی، هنری، قومی، حرفه‌ای، سیاسی و حتی جنسی جامعه‌ی بزرگ در آن متجلی است. سرجیوانی (1995) ضمن ارائه تعریفی وسیع از فرهنگ مدرسه بر آن است که :

فرهنگ مدرسه شامل ارزش ها، نمادها، باورها و معانی مشترک ما بین والدین، معلمان، دانش آموزان و سایر دست اندر کاران تعلیم و تربیت بعنوان بخشی از جامعه‌ی بزرگ است. ارزشمندی امور برای این گروه از اعضای جامعه، و نیز چگونگی تفکر، احساس و رفتار آنان از معبر فرهنگ مدرسه تعیین می‌شود. رسوم، سنت ها، باورهای تاریخی، عادات، هنجارها، انتظارات، برداشت های گفته و نا گفته مشترک، و نیز مفروضه‌های مشترک، شالوده‌ی فرهنگ مدرسه محسوب می‌شوند. درک، پذیرش و اقدام در جهت انسجام فرهنگ مدرسه، راه رسیدن به اهدافی که مدرسه دنبال می‌کند را هموار می‌سازد.

از نظر دئال و پترسن (1999) فرهنگ مدرسه عامل پیوند دهنده‌ای است که معلمان، والدین و مدیران برای نگاهی هماهنگ به شیوه‌ها و سنت‌های محلی (منطقه‌ای) خود، نیازمند آن هستند. فرهنگ محلی به انحاء مختلف در فرهنگ مدارس انعکاس یافته است (راسمن، کاربت و فایرستون، 1998؛ ولچ، 1989) و پیشرفت مدارس مستلزم تأکید بر ارزش‌ها، اعتقادات و هنجارهای مدرسه و نیز محیط خارج از مدرسه است (ساراسون، 1982؛ دئال و پترسن، 1990). پترسن، پورکی و پارکر (1986) معتقدند فرهنگ مدرسه از آسمان نازل نمی‌شود، بلکه توسط افرادی که در مدرسه هستند خلق می‌شوند و پر واضح است که این افراد در عین حال عضوی از جامعه بزرگتر نیز هستند. دئال و پترسن (1998) فرهنگ مدرسه را جریانی زیر زمینی از هنجارها، ارزش ها، اعتقادات، سنت‌ها و تشریفات می‌دانند که در طول زمان شکل می‌گیرد و حاصل تعامل افراد با یکدیگر در زمان کار، حل مسئله و مواجهه با چالش‌های تحصیلی در مدرسه است. مجموعه‌ی نانوشته‌ای از انتظارات و ارزش‌ها که چگونگی تفکر، احساس و عمل افراد را در مدرسه شکل می‌دهند.

علاوه بر معانی متفاوتی که پیش از این برای فرهنگ مدرسه ذکر شد، معنای دیگری برای فرهنگ مدرسه در قالب اصطلاح "فرهنگ ادراک شده" نیز در متون پژوهشی ارائه شده است (پروسر، 1999). این واژه به دو گونه گزارش شده است: اول فرهنگ ادراک شده درونی (داخلی) که مبین دیدگاه‌های پرسنل و دانش آموزان

ودست اندر کاران مدرسه در باره عناصر منحصر بفرد و خاص مدرسه است. دوم، فرهنگ ادراک شده بیرونی (خارجی) که دیدگاههای ناظران خارج از مدرسه در مورد مدرسه را توصیف می کند. والدین و سایر اعضای جامعه (بعنوان افراد خارج از مدرسه) تفسیر خود را از فرهنگ مدرسه بر مجموعه ای از معیارها و اطلاعات مبتنی می سازند که مرام نامه، محتوای اعلانات و تابلوها، اخبار، نمای ساختمان مدرسه، رفتار شاگردان در خارج از مدرسه، شکل لباس ویژه ی مدرسه، میزان کارهای هنری که برنمای ساختمان مدرسه به چشم می خورد و نظایر آن را می توان بعنوان بخشی از این اطلاعات و شاخص ها ذکر کرد. این تفسیر مشابه با برداشتی است که در یک مهمانی از شخصیت یک فرد براساس ظاهر وی بعمل می آید، گرچه این برداشت ممکن است معرف شخصیت حقیقی وی نباشد.

## 2-2-3-2- طبقه اجتماعی و آموزش:

همان طور که در بحث دیدگاه های کارکردگرایی و ستیز مطرح شد، کارکردگرایان لیاقت و شایستگی خود فرد را شرط موفقیت و پیشرفت وی می دانند و معتقدند که در شرایط فرصت های برابر، خاستگاه اقتصادی\_ اجتماعی خانواده در موفقیت های تحصیلی و شغلی فرد بی تأثیر است. در مقابل طرفداران دیدگاه تضاد به شدت با این نظر کارکردگرایان مخالف هستند و معتقدند که در همه جوامع رابطه مستقیمی بین طبقه اجتماعی والدین و موفقیت تحصیلی فرزندان شان وجود دارد. البته بیشتر تحقیقات انجام شده مؤید این دیدگاه هستند.

تمام بررسی های تجربی به این نتیجه واحد رسیده اند که موفقیت تحصیلی، پیوستگی استوار و مستقیمی با خاستگاه اجتماعی دانش آموزان دارد. به عبارتی هنگامی که سطح پایگاه اجتماعی خانواده بالا می رود، موفقیت تحصیلی شاگردان رانیز می توان با معدل نمره ها، رفتن به کلاس بالاتر، سرعت شاگرد در گذراندن دوره های تحصیلی یا تعداد دفعاتی که او تجدید یا رد شده است، اندازه گرفت (شرکاوی، 1379: 63).

بنابراین می توان گفت: یک کودک طبقه بالا به طور متوسط بیش از کودک طبقه پایین در مدرسه تحصیل می کند و موفقیت بهتری نیز به دست می آورد. موفقیت تحصیلی دانش آموز به اشکالی مختلف تحت تأثیر زمینه اجتماعی \_ طبقاتی دانش آموز قرار دارد:

### الف - هزینه تحصیل:

نگهداری یک کودک در مدرسه به ویژه فرستادن وی به دانشگاه یک اقدام پرهزینه است، مخصوصاً زمانی که هزینه های غیرمستقیم مانند عدم درآمد محصل در دوران تحصیل نیز منظور گردد. بنابراین هرچه خانواده محصل ثروتمندتر باشد بهتر می تواند از عهده این هزینه ها بر آید.

فقر و محرومیت اقتصادی، بدون شک یکی از عواملی است که تأثیر زیادی بر ترک تحصیل و مردودی دانش آموزان می گذارد ولی در این زمینه باید بین فقر مطلق و فقر نسبی تفاوت قائل شد بدین معنی که فقر مطلق با خود سختی معیشت، کم غذایی و بد غذایی، مسکن نامناسب و کار کردن در ضمن تحصیل را به همراه دارد که همه این شرایط موجب فقدان و کمبود امکانات تحصیلی و نیامدن افراد به مدرسه (عدم ثبت نام) و یا ترک تحصیل و مردودی می شود. فقر نسبی که وضع نامناسب اقتصادی فرد را نسبت به افراد دیگر ارائه می کند، ممکن است خود نتیجه عوامل و متغیرهای زیادی باشد، ولی بی تردید عاملی برای افت تحصیلی به حساب می آید زیرا که این نوع فقر، اختلافات طبقاتی ایجاد می کند که در نتیجه آن، تفاوت هایی در رشد و تکامل و تفکر، زبان، رفتار و نگرش افراد نسبت به کار و استراحت بروز می نماید و علائق و انگیزه های پیشرفت آنان را تحت تأثیر قرار می دهد، و همه این عوامل برای پیشرفت تحصیلی افراد و یا عدم آن اهمیت دارند (امین فر، 1367).

البته ممکن است تأثیر درآمد خانواده در تحصیل فرزندان دختر و پسر تأثیر یکسانی نداشته باشد. در تحقیقی که گلیک<sup>9</sup> و ساهن<sup>10</sup> راجع به تفاوت های جنسیتی از لحاظ تأثیر عوامل مؤثر بر شاخص های تحصیلی دختران و

---

9. Glick  
10. Sahn

پسران در کناکری<sup>۱۱</sup> کشور گینه انجام دادند ، دریافتند که افزایش درآمد خانواده منجر به سرمایه گذاری های بیشتری در جهت تحصیل دختران نسبت به پسران می شود . یعنی افزایش درآمد خانواده تأثیرش را بیشتر در تحصیل دختران (که معمولاً در این گونه مناطق محروم از تحصیل هستند) نشان می دهد تا پسران. بنابراین سیاست هایی که درآمدهای خانواده را بالا ببرند منجر به برابری بیشتر در تحصیل دو جنس خواهد شد . همچنین در تحقیق ذکر شده ملاحظه شد که افزایش تحصیلات پدر ، به یک نسبت تحصیل پسران و دختران را ارتقاء می دهد در حالیکه تحصیل مادران صرفاً بر تحصیل دختران اثر معنی داری دارد. این گونه برآوردها ، تفاوت بین پدران و مادران را از لحاظ ترجیح در تحصیل دختران و پسران نشان می دهد (Glick and Sahn , 2000).

### ب - انتظارات والدین:

انتظار والدین در انگیزش دانش آموز تأثیر خواهد گذاشت. پدران و مادران طبقه متوسط و بالا به این تمایل دارند که کودکانشان از نظر تحصیلی پیشرفت نمایند ولی خانواده های طبقه پایین چنین انتظاری را کمتر دارند و در عوض امیدوارند که کودکانشان به عنوان یک شاگرد وارد کار تجارت گردد. پاستون<sup>۱۲</sup> و همکارانش در تحقیقی راجع به عملکرد تحصیلی در پایه های سوم و ششم در چین به این نتیجه رسیدند که معمولاً انتظارات تحصیلی والدین ، مهمترین تعیین کننده برای موفقیت های دانش آموزان محسوب می شود و این انتظارات تابع سطح بهره مندی تحصیلی مادران می باشد و حتی چنین نتیجه گیری کردند که انتظارات تحصیلی والدین نسبت به متغیرهای اقتصادی - اجتماعی ، پیش بین بهتری برای بهره مندی فرزندان محسوب می شود (پاستون، 1995: 56).

### پ - زمینه فرهنگی:

کودکان طبقه متوسط و بالا طوری جامعه پذیر می شوند که استعداد یادگیری آنان افزایش می یابد. مثلاً آنان در مقایسه با کودکان طبقه پایین در خانواده های کم جمعیت زندگی می کنند، خانه هایی که کتاب در آن ها زیاد

---

11. Conakry

12. Poston



است و وسائل سرگرمی آموزش به آنان داده می‌شود، و بالاخره خانه‌هایی که کودک در معرض ارزش‌هایی قرار می‌گیرد که برای موفقیت آموزش لازم است.

### ت- مشکلات زبانی:

برخی از دانش‌آموزان گروه‌های اقلیت (قومیت‌های مختلف) وقتی وارد مدرسه می‌شوند به ندرت می‌توانند به زبان رسمی آن کشور صحبت کنند. نتیجه این امر این است که بزودی دچار یک عقب ماندگی می‌شوند که راه علاج برای آن وجود ندارد.

تولد و رشد در قشرهای خاصی از جامعه سبب پرورش و تربیت افرادی می‌شود که در بزرگسالی، ارزش‌ها، هنجارها، نگرش‌ها، نقش‌ها و حتی چگونگی استفاده از علائم و سمبل‌های (کلامی) متفاوتی دارند. برنشتاین در تحقیقات خود راجع به چگونگی تفاوت‌های قشری و زبانی نشان داده‌اند که کودکان خانواده ثروتمند و فقیر از لحاظ کار آیی هوش، تکامل کلامی، رفتارهای بازی و علائق خود در دوران کودکی با یکدیگر تفاوت‌هایی دارند. برنشتاین نتیجه می‌گیرد، به سبب روند متفاوت رشد و تکامل در قشر اجتماعی این کودکان در مدرسه نه تنها گنجینه نکات متفاوتی دارند، بلکه ارزش‌ها، نگرش‌ها و جهت‌گیری‌های طبقه اجتماعی خود را دارند و بر طبق آن عمل می‌کنند، در نتیجه هنگام ورود به مدرسه با یکدیگر تفاوت دارند. عدم آشنایی کودکان طبقه پایین با روش‌های تربیتی معلم و محیط مدرسه و نیز عقب ماندگی کلامی، سبب می‌شود که از هم‌کلاسی‌های طبقه متوسط مدرسه خود عقب بماند. در نتیجه اغلب نمی‌توانند تحصیل مدرسه را به پایان برسانند و امکان ورود به آموزش عالی را نمی‌یابند (اعزازی، 1376: 181-180).

### ث- نگرش معلمان:

اغلب معلمان دارای ارزش‌های و نگرش‌های طبقه متوسط هستند و ممکن است علیه دانش‌آموزانی که نمی‌توانند آن ارزش‌ها را نشان دهند تعصب داشته باشند و احتمالاً اینگونه دانش‌آموزان «بد» محسوب می‌شوند صرف نظر از هوش و توانایی‌هایی که دارا می‌باشند (رابرتسون، 1377: 360).

### ج - آزمون هوش و روشهای تربیتی:

کودکان معمولاً بر اساس آزمون هوش در گروه‌های مختلف قرار می‌گیرند. ولی از آن جاکه آزمون‌های مزبور، زبان و اطلاعات اساسی فرد آزمون شده را مورد توجه قرار می‌دهد، لذا این اطلاعات معمولاً از طریق دانستنی‌های خاص فرهنگی به‌دست می‌آید. که کودکان طبقه بالا احتمالاً در جریان جامعه‌پذیری خود آن‌ها را به دست می‌آورند. نمره‌های آزمون هوش شدیداً تحت تأثیر زمینه و پیشینه طبقاتی\_ اجتماعی قرار دارند و کودکان طبقه پایین نمره‌های کمتری از کودکان طبقه متوسط و بالا کسب خواهد کرد (رابرتسون، 1377: 360-359).

تأثیر فقر خانواده بر رشد ذهنی کودک نیز موضوع مورد مطالعه در برخی تحقیقات می‌باشد. جی یو<sup>13</sup> و هریس<sup>14</sup> مکانیسم‌های چند گانه‌ای را، که فقر از طریق آن‌ها رشد ذهنی یک بچه را تحت تأثیر قرار می‌دهد را شناسایی کرده‌اند و نتیجه می‌گیرند که تأثیر فقر خانواده بر رشد ذهنی فرزندان، به‌طور کامل به‌وسیله مکانیسم‌های بینابینی اندازه‌گیری شده نظیر: انگیزش ادراکی<sup>15</sup>، روش تربیتی والدین، محیط فیزیکی، بیماری نوزاد به هنگام تولد و بیماری در کودکی، وساطت می‌شود (Guo and Harris, 2000).

شغل به عنوان باز تولید مادی فرد، در زندگی اهمیت بسیاری دارد. به همین سبب نگرش‌ها و ویژگی‌های آن به تدریج در افراد درونی و تبدیل به هنجارهای شخصی می‌گردد، از طرف دیگر میزان اعتبار اجتماعی هر شغل بر آگاهی اجتماعی شاغلین آن و روش‌های تربیتی آن‌ها نیز تأثیر می‌گذارد (اعزازی، 1376: 183).

نتایج به‌دست آمده از تحقیقات بی‌شمار نشان می‌دهد که روش‌های تربیتی مختلف سبب پیدایش شخصیت‌های مختلف و رفتارهای اجتماعی مختلف در کودک می‌گردند. بررسی‌ها نشان می‌دهد که میان تصورات تربیتی و روش‌های تربیتی والدین با شاخص‌های اجتماعی والدین رابطه مثبتی وجود دارد. یعنی رابطه‌ای بین

---

13. Guo

14. Harris

15. Cognitive stimulation

سطح تحصیلات والدین و قبول مسئولیت شخصی در مورد کودک با روش تربیتی آزادخواهانه وجود دارد. شاخص‌های دیگر اجتماعی مانند شرایط اقتصادی (منشأ اقتصادی، پایگاه شغلی، شرایط کاری، شرایط مسکن و...) نیز باروش‌های تربیتی متداول در خانواده به چشم می‌خورد (اعزازی، 1376: 187).

تقریباً تمام بررسی‌های تجربی به این نتیجه واحد رسیده‌اند که موفقیت تحصیلی و مدت تحصیل، پیوستگی ثابت و مستقیمی با خاستگاه اجتماعی دانش‌آموزان دارد. پژوهش‌های بین‌المللی که در سال‌های 1964-1965 در دوازده کشور راجع به تأثیر خاستگاه اجتماعی بر موفقیت تحصیلی صورت گرفت به این نتیجه رسید که بالاترین سطح موفقیت تحصیلی به فرزندان کارکنان عالیرتبه یا مشاغل آزاد و پایین‌ترین سطح به دانش‌آموزان خانواده‌های کارگر تعلق دارد. البته همواره نوعی موفقیت - میانگین برای گروه اجتماعی مطرح است، یعنی به طور متوسط موفقیت شاگردان گروه اول بیشتر از گروه‌های دیگر است و این بدین معنی نیست که موفقیت یکایک افراد گروه اول، بیشتر از هر یک از شاگردان دیگر گروه‌ها است (شرکاوی، 1379: 64).

در همین زمینه سول<sup>۱۶</sup> (1971) در مطالعه‌ای اساسی، سرنوشت برخی از دانش‌آموزان را که به طور تصادفی انتخاب شده بودند به مدت 14 سال پیگیری کرد. او افراد نمونه را بر اساس پایگاه اقتصادی - اجتماعی به چهار گروه تقسیم کرد و نتیجه گرفت که دانش‌آموزان پایگاه بالا 4 برابر دانش‌آموزان طبقه پایین وارد دانشگاه شده، شش برابر بیشتر فارغ‌التحصیل گشته و 9 برابر بیشتر از آموزش تخصصی و حرفه‌ای برخوردار بوده‌اند (رابرتسون، 1377: 358).

### برابری فرصت‌های آموزشی:

مسئله برابری امکانات تحصیلی در چارچوبی عام‌تر جای می‌گیرد که همان چارچوب «برابری» به طور کلی است. در میان سلاح‌هایی که برای پیکار با اژدهای نابرابری میان شهروندان به کار گرفته‌اند، سیاست‌های

آموزش، توجه کامل نهادهای دولتی را به خود جلب کرده‌اند. مسأله برابری امکانات تحصیلی موارد زیر را در بر می‌گیرد:

1-آموزش رایگان و همگانی، دست کم تا سطح معین

2-توزیع یکسان دانش برای همگان

3-برابری منابع تحصیلی؛ امتیازات مادی یکسان برای همگان و آموزش دهندگانی با سطح تحصیل یکسان در تمام مدارس .

4- ترکیب اجتماعی یا قومی واحد در محیط آموزش:مدارس نباید مکانی برای جدایی‌گری باشند.

5- برابری در امکانات مدرسه : دانش‌آموزانی که خاستگاه اجتماعی واحد دارند و دانش‌آموزان دارای خاستگاه‌های اجتماعی متفاوت باید در بهره‌مندی از امکانات موفقیت در مدرسه برابر باشند(شرکاوی،1379: 119).

در شرایط برابری فرصت‌های آموزش انتظار می‌رود که افراد از هر طبقه اجتماعی یا گروه قومی و نژادی فرصت یکسانی برای ورود به دانشگاه داشته باشند و به عبارت دیگر ، عواملی مانند جنس، نژاد و طبقه اجتماعی تأثیری در موفقیت‌های تحصیلی نداشته باشد.

اما این تصور عمومی ، در بررسی‌هایی که کلمن<sup>۱۷</sup> درباره نا برابری‌های نژادی در فرصت‌های آموزش در سال 1966 در ایالات متحده آمریکا انجام داد، مورد تردید قرار گرفت. کلمن دریافت که دانش‌آموزان سفید پوست به طور متوسط بیشتر از دانش‌آموزان سیاه پوست موفق می‌شوند ولی با کمال تعجب مشاهده کرد که امکانات مدرسه و مقدار پول مصرف شده به طور سرانه، تأثیر مهمی بر درس خواندن دانش‌آموزان ندارد. کلمن

نتیجه گرفت که موفقیت تحصیلی در همه مدارس با ویژگی‌های مدرسه ارتباط ندارد بلکه با زمینه و پیشینه طبقاتی \_ اجتماعی خود دانش‌آموزان ارتباط دارد (رابرتسون، 1377: 361).

اصولاً در جوامعی که نابرابری اجتماعی زیاد است. اکثر کودکان متعلق به خانواده‌های غیر مرفه، تحصیلات خود را با اختلافی فاحش و قابل ملاحظه فرهنگی و نقصانی زبانی، نسبت به کودکان متعلق به خانواده‌های مرفه شروع می‌کنند. این اختلاف موجبات عقب افتادگی تحصیلی و به عبارتی عدم موفقیت تحصیلی آن‌ها را فراهم می‌سازد (عسکریان، 1368: 137).

همان‌طور که قبلاً عنوان شد طرفداران دیدگاه ستیز، جدی‌ترین انتقادات را در مورد دیدگاه کارکردگرایی داشته‌اند. یکی از مهمترین انتقادهای که نظریه پردازان نظریه ستیز به‌طور عام نسبت به تحلیل کارکردگرایان در باب سازگاری رابطه آموزش و پرورش اجتماعی ارائه داده‌اند انتقاد در مورد مسئله برابری فرصت‌ها است و معتقدند برابری فرصت‌ها افسانه‌ای بیش نیست.

به اعتقاد ستیزگرایان، نخبگان جامعه غالباً موفقیت‌های بهتری دارند، چرا که منابع بهتری در اختیار دارند و کنترل بیشتری بر ابزارهای ارتباطی دارند. به همین خاطر برابری فرصت‌ها وجود خارجی ندارد. عبارت برابری فرصت‌ها سرپوشی بر این واقعیت است که مدارس به شیوه‌ای سازمان یافته‌اند که به نحو اجتناب ناپذیری برای کودکان گروه‌های مرفه مزیت‌های بیشتری نسبت به کودکان گروه‌های محروم به همراه خواهد داشت (Hurn.1993:58).

از نظر کارکردگرایان اگر کودکی در مدرسه پیشرفت مطلوب نداشته باشد، تقصیر خود اوست. بنابراین این حقیقت آشکار فراموش می‌شود که فرصت و امکان یک طبقه خاص برای کسب موفقیت در مدرسه کمتر از طبقه دیگر است. برابری تحصیلی واقعی برای افرادی که استعداد یکسانی دارند این است که مدارس نتایج یکسانی برای زنان، طبقات پایین و اقلیت‌های متوسط داشته باشند (کارنوی، 1377: 458).

به تعبیر جنکس<sup>۱۸</sup>، برابری فرصت‌ها نمی‌تواند برابری اجتماعی و اقتصادی را تضمین کند زیرا مردم امکانات مختلفی برای بهره‌برداری از فرصت‌ها دارند و این امر مثل این است که به هر کس فرصت مساوی برای شرکت در مسابقه دو داده شود اگر چه بعضی از آنان فلج باشند یا تمرین لازم را برای ورزش دو نداشته باشند. فرض برابری صرفاً تضمین کننده آن است که کسانی که امکانات بهتری دارند می‌توانند از فرصت موجود استفاده کنند (رابرتسون، ۱۳۷۷: ۳۶۲).

بنابراین با فرض اینکه کلیه افراد از فرصت‌های برابر تحصیلی بر خوردار باشند مثلاً بتوانند ثبت نام کنند، امکانات آموزش را در اختیار داشته باشند، با فرض کنترل متغیرهای اساسی نظیر هوش و لیاقت، نباید تفاوت معنی‌داری بین نتایج تحصیلی طبقات اجتماعی مختلف وجود داشته باشد و به عبارت دیگر طبقه اقتصادی و اجتماعی خانواده تأثیری بر عملکرد تحصیلی فرزندان نداشته باشد، اما این چیزی است که طرفداران دیدگاه ستیز به شدت با آن مخالف هستند.

## 2-3-3- مبانی مفهومی و نظری "نیاز"

### مقدمه

نیاز که در پاره‌ای از نوشته‌ها آن را با انگیزه خواست و تمایل و آرزو (desire) مترادف دانسته شده است به نیرویی ذهنی اطلاق می‌شود که موجب تنش و سرزدن رفتار خاصی در آدمی می‌گردد، رفتاری که هدف آن کاهش تنش و بی‌قراری آدمی است.

نیاز به عنوان یک مسأله اساسی از آغاز قرن هجدهم مورد توجه دانشمندانی که در چارچوب تئوری اقتصاد به پدیده‌ها و مسائل اجتماعی و روانی می‌پرداختند قرار گرفت و در ادامه در روانشناسی و جامعه‌شناسی نیز جایگاه ویژه‌ای پیدا کرد.

هرچند که روانشناسی بیشتر از علوم دیگر به بحث نیازها توجه داشته است اما جامعه شناسان جدا از عوامل فردی، عموماً بر جنبه‌های اجتماعی پدیده نیاز تأکید دارند. آن‌ها نیاز را کمتر به عنوان یک پدیده فطری با هدف مشخص می‌پندارند، بلکه آن را بیشتر تلقین شده از سوی جامعه می‌دانند. به همین دلیل دارندورف واژه «علاقه» بر نیاز ترجیح می‌دهد و هوندريش نیازها را کشاکشی بین دو ادراک می‌داند: ادراک شخص از یک وسیله ارضا و ادراک او از آن، که نمی‌تواند همان موقع آن وسیله را به دست آورد. بدین ترتیب هوندريش به عنوان یک جامعه شناس بر روی محرک‌های بیرونی به عنوان عوامل اصلی پدیدآورنده نیاز تأکید می‌کند (رفیع پور، 1364: 16-14).

در فرهنگ علوم اجتماعی واژه «نیاز» بدین گونه تعریف شده است:

«نیاز» عبارت است از احساس فقدان یا حرمانی که به یک موجود زنده به جهت این که در جریان تحقق اهدافش خود را فاقد آن چیز می‌بیند، دست می‌دهد (بیرو، 1370: 242).

یکی دیگر از تعاریف کامل تر و عینی تر در مورد نیاز تعریف **هنری الکساندر ماری** است. او می‌گوید:

«نیاز» عبارت است از نیرویی که از ذهنیات و ادراک آدمی سرچشمه می‌گیرد و اندیشه و عمل را چنان تنظیم می‌کند که فرد به انجام رفتاری می‌پردازد تا وضع نامطلوبی را در جهتی معین تغییر دهد و حالت نارضایتی را به رضایت و ارضای نیاز تبدیل کند (مقاله‌هایی در باره مبانی رفتار سازمانی و انگیزش، 1370: 56-55).

هرچند نیازها منشأ فیزیولوژیک دارند لیکن نوع، شکل، میزان و روش ارضای آن‌ها در بستر اجتماعی و در مناسبات و روابط با دیگران شکل می‌گیرد. بعضی از دانشمندان حتی بروز جامعه، ساختار و نهادهای اجتماعی را به نیاز تحویل می‌نمایند (فلتشر، 1965).

بسیاری از اوقات نیازها در پی مقایسه خود با دیگران به وجود می آیند. این حالت در شرایط رقابتی شدیدتر است. رانسی مان، در اینجا صحبت از احساس کمبود نسبی یا بی عدالتی می کند. این احساس وقتی پیش می آید که انسان: یک وسیله ارضای نیاز را ببیند و ادراک کند و بعد متوجه شود که افراد دیگر، آن وسیله را در اختیار دارند، در آن حال او نیز میل به داشتن آن کند ولی امکان به دست آوردن آن را نداشته باشد.

**هوند ریش** این احساس بی عدالتی نسبی را یکی از مهم ترین دلایل ایجاد نیازها می داند. انسان ها عموماً در رابطه با دیگران احساس فقر و نیاز می کنند. وقتی این احساس به درجه ای اعلا ی خود برسد به احساس تضاد اجتماعی می انجامد و تعارضات شدیدی در پی دارد (رفیع پور، 1364: 20-17).

## ۲-۳-۱- سلسله مراتب نیازهای مازلو

تا کنون نیازهای بشری را به طرق مختلف دسته بندی کرده اند اما طبقه بندی آبراهام مازلواز پذیرفته ترین و معروف ترین این طبقه بندی هاست. مازلو به عنوان یک روانشناس اومانیست معتقد است که پویایی و بی پایانی نیازها تابع قانونمندی خاصی است. وی نیازهای انسانی را نوع مخصوصی از غرایز می داند که در حیوانات یافت نمی شود. مازلو در تئوری سلسله مراتب نیازها و در سرتاسر کتاب انگیزش و شخصیت، مفهوم «رضامندی» را مترادف با ارضای نیاز، تأمین نیاز و رفع نیاز می داند. ارضای نیاز نیز حاصل رفع نیاز است که شامل حالاتی مانند هوشیاری، نیرومندی، چالاکی، لذت و پاداش است. بر اساس سلسله مراتب نیازهای مازلو نیازهای انسانی به 5 دسته تقسیم می شوند:

### 1- نیازهای فیزیولوژیک یا جسمانی<sup>19</sup>

این نیاز شامل نیازهایی مانند غذا، خوراک، پوشاک، مسکن، بهداشت، همسر و غیره است که انسان بدون ارضای آنها قادر به زندگی نیست. این نیاز در مقام مقایسه با نیازهای مراتب بالا محدودتر، محسوس تر،

---

<sup>19</sup> Physiological need



آشکارتر و خودآگاه‌تر است. این نیازها از نظر مازلو انگیزشی هستند و از طریق آموزش کسب نشده‌اند در حالی که سایر نیازها از طریق یادگیری و در فرایند جامعه‌پذیری کسب می‌شوند (مندوزا، ناپلی، 1995: 157).

## 2- نیاز به امنیت و اطمینان<sup>20</sup>

این نیاز شامل مواردی مانند دوری از خطر جانی، ایمنی اقتصادی، اعتماد به آینده و نگران آینده نبودن، عدم ترس از محرومیت از نیازهای اولیه، امنیت، ثبات و فقدان درد و بیماری می‌باشد.

از میان نیازها دو نیاز دارای اهمیت زیادی می‌باشند، نیازهای فیزیولوژیک و نیاز به امنیت. اینگلهارت معتقد است: نیازهای مادی ارضا نشده بر نیازهای ذهنی و زیباشناختی و اجتماعی تقدم دارند (اینگلهارت، 1373: 75).

اینگلهارت درباره احساس امنیت می‌گوید: هرچه احساس امنیت از ارضای نیاز شخصی بالاتر باشد، رضایت وی از زندگی بیشتر خواهد بود.

هرچند امنیت ابعاد متعددی دارد ولی از نظر برخی از جمله اینگلهارت، امنیت از نظر اقتصادی بیشتر از هر عامل دیگری رضایت افراد را متأثر می‌سازد: امنیت اقتصادی احساس عمومی رضایت از زندگی را در جامعه افزایش داده و به تدریج باعث پدید آمدن یک هنجار فرهنگی نسبتاً عالی می‌شود (همان، 33). اما در تحلیل نهایی خود اینگلهارت به این نتیجه می‌رسد که امنیت اقتصادی و امنیت جانی و اجتماعی به یک اندازه مهم هستند.

اینگلهارت می‌گوید: در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که رضایت از شرایط فردی و اجتماعی بازتاب ارضای نیازهای فردی و اجتماعی آنان می‌باشد. هرچه شکاف بین شرایط عینی فرد از زندگی در زمینه ارضای نیاز افزایش یابد رضایت ذهنی فرد بیشتر مشروط می‌گردد (همان، 243).

---

<sup>20</sup>safety need

### 3- نیازهای اجتماعی یا تعلق به دیگران (social need)

انسان یک موجود اجتماعی است و نیازمند آن است که با دیگران محصور بوده و با دیگران مراوده داشته باشد نیازهای اجتماعی عشق، پذیرش، تعلق گروهی و وابستگی به دیگران است.

### 4- نیازهای من یا صیانت ذات، نیاز به احترام<sup>21</sup>

در این مرحله انسان در پی آن است که مورد توجه و احترام دیگران قرار بگیرد، از مقام و موقعیتی متناسب با خصوصیات خود برخوردار باشد. سایرین برایش قدر و منزلتی قائل بوده و او را عنصری ارزشمند قلمداد کنند.

### 5- نیاز به خودیابی و تحقق خویش<sup>22</sup>

خود شکوفایی یا خودیابی یعنی به حد اکثر رساندن توانایی شخص، حال این توانایی هرچه می‌خواهد باشد. این نیاز بالاترین و والاترین نیاز انسان می‌باشد. چنانچه به شخص فرصت و امکان داده شود و برایش محیط مناسبی فراهم گردد تا بتواند به قضاوت و تشخیص خود از استعدادهایش بهره گرفته و اتخاذ تصمیم نماید، در جهت خودیابی خود گام برداشته است. خودیابی برای هر شخص با توجه به شغل و استعدادهای او متفاوت است.

مازلو سلسله مراتب نیازها را به عنوان یک ترکیب یا نظم غیرقابل انعطاف قلمداد نمی‌کند. بلکه به عقیده وی افراد ممکن است در این سلسله مراتب نیازهایشان متفاوت باشد و متغیر. همچنین او معتقد است در سلسله مراتب نیازها لازم نیست که یک نیاز به طور صد در صد و کامل ارضا شود تا نیازهای بعدی فعال گردد، بلکه با ارضای نسبی یک نیاز، نیازهای بعدی ظاهر می‌شوند.

---

<sup>21</sup> steem or ego need

<sup>22</sup> self actualization need

به عقیده مازلو درصد رضایت افراد در برآورد نیازها به تدریج افزایش پیدا می‌کند و با گذشت زمان درصد ارضای نیاز بیشتر می‌شود و این امر با انتظارات فرد رابطه مستقیم دارد (توسلی، 1370: 57).

از طرفی مازلو در تنظیم فرضیه خود به برخی از استثنائات نیز اشاره داشته که دارای اهمیت بسزایی هستند. وی در جایی می‌گوید: در افرادی خاص، سطح اشتیاق ممکن است همواره ثابت یا پایین نگه داشته شود. به عبارت دیگر اهدافی که دارای قدرت غلبه کمتری هستند ممکن است به راحتی از دست بروند و برای همیشه محو شوند، به طوری که فردی که زندگی را در سطح بسیار پایینی مانند بیکاری مداوم تجربه کرده است، اگر فقط بتواند غذای کافی به دست آورد احتمال دارد بقیه عمرش را با رضایت کامل بگذراند (مازلو، 1367: 91).

وقتی نیازی در فردی مدتی طولانی ارضا شده باشد، ارزش این نیاز ممکن است کمتر از آنچه هست تلقی شود. افرادی که هرگز گرسنگی شدید و مداوم را تجربه نکرده‌اند معمولاً اثرات آن را ناچیز می‌شمارند و به غذا به عنوان چیزی نسبتاً بی‌اهمیت می‌نگرند.

مازلو در مورد این که هر کدام از نیازهای انسانی در افراد مختلف تا چه حد ارضا شده و موجب رضامندی افراد می‌شود معتقد است نیازها در افراد مختلف متفاوت و نسبی است. مازلو می‌گوید:

در واقع اکثریت افراد بهنجار جامعه تا حدودی همه نیازهایشان ارضا شده و در عین حال تا حدودی همه نیازهای اساسی شان ارضا نشده است. توصیف واقع‌گرایانه‌تر سلسله مراتب نیازها این است که هرچه به نقاط بالاتر سلسله مراتب (قدرت غلبه) نزدیک‌تر می‌شویم درصد رضامندی کاهش می‌یابد (همان، 93).

به عبارت دیگر، هرچه قدر از نیازهای فیزیولوژیک فاصله می‌گیریم و به بالاتر سیر می‌کنیم درصد ارضای آن در افراد کاهش می‌یابد.

تئوری مازلو یکی از مهم‌ترین تئوری‌های است که در زمینه نیاز در بین روانشناسان مطرح و مورد تأیید بوده است. او به عنوان یک روانشناس انسان‌گرا به طرح نیازهای غیرمادی انسان‌ها نیز توجه داشته است. ولی انتقاداتی چند هم به نظریه او وارد شده است که به شرح زیر می‌باشد:

1. مازلو واژه‌ها و انواع نیازهای مذکور در نظریه خود را تعریف نکرده و معیاری برای سنجش آن‌ها ارائه نداده است.
2. سلسله مراتب او فرضی بوده و در تمام انسان‌ها قابل پیاده شدن نیست.
3. نامعلوم بودن سطح نیازهای ارضا شده در افراد و این که هر نیاز به چه مقدار باید ارضا شود.
4. تقدم نیازهای فیزیولوژیکی بر نیازهای معنوی و فرهنگی. در حالی که تحقیقات مردم‌شناسی نشان می‌دهد جهان بینی و نظام ارزش‌های انسان می‌تواند نیازهای مادی او را تحت تأثیر قرار دهد.
5. کلیه نیازهای انسانی را در بر نمی‌گیرد و با این کیفیت وجود ندارد.

نظریه مازلو بر سه فرض عمده قرار دارد:

- الف) افراد بر پایه نیازهای برآورده نشده، برانگیخته می‌شوند.
- ب) نیازهای افراد به ترتیب اهمیت از نیازهای ساده به پیچیده مرتب شده‌اند.
- ج) نیازهایی می‌توانند موجب برانگیختگی برای برآورده کردنشان شوند که نیازهای سطوح پایین‌ترشان برآورده شده باشند.

بنابراین به نظر می‌رسد شکل‌گیری نیازهای فرهنگی به عنوان نیازهای متعالی بستگی دارد به اینکه چه میزان از نیازهای اولیه فرد از طریق زندگی برآورده شده است و نیز چه میزان از نیازهای فرد از طریق زندگی، تأمین نشده و باقی مانده باشد.

## نظریات لین

لین از زمره دانشمندانی است که علاوه بر نیازهای اولیه و امنیت بر یکی دیگر از نیازهای بشری تأکید کرده است و آن نیاز به خویشتن‌یابی<sup>23</sup> است. این نیازی است که انسان‌ها بیشتر در تعامل با دیگران در پی اثبات آن هستند و یکی از زمینه‌هایی که فرد امکان ارضای این نیاز را دارد مؤثر و سودمند بودن در عرصه اجتماع و سیاست است.

چنانچه افراد احساس کنند که در عرصه اجتماعی نمی‌توانند نقشی فعال داشته باشند و یا این که بستر مناسبی در این زمینه برای آن‌ها مهیا نیست، شرایط برای نارضایتی، بیگانگی، انزوا و ناراحتی مهیا می‌شود.

احساس بی‌قدرتی یا عدم سودمندی موضوع قابل توجهی است. چرا که افراد جامعه با ابتلای به چنین احساسی به نگرش‌ها و واکنش‌هایی روی می‌آورند که تقویت کننده بیگانگی و نارضایتی از شرایط موجود است. اگرچه چنین احساسی خود به تنهایی نیاز به خویشتن‌یابی فرد را ارضا نشده باقی خواهد گذاشت اما از بعد اجتماعی این عامل می‌تواند نگرش فرد به مجموعه سیاسی نظام اجتماعی را تحت تأثیر قرار داده و در روند مشارکت فعال، احساس تعهد و احساس مسئولیت وی تأثیر قابل توجهی داشته باشد. لین خود در این باره این گونه بحث می‌کند:

« احساس تسلط و کنترل داشتن بر روی خویشتن و محیط در جهت حسی از سودمندی بودن سیاسی تعمیم می‌یابد. یک حس سودمند بودن سیاسی مردم را به جهتی سوق می‌دهد که نسبت به روند سیاسی خود هوشیارتر شوند. در نظرات خود مطلع‌تر و وفادارتر باشند و در روند سیاسی فعال‌تر گردند. شخص با احساس کمی از مؤثر بودن سیاسی، احتمالاً در دنیای بسته‌ای مملو از مشکلات درونی زندگی می‌کند.

---

<sup>23</sup> self actualization

لین معتقد است که طبقات بالا در شرایط مناسب‌تری قرار دارند و احساس سودمندی بیشتری را تجربه می‌کنند و طبقات پایین‌تر خود را با آن‌ها مقایسه کرده و بدین ترتیب شرایط خود را نامناسب و نامساعد ارزیابی می‌کنند. «طبقات پایین‌تر تمایل دارند که قدرت خویش را با قدرت بالاتر مقایسه کنند و بدین ترتیب احساسات خود را در مورد حقارت اجتماعی تقویت کنند. به‌طور معمول قدرت و توانایی در حال زوال و فقدان سودمند بودن شغلی و یا خانوادگی با تقلیل حس سودمند بودن سیاسی توأم است (پالمر، اشترن و گایل، 1367: 159).

لین در نهایت به این نتیجه می‌رسد که افرادی که به چنین نگرشی از خود می‌رسند، این شرایط را به دولت و شرایط سیاسی ارجاع داده و قدرت و توانایی دولت را مورد تردید قرار خواهند داد. (همان، 160).

### 2-3-3-2- نظریه هنری ماری

نیازها انگیزه‌های مهم رفتار آدمیان هستند. ماری نیز از جمله روانشناسانی است که بیشترین تأکید را بر آن داشته و به شرح و بسط و طبقه‌بندی نیازها پرداخته است.

هنری الکسانر ماری معتقد است انسان‌ها نیازهایی دارند که نظری هستند و ظهور هر نیاز ایجاد تنیدگی یا ناراحتی می‌کند، یعنی تعادل حیاتی را بر هم می‌زند، موجود زنده برای رفع این تنیدگی و استقرار تعادل حیاتی به تکاپو می‌پردازد و حرکات و اعمالی را انجام می‌دهد. ولی ماری در ادامه می‌گوید: «تعادل حیاتی همه تنیدگی و ناراحتی آدمی را از میان نمی‌برد و این تنیدگی نباید هم هیچ‌گاه کاملاً از بین برود زیرا بدون تنیدگی، آدمی در صحنه زندگی پیشرفتی نمی‌کند» (Koenig, H.G, 1997: 125).

ماری توضیح می‌دهد که نیازهای ما به دو دسته تقسیم می‌شوند: یک دسته **حفظ کننده** و دسته دیگر **سازنده** هستند.

تعادل حیاتی که در جهت رفع نیازهای حفظ کننده حاصل می‌شود، کارش حفظ وضع موجود است و زندگی جسمانی را تأمین می‌کند. اما انسان خواهان پیشرفت، خلاقیت و سازندگی است و به همین جهت برای

خود نیازهای سازنده ایجاد می‌کند و برای ارضای آنها به کوشش و تکاپو می‌پردازد و شخصیت انسانی خود را بروز می‌دهد (همان، 127).

ماری در کتاب خود تحت عنوان؛ جستجو در شخصیت، فهرستی از نیازها به دست می‌دهد و آنها را در 20 نوع مختلف طبقه‌بندی می‌کند. در این جا به ذکر عناوین این نیازها اشاره می‌کنیم، با ذکر این نکته که تقدم و تأخیری در ذکر این نیازها وجود ندارد.

1. نیاز به تسلیم و رضایت دادن
2. نیاز به پیروزی
3. نیاز به محبت
4. نیاز به پرخاش
5. نیاز به خود مختاری
6. نیاز به جبران شکست
7. نیاز به حفظ حیثیت
8. نیاز به بزرگداشت
9. نیاز به تسلط
10. نیاز به خودنمایی
11. نیاز به دور اندیشی
12. نیاز به پرهیز از شکست
13. نیاز به ناتوان نوازی
14. نیاز به نظم و ترتیب
15. نیاز به تفریح
16. نیاز به دور افکندن
17. نیاز به لذت حسی
18. نیاز به لذت جنسی
19. نیاز به پشتیبانی
20. نیاز به درک حقایق (Ibid, 12).

ماری در نظریه خود به وجود دائمی حالت تنیدگی در انسان و پایان ناپذیری نیازهای انسانی اشاره می‌کند. به نظر وی وجود چنین حالتی در انسان موجب پیشرفت او در زندگی می‌شود. همین‌طور وی نیازهای انسانی را به دو دسته کلی نیازهای حفظ‌کننده و نیازهای سازنده تقسیم می‌کند ولی این نظریه با انتقاداتی مواجه است. ازجمله این که؛ نیازهای انسانی ارائه شده در این نظریه ذهنی بوده و قابل سنجش نیستند. از طرف دیگر تقسیم بندی بیست گانه نیازهای ماری ملاک مشخصی نداشته و تمام نیازهای انسانی را دربر نمی‌گیرد.

### 2-3-3-3- نظریه کرونباخ

لی.جی. کرونباخ<sup>24</sup> در کتاب «روانشناسی تربیتی» خود در مورد نیازها در ارتباط با آموزش و شخصیت آدمی مطالب مهمی را بیان داشته است. بر اساس نظر وی می‌توان نیازها را در پنج طبقه تقسیم نمود. در این طبقه‌بندی نیازهای فیزیولوژیکی کنار نهاده شده است. نیاز به امنیت نیز در این طبقه‌بندی به چشم نمی‌خورد زیرا به عقیده وی عدم امنیت نوعی ترس است، ترس از اینکه انسان چیزی را از دست بدهد و بنابراین می‌توان عدم احساس امنیت را ترس از عدم ارضای نیازها دانست که در این صورت خود امنیت نمی‌تواند نیاز به شمار آید و بدون توجه به سایر نیازها در نظر گرفته شود. رفتار آدمی نیز تحت تأثیر احساس عدم امنیت قرار می‌گیرد، اما نمی‌توان آن را به تنهایی نیاز قلمداد نمود. طبقه‌بندی نیازهای کرونباخ به این قرار است:

**نیاز به محبت<sup>25</sup>:** انسان نیازمند به محبت و مهربانی است و آنرا نزد خانواده، خویشان، آشنایان و همکاران جستجو می‌کند این نیاز همواره در طول زندگی فرد وجود دارد.

**نیاز به مورد قبول و تأیید مقامات بالاتر واقع شدن<sup>26</sup>:** این نیاز بر تمام فعالیت‌های یک انسان تأثیر می‌گذارد. کودک میل دارد مطابق انتظارات والدین خود رفتار کند.

---

<sup>24</sup> Lee-J-Gronbach

<sup>25</sup> Affection

<sup>26</sup> Approval from authority figures



**نیاز به تأیید و موافقت همگان:** فرد برای آن که از فعالیت‌های گروهی خشنود شود و در مناسبات با دیگران احساس آرامش کند باید تعلق خود به گروه را احساس کند.

**نیاز به استقلال و عدم وابستگی :** انسان در حالی که باید مسئولیت بپذیرد و در بسیاری از مواقع مستقلاً تصمیم بگیرد، در عین حال باید متکی به فرد مافوق خود باشد. در واقع استقلال به معنی دوری از افراد برتر نیست.

**نیاز به قابلیت و احترام به خود :** انسان نیازمند به اعتبار و بزرگی نزد دیگران است. این نیاز نشان دهنده این حقیقت است که همراهی محیط اجتماعی با فرد برای او امری لذت بخش است. (لی.جی. کرونباخ، 1351: 65-147).

کرونباخ در نظریه خود بیشتر به نیازهای عاطفی، تعلقات گروهی و نیاز به محبوبیت و پیشرفت در زندگی توجه داشته است در حالی که نیازهای انسانی تنها در این موارد خلاصه نمی‌شوند. از طرفی تا انسان نیازهای فیزیولوژیکی و امنیتی خود را ارضا نکند توجهی به دیگر نیازها از خود نشان نمی‌دهد. بنابراین نظریه فوق تبیین کننده مناسبی برای رفتارهای عمومی انسان است ولی به صورت نسبی و نه به طور مطلق و همه جانبه.

## **۲-۳-۴- کاربرد نظریه سرمایه فرهنگی برای شناخت نیازهای فرهنگی**

### **مقدمه**

مرور نظریه‌های جامعه شناسی، روانشناسی اجتماعی و ... مبنای تئوریک متقنی راجع به مفهوم نیاز فرهنگی به دست نمی‌دهد، به عبارتی مفهوم نیاز فرهنگی را نمی‌توان به صورت مستقیم در تئوری‌های فرهنگی یافت. بنابراین با مراجعه به نظریه سرمایه فرهنگی به عنوان تئوری بدیل نیاز فرهنگی می‌توان در صدد شناخت تئوریک نیازهای فرهنگی دانش آموزان برآمد.

در این فصل از پژوهش ابتدا مفهوم سرمایه‌ی فرهنگی تعریف و سپس خلاصه‌ای از مهم‌ترین مباحث نظری و تجربی کلاسیک و اخیر درباره‌ی این مفهوم بیان می‌شود. دی‌ماجیو، اریکسون و بوردیو از جمله نظریه‌پردازان این مفهوم هستند که در این تحقیق از نظریات آن‌ها سود جست‌ایم. هم‌چنین در این بخش مقایسه‌ای میان سرمایه‌ی فرهنگی از نظر بوردیو و سرمایه‌ی خرده فرهنگی تورنتن به عمل آمده است، که در نهایت در چارچوب نظری تحقیق دیدگاه بوردیو درباره‌ی سرمایه‌ی فرهنگی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

در نهایت مدل تحلیلی پژوهش با استفاده از نظریه‌ی بوردیو، یعنی رابطه‌ی میان سرمایه‌ی فرهنگی و نیاز فرهنگی ارائه می‌شود.

### 2-3-4-1- سرمایه‌ی فرهنگی

پی‌یر بوردیو، نظریه‌پرداز مفهوم «سرمایه فرهنگی»<sup>27</sup> از جمله متفکران برجسته‌ی جامعه‌شناسی در فرانسه است که آثار بسیار کمی از او حتی به زبان انگلیسی ترجمه شده است. شاید به این دلیل که آثار او پیچیدگی خاصی دارد. برخی از متفکران او را یک مارکسیست، برخی دیگر او را یک جامعه‌شناس پیرو «ماکس وبر» و گروهی دیگر او را پیرو «دورکیم» محسوب می‌کنند. واقعیت این است که او از آثار بسیاری از متفکران پیشین استفاده کرده است تا نظریه‌ی جدیدی در زمینه‌ی حفظ نظم اجتماعی موجود ارائه دهد.

کار بوردیو را می‌توان مکمل کار «برنشتاین»<sup>28</sup> تصور کرد. زیرا هر دو می‌کوشند تا در آثار خود دیدگاه‌های مارکس و دورکیم را به یکدیگر پیوند بزنند. بوردیو نیز هم‌چون برنشتاین در مورد فرهنگ دیدگاهی دورکیمی دارد. به اعتقاد آن‌ها منبع نابرابری در جامعه بیشتر ماهیت فرهنگی دارد، تا اقتصادی و فاصله بین فرهنگ مدرسه و خاستگاه اجتماعی- اقتصادی کودک، عامل مهمی در تعیین موفقیت کودک در نظام آموزشی محسوب

---

27- Cultural Capital

28. B. Brenstein

می‌شود. اما برنشتاین بیشتر به شرایط ساختاری انتقال قدرت و شیوه‌های انتقال آن توجه دارد و بورديو بیشتر به شرایط ساختاری که انتقال در چارچوب آن صورت می‌گیرد، توجه می‌کند.

به اعتقاد بورديو، مفهوم سرمایه باید یک بار دیگر به حیات اجتماعی معرفی شود. سرمایه در حالت شیئیت یافته آن، برای انباشت به زمان نیاز دارد. نمی‌توان ساختار و کارکرد جهان اجتماعی را تبیین کرد، مگر این که مفهوم سرمایه در تمامی اشکال آن، و نه صرفاً در شکل اقتصادی آن، به جهان معرفی شود. به طور کلی سرمایه می‌تواند خود را به سه شکل بنیادی متجلی سازد:

الف- «سرمایه اقتصادی»<sup>۲۹</sup>: که بلاواسطه و مستقیماً به پول تبدیل می‌شود و به صورت «حق مالکیت» نهادی می‌گردد.

ب- «سرمایه فرهنگی»: که در شرایط خاصی قابل تبدیل به سرمایه اقتصادی است و می‌تواند به صورت مدارک و مدارج تحصیلی نهادی گردد.

ج- «سرمایه اجتماعی»<sup>۳۰</sup>: که شامل تکالیف و الزامات اجتماعی یا پیوندهاست و می‌تواند تحت شرایط خاصی به سرمایه اقتصادی تبدیل شود (شارع‌پور و خوش‌فر، ۱۳۸۱: ۱۳۷-۱۳۶).

اصطلاح سرمایه فرهنگی بازنمای جمع (گزیده) نیروهای اقتصادی مثل زمینه‌ی خانوادگی، طبقه‌ی اجتماعی، سرمایه‌گذاری‌های گوناگون و تعهدات نسبت به تعلیم و تربیت، منابع مختلف و مانند آن‌هاست که بر موفقیت آکادمیک (علمی یا تحصیلی) تأثیر می‌گذارد (هایز<sup>۳۱</sup>، ۲۰۰۰: ۱۲۵).

---

29. Economic Capital

30. Social Capital

اصطلاح سرمایه فرهنگی همچنین در قیاس با سرمایه اقتصادی و نظریات، قوانین و تحلیل مباحث مربوط به سرمایه‌داری رواج یافت (روح‌الامینی، 1368: 116). سرمایه فرهنگی به عنوان صلاحیت در فرهنگ پایگاه‌ها، ایده‌ها و گرایش‌ها توصیف می‌شود و اغلب یک مکانیزم مهم در باز تولید سلسله مراتب اجتماعی در نظر گرفته می‌شود.

بوردیو و ژان کلود پاسرن در تحقیقی که بر اساس فرضیه‌ی عدم تساوی سرمایه فرهنگی انجام داده‌اند، چنین نتیجه‌گیری می‌کنند که نابرابری فرهنگی فقط با رفتار و اعمال فرهنگی که برای افراد و گروه‌ها مقدور است، مشخص می‌شود. تئاتر و اپرا رفتن، مجله و روزنامه خواندن، سینما رفتن، دوربین عکاسی داشتن و امثال آن می‌تواند به عنوان نشانه‌ها و امکانات سرمایه فرهنگی به شمار آید؛ امکاناتی که به طور یکسان در دسترس همه نیست.

بنابر عقیده‌ی بوردیو، سرمایه اقتصادی می‌تواند برای صاحب خود، سرمایه فرهنگی و اجتماعی ایجاد کند و سرمایه فرهنگی نیز با کارکرد خود سرمایه اقتصادی را به وجود می‌آورد (همان: 118). محور بحث نظریه‌ی سرمایه فرهنگی این است که فرهنگ بوسیله‌ی نظام آموزشی که فرهنگ طبقه مسلط را منعکس می‌کند، انتقال یافته و پاداش داده می‌شود و موجب باز تولید فرهنگ طبقه مسلط می‌شود.

سرمایه فرهنگی کارکردهای مختلفی دارد؛ از آن جمله کسانی که سرمایه فرهنگی بالاتری دارند؛ می‌توانند تعریف خود را از امر مشروع و زیبا به دیگران تحمیل کنند و صاحبان سرمایه‌های دیگر نیز برای به دست آوردن مشروعیت باید سرمایه‌های دیگر خود را به سرمایه فرهنگی تبدیل کنند. کارکرد دیگر سرمایه فرهنگی این است که دارندگان آن مانند استادان دانشگاه، هنرمندان و روشنفکران می‌توانند خود را از الزامات زندگی روزمره رها

---

<sup>31</sup>. Hayes

کنند. سه منبع سرمایه فرهنگی، پرورش خانوادگی، آموزش رسمی و فرهنگ شغلی هستند (فاضلی، 1383: 39).

## 2-3-4-2- سرمایه‌ی فرهنگی از نظر پی‌یر بوردیو

به اعتقاد بوردیو، سرمایه فرهنگی دارای سه بعد اصلی است:

- 1- بعد ذهنی<sup>32</sup>: که شامل تمایلات و گرایش‌های روانی فرد نسبت به استفاده از کالاهای فرهنگی است.
- 2- بعد عینی<sup>33</sup>: که شامل میزان مصرف کالاهای فرهنگی است (کتاب، تصویر، ابزار و...).
- 3- بعد نهادی<sup>34</sup>: که شامل مدارک و مدارج تحصیلی - علمی و فرهنگی فرد است (بوردیو به نقل از تاجبخش، 1384: 131).

حالت تجسم یافته (ذهنی): می‌توان اکثر ویژگی‌های سرمایه فرهنگی را از این واقعیت استنباط نمود که این سرمایه با شخصی که در آن تجسم می‌یابد؛ ارتباط نزدیک دارد، و نوعی ثروت بیرونی است که به عنوان بخش جدایی‌ناپذیری از فرد درآمده است. این همان بخشی است که بوردیو آن را ابعاد سرمایه فرهنگی همراه با تولد یا به تعبیر خود او *habitus* می‌نامد که نمی‌توان آن را از طریق هدیه، خرید یا مبادله به دیگری منتقل کرد. این نوع سرمایه در ارتباط تنگاتنگ با فرد قرار دارد. بدون شک انتقال سرمایه فرهنگی، پنهانی‌ترین شکل انتقال موروثی سرمایه است.

حالت عینیت یافته: یکی از بدیهی‌ترین اشکال سرمایه فرهنگی، مصرف کالاهای مختلف فرهنگی در میان اقشار مختلف جامعه است که خود می‌تواند تابعی از متغیرهای گوناگون فردی و اجتماعی باشد. سرمایه فرهنگی عینیت یافته در اشیای مادی، رسانه‌ها نظیر نوشتار، نقاشی، ابزار و نظایر آن و به طور کلی در مادیت آن، قابل

---

<sup>32</sup>. Embodied

<sup>33</sup>. Objectified

<sup>34</sup>. Institutionalized

انتقال است. اما آنچه در این میان قابل انتقال است؛ مالکیت قانونی و حقوقی آن است، ولی نه مالکیت ابزار مصرف آن نقاشی یا استفاده از آن کالا.

لذا کالاهای فرهنگی را هم می‌توان به صورت مادی تخصیص داد (که منجر به سرمایه‌ی اقتصادی می‌شود) و هم به صورت نمادی (که منجر به سرمایه‌ی فرهنگی می‌شود).

آدمی برای در تملک گرفتن ماشین‌ها و ابزارها فقط به سرمایه‌ی اقتصادی نیاز دارد، ولی برای استفاده از آن‌ها مطابق با اهداف خاص این ابزارها، او می‌بایست به سرمایه فرهنگی تجسم یافته، دسترسی داشته باشد. تأکید بر این است که مدیران رده بالا و مهندسان در معنای اقتصادی آن صاحب و مالک ابزارهای تولیدی که از آن‌ها استفاده می‌کنند، نیستند و فقط از سرمایه‌ی فرهنگی خاص خود سود می‌برند.

زمانی که سرمایه‌ی فرهنگی با ابزار تولید توأم و همراه می‌شود، قدرت جمعی صاحبان سرمایه‌ی فرهنگی افزایش می‌یابد. اما گاهی اوقات صاحبان سرمایه‌ی اقتصادی، صاحبان سرمایه‌ی فرهنگی را در رقابت با یکدیگر قرار می‌دهند. سرمایه‌ی فرهنگی در حالت عینیت یافته آن همانند جهانی مستقل و منسجم است که اگر چه محصول کنش تاریخی است، اما قوانین خاص خود را دارد.

حالت نهادی شده: این حالت نوعی رسمیت بخشیدن نهادی به سرمایه‌ی فرهنگی است. مدارک تحصیلی و آکادمیک نمونه‌ای از این حالت است. این مدارک نوعی نرخ تبدیل بین سرمایه‌ی فرهنگی و سرمایه‌ی اقتصادی برقرار می‌سازند و این کار را از طریق تضمین ارزش مادی برای یک سرمایه‌ی تحصیلی معین انجام می‌دهند. از آن‌جا که منافع مادی و نمادی مدارک تحصیلی به کم‌یابی آن‌ها بستگی دارد، لذا سرمایه‌گذاری صورت گرفته (از لحاظ زمان، تلاش و پول) ممکن است به اندازه‌ای که پیش‌بینی می‌شد، سودمند نباشد (شارع پور و خوش‌فر، 1381: 137).

به اعتقاد بورديو، فرد از طريق خانواده‌ي خود شايستگي‌هاي اجتماعي و زبان‌شناختي و نيز ويژگي‌هاي نظير سبك، راه و روش كار را مي‌آموزد. اين خانواده است كه به كودك انتظاراتي در مورد آينده‌اش مي‌بخشد، به او ملاك‌هاي موفقيت را مي‌آموزد و آگاهي‌هاي خاصي در مورد ارزش‌هاي مسلط بر مدرسه به او مي‌دهد. به اين ترتيب كودك به مفاهيمي دست مي‌يابد كه از طريق آن‌ها مي‌تواند پيام فرهنگ مسلط را دريابد. به هر صورت براي كساني كه چنين سرمايه فرهنگي را از طريق خانواده به دست نمي‌آورند، مدرسه تنها وسيله‌اي است كه مي‌تواند فرهنگ مسلط را به آن‌ها بشناساند. اين گونه افراد عقب‌مانده و محروم وارد مدرسه مي‌شوند، پس منبع نابرابري فرهنگي، خانواده است كه شايستگي‌هاي اجتماعي و زباني را به كودك اعطا مي‌كند. درحالي كه ما عادت داريم خانواده‌ها را برحسب ميزان مالكيّت يا سرمايه‌ي مادي آن‌ها نگاه و تقسيم‌بندي كنيم. اين امكان نيز وجود دارد كه موقعيت خانواده را از لحاظ سرمايه‌ي فرهنگي بررسي كنيم. سرمايه‌هاي فرهنگي شامل اموري چون محصولات فرهنگي (كتاب، اثر نقاشي و...) و فعاليت‌هايي نظير حضور در كنسرت موسيقي، تماشاى مسابقات ورزشي، صحبت كردن، پوشيدن به شكل خاص، حضور در مدرسه مناسب و دارا بودن مدرك تحصيلي است.

نقش مدرسه برگرداندن آن بُعد از سرمايه فرهنگي است كه با تولد به دست مي‌آيند (و يا به قول خود بورديو habitus) اين رمز موفقيت آكادميك است. فقط كساني كه داراي سطح مناسبی از سرمايه‌ي فرهنگي هستند، مي‌توانند اين سرمايه فرهنگي را به مدرك رسمي تبديل كنند و سپس مدرك را در بازار براي به دست گرفتن موقعيت‌هاي اجتماعي بالاتر به كار برند.

به اعتقاد بورديو، موفقيت تحصيلي كودكان طبقه متوسط بهتر از كودكان طبقه كارگر، پسران بهتر از دختران و اعضاي گروه اكثريت در جامعه بهتر از اقليت‌هاي قومي است. نکته مهم در نظريه بورديو اين است كه مدرسه، اشكال مختلف سرمايه‌ي فرهنگي را به گونه‌اي نهادينه نشان مي‌دهد كه اين مسأله به بازتوليد روابط

اجتماعی خارج از مدرسه کمک می‌کند. پس مهم‌ترین نکته این است که بینیم نقش و کارکرد سرمایه‌ی فرهنگی در مدارس چیست؟ به عقیده بوردیو، سرمایه می‌تواند اشکال مختلف اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی داشته باشد و اگر ما درصدد فهم ساختار بازتولید سرمایه هستیم، باید به واسطه‌ی بین این اشکال مختلف توجه کنیم. نظم اجتماعی تثبیت شده، نتیجه‌ی اجبار فیزیکی نیست؛ بلکه تجلی خشونت نمادین است. به عبارت دیگر طبقه حاکم دارای سمبل‌هایی نظیر زبان، آداب و رسوم است که از طریق آن‌ها سبک تفکر، الگوها یا عادات خود را به عنوان نظم طبیعی امور معرفی می‌کند. به نظر بوردیو، مدرسه مؤثرترین ابزار دائمی ساختن الگوهای اجتماعی موجود است، زیرا هم توجیه‌کننده‌ی نابرابری‌های اجتماعی است و هم میراث فرهنگی را به جامعه می‌شناساند.

در بحث از «اشکال سرمایه»، بوردیو نظریه سرمایه را فراتر از مفهوم اقتصادی آن که بر مبادلات مادی تأکید دارد، چنان بسط می‌دهد که شامل اشکال غیرمادی و غیراقتصادی سرمایه به ویژه سرمایه‌های فرهنگی و نمادین هم می‌شود. وی نحوه‌ی کسب انواع سرمایه، مبادله و تغییر آن به اشکال دیگر را توضیح می‌دهد. از آن‌جا که ساختار و توزیع سرمایه، بازنمای ساختار درونی یا ذاتی جهان نیز هست، بوریو مدعی است که درک و فهم اشکال گوناگون سرمایه به فهم و توصیف ساختار و عملکرد جهان اجتماعی کمک می‌کند.

از نظر بوردیو سرمایه هرگونه خاستگاه و سرچشمه در عرصه اجتماعی است که در توانایی فرد برای بهره‌مندی از منافع خاصی که در این صحنه حاصل می‌گردد، مؤثر واقع می‌شود (استونز، 1379: 344). بوردیو از جامعه‌شناسانی است که با الهام از سنت فرانسوی مطالعات قشربندی و تکنرگرایی وبر، از سلیقه و ذائقه<sup>۳۵</sup> به عنوان حالتی مکتسب در ایجاد تمایزات اجتماعی نام می‌برد. سلیقه در واقع سلطه عملی توزیع است که جهت-

---

<sup>35</sup>. Taste



گیری‌های انسانی را از حالت‌های بدنی تا رویه‌های گوناگون رفتاری، فکری، زیبایی شناختی شکل می‌بخشد و خود بر اساس سرمایه‌های فرهنگی شکل می‌گیرد.

بورديو معتقد است که در تبیین زیبایی شناختی باید به دنبال تکوین فردی و جمعی این پدیده تاریخی بود و هرگونه کوشش برای تعریف جوهری آن بی‌فایده و محکوم به شکست است. وی در تبیین گرایش‌های خاص زیبایی شناختی و آثار هنری و ارزیابی سلیقه به بررسی سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی می‌پردازد که به دنبال خود سبک زندگی مشابهی را برای گروه‌ها و طبقات اجتماعی به ارمغان می‌آورد. این سبک زندگی مشابه، سبب عادات خاص در زندگانی می‌شود که در عین عملی بودن، پویا و فعال نیز می‌باشد (آزاده، 27:1378).

بورديو انواع سرمایه را بدین صورت تقسیم‌بندی می‌کند: «سرمایه اقتصادی» شامل درآمد و بقیه منابع مالی است که در قالب مالکیت جلوه نهادی پیدا می‌کند و یا به تعبیر دیگر سرمایه‌ای است که برای تولید کالا و خدمات مورد استفاده قرار می‌گیرند. «سرمایه اجتماعی» شامل موقعیت‌ها، ارتباطات، شبکه‌های اجتماعی و گروه‌بندی‌ها می‌شوند و شامل همه منابع واقعی و بالقوه‌ای است که می‌تواند در اثر عضویت در شبکه اجتماعی کنشگران یا سازمان‌ها به دست آید (فاضلی، 1382: 102). «سرمایه فرهنگی» یا مهارت‌های بین شخصی و غیررسمی، شامل عادات‌ها، روش‌ها، شبکه‌های ساخت زبان، مدارک تحصیلی، سلیقه، سبک‌های زندگی و... می‌شود. سرمایه فرهنگی در برگیرنده تمایلات پایدار فرد است که در خلال اجتماعی شدن در وی انباشته می‌شود. بورديو تحصیلات را نمودی از سرمایه فرهنگی می‌داند لیکن گرایش به اشیاء فرهنگی و جمع شدن محصولات فرهنگی در نزد فرد نیز سرمایه فرهنگی او را تشکیل می‌دهند (همان: 37).

سرمایه‌ی فرهنگی پس از جنگ جهانی دوم در جوامع مرفه غربی به صورت عامل اصلی تعیین‌کننده‌ی شانس‌های زندگی درآمده و توزیع نابرابر این سرمایه جز استعداد و شایسته‌سالاری دانشگاهی سبب بازتولید ساختار طبقاتی این جوامع می‌گردد (استونز، 1379: 343).

رابرت باکاک معتقد است آن‌چه بوردیو سرمایه‌ی فرهنگی نامید؛ تحت کنترل قطبی سرمایه‌داری و صنعتی و بازرگانی نبود، بلکه در عوض توسط لایه‌های روشنفکری و هنری تعیین شد. این گروه‌ها نه تنها فرهنگ عالی، هنرها، ادبیات، فلسفه حتی بعضی از انواع علوم اجتماعی و علوم طبیعی محض را خلق می‌کردند و تغییر می‌دادند؛ بلکه می‌توانستند اطمینان دهند که تعریف‌هایشان از این چیزها، آموزش‌ها و جملات وزین را تحت نفوذ خود دارد (باکاک، 1381: 97).

دانیل میلر<sup>36</sup> معتقد است که ارتباط بین دو نوع سرمایه‌ی فرهنگی و اقتصادی ارتباط ساده‌ای نیست. آموزش از طرفی، اسبابی را فراهم می‌کند که به وسیله آن سرمایه می‌توان سامان اجتماعی خود را بازتولید کند. فرزندان ثروتمندان ممکن است در فرهنگ‌های عرضه‌کننده غذای بهداشتی یا سایر کارهای خاص و مورد علاقه کار کنند که به کار تجارب آموزشی‌شان می‌خورد و می‌تواند نوعی قابل قبول‌تر از بازتولید طبقه باشد تا توارث ساده. به هر حال هم‌چنان بین این دو سامان تضادی وجود دارد. زیرا دارندگان سرمایه‌ی فرهنگی، سرمایه پولی را به عنوان ثروت صرف و تظاهرات خاص آن را به عنوان هرزگی، سخت به سُخره می‌گیرند. در حالی که دارندگان سرمایه‌ی پولی ادعاها و شکل‌های سرمایه‌ی والای فرهنگی را طبیعی و بی‌فایده می‌دانند. پس، جامعه را نباید برحسب یک سلسله مراتب ساده فهمید؛ بلکه باید به عنوان مبارزه‌ای مستمر بر روی سلسله مراتب سلسله مراتب‌ها را فهمید؛ چه این‌که مثلاً در این مورد ثروت بر دانش غلبه کند یا نکند (میلر، 1987 به نقل از باکاک، 1381: 98).

---

<sup>36</sup>. D. Miller

به نظر بوردیو، سرمایه‌ی فرهنگی تعیین کننده سطح پرستیژ فرهنگی و سطوح مختلف ساختار طبقاتی در جامعه است. او هم‌چنین به محیط‌های اجتماعی و یا زمینه‌هایی اشاره دارد که در آن تحرکات اجتماعی شکل می‌گیرد. این محیط‌ها به لحاظ ترکیب و یا تقابل سرمایه‌ی فرهنگی و مادی دارای اهمیت نسبی هستند. افراد همیشه توسط ترکیبی از این دو سرمایه رتبه‌بندی می‌شوند. این محیط‌ها به لحاظ سطح و گستره‌ی فرهنگی از یکدیگر متمایز می‌شوند. در درون هر محیط، رتبه بالاتر دارای فرهنگی با پرستیژ بالاتر است و همین امر سبب تسلط و مشروعیت سلطه‌ی صاحبان آن می‌شود. بدین ترتیب هر محیط اجتماعی گرچه باید جداگانه تحلیل شود؛ ولی دارای منطقی یک‌سان در زیر ظاهر و جزئیات به ظاهر بی‌همتای خود هستند (همان: 29).

براساس مشاهدات علمی، نیازهای فرهنگی، نتیجه و تولید تربیت و تحصیلات هستند. اعمال و ترجیحات فرهنگی با سطوح تحصیلی و منشاء اجتماعی پیوندی تنگاتنگ دارد. وزن زمینه‌ها و پیشینه‌های خانوادگی و تحصیلات رسمی که تأیید آن بستگی زیادی به منشاء اجتماعی دارد، همراه با میزان مشروعیت بخشی سیستم آموزش بر اعمال فرهنگی پایگاه بالاتر، تعیین می‌گردد و در صورت کنترل سایر موارد، تأثیر منشاء اجتماعی در فرهنگی برتر بیشتر است (همان: 28).

به نظر بوردیو، سلسله مراتب اجتماعی مصرف با سلسله مراتب فرهنگ و هنر مطابقت دارد و همین مسأله، سلیقه را همچون نشانه‌ای طبقاتی ظاهر می‌سازد. به عقیده بوردیو، طبقه و فرهنگ به صورت عمودی رتبه‌بندی شده و یکدیگر را تقویت می‌کنند.

فرهنگ طبقه بالا در ظاهر به خاطر برتری خود و در واقع به خاطر تسلط طبقه حاکم، فرهنگی متمایز و قابل تشخیص می‌گردد. از طرف دیگر فرهنگ به ابفای تمایزات طبقاتی کمک کرده و همانند سرمایه‌های مادی و اقتصادی به فرصت‌های زندگی افراد شکل می‌بخشد.

بورديو در خصوص ورزش نيز بيان مي كند كه وضعيت طبقاتي، معنای فعاليت و ورزش و مزايای ناشی از آن را تعريف مي كند. يكي از مزايای نه چندان بي اهميت فعاليت های ورزشي، ارزش های اجتماعي ناشی از دنبال كردن ورزش های خاصي است كه با توجه به چگونگي توزيع طبقاتي شان به وضوح كميابند. به عبارت ديگر، علاوه بر مزايای ذاتي كه انتظار مي رود ورزش برای بدن داشته باشد، بايد به مزايای اجتماعي آن نيز توجه داشت. اين نوع مزایا ناشی از انواع رويه های متمایزي هستند كه طبقات مختلف به شكل نابرابر به آنها دسترسي دارند. به عنوان مثال، مي توان ديد كه ورزش گلف، مانند خوراكي ها و نوشيدني های گران قيمتي چون خاويار و غيره علاوه بر كار كرد ويژه های سلامت بخش، توزيعي معنی دار دارد (دورینگ، 1378: 376).

دنبال كردن ورزش های مختلف در وهله ي نخست به سرمايه اقتصادي و در درجه ي دوم به سرمايه ي فرهنگي و وقت اضافي بستگي دارد. برای فهم اين كه چگونه شاخص ترين ورزش ها مانند گلف، سواركاري، اسكي، تنيس و يا حتي ورزش های عام تري چون ژيمناستيك يا كوهنوردی در ميان طبقات اجتماعي و به ويژه در ميان پاره های طبقه مسلط توزيع شده، صرف تكيه بر تفاوت در سرمايه اقتصادي و فرهنگي و يا وقت آزاد دشوارتر است. نخست به اين دليل كه فراموش مي كنيم كه غير از موانع اقتصادي، استلزامات پنهاني چون سنت خانوادگي و آموزش اوليه و نيز نوع سلوك و آداب معاشرت، راه ورود به اين نوع ورزش ها را به روي طبقات كارگر و افراي كه از طبقات متوسط پايين و حتي متوسط بالا برمي خيزند، مي بندد. دوم به اين علت كه محدوديت های اقتصادي، حوزه امكانات و عدم امكانات را تعريف مي كند (همان: 378).

بورديو در كتاب «نظريه كنش» درباره نوع و نحوه بهره مندي طبقات اجتماعي از سرمايه های مذكور مي نويسد: «عاملان اجتماعي به دو صورت، واجد سرمايه هستند و اين سرمايه در شكل بخشيدن به جايگاه شان در ساختار طبقاتي مؤثر است. در بعد اول براساس ميزان كلي سرمايه اي كه در شكل های متفاوت آن دارا هستند و در بعد دوم براساس ساختار سرمايه شان، يعني براساس وزن مبني هريك از انواع مختلف سرمايه اقتصادي كه

به صورت جداگانه‌ای دارا هستند، توزیع می‌شوند. به این ترتیب در بعد اول که مهم‌تر است، صاحبان میزان قابل توجهی از سرمایه کلی یعنی مجموع دو نوع سرمایه‌ی اقتصادی و فرهنگی و همچنین مدیرعامل‌ها (رؤسای شرکت‌ها) و صاحبان مشاغل آزاد (تجار) به عنوان دارندگان سرمایه اقتصادی و اساتید دانشگاه به عنوان دارندگان سرمایه فرهنگی هستند که این دو طبقه در نقطه مقابل کسانی قرار می‌گیرند که از حیث مجموع این دو سرمایه در فقیرترین وضعیت قرار دارند، همچون کارگران و...». اما در نظر گاه بعد دوم، یعنی وزن نسبی هر یک از سرمایه‌های اقتصادی و فرهنگی در مجموع، دارایی افراد مورد بررسی قرار می‌گیرد. به این صورت اساتید دانشگاه (نسبتاً غنی در سرمایه فرهنگی تا در سرمایه اقتصادی) در نقطه مقابل مدیرعامل‌ها (نسبتاً غنی در سرمایه اقتصادی تا در سرمایه فرهنگی) قرار می‌گیرند» (بوردیو، 1381: 34-33).

بنابراین بوردیو، برحسب میزان بهره‌مندی از سرمایه به تفکیک طبقات و ویژگی‌های آن‌ها به عنوان سه طبقه‌ی بالا، میانه و پایین و دستیابی به خرده طبقات در هر یک از این طبقات می‌پردازد. بوردیو در دسته‌بندی شاخصی که از وضعیت قرار گرفتن، در فضای اجتماعی براساس ساختار توزیع سرمایه فرهنگی و اقتصادی ارائه می‌دهد، به تمایزات داخل خود این دسته‌بندی‌ها نیز اشاره می‌کند و عوامل انسانی که در این میان رفتار می‌کنند، دارای درجه‌های یکسانی از بهره‌مندی سرمایه‌های فرهنگی و اقتصادی نیستند و این تفاوت‌ها، تمایزات را در داخل خود این طبقات ایجاد می‌کند. به همین دلیل او به پارگی طبقات معتقد است و این جاست که از تحلیل مارکس از طبقه و وظیفه‌ای که مارکس بر عهده طبقات می‌گذاشت؛ دوری می‌گزیند. تصویری را که بوردیو به ساختارهای ذهنی یا شناختی مربوط می‌کند که از طریق آن انسان‌ها با جهان اجتماعی برخورد می‌کنند؛ انسان‌ها مجهز به یک رشته طرح‌های ملکه ذهن شده‌اند که با آن‌ها جهان اجتماعی‌شان را ادراک، فهم، ارزیابی و ارزش‌گذاری می‌کنند. از طریق همین طرح‌های ذهنی است که آدم‌ها عملکردشان را تولید کرده و آن‌ها را ادراک و ارزش‌گذاری می‌کنند.

## 2-3-4-3- سرمایه فرهنگی از نظر دی ماجیو

دی ماجیو<sup>37</sup>، به منظور بررسی سرمایه فرهنگی، بازگشتی به نظریه اولیه ی وبر در مورد طبقه و پایگاه منزلتی را پیشنهاد می کند. در نظر وبر، طبقه یک گروه به معنای واقعی و شامل روابط مشخصی نیست. برعکس، پایگاه از مشارکت افراد در گروه و فرهنگ آن و یا به عبارت دیگر انتظارات رفتاری مورد پذیرش قابل تفکیک نیست. فرهنگ پایگاهی سبب پیوستگی گروهی و تمایز آن از سایر گروه ها در جامعه می شود. اما وبر مشخص نمی کند که گروه منزلتی دارای ساختار به هم پیوسته و متراکم و یا گروهی بی شکل و در نهایت یک شبکه ی اجتماعی غیرمحدود است. گروه های منزلتی با ایجاد محدودیت در امکان دسترسی دیگران به فرصت های مادی و فرهنگی خود توسط وضع قواعد خاص، امروزه بیشتر عضویت طبقاتی را محصور به گروه منزلتی گردانیده اند. زیرا زحمات های مطلوب برای مبادله توسط گروه منزلتی محدود و مقید می گردد. بدین ترتیب گرچه طبقات و پایگاه دو شکل جداگانه و متمایز سازمان اجتماعی هستند؛ ولی در اقتصاد و بازار و در تغییرات شدید تکفیکی و اقتصادی، مرزهای پایگاهی کمتر دقیق و به جای آن طبقه برجسته می شود. در این حالت گروه های منزلتی تمایلی به بی شکلی و توسعه شبکه های اجتماعی به جای گروه های کاملاً محصور داشته و طبقه و پایگاه بر یکدیگر منطبق تر می شوند (آزاده، 1378: 29).

دی ماجیو بر این عقیده است که پایگاه، قابل کاهش به عضویت و موقعیت گروهی نبوده و بیشتر تابع یک روند فرهنگی می گردد و براساس ملاحظات چهره به چهره در یک شبکه اجتماعی پراکنده، تثبیت می شود. قابلیت مشارکت در فرهنگ یک پایگاه، خود منبع و مرجعی برای ایجاد ادراک، منزلت و ساختن شبکه های اجتماعی می شود که می تواند در کسب بعضی امتیازات مفید واقع شود. امکان مشارکت در یک فرهنگ پایگاهی با پرستیژ بالا، افراد را به ارتباط با کسانی که تخصیص پاداش ها را کنترل کرده و بدین ترتیب روند قشربندی را شکل می بخشند، قادر می سازد.

<sup>37</sup>. Dimajio

فرهنگ پایگاه با پرستیژ، از طریق طرح طبقه‌بندی گروه‌های منزلتی ایجاد می‌شود. طرح طبقه‌بندی به معنای کوشش‌های جمعی افراد یک گروه منزلتی برای تعریف عناصر فرهنگی خاص با عنوان با پرستیژ است. گرچه گروه‌های منزلتی که بنیان‌های ساختاری خاصی برای فرهنگ پایگاهی فراهم می‌آورد به علت ازدواج برون گروهی، تنوع بیشتر و قدرت کمتر نهادهای اجتماعی کننده و تعامل با تازه به دوران رسیده‌های اقتصادی، هرچه بیشتر پراکنده می‌شوند، اما فرهنگ پایگاهی که آنان تدوین می‌کنند؛ قدرت تعاملی خود را به چندین منظور حفظ می‌کنند. اول این که فرهنگ جزء معناداری از سیستم تحصیلات رسمی شود و از طریق آن سیستم به عنوان یک مدل فرهنگی در سراسر ساختار طبقاتی پخش می‌شود. از طرف دیگر، این فرهنگ از طریق تمایل بسیاری از اعضای طبقه متوسط برای کسب آن، تداوم می‌یابد. طبقه‌ی متوسط، خود را هم با بافت‌های فرهنگی و هم با ایدئولوژی مشروعیت‌بخش به آن مطابق می‌کند و بالاخره هنوز فرهنگ با پرستیژ بالا، ارتباط نزدیکی با موفقیت‌های طبقاتی افراد دارد و فعالیت‌های فرهنگی مستلزم فعالیت‌های ذهنی پیچیده، هنوز تحت تسلط شاغلان موقعیت‌های طبقاتی بالا که با درآمد، تحصیلات و مشاغل خاص مشخص می‌شوند؛ قرار دارد(همان: 31).

بدین ترتیب طبق نظریه سرمایه‌ی فرهنگی دی‌ماجیو، اگرچه افراد در طول زندگی خود، دائماً مجهز به ابعاد فرهنگی جدیدی می‌شوند که به گونه‌ای آزادانه از بین آن‌ها تجربیات مطلوب را برمی‌گزینند، ولی این انتخاب-ها تنها از بین جنبه‌هایی از فرهنگ صورت می‌گیرد که با جهت‌گیری‌ها و عادات وی منطبق باشد. بنابراین تنها چیزهایی را می‌آموزند که شبیه عادات و سلائی آنان باشد و تغییر چندانی در سرمایه فرهنگی آنان ایجاد نمی‌کند و بدین ترتیب سرمایه فرهنگی دائماً خود را باز تولید می‌کند(همان: 31).

## 2-3-4-4- سرمایه فرهنگی از نظر اریکسون

اریکسون<sup>38</sup> اظهار می‌دارد که بورديو هم به مدل ساختار طبقه و هم به سبک زندگی که طبقه را بازتولید می‌کند؛ اشاره دارد. وی می‌گوید که از نظر بورديو، طبقه و فرهنگ هر دو به طور عمودی و به طریقی دو جانبه بر همدیگر تأثیر دارند و تقویت می‌کنند. فرهنگ طبقه‌ی بالا تبدیل به فرهنگی مسلط و تثبیت شده می‌گردد - ظاهراً به این دلیل که به طور طبیعی برتر است - اما دلیل واقعی آن فرهنگی است که حاکم است و در این رابطه فرهنگ یک انسان، خود یک علامت یا نماد طبقه‌ای است که به سلطه طبقاتی کمک می‌کند و فرهنگ همانند سرمایه اقتصادی، فرصت‌های زندگی فردی را شکل می‌دهد. علاوه بر آن بورديو، بیان می‌دارد که فرهنگ یک شکل از سرمایه است که همانند سرمایه اقتصادی در خور و شایسته توجه است.

بورديو، برای ترفیع مدل طبقه‌ای خود از دو سرمایه اقتصادی و فرهنگی استفاده می‌کند. که بعد عمودی آن مرتبط است با حجم سرمایه (طبقه برتر سعی دارد بیشترین سرمایه اقتصادی و فرهنگی را داشته باشد، همان طوری که همه‌ی مردم تمایل به داشتن آن دارند)، بعد افقی مرتبط است با ترکیب یا ساخت سرمایه. برای مثال، اساتید دانشگاه و رهبران تجاری هر دو به سطح بالای طبقه مسلط تعلق دارند، اما سرمایه فرهنگی بیشتر در دنیای علمی و جوهره سرمایه اقتصادی بیشتر در دنیای تجاری تجلی می‌یابد. بورديو معتقد است در درون هر حوزه‌ای، مراتب بالا بیشترین منزلت فرهنگی را دارند و این امر به آن‌ها کمک می‌کند تا هم به سلطه و هم به مشروعیت سلطه خود بیافزایند. همچنین بورديو، بر سلطه و غلبه تأکید دارد و می‌گوید طبقات بالا قدرت و اقتدار بیشتری نسبت به طبقات پایین دارند. همانند مانهایم، بورديو مدعی است که جهت‌گیری‌های فرهنگی که در اوان زندگی آموخته می‌شوند، اموری ناخودآگاهند، لذا تغییر آن‌ها مشکل است و در شکل‌دهی به پاسخ به تجارب بعدی بسیار قوی هستند.



برای بورديو، کودکان جهت‌گیری فرهنگی مبتنی بر طبقه والدین خود را می‌آموزند و این جهت‌گیری، خط سیر طبقاتی کودک را شکل می‌دهد. کودکان متعلق به والدین طبقات بالاتر به طور طبیعی چنان اجتماعی می‌شوند که دقیقاً انواع فرهنگ پرمزلت‌تری را دوست بدارند و بیاموزند که مدرسه آموزش و پاداش می‌دهد. از این رو به نظر می‌رسد که چنین کودکانی در ادامه، تعلیم و تربیت بلند مدت‌تری را داشته باشند که به نوبه‌ی خود بر سرمایه فرهنگی آن‌ها می‌افزاید (اریکسون، 1996: 32). یعنی این امر خود یک سیکل است که فرزندان خود والد می‌شوند و دوباره فرزندان آن‌ها این خط سیر را طی می‌کنند. یعنی طبقاتی بودن و انباشت سرمایه فرهنگی و اقتصادی در طبقات بالا باز تولید می‌شود.

به موازاتی که مردم از دنیای تحصیل به دنیای کار گام می‌نهند، لذا آن‌هایی که از درجات تحصیلی بهتری برخوردارند و بهتر پرورش یافته‌اند؛ مسلماً شغل‌های بهتری به دست می‌آورند. این داستان تأثیرات بلند مدت طبقه والدین را برآورد مضاعف می‌کند. بورديو معتقد است که مردم بسته‌ی فرهنگی جدید را در گذر زمان اخذ می‌کنند و این بسته را به عنوان یک انتخاب آزاد چیزهایی که به طور طبیعی دوست دارند، تجربه می‌کنند. اما آن‌ها فقط چیزهایی را دوست دارند که با عاداتشان انطباق دارد. بنابراین آن‌ها چیزهای جدید را یاد می‌گیرند، اما نوع مشابهی از چیزها. لذا سرمایه فرهنگی آن‌ها همچنان یکسان باقی می‌ماند. پس افراد منفعت برده‌ی طبقه بالا مشخصاً منابع فرهنگی بهتری دارند، اما این امر تنها به خاطر طبقه آن‌ها نیست؛ بلکه به واسطه‌ی شبکه‌های گوناگونی است که افراد منفعت‌برده طبقات بالا در اختیار دارند. بنابراین «جهت‌گیری‌های فرهنگی»<sup>39</sup> و یا عادات که در مراحل اولیه زندگی به طور ناخودآگاهی آموخته می‌شوند؛ به سختی تغییر می‌کند.

کودکان طبقه بالا همانند والدین خود جامعه‌پذیر شده و فرهنگ پایگاه بالاتر را که توسط «سیستم‌های آموزشی تجربی» پاداش داده می‌شود به نمایش می‌گذارند و در طی مراحل مختلف مسئولیت‌های تحصیلی خود را نمایان می‌سازند و همین مسئله سبب تراکم سرمایه فرهنگی آنان می‌شود. بدین صورت، کسانی که مجهز به فرهنگ و تربیت پایگاه‌های اجتماعی بالاتری باشند در کسب مشاغل پروجعه موفق‌ترند، لذا سرمایه فرهنگی دائماً خود را تولید و باز تولید می‌کند.

اریکسون که مطالعات خود را در یکی از بخش‌های صنعتی شهر تورنتو در کانادا انجام می‌دهد، فقط منابع فرهنگی را در رابطه با آشنایی با انواع موضوعات فرهنگی مورد توجه قرار می‌دهد، در حالی که بورديو جنبه‌های زیاد دیگری از فرهنگ مانند سلیقه یا ذائقه و دارایی‌ها نیز توجه دارد. اریکسون معتقد است که نابرابری فرهنگی چندان به سلسله مراتب ذائقه و سلیقه مربوط نمی‌شود و سبک با سلسله مراتب دانش در ارتباط است. وی همچنین اظهار می‌دارد: "به جای اینکه استدلال کنیم که فرهنگ یک امر بدون بعد، که در اوان زندگی عمیقاً حک می‌شود، من مدعی هستم که فرهنگ شامل ژانرهای متعددی است که در مقاطع مختلف زندگی آموخته می‌شوند. برای مثال مردم اغلب در دوران کودکی و نوجوانی مطلعین ورزش<sup>۴۰</sup> می‌شوند و بیشتر آنچه را که در باب کتاب‌های علمی سطح بالا<sup>۴۱</sup> یا هنر می‌دانند در مدرسه می‌آموزند، اما دانش خود را در باب روندهای تجاری موجود یا رستوران‌ها در زمان حال به دست می‌آورند. این بدان معنی است که خاستگاه خانوادگی، تحصیل، موقعیت گذشته طبقاتی و طبقه فعلی فرد اهمیت متفاوتی بر گونه‌های متفاوت دارد(همان: 223).

گفتگوی انتقادی اریکسون با بورديو، ما را به دیدگاه متفاوتی در باب فرهنگ و ساختار اجتماعی و خط سیرها و فرهنگ فردی رهنمون می‌سازد. اریکسون معتقد است که جوامع پیچیده‌ی مدرن مشتمل بر اشکال مهم

---

40. Sports buffs

41. High brow

و متعددی از نابرابری است که شامل جنسیت، قومیت و طبقه نیز می‌شود. هر شکل در مجموعه‌ای از مرزهای اجتماعی و شبکه‌های اجتماعی استمرار می‌یابد که مجموعه متفاوتی از تفاوت‌های فرهنگی مربوط را حمایت می‌کند. هیچ سلسله مراتب فرهنگی واحدی وجود ندارد که با همه اشکال نابرابری همبسته باشد. در عوض گونه‌هایی که به تشخیص سطوح یک نوع از نابرابری کمک می‌کنند؛ می‌توانند مرزها را قطع کرده و سطوح نابرابری دیگری را مشخص سازد. برای مثال، ورزش، مردان را از زنان جدا می‌کند، اما مردان همه‌ی طبقات را متحد می‌سازد. به علاوه هر یک از اشکال نابرابری، خود یک ساختار بسیار پیچیده است که شامل موقعیت‌های اجتماعی متفاوتی می‌گردد. اگرچه ما از ساختار یک طبقه خاص صحبت می‌کنیم، جهان کار شامل صنایع و بازارهای متعددی با توزیع‌های فرهنگی گوناگون و قواعد مربوط به آن می‌شود. در برخی وضعیت‌ها مثل شبکه‌های نویسندگان، فرهنگ پرمنزلت در تشخیص طیف و موقعیت‌های اجتماعی بسیار مهم است، اما در بسیاری دیگر از موقعیت‌ها شامل انبوه کمپانی‌های بخش خصوصی که در سطحی نازل‌تر از سطح برگزیدگان قرار دارند، فرهنگ پرمنزلت به عنوان یک امر نامربوط و تلف‌کننده زمان تعریف می‌شود، در این موقعیت‌ها فرهنگ تجارب نافذ و متمایز است. همچنین در یک میدان واحد، همیشه بیش از یک نوع فرهنگ وجود دارد که در پویایی‌های نابرابری مداخله می‌کند و فعال است. باید ارتباط بین گروه‌های نابرابر، مرزهایی وجود داشته باشد. لذا بسیاری از بازیگران فرهنگی را ترسیم می‌کنند که مرزهای گروهی و نیز فرهنگی را که بین گروه‌ها متفاوت است؛ قطع می‌کند (همان: 224). در نتیجه، حصول سرمایه فرهنگی و دسترسی منتج به مزایای علمی به سرمایه فرهنگی‌ای بستگی دارد که به وسیله خانواده انتقال داده می‌شود. خانواده‌ای که متعلق به طبقه‌ی اجتماعی بالاتر است به فرهنگی نزدیک‌تر است که فرهنگ طبقه مسلط را انتقال می‌دهد و به پاداش‌ها و مزایای علمی و تحصیلی بیشتری دسترسی دارد. بنابراین سرمایه فرهنگی نیز خود وسیله‌ای است که از طریق آن زمینه نابرابری‌ها انتقال می‌یابد و همچنین جهت داده می‌شود به نابرابری‌های اقتصادی، اجتماعی بیشتری که طبقه را باز تولید می‌کند.

## ۲-۳-۵- چارچوب نظری

چارچوب نظری گرایش‌ها یا منظرگاه‌های فراگیری برای نگاه کردن به جهان اجتماعی هستند. آن‌ها مجموعه‌ای از پیش فرض‌ها، مفاهیم، و اشکال تبیین را فراهم می‌آورند (نیومن، 1389). بر این اساس، اگر تعریف گرت هافستد از فرهنگ را به عنوان مبنای تعریف از فرهنگ در این تحقیق قرار دهیم؛ "فرهنگ برنامه‌ریزی جمعی ذهن تعریف است که اعضای یک گروه یا طبقه از انسان‌ها را از دیگری جدا می‌کند". بنابراین بر اساس آن می‌توان گفت که نیازهای فرهنگی طبقات اجتماعی از همدیگر متفاوت است؛ بنابراین

طبقه اجتماعی ← نیاز فرهنگی

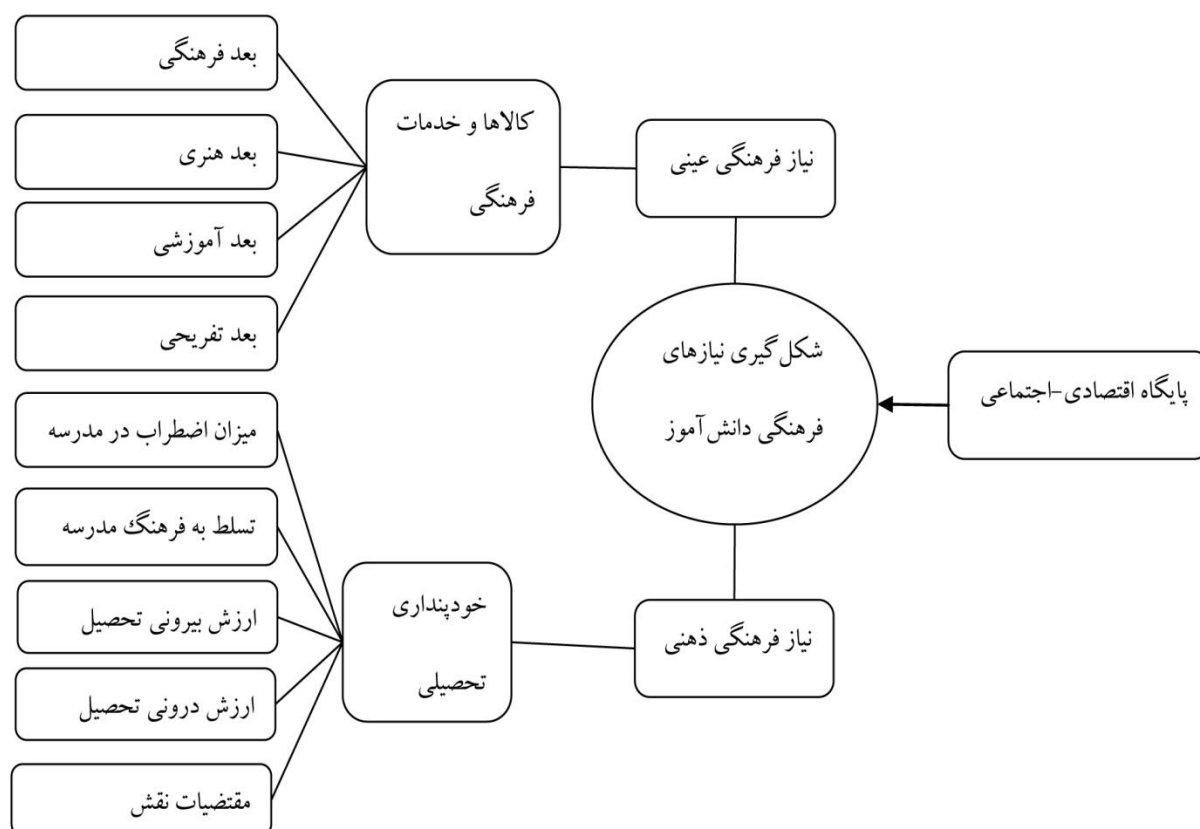
به اعتقاد بوردیو، فرد از طریق خانواده‌ی خود شایستگی‌های اجتماعی و زبان‌شناختی و نیز ویژگی‌هایی نظیر سبک، راه و روش کار را می‌آموزد. این خانواده است که به کودک انتظاراتی در مورد آینده‌اش می‌بخشد، به او ملاک‌های موفقیت را می‌آموزد و آگاهی‌های خاصی در مورد ارزش‌های مسلط بر مدرسه به او می‌دهد. به این ترتیب کودک به مفاهیمی دست می‌یابد که از طریق آن‌ها می‌تواند پیام فرهنگ مسلط را دریابد. به هر صورت برای کسانی که چنین سرمایه فرهنگی را از طریق خانواده به دست نمی‌آورند، مدرسه تنها وسیله‌ای است که می‌تواند فرهنگ مسلط را به آن‌ها بشناساند.

براساس مشاهدات علمی، نیازهای فرهنگی، نتیجه و تولید تربیت و تحصیلات هستند. اعمال و ترجیحات فرهنگی با سطوح تحصیلی و منشاء اجتماعی پیوندی تنگاتنگ دارد. وزن زمینه‌ها و پیشینه‌های خانوادگی و تحصیلات رسمی که تأیید آن بستگی زیادی به منشاء اجتماعی دارد، همراه با میزان مشروعیت بخشی سیستم آموزش بر اعمال فرهنگی پایگاه بالاتر، تعیین می‌گردد و در صورت کنترل سایر موارد، تأثیر منشاء اجتماعی در فرهنگی برتر بیشتر است (میلر، 1987 به نقل از باکاک، 1381: 98).

از سوی دیگر مدرسه به مثابه یک گروه اجتماعی از افراد مختلفی تشکیل شده است که از نظر تجارب، فرهنگ خاص (خرده فرهنگ)، شخصیت و ابعاد گوناگون دیگری، با هم متفاوت هستند. تعامل در بین اعضای یک مدرسه تا حد زیادی متأثر از جوی است که بر مدرسه حاکم است. اگر چه هر کدام از افرادی که در مدرسه مسئولیتی بر عهده دارند؛ و از همه مهمتر معلم، بر جو کلاس تأثیر می گذارند؛ لیکن بیشترین سهم و نقش در این میان متعلق به خود دانش آموزان است. برای بورديو، کودکان جهت گیری فرهنگی مبتنی بر طبقه والدین خود را می آموزند و این جهت گیری، خط سیر طبقاتی کودک را شکل می دهد. کودکان متعلق به والدین طبقات بالاتر به طور طبیعی چنان اجتماعی می شوند که دقیقاً انواع فرهنگ پرمزلت تری را دوست بدارند و بیاموزند که مدرسه آموزش و پاداش می دهد (اریکسون، 1996: 32). بنابراین می توان گفت که تصورات و ارزیابی های دانش آموز از توانایی های خویش برای انجام وظایف تحصیلی یا ایفای رفتارهای مناسب با نقش تحصیلی (خودپنداری تحصیلی) یک امر فرهنگی است که به شدت از طبقه اجتماعی فرد تأثیر می پذیرد.

## ۲-۳-۶-مدل مفهومی

بر اساس نظریه بوردیو، برنشتاین و کلمن می‌توان گفت: نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان می‌تواند در دو سطح عینی و ذهنی مطرح شود. همچنین نیازهای فرهنگی خود تابعی از طبقه اجتماعی-اقتصادی فرد است.



فصل سوم

روش شناسی تحقیق

در این فصل به بررسی نحوه انجام دادن تحقیق شامل: فرایند ساخت وسایل اندازه گیری و آزمون مقدماتی، بررسی اعتبار و روایی وسایل اندازه گیری، واحد تحلیل، جامعه آماری، حجم نمونه، روش نمونه گیری، تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرها و نحوه سنجش متغیرها پرداخته می شود.

### ۳-۱- روش تحقیق

هدف از تحقیق در هر رشته و حوزه ای رسیدن به یکسری شناخت ها و تبیین روابط بین متغیرها است. برای پی بردن به این شناخت ها و روابط می توان از روش های مختلفی استفاده کرد. در علوم انسانی و اجتماعی، روش هایی چون روش: آزمایشگاهی، میدانی، پیمایشی، اسنادی، تحلیل محتوا، فراتحلیل و غیره از جمله این روش ها هستند. هر کدام به فراخور حوزه و رشته مطالعاتی، موضوع، اهداف و سؤالات تحقیق مورد استفاده قرار می گیرند. در این تحقیق از روش پیمایش<sup>42</sup> استفاده شده است. عمدتاً پیمایش در مطالعاتی که در آن ها فرد واحد تحلیل است به کار گرفته می شود.

بی شک پیمایش عام ترین روش تحقیق در علوم اجتماعی است. پیمایش ها داده های مفیدی برای دامنه بزرگی از موضوعات تحقیقی پدید می آورند و از قابلیت انواع گسترده ای از تحلیل ها برخوردارند. پیامد پیمایش برای محقق رشته ای از پاسخ هاست که غالباً گزینه های ثابت پرسش ها هستند و از مجموع آن ها می توان برای سنجش خصوصیات و نگرش گروه های معینی سود جست (بیکر، 1377: 234). در این روش از گروه معینی از افراد خواسته می شود به تعدادی پرسش مشخص (که برای همه افراد یکسان است) پاسخ دهند. این پاسخ ها مجموعه اطلاعات تحقیق را تشکیل می دهند (همان: 196). از این روش می توان برای آزمون تبیین های تصدیق شده، روابط فرض شده یا ساختن نظریه های جدید استفاده کرد.

---

<sup>42</sup>. Survey Research



قبل از پرداختن به این روش باید اهداف و فرضیه‌های تحقیق، مفاهیم حاصل شده از این فرضیه‌ها، نحوه سنجش مفاهیم، جامعه آماری، حجم نمونه و نحوه نمونه‌گیری مشخص گردد تا در نتیجه این مشخصه‌ها بتوان از روش یاد شده بهترین بهره‌ها را برد.

### ۳-۲- سطح مشاهده (واحد تحلیل)

واحد تحلیل آن واحدی است که مورد مشاهده قرار می‌گیرد و از آن اطلاعات لازم جهت تحقیق گردآوری می‌شود. واحد تحلیل می‌تواند جامعه، گروه، فرد و غیره باشد. در تحقیق حاضر، واحد تحلیل فرد است. تحلیل بر روی فرد فرد دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۱۶ تهران انجام گرفته است. هدف از سنجش این است که بینیم سرمایه فرهنگی در بعد عینی و ذهنی چه تفاوتی دارد و نسبت به طبقه اجتماعی چه تغییری می‌کند؟

### ۳-۳ جامعه آماری

جامعه آماری مجموعه‌ای از افراد هستند که در یک یا چند صفت مشترک بوده و تحقیق و پژوهش روی تعدادی از افراد آن صورت می‌پذیرد. جامعه آماری در این پژوهش عبارت است از کلیه دانش‌آموزان پسر منطقه ۱۶ شهر تهران که در مقطع متوسطه تحصیل می‌کنند. با مراجعه به آموزش و پرورش شهر تهران و با استفاده از آمار اجمالی و استخراجی عوامل آموزشی و اداری<sup>۴۳</sup>، جامعه آماری تحقیق مشخص گردید. جمعیت جامعه آماری مذکور بر اساس اطلاعات تنظیم شده در سال ۱۳۹۱ برابر با ۱۳۶۵۴ نفر است. دانش‌آموزان یاد شده، در مقاطع مختلف متوسطه (اول، دوم و سوم) و در رشته‌های متنوع (تجربی، ریاضی، فنی و انسانی) و مدارس مختلف (دولتی و غیرانتفاعی) مشغول به تحصیل هستند.

---

<sup>۴۳</sup>. آمار اجمالی و استخراجی عوامل آموزشی و اداری توسط گروه طرح و برنامه سازمان آموزش و پرورش شهر تهران تنظیم شده است.

### ۳-۴ نمونه آماری

برای برآورد حجم نمونه با در اختیار داشتن حجم کل جامعه آماری از فرمول کوکران که به قرار ذیل

$$n = \frac{Nt^2 P(1-P)}{Nd^2 + t^2 P(1-P)} \quad \text{است، استفاده شده است (سرائی، 1372: 133):}$$

در فرمول یاد شده:

n- حجم نمونه آماری

N- حجم جامعه آماری (13654 نفر)

P- نسبت وجود صفت در جامعه آماری. در اینجا واریانس در سطح حداکثر در نظر گرفته شده و بنابراین مقدار  $P=0/5$  است.

1-P یا q- نسبت عدم وجود صفت در جامعه آماری است. در اینجا چون  $P=0/5$  در نظر گرفته شده است، 1-P نیز 0/5 بدست می آید.

t- در علوم اجتماعی و علوم رفتاری ضریب اطمینان (یا سطح معنی داری) 0/95 رایج تر است، چون در این پژوهش ضریب اطمینان 0/95 در نظر گرفته شده است، در نتیجه حدود اطمینان 1/96 می باشد.

d- دقت احتمالی مطلوب است. در تحقیق حاضر 0/05 در نظر گرفته شده است.

با در نظر گرفتن مطالب ذکر شده، حجم نمونه مطابق با فرمول کوکران محاسبه شده است:

$$n = \frac{Nt^2 P(1-P)}{Nd^2 + t^2 P(1-P)} = \frac{13654 \times (3.84)(0.25)}{13654 \times (0.0025) + (3.84)(0.25)} = 383$$

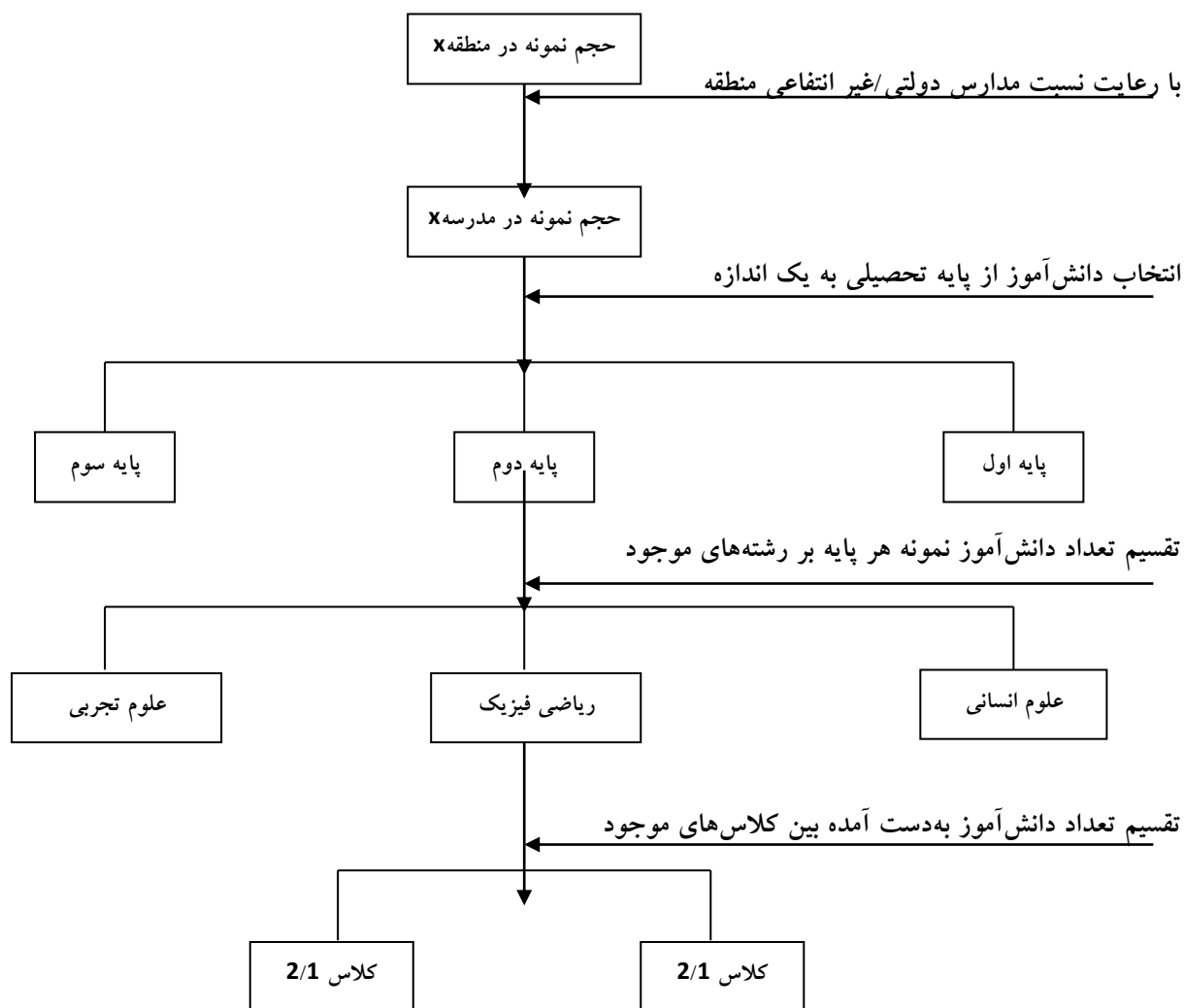
رقم حاصل از فرمول فوق 383 نفر است که حجم نمونه را تشکیل می دهد. اما در عمل از 400 نفر اطلاعات جمع آوری گردید. پس از حذف پرسشنامه های ناقص (که حدود 12 پرسشنامه بود)، نمونه آماری به 388 نفر کاهش یافت. در نتیجه، تجزیه و تحلیل نهائی بر روی داده های جمع آوری شده از 388 دانش آموز پسر مقطع متوسطه منطقه 16 شهر تهران، صورت گرفته است.

### ۳-۵ روش نمونه‌گیری

با توجه به اهداف تحقیق و ویژگی‌های جامعه آماری، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شده است.

با استفاده از دفتر راهنمای تلفن ادارات و مناطق تابعه سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، اسامی مدارس متوسطه دولتی و غیر انتفاعی منطقه 16 استخراج و برحسب نوع مدرسه متوسطه (نظری، فنی، حرفه‌ای و کاردانش) تنظیم شد. مرحله دوم، انتخاب مدرسی از میان مدارس دیگر بود. بدین منظور، چهار مدرسه به شیوه تصادفی انتخاب شدند. دو مدرسه دولتی و دو مدرسه غیر انتفاعی به تصادف انتخاب شد. در هر مدرسه، انتخاب دانش‌آموزان به طریق زیر صورت گرفت: 1. از هر پایه تحصیلی (سال اول، دوم، سوم) دانش‌آموزان به تعداد مساوی انتخاب شدند. 2. تعداد دانش‌آموزانی که برای یک پایه تحصیلی انتخاب شده بودند در بین رشته‌های تحصیلی موجود در آن پایه تقسیم شد. 3. بعد از آنکه مشخص می‌شد که از هر پایه تحصیلی و هر رشته چند دانش‌آموز مورد نیاز است، این تعداد در بین کلاس‌ها تقسیم می‌شد. 4. از لیست هر کلاس به صورت سیستماتیک تعداد دانش‌آموزان مورد نیاز، استخراج می‌شد. نهایتاً تمامی دانش‌آموزان منتخب در سالن اجتماعات مدرسه یا یک کلاس خالی جمع می‌شدند و بعد از توضیح مختصری درباره کار تحقیقی، پرسشنامه‌ها تکمیل می‌شدند.

نمودار شماره 3-1: شیوه نمونه گیری



جدول شماره 3-1: حجم نمونه بر حسب نوع مدرسه

نوع مدرسه	حجم نمونه
دولتی	۲۶۹
غیر انتفاعی	۱۱۹
کل	۳۸۸

### ۳-۶ ابزار اندازه گیری

برای اندازه گیری مفاهیم در تحقیقات اجتماعی ابزارهای متفاوتی از جمله: مصاحبه، مشاهده، پرسشنامه و غیره وجود دارد که هر کدام با توجه به ماهیت و نوع روش مورد استفاده قرار می گیرند. در این تحقیق از پرسشنامه برای اندازه گیری مفاهیم و متغیرها استفاده شده است. پرسشنامه شامل گویه هایی برای اندازه گیری پایگاه اجتماعی- اقتصادی دانش آموز، نیازهای فرهنگی، عینی و نیز سایر متغیرهای جمعیت شناختی تحقیق است.

### ۳-۷ آزمون مقدماتی پرسشنامه

در آزمون مقدماتی باید از پاسخگویان آزمایش بخواهیم که با دید انتقادی پرسشنامه را از لحاظ کلمات، ترتیب سؤالات، سؤالات زاید، سؤالات جا افتاده، نامناسب، نارسا، مبهم و پاسخ های ضعیف و هر جنبه دیگری مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند (ایران نژاد، 1378: 183). به دلیل نبود پرسشنامه استاندارد شده قبلی، پرسشنامه اولیه ای برای بررسی تأثیر طبقه اجتماعی بر نیازهای فرهنگی توسعه داده شد.

پرسشنامه مزبور حاوی بعد از بازبینی، در اختیار 20 دانش آموز که به طور تصادفی انتخاب شده بودند، قرار گرفت تا اشکالات و نواقص آن برطرف گردد و همه دانش آموزان درک واحدی از پرسش ها داشته باشند. همچنین برای بالا بردن روایی<sup>۴۴</sup> پرسشنامه که از طریق آلفای کرونباخ<sup>۴۵</sup> سنجیده شد، برخی از سؤالات که بی ربط تشخیص داده شده بودند؛ حذف گردیدند.

---

<sup>44</sup>. Reliability

<sup>45</sup>. Cronbach Alpha

### ۳-۸- مقیاس سازی

منظور از مقیاس سازی (Scaling)، تهیه سؤال یا گویه مناسب برای هر یک از نشانه‌های تجربی مفاهیم و تنظیم آن‌ها در قالب پرسشنامه است که ابزار سنجش تحقیق حاضر محسوب می‌گردد. برای تهیه مقیاس‌های سنجش و پرسشنامه، اقدامات متعددی انجام گرفت که به شرح ذیل می‌توان به آن‌ها اشاره نمود:

#### 3-8-1 مرور منابع و مآخذ

به منظور بهره‌گیری از تجارب پژوهشی دیگران، مرور تقریباً گسترده‌ای روی تحقیقات داخلی و خارجی که در این زمینه صورت گرفته بود، انجام شد و نحوه سنجش متغیرهای مورد بررسی در پژوهش‌های مشابه داخلی و خارجی مورد توجه و بهره‌برداری قرار گرفت. برای سنجش بعد ذهنی نیاز فرهنگی از مقیاس‌های بین‌المللی معتبر استفاده شده است.

#### 3-8-2 تهیه و تنظیم مقیاس اولیه سنجش برای هر یک از متغیرهای مورد بررسی

پس از جمع‌آوری و دسته‌بندی مقیاس‌های مشابه داخلی و خارجی، این مقیاس‌ها متناسب با شرایط اجتماعی و فرهنگی ایران بازسازی و نوسازی شده و در مواردی که مقیاس سنجش مورد نظر تا کنون ساخته نشده بود (نظیر: مقیاس خودپنداری تحصیلی)، مقیاس جدید تهیه گردید.

### ۳-۹- شاخص سازی

برای محاسبه شاخص هر مفهوم، نمره پرسش‌های مربوط به مقیاس آن مفهوم را با هم ترکیب (جمع) کردیم. البته این کار پس از هم‌جهت سازی گویه‌ها انجام شد. در مواردی که خواسته‌ایم شاخص مفهومی را به صورت ترتیبی گزارش کنیم از فرمول زیر بهره گرفته‌ایم.

$$\frac{Z - Y}{N} = X$$

$Z =$  حداکثر نمره شاخص

$Y =$  حداقل نمره شاخص

$N =$  تعداد طبقات طیف ترتیبی (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد)

در این تحقیق برای گزینه‌های خیلی کم یا خیلی مخالف نمرات شاخص را که بین  $Y$  تا  $Y+X$ ، برای گزینه کم یا مخالف نمرات شاخص را که بین  $Y+X$  تا  $Y+2X$ ، برای گزینه متوسط یا بینابین نمرات شاخص را که بین  $Y+2X$  تا  $Y+3X$ ، برای گزینه زیاد یا موافقم نمرات شاخص را که بین  $Y+3X$  تا  $Y+4X$  و برای گزینه خیلی زیاد یا خیلی موافقم نمرات شاخص را که بین  $Y+4X$  تا  $Y+5X$  قرار می‌گرفتند را منظور کردیم. سپس با استفاده از دستور کدگذاری مجدد نمرات هر شاخص را به سطح ترتیبی تقلیل دادیم.

### ۳-۱۰- داده آمایی

مرحله داده آمایی یا پردازش داده‌ها یکی از مهمترین مراحل پژوهش است که در آن اطلاعات گردآوری شده آماده تجزیه و تحلیل نهایی می‌شوند. در این مرحله، ابتدا باید اطلاعات گردآوری شده وارد نرم افزاری که برای تجزیه و تحلیل انتخاب شده، گردد. تجزیه و تحلیل اطلاعات گردآوری شده در این تحقیق به کمک نرم افزار Spss11.5 انجام می‌گیرد. بعد از ورود داده‌ها برحسب نیاز باید دستکاری‌هایی در داده‌ها انجام شود که این کار به معنای تحریف و تغییر داده‌ها نیست، بلکه با هدف ارتقای سطح سنجش متغیرها، همسان‌سازی وزن گویه‌های مختلف یک مقیاس و نیز هم‌جهت‌سازی طیف پاسخ در برخی گویه‌ها انجام می‌گیرد. پس از این کار، پردازش داده‌های گمشده انجام می‌شود تا اطلاعات ناقص در صورت لزوم با داده‌های معتبر به روش مناسب جایگزین شوند.

### ۳-۱۱- هم جهت سازی گویه‌ها

پس از آنکه اطلاعات خام وارد کامپیوتر شد، لازم بود برای محاسبه نمرات مقیاس‌های گوناگون موجود در پرسشنامه، جهت طیف گویه‌های برخی از مقیاس‌ها همسان گردد برای این کار با استفاده از کدگذاری مجدد، جهت گویه‌های مورد نظر با جهت سایر گویه‌ها هماهنگ شد.

### ۳-۱۲- پردازش داده‌های گمشده

پس از هم جهت سازی گویه‌ها، نوبت به جاگذاری ارزش‌های گمشده می‌باشد. برای این کار روش‌های مختلف وجود دارد. می‌توان به جای ارزش گمشده مورد نظر، میانگین ارزش سایر موارد در آن متغیر را قرار داد. این کار موجب کاهش واریانس کلی در آن متغیر می‌شود و همچنین می‌توان میانگین نمره فرد در هر مقیاس را جایگزین ارزش گمشده در آن مقیاس کرد. برای مثال اگر برای فرهنگ مدرسه 7 گویه داریم و فردی به شش گویه پاسخ داده و در یک گویه ارزش گمشده داریم، می‌توانیم نمره میانگین شش گویه را جایگزین ارزش گمشده کنیم. در این مطالعه ما همین روش را در پیش گرفته‌ایم.

### ۳-۱۳- تعریف نظری و عملیاتی کردن مفاهیم

در این قسمت مفاهیم اصلی بکار گرفته شده در پیمایش از منظر نظری و عملیاتی مورد بررسی قرار می‌گیرند تا در درک مفاهیم و شاخص‌سازی آن‌ها مشکلی پیش نیاید. مفاهیم اصلی عبارتند از: پایگاه اجتماعی-اقتصادی فرد در ابعاد سرمایه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی که در ذیل به تعریف نظری و عملیاتی هر یک از مفاهیم یاد شده پرداخته می‌شود (مباحث مربوط به تعریف نظری با علامت \* و مباحث مربوط به تعریف عملیاتی با علامت # مشخص شده‌اند).



## پایگاه اجتماعی - اقتصادی:

\* طبقه اجتماعی به بخشی از اعضای جامعه اطلاق می‌شود که از نظر ارزش‌های مشترک، حیثیت، فعالیت‌های اجتماعی، میزان ثروت و متعلقات شخصی دیگر و نیز آداب معاشرت، از بخش‌های دیگر جامعه تفاوت داشته باشند. در جوامع نوین سه شاخص بنیادی برای طبقه اجتماعی وجود دارند که عبارتند از درآمد، شغل و تحصیلات. علاوه بر این شاخص‌های بنیادی، متغیرهای مهم دیگر طبقات اجتماعی عبارتند از مذهب، ملیت، جنسیت، محل سکونت و زمینه خانوادگی (کوئن، 1375: 178).

# به لحاظ عملیاتی، برای سنجش و تعیین پایگاه اجتماعی - اقتصادی دانش‌آموزان از گویه‌های تحصیلات پدر و مادر، شغل پدر و مادر، میزان درآمد خانوار در ماه، میزان ماهانه هزینه دانش‌آموز و طبقه اقتصادی از نظر خود دانش‌آموز استفاده شده است. نحوه کدگذاری و ارزیابی شاخص پایگاه اجتماعی - اقتصادی به صورت یک متغیر رتبه‌ای، به شرح ذیل می‌باشد:

جدول شماره: نحوه کدگذاری و ارزیابی شاخص پایگاه اجتماعی - اقتصادی

داشتن انومبیل در خانوار	پول جیبی دانش‌آموز در ماه (هزار تومان)	درآمد خانوار در ماه (هزار تومان)	تعداد گویه	شغل پدر و مادر <sup>1</sup>	تعداد گویه	تحصیلات پدر و مادر <sup>۴۶</sup>
1= خیر	1= تا 5	1= تا 150		1= فروشنده دوره گرد..		1= بی سواد
2= بلی	2= 5 - 15	2= 151 - 300		2= کارگران ماهر .....		2= ابتدائی، راهنمائی و متوسطه
	3= 16 - 30	3= 301 - 500	2	3= کارمند عادی دولت.		3= دیپلم و فوق دیپلم
	4= 31 - 50	4= 501 - 800		4= کارمند ارشد دولت..	2	4= لیسانس
	5= بالاتر از 50	5= بالاتر از 800		5= کارمند بلند پایه.....		5= فوق لیسانس و دکترا

<sup>46</sup>. برای کدبندی تحصیلات و شغل پدر و مادر از الگوی کاظمی پور (1374: 215 - 205) استفاده شده است.

با توجه به روابط و نمرات داده شده، حداقل نمره پایگاه اجتماعی- اقتصادی 7 و حداکثر 32 بدست می‌آید. با در نظر گرفتن روابط ذیل، می‌توان میزان پایگاه اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموز را بدست آورد.

$$F = 7 \text{ (تعداد گویه‌ها)}$$

$$\text{Min} = 7 \times 1 = 7 \text{ (حداقل امتیاز)}$$

$$\text{Max} = 6 \times 5 + 2 = 32 \text{ (حداکثر امتیاز)}$$

$$R = \text{Max} - \text{Min} = 25 \text{ (دامنه تغییرات)}$$

$$K = 3 \text{ (تعداد طبقات)}$$

$$I = \frac{R}{K} \Rightarrow 8 \text{ (فاصله طبقات)}$$

بنابراین، میزان پایگاه اجتماعی- اقتصادی و فاصله طبقات به شرح جدول زیر می‌باشد:

جدول برآورد نمره پایگاه اجتماعی- اقتصادی

فاصله طبقات	میزان پایگاه اجتماعی- اقتصادی
7 - 15	پایین
16 - 23	متوسط
24 - 32	بالا

نیاز: به نظر کافمن (1979) «نیاز» به موقعیتی دلالت دارد که در آن وضع موجود یا فعلی با وضعیت مطلوب فاصله دارد. به زعم وی وضعیت مطلوب یا مورد نظر در برگیرنده ایده آل‌ها، هنجارها، ترجیحات، انتظارات و ادراکات مختلف درباره آن‌چه باید باشد، است.

نیازسنجی: از نظربراد شاو (1972) نیاز سنجی عبارت از فرآیند تعیین اهداف، مشخص کردن وضع موجود، اندازه‌گیری نیازها و تعیین اولویت‌ها برای عمل است. اسکریون (1975) نیازسنجی را فرآیند شناخت مسائل، مشکلات و معایب موجود و در نتیجه افزایش بازده عملکرد فرد، گروه یا سازمان مربوطه می‌داند. به زعم سورز نظرات و عقاید افراد و گروه‌ها در زمینه نیازها، کانون اصلی نیازسنجی است. شیوه نیازسنجی در این پژوهش با برداشت سورز بیشتر همخوانی دارد. در پژوهش حاضر از ترکیبی از الگوهای نیازسنجی مانند هدف محور (براساس رویکردهای رشد و نیازهای هنجاری)، مسئله محور (براساس نظر دانش‌آموزان و نیازهای بیان شده) بهره گرفته شده است.

نیازهای فرهنگی به دو بخش نیازهای عینی (نیاز به استفاده از محصولات و کالاهای فرهنگی) و نیازهای ذهنی (نیاز به ارزش‌ها، هنجارها و ذائقه‌های مختلف در تحصیل) تقسیم شده است.

اگر نیازهای عینی فرهنگی دانش‌آموزان با کالاهای عینی همچون (موسیقی، کتاب، کلاس آموزشی ...) مشخص می‌گردد. نیازهای ذهنی دانش‌آموزان نیز با خودپنداری تحصیلی تعریف می‌شود. از نظر بروکر و اریکسون خودپنداری تحصیلی مجموعه تصورات فرد یادگیرنده از توانایی‌های خویش برای انجام وظایف تحصیلی و ارزیابی‌های وی در این زمینه و ایفای رفتارهای مناسب با نقش تحصیلی می‌باشد. در این تحقیق خودپنداری تحصیلی شامل ارزش بیرونی و درونی تحصیلی، مقتضیات نقش تحصیلی، تسلط به فرهنگ مدرسه و میزان اضطراب در مدرسه می‌باشد.

ابعاد نیازهای فرهنگی دانش آموزان	
نیازهای فرهنگی عینی (شامل کالاها، محصولات و خدمات فرهنگی)	فرهنگی / آموزشی / هنری / تفریحی
نیازهای فرهنگی ذهنی (خودپنداری تحصیلی)	ارزش بیرونی برای نقش تحصیلی
	ارزش درونی برای نقش تحصیلی
	مقتضیات نقش تحصیلی
	تسلط به فرهنگ مدرسه
	اضطراب در مدرسه

ابعاد و شاخص های نیازهای فرهنگی در بعد عینی (شامل کالاها، محصولات و خدمات فرهنگی)

➤ فرهنگی

ردیف	برنامه ها	اهمیت ارائه خدمات در این خصوص								عملکرد مدرسه در این خصوص				
		بسیار زیاد	زیاد	تا حد متوسط	کم	بسیار کم	بسیار ضعیف	ضعیف	متوسط	خوب	بسیار خوب	بسیار ضعیف	ضعیف	متوسط
۱	مراسم مذهبی در ایام سوگواری													
۲	برگزاری جشن در اعیاد میلاد حضرت رسول (ص) و امامان و معصومین (ع)													
۳	مراسم و جشن های ملی مانند عید نوروز و....													
۴	ارائه خدمات توسط کتابخانه (گرفتن کتاب مورد نیاز به صورت امانت و ....)													
۵	برگزاری مسابقه کتابخوانی													
۶	ارائه خدمات توسط اماکن فرهنگی وابسته به مدرسه													

➤ هنری

	برنامه ها	اهمیت ارائه خدمات در این خصوص								عملکرد مدرسه در این خصوص				
		بسیار زیاد	زیاد	تا حد متوسط	کم	بسیار کم	بسیار ضعیف	ضعیف	متوسط	خوب	بسیار خوب	بسیار ضعیف	ضعیف	متوسط
۱	برگزاری نمایشگاه آثار هنرمندان (خط، نقاشی، سفالگری و...)													
۲	اجرای موسیقی، سرود و تواشیح													
۳	تهیه بلیط تئاتر، نمایش و ... برای دانش آموزان													
۴	اجرای هنرهای نمایشی													
۵	اکران فیلم													

ارزش های فرهنگی ذهنی (خودپنداری تحصیلی)	
ارزش بیرونی برای نقش تحصیلی	به این دلیل درس می خوانم که در آینده بتوانم شغل مناسبی داشته باشم
	درس خواندن باعث می شود تا دیگران احترام بیشتری به آدم قائل بشوند
	اگر خوب درس بخوانم می توانم وارد دانشگاه بشوم
	درس خواندن باعث می شود که آینده خوبی داشته باشم
	همیشه با خوب درس خواندن می توانم رضایت پدر و مادرم را کسب کنم
ارزش درونی برای نقش تحصیلی	زمانی که در مدرسه هستم و درس می خوانم احساس خوبی دارم
	همیشه از درس متنفر بوده ام
	ای کاش زمان بیشتری در مدرسه می ماندم و درس می خواندم
	فکر می کنم حوصله درس خواندن ندارم
	فکر می کنم از درس خواندن لذت می برم
مقتضیات نقش تحصیلی	برای من خیلی مهم است که نمره بیشتر از 18 بگیرم
	فکر می کنم باید خوب درس بخوانم تا به هدفهایم برسم
	برای من مهم است که خوب درس بخوانم تا در جهت آرمان هایم استفاده کنم (کمک به انسان های دیگر، دوستان و...)
تسلط به فرهنگ مدرسه	زمانی که تعدادی از معلمان من با هم هستند، بدون هیچ ناراحتی پیش آن ها می روم
	فکر می کنم معلمان مدرسه به مسائل من توجه می کنند
	سعی می کنم توجه معلم را در کلاس ، به خود جلب کنم
	دوست دارم در صندلی های جلوی کلاس بنشینم
	وقتی معلمان در کلاس سؤالی از من می پرسند، ناراحت می شوم
	دوست دارم در سطوح بالاتر ادامه تحصیل بدهم
	به طور فعال در فعالیتهای مدرسه شرکت می کنم
	خجالت می کشم که با دانش آموزان کلاس های بالاتر مدرسه ، صحبت کنم
	وقتی نمره کم می آورم، فکر می کنم نفرت من نسبت به معلمانم افزایش می یابد
	خیلی وقت ها جواب سؤالات معلم را می دانم ولی در شیوه بیان مطالب مشکل دارم
اضطراب در مدرسه	هر وقت که در کلاس سؤال داشته باشم، به راحتی می توانم آن سؤال را بیان کنم و از معلم بپرسم.
	گاهی اوقات از شرکت کردن در بحث ها می ترسم
	وقتی با مدیر مدرسه صحبت می کنم دسپاچه می شوم
	وقتی که نوبت من می شود که بلند شوم و درس را جواب دهم ، احساس می کنم که قلبم شدیداً می زند
	وقتی معلم از من می خواهد جلوی کلاس ایستاده و درس را بلند بخوانم ،از اینکه دچار اشتباه شوم ، می ترسم
	صحبت کردن در مقابل کلاس برایم سخت است.
	دوست دارم معلم در کلاس برای درس جواب دادن ، من را صدا بزند.

➤ تفریحی

ردیف	برنامه‌ها	اهمیت ارائه خدمات در این خصوص					عملکرد مدرسه در این خصوص				
		بسیار زیاد	زیاد	تا حدودی	کم	خیلی کم	بسیار خوب	خوب	متوسط	ضعیف	بسیار ضعیف
۱	ایستگاه‌های ورزش صبحگاهی										
۲	تهیه امکانات ورزشی در سطح مدرسه										
۳	برگزاری برنامه‌های کوه‌پیمایی										
۴	برگزاری تورهای گردشگری، تهرانگردی و ....										
۵	برگزاری برنامه‌های شاد										

➤ آموزشی

ردیف	برنامه‌ها	اهمیت ارائه خدمات در این خصوص					عملکرد مدرسه در این خصوص				
		بسیار زیاد	زیاد	تا حدودی	کم	خیلی کم	بسیار خوب	خوب	متوسط	ضعیف	بسیار ضعیف
۱	کلاس‌های آموزش موسیقی (تار، سه تار و گیتار، ...)										
۲	کلاس‌های ورزشی مختلف مانند شطرنج، تنیس، فوتبال و...										
۳	کلاس‌های مهارت‌آموزی (زبان، کامپیوتر، و...)										
۴	کلاس‌های آموزش داستان‌نویسی، نمایشنامه‌نویسی و...										
۵	کلاس‌های آموزش مسائل بلوغ دانش‌آموزان										
۶	کلاس‌های آموزش مهارت‌های زندگی										
۷	کلاس‌های آموزش عوامل خطرآفرین (همچون مصرف انواع مواد مخدر)										

### ۳-۱۴ چگونگی سنجش

گذشته از تعاریف عملیاتی متغیرها، لازم است سطح و واحد سنجش هر متغیر نیز کاملاً معین گردد. در جدول پایین اطلاعات مربوط به سطح سنجش و وسیله اندازه‌گیری تمامی متغیرهای مورد مطالعه آورده شده است.

جدول: سطوح و واحد سنجش متغیرهای تحقیق

نام متغیر	سطح سنجش	وسیله اندازه‌گیری
نیازهای فرهنگی-هنری	رتبه‌ای - فاصله‌ای	سؤال بسته
نیازهای فرهنگی-آموزشی	رتبه‌ای - فاصله‌ای	سؤال بسته
نیازهای فرهنگی-تفریحی	رتبه‌ای - فاصله‌ای	سؤال بسته
نیازهای فرهنگی	رتبه‌ای - فاصله‌ای	سؤال بسته
ارزش بیرونی برای نقش تحصیلی	رتبه‌ای، فاصله‌ای	سؤال بسته
ارزش بیرونی برای نقش تحصیلی	رتبه‌ای، فاصله‌ای	سؤال بسته
مقتضیات نقش تحصیلی	رتبه‌ای، فاصله‌ای	سؤال بسته
تسلط به فرهنگ مدرسه	رتبه‌ای، فاصله‌ای	سؤال بسته
اضطراب در مدرسه	رتبه‌ای، فاصله‌ای	سؤال بسته
سرمایه فرهنگی	رتبه‌ای، فاصله‌ای	سؤال مدرج و سؤال باز
پایگاه اجتماعی-اقتصادی	رتبه‌ای، فاصله‌ای	سؤال باز
سن	فاصله‌ای	سؤال باز
تحصیلات	فاصله‌ای	سؤال باز
رشته تحصیلی	اسمی	سؤال باز
نوع دبیرستان	اسمی	سؤال باز
تحصیلات پدر	فاصله‌ای	سؤال باز
تحصیلات مادر	فاصله‌ای	سؤال باز
شغل پدر	اسمی	سؤال باز
شغل مادر	اسمی	سؤال باز
درآمد تقریبی خانواده	فاصله‌ای	سؤال باز
داشتن اتومبیل	اسمی	سؤال باز
مالکیت منزل مسکونی	اسمی	سؤال باز

چنانچه ملاحظه می‌شود، متغیرهای جدول یاد شده در سطوح اندازه‌گیری اسمی، رتبه‌ای و فاصله‌ای بررسی شده‌اند.

### ۳-۱۵ روایی و اعتبار

با توجه به این‌که متغیرهای علوم انسانی و اجتماعی متغیرهای نهفته و چند بعدی‌اند و مستقیماً قابل مشاهده نیستند، همچنین رابطه‌شان با نمادهای عینی و مشاهده‌پذیرشان غیرمستقیم است، مسائل مختلفی برای محققین حوزه علوم انسانی و اجتماعی پیش آورده که از آن میان می‌توان به مسائل روایی<sup>۴۷</sup> و اعتبار<sup>۴۸</sup> اشاره کرد.

اولین مسئله در اندازه‌گیری متغیرهای انسانی و اجتماعی، مسئله روایی وسایل اندازه‌گیری می‌باشد. کرلینجر<sup>۴۹</sup> (1376: 113) روایی را براساس سه رویکرد تعریف کرده است: یک رویکرد را می‌توان با این پرسش خلاصه کرد که؛ اگر یک مجموعه از چیزها را با یک ابزار اندازه‌گیری یا ابزاری مشابه آن بارها اندازه‌گیری کنیم، آیا نتایج یکسان یا مشابه بدست خواهیم آورد؟ این سؤال، روایی را به مفهوم پایایی، قابلیت اعتماد، قابلیت پیش‌بینی مطرح می‌کند. رویکرد دوم با این سؤال خلاصه می‌شود، آیا اندازه‌های بدست آمده از ابزار اندازه‌گیری، اندازه‌های «واقعی» خصیصه‌ای است که اندازه‌گیری شده است؟ این یک تعریف دقت و صحت است. رویکرد سوم نیز وجود دارد، رویکردی که نه تنها به ما کمک می‌کند هم مسائل نظری و هم مسائل عملی را بهتر تعریف کنیم، بلکه به سایر تعریف‌ها و رویکردها نیز تسری پیدا می‌کند.

می‌توان این سؤال را مطرح کرد که در یک ابزار اندازه‌گیری چقدر خطای اندازه‌گیری وجود دارد. به عبارت دیگر، روایی را می‌توان به عنوان فقدان نسبی خطای اندازه‌گیری در ابزار اندازه‌گیری تعریف کرد. همگام با رویکرد سوم، می‌توان تعریف «روایی نشان دهنده گستره یا میزان تورش یا خطایی است که یک وسیله اندازه‌گیری ممکن است داشته باشد.» را انتخاب کرد.

---

47. Reliability

48. Validity

49. Kerlinger



سنجش روایی طیف لیکرت براساس ضوابط درونی است. یعنی برای حذف گویه‌های نامناسب، هریک از گویه‌ها با جمع نمرات مجموعه گویه‌ها در ارتباط گذاشته می‌شود و از روی میزان همبستگی با سایر گویه‌ها، روایی آن‌ها تشخیص داده می‌شود. یکی از روش‌هایی که همین‌گونه عمل می‌کند، استفاده از معیار آلفای کرونباخ می‌باشد. روایی متغیرهای اصلی پژوهش پیشرو از طریق معیار آلفای کرونباخ (که دستورش در برنامه SPSS موجود است) به‌دست آمده که در جدول ذیل آورده می‌شود.

جدول مقدار آلفای متغیرهای اصلی تحقیق

ابعاد نیازهای فرهنگی دانش آموزان		نیازهای فرهنگی عینی (شامل کالاها، محصولات و خدمات فرهنگی)
ضریب پایایی	فرهنگی	
٪75	آموزشی	
٪78	هنری	
٪83	تفریحی	
٪85	ارزش بیرونی برای نقش تحصیلی	نیازهای فرهنگی ذهنی
٪89	ارزش درونی برای نقش تحصیلی	
٪92	مقتضیات نقش تحصیلی	
٪85	تسلط به فرهنگ مدرسه	
٪90	اضطراب در مدرسه	
٪78	پایگاه اقتصادی-اجتماعی	
٪80		

با توجه به ماهیت مفاهیم علوم انسانی و اجتماعی، این سؤال برای محقق پیش می‌آید که آیا وسیله اندازه‌گیری تحقیق واقعاً آن چیزی را اندازه می‌گیرد که قصد اندازه‌گیری آن را داریم یا نه؟ که این اعتبار

وسیله اندازه‌گیری را دربرمی‌گیرد. اعتبار استفاده شده در این پژوهش اعتبار صوری<sup>۵۰</sup> می‌باشد که همراه با اعتبار نمونه‌گیری اعتبار محتوایی را تشکیل می‌دهند.

اعتبار صوری بر ارزیابی ذهنی پژوهشگر از اعتبار وسیله اندازه‌گیری استوار است. یعنی آیا وسیله اندازه‌گیری واقعاً آن چیزی را که محقق می‌خواهد اندازه‌گیری کند اندازه می‌گیرد یا نه؟ (قاضی طباطبایی، 1374: 13). درواقع این اعتبار از لحاظ تجربی قابل بررسی نیست ولی ازطریق آن ما به ویژگی‌های مفهوم موردنظر آگاه‌تر می‌شویم. پس لازم است تا توافق ضمنی افراد به‌دست آید. برای این توافق ضمنی از نظرات استاد راهنما، جمعی از دانشجویان کارشناسی ارشد و دانش‌آموزانی که در آزمون مقدماتی به پرسشنامه اولیه جواب داده بودند، استفاده شده است.

### ۳-۱۶- روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها

- آزمون کای اسکوئر ( $X^2$ )، برای بررسی رابطه متغیرهایی که در سطح اسمی اندازه‌گیری شده‌اند.
- آزمون فی، برای بررسی شدت روابط متغیرهای اسمی دو وجهی معنی‌دار در آزمون  $X^2$ .
- آزمون  $V$  کرامرز، برای بررسی شدت روابط متغیرهای اسمی چند وجهی معنی‌دار در آزمون  $X^2$ .
- آزمون کندال، برای بررسی رابطه متغیرهایی که در سطح رتبه‌ای اندازه‌گیری شده‌اند.
- آزمون پیرسون برای بررسی رابطه متغیرهایی که در سطح فاصله‌ای اندازه‌گیری شده‌اند.

فصل چهارم

تجزیه و تحلیل

یافته ها

داده‌های تحقیق حاصل استخراج پرسشنامه‌هایی است که توسط 388 نفر دانش‌آموز در دبیرستان‌های پسرانه دولتی و غیرانتفاعی منطقه 16 تهران تکمیل گردیده و اساس تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش حاضر قرار گرفته است. پس از پایان یافتن گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ها، استخراج و آنگاه به رایانه انتقال یافت و سپس با استفاده از بسته نرم افزار آماری برای علوم اجتماعی<sup>51</sup> مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند. تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس سطوح سنجش متغیرها و طیف‌ها انجام گرفته، بدین ترتیب با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و جداول متقاطع نمونه‌های آماری، کلیه متغیرها در قالب جداول توزیع فراوانی توصیف شده‌اند. همچنین برای تحلیل رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته از تحلیل میانگین‌ها و آزمون خی دو و ضرایب همبستگی متناسب و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

### بخش اول: ویژگی‌های اقتصادی اجتماعی پاسخگویان

اولین مرحله در اکثر تحلیل‌ها، پیدا کردن تصویری از توزیع متغیرها است. این تصویر نه تنها تصویری سودمند در تحلیل است، بلکه غالباً شناخت قاطعی که برای تحلیل‌های بعدی لازم است، فراهم می‌آورد. در این بخش ابتدا داده‌هایی که در ارتباط با ویژگی‌های اقتصادی اجتماعی پاسخگویان است و نحوه توزیع آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد. این اطلاعات شامل پایگاه اقتصادی اجتماعی، قومیت، محل تولد، تعداد فرزندان و... است.

<sup>51</sup> Statistical Package for Social Science (SPSS).

### ۱-۱-۴ سن پاسخگویان

با توجه به جدول شماره ۴-۱، دامنه سن پاسخگویان بین ۱۴ تا ۱۹ سال است. سن اغلب پاسخگویان بین ۱۵ تا ۱۸ سال قرار دارد. ۱۷ ساله‌ها و ۱۶ ساله‌ها به ترتیب با ۳۷/۹ و ۳۱/۲ درصد، بیشترین درصد فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. میانگین سن پاسخگویان ۱۷/۱ است.

جدول شماره ۴-۱: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان بر حسب سن

سن	فراوانی	درصد
۱۴	۴	۱/۱
۱۵	۵۶	۱۴/۴
۱۶	۱۲۱	۳۱/۲
۱۷	۱۴۷	۳۷/۹
۱۸	۵۱	۱۳/۱
۱۹	۹	۲/۳
کل	۳۸۸	۱۰۰

### ۱-۲-۴ سطح تحصیلات پاسخگویان

با توجه به آمار مندرج در جدول شماره ۴-۲، درصد فراوانی پاسخگویان بر حسب سال تحصیلی، به ترتیب برای سال اول متوسطه ۲۸/۴ درصد، برای سال دوم متوسطه ۳۸/۶ درصد و برای سال سوم متوسطه ۳۳ درصد است. ملاحظه می‌شود که مقطع دوم متوسطه از درصد بیشتری نسبت به سایر مقاطع برخوردار است.

جدول شماره ۴-۲: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان بر حسب سال تحصیلی

سال تحصیلی	فراوانی	درصد
اول	۱۱۰	۲۸/۴
دوم	۱۵۰	۳۸/۶
سوم	۱۲۸	۳۳
کل	۳۸۸	۱۰۰

### ۳-۱-۴ رشته تحصیلی پاسخگویان

آمارهای توصیفی جدول شماره ۳-۴ نشان می‌دهد، ۲۸/۴ درصد دانش‌آموزان در دوره عمومی، ۱۵ درصد در رشته علوم تجربی، ۲۷/۳ درصد در رشته ریاضی فیزیک، ۲۵/۲ درصد در رشته فنی و حرفه‌ای و ۴/۱ درصد در رشته علوم انسانی مشغول به تحصیل هستند. ملاحظه می‌شود که رشته‌های ریاضی فیزیک و فنی و حرفه‌ای به ترتیب درصد بیشتری را از جامعه آماری شامل شده‌اند.

جدول شماره ۳-۴: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان برحسب رشته تحصیلی

درصد	فراوانی	رشته تحصیلی
28/4	110	عمومی
15	58	علوم تجربی
27/3	106	ریاضی فیزیک
25/2	98	فنی و حرفه‌ای
4/1	16	علوم انسانی
100	388	کل

### ۴-۱-۴ نوع مدرسه پاسخگویان

توزیع پاسخگویان برحسب نوع مدرسه‌ای که در آن تحصیل می‌کنند؛ نشان می‌دهد که حدود ۷۰ درصد دانش‌آموزان مورد بررسی در مدرسه‌های دولتی و ۳۰ درصد در مدرسه‌های غیردولتی قرار دارند.

جدول شماره ۴-۴: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان برحسب نوع مدرسه

درصد	فراوانی	نوع مدرسه
69/3	269	دولتی
30/7	119	غیرانتفاعی
100	388	کل

#### ۵-۱-۴ شغل پدر پاسخگویان

مطابق با جدول شماره ۴-۶، شغل پدر پاسخگویان به سه گروه مشاغل بالا، متوسط و پایین تقسیم شده است. گروه مشاغل رده پایین شامل کارگر، راننده، آهنگر، جوشکار، نجار و غیره و برخی از مشاغل آزاد با درآمد پایین است. مشاغل رده متوسط شامل تکنسین‌ها، معلمان، برخی نظامیان و کارمندان و غیره و برخی مشاغل آزاد با درآمد متوسط است. مشاغل رده بالا شامل پزشکان، مهندسان، برخی کارمندان عالی رتبه، مدیران، تجار و غیره و برخی مشاغل آزاد با درآمد بالا است. ۴/۶ درصد پاسخگویان شغل پدرشان را مشخص نکرده‌اند. مطابق با تقسیم بندی صورت گرفته، مشاغل رده پایین با ۴۵/۳ درصد بیشترین فراوانی را دارد و بعد به ترتیب مشاغل متوسط (۲۸/۹ درصد) و بالا (۲۱/۲ درصد) قرار دارند.

جدول شماره ۵-۴: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان بر حسب شغل پدر

درصد	فراوانی	شغل
21/2	82	مشاغل رده بالا
28/9	112	مشاغل رده متوسط
45/3	176	مشاغل رده پایین
4/6	18	بی جواب
100	388	کل

#### ۶-۱-۴ شغل مادر پاسخگویان

حدود ۶۵ درصد پاسخگویان، شغل مادرشان را در زمره مشاغل رده پایین قرار داده‌اند. شغل خانه‌داری نیز در این گروه قرار گرفته است. بعد از مشاغل رده پایین، به ترتیب مشاغل رده متوسط (۱۹ درصد) و رده بالا (۱۰ درصد) قرار دارند.

جدول شماره ۶-۱۰: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان بر حسب شغل مادر

درصد	فراوانی	شغل
10	39	مشاغل رده بالا
19	74	مشاغل رده متوسط
64	248	مشاغل رده پایین
7	27	بی جواب
100	388	کل

#### ۷-۱-۴ تحصیلات پدر پاسخگویان

با توجه به فراوانی‌های جدول ۴-۷، ۶ درصد از پدرها بی‌سواد، ۱۵ درصد دارای تحصیلات ابتدایی، ۲۱/۳ درصد دارای تحصیلات راهنمایی، ۲۳/۷ درصد دارای تحصیلات متوسطه، ۱۶/۵ درصد دارای تحصیلات کاردانی و کارشناسی و ۱۰/۸ درصد دارای تحصیلات کارشناسی ارشد و بالاتر هستند. ۶/۵ درصد دانش-آموزان نیز سطح تحصیلات پدر خود را مشخص نکرده‌اند.

جدول شماره ۷-۱۰: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان بر حسب تحصیلات پدر

درصد	فراوانی	تحصیلات
6	23	بی سواد
15	58	ابتدایی
21/3	82	راهنمایی
23/7	94	متوسطه و دیپلم
16/5	64	کاردانی و کارشناسی
10/8	42	کارشناسی ارشد و بالاتر
6/5	25	بی جواب
100	388	کل



### ۸-۱-۴ تحصیلات مادر پاسخگویان

با توجه به فراوانی‌های جدول ۴-۸، حدود ۵ درصد از مادرها بی سواد، ۱۷/۵ درصد دارای تحصیلات ابتدایی، ۲۴ درصد دارای تحصیلات راهنمایی، ۲۶/۳ درصد دارای تحصیلات متوسطه، ۱۳/۶ درصد دارای تحصیلات کاردانی و کارشناسی و ۷/۷ درصد دارای تحصیلات کارشناسی ارشد و بالاتر هستند. ۶ درصد دانش‌آموزان نیز سطح تحصیلات مادر خود را مشخص نکرده‌اند.

جدول شماره ۸-۴: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان بر حسب تحصیلات مادر

درصد	فراوانی	تحصیلات
4/9	19	بی سواد
17/5	68	ابتدایی
24	93	راهنمایی
26/3	102	متوسطه و دیپلم
13/6	53	کاردانی و کارشناسی
7/7	30	کارشناسی ارشد و بالاتر
6	23	بی جواب
100	388	کل

### ۹-۱-۴ درآمد تقریبی خانواده دانش‌آموز

میانگین بدست آمده برای درآمد خانوار پاسخگویان برابر با ۳۶۵/۴۳۵ تومان است. کمترین میزان درآمد ۷۰ هزار تومان و بیشترین آن ۱۵ میلیون تومان گزارش شده است. با توجه به جدول ۴-۹، ملاحظه می‌شود که بیشترین درآمد خانوارها بین ۳۰۱ تا ۸۰۰ هزار تومان قرار دارد. درآمد کمتر از ۱۵۰ هزار تومان درصد کمی (۲/۳ درصد) از جامعه آماری را شامل شده است. درآمد ۱۵۱ تا ۳۰۰ و ۵۰۱ تا ۸۰۰، به ترتیب ۱۸/۵ و ۱۶ درصد درآمد را تشکیل می‌دهند. حدود ۸ درصد دانش‌آموزان به گویه درآمد خانوار جواب نداده‌اند.

جدول شماره ۹-۱۲: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسنگویان برحسب درآمد خانوار

درآمد خانوار (هزار تومان)	فراوانی	درصد
تا 150	9	2/3
151 - 300	72	18/5
301 - 500	109	28
501 - 800	104	26/8
بالاتر از 800	62	16
بی جواب	32	8/4
کل	388	100

#### ۱۰-۱-۴ مالکیت منزل مسکونی دانش آموز

مطابق با جدول ذیل، حدود 50 درصد از دانش آموزان در خانه‌های شخصی خودشان، 36/6 درصد در خانه‌های اجاره‌ای و رهنی، 8 درصد در خانه‌های سازمانی و حدود 6 درصد در سایر خانه‌ها (همانند خانه پدر بزرگ و مادر بزرگ یا سایر خویشاوندان، بدون پرداخت اجاره بهاء) زندگی می‌کنند.

جدول شماره ۱۰-۱۲: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسنگویان برحسب نوع مالکیت خانواده

نوع مالکیت	فراوانی	درصد
شخصی	191	49/2
اجاره‌ای / رهنی	142	36/6
سازمانی	31	8
غیره	24	6/2
کل	388	100

#### ۱۱-۱-۴ داشتن اتومبیل

جدول 4- 11 نشان می‌دهد که حدود 53 درصد دانش آموزان در خانه‌هایشان اتومبیل شخصی دارند و بقیه (47 درصد) از مالکیت اتومبیل محرومند. البته آن‌هایی که اتومبیل داشتند، برحسب تعداد و نوع و مدل اتومبیل

شرایط همگنی را نداشتند. بطوری که خانواده‌ای با پنج اتومبیل برای خانوار سه نفره در جامعه آماری ملاحظه شده است.

جدول شماره ۱۱-۱۴: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان بر حسب داشتن اتومبیل

داشتن اتومبیل	فراوانی	درصد
بلی	205	52/8
خیر	183	47/2
کل	388	100

## ۱۲-۱-۴ پایگاه اجتماعی - اقتصادی

مطابق با تقسیم‌بندی که از پایگاه اجتماعی - اقتصادی در فصل روش‌شناسی صورت گرفت، پایگاه اجتماعی - اقتصادی متوسط با 53 درصد، بیشترین درصد معتبر را به خود اختصاص داده است و بعد از آن نیز به ترتیب سطوح بالا و پایین قرار دارند. نحوه‌ی محاسبه میزان پایگاه اجتماعی - اقتصادی (بالا، متوسط و پایین) در فصل سوم توضیح داده شده است.

جدول شماره ۱۲-۱۴: توزیع فراوانی مطلق و نسبی پاسخگویان بر حسب پایگاه اجتماعی - اقتصادی

پایگاه اجتماعی - اقتصادی	فراوانی	درصد
بالا	90	25/1
متوسط	189	52/8
پایین	79	22/1
کل	358	100

## بخش دوم: یافته‌های توصیفی

در مطالعاتی که انسان‌ها، موضوع آن هستند، جمع‌آوری اطلاعات در مورد تعداد آن‌ها در نمونه، توزیع فراوانی و دامنه و میانگین متغیرهای جمعیتی بسیار مفید خواهد بود. در این تحقیق، برای توصیف داده‌ها از جداول ساده و تقاطعی توزیع فراوانی استفاده می‌شود. "جداول از مهمترین ابزار برای سنجش و اندازه‌گیری داده‌های یک تحقیق انسانی - اجتماعی به شمار می‌آیند. هدف نهایی جداول، کمی و سنجش پذیر ساختن واقعیت مورد مطالعه، تا سرحد امکان و ارائه تصویری دقیق از آن است" (ساروخانی، 1375: 92).

### ۱-۲-۴. میزان اهمیت و عملکرد فعالیت‌های فرهنگی در بین دانش‌آموزان

در ارزیابی از اهمیت برنامه‌های فرهنگی در بین دانش‌آموزان به ترتیب برنامه‌های ارائه خدمات توسط کتابخانه-های وابسته به مدرسه با میانگین 78.85، ارائه خدمات توسط اماکن فرهنگی با میانگین 76.64، برگزاری جشن در اعیاد میلاد حضرت رسول (ص) و امامان و معصومین (ع) با میانگین 74.78، اهمیت مراسم و جشن‌های ملی مانند عید نوروز و... با میانگین 73.13، مراسم مذهبی در ایام سوگواری با میانگین 68.57 و برگزاری مسابقه کتابخوانی با میانگین 63.06 رتبه بندی می‌شوند.

در ارزیابی از نوع عملکرد برنامه‌های فرهنگی در مدارس نیز به ترتیب برنامه‌های ارائه خدمات توسط کتابخانه-های وابسته به مدارس با میانگین 60.05، برگزاری جشن در اعیاد میلاد حضرت رسول (ص) و امامان و معصومین (ع) با میانگین 57.84، مراسم مذهبی در ایام سوگواری با میانگین 48.85، اهمیت مراسم و جشن‌های ملی مانند عید نوروز و... با میانگین 46.14، ارائه خدمات توسط اماکن فرهنگی با میانگین 41.14 و برگزاری مسابقه کتابخوانی با میانگین 26.71 رتبه بندی می‌شوند.

جدول شماره ۱۱۳-۱۴. میانگین‌های به دست آمده برای اهمیت و ارزیابی نوع عملکرد مدارس در برنامه‌های فرهنگی

ردیف	برنامه‌های فرهنگی	میانگین
اهمیت	1 ارائه خدمات توسط کتابخانه‌های وابسته به مدرسه (گرفتن کتاب به صورت امانت و ....)	85/78
	2 ارائه خدمات توسط اماکن فرهنگی وابسته به مدرسه	64/76
	3 برگزاری جشن در اعیاد میلاد حضرت رسول (ص) و امامان و معصومین (ع)	78/74
	4 مراسم و جشن‌های ملی مانند عید نوروز و...	13/73
	5 مراسم مذهبی در ایام سوگواری	57/68
	6 برگزاری مسابقه کتابخوانی	03/63
	7 جمع	72.5
ارزیابی از نوع عملکرد	8 عملکرد برگزاری مسابقه کتابخوانی	26/71
	9 عملکرد ارائه خدمات توسط اماکن فرهنگی وابسته به مدرسه	41/14
	10 عملکرد مراسم و جشن‌های ملی مانند عید نوروز و...	46/14
	11 عملکرد مراسم مذهبی در ایام سوگواری	48/85
	12 عملکرد برگزاری جشن در اعیاد میلاد حضرت رسول (ص) و امامان و معصومین (ع)	57/84
	13 عملکرد ارائه خدمات توسط کتابخانه‌های وابسته به مدرسه (گرفتن کتاب به صورت امانت و ....)	60/05
	14 جمع	46.78

## ۲-۲-۴. میزان اهمیت و عملکرد فعالیت های هنری در بین دانش آموزان

در ارزیابی از اهمیت برنامه‌های هنری در بین دانش آموزان به ترتیب برگزاری نمایشگاه آثار هنرمندان (خط، نقاشی، سفالگری و...) با میانگین 75.75، اکران فیلم با میانگین 68.36، اجرای موسیقی، سرود و تواشیح با میانگین 65.18، اجرای هنرهای نمایشی با میانگین 64.84، برگزاری جلسات نقد فیلم و سریال با میانگین 59.76 رتبه بندی می‌شوند. هم چنین میانگین میانگین ها برای ارزیابی اهمیت برنامه‌های هنری 66.77 می‌باشد.

در ارزیابی از نوع عملکرد برنامه‌های هنری در مدارس نیز به ترتیب برگزاری نمایشگاه آثار هنرمندان (خط، نقاشی، سفالگری و...) با میانگین 54.19، اجرای هنرهای نمایشی با میانگین 44.07، اکران فیلم با میانگین 40.01، برگزاری جلسات نقد فیلم و سریال با میانگین 23.34، موسیقی، سرود و تواشیح با میانگین 23.34 رتبه بندی می‌شوند. هم چنین میانگین میانگین‌ها برای ارزیابی عملکرد برنامه‌های هنری 36.99 می‌باشد.

جدول شماره ۱۴-۱۵. میانگین‌های به دست آمده برای اهمیت و ارزیابی نوع عملکرد مدارس در برنامه‌های هنری

ردیف	برنامه‌های هنری	میانگین
اهمیت	1 برگزاری نمایشگاه آثار هنرمندان (خط، نقاشی، سفالگری و...)	75/75
	2 اکران فیلم	36/68
	3 اجرای موسیقی، سرود و تواشیح	18/65
	4 اجرای هنرهای نمایشی	84/64
	5 برگزاری جلسات نقد فیلم و سریال	76/59
	6 جمع	66.77
ارزیابی از نوع عملکرد	7 عملکرد اجرای موسیقی، سرود و تواشیح	23/34
	8 عملکرد برگزاری جلسات نقد فیلم و سریال	23/34
	9 عملکرد اکران فیلم	40/01
	10 عملکرد اجرای هنرهای نمایشی	44/07
	11 عملکرد برگزاری نمایشگاه آثار هنرمندان (خط، نقاشی، سفالگری و...)	54/19
	12 جمع	36.99

### ۳-۲-۴. میزان اهمیت و عملکرد فعالیت‌های تفریحی در بین دانش‌آموزان

در ارزیابی از اهمیت برنامه‌های تفریحی در بین دانش‌آموزان به ترتیب تهیه امکانات ورزشی در سطح مدرسه با میانگین 76.78، برگزاری تورهای گردشگری، تهرانگردی با میانگین 75.14، ایستگاه‌های ورزش

صبحگاهی با میانگین 73.68، برگزاری برنامه‌های کوه‌پیمایی با میانگین 71.25 رتبه بندی می‌شوند. هم‌چنین میانگین میانگین‌ها برای ارزیابی اهمیت برنامه‌های تفریحی 74.21 می‌باشد.

در ارزیابی از نوع عملکرد برنامه‌های تفریحی در بین مدارس نیز به ترتیب تهیه امکانات ورزشی در سطح مدرسه با میانگین 53.15، ایستگاه‌های ورزش صبحگاهی با میانگین 49.17، برگزاری برنامه‌های کوه‌پیمایی با میانگین 32.57، برگزاری تورهای گردشگری، تهرانگردی و ... با میانگین 28.61 رتبه بندی می‌شوند. هم‌چنین میانگین میانگین‌ها برای ارزیابی عملکرد برنامه‌های تفریحی 40.87 می‌باشد.

جدول شماره ۱۵-۱۶. میانگین‌های به دست آمده برای اهمیت و ارزیابی نوع عملکرد مدارس در برنامه‌های تفریحی

میانگین	برنامه‌های تفریحی	ردیف	
78/76	تهیه امکانات ورزشی در سطح مدرسه	1	اهمیت
14/75	برگزاری تورهای گردشگری، تهرانگردی و ....	2	
68/73	ایستگاه‌های ورزش صبحگاهی	3	
25/71	برگزاری برنامه‌های کوه‌پیمایی	4	
74.21	جمع	5	
28/61	عملکرد برگزاری تورهای گردشگری، تهرانگردی و ....	6	ارزیابی از نوع عملکرد
32/57	عملکرد برگزاری برنامه‌های کوه‌پیمایی	7	
49/17	عملکرد ایستگاه‌های ورزش صبحگاهی	8	
53/15	عملکرد تهیه امکانات ورزشی در سطح مدرسه	9	
40.87	جمع	10	

#### ۴-۲-۴. میزان اهمیت و عملکرد فعالیت های آموزشی در بین دانش آموزان

در ارزیابی از اهمیت برنامه‌های آموزشی در بین دانش آموزان به ترتیب کلاس‌های مهارت‌آموزی (زبان، کامپیوتر، و... 77.67، کلاس‌های آموزش موسیقی (تار، سه تار و گیتار، ...) با میانگین 67.67، کلاس‌های ورزشی مختلف مانند شطرنج، تنیس، فوتبال و... با میانگین 66.36، کلاس‌های آموزش داستان‌نویسی، نمایشنامه‌نویسی و... با

میانگین 54.27، آموزش‌های مراکز رشد و توسعه کارآفرینی با میانگین 31.16، رتبه بندی می‌شوند. هم چنین میانگین میانگین ها برای ارزیابی اهمیت برنامه‌های آموزشی 57.36 می‌باشد.

در ارزیابی از نوع عملکرد برنامه‌های تفریحی در مدارس نیز به ترتیب کلاس‌های مهارت‌آموزی (زبان، کامپیوتر، و...) با میانگین 73.07، کلاس‌های ورزشی مختلف مانند شطرنج، تنیس، فوتبال و... با میانگین 31.16، کلاس‌های آموزش موسیقی (تار، سه تار و گیتار، ...) با میانگین 32.08، آموزش‌های مراکز رشد و توسعه کارآفرینی با میانگین 22.22 و کلاس‌های آموزش داستان‌نویسی، نمایشنامه‌نویسی و... با میانگین 27.10، رتبه‌بندی می‌شوند. هم چنین میانگین میانگین ها برای ارزیابی عملکرد برنامه‌های آموزشی 28.14 می‌باشد.

جدول شماره ۱۶-۱۸. میانگین‌های به دست آمده برای اهمیت و ارزیابی نوع عملکرد مدرسه در برنامه‌های آموزشی

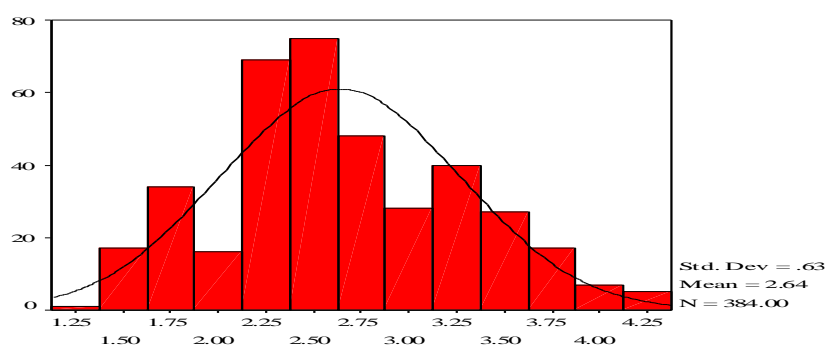
میانگین	برنامه‌های آموزشی	ردیف	
67/77	اهمیت کلاس‌های مهارت‌آموزی (زبان، کامپیوتر، و...)	1	اهمیت
67/67	اهمیت کلاس‌های آموزش موسیقی (تار، سه تار و گیتار، ...)	2	
36/66	اهمیت آموزش‌های مراکز رشد و توسعه کارآفرینی	3	
27/54	اهمیت کلاس‌های آموزش داستان‌نویسی، نمایشنامه‌نویسی و...	4	
16/31	اهمیت کلاس‌های ورزشی مختلف مانند شطرنج، تنیس، فوتبال و...	5	
57.36	جمع	6	
73/07	عملکرد کلاس‌های مهارت‌آموزی (زبان، کامپیوتر، آشپزی و...)	7	ارزیابی از نوع عملکرد
31/16	عملکرد کلاس‌های ورزشی مختلف مانند شطرنج، تنیس، فوتبال و...	8	
32/08	عملکرد کلاس‌های آموزش موسیقی (تار، سه تار و گیتار، ...)	9	
22/22	عملکرد آموزش‌های مراکز رشد و توسعه کارآفرینی	10	
27/10	عملکرد کلاس‌های آموزش داستان‌نویسی، نمایشنامه‌نویسی و...	11	
28.14	جمع	12	

## ۵-۲-۴- ارزش بیرونی برای نقش تحصیلی

توزیع فراوانی پاسخگویان برحسب میزان ارزش بیرونی برای نقش تحصیلی در شکل (1-4) نشان داده شده است:



شکل ( ۱-۱۴): نمودار توزیع فراوانی میزان ارزش بیرونی نقش تحصیلی



همان‌طور که نمودار توزیع فراوانی ارزش بیرونی نقش تحصیلی نشان می‌دهد، میزان ارزش بیرونی نقش تحصیلی از توزیعی نسبتاً متعادل نرمال با گرایش به سمت نمره متوسط برخوردار است. میانگین نمره ارزش بیرونی نقش تحصیلی در بین دانش‌آموزان 2/64 و میانه آن 2/6 است و مبین این می‌باشد که میزان ارزش بیرونی نقش تحصیلی نیمی از افراد 2/6 یا کمتر از آن است. همچنین همان‌طور که در جدول ( 4-17 ) ملاحظه می‌گردد، از پاسخگویان مورد بررسی در این تحقیق به ترتیب 35/7 درصد پاسخگویان دارای نگرش پایین به ارزش بیرونی نقش تحصیلی، 56/8 درصد دارای نگرش متوسط به ارزش بیرونی نقش تحصیلی و 7/6 درصد دارای نگرش بالا به ارزش بیرونی نقش تحصیلی هستند:

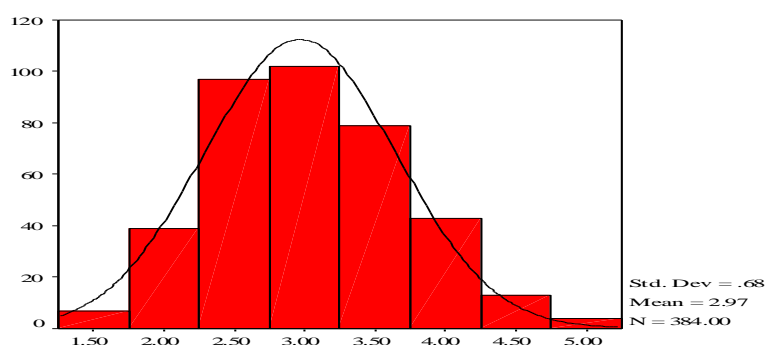
جدول (۱۲-۱۴): توزیع فراوانی مطلق و نسبی میزان ارزش بیرونی نقش تحصیلی برای دانش‌آموزان

ارزش بیرونی برای نقش تحصیلی	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
پایین	137	35/7	35/7
متوسط	218	56/8	92/4
بالا	29	7/6	100
تعداد کل	384	100	100

## ۶-۲-۴ - ارزش درونی برای نقش تحصیلی

توزیع فراوانی پاسخگویان برحسب ارزش درونی برای نقش تحصیلی در شکل (2-4) نشان داده شده است:

شکل (۱۲-۱۰): نمودار توزیع فراوانی میزان ارزش درونی برای نقش تحصیلی



همان‌طور که نمودار توزیع فراوانی برحسب ارزش درونی برای نقش تحصیلی نشان می‌دهد، میزان ارزش‌های درونی برای نقش تحصیلی از توزیعی متعادل و نسبتاً نرمال با گرایش به سمت نمره متوسط برخوردار است. میانگین نمره میزان ارزش درونی برای نقش تحصیلی 3/0 و میانه آن 2/9 است و مبین این می‌باشد که میزان ارزش درونی برای نقش تحصیلی نیمی از افراد 2/9 یا کمتر از آن است. همچنین همان‌طور که درجدول (18-4) ملاحظه می‌گردد، از پاسخگویان مورد بررسی در این تحقیق به ترتیب 18/0 درصد پاسخگویان دارای ارزش درونی نقش تحصیلی کم، 56/8 درصد پاسخگویان دارای ارزش درونی نقش تحصیلی متوسط و در نهایت 7/6 درصد پاسخگویان دارای ارزش درونی نقش تحصیلی زیادی می‌باشند:

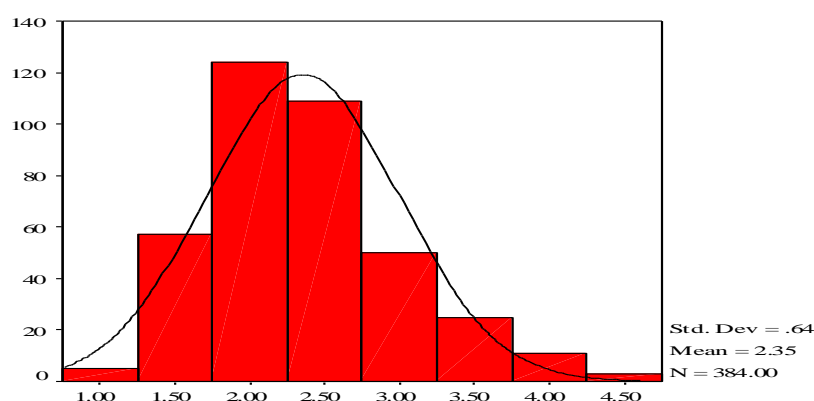
جدول (۱۸-۱۰): توزیع فراوانی مطلق و نسبی میزان ارزش درونی نقش تحصیلی

ارزش درونی برای نقش تحصیلی	فراوانی	درصد	درصد فراوانی تجمعی
پایین	69	18/0	18/0
متوسط	255	66/4	84/4
بالا	60	15/6	100
تعداد کل	384	100	100

## ۷-۲-۴ - تسلط به فرهنگ مدرسه

توزیع فراوانی پاسخگویان برحسب تسلط به فرهنگ مدرسه در شکل (3-4) نشان داده شده است:

شکل (۱۳-۱۴): نمودار توزیع فراوانی میزان تسلط به فرهنگ مدرسه



نمودار (3-4) نشان می‌دهد که مقتضیات نقش تحصیلی از توزیعی متعادل و نسبتاً نرمال با گرایش به سمت نمره پایین برخوردار است. میانگین نمره تسلط به فرهنگ مدرسه  $2/35$  و میانه آن  $2/3$  است و مبین این می‌باشد که میزان تسلط به فرهنگ مدرسه نیمی از افراد  $2/3$  یا کمتر از آن است. همچنین همان‌طور که در جدول (19-4) ملاحظه می‌گردد، از پاسخگویان مورد بررسی در این تحقیق به ترتیب  $59/6$  درصد پاسخگویان دارای تسلط پایین به فرهنگ مدرسه،  $35/7$  درصد دارای تسلط متوسط به فرهنگ مدرسه و در نهایت  $4/7$  درصد از پاسخگویان دارای تسلط به فرهنگ مدرسه می‌باشند:

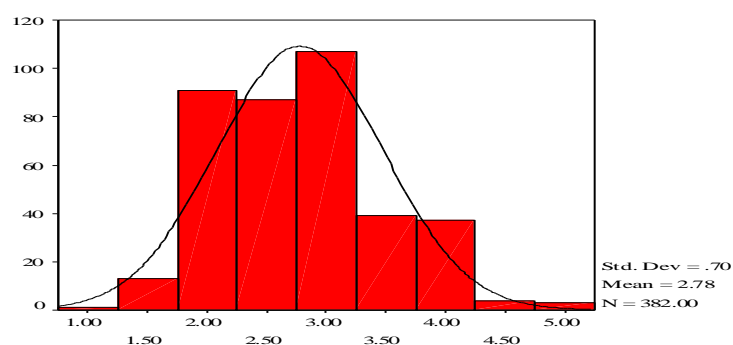
جدول (۱۹-۱۴): توزیع فراوانی مطلق و نسبی میزان تسلط به فرهنگ مدرسه

تسلط به فرهنگ مدرسه	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
پایین	229	59/6	59/6
متوسط	137	35/7	95/3
بالا	18	4/7	100
تعداد کل	384	100	100

## ۸-۲-۴ - اضطراب در مدرسه

توزیع فراوانی پاسخگویان برحسب اضطراب در مدرسه در شکل (4-4) نشان داده شده است:

شکل (۴-۱۴): نمودار توزیع فراوانی میزان اضطراب در مدرسه



نمودار توزیع فراوانی (4-4) نشان می‌دهد که میزان اضطراب در مدرسه در بین دانش‌آموزان از توزیعی نسبتاً متعادل و با چولگی راست و گرایش نمرات به سمت پایین برخوردار است. میانگین نمره اضطراب در مدرسه 2/78 و میانه آن 2/6 است و مبین این می‌باشد که میزان اضطراب در مدرسه نیمی از افراد 2/6 یا کمتر از آن است. همچنین همان‌طور که در جدول (20-4) ملاحظه می‌گردد، از پاسخگویان مورد بررسی در این تحقیق به ترتیب 59/6 درصد پاسخگویان دارای اضطراب در مدرسه پایین، 35/7 درصد دارای اضطراب در مدرسه متوسط و در نهایت 4/7 درصد از پاسخگویان دارای اضطراب در مدرسه بالا می‌باشند:

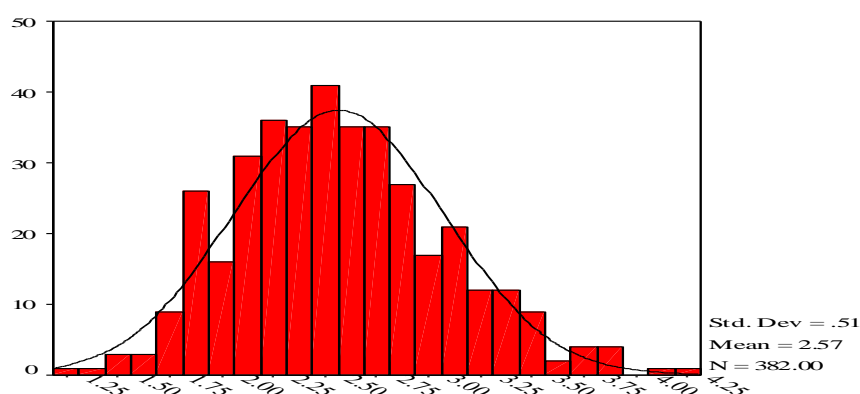
جدول (۴-۱۵): توزیع فراوانی مطلق و نسبی میزان اضطراب در مدرسه

اضطراب در مدرسه	فراوانی	درصد معتبر	درصد تجمعی
پایین	105	27/5	27/5
متوسط	233	61/0	88/5
بالا	44	11/5	100
تعداد کل	382	100	-
بی جواب	6	-	-
موارد کل	388	-	-

## ۹-۲-۴ - مقتضیات نقش تحصیلی

توزیع فراوانی پاسخگویان برحسب مقتضیات نقش تحصیلی در شکل (5-4) نشان داده شده است:

شکل (۵-۱۶): نمودار توزیع فراوانی مقتضیات نقش تحصیلی



نمودار توزیع فراوانی (4-5) نشان می‌دهد، مقتضیات نقش تحصیلی از توزیعی متعادل و با نرمال به سمت نمره متوسط برخوردار است. میانگین نمره مقتضیات نقش تحصیلی 2/56 و میانه آن 2/6 است و مبین این می‌باشد که میزان مقتضیات نقش تحصیلی نیمی از افراد 2/6 یا کمتر از آن است. همان‌طور که در جدول (4-21) ملاحظه می‌گردد، از پاسخگویان مورد بررسی در این تحقیق به ترتیب 34/3 درصد از پاسخگویان نگرش پایینی نسبت به مقتضیات نقش تحصیلی دارند، 63/1 درصد دارای نگرش متوسط نسبت به مقتضیات نقش تحصیلی و در نهایت 2/6 درصد از پاسخگویان نگرش بالایی نسبت به مقتضیات نقش تحصیلی دارند.

جدول (۱۱-۱۶): توزیع مطلق و نسبی میزان مقتضیات نقش تحصیلی

مقتضیات نقش تحصیلی	فراوانی	درصد معتبر	درصد تجمعی
پایین	۱۳۰	۳۴/۳	۴۳/۳
متوسط	۲۳۹	۶۳/۱	۹۷/۴
بالا	۱۰	۲/۶	۱۰۰
بی جواب	۹	-	-
تعداد کل	۳۸۸	-	-

## بخش سوم: آمار استنباطی

برای ارزیابی تعمیم پذیری یافته‌های حاصل از تحلیل نمونه، به جمعیت آماری که این نمونه از آن انتخاب شده است، از آمار استنتاجی یا استنباطی استفاده می‌کنیم. برخی از آماره‌های استنباطی، ویژگی‌های یکی از متغیرهای جمعیت و برخی دیگر، آزمون‌های معنی داری ارتباط بین متغیرها را در یک جمعیت آماری برآورد میکند (ببی، 1381: 885).

در خصوص بررسی و آزمون تک تک فرضیه‌ها، دو قضیه قابل توجه و تامل است. نکته اول وجود ارتباط یا عدم وجود ارتباط میان دو متغیری است که فرضیه مربوطه، احتمال وجود رابطه را بین آن دو متغیر فرض نموده است، نکته دوم که اهمیت آن کمتر از اهمیت وجود رابطه نیست، معنادار بودن وجود رابطه بین دو یا چند متغیر است. این امر به واسطه انجام آزمون‌های معناداری امکان پذیر است.

آزمون‌های معناداری یک معیار عینی به دست می‌دهند که از طریق آن‌ها می‌توان معنی‌داری پیوستگی بین متغیرها را برآورد کرد. این آزمون‌ها به ما کمک می‌کند تا پیوستگی‌هایی را که نشانه ارتباط واقعی در جمعیت مورد مطالعه نیستند، بپذیریم (همان: 882).

در انتخاب نوع آزمون‌های استنباطی، به نوع روش تحلیل، سطح سنجش متغیر و همچنین پیچیدگی مساله تحقیق (یک متغیره، دومتغیره و چند متغیره) توجه شده است. در ادامه به توضیح مختصری راجع به هریک از روش‌های آماری می‌پردازیم.

### ۳-۴-آزمون فرضیات تحقیق

**فرضیه 1) بین نوع مدرسه دانش آموزان و نیازهای فرهنگی آنها رابطه وجود دارد.**

جدول شماره 22-4 آزمون تفاوت نمره میانگین نیازهای فرهنگی دانش آموزان را بر حسب نوع مدرسه نشان می دهد. با توجه به آمارهای موجود در این جدول، میانگین نمره دانش آموزان دولتی و غیر دولتی در این فرضیه با هم تفاوت زیادی دارد به طوری که میانگین این نمره برای افراد دولتی و غیر دولتی به ترتیب 119/44 و 112/53 می باشد و این تفاوت مشاهده شده بر اساس آزمون T و سطح معنی داری Sig=0/000 در سطح حداقل 95 درصد اطمینان معنی دار بوده و فرضیه مذکور قابل پذیرش است. به عبارتی دیگر دانش آموزان مدارس دولتی بیشتر از دانش آموزان مدارس غیر انتفاعی نیازهای فرهنگی دارند.

جدول ۶-۱۳ آزمون تفاوت میانگین نمره نیازهای فرهنگی جوانان بر حسب وضعیت شغلی (افراد)

وضعیت شغلی	میانگین	انحراف معیار	T	Sig...
دولتی	119/44	17/55	3/74	0/000
غیر انتفاعی	112/53	16/38		

**فرضیه 2) بین سطح تحصیلات دانش آموزان و نیازهای فرهنگی، رابطه وجود دارد.**

جدول شماره 23-4 آزمون تفاوت میانگین نمره نیازهای فرهنگی دانش آموزان را بر حسب سطح تحصیلات نشان می دهد، نتایج به دست آمده نشان می دهد که تفاوت معناداری به لحاظ آماری نشان داده شده است. داده های جدول نشان می دهد که میانگین نیازهای فرهنگی برای مقطع سوم دبیرستان برابر 113/70، برای

مقطع دوم دبیرستان برابر 124/00 و برای مقطع اول دبیرستان برابر 96/53 می باشد. نتایج نشان می دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین های مقطع سوم از بقیه بیشتر است. تفاوت نمره نیازهای فرهنگی در قرار گرفتن در سطوح متفاوت تحصیلی بر اساس آزمون F با مقدار 17/15، و سطح معنی داری 0/000 فرضیه مذکور را در سطح حداقل 95 درصد تایید می کند. نتایج بیانگر این مطلب است که کسانی که در مقاطع بالاتری تحصیل می کنند نیازهای فرهنگی بیشتری دارند.

جدول ۱۳-۱۴ آزمون تفاوت میانگین نمره نیازهای فرهنگی بر حسب سطوح تحصیلی افراد نمونه

وضعیت مسکن	میانگین	انحراف معیار	مقدار F	Sig..
اول	96/53	15/40	17/15	0/000
دوم	124/00	18/32		
سوم	113/70	11/66		

**فرضیه 3) بین رشته تحصیلی افراد نمونه و نیازهای فرهنگی آنها رابطه وجود دارد.**

جدول شماره 24-4 آزمون تفاوت نمره میانگین نیازهای فرهنگی دانش آموزان را بر حسب رشته تحصیلی نشان می دهد. با توجه به آمارهای موجود در این جدول، میانگین نمره افراد در این فرضیه با هم تفاوت معناداری دارند به طوری که میانگین این نمره برای رشته های فنی و حرفه ای برابر 131، برای علوم انسانی 126، برای رشته ها عمومی 121، برای علوم تجربی برابر 105، برای ریاضی فیزیک 102/5 می باشد. براین اساس تفاوت معناداری بین نمره نیازهای فرهنگی رشته های مختلف مشاهده شده است. و این تفاوت بر اساس آزمون F و سطح معنی داری Sig=0/000 در سطح حداقل 99 درصد معنی دار می باشد و فرضیه مذکور قابل پذیرش است. به عبارتی رشته تحصیلی با نیازهای فرهنگی ارتباط دارد. با توجه به اینکه در ایران فرزندان طبقات بالا معمولاً در رشته های تحصیلی ریاضی و علوم تجربی تحصیل می کنند بنابراین آنها نیازهای فرهنگی کمتری



دارند تا دانش‌آموزانی که در رشته‌های علوم انسانی، فنی و حرفه‌ای و عمومی تحصیل می‌کنند و پایگاه اقتصادی-اجتماعی پایین‌تری دارند.

جدول ۱۴-۱۴ آزمون تفاوت میانگین نمره نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان بر حسب رشته تحصیلی.

Sig..	مقدار F	انحراف معیار	میانگین	قومیت
0/000	24/306	18/04	120/67	عمومی
		16/11	105/40	علوم تجربی
		16/68	102/00	ریاضی فیزیک
		13/73	130/68	فنی و حرفه‌ای
		0/000	125/73	علوم انسانی

**فرضیه 4) بین سن دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آن‌ها رابطه وجود دارد.**

بر اساس داده‌های جدول شماره 25-4 سن دانش‌آموزان با نیازهای فرهنگی شان در سطح 99 درصد اطمینان رابطه معناداری دارد، به این صورت که با افزایش سن دانش‌آموزان نیازهای فرهنگی نیز افزایش پیدا می‌کند شدت این ارتباط در بعد نیازهای فرهنگی عینی 48٪ درصد و در بعد نیازهای فرهنگی ذهنی 56٪ درصد می‌باشد.

**فرضیه 5) بین پایگاه اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان و نیازهای فرهنگی آن‌ها رابطه وجود دارد.**

بر اساس داده‌های جدول شماره 25-4 پایگاه اقتصادی-اجتماعی دانش‌آموزان با نیازهای فرهنگی شان در سطح 99 درصد اطمینان رابطه معناداری دارد، به این صورت که هر چه قدر پایگاه اقتصادی و اجتماعی دانش‌

آموزان پایین تر باشد، نیازهای فرهنگی دانش آموزان نیز افزایش پیدا می کند و شدت این ارتباط در بعد نیازهای فرهنگی عینی 34٪ - درصد و در بعد نیازهای فرهنگی ذهنی 65٪ - درصد می باشد.

#### **فرضیه 6) بین شغل والدین دانش آموزان و نیازهای فرهنگی آنها رابطه وجود دارد.**

بر اساس داده های جدول شماره 25-4 شغل والدین دانش آموزان با نیازهای فرهنگی شان در سطح 99 درصد اطمینان رابطه معناداری دارد، به این صورت که هر چه قدر سطح شغلی والدین دانش آموزان پایین تر باشد، نیازهای فرهنگی دانش آموزان نیز افزایش پیدا می کند. شدت ارتباط سطح شغل پدر در بعد نیازهای فرهنگی عینی 43٪ - درصد و در بعد نیازهای فرهنگی ذهنی 11٪ - درصد می باشد. و همچنین شدت ارتباط سطح شغل مادر در بعد نیازهای فرهنگی عینی 55٪ - درصد و در بعد نیازهای فرهنگی ذهنی 57٪ - درصد می باشد. نکته قابل توجه اینکه سطح شغلی مادر با نیازهای فرهنگی دانش آموزان رابطه شدیدی دارد.

#### **فرضیه 7) بین تحصیلات والدین دانش آموزان و نیازهای فرهنگی آنها رابطه وجود دارد.**

بر اساس داده های جدول شماره 25-4 تحصیلات والدین دانش آموزان با نیازهای فرهنگی شان در سطح 99 درصد اطمینان رابطه معناداری دارد، به این صورت که هر چه قدر سطح تحصیلات والدین دانش آموزان پایین تر باشد، نیازهای فرهنگی دانش آموزان نیز افزایش پیدا می کند. شدت ارتباط تحصیلات پدر در بعد نیازهای فرهنگی عینی 12٪ - درصد و در بعد نیازهای فرهنگی ذهنی 18٪ - درصد می باشد. و همچنین شدت ارتباط سطح تحصیلات مادر در بعد نیازهای فرهنگی عینی 56٪ - درصد و در بعد نیازهای فرهنگی ذهنی

46٪- درصد می‌باشد. نکته قابل توجه اینکه سطح تحصیلات مادر با نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان رابطه شدیدی دارد.

جدول ۲۵-۱۴ ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای مستقل و ابعاد نیازهای فرهنگی

ابعاد نیازهای فرهنگی عینی	متغیر	ضریب همبستگی	سطح معناداری
عینی	سن	0/48	0/000
	پایگاه اقتصادی-اجتماعی	-0/34	0/000
	شغل پدر	-0/43	0/042
	شغل مادر	-0/55	0/000
	تحصیلات مادر	-0/56	0/000
	تحصیلات پدر	-0/12	0/034
ذهنی	سن	0/56	0/000
	پایگاه اقتصادی-اجتماعی	-0/65	0/000
	شغل پدر	-0/11	0/037
	شغل مادر	-0/57	0/000
	تحصیلات مادر	-0/46	0/000
	تحصیلات پدر	-0/18	0/04

## فصل پنجم

### نتیجه گیری و پیشنهادات

مسئله‌ای اساسی تحقیق حاضر این بود که دانش‌آموزان با پیشینه طبقاتی مختلف وارد مدرسه می‌شوند و این پایگاه طبقاتی فرصت‌های و تهدیدهای مختلفی را در عرصه فرهنگی به همراه دارد. در چنین شرایطی مدرسه چگونه می‌تواند نیازهای مختلف فرهنگی دانش‌آموزان را برطرف کند و همچنین رابطه بین پایگاه اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموز با نیازهای فرهنگی شان چیست. برای درک نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان و جایگاه مدرسه در خصوص آن نظریه‌های مختلفی مرور شد که از بین آن‌ها نظریه بوردیو به عنوان چارچوب تئوریک این تحقیق قرار گرفت. بر اساس نظریه بوردیو دانش‌آموزان با پایگاه‌های مختلف اقتصادی و اجتماعی وارد مدرسه می‌شوند و همین پایگاه طبقاتی است که جایگاه فرهنگی دانش‌آموز را در مدرسه تعیین می‌کند زیرا فرهنگ حاکم بر مدرسه فرهنگ طبقه متوسط و مسلط جامعه است در چنین شرایطی دانش‌آموزانی که از سطح طبقاتی پایینی برخوردارند نسبت به فرهنگ مدرسه (اعم از الگوهای زبانی معلمان، نوع برخورد با معلم، مدیر) و مسلطه نیستند و همین عدم توجه به جایگاه‌های مختلف فرهنگی دانش‌آموز موجب عقب ماندگی آن‌ها می‌شود. برای بررسی موضوع حاضر از روش پیمایش در دو سطح توصیفی و تبیینی استفاده شد. جامع مورد مطالعه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی منطقه ۱۶ تهران بود و روش نمونه‌گیری در این تحقیق به صورت خوشه‌ای انتخاب گردید، همچنین تعداد نمونه بر اساس فرمول کوکران ۳۸۸ نفر تعیین شد. ابزار گردآوری داده‌های در این تحقیق پرسشنامه بسته بود.

## ۵-۲- نتایج توصیفی

در این بخش نیازهای فرهنگی دانش آموزان در هر یک از ابعاد فرهنگی، هنری، تفریحی و آموزشی به ترتیب اولویت نمایش داده می شود.

جدول شماره ۱-۵ نیازهای فرهنگی دانش آموزان در بخش برنامه های فرهنگی

اولویت نیازهای فرهنگی دانش آموزان در بعد برنامه های فرهنگی	میانگین اهمیت برنامه
1. ارائه خدمات توسط کتابخانه های وابسته به مدرسه (گرفتن کتاب به صورت امانت و ....)	78.85
2. ارائه خدمات توسط اماکن فرهنگی وابسته به مدرسه	76.64
3. برگزاری جشن در اعیاد میلاد حضرت رسول (ص) و امامان و معصومین (ع)	74.78
4. مراسم و جشن های ملی مانند عید نوروز و...	73.13
5. مراسم مذهبی در ایام سوگواری	68.57
6. برگزاری مسابقه کتابخوانی	63.06

جدول شماره ۲-۵ نیازهای فرهنگی دانش آموزان در بخش برنامه های هنری

اولویت نیازهای فرهنگی دانش آموزان در بعد برنامه های هنری	میانگین اهمیت برنامه
1. برگزاری نمایشگاه آثار هنرمندان (خط، نقاشی، سفالگری و...)	75.75
2. اکران فیلم	68.36
3. اجرای موسیقی، سرود و تواشیح	65.18
4. اجرای هنرهای نمایشی	64.84
5. برگزاری جلسات نقد فیلم و سریال	59.76

جدول شماره ۳-۵ نیازهای فرهنگی دانش آموزان در بخش برنامه های تفریحی

اولویت نیازهای فرهنگی دانش آموزان در بعد برنامه های تفریحی	میانگین اهمیت برنامه
1. تهیه امکانات ورزشی در سطح مدرسه	76.78
2. برگزاری تورهای گردشگری، تهرانگردی و ....	75.14
3. ایستگاه های ورزش صبحگاهی	73.68
4. برگزاری برنامه های کوه پیمایی	71.25

میانگین اهمیت برنامه	اولویت نیازهای فرهنگی دانش آموزان در بعد برنامه‌های آموزشی
77.67	1. کلاس‌های مهارت‌آموزی (زبان، کامپیوتر، و...)
67.67	2. کلاس‌های آموزش موسیقی (تار، سه تار و گیتار، ...)
66.36	3. آموزش‌های مراکز رشد و توسعه کارآفرینی
54.27	4. کلاس‌های آموزش داستان‌نویسی، نمایشنامه‌نویسی و...
31.16	5. کلاس‌های ورزشی مختلف مانند شطرنج، تنیس، فوتبال و...

### ۵-۳- نتایج استنباطی

با توجه به فرضیه‌های مطرح شده و نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق می‌توان نتایج زیر را استنباط کرد و به مجموعه دانش آموزان پسر دبیرستانی منطقه 16 تهران تعمیم داد.

1. بین نوع مدرسه و نیازهای فرهنگی رابطه معنی دار وجود دارد به این صورت که دانش آموزان مدارس دولتی بیشتر از دانش آموزان مدارس غیرانتفاعی نیازهای فرهنگی دارند.
2. بین مقطع تحصیلی و نیازهای فرهنگی رابطه معنی دار وجود دارد. کسانی که در مقاطع بالاتری تحصیل می‌کنند نیازهای فرهنگی بیشتری دارند.
3. رشته تحصیلی با نیازهای فرهنگی ارتباط دارد. با توجه به اینکه در ایران فرزندان طبقات بالا معمولاً در رشته‌های تحصیلی ریاضی و علوم تجربی تحصیل می‌کنند بنابراین آن‌ها نیازهای فرهنگی کمتری دارند تا دانش آموزانی که در رشته‌های علوم انسانی، فنی و حرفه‌ای و عمومی تحصیل می‌کنند و پایگاه اقتصادی-اجتماعی پایین‌تری دارند.

4. بین سن و نیازهای فرهنگی دانش آموزان ارتباط معنی داری دیده شده است. که با افزایش سن دانش آموزان نیازهای فرهنگی نیز افزایش پیدا می کند شدت این ارتباط در بعد نیازهای فرهنگی عینی 48٪ درصد و در بعد نیازهای فرهنگی ذهنی 56٪ درصد می باشد.
5. بین پایگاه اقتصادی و اجتماعی و نیازهای فرهنگی دانش آموزان ارتباط معنی داری دیده شده است. هر چه قدر پایگاه اقتصادی و اجتماعی دانش آموزان پایین تر باشد، نیازهای فرهنگی دانش آموزان نیز افزایش پیدا می کند.
6. بین سطح شغل والدین و نیازهای فرهنگی دانش آموزان ارتباط معنی داری دیده شده است. هر چه قدر سطح شغلی والدین دانش آموزان پایین تر باشد، نیازهای فرهنگی دانش آموزان نیز افزایش پیدا می کند. نکته قابل توجه اینکه سطح شغلی مادر با نیازهای فرهنگی دانش آموزان رابطه شدیدی دارد.
7. بین سطح تحصیلات والدین و نیازهای فرهنگی دانش آموزان ارتباط معنی داری دیده شده است. هر چه قدر سطح تحصیلات والدین دانش آموزان پایین تر باشد، نیازهای فرهنگی دانش آموزان نیز افزایش پیدا می کند. نکته قابل توجه اینکه سطح تحصیلات مادر با نیازهای فرهنگی دانش آموزان رابطه شدیدی دارد.

#### ۵-۴-پیشنهادهای تحقیق

1. با توجه به اینکه بین پایگاه اقتصادی و اجتماعی دانش آموزان و نیازهای فرهنگی آنها رابطه معنی دار وجود دارد بنابراین مدارس دبیرستانی جهت تشخیص جایگاه فرهنگی و اجتماعی دانش آموزان باید مشخصات اقتصادی و اجتماعی آنها را در پرونده ثبت کرده و متناسب با نیازهای فرهنگی هر قشر برنامه های ویژه ای را برای آنها ترتیب دهد.



2. از آنجایی که کودکان با پیشینه طبقاتی پایین نمی‌توانند با فرهنگ مدرسه ارتباط برقرار کنند بنابراین لازم است کلاس‌های مهارت‌های ارتباطی در سطح گسترده برای دانش‌آموزان در نظر گرفته شود.
3. مسئولین مدرسه در شروع سال تحصیلی نسبت با انجام نیازسنجی فرهنگی از تک تک دانش‌آموزان نسبت به نیازهای فرهنگی آن‌ها آگاهی پیدا کرده و برنامه‌های متناسب با نیازهای آن‌ها را اجرا نمایند.
4. همچنین لازم است برای معلمان نیز کلاس‌های مهارت‌های ارتباطی برگزار شود تا بتوانند فضای فرهنگی کلاس را متناسب با تمام اقشار و گروه‌های دانش‌آموزی تنظیم نمایند.

#### 5-5- پیشنهادات تحقیق برای محققان آتی

با توجه به اینکه مدرسه به عنوان یکی از عوامل اصلی جامعه‌پذیری محسوب می‌گردد، تحقیق در بخش‌های مختلف نظام آموزشی و شیوه بازتولید نیازهای فرهنگی مهم و ضروری به نظر می‌رسد.

1. با توجه به اینکه اکثر نیازسنجی‌های فرهنگی در ایران بدون چارچوب تئوریک انجام می‌گیرد لازم است که پژوهشگران جهت درک واقعی نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان تئورهای مختلف خصوصاً در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش را به کار گیرند.
2. تحقیق دقیق‌تر راجع به نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان در بعد ذهنی که بیشتر جنبه طبقاتی دارد به طور جدی پیشنهاد می‌شود. به عنوان مثال قالب‌های زبانی برنشتاین و بازتولید نابرابری می‌توان به عنوان یک موضوع دقیق مورد مطالعه قرار گیرد.
3. شیوه‌های بازتولید نابرابری در مدارس از مباحث مهم جامعه‌شناسی آموزش و پرورش می‌باشد پژوهشگران با مطالعه در این حوزه می‌توانند پیشنهاداتی در سطح سیاستگذاری نظام آموزشی ارائه دهند.

4. پیشنهاد می‌شود به منظور بررسی دیدگاه متخصصان و مدیران فرهنگی درباره موانع ارائه خدمات درست و عدم نیازسنجی فرهنگی از سوی مدیران فرهنگی تحقیقی در این زمینه انجام شود .
5. پیشنهاد می‌شود فعالیت‌های کمی و کیفی فرهنگی انجام شده در مدارس مورد بررسی قرار گرفته و موفقیت و عدم موفقیت آن‌ها با توجه به وجود تسهیلات و بودجه و ابزارها و امکانات در اختیار آن‌ها بررسی شود .
6. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های تطبیقی در زمینه فعالیت‌های فرهنگی مدارس جهت یافتن الگوی بهینه برای رفع مشکلات فرهنگی توسط محققین آتی صورت بگیرد .
7. پیشنهاد می‌شود نارسائی‌های حرفه‌ای و تکنیکی فعالیت‌های فرهنگی از دیدگاه مدرسین این رشته در دانشگاه‌ها به عنوان اساتید رشته مدیریت فرهنگی مورد بررسی قرار گیرد .

#### ۵-۶- پیشنهادها و راهکارها از نگاه پژوهشگر

1. افزایش زمینه برای مشارکت و همکاری بین دانش‌آموزان جهت تحقق جامعه‌ای قانونمند و مبتنی بر ارزشهای والای انسانی مثل گفتگو، تفاهم، دیگرپذیری، انسان دوستی و ....
2. فراهم کردن زمینه حضور نخبگان مذهبی، علمی و فرهنگی به منظور هدایت دانش‌آموزان و تاثیرگذاری در حوزه نظریه پردازی و توسعه فعالیت‌های فرهنگی.
3. ایجاد زمینه مساعد برای افزایش منزلت اجتماعی دانش‌آموزان.
4. افزایش سطح کیفی فعالیت‌ها و پرهیز از سیاست‌زدگی و برگزاری برنامه‌های بخشنامه‌ای .
5. دعوت از مدیران با تجربه و موفق در حوزه‌های فرهنگی و هنری و استفاده از تجارب آنان در مدیریت فرهنگی مدارس.
6. اولویت دادن به استخدام دارندگان مدارک دانشگاهی مرتبط با فرهنگی و هنری در حوزه‌های فرهنگی مدارس.
7. پرهیز از همانندسازی در حوزه فرهنگی و توجه به سلیقه‌ها، نگرش‌ها و گرایش‌ها .
8. تقویت و غنی‌سازی آموزش‌های عمومی ( خصوصاً در حوزه مسائل خصوصی ).
9. انجام دوره‌های نیازسنجی و اثرسنجی فعالیت‌های فرهنگی در سطح مدارس .

10. اتخاذ تدابیری جهت همسو سازی اولویت‌ها و نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان و متولیان فرهنگی در مدارس.
11. حمایت از تولیدات فرهنگی معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان و تقویت راهبردی پژوهش‌های فرهنگی دانشگاهیان.
12. نظارت و ارزشیابی فرهنگی معاونت‌ها و ارائه راهکارها برای اعتلای تولیدات دانش‌آموزی و پژوهش فرهنگی در سطح مدارس.
13. توسعه فرهنگ نشر کتب و آثار فرهنگی از جمله نشریات فرهنگی و دانش‌آموزی.
14. توسعه فعالیت‌های علمی، دانش‌آموزی و تقویت و راهنمایی انجمن‌های علمی.
15. پشتیبانی از تولیدات نرم‌افزاری در جهت ارتقای سطح فرهنگی مدارس.
16. شناسایی آسیب‌های موجود و برنامه‌ریزی جهت برطرف کردن آن
17. تغییر شیوه‌های ارضای فعالیت‌های فرهنگی دانش‌آموزان به نحوی که متناسب با خدمات ارائه شده باشد.
18. شناخت میزان تقاضای دانش‌آموزان برای کالاهای فرهنگی
19. بررسی میزان اهمیت دانش‌آموزان در فعالیت‌های فرهنگی
20. فراهم آوردن شرایطی که برنامه‌ریزی‌های مدارس دقیقاً به سمت نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان جهت‌گیری شود.
21. آسیب‌شناسی فعالیت‌های فرهنگی مدارس
22. بررسی مهمترین نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان
23. بررسی اولویت فعالیت‌های فرهنگی از دیدگاه مسئولان فرهنگی
24. برنامه‌ریزی کوتاه مدت و میان مدت برای بهبود بخشی به رویه فعالیت‌های فرهنگی مدارس
25. ارتباط مستمر مسئولین فرهنگی با دانش‌آموزان و انعکاس نیازهای فرهنگی آنها
26. ارائه راهکارهای مناسب برای رفع مشکلات و تقویت محسنات فرهنگی
27. ایجاد فضای سالم و مناسب فرهنگی در مدارس
28. برگزاری جلسات پرسش و پاسخ در مورد مسائل فرهنگی - اجتماعی مدارس
29. تلاش در جهت نهادینه کردن ارزش‌های والای اسلامی و الهی در بین جامعه دانش‌آموزی که همانا مدیران آینده کشور عزیزمان می‌باشند.
30. برگزاری جلسات حضوری با دانش‌آموزان و نمایندگان کلاس‌ها برای استماع پیشنهادات و نظرات آنان.

1. احدی، حسن؛ 1378، بررسی مسائل روانی - اجتماعی تهاجم فرهنگی بر نوجوانان و جوانان، نامه پژوهش، سال چهارم، شماره 14 و 15
2. ارشدی خمسه. علی. 1382. ارزیابی عملکرد. سازمان مدیریت و برنامه ریزی.
3. استونز، راب (1379) متفکران بزرگ جامعه شناسی؛ ترجمه مهرداد میردامادی، چاپ اول، تهران: نشر مرکز
4. اشرفی. ابوالفضل. 1387. بی هویتی اجتماعی و گرایش به غرب "بررسی عوامل اجتماعی - فرهنگی مؤثر بر گرایش نوجوانان به الگوهای فرهنگ غربی در تهران. پایان نامه (کارشناسی ارشد) -- دانشگاه تربیت مدرس
5. اعزازی، شهلا (1376)، جامعه شناسی خانواده، انتشارات روشنگران و مطالعات زنان: تهران.
6. اکبری حسین، عزیزی جلیل 1386. هویت ملی و عوامل مؤثر بر آن در میان دانش آموزان دوره متوسطه، رفاه اجتماعی، شماره 27، صص 277-298.
7. امین فر، مرتضی (1367)، «علل و عوامل افت تحصیلی و چگونگی کاهش آن»، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال چهارم، شماره های 13 و 14
8. اینگلهارت، رونالد (1382) تحول فرهنگی در جامعه پیشرفته صنعتی، مریم وتر، تهران: انتشارات کویر
9. ایران نژاد، مهدی (1378) روش های تحقیق در علوم اجتماعی، چاپ اول، تهران: نشر مدیران
10. ایزدی صمد، شارع پور محمود، قربانی قهرمان راضیه 1388. بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی شدن (مورد مطالعه: دانش آموزان مدارس متوسطه)، مطالعات ملی، سال، 1 (3)، شماره 39.
11. آزاد ارمکی. تقی. 1383. جامعه شناسی تغییرات فرهنگی. تهران. انتشارات آن.
12. آزاده، منصوره اعظم (1378) ناسازگاری پایگاهی، پایان نامه ی دکترای جامعه شناسی، دانشگاه تربیت مدرس
13. آنتوری، داریوش، 1381، تعریف ها و مفهوم فرهنگ، تهران، انتشارات آگاه.
14. بابایی، محمود. (1378). نیازسنجی اطلاعات. تهران، مرکز اطلاعات و اسناد و مدارک علمی ایران.
15. باکاک، رابرت (1381) مصرف؛ ترجمه ی خسرو صبری، چاپ اول، تهران: انتشارات شیرازه

16. بروس کوئن، 1376. مبانی جامعه‌شناسی ترجمه از: غلامعباس توسلی، انتشارات سمت، چاپ هشتم. بهار.
- مجموعه مقالات اولین همایش مهندسی فرهنگی، جلد ۱، دبیرخانه شورای عال انقلاب فرهنگی، چاپ اول، سال ۱۳۸۶.
17. بیرو، آلن (1370) فرهنگ علوم اجتماعی، باقر ساروخانی، تهران: انتشارات کیهان
18. بیتس، دانیل. پلاگ، فرد 1382. انسان‌شناسی فرهنگی، ترجمه محسن ثلاثی. تهران. انتشارات علمی.
19. بیکر، ترز، ال (1377) نحوه‌ی انجام تحقیقات اجتماعی، ترجمه‌ی هوشنگ نایی، چاپ اول، تهران: نشرنی
20. پروند، م، 1380. مقدمات برنامه ریزی آموزشی و درسی، تهران، شیوه.
21. تاجبخش، کیان (1384) «سرمایه اجتماعی، اعتماد، دموکراسی و توسعه»، ترجمه‌ی افشین خاکباز و حسن پویان، نشر شیرازه، تهران، چاپ اول
22. تاجیک اسماعیلی، عزیزالله 1382. مقایسه نیازهای آموزشی در بین والدین فرهنگی و دارای مشاغل آزاد بر تربیت فرزندان و نوجوانان کرمانشاه. وزارت آموزش و پرورش، انجمن اولیاء و مربیان.
23. چلبی، مسعود جامعه‌شناسی نظم نشر نی 1375.
24. حاجیانی، 1، 1379. تحلیل جامعه‌شناختی هویت ملی در ایران و طرح چند فرضیه، فصلنامه مطالعات ملی، شماره 5.
25. حسین‌زاده، فهیمه 1384. تغییرات فرهنگی جوانان شهر زاهدان. وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، سازمان میراث فرهنگی کشور
26. خدایار ابراهیم، فتحی اعظم، 1387. هویت ملی در کتاب‌های درسی آموزش و پرورش مورد مطالعه: دوره متوسطه، مطالعات ملی، سال نهم، شماره 35.
27. خوی نژاد، غ، 1383. تعریف برنامه درسی در: محمود مهرمحمدی (ویراستار) برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد، آستان قدس رضوی.
28. دیورینگ، سایمون (1378) مطالعات فرهنگی، ترجمه‌ی حمیرا مشیرزاده، چاپ اول، تهران: مؤسسه‌ی فرهنگی آینده پویان
29. رابرتسون، یان (1377)، درآمدی بر جامعه، ترجمه حسین بهروان، انتشارات آستان قدس رضوی: مشهد.

30. رزازی فر، 1. 1379. الگوی جامعه شناسی هویت ملی در ایران با تأکید بر رابطه میان هویت ملی و ابعاد آن، فصلنامه مطالعات ملی، سال دوم، شماره 5.
31. روح الامینی، محمود (1368) زمینه فرهنگ شناسی، چاپ دوم، تهران: انتشارات عطا
32. روح الامینی، محمود. 1382. زمینه فرهنگ شناسی. تهران. انتشارات عطار.
33. روشه، گی (1376)، جامعه شناسی تالکوت پارسونز، ترجمه عبدالحسین نیک گهر، نشر تبیان: تهران.
34. شارع پور، محمود و خوش فر، غلامرضا (1381) «رابطه‌ی سرمایه‌ی فرهنگی با هویت اجتماعی جوانان: مطالعه‌ی موردی شهر تهران»، نامه‌ی علوم اجتماعی، شماره 20.
35. شرکاوی، محمد (1379)، درآمدی بر جامعه شناسی آموزش و پرورش، ترجمه محمد جعفر پوینده، انتشارات نقش جهان: تهران.
36. شمشیری، بابک و نوشادی، محمودرضا 1386. بررسی میزان برخورداری کتب فارسی تاریخ، تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از مؤلفه‌های هویت ملی، فصل نامه مطالعات برنامه درسی شماره 6.
37. صادق زاده رقیه، منادی مرتضی، 1387. جایگاه نمادهای هویت ملی در کتاب های درسی ادبیات فارسی و تاریخ دوره متوسطه: رشته علوم انسانی، نوآوری‌های آموزشی سال هفتم شماره 27.
38. صالحی امیری؛ عظیمی دولت آبادی (1388) پژوهشنامه برنامه‌ریزی فرهنگی 3 شماره 37: ضرورت برنامه‌ریزی فرهنگی در برنامه توسعه، مرکز تحقیقات استراتژیک معاونت پژوهش‌های فرهنگی و اجتماعی / گروه پژوهشی مدیریت، آموزش و منابع انسانی
39. صالحی امیری، مفاهیم و نظریه‌های فرهنگی
40. صالحی عمران ابراهیم، رضایی احمد، نیازآذری کیومرث، کمالی کار، سالاری سیدنعمت اله، 1387. بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب های درسی دوره راهنمایی، مطالعات ملی، سال نهم، شماره 35
41. طالبی، ابوتراب؛ 1378، بیگانگی ارزشی جوانان، نامه پژوهش، سال چهارم، شماره 14 و 15
42. عباسپور، عباس. بررسی نیازهای فرهنگی نسل جوان. وزارت آموزش و پرورش شورای تحقیقات.
43. عبایی کوپایی محمود، احقر قدسی، رمضان پور فریبا 1389. رابطه نظام ارزش ها با هویت ملی دانش آموزان مطالعه موردی: دانش آموزان پسر و دختر مقطع متوسطه شهر تهران 1388-1389، مطالعات ملی، سال یازدهم، شماره 44.

44. عبدی عطااله، لطفی مریم، 1387. جایگاه هویت ملی در کتب درسی آموزش و پرورش مورد مطالعه: کتب تاریخ دوره دبیرستان، مطالعات ملی، سال نهم، شماره 35.
45. عسکریان، مصطفی، (1368)، جامعه شناسی آموزش و پرورش، انتشارات قومس: تهران.
46. عسکریان، مصطفی 1385. جایگاه فرهنگ‌های قوی در تربیت شهروندی، فصل نامه نوآوری‌های آموزشی، شماره 17
47. علی زاده اقدم محمدباقر، شیری محمد، اوجاقلو سجاد 1389. نقش آموزش در ارتقا شاخص‌های هویت ملی؛ (بررسی موردی دانش‌آموزان شهر زنجان)، تحقیقات فرهنگی، سال سوم، شماره 9.
48. علیخانی، محمدحسین، محمد مهدی محمود (1383) بررسی برنامه‌های مقصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان، علم علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز 2 دور سوم - سال یازدهم، شماره 403.
49. علیخانی، محمدحسین، محمد مهدی محمود (1383). بررسی برنامه‌های مقصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان، علم علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم - سال یازدهم، شماره 403.
50. فاضلی، محمد (1382) مصرف و سبک زندگی؛ چاپ اول، تهران: انتشارات صبح صادق
51. فتحی و اجارگاه، کورش. (1381) نیازسنجی آموزشی: الگوها و فنون. تهران. انتشارات ایژ.
52. فیسک، جان؛ درآمدی بر مطالعات ارتباطی، مهدی غبرایی، تهران، دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها، 1386.
53. قاضی طباطبایی، محمود (1374) تکنیک‌های خاص تحقیق، چاپ اول، تهران: انتشارات پیام نور
54. قرایی مقدم. امان اله. 1388. انسان شناسی فرهنگی. تهران. انتشارات ابجد.
55. قورچیان، ن، تن ساز، ف، 1374. سیمای روند تحولات برنامه ریزی درسی به عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز، تهران، موسسه پژوهشی و برنامه ریزی آموزش عالی.
56. کارنوی، مارتین و لوین، هنری ام، (1367)، بن بست های اصلاحات آموزشی، ترجمه محمد حسن امیر تیموری، نشر روز.
57. کافمن. راجر و جری هرمن. (1374). برنامه ریزی استراتژیک نظام آموزشی. (ترجمه ی فریده مشایخ و عباس بازرگان). تهران. انتشارات مدرسه.

58. کاظمی پور، شہلا؛ 1378، مقایسہ دید گاہهای مسئولان، کارشناسان امور فرهنگی و جمعیت دیپلم به بالای شهر تهران درباره تهاجم فرهنگی، نامه پژوهش، سال چهارم، شماره 14 و 15
59. کرلینجر، فرد. ان (1376) مبانی پژوهش در علوم رفتاری، ترجمه حسن پاشا شریفی و جعفر نجفی زند، جلد دوم، تهران: انتشارات آوای نور
60. کوش، دنی. 1381. مفهوم فرهنگ در علوم اجتماعی. ترجمه فریدون وحید. تهران. انتشارات سروش و مرکز تحقیقات، مطالعات و سنجش برنامه‌ای صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران.
61. کوئن، بروس، 1382. درآمدی بر جامعه‌شناسی. ترجمه محسن ثلاثی. تهران. نشر تویتا.
62. لقمان نیامهدی، خامسان احمد، جایگاه هویت ملی در نظام آموزش و پرورش ایران،
63. مازلو، آبراهام (1375) انگیزش و شخصیت، احمد رضوانی، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی
64. محسنی، ن، 1383. نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد، تهران، پردیس.
65. مسعودی فر. احمد رضا. 1382. بررسی عوامل گرایش نوجوانان 15 تا 18 ساله دبیرستان‌های مشهد به فرهنگ بیگانه. پایان نامه (کارشناسی ارشد) -- دانشگاه تربیت معلم، تهران
66. ملکی امیر، عباسپور علیرضا، 1387. بررسی جامعه‌شناختی نگرش جوانان نسبت به هویت ملی و مؤلفه‌های آن (مطالعه موردی: جوانان 16 تا 29 ساله شهرستان رودسر- استان گیلان)، فصلنامه دانش انتظامی، سال 10 شماره 38.
67. ممی زاده، جعفر، مدیریت فرهنگ سازمانی، مجله مدیریت دولتی، 1373، شماره 25.
68. منصوری علی، فریدونی آریتا، 1388. تبلور هویت ملی در کتب درسی بررسی محتوایی کتاب فارسی دوره ابتدایی، مطالعات ملی، سال دهم، شماره 38.
69. مهدوی محمدصادق، پیلتن فخرالسادات 1388. بررسی جامعه‌شناختی نقش مدارس در شکل‌گیری هویت ملی دانش‌آموزان (مطالعه موردی دانش‌آموزان سال سوم و پیش دانشگاهی شهر شیراز)، مطالعات ملی، سال 10 شماره 40
70. مهر محمدی، محمود، 1383. برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها، مشهد، آستان قدس رضوی.
71. مہرام بہروز، ساکتی پرویز، مسعودی اکبر، مهر محمدی محمود 1385. نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)، مطالعات برنامه درسی، سال سوم، 1.



72. میرزایی مقدم، داود. 1388. بررسی و ارزیابی نیازهای فرهنگی دانشجویان (دختر و پسر) دانشگاه آزاد

اسلامی، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک

73. نیکلس و نیکلس، راهنمای عملی برنامه درسی، تهران، انتشارات قدیانی.

74. یمنی دوزی سرخابی، محمد. 1385. بررسی نیازهای آموزش مدیران کانونهای فرهنگی هنری از

دیدگاه خود آنان. پایان نامه (کارشناسی ارشد) -- دانشگاه شهید بهشتی.

1. Eduardo Mendieta (Eds), *Identities*, UK: Black well publishing.
2. Eisner, Elliot W.(1994) *The educational imagination*, Third Ed, New York: , Mcmillan Publishing Company.
3. Erickson, Bonnie. H. (1996). *Cultur, Class and Connections*. *AJS*.102:217-251
4. Fathi vajargah, Kourosh and nahid shafiea (2007) ,*Evaluation of Quality of university curriculum (Adult Education) ; Quarterly journal of curriculum studies (QJCS)*, VO12, No5, pp1-27.
5. Glatthorn, A.A,Boschee, F, White head, B.m (2009). “Curriculum leader ship: Strategies for Development and Implementation”, second Ed, Thousandoaks, SAGE, Inc.
6. Glick, D, and Sahn, D.E.,(2000),"Schooling of girls and boys in a west African country:the effects of parental education, income, and household structure",*ECONOMICS OF EDUCATION REVIEW*,19(1):63-87.
7. Guo,G. and Harris, K.M.,(2000),"The mechanisms mediating the effects of poverty on childrens intellectual development", *DEMOGRAPHY*,Nov , 37(4): 431-47.
8. Hurn, Christopher (1993),"The Limits and Possibilities of Schooling", Thired edition , Allyn and Bacon.
9. Lanenburg, F. C and A.C ornstein (2004), *Educational Administration, concepts and practices*, wadsworth publishing compaiming.
10. Poole, R, (2003). *National Identity and Citizenship*, in Linda, Martin Alcoff and
11. Poston, D.L, Zhai, N.B, and Falbo,T., (1995),"Family background and academic performance of Chinese schoolchildren",Austin, Texas , university of Texas at Austin , Texas population Research center paper, No:94-95-10
12. Sabar, N. (1994), *curriculum Development at school level*, In *International Encyclopedia of Education*.
13. Schein, Egar 1985, *organizational culture and leadership* sanfrancisco. Jossey – Basss.
14. Vaziri, mojdeh, (2008). *The system of curriculum development in Iran Higher Education: characteristics and directions*, Doctoral pissertation, Tehran , Tarbiat modares university (in presian)

## Abstract

This research with the understanding of cultural change and cultural needs of students was formed to review . The basic question of this study was that students from different class backgrounds enter school and the opportunities and threats of the base class has a different cultural areas. In such circumstances, how can the school to meet the needs of students from different cultural and socio-economic base of the relationship between students' cultural needs are .To understand the cultural needs of students and the school's position on the review of the various theories of which Bourdieu's theory as the theoretical framework for this research was. Based on the theory of Bourdieu students with different economic and social sites are entered into the school and the cultural position of the base class so that the students in a school setting because the culture prevailing in the dominant middle-class culture and the school community in such circumstances students who have a low level class are relative to the culture of the school (including teachers ' language patterns, type of dealing with teacher, administrator) and are not fluent and the same lack of attention to the position of the Various student cultural causes the lag.

To examine this issue in survey method was used for both descriptive and explanatory The study area, 16 high school students in Tehran and cluster sampling method was chosen for this study.

Based on Cochran formula was determined as 388 people. Data in this study was a questionnaire package. The results show that Cultural and physical needs of students, including: 1. Sports facilities 2. Tourism 3. Language classes, computer 4. Various books and exhibition of works

Cultural as well as intellectual needs of students include the following: 1 - The need for communication skills in school culture and educational system, 2 - need to boost their confidence and effectiveness of education 3 - The need to address academic stress 4 - need to understand better their future educational prospects.

The results also show that the assumptions of the cultural needs of students and each of the variables (school type, grade, parental occupation, parental education, and general economic and social base of students), there is a significant relationship.