

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»

انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران

دوره یازدهم، شماره دوم، پیاپی ۲۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۰

صفحه‌های ۶۷-۱۰۰

## تحلیل گفتمان انتقادی کتاب درسی پژوهش و تفکر ششم ابتدایی و تبیین مکانیزم مؤلفه‌های جامعه‌پذیری آنها

شهرزاد شاه‌سنی<sup>۱</sup>، فاطمه امیرعضدی<sup>۲</sup>، محبوبه البرزی<sup>۳</sup>، فهیمه کشاورزی<sup>۴</sup>

### چکیده

جامعه‌پذیری از هدف‌های آشکار تعلیم و تربیت می‌باشد که به طور رسمی از راه مدارس صورت می‌گیرد و کتاب‌های درسی تأثیر بسزایی در جامعه‌پذیر کردن متعلمین دارد. در واقع مؤلفه‌های جامعه‌پذیری از طریق مکانیسم‌هایی ارائه می‌شود و روی متعلمین اثر می‌گذارد که روشن کردن شیوه‌های تأثیرگذاری آنها مهم می‌باشد. در این راستا تحلیل گفتمان انتقادی شیوه‌ای است که مکانیسم‌های تأثیرگذاری را آشکار می‌سازد و در پی نمایاندن ارتباط میان زبان، قدرت و ایدئولوژی است. هدف کلی از انجام این پژوهش نیز، بررسی و تحلیل مؤلفه‌های گفتمان‌مدار کتاب تفکر و پژوهش بر اساس الگوی تحلیل انتقادی گفتمان بود. روش مورد استفاده در این پژوهش، توصیفی و از نوع کمی و جامعه‌مورد مطالعه، کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود. لازم به ذکر است بر اساس روش کل شمار، نمونه همان جامعه است. در این پژوهش، محتوای کتاب با استفاده از الگوی ون لیون و اضافه نمودن مؤلفه‌های جامعه‌پذیری شامل ارزش‌ها، هنجارها، نقش‌ها و مهارت‌های زندگی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که نقش‌های سنتی جنسیتی، نقش‌های سنی کودک و نوجوان، قانون و مقررات اجتماعی و میناق اجتماعی، ارزش نظری و مهارت تصمیم‌گیری دارای بیشترین فراوانی می‌باشد. ارزش‌های دینی، سیاسی، ملی و خانوادگی درون گفتمان‌ها پنهان شده بودند. رسومات، تشریفات، شعائر و سنت‌های اجتماعی و شیوه‌های قومی و مهارت‌های ارتباط مؤثر و نه گفتن و تحمل برای موفقیت از گفتمان‌های کتاب حذف شده بودند. فراوانی پنهان‌سازی کمتر از آشکارسازی، تشخیص‌زدایی کمتر از تشخیص بخشی، نامشخص‌سازی کمتر از مشخص‌سازی، نام‌دهی کمتر از طبقه‌بندی و پیوندزدایی کمتر از پیوند زدن بودند.

**واژه‌های کلیدی:** تحلیل گفتمان انتقادی، جامعه‌پذیری، جامعه‌شناختی معنایی، کتاب تفکر و پژوهش، ششم ابتدایی.

۱. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز shshsani@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز Famirazodi@yahoo.com

۳. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز malborzi@shirazu.ac.ir

۴. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز fahimehkishavarz@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۵/۱۹ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۹/۱۱/۱۴ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۲/۳

### مقدمه

نظام تعلیم و تربیت بر اساس ضرورت تغییرات اجتماعی یکی از نهادهای پیچیده و بزرگ اجتماعی در هر جامعه‌ای محسوب می‌شود و با رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی پیوندی ناگسستنی دارد و به تدریج از یک حالت ساده ابتدایی به یک حالت پیچیده در آمده است. ثمربخشی این نظام از یک سو، تبدیل انسان‌های مستعد سالم، بالنده، متعادل و رشد یافته است و از سوی دیگر تأمین‌کننده نیازهای نیروی انسانی جامعه در بخش‌های متفاوت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی است. در نظام تعلیم و تربیت کنونی (Warton, 2017) معتقد است بخش عمده‌ای از شکل‌گیری شخصیت کودکان و نوجوانان از طریق فرایند جامعه‌پذیری و درون مدرسه اتفاق می‌افتد و بایستی توجه نمود که جامعه‌پذیری از طریق نهادهای مختلف صورت می‌گیرد. (Lisacole, 2020) جامعه‌پذیری را فرایندی می‌داند که از طریق آن افراد هنجارهای جامعه را می‌پذیرند و نهادهای جامعه‌پذیری، بر روی عواطف، نگرش‌ها و رفتار افراد تأثیر می‌گذارند. عمده‌ترین نهادهای جامعه‌پذیر کننده عبارتند از خانواده، مدرسه؛ گروه همسالان، رسانه‌های گروهی، مذهب و حکومت می‌باشد.

مدرسه محیط زندگی دوباره، دنیای جدید و خانه کودکان است که دانش‌آموزان در آن رشد می‌یابند و متعالی می‌شوند. به عبارتی مدرسه می‌تواند در مسیر جامعه‌پذیری کودکان از طریق برنامه‌های درسی بسیار مؤثر باشد (Warton, 2017). هدف جامعه‌پذیری آموزش قواعد اساسی، آداب و عادات و رفتار روزمره گرفته تا روش‌های علمی به افراد می‌باشد. رفتار مبتنی بر نظم و انضباط، به منظور پذیرش اجتماعی یا برای دستیابی به یک هدف آتی، خشنودی‌های آنی و گذرا را را تعدیل می‌کند. یکی از عوامل اصلی جامعه‌پذیری مدارس هستند. هدف دیگر فرایند جامعه‌پذیری، آموزش مهارت‌ها است. با اکتساب و یادگیری مهارت‌هاست که افراد می‌توانند در جامعه، منشأ اثر واقع شوند. در جامعه‌های سنتی، امور زندگی، از طریق تقلید و تکرار آموخته می‌شد اما در جوامع امروزی، یادگیری مهارت‌های انتزاعی خواندن و نوشتن و مهارت‌های دشوار دیگر، از راه آموزش و پرورش رسمی، و به وسیله کتب درسی مهم‌ترین وظیفه اجتماعی کردن تحقق می‌یابد (Lisacole, 2020).

در این میان کتاب‌های درسی نقش بسزایی در جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان دارند. چرا که زبان آنها نوشتاری بوده و از نظر (Patrica, 2017) زبان به انسان‌ها اجازه می‌دهد که فرهنگ را بیافرینند، تجربه‌ها را انباشته کنند و شیوه‌های رفتاری‌شان را از نسلی به نسل دیگر انتقال دهند. مؤلفه‌های جامعه‌پذیری (ارزش‌ها، هنجارها، نقش‌ها، مهارت‌های زندگی و ...) در کتاب‌های درسی چه آگاهانه و چه ناآگاهانه از طریق مکانیزم‌هایی ارائه می‌شوند. بنابراین روشن کردن شیوه‌های تأثیرگذاری کتاب‌ها بسیار مهم است. در نظام تعلیم و تربیت، مؤلفانی که کتاب‌های درسی را تدوین می‌کنند، معلمانی که درس می‌دهند و تا حدودی دانش‌آموزان باید از این شیوه‌های تأثیرگذاری آگاه باشند.

تحلیل گفتمان انتقادی شیوه‌ایست که مکانیزم‌های تأثیرگذاری را آشکار می‌سازد. به گفته Fairclough, (1995) «تحلیل انتقادی گفتمان در پی نمایاندن ارتباط میان زبان، قدرت و ایدئولوژی است که برای این منظور به کشف ساختارها یا مؤلفه‌های گفتمان‌مدار می‌پردازد که از طریق آنها اعمال قدرت و بیان ایدئولوژی به گونه‌ای نهفته در زبان صورت می‌گیرد. (Yarmohamadi, 2001) معتقد است «زبان‌شناس سعی دارد با به‌کارگیری مکانیزم مناسب بین پیام، نهفته در متن که بر پایه دیدگاه اجتماعی خاص سازمان یافته است با نحوه بیان، ارتباط برقرار کند و توجیه لازم در باب شکل‌گیری پیام نهفته را فراهم آورد».

لازم به ذکر است تحلیل گفتمان انتقادی طی دو دهه اخیر نظر محققان زیادی را به خود جلب نموده است؛ به‌عنوان نمونه. Loring, 2013. Sheppard, 2014. Niemi, 2014. Lopez, 2015. Oviedo, 2013. Richards, 2012. Pan, 2002) از جمله محققانی هستند که تحلیل انتقادی گفتمان را مناسب انجام پژوهش‌های خود دانسته و در این جهت اهتمام نموده‌اند. تحلیل انتقادی گفتمان روشی مناسب برای آشکار کردن زبان دست‌کاری شده و سوگیرانه است. از آنجا که زبان تنها همان چیزی نیست که گفته می‌شود، بلکه در پس آن ده‌ها عبارت ناگفته وجود دارد، بررسی انتقادی کتاب‌های درسی این امکان را به فرد می‌دهد تا بیشتر و بهتر به نکات پنهان زبان توجه نماید و معنا و منظور واقعی مؤلفان را دریابد و بفهمد آیا مؤلفان کتاب‌های درسی از طریق بازی با زبان و دستکاری زبان سعی دارند به صورت پنهان ذهن دانش‌آموزان را به سمت خود سوق دهند یا بیشتر به آشکارسازی حقایق پرداخته و به فرد اجازه دهد تا برداشته‌های خاص خود را داشته باشند (Shahsani, 2007).

از آنجا که جامعه‌پذیری نوعی فرایند کنش متقابل اجتماعی است که در خلال آن فرد هنجارها، ارزش‌ها و دیگر عناصر اجتماعی، فرهنگی و سیاسی موجود در گروه یا محیط پیرامون خود را فرا گرفته، درونی کرده و آن را با شخصیت خود یگانه می‌سازد و نیز اهمیت سازوکارهای جامعه‌پذیری از طریق کتاب‌های درسی تمرکز ما در این پژوهش بر روی تحلیل انتقادی گفتمان یکی از کتاب‌های مرتبط با جامعه‌پذیری خواهد بود. بر این اساس هدف کلان این پژوهش تحلیل گفتمان انتقادی کتاب درسی تفکر و پژوهش ششم ابتدایی و تبیین مکانیزم‌های مؤلفه‌های جامعه‌پذیری آنها می‌باشد. به عبارت دیگر این پژوهش به بررسی و تعیین ارتباط بین مؤلفه‌های جامعه‌پذیری و ساختارهای فکری - اجتماعی (ایدئولوژی) نهفته در زبان کتاب تفکر و پژوهش ششم ابتدایی می‌پردازد. بنابراین هدف‌های خرد این پژوهش عبارتند از:

- ۱- تبیین مؤلفه‌های جامعه‌پذیری بیان شده در کتاب تفکر و پژوهش ششم ابتدایی.
- ۲- تبیین مؤلفه‌های جامعه‌پذیری پنهان شده و به حاشیه رفته کتاب پژوهش و تفکر ششم ابتدایی.
- ۳- تبیین مؤلفه‌های جامعه‌پذیری حذف شده کتاب پژوهش و تفکر ششم ابتدایی.

### چارچوب نظری پژوهش

الگوی این پژوهش یک الگوی تلفیقی است که مؤلفه‌های جامعه‌پذیری و انواع برنامه‌های درسی آیزنر به الگوی تحلیل گفتمان انتقادی (Van Leeuwen, 1996) اضافه می‌گردد. بنابراین نظریات طرح شده در زمینه برنامه‌دستی، مؤلفه‌های جامعه‌پذیری و گفتمان عبارتند از:

#### ۱- مؤلفه‌های جامعه‌پذیری

۱-۱ ارزش‌ها: «ارزش عبارت از چیزی است که موضوع پذیرش همگان است» (Vosoughi & Nikqolgh, 2004). ارزش‌ها انواع مختلفی دارند (Lotfabadi & Norouzi, 2014). ده نوع ارزش را شناسایی کردند که عبارت‌اند از:

۱- فردی ۲- خانوادگی ۳- اقتصادی ۴- سیاسی ۵- اجتماعی ۶- هنری ۷- علمی و نظری ۸- دینی ۹- ملی ۱۰- جهانی شدن.

۱-۲ **هنجارها:** «هنجار کلمه‌ای است که در مقابل نرم (Norm) به کار برده می‌شود. هنجارها به‌عنوان دستورالعمل رفتار تعریف می‌شوند (Rafipour, 1999). به گفته (Ogburn, 1970) هنجارها به‌صورت زیر طبقه‌بندی شده‌اند: ۱- رسم اجتماعی ۲- میثاق اجتماعی ۳- آداب اجتماعی ۴- تشریفات اجتماعی ۵- شعائر اجتماعی ۶- شیوه‌های قومی ۷- سنت اجتماعی ۸- اخلاق اجتماعی ۹- قوانین و مقررات اجتماعی.

به گفته (Sills, 1986) «هنجارها عمدتاً از ارزش‌ها نشأت می‌گیرند و برخی هنجارها نیز بنا به ضرورت سازمان اجتماعی وضع می‌شوند».

۱-۳ **نقش‌ها:** (Ogburn, 1970) «نقش را به مجموع فعالیت‌هایی که فرد در گروه مربوط به خود ایفا می‌کند» توصیف می‌کند. قدیمی‌ترین موازین تقسیم‌بندی نقش‌های اجتماعی، جنسیت‌اند. هر جامعه‌ای نقش‌های جنسیتی خاصی به زنان و مردان می‌دهد.

۱-۴ **مهارت‌های زندگی:** «مهارت‌های زندگی یعنی ایجاد روابط بین فردی مناسب و مؤثر، انجام مسئولیت‌های اجتماعی، تصمیم‌گیری‌های صحیح، حل تعارض، و کشمکش‌ها بدون توسل به اعمالی که بر خود یا دیگران صدمه می‌زنند. (Ghasempour 2015) به نقل از سازمان بهداشت جهانی، ۱۲ نوع مهارت را شناسایی کرده که عبارت‌اند از: ۱- خودآگاهی ۲- همدلی ۳- روابط بین فردی ۴- ارتباط مؤثر ۵- مقابله با فشار عصبی ۶- مدیریت هیجان ۷- حل مسئله ۸- تصمیم‌گیری ۹- تفکر خلاق ۱۰- تفکر نقادانه ۱۱- نه گفتن ۱۲- تحمل برای کسب موفقیت

#### ۲- انواع برنامه‌های درسی

بنا به نظر (Eisner 1994) «مدارس به‌طور همزمان به تدریس سه نوع برنامه‌دستی مبادرت می‌نمایند که عبارت‌اند از:

۲-۱ برنامه‌دستی آشکار و رسمی: حاوی هدف‌ها، محتوا و روش‌های آشکار مورد حمایت

نظام آموزشی می‌باشد.

۲-۲ برنامه درسی پنهان یا ضمنی: از یادگیری‌هایی حکایت می‌کند که دانش‌آموزان به دلیل حضور در متن حاکم بر نظام آموزشی تجربه می‌کنند. این تجربه‌های یادگیری عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابند.

۲-۳ برنامه درسی null: «مواد و موضوع‌های درسی یا فرایندهای ذهنی است که در سایه گزینش و تصمیم برنامه‌ریز درسی از دستور کار نظام آموزشی حذف شده‌اند و دانش‌آموزان از آموختن آن محروم می‌مانند».

### ۳- گفتمان، تحلیل گفتمان و تحلیل گفتمان انتقادی

(Ghanbari, 2003) گفتمان را «تلازم گفتار و کارکردهای فکری- اجتماعی می‌داند. گفتمان مانند دو روی یک سکه است که یک روی آن متن (گفتار) و روی دیگر آن کارکردهای فکری- اجتماعی است». از نظر بل و همکاران «گفتمان چیزی است که چیز دیگری (پاره گفتار، مفهوم، تأثیر) را تولید می‌کند، نه چیزی که در خود و برای خود وجود دارد و به صورتی جداگانه می‌توان تحلیلش کرد (Ghanbari, 2003). اگر گفتمان تلازم گفتار (گفته) با کارکرد اجتماعی تعبیر شود، تحلیل گفتمان عبارت است از تعبیه سازوکار مناسب و اعمال آن در کشف و تبیین ارتباط گفته (یا متن) با کارکردهای فکری- اجتماعی.

(Ghanbari, 2003) می‌گوید: «در سال‌های اخیر، شیوه جدیدی از تحلیل گفتمان با عنوان تحلیل گفتمان انتقادی وارد عرصه زبان‌شناسی شد که زبان‌شناسان بسیاری از جمله آن (Doris, 2017. Fairclough, 1995. Fowler, 1992. Van Dijk, 1997. Van Leeuwen, 1996. Bloom, 1997) به تحقیق و نظریه‌پردازی در این زمینه پرداختند».

رویکردهای مختلف به تحلیل انتقادی گفتمان (Fowler, 1992. Fairclough, 1995. Van Dijk, 1997. Van Leeuwen, 1996) از جهاتی با هم متفاوتند ولی همگی اتفاق نظر دارند که از توصیف زبانی باید بالاتر رفت تا بتوان به تبیین دست یافت و نشان داد که نابرابری‌های اجتماعی در زبان خلق و منعکس شده‌اند و همچنین باید بتوان به کمک این رویدادها این نابرابری‌های اجتماعی را کشف کرده و شرایط آن‌ها را تغییر داد.

مطالعه زبان، قدرت و ایدئولوژی بخشی از زبان‌شناسی انتقادی است. زبان‌شناسان انتقادی اصطلاح «ایدئولوژی» را کانون توجه خود ساختند. (Fowler, 1992) درباره اصطلاح ایدئولوژی می‌گوید:

«اصطلاح ایدئولوژی معانی و عواقب گمراه‌کننده بسیاری داشته است. این اصطلاح را باید مفهومی مثبت و نه منفی به حساب آورد. منظور زبان‌شناسان انتقادی از ایدئولوژی، مجموعه‌ای از ایده‌ها که غلط باشند و یا عقایدی که از وجدانی تحریف شده پرده بر می‌دارند و لذا از نظر سیاسی

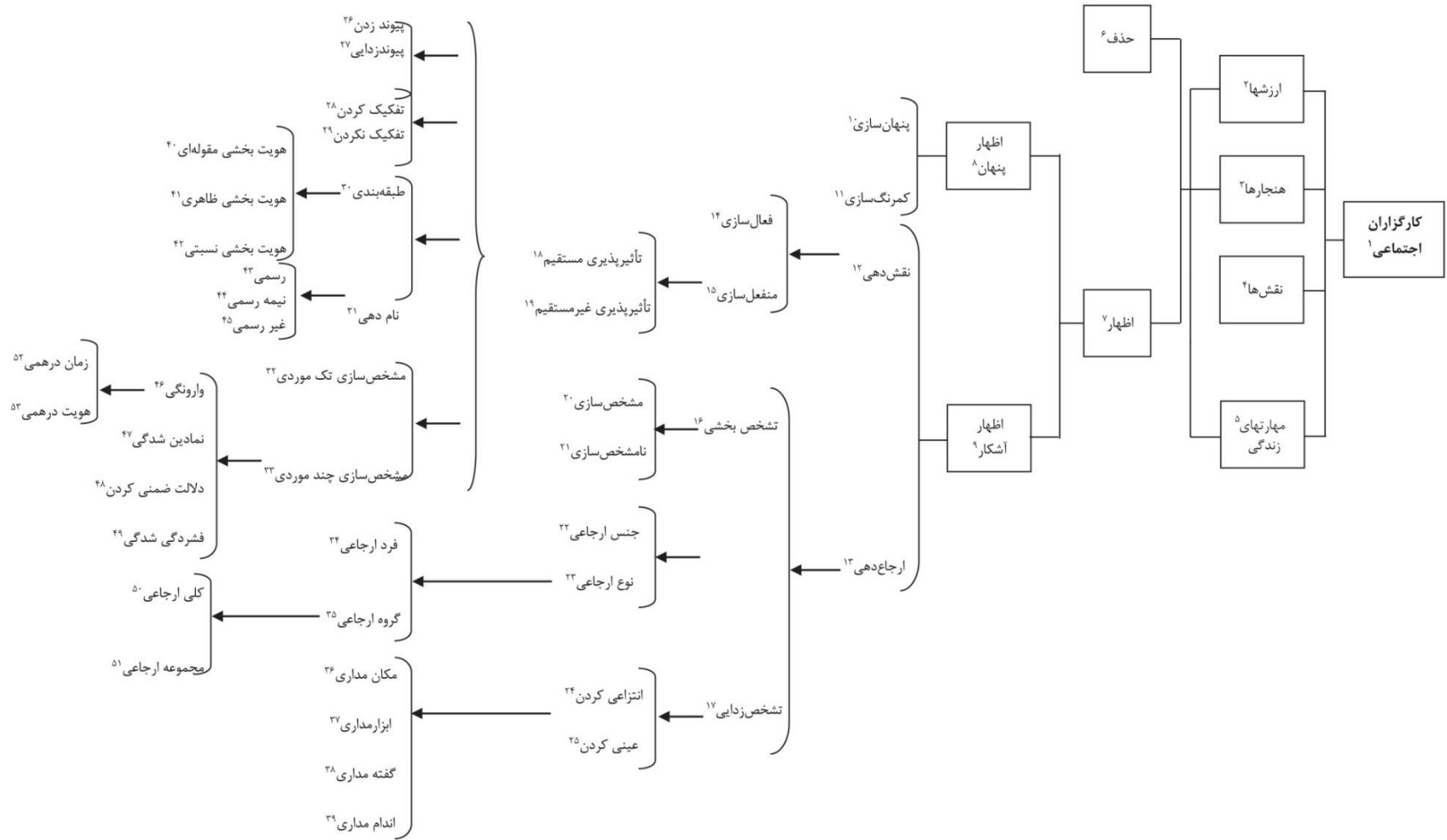
نامطلوبند، نیست، بلکه نوعی تعریف خنثی است که به شیوه‌هایی مربوط می‌گردد که مردم بدان شیوه‌ها هم زندگی می‌کنند و هم رابطه خود را با شرایط هستی‌شان به خود می‌نمایانند.»

به گفته (Baghinipour, 2001) «زبان پیوسته ایدئولوژی تولید می‌کند و ایدئولوژی صرفاً مجموعه‌ای از ایده‌ها و باورهاست. به‌عنوان مثال، این ایده یا باور که زنان و بچه‌ها را می‌توان در مالکیت خود داشت و این ایده یا باور که افرادی که در کشورهای دیگر زندگی می‌کنند یا اتباع بیگانه‌ای که در کشور ما زندگی می‌کنند، به‌رحال بیگانه‌اند...»

مفهوم کلیدی دیگر در زبان‌شناسی انتقادی «قدرت» است. به گفته (Soltani, 2005) «قدرت در تحلیل گفتمان انتقادی، عموماً به منزله چیزی است که در دست بعضی‌ها هست و در دست بعضی‌ها نیست ... تحلیل‌گران انتقادی گفتمان، برداشتی از قدرت دارند که بر اساس آن، جامعه به طبقاتی تقسیم می‌شود که در آن عده‌ای صاحب قدرتند و بر دیگران حکم می‌رانند.»

#### ۴- الگوی تحلیل

این پژوهش با سه موضوع درگیر است: ۱- تحلیل گفتمان انتقادی ۲- جامعه‌پذیری ۳- برنامه‌های درسی. الگوهای تحلیل گفتمان انتقادی ماهیتاً برای بافت‌های سیاسی طراحی شده‌اند و طبیعی است اگر بخواهند در بافت‌های دیگر، مانند تعلیم و تربیت به‌کار روند باید انعطاف‌پذیر باشند. از طرفی یکی از اهداف تعلیم و تربیت، جامعه‌پذیری است و کتاب‌های درسی در جامعه‌پذیری رسمی، ابزاری قوی به‌شمار می‌آیند. چراکه کتاب‌های درسی محصول برنامه‌ریزی درسی می‌باشند، بنابراین یک تغییر، تلفیق کردن سه مؤلفه جامعه‌پذیری یعنی ارزش‌ها، هنجارها و نقش‌ها و سه نوع برنامه درسی آشکار، نهان و null با الگوی تحلیل گفتمان انتقادی است (Van Leeuwen, 1996). همچنین ارزش‌ها در کتاب پژوهش و تفکر ششم ابتدایی آورده شده که در پژوهشی به این گونه تقسیم‌بندی شده‌اند. به این ترتیب، الگوی تحلیل این پژوهش به‌صورت آن‌چه در نمودار ۱ آمده است، خواهد بود:



نمودار ۱- الگوی تحلیل

نکته مهمی که در این نمودار باید مورد توجه قرار گیرد این است که علامت قلاب [ نشان آن است که عواملی که بعد از آن می‌آیند قابل جمع نیستند؛ یعنی وقتی یکی از آن‌ها در توصیف حالتی انتخاب می‌شود دیگر حالات را نمی‌توان برگزید. علامت } نشان آن است که عوامل بعد از آن می‌توانند در توصیف حالتی با هم جمع شوند. علامت نیم دایره C دلالت بر آن دارد که عوامل بعد از آن یعنی جنس ارجاعی و نوع ارجاعی و مشتقات بعدی آن‌ها می‌توانند در مواردی تشخیص بخش و در مواردی تشخیص‌زا باشند (معادل انگلیسی اصطلاحات پیوست مقاله می‌باشد).

### مروری بر پژوهش‌های پیشین

(Karimi & Shamsani, 2015) در مقاله‌ای به تبیین و تحلیل کتاب فارسی ششم ابتدایی در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی پرداخته‌اند. نتایج نشان می‌دهد که مؤلفه اظهار آشکار بیش از مؤلفه‌های حذف و اظهار پنهان تصویرسازی شده است. بر این اساس می‌توان گفت با توجه به ماهیت کتاب‌های فارسی که جایگاه نقل اشعار، حکایات، داستان‌های آموزنده و ... است، نویسندگان کتب فارسی ششم ابتدایی نیز با توجه به همین مسئله بیشتر به دنبال نقل این‌گونه داستان‌ها و تأثیرپذیری آن بر روی کودکان بوده‌اند، بنابراین از زبان شعر و داستان جهت تأثیرپذیری بیشتر استفاده نموده‌اند.

(Nazemiardakani, 2016) در پژوهشی با عنوان «تحلیل محتوای کتاب علوم اجتماعی پایه سوم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی به بررسی میزان توجه کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم ابتدایی به مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی پرداخته‌اند. نتایج نشان داد که در کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم ابتدایی ۳۷۸ مورد آموزش مؤلفه‌های مهارت زندگی وجود دارد که ۱۱۳ مورد (۲۹/۸۹٪) مربوط به مؤلفه‌های خودآگاهی و همدلی، ۶۸ مورد (۱۷/۹۹٪) مربوط به مؤلفه‌های ارتباط بین فردی و اجتماعی، ۱۵۵ مورد (۴۱/۰۱٪) مربوط به مؤلفه‌های تصمیم‌گیری و حل مسئله، ۳۰ مورد (۷/۹۴٪) مربوط به مؤلفه تفکر خلاق و تفکر انتقادی و ۱۲ مورد (۳/۱۷٪) مربوط به مؤلفه‌های مقابله با هیجانات و استرس می‌باشد. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر بازنگری محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم ابتدایی در راستای توجه بیشتر به مؤلفه‌های مقابله با هیجانات و استرس، ضروری است.

(Amalsaleh, 2004) سه نمونه کتاب درسی تدریس انگلیسی مورد استفاده در مدارس راهنمایی و متوسطه و در دانشگاه‌ها را با روش ون لیون تحلیل انتقادی نموده است. نتایج پژوهش عمل صالح، تصویرسازی متفاوتی از کارگزاران اجتماعی را در متون نشان داده است. زنان به‌عنوان افرادی که در خانه هستند یا فرصت‌های شغلی محدودی در جامعه دارند، تصویرسازی شده بودند. در کتاب‌ها مرد شهری طبقه متوسط به‌عنوان هنجار مورد توجه قرار گرفته بود.

(Ghanbari, 2003) ۱۰ داستان کوتاه نوجوان را با ۱۰ داستان کوتاه بزرگسالان و (Fard, 2004) ۱۰



داستان کوتاه کودکان را با ۱۰ داستان کوتاه بزرگسالان مقایسه و تحلیل انتقادی نمودند. نتایج هر دو پژوهش نشان می‌دهد که میزان به‌کارگیری مؤلفه‌های گفتمان‌مدار در داستان‌های بزرگسالان بیش از نوجوانان و کودکان است. استفاده از مؤلفه‌های ادبی در داستان‌های نوجوانان بیش از بزرگسالان است و ادبیات می‌تواند به‌صورت ابزاری در دست سیاستمداران قرار گیرد و بر خلاف سیاست که هر گروه که قدرت کمتری دارد با پوشیدگی بیشتر و گروهی که دارای قدرت بیشتری است با صراحت سخن می‌گوید، در ادبیات چنین ارتباطی بین میزان قدرت و پوشیدگی دیده نشد.

(Shahsani, 2019) در پژوهشی با عنوان «زنان در داستان‌های ایرانی» با استفاده از روش کیفی و رویکرد تحلیل توصیفی - تفسیری و تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار و روش جمع‌آوری داده‌ها به روش اسنادی با هدف بررسی زنان در داستان‌ها و افسانه‌های ایرانی به این نتیجه رسیده است که نقش‌های مردانه بیشتر از زنانه و نقش‌های سنی دختر جوان و مرد میان‌سال بیشتر از بقیه نقش‌هاست. شخصیت اصلی در بیشتر داستان‌ها مردان هستند. زنان و مردان در صفات متعددی تصویرسازی شده‌اند.

تعداد بیشماری از پژوهش‌های داخلی به تحلیل گفتمان انتقادی کتاب‌ها و روزنامه‌ها و انیمیشن‌ها پرداخته‌اند که از آن جمله می‌توان به: (Saki, 2004) «تحلیل گفتمان انتقادی منتخبی از کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی داخلی و کتاب‌های خارجی»، (Seif, 2004) «تحلیل انتقادی گفتمان گزیده‌هایی از روزنامه‌های فارسی زبان و انگلیسی زبان (در آمریکا و انگلیس) در باب منازعات فلسطین و اسرائیل»، (Geranpayeh, 2000) «تحلیل گفتمان انتقادی قصه‌های کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان ایران» اشاره نمود. پژوهش‌های متعدد خارجی بر اساس تحلیل انتقادی گفتمان صورت پذیرفته که از آن جمله می‌توان به: (Niemi, 2014) به «بررسی بازی‌های مورد استفاده مردان»، (Sheppard, 2014) به «تصویرسازی جنسیت در مورد خشونت علیه زنان در تروریست»، (Oviedo, 2013) به «دختران کشورهای آمریکای لاتین و شکل‌گیری هویت» و (Richards, 2012) به «جنسیت، برتری و موسیقی ملل» اشاره کرد.

## الگوی نظری پژوهش

### توضیح اجمالی پیرامون مؤلفه‌های جامعه‌پذیری الگوی تحلیل

دانش‌آموزان باید با ارزش‌ها، هنجارها و نقش‌های کارگزاران اجتماعی آشنا شوند.

#### ۱- ارزش‌ها شامل:

الف) ارزش‌های نظری (علمی و فنی): فراگیر باید یاد بگیرد که فردی کنجکاو و اهل فکر باشد. علاقه شدید به کشف حقیقت و علم‌آموزی داشته باشد. با مخترعان، مکتشفان و مشاهیر آشنا شود؛ با مضرات بی‌سوادی آشنا شود؛ با محصولات صنعتی آشنا شود؛ وسایل ارتباط جمعی (راديو،

تلویزیون، کامپیوتر و ماهواره ...) را بشناسد و طرز استفاده ابتدایی از آن‌ها را بداند؛ با وسایل نقلیه آشنا شود؛ اطلاعاتی در مورد کارخانه‌ها و کارگاه‌ها فرا گیرد.

ارزش‌های علمی دینی: فراگیر باید اطلاعاتی در مورد شخصیت‌های مذهبی و دینی را فرا گیرد.  
 (ب) ارزش‌های اقتصادی (مادی): فراگیر باید مشاغل مختلف را بشناسد؛ با راه‌های کسب ثروت آشنا شود؛ رقابت در کارها را برای سود بیشتر فرا گیرد.

(ج) ارزش‌های زیبایی (هنری): فراگیر باید با زیبایی‌های طبیعت آشنا شود، اطلاعاتی در زمینه‌های هنری (شعر، موسیقی و...) کسب کنند؛ مهارت‌های هنری را فرا گیرد؛ اطلاعاتی در مورد نمایشگاه‌ها و آثار هنری پیدا کند. ارزش‌های هنری-دینی: فراگیر باید با تعزیه‌گردانی و شبیه‌خوانی آشنا شود.  
 (د) ارزش‌های اجتماعی: فراگیر باید تعاون و همکاری در کارها را فرا گیرد؛ نسبت به بهبود وضع اعضای جامعه علاقه‌مند شود؛ کمک به هم‌نوع و هم‌دلی نسبت به دیگران را فرا گیرد. ارزش‌های اجتماعی دینی: فراگیر باید با جهاد در راه دین و ایثار و فداکاری در راه دین آشنا شود. ارزش‌های اجتماعی- خانوادگی: فراگیر باید همکاری کردن در محیط خانواده را بشناسد؛ با فداکاری در راه خانواده آشنا شود.

(ه) ارزش‌های سیاسی: فراگیر باید رهبر و سیاست‌مداران کشورش را بشناسد و احترام به آن‌ها را فرا گیرد، وظایف دولت را بشناسد، فرمان‌برداری از حکومت را فرا گیرد.

(و) ارزش‌های دینی (اخلاقی): فراگیر باید خداوند را بشناسد و او را عبادت کند؛ پیامبر (ص) و ائمه معصومین (ع) و پیروان آن‌ها را بشناسد؛ شهرهای مذهبی را بشناسد؛ با داستان‌های قرآن آشنا شود؛ صفات پسندیده‌ای مانند از خودگذشتگی، ترحم، امانت‌داری را بشناسد، عدالت، شجاعت و تقوی را فرا گیرد؛ یاد بگیرد جسم و روح خود را پاکیزه نگه دارد؛ یاد بگیرد به جسم و روح خود ضرر نرساند.

(ز) ارزش‌های ملی: فراگیر باید با آثار باستانی و میراث فرهنگی کشور خود آشنا شود با اهمیت حفظ و نگهداری آثار باستانی و میراث فرهنگی را بداند؛ میهن خود را دوست بدارد و ایثار و فداکاری در راه آن را فرا گیرد؛ با شخصیت‌های ملی کشورش آشنا شود. ارزش‌های ملی-دینی: با پرچم جمهوری اسلامی ایران آشنا شود و اطلاعاتی در مورد آن کسب کند.

(ح) ارزش‌های فردی: فراگیر باید با ویژگی‌ها و خصوصیات خلقی افراد آشنا شود. ارزش‌های فردی-دینی: فراگیر باید با صبر و پایداری فرد در راه دین آشنا شود.

(ط) ارزش‌های خانوادگی: فراگیر باید تعلق و وفاداری به خانواده را بشناسد؛ امنیت و مراقبت از خانواده را بشناسد.

(ی) ارزش‌های جهانی شدن: فراگیر باید سازمان‌های جهانی را مانند صلیب سرخ، سازمان ملل و ... بشناسد، نگرش به صلح جهانی، بهداشت جهانی، آموزش جهانی پیدا کند.

**۲- هنجارها شامل:**

- الف) رسم اجتماعی: فراگیر باید رسومات اجتماعی (مهمان‌نوازی، عبادت از بیمار ...) را فراگیرد.
- ب) میثاق اجتماعی: فراگیر باید با میثاق‌های اجتماعی که در اثر توافق توده‌ای از مردم صورت می‌گیرد (مانند انقلاب، اعتصاب، تظاهرات و...) آشنا شود.
- ج) آداب اجتماعی: فراگیر باید آداب اجتماعی مانند آداب معاشرت (مثلاً سلام کردن، دست دادن یا روبوسی کردن و احترام گذاشتن به دیگران) را فراگیرد.
- د) شیوه‌های قومی: فراگیر باید با شیوه‌های زندگی اقوام مختلف ایران آشنا شود.
- ه) تشریفات اجتماعی: فراگیر باید تشریفات پذیرایی رسمی (مانند پذیرایی از رئیس جمهور و ...) را فراگیرد.
- و) اخلاق اجتماعی: فراگیر باید احترام به سالمندان جامعه را فرا گیرد، احترام به متخصصان جامعه را فرا گیرد.
- ز) سنت اجتماعی: فراگیر باید سنت‌های جامعه خود (مانند عیدنوروز، روز معلم، روز مادر، پدر و روز کودک) را بشناسد.
- ح) شعایر اجتماعی: فراگیر باید با جشن‌های ملی و مذهبی (مانند جشن عاطفه‌ها، جشن تکلیف و ...) آشنا شده و شیوه‌های انجام آن‌ها را بشناسد.
- ط) قوانین و مقررات اجتماعی: با قوانین و مقررات از جمله قوانین جدید و قدیم راهنمایی و رانندگی آشنا شود. قوانین و مقررات دینی: احکام وضو- نماز و ... را فرا گیرد.

**۳- نقش‌ها شامل:**

- الف) نقش‌های سنتی: فراگیر باید نقش‌های کودکان، نوجوانان، جوانان، بزرگسالان و سالمندان را بشناسد. نقش کودکان بازی و فعالیت، کنجکاوی، فرمان‌برداری؛ نوجوانان علم‌آموزی، کنجکاوی، انجام فرایض دینی؛ جوانان کار و تلاش، ادامه تحصیلات، انجام فرایض دینی؛ بزرگسالان کار و تلاش و کسب درآمد و اداره زندگی، تربیت فرزندان، انجام فرایض دینی و سالمندان راهنمایی و مشاوره کمک کردن در کارهای خانه.
- ب) نقش‌های جنسیتی: فراگیر باید نقش‌های سنتی و جدید را بشناسد؛ مردان در نقش پدر، سرپرست خانواده، کارگر، فرهنگی، پزشک، مهندس، کارمند و زنان در نقش مادر، خانه‌دار، فرهنگی، پزشک، مهندس، صنعت‌گر، کارگر و ...

**۴- مهارت‌های زندگی شامل:**

- ۱- مهارت خودآگاهی: مهارت خودآگاهی توانایی شناخت نقاط ضعف و قوت هر فرد است. اگر هر فرد بتواند تصویری واقع‌بینانه از خود کسب کند و نیازها و تمایلاتش را به خوبی بشناسد، می‌تواند با حقوق فردی، اجتماعی و مسئولیت‌های فردی و اجتماعی‌اش آشنا شود.

- ۲- مهارت همدلی: همدلی به این معنی است که فرد در هر شرایطی، چه خوب و چه بد، بتواند دیگران و مشکلاتشان را درک کند. به این ترتیب، دیگران نیز او را دوست دارند و به هم توجه می‌کنند که در نتیجه، روابط اجتماعی افراد با یکدیگر بهتر می‌شود.
- ۳- مهارت روابط بین فردی: این مهارت، مشارکت و اعتماد واقع‌بینانه و همکاری با دیگران را مشخص می‌کند و موجب می‌شود تا روابط دوستانه‌ای را با دیگران ایجاد کند و دوستی‌های ناسالم را خاتمه دهد تا کسی از چنین روابطی آسیب نبیند.
- ۴- مهارت ارتباط مؤثر: با کسب این مهارت، افراد می‌آموزند برای درک بهتر دیگران، به شیوه‌ای درست، به صحبت‌های آنها گوش دهند. همچنین فرد بتواند نیازها و احساسات خودش را با دیگران در میان بگذارد تا هم نیازهای دیگران و هم نیازهای خودش برآورده شود و در نتیجه ارتباطی رضایت بخش شکل گیرد.
- ۵- مهارت مقابله با فشار عصبی: زندگی در دنیای مدرن با فشارهای روحی و روانی بسیاری همراه است. اگر این فشارها بیش از حد به طول بینجامد بر زندگی افراد تأثیر منفی می‌گذارد و زمینه‌ساز بروز مشکلات جدی می‌شود. با آموختن این مهارت افراد هیجان‌های مثبت و منفی را در خود و دیگران می‌شناسند و سعی می‌کنند واکنشی نشان دهند که این عوامل مشکلی برای آنها ایجاد نکنند.
- ۶- مهارت مدیریت هیجان: هر انسانی که در زندگی خود با هیجانات گوناگونی از جمله غم، خشم، ترس، خوشحالی، لذت و موارد دیگر مواجه است که همه این هیجانات بر زندگی او تأثیر می‌گذارد. شناخت و مهار این هیجانات، همان مدیریت هیجان است. برای کسب این مهارت فرد به‌طور کامل باید بتواند احساسات و هیجانات دیگران را نیز درک و به نوعی این هیجانات را مهار کند.
- ۷- مهارت حل مسئله: زندگی سرشار از مسائل ساده و پیچیده است. با کسب این مهارت بهتر می‌توانیم مشکلات و مسائلی را که هر روز در زندگی برآیم رخ می‌دهند، از سر راه زندگی مان برداریم.
- ۸- مهارت تصمیم‌گیری: برای برداشتن هر قدمی در زندگی باید تصمیم‌گیری کنیم، مسیر زندگی انسان را تصمیم‌گیری‌های او مشخص می‌کند. با آموختن این مهارت اهداف خود را واقع‌بینانه تعیین و از میان راه‌حل‌های موجود بهترین را انتخاب می‌کنیم و مسئولیت عواقب آن را نیز به‌عهده می‌گیریم.
- ۹- مهارت تفکر خلاق: تفکر یکی از مهم‌ترین مهارت‌های زندگی است. مهارت تفکر خلاق، همان قدرت کشف، نوآوری و خلق ایده‌ای جدید است تا در موارد گوناگون بتوانیم راهی جدید و مؤثر بیابیم. با آموختن تفکر خلاق، هنگام مواجهه با مشکلات و دشواری‌ها احساسات منفی را به

احساسات مثبت تبدیل می‌کنیم. هنگامی که تفکر خلاق را می‌آموزیم دیگر مشکلات زندگی مزاحم ما نیستند، بلکه هر کدام فرصتی هستند تا راه‌حل‌های جدید بیابیم و مشکلات را به گونه‌ای حل کنیم که کسی تاکنون این کار را نکرده باشد.

۱۰- مهارت تفکر نقادانه: مهارت تفکر نقادانه موجب می‌شود هر چیزی را به سادگی قبول یا رد نکنیم و پیش از آن، موضوع مورد نظر را به خوبی مورد بررسی قرار دهیم و پس از آن، در مورد رد یا پذیرش آن تصمیم‌گیری کنیم. با آموختن تفکر نقادانه فریب دیگران را نمی‌خوریم و به عاقبت امور به خوبی فکر می‌کنیم و دقیق و درست تصمیم می‌گیریم و ارتباطات درستی برقرار می‌کنیم.

۱۱- مهارت نه گفتن: یکی از لازمه‌های موفقیت فرد در زندگی شخصی و اجتماعی‌اش است. نه گفتن، یعنی وقتی ما نمی‌خواهیم مطلبی را بپذیریم با استفاده از این مهارت، بدون آن‌که به خود و دیگران آسیبی برسانیم، نه‌مان را به صورت فعال ابراز کنیم. علت‌های زیادی در مشکل «نه گفتن» افراد نقش دارد، از جمله، ترس از دست دادن رابطه با فرد مقابل، احساس مسئولیت در خصوص احساسات دیگران، اعتقاد به اینکه اگر از درخواست دیگران سرباز بزنید، آدم بد و خودخواهی هستید و شاید این کار را با از خودگذشتگی، ایثار و فداکاری و ... که در دوران کودکی به شما آموخته‌اند، در تناقض می‌بینید.

۱۲- مهارت تحمل برای کسب موفقیت: انسان موفق، ریشه همه موفقیت‌ها را در درون خود جستجو می‌کند. منشأ تمام پیروزی‌ها در وجود ماست. انسانی که نگاه مثبت و فعال در زندگی دارد خواهان کار، کوشش و تلاش است و برای خود برنامه دارد. انسان موفق، زمام زمان را به دست داشته و بهترین بهره را از آن می‌برد. انسان موفق شکست‌ها و عقب افتادن‌های خود را با بهانه‌های پوچ توجیه نمی‌کند.

### مؤلفه‌های جامعه‌شناختی معنایی الگوی تحلیل

۱- حذف در مقابل اظهار مؤلفه‌ای گفتمان‌مدار است. در حذف، در هیچ کجای متن اشاره‌ای به برخی ارزش‌ها یا هنجارها یا نقش‌ها یا مهارت‌های زندگی نمی‌شود. به‌طور نمونه، اگر در تمام گفتمان‌ها زنان در نقش خانه‌دار یا معلم یا مدیر تصویرسازی شده باشند، زنان پزشک، مهندس، کارمند و ... حذف شده‌اند یا اگر در تمام گفتمان‌ها فقط ارزش‌های اخلاقی، علمی، سیاسی و اجتماعی کارگزاران اجتماعی تصویرسازی شده باشند، ارزش‌های مادی و هنری آنان حذف گردیده است.

۲- بقیه مؤلفه‌های نمودار زیر مقوله‌های اظهار هستند. خود اظهار یا به‌صورت اظهار پنهان یا اظهار آشکار صورت می‌گیرد.

الف-۱) اظهار پنهان: در برخی موارد، ارزش‌ها، هنجارها یا نقش‌های کارگزاران اجتماعی از سوی خواننده و (گاهی حتی خود نویسنده) قابل ارزیابی نیست و در هیچ کجای متن اشاره‌ای

مستقیم به ارزش‌ها و ... نمی‌شود.

مثال: پدر برای علی ماشین و برای مریم عروسک خرید.

در این عبارت، نقش‌های جنسیتی نهفته شده است.

الف-۲) کمرنگ‌سازی: ارزش‌ها، هنجارها یا نقش‌ها و مهارت‌های زندگی کارگزاران حذف شده ولی جا پایی از خود در نقطه‌ای دیگر به جا می‌گذارد تا بشود آن را بازیابی کرد.

مثال: معلم گفت: دوباره خواهش‌ها شروع شد.

ب) اظهار آشکار: در بسیاری موارد ارزش‌ها، هنجارها یا نقش‌ها و مهارت‌های زندگی کارگزاران اجتماعی به وضوح در گفتمان‌ها ذکر می‌شود. این ذکر به شیوه‌های مختلفی صورت می‌گیرد که عبارت‌اند از:

ب-۱) نقش‌دهی: نقش‌هایی که در تصویرسازی به افراد داده می‌شود، یعنی تعیین عامل و پذیرنده در تحلیل گفتمان بسیار حائز اهمیت است. این نقش‌دهی به دو صورت فعال‌سازی یا منفعل‌سازی صورت می‌گیرد.

۱) فعال‌سازی: وقتی است که کارگزاران اجتماعی به‌عنوان نیروهای فعال و پویا بازنمایی می‌شوند. نمونه: تقصیر خودش بود.

۲) منفعل‌سازی: وقتی است که کارگزاران اجتماعی به‌صورت عوامل تأثیرپذیر تظاهر می‌کنند. مانند: من مجبورم به او کمک کنم چون او کسی را ندارد.

منفعل‌سازی خود به دو نوع منفعل‌سازی تأثیرپذیری مستقیم و تأثیرپذیری غیرمستقیم تقسیم شده است.

۲-۱) در تأثیرپذیری مستقیم: کارگزاران مستقیماً دریافت‌کننده نتیجه عمل هستند.

گروهی به منطقه زلزله‌زده کرمانشاه عزیمت کردند. در این جمله، گروهی با توجه به عزیمت کردن حالت فعال دارد، اما منطقه به علت موصوف بودن به صفت زلزله‌زده حالت منفعل دارد.

۲-۲) در تأثیرپذیری غیرمستقیم: کارگزاران غیرمستقیم دریافت‌کننده نتیجه عمل هستند. مثال: خانواده احمد با مشکلات زیادی مواجه هستند.

در این جا مشکلات زیادی، حالت تأثیرپذیری غیرمستقیم دارد.

ب-۲) ارجاع‌دهی: در تصویرسازی از ارزش‌ها، هنجارها یا نقش‌ها و مهارت‌های زندگی کارگزاران اجتماعی به دو مقوله تشخیص بخشی یا تشخیص‌زدایی ارجاع می‌شود.

چنانچه در تصویرسازی ارزش‌ها، ... کارگزاران به‌صورت انسان بازنمایی شوند، در مقوله تشخیص بخشی و چنانچه به‌عنوان غیر انسان تصویرسازی شوند، در مقوله تشخیص‌زدایی طبقه‌بندی می‌شوند.

۱) تشخیص‌زدایی: دارای دو مقوله انتزاعی کردن و عینی کردن است.

۱. ۱) انتزاعی کردن: ارزش‌ها، کارگزاران با صفتی و کیفیتی نمایانده می‌شود.
- این میکروپها موحش و خطرناکند (Richards, 2012). در این مثال، نویسنده به جای بیان مستقیم از ذهنیت خود استفاده می‌کند.
۱. ۲) عینی کردن: در آن تصویرسازی ارزش‌ها، ... کارگزاران به وسیله عمل صورت می‌گیرد. از این‌رو، مؤلفه‌ها به ترتیب مکان مداری، ابزار مداری، گفته مداری و اندام مداری نام گرفته‌اند.
۱. ۲. ۱) مکان مداری: مثال: کربلا سرزمینی است که درس آزادگی را به انسان‌ها آموخت.
۱. ۲. ۲) ابزار مداری: مثال: مداد روی کاغذ حرکت می‌کرد و می‌نوشت.
۱. ۲. ۳) گفته مداری: مثال: گزارش از زلزله بم نشان از کشته شدن بسیاری دارد.
۱. ۲. ۴) اندام مداری: مثال: دست علی به همراه باد یا یدالله فوق ایدیهیم.
- ۲) تشخیص بخشی: دارای دو مقوله مشخص‌سازی و نامشخص‌سازی است.
۲. ۱) نامشخص‌سازی: هرگاه ارزش‌ها، هنجارها و نقش‌ها و مهارت‌های زندگی کارگزاران به دو صورت نامشخص و نامعلوم تصویرسازی شوند و هویت و ماهیت آن‌ها مجهول و ناشناخته بماند.
- مثال: یکی را گفتند: عالم بی‌عمل به چه ماند؟ گفت: به زنبور بی‌عسل.
- پیش چشم مرد فردا زندگانی خواه تیره خواه روشن هست زیبا، هست زیبا.
۲. ۲) مشخص‌سازی: هنگامی رخ می‌دهد که ارزش‌ها و ... کارگزاران به نحوی روشن و مشخص تصویرسازی شده‌اند. مشخص‌سازی گونه‌های چندی دارد که عبارت‌اند از:
۱. ۲. ۲. ۱) مشخص‌سازی تک موردی: وقتی اتفاق می‌افتد که کارگزاران اجتماعی در آن واحد، در یک عمل و یا نقش اجتماعی شرکت دارند:
- مثال: علی برای عبور از خیابان از محل‌های خط‌کشی شده عبور می‌کند.
۲. ۲. ۲. ۲) مشخص‌سازی چند موردی: وقتی اتفاق می‌افتد که کارگزاران اجتماعی در آن واحد در دو عمل و یا دو نقش اجتماعی شرکت دارند و انواع چندی به شرح زیر دارد:
۱. ۲. ۲. ۲. ۱) وارونگی: در این حالت کارگزار با دو نقش متضاد و وارونه بازنمایی می‌شود که این دو نقش می‌توانند یکی شخصیتی مربوط به گذشته و دیگری مربوط به زمان حال باشد یا هر دو نقش با هم هم‌خوانی نداشته باشند. نوع اول را زمان درهمی و نوع دوم را هویت درهمی خوانده‌اند.
- در مثال اول، می‌توان به شخصی که در زمان حال در هیئت رستم و با کلاشینکف در تپه‌های اطراف شیراز (به عنوان کوه قاف) دنبال دیو سفید می‌گردد، اشاره نمود. در مثال دوم، می‌توان به کتاب‌های موش و گربه عبید زاکانی، کلیله و دمنه و انواع و اقسام کتاب‌های کودکان که حیوان‌ها در نقش انسان‌ها یا بالعکس ظاهر می‌شوند، اشاره کرد. طنزنویسان و نویسندگان دیگر جهت فرار از سانسور یا هدف‌های دیگر از این شگرد زیاد بهره می‌گیرند.

۲.۲.۲.۲ نمادین شدگی: در این حالت کارگزاران خیالی یا داستانی به جای کارگزاران واقعی به کار می‌روند. مثال: برادر من وارد اطاق می‌شود من بگویم رستم وارد شد.

۲.۲.۲.۳ دلالت ضمنی کردن: در این حالت ممکن است یک کارگزار مشخص منحصر به فرد در عین مقوله و نقش دیگری را برعهده داشته باشند. مثال: این سبیل کلفت همه محله را عذاب می‌دهد.

که سبیل کلفت در عین حال که فرد مشخصی است، سبیل پرپشت دارد و داش مشهدی هم هست. ۲.۲.۲.۴ فشرده شدگی: در این حالت، مشخص‌سازی را از طریق ترکیبی از تعمیم و تجرید محقق سازد. مثلاً راهنمایی، رهبری. حلال مشکلات از گروهی از مردمان انتزاع می‌گردد و سپس به هر یک از افراد آن گروه اطلاق می‌شود. به طور نمونه، ممکن است تعبیر فرشته نجات را در مورد مددکاران اجتماعی، پزشکان یا مأموران اورژانس به کار ببریم. چون همه اینان به صفتی موصوف هستند که در مواقع بسیار حساس، به نجات انسان‌ها می‌شتابند.

الف. ۲-۲) پیوند زدن و پیوندزدایی

در پیوند زدن ارزش‌ها، هنجارها یا نقش‌های کارگزاران اجتماعی تشخیص‌دار مشخص شده به هم پیوند زده شود.

مثال: زهرا، مریم و نیلوفر با یکدیگر به دیدن نمایشگاه رفتند.

بر مسلمانان امر به معروف و نهی از منکر واجب است.

ب ۲.۲) تفکیک کردن و تفکیک نکردن

در تفکیک کردن یک فرد با یک گروه اجتماعی از کارگزاران اجتماعی با صراحت از دیگر گروه‌های مشابه تفکیک می‌شوند.

مثال:

قصر فردوس به پاداش عمل می‌بخشند      ما که رندیم و گدا دیر مغان ما را بس

کبوتر با کبوتر باز با باز      کند همجنس با همجنس پرواز

ج. ۲.۲) نام‌دهی و طبقه‌بندی کردن

نقش کارگزاران اجتماعی ممکن است با توجه به هویت منحصر به فرد خودشان و یا با عنایت به هویت‌ها و نقش‌هایی که با دیگران مشابه است، بازنمایی شود. شیوه اول نام‌دهی و طبقه‌بندی دوم طبقه‌بندی کردن نامیده می‌شود. اینکه چه وقت و در چه شرایطی کارگزاران نام‌دهی یا طبقه‌بندی می‌شوند بسیار حائز اهمیت است. هر کدام از این دو، زیر مقوله‌های چندی دارند که در نمودار آمده است.

در نام‌دهی، اغلب از اسامی خاص استفاده می‌شود که می‌توانند به صورت غیر رسمی (مانند

مهدی) یا نیمه رسمی (مانند مهدی اسفندیاری) و یا رسمی (مانند آقای اسفندیاری) عرضه گردد. از



طرفی می‌توان در نام‌دهی از عنوان‌دهی استفاده کرد. عنوان‌دهی می‌تواند جنبه‌ی مقام‌دهی داشته باشد (مانند دکتر اسفندیاری، پرفسور اسفندیاری و درجات مختلف آن) و یا می‌تواند جنبه‌ی نسبت‌دهی داشته باشد (دایی جان مهدی)...

کارگزاران ممکن است بر حسب نقشی که به آن‌ها داده می‌شود یا کاری که انجام می‌دهند یا بر حسب ویژگی‌های ذاتی و دائمی آن‌ها طبقه‌بندی شوند و به آن‌ها هویت خاصی داده شود. یکی از این گونه‌ها هویت‌بخشی مقوله‌ای است که افراد بر حسب قراردادهای طبیعی، فرهنگی، تاریخی تعریف شده‌اند، مانند نژاد، قومیت، مذهب، حرفه و ...

یکی دیگر، هویت‌بخشی ظاهری است که کارگزار بر حسب ویژگی‌های ظاهر، اندام یا عضو مشخص نمایانده می‌شود، مانند ریشو، بور، طاس، قدبلند، بد لباس و ...

هویت بخشی نسبتی حالتی است که کارگزاران بر حسب روابط خویشاوندی، دوستی یا شغلی نمایانده می‌شود، مانند مادر من، همسر آقای امامی و ...

### ۳) جنس ارجاعی و نوع ارجاعی

جنس به گفته‌ی (Yarmohamadi, 2004) «یکی از کلیات خمس ارسطویی است و آن کلی ذاتی است که بر افراد مختلف‌الحقیقه قابل حمل است ... مانند حیوان که بر انسان و اسب و خرگوش و شیر و جز آن حمل می‌شود ...». و نوع هم به گفته‌ی یارمحمدی و به نقل از خوانساری، یکی از کلیات خمس و آن کلی‌ای است که ... بر افراد متفق‌الحقیقه حمل شود. مثلاً چون پرسیم که احمد و پرویز و هوشنگ چیستند؟ جواب انسان است. البته جنس و نوع در منطق و زبان‌شناسی هر یک زیر مقوله‌هایی هم دارند که در اینجا مجال بحث آن نیست».

پس، نوع واقعیتی است که آن را با تجربه‌ی بلافاصل خود درک می‌کنیم و جنس واقعیتی است دست دوم که از طبقه‌بندی تعدادی از انواع حاصل می‌شود.

نکته‌ی مهم در اینجا این است که جامعه‌شناسان این دو مفهوم متفاوت از واقعیت را با ویژگی‌های رفتاری طبقات اجتماعی ربط داده‌اند. مثلاً به گفته‌ی یارمحمدی، به نظر بوردیو، نوع‌نگری از ویژگی‌های رفتاری طبقه‌ی کارگر است و جنس و یا عام‌نگری از ویژگی‌های طبقه‌ی مسلط و بورژوازی است. او بر نظر ویرجینیا وولف تأکید کرده است که *General Ideas Are Always Generals' Ideas* یعنی تصورات کلی همیشه تصورات ژنرال‌هاست.

پس اینکه ما می‌توانیم کارگزاران را به صورت جنس (با عام، کلی و جمعی) و یا در هیئت نوع (یا خاص و جزئی و فردی) ذکر کنیم، مؤلفه‌ای گفتمان‌مدار تلقی می‌شود.

دو زیر مقوله برای نوع ارجاعی می‌توان متصور شد: یکی فرد ارجاعی و دیگری گروه ارجاعی. ناگفته پیداست که در اولی کارگزار به صورت فرد نمایانده می‌شود و در دومی، به صورت گروه. این مؤلفه در گفتمان‌شناسی انتقادی بسیار مهم است. همان‌طور که در باب جنس و نوع در بالا می‌توان

اشاره کرد. در نوع اول، به کارگزاران به صورت کلی اشاره می‌شود ولی در نوع دوم، کارگزاران در هیئت اعداد و ارقام عرضه می‌گردند. روشن است که فرد ارجاعی، صورت فردی و گروه ارجاعی، طبیعت جمعی دارد. مثلاً مسلمانان، ملت ایران و قوم یهود همگی از نوع کلی ارجاعی هستند. مجموعه ارجاعی معمولاً با حضور کمیت نماهای معرفه یا نکره به‌عنوان شمارش و یا هسته گروه اسمی تحقق می‌یابند. به جمله‌های زیر توجه کنید:

چند شهر با جریان سیل ویران شد.

پنجاه درصد جمعیت ایران را جوانان تشکیل می‌دهند.

چند شهر و پنجاه درصد جمعیت ایران به صورت مجموعه‌ای ارجاعی نشان داده شده‌اند.

### تعریف اصطلاحات

۱. جامعه‌پذیری (Socialization): «فرایند مادام‌العمر درونی کردن فرهنگ و یادگیری رفتار هر فردی از طریق تعامل اجتماعی» (چارون ۶۳: ۱۹۸۷).
۲. مؤلفه‌های جامعه‌پذیری
  - الف. ارزش‌ها: (Values): هر آنچه برای یک فرد یا نظام اجتماعی مورد نیاز، محترم، مقدس، خواستنی و مطلوب باشد مانند آزادی، استقلال، رفاه، محبت ... (Sills, 1986).
  - ب. هنجارها (Norms) الگوهای نشان دهنده رفتار ایده‌آل و مطلوب در جامعه. مانند در خانواده، سلام به بزرگترها و در مدرسه، حضور به‌موقع (Sills, 1986).
  - ج. نقش‌ها (Roles): مجموع فعالیت‌هایی که فرد در گروه مربوط به خود ایفا می‌کند (Ogburn, 1970).
  - د. مهارت‌های زندگی (Life Skills)
۳. گفتمان (Discourse): تلازم گفتار (گفته یا متن) با کارکردهای اجتماعی (Yarmohamadi, 2001).
۴. ساختارهای فکری- اجتماعی (ایدئولوژی) (Ideological Structures): ایدئولوژی دستگاهی از ایده‌هاست که جهت‌دهنده و معنادهنده به عمل بشری است. ایدئولوژی همچنین دستگاهی از ارزش‌هاست که می‌خواهد خود را در عمل واقعیت ببخشد (Ashouri, 1998).
۵. مؤلفه‌ها (Features) یا ساختارهای گفتمان‌دار (Discursive Structures): مؤلفه‌ها یا ساختارهایی گفتمان‌مدار هستند که به‌کارگیری یا عدم به‌کارگیری آن‌ها و یا تغییر و تبدیل آن‌ها به صورت دیگر، در گفته و یا متن باعث می‌شود که از گفته برداشت‌های متفاوتی شود؛ مطلبی پوشیده یا مبهم شود یا صراحت بیشتری پیدا کند. جملات مجهول نسبت به جملات معلوم پوشیدگی بیشتری دارند (Yarmohamadi, 2004).
۶. کارگزاران اجتماعی (Social actors): در هر عملی یک واقعه صورت می‌گیرد که تعدادی

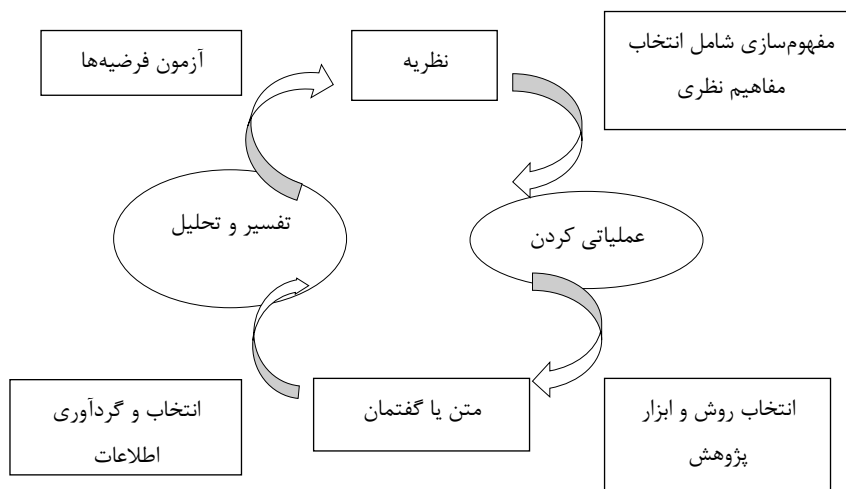
افراد در انجام آن عمل مشارکت دارند. در جملات فاعلین یا مفعولین کارگزاران اجتماعی هستند (Yarmohamadi, 2001).

۷. تحلیل انتقادی گفتمان (Critical Discourse Analysis): کشف و تبیین ارتباط بین ساختارهای فکری- اجتماعی و ساختارهای گفتمان دار (Yarmohamadi, 2001).

### روش پژوهش

پژوهش در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی تابع روش ثابت و مشخص که همگی از آن پیروی کنند، نیست (Aghagolzadeh, 2004). در چارچوب پژوهشی این شاخه، رابطه بین نظریه و گفتمان دارای مراحل است که می‌بایست طی شود. در هر پژوهش باید: الف) در چارچوب نظریه، به مفهوم‌سازی باید اقدام نمود. این مرحله را تأثیر نظریه و نظام‌مند نمودن مفاهیم می‌نامند. ب) در مرحله دوم می‌بایست به عملیاتی نمودن مفاهیم مبادرت نمود که این مرحله را عملیاتی نمودن مفاهیم می‌نامند. منظور از عملیاتی نمودن مفاهیم، انتخاب روش‌ها و ابزار ملموس و عینی است. در این مرحله است که روش‌ها و ابزارهای پژوهش تعریف می‌شوند. ج) در مرحله سوم باید به انتخاب متون یا گفتمان مبادرت نمود. د) سپس نوبت به مرحله انتخاب و گردآوری داده از پیکر زبانی (متون) یا گفتمان می‌رسد. ه) روش‌های تحلیل نیز می‌تواند شامل انواع تحلیل بر مبنای هرمنوتیک که تحلیلی کاملاً فردی و انتزاعی است و تا سطح تحلیل‌های کمی که عینی است را در بر بگیرد و مرحله ارزیابی و آزمون فرضیه‌ها (در صورت داشتن فرضیه).

مطالب فوق بیانگر رابطه بین نظریه و متن یا گفتمان در تحلیل گفتمان انتقادی می‌باشند (Aghagolzadeh, 2004). با اقتباس از مایکل می‌یر این مطالب را در الگوی زیر نشان می‌دهد:



چگونگی رابطه نظریه و گفتمان (سیکل پژوهش) مدل نظری و روش شناختی پژوهش در تحلیل گفتمان انتقادی

روش مورد استفاده در این پژوهش، توصیفی از نوع کمی است. جامعه مورد نظر در پژوهش حاضر، کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ است که جامعه آماری به طور کامل به عنوان نمونه مورد استفاده قرار گرفته است. داده‌های پژوهش به صورت تصادفی انتخاب نشده بلکه داده‌هایی هدفمند بوده که در حالت طبیعی در اختیار پژوهشگر قرار داشته و با هدف او هماهنگ است. بر این اساس داده‌های این پژوهش، کلیه گفتمان‌های کتاب پژوهش و تفکر ششم ابتدایی می‌باشد. به گفته (Aghagolzadeh, 2004) «روش تحلیل داده‌ها در تحلیل گفتمان انتقادی توصیفی - تفسیری است». در این پژوهش مراحل زیر طی شد:

- ۱- کلیه متون کتاب پژوهش و تفکر ششم ابتدایی بررسی شدند.
- ۲- جمله‌های تشکیل دهنده متن از دو بخش تشکیل می‌شوند. جمله‌ها و تعبیرات گفتمان‌مدار و جمله‌های غیر گفتمان‌مدار و یا به تعبیری (جمله‌های بی‌گناه) با توجه به مؤلفه‌های گفتمان‌مدار الگوی ون لیون جمله‌ها و تعبیرات گفتمان‌مدار استخراج شدند.
- ۴- سپس ارزش‌ها، هنجارها و نقش‌ها و مهارت‌های زندگی کارگزاران اجتماعی که در درون متون به صورت داستان، شعر و عکس عرضه شده‌اند، تعیین شدند. این مؤلفه‌ها در یک جمله، در یک پاراگراف یا به طور ضمنی در یک درس نهفته بودند.
- ۵- بسامد مؤلفه‌های جامعه‌پذیری و مؤلفه‌های جامعه‌شناختی - معنای کارگزاران اجتماعی و متون محاسبه شدند. در تعیین این میزان از محاسبات آماری مربوط مانند درصد و مجذور خی استفاده شد.

۶- سپس نتایج به دست آمده تحلیل و توجیه شدند.

- ۷- برای اطمینان بیشتر از صحت نتایج به دست آمده «پایایی ارزیاب درونی» و «پایایی ارزیاب بیرونی» محاسبه شد. در پایایی ارزیاب درونی، حدود یک دهم داده‌های متنی انتخاب شدند. خود محقق پس از حدود ۳ هفته مجدداً با همان روش تحلیل کرد و ضریب همبستگی نتایج دو تحلیل را به دست آورد. در پایایی ارزیاب بیرونی، حدود یک دهم داده‌های متنی به همکاری که به شیوه متن مورد نظر پژوهشگر اشراف داشت جهت تحلیل داده شد و ضریب همبستگی نتایج دو تحلیل به دست آمد. بر این اساس ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش، اسنادی (مراجعه به کتاب پژوهش و تفکر ششم ابتدایی) بود و روش گردآوری داده‌ها، الگوی تلفیقی تحلیل گفتمان انتقادی ون لیون و روش تحلیل داده‌ها توصیفی - تفسیری است.

با توجه به اینکه روش پژوهش در تحلیل انتقادی گفتمان، توصیفی - تفسیری است، در این پژوهش ابتدا کلیه متون، اشعار و تصاویر کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی بررسی شدند. سپس جملات تشکیل دهنده متن از دو بخش جملات، اشعار و تصاویر گفتمان‌مدار و جملات، اشعار و تصاویر غیرگفتمان‌مدار با توجه به مؤلفه‌های گفتمان‌مدار الگوی ون لیون (۱۹۹۶) مشخص

شدند. سپس با عنایت به الگوی تحلیلی ون لیون، مؤلفه‌های گفتمان‌مدار استخراج شدند. بسامد و درصد هر کدام از ابعاد الگوی ون لیون محاسبه شد. در تعیین این میزان از محاسبات آماری از درصد و مجذور خی استفاده شد و نتایج به دست آمده، بررسی گردید. برای اطمینان بیشتر از صحت نتایج به دست آمده " پایایی ارزیابی درونی" و " پایایی ارزیابی بیرونی" محاسبه گردید. در پایایی ارزیابی درونی، یک دوم داده‌های متنی انتخاب شد سپس توسط محقق پس از یک ماه با همان روش تحلیل شد و ضریب همبستگی نتایج دو تحلیل (۰/۹۲) به دست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنی دار بود. همچنین در پایایی ارزیابی بیرونی، کل محتوای کتاب مورد نظر به فردی که به شیوه متن مورد نظر اشراف کامل داشت، جهت تحلیل داده شد و ضریب همبستگی نتایج دو تحلیل (۰/۸۶) به دست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنی دار بود. ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش اسنادی است و روش گردآوری داده‌ها، بر مبنای الگوی تلفیقی تحلیلی انتقادی گفتمان (VanLeeuwen, 1996) و روش تحلیل داده‌ها توصیفی - تحلیلی است.

### پرسش‌های پژوهش

- ۱- مؤلفه‌های جامعه‌پذیری بیان شده در کتاب پژوهش و تفکر ششم ابتدایی کدامند؟
- ۲- مؤلفه‌های جامعه‌پذیری پنهان شده و به حاشیه رفته کتاب پژوهش و تفکر ششم ابتدایی کدامند؟
- ۳- مؤلفه‌های جامعه‌پذیری حذف شده کتاب پژوهش و تفکر ابتدایی کدامند؟

### یافته‌ها

جدول ۱- بسامد و درصد نقش‌های جنسیتی و سنی کتاب پژوهش و تفکر

نقش‌ها کتاب‌ها	جنسیت	فعال		منفعل		سنتی		جدید		کودک و نوجوان		بزرگسال		کهنسال	
		%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
پژوهش و تفکر	زن	۹۳/۳	۲۴	۷/۷	۲	۶۹/۲	۱۸	۳۰/۸	۸	۸۴/۶	۲۲	۷/۷	۲	۷/۷	۲
	مرد	۹۶/۸	۳۰	۳/۲	۱	۶۱/۳	۱۹	۳۸/۷	۱۲	۴۵/۲	۱۴	۴۸/۴	۱۵	۶/۵	۲

جدول شماره ۱ بسامد و درصد نقش‌های آشکار جنسیتی هستند و سنی کتاب پژوهش و تفکر ششم ابتدایی را نشان می‌دهد. بر اساس یافته‌های این جدول، نقش‌های جنسیتی مردانه دارای فراوانی بیشتری نسبت به نقش‌های جنسیتی زنانه است. بدین معنی که مردان بیش از زنان در کتاب تصویرسازی شده‌اند. نقش‌های سنتی چه در مردان و چه در زنان دارای بیشترین فراوانی نسبت به نقش‌های جدید است. همچنین در زمینه نقش‌های سنی در کتاب، کهنسالان اعم از زن و مرد دارای کمترین فراوانی و کودک و نوجوان بیشترین فراوانی را دارند. در کتاب، فراوانی فعال‌سازی بیشتر از

منفعل‌سازی است و مردان بیشتر از زنان به‌صورت فعال تصویرسازی شده‌اند.

جدول ۲- مجذور خی نقش‌های سنی و جنسیتی کتاب پژوهش و تفکر

نقش‌های جنسیتی کتاب‌ها	بسامد	درجه آزادی	$\chi^2$	سطح معنی‌داری	نقش‌های سنی کتاب‌ها	بسامد	درجه آزادی	$\chi^2$	سطح معنی‌داری
پژوهش و تفکر	۵۷	۱	۰/۴۳۹	N.S	پژوهش و تفکر	۵۷	۲	۲۷/۲۸	۰/۰۰۰۱

جدول شماره ۲ مجذور خی نقش‌های جنسیتی و سنی کتاب پژوهشی و تفکر سال ششم ابتدایی را نشان می‌دهد. اعمال مجذور خی نشان‌دهنده وجود تفاوت معنی‌دار در نقش‌های سنی و عدم تفاوت معنی‌دار در نقش‌های جنسیتی است.

جدول ۳- بسامد و درصد هنجارهای آشکار کتاب پژوهش و تفکر

هنجارها کتاب‌ها	رسم		میثاق		آداب		تشریفات		شعائر		شیوه قومی		سنت		اخلاق		قوم	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
پژوهش و تفکر	-	-	۳	۳۳/۳	۲	۲۲/۲	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۱۱/۱	۳	۳۳/۳

جدول شماره ۳ بسامد و درصد هنجارهای آشکار کتاب پژوهش و تفکر سال ششم ابتدایی را نشان می‌دهد. بر اساس یافته‌های این جدول بسامد کل هنجارهای این کتاب ۹ می‌باشد. قانون و مقررات و میثاق اجتماعی دارای بیشترین فراوانی و اخلاق اجتماعی دارای کمترین فراوانی هستند.

جدول ۴- مجذور خی هنجارهای آشکار کتاب پژوهش و تفکر

هنجارها کتاب‌ها	بسامد	درجه آزادی	$\chi^2$	سطح معنی‌داری
پژوهش و تفکر	۹	۳	۱/۲۲	N.S

جدول شماره ۴ مجذور خی کل هنجارهای کتاب پژوهش و تفکر سال ششم ابتدایی را نشان می‌دهد. اعمال مجذور خی نشان‌دهنده عدم وجود تفاوت معنی‌دار در کتاب است.

جدول ۵- بسامد و درصد ارزش‌های آشکار کتاب پژوهش و تفکر

شماره	تولویحی / تصریحی	فردی		خانوادگی		اقتصادی		سیاسی		اجتماعی		هنری		علمی- نظری		دینی		ملی		جهانی شدن	
		%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
۱	فردی	۱۷/۶	۴۲																		
۲	خانوادگی			۱/۳	۳																
۳	اقتصادی					۳/۸	۹														
۴	سیاسی							-	-								۰/۴	۱			
۵	اجتماعی									۶/۷	۱۶								۰/۴	۱	
۶	هنری											۲/۵	۶								
۷	علمی- نظری											۱/۳	۳			۵۱/۵	۱۲۳				
۸	دینی															۹/۲	۲۲				
۹	ملی																		۰/۴	۱	
۱۰	جهانی شدن																			۲/۵	۶

تولویحی: ۱۱

تصریحی: ۲۲۸

کل: ۲۳۹

جدول شماره ۵ بسامد و درصد ارزش‌های آشکار کتاب پژوهش و تفکر سال ششم ابتدایی را نشان می‌دهد. بر اساس یافته‌های این جدول بسامد کل ۲۴۰ می‌باشد که ۲۲۸ گفتمان این کتاب شامل ارزش‌های تصریحی بوده و ۱۲ گفتمان دارای ارزش‌های تولویحی می‌باشند. ارزش‌های علمی- نظری دارای بیشترین فراوانی و سپس ارزش‌های فردی و دینی به ترتیب فراوانی بالاترین نسبت به بقیه ارزش‌ها دارند و ارزش ملی دارای کمترین فراوانی است.

جدول ۶- مجذور خی ارزش‌های آشکار کتاب پژوهش و تفکر

ارزش‌ها	بسامد	درجه آزادی	$\chi^2$	سطح معنی‌داری
کتاب‌ها / پژوهش و تفکر	۲۳۹	۸	۴/۴۵۲	۰/۰۰۰۱

جدول شماره ۶ مجذور خی ارزش‌های آشکار کتاب پژوهش و تفکر سال ششم ابتدایی را نشان می‌دهد. اعمال مجذور خی نشان‌دهنده وجود تفاوت معنی‌دار در کتاب است.

جدول ۷- بسامد و درصد مهارت‌های زندگی آشکار کتاب پژوهش و تفکر

شماره	تصریحی	خودآگاهی		همدلی		روابط بین فردی		ارتباط مؤثر		مقابله با فشار عصبی		مدیریت هیجان		حل مسئله		تصمیم‌گیری		تفکر خلاق		تفکر نقادانه		نه گفتن		تحمل برای موفقیت	
		%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
۱	خودآگاهی	۰/۶	۱	۲۱/۴	۳۱					۰/۶	۱														
۲	همدلی			۱/۴	۲																				
۳	روابط بین فردی					۰/۶	۱																		
۴	ارتباط مؤثر							-	-																
۵	مقابله با فشار							-	-																
۶	مدیریت هیجان											۱/۴	۶												
۷	حل مسأله													۲۵/۵	۳۷										
۸	تصمیم‌گیری			۰/۶	۱											۲۶/۲	۳۸								
۹	تفکر خلاق																	۹	۱۳						
۱۰	تفکر نقادانه			۸/۲	۱۲																				
۱۱	نه گفتن			-	-																				
۱۲	تحمل برای موفقیت	-	-																						

کل: ۱۴۵

تصریحی: ۱۴۰

تلویحی: ۵



جدول شماره ۷ بسامد و درصد مهارت‌های آشکار کتاب پژوهش و تفکر سال ششم ابتدایی را نشان می‌دهد. بر اساس یافته‌های این جدول بسامد کل گفتمان‌ها ۱۴۵ بوده که بسامد گفتمان‌های تصریحی ۱۴۰ و گفتمان‌های تلویحی ۵ می‌باشد. مهارت‌های تصمیم‌گیری و حل مسئله به ترتیب دارای بیشترین فراوانی و مهارت‌های بین مرزی و مقابله با فشار عصبی دارای کمترین فراوانی می‌باشند.

جدول ۸- مجذور خی مهارت‌های آشکار کتاب پژوهش و تفکر

مهارت‌ها	بسامد	درجه آزادی	$\chi^2$	سطح معنی‌داری
کتاب‌ها				
پژوهش و تفکر	۱۶۰	۸	۱/۱۲۵	۰/۰۰۰۱

جدول شماره ۸ مجذور خی کل مهارت‌های آشکار کتاب پژوهش و تفکر سال ششم ابتدایی را نشان می‌دهد. اعمال مجذور خی نشان‌دهنده وجود تفاوت معنی‌دار در کتاب است.

مؤلفه‌های گفتمان‌مدار

جدول ۹- بسامد و درصد مؤلفه‌های گفتمان‌مدار کتاب پژوهش و تفکر

کل	جنس ارجاعی		تشخیص بخشی																								مؤلفه‌ها کتاب		
			تشخیص زدایی												تشخیص بخشی														
			نوع ارجاعی		عینی کردن		انتزاعی کردن		نامشخص-سازی		پیوند زدایی		پیوند زدن		تفکیک نکردن		تفکیک کردن		طبقه‌بندی		نام‌دهی		چندموردی		تک موردی			پنهان سازی	
%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N				
۴۱۶	۱۱/۱	۱	۸۸/۹	۸	۳۸/۵	۵	۶۱/۵	۸	۳/۶	۱۴	۶/۲	۳	۹۳/۸	۴۵	-	-	-	-	۱۳/۶	۱۹	۸۶/۴	۳	-	-	۱۰۰	۳۰۵	۱/۹	۸	پژوهش و تفکر

جدول شماره ۹ بسامد و درصد مؤلفه‌های گفتمان‌مدار کتاب پژوهش و تفکر سال ششم ابتدایی را نشان می‌دهد. بر اساس یافته‌های این جدول فراوانی پنهان‌سازی کمتر از آشکارسازی، تشخیص‌زدایی کمتر از تشخیص‌بخشی، نامشخص‌سازی کمتر از مشخص‌سازی، نام‌دهی کمتر از طبقه‌بندی و پیوندزدایی کمتر از پیوند زدن است.

جدول ۱۰- مقایسه دو موردی از مؤلفه‌های گفتمان‌مدار کتاب تفکر و پژوهش

معنی‌داری	$\chi^2$	درجه آزادی	تشخیص‌بخشی - تشخیص‌زدایی کتاب‌ها	معنی‌داری	$\chi^2$	درجه آزادی	اظهار آشکار - پنهان کتاب‌ها
۰/۰۰۰۱	۳۴۸/۶۹	۱	پژوهش و تفکر	۰/۰۰۰۱	۳۸۴/۶۱	۱	پژوهش و تفکر

معنی‌داری	$\chi^2$	درجه آزادی	نام‌دهی - طبقه‌بندی کتاب‌ها	معنی‌داری	$\chi^2$	درجه آزادی	جنس ارجاعی - نوع ارجاعی کتاب‌ها
۰/۰۰۱	۱۱/۶۳	۱	پژوهش و تفکر	۰/۰۲	۵/۴۴	۱	پژوهش و تفکر

معنی‌داری	$\chi^2$	درجه آزادی	مشخص‌سازی - نامشخص‌سازی کتاب‌ها	معنی‌داری	$\chi^2$	درجه آزادی	فعال‌سازی - منفعل‌سازی کتاب‌ها
۰/۰۰۰۱	۳۳۲/۰۳	۱	پژوهش و تفکر	۰/۰۰۰۱	۴۵/۶۳	۱	پژوهش و تفکر

معنی‌داری	$\chi^2$	درجه آزادی	عینی - انتزاعی کتاب‌ها	معنی‌داری	$\chi^2$	درجه آزادی	پیوند زدن - پیوندزدایی کتاب‌ها
N.S	۰/۶۹	۱	پژوهش و تفکر	۰/۰۰۰۱	۳۶/۷۵	۱	پژوهش و تفکر

جدول شماره ۱۰ مقایسه دو موردی بهره‌گیری از مؤلفه‌های گفتمان‌مدار کتاب تفکر و پژوهش سال ششم ابتدایی را نشان می‌دهد. اعمال مجذور خی نشان‌دهنده وجود تفاوت معنی‌دار بین مؤلفه‌های اظهار آشکار - پنهان، تشخیص‌بخشی - تشخیص‌زدایی، فعال‌سازی - منفعل‌سازی، پیوند زدن - پیوندزدایی، نام‌دهی - طبقه‌بندی، مشخص‌سازی - نامشخص‌سازی است و فراوانی موارد تفکیک کردن و تفکیک نکردن صفر است و آزمون خی نمی‌توان گرفت. همچنین در تک موردی و چند موردی تمام موارد گفتمان‌ها تک موردی هستند و امکان مقایسه دو موردی وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، بررسی و تحلیل سازوکارهای گفتمان‌مدار کتاب تفکر و پژوهش ششم دبستان بر اساس الگوی تحلیل گفتمان انتقادی بود. کاربرد الگوی تلفیقی ون لیوون در تحلیل

کتاب پژوهش و تفکر ششم ابتدایی و محاسبات آماری نکات زیر را آشکار می‌سازد.

در پاسخ به سؤال پژوهش اول پژوهش کلیه ارزش‌ها و هنجارهای میثاق اجتماعی، آداب اجتماعی، اخلاق اجتماعی و قانون و مقررات اجتماعی، نقش‌های جنسیتی و سنی و مهارت‌های زندگی شامل خودآگاهی، همدلی، روابط بین فردی، مدیریت هیجان، حل مسئله، تصمیم‌گیری، تفکر خلاق و تفکر نقادانه در گفتمان‌های کتاب پژوهش و تفکر ششم ابتدایی تصویرسازی شده‌اند. در زمینه نقش‌های جنسیتی، مردان بیش از زنان تصویرسازی شده‌اند و نقش‌های سنتی چه در مردان و چه در زنان بیش از نقش‌های جدید آنان می‌باشد. همچنین نتایج تحقیقات (Shahsani, 2009. Yarmohamadi, 2001. Lopez, 2015. Niemi, 2014. Sheppard, 2014. Loring, 2013) هم‌راستا با یافته‌های این بخش از پژوهش می‌باشد. در تبیین یافته‌های این بخش از پژوهش می‌توان گفت، این شیوه اجتماعی شدن در دورانی که تفاوت‌های جنسی حداقل تأثیر را در پیشرفت‌های شغلی و اجتماعی دارند و در امکانات گسترده قرن ۲۱، برای افراد بشر تبعیض‌آمیز است و بایستی اصلاح گردد. لازم به ذکر است در این پژوهش، ارزش‌های نظری دارای بیشترین فراوانی هستند به دلیل اینکه عنوان کتاب تفکر و پژوهش است و انتظار می‌رود که این ارزش بیشتر از بقیه ارزش‌ها در گفتمان‌ها تصویرسازی شوند. در این پژوهش، ارزش‌های فردی و دینی در رتبه‌های دوم و سوم از نظر فراوانی قرار دارند. این یافته، نظریه تحلیل گفتمان انتقادی را که معتقد است قدرت و ایدئولوژی در زبان رمزگذاری می‌شود، را تأیید می‌کند. در تبیین یافته‌های این بخش از مطالعه می‌توان گفت دوره ابتدایی مهم‌ترین دوره تربیت در زندگی افراد محسوب می‌شود، زیرا در این دوره، کودکان متابعت از حاکمان قدرت و قوانین و مقررات اجتماعی را می‌آموزند. در زمینه هنجارها هر چند فراوانی آنها در کتاب پژوهش و تفکر سال ششم ابتدایی کم است ولی همین تعداد به آداب اجتماعی، اخلاق اجتماعی، قانون و مقررات اجتماعی و میثاق اجتماعی اختصاص دارد و اخلاق و آداب اجتماعی در دین اسلام بسیار سفارش شده و به این ترتیب تأثیر ارزش‌های دینی در این قسمت نیز مشهود است.

دوره ابتدایی، دوره‌ای است که کودکان به آموختن مهارت‌ها در کنار کسب دانش‌ها و نگرش‌های متناسب با سطح رشد شناختی آنان می‌پردازند. با توجه به نام کتاب، انتظار می‌رود که شیوه‌های پژوهش و تفکر به کودکان به واسطه این کتاب یاد داده و در رفتار و عملکرد آنان مشاهده گردد. بر اساس یافته‌های به دست آمده توانایی حل مسئله و تصمیم‌گیری بالاترین فراوانی را در کتاب دارد که با ارزش‌های نظری که آنها نیز بالاترین فراوانی را در

کتاب داشته‌اند، همخوانی دارد، ولی در زمینه تفکر خلاق و تفکر انتقادی با توجه به تعداد گفتمان‌های کتاب (۱۴۵ مورد) فراوانی قابل ملاحظه‌ای مشاهده نشد. بر این اساس این کتاب کمک زیادی به پژوهش و تفکر خلاق و نقادانه در کودکان نمی‌نماید. همچنین مؤلفه‌های همدلی، روابط بین فردی، مدیریت هیجان دارای فراوانی کمی هستند. در حالیکه در دنیای امروز کودک نیاز به همدلی و همفکری و ایجاد روابط سالم با افراد و همچنین کنترل خشم و مدیریت هیجان خود را دارد ولی کتاب به این مقوله‌ها کمتر پرداخته است.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش می‌توان چنین استدلال نمود که ارزش‌های دینی و نقش‌های جنسیتی سنتی درون گفتمان‌ها پنهان شده و زنان بیشتر در نقش‌های سنتی تصویرسازی شده‌اند. نتایج این بخش از پژوهش نشان داد که فراوانی پنهان‌سازی کمتر از آشکارسازی است و مؤلفان کتاب پژوهش و تفکر سعی در پنهان‌سازی خط فکری یا ایدئولوژی را ندارند و برعکس هدف آنها نمایش آن ایدئولوژی است. همچنین نتایج تحقیقات (Shahsani, 2009. Yarmohamadi, 2001. Lopez, 2015. Niemi, 2014. Sheppard, 2014. Loring, 2013) هم‌راستا با یافته‌های این بخش از پژوهش می‌باشد. در متون کتاب استفاده از ساختارهای گفتمان‌مدار به منظور دستکاری واقعیات و منحرف ساختن ذهن کودک از آن واقعیات نیست. بلکه برای نمایاندن واقعیات و آشکارکردن ایدئولوژی خاص مؤلفان آن است. در واقع، در متون سیاسی این خود حقیقت است که پنهان‌سازی می‌شود اما در کتاب پژوهش و تفکر، حقیقت به طور مستقیم و پنهان بیان می‌گردد.

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش می‌توان چنین تبیین نمود که از بین هنجارها، رسوم اجتماعی، تشریفات اجتماعی، شعائر اجتماعی، سنت اجتماعی و شیوه‌های قومی و از بین مهارت‌ها، ارتباط مؤثر و مقابله با فشار عصبی و نه گفتن و تحمل برای موفقیت از گفتمان‌های کتاب پژوهش و تفکر سال ششم ابتدایی حذف شده‌اند. همچنین نتایج تحقیقات (Shahsani, 2009. Yarmohamadi, 2001. Lopez, 2015. Niemi, 2014. Sheppard, 2014. Loring, 2013) هم‌راستا با یافته‌های این بخش از پژوهش می‌باشد. در واقع کشور ایران از اقوام مختلفی تشکیل شده و شناخت فرهنگ، آداب و رسوم اقوام ایرانی مهم می‌باشد. همچنین فرایند جهانی شدن به یکی از چالش‌های اساسی بشر مبدل شده و آموزش‌های جهانی شدن، انسان‌ها را دعوت به زندگی در قالب‌های جدید می‌کند. در تبیین یافته‌های این بخش از پژوهش می‌توان گفت، جهان بسیار پیچیده شده و انسان امروز تحت فشارهای گوناگون می‌باشد و مهارت‌های ارتباط مؤثر و مقابله با فشارهای عصبی بسیار مهم محسوب می‌شوند که کودکان

باید آنها را از کودکی فرا بگیرند. همان‌طور که عنوان کتاب پژوهش و تفکر است و هر پژوهش متضمن تلاش و کوشش و تحمل برای موفقیت است، لذا مهارت تحمل برای موفقیت مهارتی ضروری محسوب می‌شود که متأسفانه از گفتمان‌های کتاب حذف گردیده است.

نتایج این پژوهش نشان داد که مؤلفان کتاب سعی در پنهان‌سازی خط فکری یا ایدئولوژی را ندارند و بر عکس هدف آنها نمایش آن ایدئولوژی است. لازم به ذکر است که در کتاب پژوهش و تفکر سال ششم ابتدایی، ارزش‌های ملی، اقتصادی، هنری، جهانی شدن و خانوادگی دارای فراوانی کمتری نسبت به ارزش‌های فردی، دینی و نظری هستند. همچنین فراوانی مهارت‌های تفکر خلاق و نقادانه نسبت به مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری کمتر می‌باشد. درحالی‌که کتاب باید به پرورش روحیه انتقادگری، قوه تجزیه و تحلیل و خلاقیت، پرورش حس وطن‌دوستی و ضرورت حضور بیشتر هنر بپردازد.

با توجه به نتایج به‌دست آمده از این پژوهش، پیشنهاد می‌گردد سایر محققان با توجه به طرح جدید نظام آموزش ابتدایی و متوسطه و تدوین کتب جدید التالیف را بر پایه این الگو تحلیل نمایند تا درک عمیقی نسبت به این مسئله در سایر مواد برنامه درسی نیز صورت گیرد. همچنین با توجه به تخصص و اشراف نظری و تجربی صاحب‌نظران در تدوین و تألیف کتاب حاضر، تحقق تمامی اهداف به صورت مطلوب در این نوع برنامه درسی مستلزم اجرای اثربخش آن توسط مجریان متخصص و مجرب خصوصاً معلمان مدارس می‌باشد. در نهایت با استفاده از این الگو و تحلیل متون و کتب درسی می‌توان گامی اثربخش در جهت توسعه دانش و آگاهی کلیه ذینفعان خصوصاً فراگیران نسبت به مسائل پیرامونی و دریافت و درک پیام‌های آشکار و پنهان محتواهای قصد شده، تدریس شده و یاد گرفته شده برداشت.

## منابع

- Aghagolzadeh, F. (2004). A Methodological Research in critical content Analysis, Tehran: Allameh Tabatabayi University, Literature Department. [In Persian]
- Alastair, P. (1994). Incommensurable Discourses in: Applied Linguistics, Vol. 15, No.2 Oxford University Press.
- Amalsaleh, E. (2004). The representation of social actors in the EFL text books in Iran. Unpublished Ph.D dissertation. Shiraz: Shiraz University. [In Persian]
- Ashouri, D. (1998). We and Modernism. Tehran: Serat cultural institute. [In Persian]
- Askarian, M. (1990). Sociology of Education, Teran: Atayi Institute. [In Persian]
- Bagheri, K. (2019). Education as a Building in Hegel's phenomenology, Research paper on the Foundations of the Education. No. 9. [In Persian]
- Baghinipour, M. (2001). Critical Speech Mining: Brief Analysis to Reflection of power in language. Journal of Linguistics: No. 2. [In Persian]
- Bloome, D., & Talwalkers, S. (1997). "Critical discourse analysis and the study of reading and writing". Reading research quarterly. Vol. 32, No.1.
- Charon, J. (1987). The meaning of sociology: A reader. Englewood, CA: Prentice Hall
- Doris, U. (2017) Managing the Gap - Policy and Practice of Parents in Child Care. Nordic Journal of Studies in Educational Policy. Volume 3, 2017 - Issue 2
- Eisner, E. (1994). The educational imagination: On the design and evaluation of school programs. Third edition. New York: Macmillan college publishing company.
- Fairclough, N. (1995). Critical discourse analysis. London: Longman.
- Fard, F. (2004). A Comparative study of children's stories and adult's stories within the framework of CDA. M.A Thesis. Shiraz University. Shiraz. Iran. [In Persian]
- Fowler, R. (1992). "Power and Language." International encyclopedia of linguistics. Oxford: Oxford University Press. Vol 3.
- Geranpayeh, B. (2000). Discourse Analysis of Cultural patterns in Kanoon Books, Journal of Children and Adolescent Literature: No. 20. [In Persian]
- Ghanbari, L. (2003). Comparison of Critical Discourse Analysis of Contemporary Adult Short Stories and Contemporary Adolescent Short Stories, These in M.A: Shiraz University. [In Persian]
- Ghasempourjahangir, S. (2015). Principles and Foundations of Life Skills, Tehran: Razenahan Publication. [In Persian]
- Ghiasian, M. (2015). A critical Analysis of Elementary School Persian Books, Journal of Curriculum Studies, No. 36. [In Persian]
- Henslin, J. (1999). Sociology: A down-to-earth approach. Fourth edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Karimi, M., & Shahsani, S. (2015). Analysis of the Sixth Elementary Persian Book Based on the Components of Critical Discourse, Journal of Curriculum Studies, No. 37. [In Persian]
- Lisacole, N. (2020). Understanding Socialization in Sociology. ThoughtCo, Feb. 11, 2020, [thoughtco.com/socialization-in-sociology](https://www.thoughtco.com/socialization-in-sociology)
- Lopez, R. (2015). A critical discourse analysis of the DREAM Act and undocumented youth in evening television news, Ph. D, University of Colorado at Boulder.
- Loring, A. (2013) Anguage and U.S. citizenship: Meanings, ideologies and policies, Ph. D, University of California, Davis.
- Lotfabadi, H., & Norouzi, V. (2004). Theorizing and Scaling to Measure the Value System, Journal of Educational Innovations, No. 7. [In Persian]
- Muller, C. (1987). The politics of Communication. New York: Oxford University Press
- Nazemiardakani, B. (2016). Content Analysis of Third Grade Elementary Social Science Textbook Based on Life Skills Components, The First National Conference on New Education in the Iranian Educational System. [In Persian]

- Niemi, E. (2014). *The games men play: How community college men use video to construct masculinity*, M.A, Northern Illinois University.
- Ogburn, W. (1970). *Sociology*. Translated By Amirhosin Arianpour, Tehran: Ofset Co. Publication.
- Oviedo, M. (2013). *Growing up Latinita: Latin girls*, Ph.D, the University of Iowa.
- Pan, X. (2002). "Consensus behind disputes: A critical discourse analysis of the media coverage of the right-of-abode issue in post colonial Hong kong". *Media, culture and society*. Vol. 24. No. 1.
- Rafipour, F. (1999). *Anatomy of Society*, Tehran: Enteshar Co. [In Persian]
- Ransome, P. (1992). *Antonio gramsci: A new introduction*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Richards, A. (2012). *Gender, hegemony and country music*, M.A, Gonzaga University
- Robert, M. (1994). *Sociology of Parties*, Translated by Ahmad Naghibzadeh, Tehran: Ghoumes Publication. [In Persian]
- Rudman, M. (1984). *Children's literature: An issues approach*. New York: Longman Publishing.
- Seif, L. (2004). *A Cross- Cultural investigation of the Representation of Social Actors in Different Persian, British and American Discourses*. [In Persian]
- Shahin, M. (2015). *Content Analysis of Teaching Life Skills in Elementary School Social Studies Textbooks and Providing Improvement Programs*, M.A Theses: Tehran University. [In Persian]
- Shahsani, S. (2019). *Women hn Iranian stories*. 3rd International conference on Longuage, Literature, culture and History Studies. Georgia. Tibilisi
- Shahsani, S. (2007). *Explaining the Mechanisms of Socialization Components of Elementary Humanities Textbooks in the Context of Critical Discourse Analysis*, Ph.D Theses: Shiraz University. [In Persian]
- Shahsani, S. (2017). *Illustration of women in the Folk Tales of the Persian people*, *Children's Literature Studies: No. 2*. [In Persian]
- Sheppard, A. (2014). *Using discourse analysis, critically evaluate the portrayal of gender*, University of St. Andrews.
- Shokohi, M. (2012). *Content Analysis of Elementary School Textbooks Based on Gender Socialization*, Theses in M.A: Shahid Bahonar University. [In Persian]
- Sills, D. (1986). *International encyclopedia of the social science*. New York: Mcmillan Co.
- Soltani, A. (2005). *Power, Discourse and Language*, Tehran: Ney. [In Persian]
- Taki, S. (2004). *Discourse Analysis of Domestic and Foreign English Textbooks in Terms of Ideology*, Theses in M.A: Isfahan University. [In Persian]
- Vahedi, V., & Zarisadat, S. (2015). *Critical Discourse Analysis of the Stories of Jalal Aleahmad*, *Literary Criticism and Stylistics Research*, No. 3. [In Persian]
- Vandijk, T. (1997). *"Discursive as interaction in society"*. *discourse studies: A multidisciplinary introduction*. London: Sage Publication.
- VanLeeuwen, T. (1996). *Text and practice*. London: Routledge
- Vosoughi, M., & Nikqolgh, A. (1995). *Foundations of Sociology*, Tehran: Kheradmand Publication.
- Warton, S. (2018). *Socialization in the Family: Implications for Music Education*. Volume: 36issue: 3, page(s): 29-37
- Yarmohamadi, L. (2001). *A Method for Analyzing Discourse and Examining Socio-Intellectual perspectives*, *Journal of Culture*, No. 40. [In Persian]
- Yarmohamadi, L. (2001). *The Appropriateness of the Application of Quantitative and Qualitative Methods in the Analysis of Discourses*, *Journal of Culture*, No. 39. [In Persian]
- Yarmohamadi, L., & Seyf, L. (2002). *Representation of Social Agents in the Palestinian-*



Israeli Conflict Through Sociological-Semantic Discourse Structures. Proceedings of the Sixth Linguistics Conference, Tehran: Allame Tabatabayi University. [In Persian]  
Zahrakar, K. (2018). Counseling Theory, Tehran: Roshd. [In Persian]

## پیوست ۱: معادل انگلیسی اصطلاحات استفاده شده در مقاله

1	Social Actors	کارگزاران اجتماعی	28	Differentiation	تفکیک کردن
2	Values	ارزش‌ها	29	Indifferentiation	تفکیک نکردن
3	Norms	هنجارها	30	Categorization	طبقه‌بندی کردن
4	Roles	نقش‌ها	31	Nomination	نام‌دهی
5	Life Skills	مهارت‌های زندگی	32	Single Determination	مشخص‌سازی تک موردی
6	Exclusion	حذف	33	Overdetermination	مشخص‌سازی چند موردی
7	Inclusion	اظهار	34	Individualization	فرد ارجاعی
8	Hidden Inclusion	اظهار پنهان	35	Assimilation	گروه ارجاعی
9	Exploit Inclusion	اظهار آشکار	36	Spatialization	مکان‌مداری
10	Suppression	پنهان‌سازی	37	Instrumentalization	ابزارمداری
11	Background	کمرنگ‌سازی	38	Utterance Autonomization	گفته‌مداری
12	Role Allocation	نقش‌دهی	39	Somatization	اندام‌مداری
13	Reference Allocation	ارجاع‌دهی	40	Classification	هویت بخشی مقوله‌ای
14	Activation	فعال‌سازی	41	Physical Identification	هویت بخشی ظاهری
15	Passivation	منفعل‌سازی	42	Relational Identifioation	هویت بخشی نسبتی
16	Personalization	تشخص‌بخشی	43	Formalization	رسمی
17	Impersonalization	تشخص‌زدایی	44	Semi-Formalization	نیمه رسمی
18	Subjection	تأثیرپذیری مستقیم	45	Informalization	غیر رسمی
19	Beneficialization	تأثیرپذیری غیرمستقیم	46	Inversion	وارونگی
20	Determination	مشخص‌سازی	47	Symbolization	نمادین‌شدگی
21	Indetermination	نامشخص‌سازی	48	Connotation	دلالت ضمنی کردن
22	Generioization	جنس ارجاعی	49	Distillation	فشرده‌شدگی
23	Specification	نوع ارجاعی	50	Collectivation	کلی ارجاعی
24	Abstraction	انتزاعی کردن	51	Aggregation	مجموعه ارجاعی
25	Ojbectivation	عینی کردن	52	Anachronism	زمان درهمی
26	Association	پیوند زدن	53	Deviation	هویت درهمی
27	Diassociation	پیوندزدایی			

**Extended Abstract**

**A Critical Discourse Analysis of the Sixth Grade Thought and Research Textbook for Explaining the Mechanisms of Its Socialization Features**

**Shahrzad Shahsani<sup>1</sup> Fatemeh Amirazodi<sup>2</sup> Mahboobeh Alborzi<sup>3</sup> Fahimeh Keshavarzi<sup>4</sup>**

The education system is one of the complex and large social institutions in any society, which is inextricably linked to social, cultural and economic growth and development, and which gradually evolves from a simple elementary state towards a better, more complex one. This system has created healthy, growing, balanced, developed, and talented human beings, on the one hand, and has satisfied human resource needs in different cultural, social and economic sectors, on the other hand. Socialization is one of the major goals of education which takes place at schools where textbooks can play a critical role in socializing learners. Socialization features are characterized by some special mechanisms and can affect learners. Therefore, clarifying the way such mechanisms are influencing can be very illuminating. Critical discourse analysis (CDA) is considered as one way for revealing how mechanisms of socialization features work. CDA can be used to express the relationship between language, power and ideology. This study was an attempt to analyze the Sixth Grade Thought and Research Textbook in the 2019-2020 academic year through benefitting from the integration pattern proposed by Van Leeuwen (1996) and by adding socialization features, including values, norms, roles and life skills, to the discourse-oriented features of Van Leeuwen. This was made possible through the use of CDA. Furthermore, the existing differences between the relevant features were taking into account by calculating frequency, percentage of socialization and discourse-oriented features, and Chi square. Based on the findings, traditional gender roles, traditional roles of kids and teens, social rules and regulations, social ceremonies, theoretical values and decision-making skills had the highest levels of frequency in the textbook. Moreover, religious, political, national and familial values were hidden in the relevant discourses of the textbook. Additionally, traditions, rituals, rites, social

---

<sup>1</sup>. Assistant Professor, Faculty of Education and Psychology. Shiraz university, Iran

<sup>2</sup>. PhD student in Philosophy of Education, Shiraz University, Shiraz, Iran

<sup>3</sup>. Associate Professor, Faculty of Education and Psychology. Shiraz university, Iran

<sup>4</sup>. Assistant Professor, Faculty of Education and Psychology. Shiraz university, Iran

traditions, ethnic practices, effective communication skills, the skill of saying no and tolerance for success were not considered in the textbook. Moreover, all values and norms of social pact, social etiquette, social ethics, social law and regulations, gender and age maps, and life skills, including self-awareness, empathy, interpersonal relationships, emotion management, problem solving, decision contemplation, creative thinking, and critical thinking were considered in the discourses of the textbook. Considering gender maps, males were depicted more than females in the book, and both males and females were depicted more in their traditional roles than their new roles. Based on the findings of this study, it can be argued that religious values and traditional gender maps were hidden in the discourses of the textbook. The results further showed that the frequency of concealment was less than frequency of revelation of features. Therefore, it seems that the textbook authors have tried to clearly show their favored line of thought or ideology. The results further revealed that from among the norms, social customs, social rituals, social traditions and ethnic practices, and from among the skills, effective communication, coping with stress, the skill of saying no, and tolerance for success were ignored in the discourses of the textbooks. It should be noted here that national, economic, artistic, globalization and family values were less frequent in the textbook than individual, religious and theoretical values. Moreover, the frequency levels of creative and critical thinking skills was less than those of problem solving and decision making skills. As other findings of this study revealed, depersonalization was less frequent than characterization, uncertainty was less frequent than identification, naming was less frequent than classification and de-linking was less frequent than linking in the relevant textbook. Considering these findings, future researchers are recommended to focus on the authorship and compilation of new textbooks by taking into account the new plan of the primary and secondary education system. Additionally, future researcher are recommended to examine the expertise and the theoretical and ideological orientation of experts involved in compiling the present textbook.

**Keywords:** critical discourse analysis; socialization features; semantic sociological components; discourse-oriented features; Though and Research Textbook