

آموزش علوم اجتماعی

فصلنامه
آموزشی
تحلیلی و
اطلاع رسانی

روشد



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

● دوره شانزدهم ● شماره ۴ ● تابستان ۱۳۹۳ ● ۶۴ صفحه ● ۸۵۰۰ ریال

www.roshdmag.ir

آموزش های غیر رسمی؛ حاشیه یا متن؟ / فریبرز بیات ۲-

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

- آموزش ظرفیت زندگی جمعی / گفت و گو با دکتر محمد امین قانع راد-۴
- تضاد تبلیغات تلویزیونی با کتاب های درسی / ایران قدیانی-۱۶
- کنش انسانی مقهور کنش اجتماعی / دکتر لطیف عیوضی-۲۷
- درس سواد رسانه، گزارشی از اجرای آزمایشی یک طرح درس / مژگان فراهانی-۳۰
- تلفیق تفکر، احساس و ارزش ها، مروری بر برنامه درسی علوم اجتماعی استرالیا
دکتر نیره شاه محمدی-۴۵
- مطالعات اجتماعی چیست؟ / منصور ملک عباسی-۵۰
- توزیع نامتوازن ارزش ها، تحلیل محتوای کتاب های درسی دوره ابتدایی
پرویز صبوری-۵۲

دانش اجتماعی نوین

- استفاده از رسانه در درس مطالعات اجتماعی / دکتر زهره عابدی، غلامرضا حمیدزاده-۳۲
- مک دونالدی شدن جامعه، مروری بر جامعه شناسی جرج ریتزر / حسام مناهجی-۳۶
- هرمنوتیک از هوسرل تا گادامر / کاوه تیموری-۵۸
- نظریه های متأخر جامعه شناسی / سارا کریمی-۶۲

دانش اجتماعی نوین

- پرورش تفکر انتقادی در دانش آموزان / رحیم زایر کعبه-۹
- سواد رسانه ای در برابر تبلیغات تجاری / دکتر نسیم مجیدی قهرودی، زهرا اسدی-۲۲
- علاقه مند کردن دانش آموزان به جامعه شناسی / حسن مؤمنی-۳۹
- آموزش جامعه شناسی در میدان / ۵۶

● مدیر مسئول: محمد ناصری
● سردبیر: فریبرز بیات
● مدیر داخلی: فرناز بابازاده
● هیئت تحریریه: دکتر ناهید فلاحیان،
دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی،
دکتر فاطمه جواهری،
دکتر محمد سعید ذکایی،
پری مسلمی پور لالمی، غلامرضا حمیدزاده
● ویراستار: بهروز راستانی
● طراح جلد: محمود حسینی
● طراح گرافیک: پریسا سندوسی
● نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر
شمالی، پلاک ۲۶۶
● صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۷۹
● نمابر: ۸۸۳۰۱۴۸۷
● وبگاه: www.roshdmag.ir
● رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
● تلفن پیام گیر نشریات رشد:
۸۸۳۰۱۴۸۲
کد مدیر مسئول: ۱۰۲
کد مشترکین: ۱۱۴
● نشانی امور مشترکین: تهران،
صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
● تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶
۷۷۳۳۶۶۵۵
● شمارگان: ۵۲۰۰
● چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

قابل توجه همکاران محترم:

۱. سعی شود مطالب ارسالی بیش تر جنبه کاربردی داشته باشد و از پرداختن طولانی به مبانی نظری و تئوری پرهیز شود.
۲. مطالبی را که برای درج در مجله می فرستید، با آموزش علوم اجتماعی مرتبط باشد و در جای دیگری هم چاپ نشده باشد.
۳. مطالب ترجمه شده با متن اصلی ارسال شود.
۴. بهتر است متن را از طریق رایانامه (E-mail) برای ما بفرستید.
۵. نثر مطالب روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود.
۶. مجله در رد، قبول، اصلاح و تلخیص مطالب رسیده مجاز است.
۷. در ابتدای مطالب ارسالی، کلیدواژه ها نوشته شود.
۸. شماره تلفن تماس و نشانی دقیق پستی حتما نوشته شود.

به بهانه تعطیلی مدارس در تابستان

آموزش‌های غیررسمی حاشیه یا متن؟

فریبرز بیات

پایان سال تحصیلی و تعطیلات تابستانی در طرز تلقی معمول و مرسوم، مساوی با توقف یا تعطیلی درس و مدرسه است. این نوع نگرش تا آنجا که به برنامه‌های رسمی و موظف آموزشی برمی‌گردد، تا حدودی درست است، اما «آموزش» به‌عنوان فرایندی مستمر و مادام‌العمر تعطیل‌ناپذیر است. اتفاقاً نتایج بررسی‌های پژوهشگران علوم تربیتی و اجتماعی نشان می‌دهد، شکل مؤثر، ماندگار و فعال آموزش و یادگیری در حوزه آموزش‌های غیررسمی و غیرموظف جریان دارد. چرا که دانش‌آموزان نسبت به آموزش‌های رسمی و اجباری واکنش منفی نشان می‌دهند و آن‌ها را خشک، غیرصمیمانه و نیز تجربیدی و بی‌ارتباط با زندگی روزمره تلقی می‌کنند. بنابراین هر چه آموزش‌ها به‌ویژه در حوزه اجتماعی و تربیتی، شکل غیررسمی، نرم و غیرمستقیم به خود گیرد، بهتر هضم و جذب می‌شود و بیشتر مؤثر و مفید خواهد بود.

بسیاری از علاقه‌ها، نگرش‌ها و طرز تلقی‌های ما در زمان فراغت و در فضایی به‌دور از هر نوع محدودیت زمانی و مکانی، و فشار و اجبار شکل می‌گیرد. بنابراین بخش مهمی از شخصیت ما حاصل چنین فضا و شرایطی است.

از سوی دیگر، بسیاری از صاحب‌نظران علوم اجتماعی معتقدند، اوقات غیرموظف و فراغت زمان رشد و شکوفایی استعدادها و نیروی سرشار خلاقیت است. برخی تا آنجا پیش رفته‌اند که «تمدن» و فرهنگ را بیشتر محصول زمان‌های آزاد و فراغت انسان دانسته‌اند تا زمان کار و فعالیت موظف و اجباری او.

از چنین منطری است که ایام فراغت و تعطیل و یا اوقات آزاد و غیرموظف به‌طور جدی مورد توجه صاحب‌نظران علوم اجتماعی و نیز برنامه‌ریزان فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی قرار گرفته است. تبیین و تفسیر ماهیت، ویژگی‌ها و مقتضیات چنین شرایطی در قالب نظریه‌پردازی و نیز سامان‌دهی و تولید خوراک‌های فکری و کالاهای فرهنگی و اجتماعی مناسب این ایام، در قالب صنایع فرهنگی و سرگرمی خود را نشان می‌دهد که حاکی از اهمیت و جایگاه چنین ایام و شرایطی و نیز آموزش‌های غیررسمی در متن زندگی اجتماعی است.

رسانه‌های جمعی به‌عنوان یکی از صنایع فرهنگی در طیف گسترده و متنوع خود، یکی از مهم‌ترین وظایف و کارکردهایشان تفریح و سرگرمی و پرکردن ایام فراغت است. رسانه‌ها در قالب‌ها و اشکالی جذاب، سرگرم‌کننده و غیرمستقیم اطلاعات، پیام‌ها و ارزش‌های خاصی را اشاعه می‌دهند و ترویج می‌کنند.

با توجه به توسعه فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی و به تبع آن، رشد رسانه‌های مختلف، پوشش گسترده، راحتی دسترسی و استفاده، و نیز جذابیت‌های موضوعی و زیبایی‌شناختی آن‌ها، به نظر می‌رسد در غیاب نظام آموزشی در فضای غیررسمی و آزاد، رسانه‌ها جای خالی آن را پر کرده‌اند. رسانه‌ها اگرچه می‌توانند در خدمت آموزش باشند، اما به‌دلیل تبعیت از جریان قالب رسانه‌ای در جهان و رویکرد تجاری

صاحب نظران علوم اجتماعی معتقدند، اوقات غیر موظف و فراغت زمان رشد و شکوفایی استعدادها و نیروی سرشار خلاقیت است. برخی تا آنجا پیش رفته‌اند که «تمدن» و فرهنگ را بیشتر محصول زمان‌های آزاد و فراغت انسان دانسته‌اند تا زمان کار و فعالیت موظف و اجباری

از یک سو، و منطق موزاییکی و اطلاعات پراکنده و غیرمنسجم و سطحی از سوی دیگر، به‌طور کلی اهداف آموزشی را به‌طور اصولی حمایت نمی‌کنند؛ سهل است که در موارد قابل توجهی، اهداف آموزشی را به چالش می‌کشند و حتی اهداف مغایر با نظام آموزشی را ترویج می‌کنند.

اکنون سؤال اساسی این است که نظام آموزشی با چنین شرایطی چگونه باید مواجه شود؟ و چه رویکردها و راهکارهایی را پیش روی دارد؟ پاسخ به این سؤال نیازمند بررسی‌های کارشناسانه صاحب‌نظران مختلف اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و تربیتی است. اما هر نوع واکاوی و بررسی در این زمینه باید مسائل و موارد زیر را به شکل عمیق و همه‌جانبه روشن کند:

۱. آیا نظام آموزشی باید به رویکرد گذشته خود ادامه دهد و بی‌توجه به آموزش‌های غیررسمی و غیرموظف، فارغ از مکان و زمان، کماکان خود را به فقط ۹ ماه تحصیلی محدود و منحصر کند؟

۲. آیا نظام آموزشی باید در نوع آموزش‌ها و محتوای آن، روش آموزش و نیز رسانه‌های آموزشی خود و نظام مدرسه‌ای، با توجه به فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی تجدیدنظر کند؛ چگونه؟

۳. متولی و مسئول آموزش‌های غیررسمی کدام نهاد و سازمان است و نظام آموزشی در این حوزه چه جایگاهی دارد؟

۴. آیا سیاست‌های رسمی و غیررسمی آموزشی باید مسیرهای جدا و منفک از یکدیگر را پیگیری کنند یا سیاست‌های آموزشی هماهنگی باید در هر دو حوزه دنبال شوند؟

۵. نظام آموزشی در مواجهه با آموزش‌ها و پیام‌های رسانه‌ای چه رویکردی باید اتخاذ کند؟ و آموزش سواد رسانه‌ای تا چه اندازه قادر است قدرت انتخاب، تمیز و نقد پیام‌های رسانه‌ای را به دانش‌آموزان منتقل کند؟

۶. آیا نظام آموزشی نیز باید با ایجاد یک شبکه مستقل رادیو - تلویزیونی به جریان رسانه‌ای آموزش بپیوندد؟ یا از رسانه‌های موجود به شکل هماهنگ و نظام‌مند بهره‌مند شود؟

در هر حال، آنچه نباید از نظر دور داشته شود، اهمیت آموزش‌های غیررسمی است که برعکس جریان رسمی آموزش، تعطیل بردار نیست و تابستان و زمستان نمی‌شناسد. اهمیت و نقش این دسته از آموزش‌ها در عصر ارتباطات و فضای رسانه‌ای جدید هر روز بیشتر می‌شود، تا جایی که به‌نظر می‌رسد از جریان رسمی آموزش پیشی گرفته است. اما نظام آموزشی از صحنه چنین آموزش‌هایی غایب است و حتی به این درجه از حساسیت هم نرسیده که این قبیل آموزش‌ها تأثیر و نقش آموزش رسمی را به چالش می‌کشند و محدود و مشروط و یا کم‌رنگ می‌کنند. در برخی از مقالات این شماره به این موضوع از ابعاد مختلف پرداخته شده است. امید می‌رود طرح پرسش‌های بالا به این حساسیت دامن بزند و با غفلت‌زدایی از چنین روندی، چابکی، چالاکي، پویایی و آینده‌نگری را برای نظام آموزشی به ارمغان آورد.

اشاره

آموزش علوم اجتماعی چه اهدافی را باید دنبال کند؟ برنامه‌های درسی و آموزشی علوم اجتماعی در ایران چه اهدافی را دنبال می‌کنند و تا چه اندازه به اهداف پنهان و آشکار خود دست یافته‌اند؟ انتظارات جامعه از آموزش‌های علوم اجتماعی چیست؟ برنامه‌های درسی تا چه اندازه این انتظارات و مطالبات اجتماعی را برآورده کرده‌اند؟ اگر تربیت شهروندی و تمرین زندگی جمعی با گروه‌های متفاوت و مختلف را مهم‌ترین هدف برنامه‌های عمومی آموزش علوم اجتماعی بدانیم، برنامه‌های آموزش علوم اجتماعی در ایران تا چه اندازه به تحقق چنین هدفی کمک می‌کنند؟ این سؤالات را با دکتر محمدامین قانع‌راد، رئیس «انجمن جامعه‌شناسی ایران»، دانشیار مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور، صاحب‌نظر در جامعه‌شناسی علم و معرفت، و دارای ده‌ها اثر در این زمینه در فضایی صمیمی در میان گذاشته‌ایم که حاصل آن در ادامه از نظر تان می‌گذرد.

● اگر موافق باشید، بحث را از نقد برنامه درسی آموزش علوم اجتماعی از منظر رویکرد تربیت شهروندی شروع کنیم. شما آموزش علوم اجتماعی را در ایران از نظر تربیت شهروندی مطلوب جامعه ایران با همه ملاحظات فرهنگی - اجتماعی و شرایط متحولی که دارد، چگونه می‌بینید؟

● شهروند یعنی کسی که به شهر تعلق دارد؛ کسی که صرف‌نظر از جایگاه جنسیتی، قومی، نژادی، مذهبی و زبانی‌اش به او شهروند می‌گویند. شهروندی پدیده‌ای عام و وسیعی است. شهروندی عبارت است از آموزش دادن یک مجموعه از ارزش‌ها و الگوهای رفتاری به شهروندان که بتوانند با وجود تفاوت با یکدیگر با هم زندگی کنند. بنابراین، بخشی از آموزش شهروندی این است که یک مسلمان با یک مسیحی چگونه می‌توانند در یک جامعه با هم زندگی کنند، تعامل داشته باشند و به اصطلاح درک شهروندی مشترکی بین آن‌ها وجود داشته باشد. درک شهروندی مشترک در چارچوب منافع مشترک، میثاق مشترک و چشم‌اندازهای وسیع‌تری از تعامل، ارتباط و پیوند شکل می‌گیرد. در نقطه مقابل شهروندی ما قبیله‌وندی داریم. وقتی جامعه در حالت قبیله‌ای است، افراد نسبت به هم عدم مدارا و نوعی

به اصطلاح تنش دارند و دارای مناسبات خشونت‌آمیزی هستند که غالباً به جنگ منجر می‌شود. «عصبیت» عنصر اصلی زندگی قبیله‌ای است. وقتی ما وارد مرحله شهرنشینی می‌شویم، در شهر قبایل و گروه‌ها کنار هم می‌نشینند و یاد می‌گیرند چگونه بر عصبیت‌های خود فائق بیایند و با هم زندگی کنند. یکی از مهم‌ترین کارهایی که پیامبر اسلام (ص) کرد، پایه‌ریزی مدینه بود. در مدینه‌النبی اولین اقدامی که پیامبر (ص) کرد، رفع دعوا بین قبایل مختلفی بود که در یثرب به منازعه مشغول بودند و بر همین مبنا، میثاق و پیمانی برای زندگی مشترک بین دو قبیله اوس و خزرج بسته شد. نکته دیگر اینکه مدینه آغاز شکل‌گیری شهر بود. قبلش مفهوم شهر نداشتیم. مفهوم شهر موقعی شکل می‌گیرد که یک سلسله‌اصول عام‌گرایانه می‌آیند، آدم‌ها را به هم نزدیک می‌کنند. ادیان جهانی از قضا از جمله مروجان این اصول عام‌گرایانه هستند. این ادیان آدم‌ها را دعوت به خدای واحد می‌کنند.

به همین دلیل ادیان الهی به نظر من پیام‌آور ارزش‌هایی هستند که به‌نحوی به گسترش تفکر شهروندی کمک کرده‌اند. من معتقدم، ادیان جهانی و ادیان ابراهیمی به‌طور خاصی این کمک را به پیشرفت تفکر عام‌گرایانه کرده‌اند و از گرایش‌های

گفت‌وگو با دکتر محمدامین قانع‌راد،
رئیس انجمن جامعه‌شناسی ایران

آموزش ظرفیت زندگی جمعی

حد تمام رسید [انعام: ۱۱۵]. عدل در اخلاق شهروندی، یعنی هر چیزی جای خودش باشد. صدق هم یعنی راستی و درستی گفتار، رفتار و کردار طرف مقابل، صدق راستی و راست‌گویی را نشان دهد.

گاهی چیزهایی معیار قرار می‌گیرند که به نظر من فرادینی‌اند. یعنی به دین خاصی یا به قوم خاصی هم مربوط نیستند. در روابط شهروندی شما انتظار راستی داری. بنابراین ما یک ملاک بزرگ داریم: «تقوا» که شامل صداقت، یعنی دروغ نگفتن و عدل هم می‌شود.

عدل یعنی آدم‌های مختلف و کنشگران و قبایل مختلف که با هم زندگی می‌کنند، رابطه عادلانه‌ای با هم داشته باشند و ظلم و تبعیض یا تجاوز به حقوق کسی یا گروهی صورت نگیرد. عدل از طریق قضاوت به‌دست می‌آید و حقوق هم با قانون پایدار می‌ماند تا گروه‌های اجتماعی احساس ظلم نکنند و بینشان تبعیض و اختلاف نباشد.

دین به‌عنوان یک سرمایه فرهنگی می‌تواند با سایر سرمایه‌ها، مثل سرمایه سیاسی، سرمایه اقتصادی و سرمایه اجتماعی ارتباط برقرار کند. یعنی سرمایه دینی در جامعه می‌تواند به سرمایه اقتصادی و مالی و بعد به سرمایه سیاسی و قدرت تبدیل شود. این شرایط گاه سبب می‌شود، آدم‌های ثروتمند و آدم‌های صاحب قدرت دین را به‌نحوی تفسیر کنند که به تداوم ثروت و قدرتشان بینجامد. اینجاست که نوعی بدعت در دین گذاشته می‌شود.

پس جامعه تبدیل به جامعه‌ای می‌شود که مثلاً فسادها و اختلاس‌های میلیاردری از دلش بیرون می‌آید. شما می‌دانید که فسادهای اقتصادی بزرگی در عرض دهه گذشته داشتیم که بسیاری از این فسادهای اقتصادی و سیاسی متأسفانه زیر پوشش ظاهر به دینداری رخ داده‌اند. اگر تحقیق کنید، می‌بینید که

قبیله‌ای فراتر رفته‌اند. پیامبر اسلام (ص) برگشت به قبیله گرای را به‌عنوان جهالت و تعصب نکوهش می‌کردند.

ولی با گذشت زمان، عده‌ای معمولاً با برداشت‌های سطحی و خاص گرایانه و کژاندیشانه دین به‌گونه‌ای به عامل تعصب تبدیل می‌شود و به جای تعصب‌زدایی به آن دامن می‌زند. این موضوع خیلی خطرناک است. نمونه‌اش بحث صهیونیسم است که آنجا دین به یک گرایش خاص گرایانه قومی و محدود تبدیل شده است که برای خودشان دعاوی خیلی عظیمی هم دارند؛ مثل اینکه باید به همه جهان مسلط شوند. به نظرم باید با این گرایش خاص گرایانه دینی مبارزه کرد و نوعی عام‌گرایی دینی و شهروندی جهانی را مطرح ساخت.

خداوند در قرآن هم فرمود، اگر می‌خواستیم اختلاف را مرتفع می‌کردیم، به پیامبر می‌گویند ناراحت نشو. تو هیچ سلطه‌ای بر آن‌ها نداری. آنچه را که از تو می‌خواهیم، به مردم بگو، خودشان می‌توانند انتخاب کنند (غاشیه: ۲۱ و ۲۲). ما اگر می‌خواستیم، اختلاف را از بین می‌بردیم. در جایی هم آنقدر اختلاف را امر طبیعی می‌داند که می‌گوید برای مؤمنین در اختلاف لیل و نهار، نشانه‌هایی است، اختلاف شب و روز و اختلاف اجتماعی نشانه‌ها و آیاتی از خداوندند.

همچنین، باز قرآن می‌فرماید: «ای مردم، ما شما را از زن و مرد آفریدیم. بعد می‌گوید که ما قرار دادیم شما را در شعوب و قبایل مختلف تا یکدیگر را بشناسید و با هم تعامل داشته باشید. تعارف از شناخت می‌آید. با هم تعارف داشته باشید، به مفهوم شناخت متقابل است. بنابراین، در یک فرهنگ شهروند ملی و جهانی، ما باید به دنبال تعارف باشیم و نه سلطه. تعارف با سلطه فرق می‌کند طبق این آیه، گرامی‌ترین شما نزد خدا با تقواترین شماست و تقوا هم تعریفش آن نیست که فقط با ظاهر افراد نگاه کنیم. این نوعی قشری‌گری است. خداوند می‌فرماید: وَ تَمَّتْ کَلِمَتُ رَبِّکَ صِدْقًا وَعَدْلًا و کلام پروردگار تو با صدق و عدل به

میزان فعالیت گروهی در
ایران بسیار پایین است. این
درحالی است که آموزش
زندگی جمعی و گروهی
یکی از رسالت‌های
آموزش علوم اجتماعی
است. یکی از چیزهایی که
غربی‌ها آموزش می‌دهند،
ارزش‌هاست، ما به ارزش‌ها
اهمیت می‌دهیم، ولی
ارزش‌ها را آموزش نمی‌دهیم
و نمی‌گوییم که چگونه
می‌توانی راست‌گو و عادل
باشی، و یا اینکه موقعیت‌هایی
درست نمی‌کنیم که
دانش آموز در موقعیت
تصمیم بگیرد، راست‌گو و
عادل باشد، و تمرین کند
که با دیگران صادق باشد



خیلی از این‌ها با همین پوشش اسلامی آمدند، شعارهای مطلوبی سردادند و آدم‌هایی را جذب کردند. اما در نهایت از عدل خارج شدند. ظلم کردند و فسادهای بزرگ آفریدند. خلاصه پیوند دین با اقتصاد و سیاست باید به‌نحوی باشد که به عدل منجر شود نه ظلم.

از قضا علوم اجتماعی می‌تواند به کمک بیاید تا شما بتوانید بین مفهوم عدل شهروندی و مفهوم دینداری پیوند برقرار کنید. علوم اجتماعی به شما می‌گوید چه ظرفیتهایی را باید مورد توجه قرار دهید که یک زندگی اجتماعی مبتنی بر عدالت، هم‌بستگی اجتماعی و با انگیزه کار و تلاش، و شادایی و نشاط به‌صورت عمومی ایجاد کنید. تعریف ما از جامعه مطلوب چیست؟ من واقعاً معیارهای عام و فراگیری به جز صدق و عدل برای جامعه مطلوب سراغ ندارم. اما متأسفانه در عمل از این معیارها تخطی می‌شود. چون اجرایی و عملیاتی کردن این معیارها دانش می‌خواهد. برای این کار باید به دانش علوم اجتماعی مجهز شد، نه اینکه دانش علوم اجتماعی را مانعی در این راه بدانیم.

علوم اجتماعی در واقع دانشی را فراهم می‌کند که به تحقق ارزش‌های بشری کمک می‌کند. کدام جامعه‌شناس را شما سراغ دارید که از نازرشی دفاع کرده باشد؟ دور کیم بحش اخلاق و هم‌بستگی است. او در کتاب «تقسیم کار اجتماعی» بیان می‌کند: جامعه‌شناسی علم اخلاق است. یعنی به شما می‌گوید چگونه می‌توان در جامعه رفتار کرد که اخلاق و هم‌بستگی اجتماعی تأمین شود. حتی جامعه‌شناسانی که اصولاً مدعی دینداری نبودند، مثل مارکس، دنبال ارزش عدالت بودند. بسیاری از سوسیالیست‌ها به دنبال عدالت هستند. هابرماس به دنبال گفت‌وگوست؛ گفت‌وگویی بین انسان‌ها برای تعامل اجتماعی.

مباحثی که جامعه‌شناسان مطرح می‌کنند، ارزش‌هایی مثل سرمایه اجتماعی، هم‌بستگی اجتماعی، تفاهم بشری، اعتماد و عدالت هستند که ارزش‌های مشترک بشری

به‌شمار می‌روند. بسیاری از این ارزش‌ها را اگر بخواهیم از نظر جامعه‌شناسی بی‌طرفانه تحلیل کنیم، ارزش‌های ادیان الهی هم هستند. پیامبران روی چنین ارزش‌هایی تأکید می‌کردند. منتها گاهی عمل به این ارزش‌ها تحت تأثیر چارچوب‌ها و تعصبات اجتماعی، خاص گرایانه می‌شوند. می‌گوییم عدالت‌آری ولی برای من، یا از دیگری انتظار صدق داریم و خودمان گویا می‌توانیم هر دروغی را بگوییم. اینجاست که علوم اجتماعی می‌تواند به احیای ارزش‌ها کمک کند. شما نمی‌توانید با دانش اجتماعی ارزشی را کشف یا خلق کنید. عدالت چیز خوبی است، اما معنای آن یک‌جای دیگر باید تعیین شود. ارزش فرهنگی عدالت و ارزش‌های انسانی توسط ادیان و فرهنگ‌ها تعریف و مطرح شده‌اند، ولی علوم اجتماعی و آموزش علوم اجتماعی به شما می‌گوید که چگونه می‌توان عدالت را در یک جامعه تحقق بخشید.

● اگر به برنامه آموزش علوم اجتماعی در ایران، چه در دوره عمومی و چه در آموزش عالی از منظر رسالتی که علوم اجتماعی برای خودش قائل است، یعنی تربیت شهروندی و تحقق ارزش‌های اجتماعی نگاه کنیم، آیا برنامه‌های آموزشی و درسی علوم اجتماعی در ایران در این زمینه موفق بوده و توانسته‌اند به اهداف خودشان برسند؟ اگر نه، موانع و چالش‌های آن کدام‌اند و چگونه باید آن‌ها را آسیب‌شناسی کرد؟

● واقعیت آموزش علوم اجتماعی در دوره عمومی در ایران به این صورت است که من معلم می‌آیم سر کلاس، یک سلسله مسائل را تعریف می‌کنم. دانش‌آموز می‌رود می‌خواند، امتحان می‌دهد و می‌گوییم نمره آورد. اما آموزش علوم اجتماعی و آموزش باید به آموزش اجتماعی و تعلیمات زندگی مدنی تبدیل شود. یعنی به شما بگوید چگونه می‌توانید عضو جامعه شهری باشید. این لازمه‌اش کسب مهارت‌های مربوطه است، نه صرفاً

تألیفات دکتر محمدامین قانع‌راد

- جامعه‌شناسی رشد و افول علم در ایران، نشر مدینه، چاپ دوم، ۱۳۸۴.
- نظام علمی کشور در برنامه سوم توسعه، مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور، ۱۳۸۱.
- ساختار مدیریت در نظام علمی کشور، مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور، ۱۳۸۱.
- تبارشناسی عقلانیت مدرن، نقد فرهنگ، ۱۳۸۱.
- ناهم‌زمانی دانش: روابط علم با نظام‌های اجتماعی - اقتصادی در ایران، مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور، ۱۳۸۲.
- تعاملات و ارتباطات در اجتماع علمی، پژوهشکده مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۵.
- جامعه‌شناسی تولید و کاربرد دانش در ایران، مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور، ۱۳۸۵.
- تحلیل فرهنگی صنعت، پژوهشگاه هنر، فرهنگ و ارتباطات، ۱۳۸۵.
- هابرماس و روشن‌فکران ایرانی، با همکاری علی پایا، طرح نو، ۱۳۸۵.

مواجه شود و باید بداند چگونه به آن‌ها آموزش‌های علوم اجتماعی را منتقل کند. از قضا نیاز هم نیست که خیلی از لحاظ مثلاً دانش‌های نظری عمیق بداند. نیاز نیست حتی آخرین نوشته‌های دور کیم را بداند. همان کتاب‌هایی را که الان در دبیرستان دارند درس می‌دهند، اگر خوب آموزش دهد، کافی است. البته نمی‌گویم فقط منحصر به آن‌ها باشد. طبیعتاً می‌تواند از این کتاب‌ها بالاتر برود، اما هدف اصلی این است که این کتاب‌ها برای بچه‌ها عملیاتی و به بچه‌ها آموزش داده شوند.

اما ما در حال حاضر چه چیز به بچه‌ها یاد می‌دهیم؟ زدن تست‌های چهارجوابی علوم اجتماعی که تربیت معلم نمی‌خواهد. هر کسی را بفرستی سر کلاس، تست‌ها را می‌خواند و توضیح می‌دهد و بچه‌ها ضربدر می‌زنند. چون می‌خواهند وارد دانشگاه بشوند و از سد کنکور بگذرند. متأسفانه این شیوه غلط جا افتاده است. بعد نتیجه کار این می‌شود که فرد دیپلمه‌ای تحویل جامعه می‌دهیم که قادر به معرفی خودش و گفت‌وگو و تعامل با دیگری نیست. می‌شنود و گوش می‌دهد، اما یکی که با او مخالفت می‌کند، می‌خواهد یقه‌اش را بگیرد و یا با او دعوا کند. در خیابان تصادف می‌کند و پیاده می‌شود به مردم فحاشی می‌کند، چون یاد نگرفته است، اگر جایی اختلاف به‌وجود آمد، چه بگوید و چگونه برخورد کند. جلوتر از شما در وارد نمی‌شود و صد بار تعارف می‌کند، اما اگر با شما در خیابان تصادف کند و شما را نشناسد، از ماشین پیاده می‌شود و یقه شما را می‌گیرد، یا قفل فرمان ماشین را نشان می‌دهد. ما آموزش مدنی نداریم. در موارد زیادی، جوانان دیپلمه‌ای را دیده‌ام که ابراز احساسات می‌کنند و می‌گویند با فلان قضیه مخالفم. می‌پرسم چرا مخالفی؟ می‌بینم هیچ نمی‌تواند بگوید. نمی‌تواند با تو وارد گفت‌وگو بشود. چرا؟ چون این را به او یاد نداده‌اند. در موقعیت‌های تصمیم‌گیری قرارش نداده‌اند. نمی‌تواند تصمیم بگیرد و نمی‌تواند با یک موقعیت متفاوت روبه‌رو شود. ازدواج می‌کند، وارد یک موقعیت اجتماعی جدید می‌شود، ولی نمی‌تواند خودش را تطبیق بدهد. وارد یک سازمان کاری می‌شود و نمی‌تواند در آن سازمان به‌طور مناسبی ادغام شود و با آن جلو بیاید و در آن ایفای نقش کند. آموزش علوم اجتماعی ما واقعاً خیلی اشکال دارد، نه تنها در سطح دبستان و دبیرستان، بلکه در سطح دانشگاه.

ساختمان دانش باید بر ساخته بشود از مجموعه‌ای مصالح که برخی مصالح همین شن و ماسه می‌تواند باشد، ولی کلیت ساختمان دانش یک ذهنیت ویژه می‌خواهد. ذهنیت دانشجو

انباشت اطلاعات و دانش. یکی از این مهارت‌ها، کنار آمدن با تفاوت‌های اجتماعی است.

از میان بچه‌هایی که سر کلاس می‌روند، یکی ترک است یکی فارس و... یکی از این شهر و دیگری از آن شهر. همین‌طور، بچه‌ها از طبقات اجتماعی بالا یا پایین جامعه هستند. اگر به آن‌ها مهارت اجتماعی کنار آمدن با تفاوت‌ها و بردباری آموخته نشود، رابطه آن‌ها با هم کاملاً رابطه طرد و حذف می‌شود. در عمل هر دو گروه دانش‌آموزان نمره‌شان را می‌گیرند، چیزهایی در ذهنشان حفظ می‌کنند و امتحان می‌دهند، اما در فضای جامعه و در عمل کردار شهروندی را تقویت نمی‌کنیم.

میزان فعالیت گروهی در ایران بسیار پایین است. این درحالی است که آموزش زندگی جمعی و گروهی یکی از رسالت‌های آموزش علوم اجتماعی است. یکی از چیزهایی که غربی‌ها آموزش می‌دهند، ارزش‌ها هستند. ما به ارزش‌ها اهمیت می‌دهیم، ولی ارزش‌ها را آموزش نمی‌دهیم و نمی‌گوییم که چگونه می‌توانی راست‌گو و عادل باشی، و یا اینکه موقعیت‌هایی درست نمی‌کنیم که دانش‌آموز در موقعیت تصمیم بگیرد، راست‌گو و عادل باشد، و تمرین کند که با دیگران صادق باشد. ما در برنامه‌هایمان این موقعیت‌ها را فراهم نمی‌کنیم، ولی آن‌ها آموزش ارزش‌ها را دارند. آموزش ارزش‌ها کلاس نیست، یک برنامه درسی خاص است. این برنامه درسی به شکل عملی و نظری و کارگروهی است و هدف از آن شکل دادن به شخصیت بچه و مناسباتش با دیگران و جامعه است، نه فقط پر کردن ذهنش. کل نظام آموزش علوم اجتماعی ما این اشکال را دارد.

خود بحث دینداری الان خیلی آموزش داده می‌شود، اما ممکن است بچه‌هایی از آن نمره بالایی بگیرند که چندان تقیدات مذهبی نداشته باشند. چرا؟ چون مثلاً در دانشگاه‌ها یا مدارس، دینداری و معارف اسلامی فقط یک سلسله محفوظات است. ما باید آموزش علوم اجتماعی را به‌ویژه در سطح دبستان از نوعی آموزش مدنی شروع کنیم با طرح درس‌های خاص خودش. بعد به سطح بالاتر و دانشگاه بیاوریم.

دانشگاه و مراکز تربیت معلم که حالا اسمش شده دانشگاه فرهنگیان، سال‌هاست که دارد معلم علوم اجتماعی تربیت می‌کند. از سوی دیگر سایر دانشگاه‌ها دانشجوی علوم اجتماعی می‌گیرد و در عمل همان دروسی را که در تربیت معلم درس می‌دهیم، درس می‌دهد، درحالی‌که آنان قرار است آموزشی ببینند که معلم شوند و شما آنجا معلم می‌خواهید تربیت کنید و در دانشگاه تهران قصد دیگری دارید. می‌گویند دو درس اصول تدریس و یادگیری می‌گذاریم، برایشان کافی است.

در حالی‌که داستان این نیست. این فرد قرار است فردا برود سر کلاس و با ۳۰ نوجوان ۱۵ یا ۱۶ ساله در دبیرستان

ما در حال حاضر
چه چیز به بچه‌ها
یاد می‌دهیم؟ زدن
تست‌های چهارجوابی
علوم اجتماعی
که تربیت معلم
نمی‌خواهد. هر کسی
را بفرستی سر کلاس،
تست‌ها را می‌خواند
و توضیح می‌دهد و
بچه‌ها ضربدر می‌زنند.
چون می‌خواهند وارد
دانشگاه بشوند و از سد
کنکور بگذرند. بعد
نتیجه کار این می‌شود
که فرد دیپلمه‌ای
تحویل جامعه می‌دهیم
که قادر به معرفی
خودش و گفت‌وگو و
تعامل با دیگری نیست.
می‌شنود و گوش
می‌دهد، اما یکی که با
او مخالفت
می‌کند،
می‌خواهد یقه‌اش را
بگیرد و یا با او دعوا
کند. چون
یاد نگرفته است، اگر
جایی اختلاف
به‌وجود
آمد، چه بگوید و
چگونه برخورد کند

و دانش‌آموزان ما معماری دانش نیست. ذهنیت‌شن و ماسه‌ای و ذهنیت‌عملگی دانش است. این‌ها می‌تواند شن و ماسه را فقط جابه‌جا کنند. اما چون اتمی شدن دانش رخ داده است، این شرایط اصلاً امکان خلاقیت به دانش‌آموز نمی‌دهد؛ چون دانش امری کلی است.

به‌ویژه وقتی که ما با جامعه روبه‌رو هستیم، باید از جامعه درک کلی داشته باشیم. شما ممکن است به‌صورت تستی یاد گرفته باشید، که از بین چهار گزینه یکی را انتخاب کنید؛ اما به این صورت نمی‌توانید تحلیلگر اجتماعی بشوید.

من سر کلاس بچه‌های کارشناسی ارشد و دکترای علوم اجتماعی می‌گویم در مورد فلان قضیه صحبت کنید، نمی‌توانند. می‌پرسم شما چه‌طور قبول شدید؟ می‌گویند این سؤالی که می‌کنید راه چهار گزینه بدهید، ما جواب بدهیم. اما به‌عنوان جامعه‌شناس در برابر یک بحران اجتماعی، به شما چهار گزینه نمی‌دهند! شما باید در ذهن خود گزینه‌سازی کنید که چه وضعیت‌های احتمالی وجود دارند و کدام یک از آن‌ها مطلوب و کدام نامطلوب‌اند.

● **آقای دکتر، شما معتقدید محور اساسی آموزش علوم اجتماعی باید مهارت‌های زندگی باشد اما با چه رویکردی و جهت‌گیری آن باید چگونه باشد؟**

● در دوران دبستان و دبیرستان بله، اما در دانشگاه به مهارت‌های دیگری نیاز است. البته این مهارت‌ها به هم نزدیک‌اند، ولی من می‌گویم اگر مهارت گفت‌وگو را در دبستان یاد بدهیم، این مهارت در دانشگاه هم به تولید دانش منجر می‌شود؛ چرا که دانش یک پدیده گفت‌وگویی است. ما فکر می‌کنیم که دانش یک پدیده خواندنی است، اما دانش یک پدیده گفت‌وگویی و جمعی است. وقتی کار جمعی به بچه‌ها یاد دادیم، زمینه‌سازی می‌کنیم که تفکر شکل پیدا کند. تفکر در محیط جمعی شکل می‌گیرد، منتها محیط جمع گفت‌وگویی نه یک محیط توده‌گرایانه غیر گفت‌وگویی. از فرد به تنهایی چیزی در نمی‌آید. از توده‌گرایی هم چیزی در نمی‌آید، جز تعصب. ولی جمعی که فرد در آن امکان ابراز فردیت، اندیشه‌ها، تمایلات و دیدگاه‌های خود را دارد. در اینجا هم فرد و هم جامعه رشد پیدا می‌کند.

بین گرایش فردگرایانه یا یک‌گرایش جمع‌گرایانه، ما باید نوعی فردگرایی اجتماعی را به بچه‌ها آموزش دهیم. یعنی بگوییم خودت باش. تو چه دوست‌داری؟ تو چه فکر می‌کنی؟ تا حالا شده به بچه‌ها بگوییم تو چه فکر می‌کنی؟ چه درسته؟ در عین حال می‌توانیم بگوییم: بسیار خوب، شما این‌طوری فکر می‌کنید، اما تصور نکنید این فکر شما برترین فکر جهان است. کسان دیگری به‌نحوی دیگر فکر می‌کنند. ممکن است از این گفت‌وگوها خرد جمعی شکل بگیرد.

آموزش علوم اجتماعی امکانی در خدمت ساخت جامعه است. ساخت جامعه یعنی چه؟ از نظر من جامعه پدیده‌ای است که دارای ماهیت به اصطلاح کثرت در وحدت است. گروه‌های متکثر اجتماعی با هم وحدت دارند. ما باید امکان بدهیم چنین پدیده‌ای شکل بگیرد. حالا به خواست خداوند در کشور ما این وحدت جمعی اتفاق افتاده است، اما مثلاً در سوریه این وحدت محقق نشده است و این تنوع‌های اجتماعی و قومی نتوانسته‌اند با هم کنار بیایند. در عراق مشکل به شکل دیگری است. در لیبی به نوعی و متأسفانه در مصر به شکلی دیگر.

علوم اجتماعی باید ظرفیت‌های با هم زندگی کردن را تقویت کند و این ظرفیت‌ها را ما باید در مدرسه برای بچه‌ها ایجاد کنیم که اگر فردا رهبران آینده جامعه شدند، پای میز با هم صحبت کنند و بهترین راه را با خرد جمعی انتخاب کنند. اگر رؤسای سازمان‌ها و شرکت‌ها شدند، بدانند که به‌عنوان بدنه سازمان، باید به افکار عمومی احترام بگذارند و در تعامل با آن باشند و از استبداد فردی و گروهی پرهیز کنند.

● **برای تحقق این هدف‌ها، جدا از هدف‌گذاری و اینکه جهت آموزش‌ها به این سمت باشد، شیوه آموزش و خود معلم‌ها یا استادان برای رسیدن به چنین هدفی، باید چگونه باشند؟ و از طرف دیگر آیا ما منابعی مناسب برای تحقق چنین هدفی در حوزه علوم اجتماعی داریم؟**

● طبیعتاً این‌ها همه باید تغییر کنند؛ هم برنامه درسی و شیوه تدریس، هم نظام امتحان و ارزشیابی تحصیلی، و هم نظام ارتقای دانش‌آموزان تا سطح دانشگاه. من فکر نمی‌کنم در هیچ‌جای دنیا این درکی که ما از دانش به‌عنوان پدیده‌ای ذهنی داریم، وجود داشته باشد. دانش را کاملاً ذهنی می‌دانیم. می‌گوییم این آقا عالم‌تر است، چرا؟ ببین مقاله بیشتری نوشته است. اما اگر این عالم‌تر باشد، باید بتواند مسائل اجتماعی را تحلیل کند و راهکار بدهد. در وزارت جهاد کشاورزی با آقای دکتر زالی صحبت می‌کردم. می‌گفت بذره‌ای ما نمرغوب‌اند و مراکز تحقیقات و مراکز پژوهشی جهاد کشاورزی، از آن موقع که زیر نظر وزارت علوم رفتند، به‌جای اصلاح بذر، مقاله می‌نویسند. اما با نوشتن مقاله که مشکل بذر حل نمی‌شود.

مقاله‌های «آی‌اس‌آی» دار چاپ می‌کنند، اما دنبال اصلاح بذر نیستند، دنبال مقاله‌نویسی هستند. این اتفاق در رشته‌های علوم انسانی به مراتب شدیدتر رواج دارد. اما کشورهایی که توسعه پیدا کرده‌اند، این‌طور نبوده‌اند. دانش بخشی از زندگی آنان بوده و با تصمیم‌گیری در تمام عرصه‌ها ارتباط داشته است؛ در همه عرصه‌ها، از تصمیم یک فرد در زندگی روزمره تا یک تصمیم سیاسی که در سطح کلان دانش باید نفوذ کند. اما الان ما دانش بی‌نفوذ و بی‌خاصیتی داریم. این وضع باید تغییر کند.

پرورش تفکر انتقادی در دانش آموزان

رحیم زایر کعبه

دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه تبریز



مقدمه

در جواب باید گفت تفکر یکی از ظرفیت‌های وجود آدمی است که در جامعه پرورش می‌یابد و به فعلیت می‌رسد، اما برای اینکه نیروی تفکر را درست پرورش دهیم و کیفیت آن را بالا ببریم، لازم است از راه و روش‌های خاصی استفاده کنیم تا از این طریق نه تنها ضریب خطای فکر را کاهش دهیم و در هزینه‌های مالی و زمانی صرفه‌جویی کنیم، بلکه کیفیت و کارایی تفکر را نیز ارتقا بخشیم. به راه و روش‌هایی که از طریق آن‌ها فرد به مهارت سازمان‌دهی، مدیریت تفکر و ارتقای کیفیت آن نائل می‌شود، اصطلاحاً مهارت «تفکر انتقادی» می‌گویند.

تفکر انتقادی مهارتی فردی و از جمله مهارت‌های زندگی است که کسب آن برای هر فرد ضرورت دارد. زیرا برای ارتقای کیفیت تفکر، یادگیری مؤثر، حل مسئله و تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه چیزی را باور کنیم یا چه کاری را انجام دهیم، به تفکر انتقادی نیاز داریم (سایت ویکی‌پدیا). به عبارت دیگر، کیفیت زندگی ما و کیفیت چیزهایی که ایجاد می‌کنیم، دقیقاً به کیفیت تفکرمان بستگی دارد (سایت تفکر انتقادی، شماره ۱۴). کسب مهارت تفکر انتقادی مخصوصاً برای دانش‌آموزان بسیار مهم و

ما به‌عنوان والدین به‌صورت واکنشی و بدون فکر قبلی به کودکانمان جواب می‌دهیم، بدون اینکه تأمل کنیم که آیا جوابمان درست است یا نه. یا به‌عنوان مصرف‌کننده، کالاهایی را می‌خریم؛ بدون اینکه واقعاً بیندیشیم که نیاز داریم، به درمان می‌خوریم و یا برای سلامتی‌مان مفید است یا نه و قیمتش مناسب است یا نه. یا به‌عنوان معلم، غالباً سعی داریم مطالب درسی را تدریس کنیم؛ بدون اینکه انگیزهٔ آموختن آن مطلب را در دانش‌آموزان خود به‌وجود آوریم (سایت تفکر انتقادی، شماره ۱۳).

با دقت در موارد فوق متوجه می‌شویم که تصورات و تفکرات ما همیشه درست و منطقی نیستند، بلکه گاهی نادرست، کم‌عمق، نامناسب، غیردقیق، غیرمنطقی، سوگیری شده، کج و منحرف، جزئی، متعصبانه، خودمدارانه یا جامعه‌مدارانه‌اند (سایت ویکی‌پدیا). اما برای اینکه از چنین تفکرات و تصورات نادرستی در امان بمانیم و به تصورات و تفکرات درست، عمیق، مناسب، دقیق، منطقی و روشن برسیم، چه باید کنیم؟

منظور از تفکر انتقادی
«شیوه‌ای از تفکر
است که در آن فرد
تفکر کننده کیفیت
تفکرش را ماهرانه
توسط تحلیل، ارزیابی
و بازسازی بهبود
می‌بخشد.» افراد
دارای تفکر انتقادی
ویژگی‌هایی همچون
پرسیدن سؤالات لازم،
دسته‌بندی اطلاعات به
طرز مناسب، توانایی
شناختن تعصبات،
تفاوت قائل شدن
بین اطلاعات مرتبط
و غیرمرتبط، ملاحظه
کردن دیدگاه‌های
مخالف و تغییر دادن
یک وضعیت با توجه
به دلایل و شواهد را
دارند

حیاتی است؛ زیرا آنان هم در دوره تحصیل و یادگیری قرار دارند و هم در دوران حساسی که دوره تعیین سرنوشت و آینده زندگی محسوب می‌شود.

کلیدواژه‌ها: آموزش جامعه‌شناسی، تفکر انتقادی، چارچوب فکری تحلیلی، روش‌های فعال تدریس

تفکر انتقادی^۱

اصطلاح تفکر انتقادی از سابقه‌ای طولانی برخوردار است. چنان‌که روش پرسش و پاسخ **سقراط** در یاد دادن مفاهیم به شاگردان خود در عهد باستان، تأکید **بیکن** بر خطاهای ذهن یا به تعبیر خود وی، «بت‌های گمراه کننده ذهن»، شک **دکارت** در معرفت به دست آمده از راه ذهن، و نهایتاً تأکیدات اصحاب روشنگری بر عقل در عهد رنسانس، همه در راستای تأکید ورزیدن بر تفکر انتقادی بوده است (سایت تفکر انتقادی، شماره ۱۵).

در زمان حاضر نیز صاحب‌نظران اصطلاح تفکر انتقادی را به شکل آکادمیک به صورت‌های متفاوت تعریف کرده‌اند. چنان‌که از نظر **دیویی** (۱۹۰۹) تفکر انتقادی عبارت است از: «تفکر فعال، مستمر و با دقت در مورد یک عقیده یا فرض برگرفته از دانش در پرتوی زمینه‌هایی که از آن حمایت می‌کند و نتایج بعدی که بدان منتهی می‌شود.»

فیشر و **اسکریون** (۱۹۹۷) تفکر انتقادی را تفسیر ماهرانه و فعالانه و همچنین ارزیابی مشاهدات، ارتباطات، اطلاعات و استدلال می‌دانند. **رابرت انیس** نیز تفکر انتقادی را تفکری «منطقی» و «تأملی» می‌داند که بر این تصمیم که چه چیزی را باور کنیم و انجام دهیم متمرکز شده است. در اینجا باید خاطرنشان ساخت که تفکر انتقادی در مقابل تفکر «غیرتأملی»^۲ قرار دارد که در آن، شخص شتاب‌زده نتیجه‌گیری می‌کند، شواهدی را می‌پذیرد و درباره ارزش‌های اسمی بدون اینکه به آن‌ها فکر کند، تصمیم می‌گیرد^۳ (الک، ۱۳۸۳).

مؤسسه تفکر انتقادی، به عنوان بنیادی فعال در زمینه تفکر انتقادی، تعریفی نسبتاً جامع و مانع بر مبنای تعریف **پل فیشر** و **نوسریچ** (۱۹۹۳) ارائه داده است. به نظر آنان، تفکر انتقادی عبارت است از: «شیوه‌ای از تفکر (درباره هر مضمون، موضوع یا مسئله) که در آن فرد تفکر کننده، کیفیت تفکرش را ماهرانه توسط تحلیل، ارزیابی و بازسازی بهبود می‌بخشد. تفکر انتقادی نوعی تفکر است که توسط خود فرد هدایت، تنظیم و تصحیح می‌شود. تفکر انتقادی با معیارهای برتر و دستورات فکری درباره استفاده از آن معیارها هماهنگی دارد. تفکر انتقادی شامل ارتباط مؤثر و قابلیت‌های حل مسئله و همچنین تعهدی برای فائق آمدن بر خودمحوری و جامعه‌محوری طبیعی است» (سایت تفکر انتقادی، شماره ۱۷).

افراد دارای تفکر انتقادی، چه خصوصیات دارند؟

فرد دارای تفکر انتقادی کسی است که می‌تواند سؤالات لازم را بپرسد، اطلاعات را به طرز مناسب دسته‌بندی کند، آن‌ها را به شکلی خلاق و مؤثر جمع کند، دلایلی منطقی از این اطلاعات به دست آورد و در مورد دنیای پیرامون به نتایجی ارزشمند و قابل اطمینان دست یابد که او را قادر می‌سازد در این دنیا به زندگی و کاری موفقیت‌آمیز بپردازد. برای مثال، کسی که نقادانه می‌اندیشد باید بتواند میان دو نامزد سیاسی قضاوت کند، نیاز اجتماعی برای استفاده از قدرت دستگاه‌ها را ارزیابی کند، و به بررسی نتایج افزایش دمای زمین بپردازد (شافرسمن، ۱۳۸۴: ۲۴).

بوبر نیز فرد صاحب تفکر انتقادی را دارای مهارت‌هایی مثل توانایی شناختن تعصبات، تفاوت قائل شدن بین اطلاعات مرتبط و غیرمرتبط، ملاحظه کردن دیدگاه‌های مخالف، تغییر دادن یک حالت و وضعیت با توجه به دلایل و شواهد، و ... می‌داند (مرادی، ۱۳۸۳: ۴۰).

مؤسسه تفکر انتقادی نیز برای فرد دارای تفکر انتقادی شرایط زیر را ذکر می‌کند:

- سؤالات و مسائل اساسی را مطرح می‌سازد و آن‌ها را به روشنی و به دقت فرموله می‌کند.
- اطلاعات مناسب را جمع‌آوری و ارزیابی می‌کند و برای تفسیر مؤثر آن اطلاعات، افکار انتزاعی به کار می‌برد.
- به نتایج و راه‌حل‌های کاملاً منطقی روی می‌آورد و آن‌ها را در برابر معیارها و استانداردهای مناسب می‌آزماید.
- درون نظام‌های متنوع فکری با ذهنی باز می‌اندیشد و چنان‌که لازم باشد، پیش‌فرض‌ها، دلالت‌ها و نتایج عملی نظام‌های متنوع فکری را بازشناسی و ارزیابی می‌کند.
- در کشف راه‌حل‌ها برای مسائل پیچیده، با دیگران به طور مؤثر ارتباط برقرار می‌سازد (سایت تفکر انتقادی، شماره ۱۴).

شیوه‌های تفکر انتقادی در جامعه‌شناسی

با توجه به تعریف و توصیفی که از مفهوم تفکر انتقادی ارائه شد، در این قسمت به سؤال اساسی مقاله می‌پردازیم: **معلمان جامعه‌شناسی چگونه و از چه راه‌هایی می‌توانند مهارت تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان خود پرورش دهند؟** نخست باید گفت در مراکز آموزشی دارای روش آموزش سنتی، مخلوطی از اطلاعات و مفاهیم به دانش‌آموزان ارائه می‌شود و دانش‌آموزان بدون آنکه حس تجزیه و تحلیل، اولویت‌بندی و سازماندهی دانش نوظهور در آن‌ها به وجود آید، همچون «سفنج‌هایی» خرد و علم معلم را جذب می‌کنند اما چنین روندی در دنیای امروز دیگر امری معقول نیست؛ زیرا مقدار اطلاعات در دسترس از طریق رایانه، اینترنت و دیگر وسایل ارتباطی، از توانایی افراد در استفاده از این اطلاعات پیشی گرفته است. بنابراین، در چنین زمینه‌ای

شیوه‌های پرورش تفکر انتقادی مربوط به درس جامعه‌شناسی را چنین می‌توان برشمرد:

۱ چارچوب فکری-تحلیلی

به نظر مایرز، بزرگ‌ترین کار معلمان در زمینه آموزش تفکر انتقادی به دانش‌آموزان، تهیه چارچوب‌ها و ساختارهای مشخص ذهنی برای درک، سازماندهی و تجزیه و تحلیل موارد درسی در رشته مربوطه است (مایرز، ۱۳۸۳: ۱۴). منظور مایرز از ساختارهای ذهنی همان مراحل «رشد شناختی» پیازه است. پیازه بر اساس تغییرات شناختی که بر پایه ویژگی‌های بیولوژیک-ژنتیکی در فرد به‌وجود می‌آید، مراحل را برای رشد شناختی مطرح کرده است که عبارت‌اند از:

(الف) دوره حسّی-حرکتی (تولد تا ۲ سالگی): شناخت جهان اطراف از طریق حواس، حرکات و اعمال.

(ب) دوره پیش از عملیات عینی (۲ تا ۷ سالگی): ساختن تصاویر ذهنی برای اشیاء و وقایع جدا از حوزه حواس و اعمال.

(ج) دوره عملیات عینی (۷ تا ۱۱ سالگی): ثبات و دوام بخشیدن به محیط پیرامون خود (همان مفهوم نگهداری ذهنی) و ایجاد شدن مفاهیمی چون مقدار، طول، حجم و ... در ساخت شناختی کودک.

(د) دوره عملیات صوری (۱۱ تا ۱۲ سالگی): درک کلیات و امور مجرد و انتزاعی (روان‌شناسی رشد، ۱۳۷۲: ۹۶).

تفکر انتقادی در دوره عملیات صوری به‌وجود می‌آید. زیرا مواردی چون قوه تنظیم کلیات، قدرت تعمیم‌دهی، قدرت کنار گذاشتن تصورات خود از واقعیت، تفکر درباره جایگزین‌های دیگر و پذیرفتن احتمالات نوین که در قلب یادگیری تفکر انتقادی جای دارند، همگی در دوره عملیات صوری به‌وجود می‌آیند. به نظر مایرز، مهم‌ترین شیوه پرورش تفکر انتقادی، تهیه چارچوب‌ها و ساختارهای مشخص ذهنی برای درک، سازماندهی و تجزیه و تحلیل مواد درسی در رشته مربوطه است و آن نیز در سنین ۱۱ تا ۱۲ سالگی و در دوره عملیات صوری به وقوع می‌پیوندد. بنابراین، بر مبنای همین نظر مایرز می‌توان استدلال کرد که مهم‌ترین شیوه پرورش تفکر انتقادی در درس جامعه‌شناسی نیز فراهم کردن چارچوب فکری-تحلیلی لازم برای تفسیر و تحلیل پدیده‌های اجتماعی است و این نیز همان چیزی است که میلز از آن تحت عنوان «بینش یا تخیل جامعه‌شناختی»^۴ یاد می‌کند. بینش جامعه‌شناختی به‌طور خلاصه بررسی تأثیر متقابل سه بعد ساختاری، تاریخی و رفتاری است. مثلاً فردی که دارای بینش یا تخیل جامعه‌شناسانه است، در تحلیل مسئله‌ای چون بی‌کاری،

دیگر لازم نیست محافل آموزشی به منزله مخزن دانش و استادان به مثابه سخنران و انتقال دهنده اطلاعات خدمت کنند بلکه لازم است دانش‌آموزان مهارت خود را در تفکر و استدلال افزایش دهند، اطلاعات موجود را پردازش کنند و آن‌ها را به کار برند (مایرز، ۱۳۸۳: ۸).

این مهارت فردی، که یکی از مهارت‌های زندگی است، اصطلاحاً مهارت «تفکر انتقادی» نامیده می‌شود و یادگیری آن برای همه افراد، به‌ویژه برای دانش‌آموزان، بسیار اساسی و مهم است. زیرا آن‌ها هم در دوره تحصیل و یادگیری و هم در دوره سرنوشت‌ساز جوانی قرار دارند. تفکر انتقادی برخلاف تصور برخی‌ها صرفاً یک استعداد ذاتی نیست بلکه مهارتی قابل آموختن است و معلمان با توجه به نقش آموزشی و الگودهی خود، مؤثرترین افراد در پرورش این مهارت هستند. معلمان باید به دانش‌آموزان تفکر کردن از راه معیارها را بیاموزند. منظور این نیست که از آن‌ها بخواهند اشیاء را اثبات کنند بلکه باید از آن‌ها بخواهند براساس شواهد و دلایل استدلال کنند (سایت تفکر انتقادی، شماره ۱۶).

با توجه به مطالب فوق، در این مقاله سعی شده است شیوه‌های پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان برای یادگیری و درک بهتر درس جامعه‌شناسی معرفی شوند. موضوع حاضر از دو ویژگی خاص برخوردار است: اولاً موضوعی بکر و بدیع است؛ زیرا تا جایی که وسع علمی نویسنده مقاله اجازه می‌دهد، مطالب یا منابعی که مستقیماً به موضوع حاضر مرتبط باشند، وجود ندارد. ثانیاً موضوعی بسیار مهم برای دانش‌آموزان است. زیرا آن‌ها بر اساس شیوه‌های تفکر انتقادی می‌توانند کیفیت تفکر و یادگیری خود را ارتقا بخشند. اما اینکه شیوه‌های تفکر انتقادی تا چه حد مفید و کارآمد هستند، سؤالی است که جوابش را نظر خوانندگان مقاله و قضاوت معلمان درس جامعه‌شناسی مشخص خواهد ساخت.

شاید این سؤال در ذهن برخی از مخاطبان نقش بندد که مگر جامعه‌شناسی می‌تواند شیوه‌های خاص تفکر انتقادی داشته باشد. در جواب به این سؤال می‌توان به مطالب مایرز اشاره کرد. او به نقل از مک‌پک معتقد است مفهوم تفکر انتقادی در رشته‌های علمی مختلف، الزاماً باید تغییر کند. چون دانش بنیادی یا شناختی یک رشته علمی جزء اصلی تفکر انتقادی آن رشته است. به این معنی که تفکر انتقادی درباره هر رشته علمی، منوط به داشتن دانش اولیه از محتوای آن رشته علمی است و امکان ندارد بتوان در مورد موضوعی بدون اطلاعات یا با اطلاعات اندک، نقد و تحلیل صورت داد (مایرز، ۱۳۸۳: ۱۲).

به عبارت دیگر، تفکر انتقادی در همه رشته‌های علمی گرچه اصول ثابتی دارد ولی در عین حال هر رشته علمی برای خود شیوه‌های خاص تفکر انتقادی را داراست. با توجه به نکته اخیر،

آن را نه فردی، بلکه ساختاری و ناشی از نهادهای اقتصادی و سیاسی جامعه می‌بیند. همچنین، آن را نه مسئله‌ای منفرد و ناگهانی، بلکه مسئله‌ای می‌داند که ریشه در گذشته جامعه دارد و فقط مختص آن عصر نیست. نهایتاً اینکه خصوصیات و نحوه رفتار افراد را در بروز مسئله بی‌کاری و ساختار جامعه تأثیرگذار می‌داند (بیکر، ۱۳۷۷: ۸). چارچوب فکری-تحلیلی، یا به قول میلز تخیل جامعه‌شناختی را می‌توان به‌طور وسیع‌تر در سه مکتب یا نظریه مهم علم جامعه‌شناسی، یعنی مکاتب اثباتی، تفسیری و انتقادی مشاهده کرد.

برای مشخص شدن چگونگی استفاده از چارچوب‌های جامعه‌شناختی فوق برای تحلیل و تفکر درباره پدیده‌های اجتماعی، «درگیری بین دو گروه اجتماعی» را به‌عنوان یک پدیده اجتماعی مورد تحلیل قرار می‌دهیم. بر مبنای مکتب اثباتی، درگیری بین دو گروه اجتماعی یک واقعیت اجتماعی است که در بیرون از ذهن جامعه‌شناس وجود دارد. جامعه‌شناس در نقش یک مهندس اجتماعی باید علل و عوامل مؤثر در ایجاد درگیری را شناسایی کند و سپس با استفاده از ارزش‌های مورد توافق جامعه، امکان آشتی بین آن دو گروه را فراهم سازد. اما بر اساس مکتب تفسیری، هر یک از دو گروه اجتماعی، معانی متضادی از موضوع برمی‌سازند که همین امر موجب درگیری آن‌ها می‌شود.

بنابراین، جامعه‌شناس به‌عنوان یک مفسر اجتماعی، باید معانی متفاوت هر یک از دو گروه اجتماعی را کشف کند و سپس آن دو را به ایجاد معنی مشترکی فرا خواند که باعث ایجاد نظم اجتماعی می‌شود. بر مبنای مکتب انتقادی نیز درگیری بین دو گروه اجتماعی یک واقعیت اجتماعی است که ابعادی از آن قابل مشاهده و ابعادی دیگر غیرقابل مشاهده‌اند که براساس آن، گروه اجتماعی مسلط می‌کوشد آرمان‌ها و اهداف خود را به گروه مقابل تحمیل کند و به استثمار آن بپردازد. بنابراین، جامعه‌شناس در نقش یک منتقد اجتماعی باید به افشای شناخت کاذبی بپردازد که گروه مسلط، سعی در تحمیل آن به گروه مقابل دارد. به این ترتیب، منتقد اجتماعی با نشان دادن وضعیت سلطه و استثمار موجب تغییر این وضعیت و رهایی از آن می‌شود.

با توجه به آنچه گفته شد، دانش‌آموزان می‌توانند با قبول یکی از چارچوب‌های فکری-تحلیلی فوق آن را به کار گیرند، مبحث درگیری بین دو گروه اجتماعی را تجزیه و تحلیل و ارزیابی کنند، و به این وسیله به تفکر انتقادی درباره آن بپردازند. زیرا ذهن آدمی بر اساس نظریات کار می‌کند و نظریات همچون توری هستند که ما داده‌های پراکنده عالم واقع را از طریق آن‌ها صید می‌کنیم (دوچ و کراوس، ۱۳۷۴: ۶) یا همچون عینکی هستند که ما از پشت آن‌ها به پدیده‌ها می‌نگریم و بسته به هر نظریه‌ای،

جدول ۱. مفاهیم اساسی مکاتب جامعه‌شناختی و مقایسه آن‌ها با یکدیگر

مکتب	سرشت واقعیت اجتماعی	سرشت انسان	روش	هدف	نقش جامعه‌شناس
اثباتی	واقعیت اجتماعی مستقل از ذهن جامعه‌شناس است.	به‌جز تفاوت‌های فرهنگی، انسان‌ها سرشت یکسانی مثل قدرت حسابگری دارند.	- حس و تجربه - بدون داور ارزشی - شناخت عرفی، شناخت سطحی و غیر نظام‌مند است.	کشف روابط علی و معلولی و پیش‌بینی و کنترل آینده	مهندس اجتماعی
تفسیری	واقعیت اجتماعی یک برساخته انسانی است که در تعامل اجتماعی و بر مبنای معانی مشترک ساخته می‌شود؛ هر چند که گاه باعث اختلال در نظم اجتماعی می‌شود.	انسان‌ها علاوه بر تفاوت‌های فرهنگی، تفاوت‌های معناگرایانه دارند.	- حس، تجربه و تفهم - شناخت عرفی، شناختی مهم است. زیرا اساس ساخت واقعیت اجتماعی در جهان زندگی روزمره است.	کشف معنایی که انسان‌ها در تعاملاتشان خلق می‌کنند.	مفسر اجتماعی
انتقادی	واقعیت اجتماعی مستقل از ذهن جامعه‌شناس است اما محدود به امور محسوس نیست.	انسان‌ها قدرت حسابگری یکسانی ندارند و بسیار دچار توهم و فریب می‌شوند.	- حس و تجربه - با داور ارزشی عرفی - شناخت عرفی، شناختی دروغین است که طبقه حاکم ساخته و پرداخته می‌کند.	نقد و تغییر مناسبات اجتماعی دارای انقیاد و سلطه	منتقد اجتماعی

توجه: جدول با الهام از مقاله دکتر کاووس سیدامامی تنظیم شده است.

دریاها، کوه‌ها، ... به کدام جهان تعلق دارند؟ جهان طبیعی یا جهان اجتماعی و یا هر دو چرا؟
چنان که ملاحظه می‌شود، قسمت اول این فعالیت درسی در سطح تجزیه و تحلیل و قسمت دوم در سطح ارزشیابی قرار دارد. دانش‌آموزی ممکن است بر اساس میزان درک و یادگیری خود از درس مربوطه، تنها قادر باشد به قسمت اول جواب بدهد و از جواب دادن به قسمت دیگر عاجز باشد. در این صورت او مطلب درسی را از لحاظ سلسله مراتب شناختی تنها در سطح شناختی «تجزیه و تحلیل» یاد گرفته است.

رسالت معلمان در راستای پرورش تفکر انتقادی تنها به این امر محدود نمی‌شود که درست جواب دادن به سؤالات را به دانش‌آموزان یاد دهند بلکه باید درست پرسیدن را نیز به آن‌ها بیاموزند. زیرا «طرح درست سؤال اولین قدم برای ایجاد تفکر انتقادی است» (سایت تفکر انتقادی، شماره ۱۶). **کیوی و کامپنهود** برای طرح سؤال علمی شاخص‌های زیر را ضروری می‌دانند:

● **روشن بودن:** یعنی سؤال باید دقیق، کوتاه و بدون ابهام باشد. سؤال زمانی روشن است که دیگر نیازی به توضیح دادن نباشد. برای مثال، این سؤال که «آیا نابرابری‌های موجود در جامعه قابل رفع هستند؟» سؤالی مبهم است؛ زیرا مشخص نیست که منظور از نابرابری‌ها کدام نوع نابرابری‌ها و منظور از جامعه کدام نوع جامعه است.

● **عملی بودن:** یعنی سؤال باید عملاً امکان بررسی و ارائه جواب علمی و درست را داشته باشد. به عبارت دیگر، سؤال نباید بسیار کلان، وقت‌گیر و نیازمند تحقیق گسترده علمی باشد؛ به طوری که نتوان از عهده تجزیه و تحلیل آن در وقت کم و با امکانات محدود برآمد. برای مثال، این سؤال که «تراکم ثروت در جوامع لیبرالیستی و سوسیالیستی در دهه ۱۹۷۰ دارای چه پیامدهایی بود؟» سؤالی است بسیار کلان، وقت‌گیر و نیازمند تحقیق گسترده علمی.

● **مناسب و بجا بودن:** یعنی سؤال باید حقیقی باشد نه کاذب. مثلاً این سؤال که «آیا کارخانه‌داران، کارگران را استثمار می‌کنند؟» سؤالی کاذب است نه حقیقی. زیرا در واقع تأییدی است که به صورت سؤال مطرح شده است. به عبارت دیگر، جواب این سؤال پیشاپیش در ذهن طراح آن به صورت «آری» یا «نه» است (کیوی و کامپنهود، ۱۳۷۵: ۲۸).

۲ روش‌های فعال تدریس

همه معلمان، به خصوص معلمان علوم اجتماعی، به تناسب برنامه درسی خود می‌توانند از طریق روش‌های فعال تدریس،

تبیین و تفسیرهای خاصی از موضوع مورد نظر به دست می‌دهیم (دوس، ۱۳۷۶: ۲۶). پس نظریات باعث سازماندهی و تنظیم مشاهدات و آگاهی‌های ما می‌شوند و ما را از وضعیتی که در آن با مشاهدات و داده‌های پراکنده و نامنظم قرار داریم، رها می‌سازند و بین داده‌های پراکنده، ارتباط منطقی برقرار می‌سازند.

۲ فعالیت‌های درسی

دومین راه تشخیص و پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان، فعالیت‌های درسی موجود در هر درس است؛ زیرا هدف طراحان این فعالیت‌ها نیز چیزی جز این نبوده است. منظور از فعالیت‌های درسی، مواردی چون «تأمل کنید، شناسایی کنید، نمونه بیاورید، نتیجه‌گیری کنید، مقایسه کنید، بیندیشید و ...» است که در کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره متوسطه برای تعمیق یادگیری و کسب توانایی برای به کارگیری مفاهیم اساسی هر درس آورده شده‌اند. در کنار این فعالیت‌های درسی می‌توان به تصاویر مندرج در هر درس، مفاهیم کلیدی درس، خلاصه درس و ... اشاره کرد. برای انجام مطلوب فعالیت‌های درسی مهم‌ترین وظیفه معلمان این است که از طریق روش‌های فعال تدریس، دانش‌آموزان را به «درگیری فکری»^۵ وادارند و ذهنیت آن‌ها را بازسازی کنند. زیرا واداشتن به تفکر در نهایت به یادگیری می‌انجامد و برعکس، یادگیری نیز به تفکر کردن منتهی می‌شود (سایت ویکی‌پدیا).

اگر این گونه فعالیت‌های درسی با هدایت، برنامه‌ریزی و دقت نظر معلمان انجام گیرند، باعث تعمیق یادگیری درس مربوطه، ایجاد حس خودکاوی، تجزیه و تحلیل پدیده‌های اجتماعی، به کارگیری آموخته‌ها در زندگی فردی و اجتماعی، و پرورش قوه نقادی در دانش‌آموزان می‌شوند. چرا که اگر تعاریف به عمل آمده از اصطلاح تفکر انتقادی را مورد ملاحظه قرار دهیم، می‌بینیم که در آن تعاریف نیز به مفاهیمی چون قوه قضاوت، ارزیابی، طبقه‌بندی، تجزیه و تحلیل، نتیجه‌گیری، مقایسه، خلاصه کردن و اندیشیدن اشاره شده است. دانش‌آموزان از طریق انجام این فعالیت‌ها، نه تنها به میزان فهم و درک خود از درس می‌آموزند بلکه با مقایسه جواب خود با جواب دانش‌آموزان دیگر به تصویری از توانایی علمی آن‌ها نیز دست می‌یابند. از طریق این فعالیت‌ها حتی می‌توان درجه مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان را سنجید. به این صورت که می‌توان با استفاده از سطوح شناختی **بلوم** (یعنی سطح دانش، درک، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی) سطح شناختی هر یک از سؤالات موجود در فعالیت‌های درسی را مشخص کرد. سپس هر دانش‌آموز بسته به اینکه به کدام سطح شناختی از سؤالات، جواب درستی دهد، درجه مهارت تفکر انتقادی اش مشخص می‌شود. برای مثال، در کتاب جامعه‌شناسی (۲) یک فعالیت درسی با عنوان «گفت‌وگو کنید» در صفحه ۱۱ چنین پرسشی را مطرح می‌کند: «به نظر شما پدیده‌هایی مانند فلزات،

رسالت معلمان در
راستای پرورش تفکر
انتقادی تنها به این
امر محدود نمی‌شود
که درست جواب
دادن به سؤالات را
به دانش‌آموزان یاد
دهند بلکه باید درست
پرسیدن را نیز به آن‌ها
بیاموزند. زیرا «طرح
درست سؤال اولین
قدم برای ایجاد تفکر
انتقادی است»

در مراکز آموزشی دارای روش آموزش سنتی، مخلوطی از اطلاعات و مفاهیم به دانش آموزان ارائه می شود و دانش آموزان بدون آنکه حس تجزیه و تحلیل، اولویت بندی و سازماندهی دانش نوظهور در آن ها به وجود آید، همچون «اسفنج هایی» خرد و علم معلم را جذب می کنند اما چنین روندی در دنیای امروز دیگر امری معقول نیست؛ زیرا مقدار اطلاعات در دسترس از طریق رایانه، اینترنت و دیگر وسایل ارتباطی از توانایی افراد در استفاده از این اطلاعات پیشی گرفته است

مهارت تفکر انتقادی را در دانش آموزان خود پرورش دهند. چنان که مایرز معتقد است، استادان علاوه بر آموزش مهارت های روشن و چارچوب های تحلیلی، باید به جنبه های رفتاری تفکر انتقادی مانند منبع فطری علاقه، اعجاب و کنجکاوی دانش آموزان را پرورش دهند. ایجاد محیط های درسی ای که باعث تشویق بحث، پرسش و تعمق می شوند، تفکر انتقادی را پرورش و رشد می دهند (مایرز، ۱۳۸۳: ۱۳۰). معلمان می توانند در کلاس جوی ایجاد کنند که در آن دانش آموزان به سؤال کردن، پیگیری امور، اکتشاف نکات جدید و تشریک مساعی تشویق شوند. تأکید بر یادگیری پویا به جای منفعل، دادن فرصت به دانش آموزان برای تشریح مطالب خود، دادن فرصت به دانش آموزان برای دفاع از عقاید و باورهای خود و ... باعث می شود دانش آموزان به این وسیله اطلاعات مقدماتی مربوط به الگوهای تفکر را به دست آورند (مرادی، ۱۳۸۳: ۴۰). در اینجا به صورت مختصر و فهرست وار به برخی از روش های فعال تدریس اشاره می کنیم که از طریق آن ها می توان دانش آموزان را به فعالیت ذهنی و تفکر انتقادی بیشتری واداشت. این روش ها عبارت اند از:

● **استفاده از مهارت نوشتن:** به نظر مایرز مهارت نوشتن، بهترین مهارت است، زیرا باعث سازماندهی افکار می شود؛ مثل نوشتن جواب فعالیت های درسی در کلاس توسط دانش آموزان.

● **استفاده از پرسش و پاسخ به روش سقراطی:** اگر پرسش و پاسخ به ترتیب جدول ۲ تغییر مسیر بدهد، موجبات پرورش تفکر انتقادی و خلاق را فراهم خواهد ساخت.

● **روش اتصال عناصر بی ربط:** روشی است که در آن فرد می کوشد با دید تازه ای به چیزهای آشنا بنگرد. چنان که گوردن آن را «شنز دایی» می نامد. این روش شامل سه شیوه است:

الف) تعارض فشرده: یعنی توصیف یک موضوع در دو کلمه ضد و نقیض. مثل برده ارباب، ثروتمند فقیر.

ب) قیاس مستقیم: مقایسه دو موجود یا دو مفهوم با یکدیگر. مثلاً «سلسله مراتب قشر بندی اجتماعی در جامعه شبیه چه چیزی است؟» یا این مثال که «کارکرد رئیس یک سازمان شبیه کارکرد کدام عضو در ساختمان موجود زنده است؟»

ج) قیاس شخصی: فرد احساس می کند خود قسمتی از موضوع مورد مقایسه است و با آن احساس همدلی دارد. مثل جامعه شناسی که خود را چون فردی از افراد یک جامعه بیگانه تصور می کند و مانند آن ها می اندیشد.

● **روش بارش مغزی:** در این روش از دانش آموزان خواسته می شود در راستای موضوع درس هر چه به ذهنشان خطور می کند، بیان کنند تا به این وسیله هر دانش آموز بتواند، هم به تولید افکار جدیدی بپردازد و هم از تولیدات فکری سایر دانش آموزان بهره ببرد.

خلاصه و نتیجه گیری

در روش آموزش سنتی، مخلوطی از اطلاعات و مفاهیم به دانش آموزان ارائه می شوند؛ بدون آنکه دانش آموزان به تجزیه و تحلیل، اولویت بندی و سازماندهی آن اطلاعات و مفاهیم بپردازند. برای رفع این مشکل آموزش سنتی، استفاده از تفکر انتقادی به عنوان یکی از مهارت های زندگی به منظور ارتقای کیفیت تفکر و یادگیری مؤثر ضرورت می یابد. ایده تفکر انتقادی از سابقه ای طولانی برخوردار است؛ چنان که روش آموزش سقراطی، خطاهای ذهنی بیکنی، شک دستوری دکارتی و تأکیدات اصحاب روشنگری بر عقل همه در راستای تأکید ورزیدن بر تفکر انتقادی بوده اند. اما منظور از تفکر انتقادی «شیوه ای از تفکر است که در آن فرد تفکر کننده کیفیت تفکرش را ماهرانه توسط تحلیل، ارزیابی و بازسازی بهبود می بخشد.» افراد دارای تفکر انتقادی ویژگی هایی همچون پرسیدن سؤالات لازم، دسته بندی اطلاعات به طرز مناسب، توانایی شناختن تعصبات، تفاوت قائل شدن بین اطلاعات مرتبط و غیر مرتبط، ملاحظه کردن دیدگاه های مخالف و تغییر دادن یک وضعیت با توجه به دلایل و شواهد دارند.

تفکر انتقادی استعدادی صرفاً ذاتی نیست بلکه در عین حال مهارتی قابل کسب نیز هست و به همین دلیل، معلمان از رسالتی خطیر در این باب برخوردارند که آن را در دانش آموزان کشف و شناسایی کنند و پرورش دهند. چرا که مهارت تفکر انتقادی موجب کاهش هزینه های مالی و زمانی و همچنین

جدول ۲. تغییر مسیر پرسش و پاسخ به روش سقراطی

به جای	به سمت
۱. پرسش از دانسته ها	۱. پرسش از خلأ های موجود در دانش
۲. توجه به یادآوری مطالب	۲. توجه به استفاده تازه از آموخته ها و بازسازی مطالب
۳. تأکید بر پاسخ صحیح	۳. تأکید بر نحوه تفکر و استدلال
۴. توجه به پاسخ های صحیح	۴. توجه به پاسخ های غیرمعمول
۵. انتظار یک پاسخ مشخص	۵. انتظار پاسخ های متعدد و متنوع
۶. توجه به نتایج کسب شده	۶. توجه به فرایند انجام شده

پی‌نوشت‌ها

1. critical thinking
2. unreflective
۳. تمامی تعاریف مربوط به اصطلاح تفکر انتقادی از کتاب «فیشر الک» گرفته شده است.
4. sociological imagination
5. intellectual engagement
۶. در تهیه مطالب زیر از مقاله افضل السادات حسینی بیشترین استفاده را کرده‌ام.
7. synectics
8. compressed conflict
9. direct analogy
10. personal analogy

منابع

۱. بیکر، ترزال. **نحوه انجام تحقیقات اجتماعی**. ترجمه هوشنگ نایبی. نشر روش. تهران. ۱۳۷۷.
۲. پارسانیا، حمید. **جامعه‌شناسی (۲) ۲۸۱/۱**. شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. ۱۳۹۰.
۳. جمعی از مؤلفان. **روان‌شناسی رشد (۱)**. نشر سمت. تهران. ۱۳۷۲.
۴. حسینی، افضل السادات. «شیوه‌های تدریس اثربخش و خلاق». **مجله رشد آموزش علوم اجتماعی**. دوره ۹. شماره ۱. ۱۳۸۴.
۵. دوچ، مورتون و کراوس، روبرت م. **نظریه‌ها در روان‌شناسی اجتماعی**. ترجمه مرتضی کتبی. انتشارات دانشگاه تهران. ۱۳۷۴.
۶. دوس، دی.ای. **روش پیمایش در تحقیق اجتماعی**. ترجمه مریم رفعت‌جاه و رخساره کاظم. مرکز ملی مطالعات و سنجش افکار عمومی. تهران. ۱۳۷۶.
۷. سید امامی، کاووس. «گوناگونی روش شناختی در علوم اجتماعی و ضرورت عنایت به آن در طراحی و ارزیابی پروژه‌های پژوهشی». **مجله اطلاعات سیاسی - اقتصادی**. شماره ۲۲۲ - ۲۲۱. ۱۳۸۵.
۸. شافرسمن، استیون دی. «مقدمه‌ای بر تفکر انتقادی». ترجمه و تلخیص پروانه زاهدی‌فر. **مجله رشد آموزش علوم اجتماعی**. دوره ۹. شماره ۱. ۱۳۸۴.
۹. فیشر، الک. «تفکر نقدی چیست و چگونه آن را بهبود بخشیم». سایت خبرگزاری «مهر» (www.mehrnews.com). ۱۳۸۳ خرداد ۱۳.
۱۰. فیشر، الک. **مهارت‌های تفکر نقدی**. سایت خبرگزاری «مهر» (www.mehrnews.com). ۲۶ خرداد ۱۳۸۳. ۱۳۸۳.
۱۱. مایرز، جت. **آموزش تفکر انتقادی**. ترجمه خدایاراییلی. سمت. تهران. ۱۳۸۳.
۱۲. مرادی، مهناز. «تفکر نقادانه تصمیم‌گیری خلاقانه». **مجله پیوند**. شماره ۳۰۲. ۱۳۸۳.
۱۳. کیوی، ریمون و کامپنهود لوک وان. **روش تحقیق در علوم اجتماعی**. ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر. نشر توتیا. تهران. ۱۳۷۵.
14. www.Critical Thinking.org \ **Our Concept and Definition of Critical Thinking.**
15. www.Critical Thinking.org \ **A Breif History of the Idea of Critical thinking.**
16. www.Critical Thinking.org \ **Critical Thinking: Basic Questions & Answers.**
17. www.Critical Thinking.org \ **Defining Critical Thinking.**
18. www.Wikipedia.Com \ **Critical Thinking\ classroom application.**

ارتقای کیفیت تفکر می‌شود. تفکر انتقادی در همه رشته‌های علمی گرچه اصول ثابتی دارد، ولی در عین حال هر رشته علمی شیوه‌های خاص تفکر انتقادی را داراست. بر همین اساس، در این مقاله به شیوه‌های پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان برای درک بهتر درس جامعه‌شناسی پرداخته شد.

شیوه اول: فراهم کردن چارچوب فکری - تحلیلی

لازم برای تفسیر و تحلیل پدیده‌های اجتماعی است. این همان چیزی است که میلز از آن زیر عنوان بینش یا تخیل جامعه‌شناختی یاد می‌کند. چارچوب‌های فکری - تحلیلی در جامعه‌شناسی را به‌طور گسترده‌تر می‌توان در سه مکتب یا رهیافت مهم علم جامعه‌شناسی، یعنی مکتب اثباتی، مکتب تفسیری و مکتب انتقادی یافت.

شیوه دوم: فعالیت‌های درسی موجود در هر درس

است. منظور از فعالیت‌های درسی مواردی چون «قضاوت کنید، طبقه‌بندی کنید، تجزیه و تحلیل کنید و ...» به همراه فعالیت‌های دیگری چون تصویر درس و مفاهیم کلیدی درس است.

شیوه سوم: استفاده از روش‌های فعال تدریس چون

استفاده از مهارت نوشتن، استفاده از پرسش و پاسخ به روش سقراطی، روش اتصال عناصر بی‌ربط و روش بارش مغزی است.

در پایان و به‌عنوان نتیجه‌گیری باید گفت سه شیوه پرورش تفکر انتقادی ارائه شده در این مقاله، ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند. به این معنی که معلمان زمانی می‌توانند «چارچوب‌های فکری - تحلیلی» را به دانش‌آموزان تفهیم کنند که از «روش‌های فعال تدریس» استفاده کرده باشند. همچنین، زمانی می‌توانند نحوه به‌کارگیری آن چارچوب‌های فکری - تحلیلی را به دانش‌آموزان یاد دهند که آنان را در دادن جواب درست به «فعالیت‌های درسی» از راه تقویت قدرت استنباط و تجزیه و تحلیل راهنمایی کرده باشند.

اما از میان سه شیوه پرورش تفکر انتقادی در درس جامعه‌شناسی، شیوه «چارچوب فکری - تحلیلی» از اهمیت بیشتری برخوردار است؛ زیرا غایت دو شیوه دیگر (یعنی فعالیت‌های درسی و روش‌های فعال تدریس) همانا تفهیم و عمیق چارچوب فکری - تحلیلی لازم به دانش‌آموزان است تا آنان بتوانند به تحلیل و تفکر انتقادی درباره پدیده‌های اجتماعی بپردازند. ضمناً در این میان، استفاده از مثال‌های مربوط به جامعه و زندگی اجتماعی روزمره، نقش بسیار مؤثری در تفهیم چارچوب‌های فکری - تحلیلی و کاربرد درست آن‌ها به دانش‌آموزان دارد. زیرا در این صورت، دانش‌آموزان اطلاعات بیشتری از مسائل مربوط به جامعه و زندگی خود دارند و در نتیجه قدرت آنان در تجزیه و تحلیل این مسائل بیشتر می‌شود.

مقدمه

«جامعه‌پذیری» یا «اجتماعی شدن» از نظر لغوی به معنای انطباق با جامعه و آشناسازی با جامعه است. (حق شناس، ۱۳۸۷: ۸۴۲). در جامعه‌شناسی این مفهوم به فرایندی اطلاق می‌شود که به موجب آن، افراد ویژگی‌هایی را که شایسته عضویت آن‌ها در جامعه است، کسب می‌کنند. (Scruton, 2007: 469). به عبارت دیگر، 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 می‌گیرد، درونی می‌کند و آن را با شخصیت خود یگانه می‌سازد.

در فارسی مفاهیم جامعه‌پذیری و اجتماعی شدن معادل یکدیگر به کار می‌روند لکن از نظر **هربرت بلومر**، اجتماعی شدن به معنی ذوب شدن و یکی شدن و جا افتادن در جامعه کلان است و تنها بعد از جامعه‌پذیری است که فرایند اجتماعی شدن می‌تواند رخ دهد (تنهایی، ۱۳۷۹: ۴۷۴).

عوامل جامعه‌پذیری، گروه‌های زمینه‌های اجتماعی هستند که فرایندهای مهم جامعه‌پذیری در آن‌ها به وقوع می‌پیوندند (گیدنز، ۱۳۸۶: ۲۴). مهم‌ترین این عوامل عبارت‌اند از:

۱. **خانواده**: خانواده مسئولیت جامعه‌پذیری کودکان را در سال‌های اولیه و حیاتی زندگی به‌عهده دارد. ارزش‌هایی که فرد می‌پذیرد و نقش‌های گوناگونی که از او انتظار می‌رود انجامشان دهد، نخست در چارچوب محیط خانواده آموخته می‌شود (کوئن، ۱۳۷۳: ۸۰).

۲. **گروه همسالان**: گروه همسالان بیشترین نفوذش را در دوره نوجوانی اعمال می‌کند. در این دوره مورد پسند دیگران قرار گرفتن، معرف اصلی نوجوانان می‌شود و پذیرش و نمایش ارزش‌های گروه همسالان در پذیرش ارزش‌های اجتماعی از سوی فرد، نقشی تعیین‌کننده دارد. عضویت در گروه همسالان، کودکان را برای نخستین‌بار در زمینه‌ای قرار می‌دهد که بیشترین قسمت جامعه‌پذیری بدون هیچ‌گونه طرح سنجیده‌ای در آن اتفاق می‌افتد (همان: ۸۰).

۳. **رسانه‌های ارتباط جمعی**: رسانه‌های جمعی مانند تلویزیون، فیلم، کتاب و... نقش بسیار مهمی در القای ارزش‌های جامعه به افراد دارند. نگرش‌ها و الگوهای رفتاری ما از اطلاعات داده شده و شیوه‌های ارائه شده توسط این رسانه‌ها تأثیر می‌پذیرد.

۴. **مدرسه**: مدرسه عاملی است که به‌طور رسمی توسط جامعه موظف به اجتماعی کردن نوجوانان در زمینه مهارت‌ها و ارزش‌های خاصی شده است (رابرتسون، ۱۳۷۷: ۱۲۸).

اشاره

یکی از وظایف آموزش و پرورش انتقال ارزش‌ها، گرایش‌ها، آداب و رسوم فرهنگی و اجتماعی به نسل جدید است تا بدین وسیله هر فرد به انسانی اجتماعی تبدیل و به ایفای نقش‌های اجتماعی قادر شود. از جمله اهداف کتاب‌های آموزشی علوم اجتماعی، درونی کردن ارزش‌هاست. در صورتی که سایر ابزار جامعه‌پذیری، مانند رسانه، گروه همسالان، خانواده و دیگر نهادها هم در راستای همان ارزش‌ها گام بردارند، جامعه بدون مشکلی خواهیم داشت. مقاله حاضر با استفاده از روش تحلیل محتوا به بررسی میزان هماهنگی تبلیغات تلویزیونی با محتوای کتاب‌های علوم اجتماعی (جامعه‌شناسی ۲، سال سوم دبیرستان، خانواده) پرداخته است.

کلیدواژه‌ها: جامعه‌پذیری، رسانه، آموزش و پرورش، صداوسیما، ارزش، خانواده‌های، خانواده گسترده، خانواده تک‌والدی

تضاد تبلیغات تلویزیونی با کتاب‌های درسی

ایران قدیانی، دبیر علوم اجتماعی، منطقه ۱۱ تهران،
دبیرستان بنت‌الهدی

از طرف دیگر، تبلیغات یکی از ابزارهای مهم رسانه‌ای در جوامع سرمایه‌داری است. به همین دلیل در نظریه‌های انتقادی همواره از تبلیغات و حجم زیاد آن‌ها و نقشی که در تحکیم روابط مادی سرمایه‌داری دارند، با نفرت یاد شده است.

در نظریات انتقادی کلاسیک‌تر بر تأثیر تبلیغات در گرایش جامعه به مصرف و مادی‌گرایی در جامعه تأکید می‌شد. با

ظهور فاشیسم در دهه ۱۹۳۰ تا نیمه قرن بیستم، توجه متفکران و منتقدان به کارکردهای غیراقتصادی تبلیغات و شکل سیاسی آن، (پروپاگاندا) جلب شد. به نظر هانا آرنت، تبلیغات یکی از پایه‌های تحکیم‌بخش قدرت‌های فاشیستی است. اما در نظریات متأخرتر بیشتر بر نقش تبلیغات تلویزیونی در جامعه‌پذیری و تابع شدن افراد تأکید می‌شود. یکی از مهم‌ترین این بحث‌ها، موضوع فریب در تبلیغات است.

ریشه بحث در اصل به این مسئله قدیمی برمی‌گردد که آیا تبلیغات باید در پی اطلاع‌رسانی در مورد کالا باشد یا در پی مجاب کردن و تشویق کردن به خرید؟ یکی از کارکردهای تبلیغات که به‌شدت مورد انتقاد قرار گرفته، استفاده آن‌ها از تصورات قالبی در مورد زنان، اقلیت‌ها و نقش‌های اجتماعی است؛ به‌خصوص استفاده از تصور قالبی زن خانه‌دار که به کرات در تبلیغ کالاهای مصرفی به‌کار می‌رود، مورد انتقاد فمینیست‌ها و متفکران انتقادی بوده است.

البته تهیه‌کنندگان این نوع تبلیغات در دفاع از خود می‌گویند زمان کم برای رساندن پیام سبب می‌شود که آنان دست به دامان تصورات قالبی شوند؛ چرا که نمی‌توان داستان تبلیغی را در این زمان اندک بر پایه عناصر مطلقاً تازه پروراند. بالاتر از این، تأکید تبلیغات بر همین تصورات قالبی از سویی، و از سوی دیگر تأکید و اصرار آن‌ها بر کالاهایی یکسان، این دغدغه خاطر را برای مخالفان تبلیغات تلویزیونی ایجاد کرده است که حجم بالای تبلیغات به ایجاد جامعه‌ای بدون تکرار و تنوع، و یکسان و یکدست بینجامد؛ جامعه‌ای که در آن مردم کالاهای یکسانی را مصرف می‌کنند و خواسته‌های یکدستی دارند.

تأثیر فرهنگی بمباران تبلیغاتی بر مصرف بیش از نیاز مردم، یکی دیگر از محورهای انتقادات است. مخالفان و منتقدان می‌گویند این بمباران در بینندگان انتظاراتی را ایجاد می‌کند که غیرواقعی‌اند.

در صورتی که عوامل چهارگانه مؤثر در جامعه‌پذیری به‌صورت هماهنگ و هم‌افزا عمل کنند، فرایند جامعه‌پذیری کامل و در صورتی که ناهماهنگ و ناقص عمل کنند، جامعه‌پذیری نارسا خواهد بود و کارکردهای اصلی خود را دربر نخواهد داشت. در نتیجه، کارکردهایی مثل انتقال فرهنگ جامعه، توسعه توانایی‌های شناختی و استعدادهای عاطفی، شکل‌گیری رسوم و عادات، آشنایی با شیوه‌های پذیرفته شده زندگی اجتماعی، درونی کردن ارزش‌ها و باورهای اساسی جامعه، کسب مهارت‌های ضروری برای زندگی در جامعه و ... دچار نارسایی خواهند شد. این موضوع به‌ویژه هنگامی که نظامات اجتماعی با یکدیگر هم‌نوا و هماهنگ نباشند، به‌خصوص در جوامع در حال گذار، بیشتر نمود پیدا می‌کند. در کشور ما که در چند ساله اخیر تغییرات فرهنگی، سیاسی و اجتماعی وسیعی را تجربه نموده است این ناهم‌نوايي در بخش‌های غیررسمی (خانواده و گروه همسالان) و رسمی (آموزش و پرورش و رسانه‌ها) به‌صورت علنی قابل مشاهده است. از این‌رو، رهگیری این نارسایی‌ها و تلاش برای برطرف کردن آن‌ها که موضوع اصلی مقاله حاضر را تشکیل می‌دهد، اهمیت مضاعفی یافته است. در واقع تحقیق حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که «میزان هم‌نوايي نظام آموزشی، به‌ویژه کتاب‌های آموزشی، در زمینه درونی کردن ارزش‌ها و هنجارهایی مانند خانواده‌گرایی، هم‌یاری و احترام در خانواده، با محتوای تبلیغاتی رسانه ملی چقدر است؟»

نقش رسانه‌های جمعی در جامعه‌پذیری

در جریان جامعه‌پذیری، نقش رسانه‌های جمعی در انتقال ارزش‌ها از جامعه به فرد غیرقابل انکار است. حال سؤال این است که آیا اصولاً رسانه جمعی - مانند تلویزیون و نشریه - می‌تواند ابزار مناسبی برای انتقال محتوا باشد؟ رسانه جمعی تا چه حد می‌تواند ارزش‌ها و هنجارهای جامعه را به فرد منتقل سازد؟ به‌نظر می‌رسد نگاه بینندگان تلویزیون در الگوی غالب و مسلط، نگاه سرگرم شدن است تا آموختن. در این وضعیت، تأثیری که تلویزیون می‌تواند بر آگاهی‌ها و رفتارهای بهنجار داشته باشد، بیشتر کارکرد «تقویت» است تا ایجاد یا تغییر. در مجموع می‌توان گفت رسانه‌ها می‌توانند در جامعه‌پذیری افراد نقش مثبتی ایفا کنند و همچون ابزاری مؤثر و کارآمد در خدمت اعتلای ارزش‌های والای انسانی و پروراندن فضایل اخلاقی قرار گیرند. بنابراین، رسانه جمعی می‌تواند در فرایند انتقال ارزش‌ها و هنجارها از جامعه به فرد، نقش مؤثری ایفا کند و کارکرد رسانه در جامعه‌پذیری، کارکردی تقویتی است.

نقش نظام آموزش و پرورش در جامعه پذیری

همان طور که می دانیم، در هر کشور نظام آموزش و پرورش از جمله نظام های مهم اجتماعی است. رسالت این نظام علاوه بر انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید، ایجاد تغییرات مطلوب در شناخت، نگرش و در نهایت رفتار کودکان، نوجوانان و جوانان است. به طور کلی، نظام آموزش و پرورش بنا به ضرورت تغییرات اجتماعی، یکی از سازمان های پیچیده و بزرگ اجتماعی در هر کشوری محسوب می شود. نظر به چنین اهمیتی در عصر کنونی، کشورها از کوچک و بزرگ، پرداختن به آموزش و پرورش مردم را از وظایف اساسی خود می دانند. یکی از وظایف آموزش و پرورش، انتقال ارزش ها، گرایش ها، و آداب و رسوم فرهنگی و اجتماعی به نسل جدید است تا بدین وسیله هر فرد به انسانی اجتماعی تبدیل و به ایفای نقش های اجتماعی قادر شود (صافی، ۱۳۸۴).

جامعه به طور کلی عامل اجتماعی کردن افراد است اما در این فرایند نهادهایی نقش واسطه ای دارند. از جمله نظام آموزشی که یکی از مهم ترین عامل های تعیین کننده در رشد و شکل گیری شخصیت کودک محسوب می شود. بدین لحاظ تأثیر آموزش و پرورش از خانواده بیشتر است؛ زیرا خانواده ها با توجه به موقعیت فرهنگی، تحصیلی، محیطی، قومی و... با یکدیگر متفاوت هستند و از شیوه ها و سبک های فرزندپروری یکسانی برای تربیت فرزندان خود بهره نمی برند ولی آموزش رسمی از طریق کتاب های درسی و به ویژه برنامه ریزی درسی، به عنوان مهم ترین ابزار آموزشی، در شکل دادن به ساختارهای فکر شاگردان سهم بسزایی دارد. تغییر الگوهای رفتاری تحت تأثیر رسانه های جمعی در زندگی روزانه شهروندان، به تقویت یا تغییر نگرش ها و رفتارها محدود نیست بلکه می تواند به کسب ارزش ها، نگرش ها و الگوهای رفتاری بینجامد که از آن به «آثار اجتماعی رسانه ها» تعبیر می کنند. یکی از نظریه های مربوط به آثار اجتماعی رسانه ها، «نظریه یادگیری اجتماعی»

موضوع تبلیغ	فراوانی	درصد معتبر
مواد غذایی	۱۷	۲۱/۳
کالا و خدمات ارتباطی	۹	۱۱/۳
کالای بهداشتی	۱۸	۲۲/۵
کالای فرهنگی آموزشی	۶	۷/۵
کالای ورزشی	۳	۳/۸
خودرو	۲	۲/۵
لوازم خانگی	۹	۱۱/۳
لوازم ساختمانی	۶	۷/۵
سایر	۱۰	۱۲/۵
جمع	۸۰	۱۰۰/۰

آلبرت بندورا (۱۹۸۶) است که به طور ویژه با ارتباط جمعی در ارتباط است. براساس این نظریه، انسان ها بیشتر آنچه را که برای راهنمایی و عمل در زندگی نیاز دارند، صرفاً از تجربه و مشاهده مستقیم یاد نمی گیرند بلکه عمده آن ها به طور غیرمستقیم و به ویژه از طریق رسانه های جمعی می آموزند (مک کوایل، ۲۰۰۶) ادعای اصلی بندورا این است که بیشتر رفتارهای آدمی به صورت مشاهده رفتار دیگران و از طریق الگوبرداری یاد گرفته می شود.

نظریه یادگیری اجتماعی به طور گسترده ای برای مطالعه تأثیر رسانه ها بر خشونت مورد استفاده قرار می گیرد. در مقایسه با نظریه کاشت که بیشتر مدعی تأثیر گذاری خشونت تلویزیونی بر نگرش هاست تا رفتارها، نظریه یادگیری اجتماعی پرخاشگری را نتیجه تماشای برنامه های خشونت آمیز می داند که به عنوان یک رفتار، آموخته و عمل می شود (داینتون و زلی، ۲۰۰۵). نظریه یادگیری اجتماعی معتقد است که فرد از طریق مطالعه و مشاهده نمونه های رسانه ای، رفتارهای مناسب را فرا می گیرد. یعنی در واقع می فهمد کدام دسته از رفتارها پاداش می گیرند و کدام یک کیفر می بینند. از این طریق، مخاطبان می کوشند در زندگی واقعی پاداش بگیرند و بنابراین به تقلید و الگوبرداری از نمونه های رسانه ای گرایش پیدا می کنند.

چهار فرایند اصلی یادگیری اجتماعی در الگوی بندورا عبارتند از: توجه، حفظ و یادآوری، تولید [عملی] و انگیزش. نقطه شروع یادگیری یک رویداد، مشاهده مستقیم یا غیرمستقیم است. «با در نظر گرفتن رویدادی که بتوان آن را مشاهده کرد او در نتیجه الگوبرداری کرد. اولین قدم در یادگیری اجتماعی، توجه به آن رویداد است. بدیهی است تا زمانی که ما به رویدادی توجه نداشته باشیم و نتوانیم بخش های مهم آن را درک کنیم، نمی توانیم از آن چیزی بیاموزیم» (تن، ۱۳۸۸: ۲۴۶). ما به متون رسانه ای که با زندگی، نیازها و منافع شخصی مان ارتباط دارند، توجه می کنیم. پس آنچه را که می آموزیم به خاطر می سپاریم و به ذخایر شناخت پیشین اضافه می کنیم تا در موقع لزوم آن را به یاد آوریم. اگر عمل مشاهده شده را به خاطر نداشته باشیم، اجرای الگوبرداری امکان پذیر نیست، فرایند تولید، یعنی کاربرد عملی آموخته ها که به پاداش و تنبیه منجر می شود. بازتولید صحیح نتیجه آزمون و خطاست. در نهایت، انگیزه برای ادامه مسیر بیشتر یا کمتر می شود. انگیزه که برای انجام عمل مهم است، به تشویق بستگی دارد. خلاصه اینکه رسانه های جمعی به خصوص رسانه های تصویری، منبع اصلی یادگیری اجتماعی هستند. بندورا می نویسد: «رسانه ها اگر چه تنها منبع یادگیری اجتماعی نیستند و نفوذ و تأثیرشان به دیگر منابع یادگیری یعنی والدین، دوستان و معلمان وابسته است ولی روی مردم

نیل پستمن
می نویسد: «در
حقیقت، این
وسایل ارتباط
جمعی هستند
که به گونه ای
کنایه آمیز به ما
تحمیل می کنند
که به چه
بیندیشیم، چگونه
بیندیشیم و چه،
چگونه و چرا
احساس کنیم»

جدول ۱.
توزیع فراوانی آگهی ها بر
حسب موضوع تبلیغ

الگوپردازی» است که طی آن، مخاطبان الگوهای رفتاری به نمایش درآمده در رسانه‌ها را جالب و قابل تقلید تشخیص می‌دهند. دومین جنبه جامعه‌پذیری وسیع‌تر است و برخلاف الگوپردازی قبلی که متوجه رفتار فردی است، نوعی رفتار اجتماعی است و الگوهایی را برای رفتار فرد در یک گروه اجتماعی ارائه می‌دهد (دفلور و دنیس، ۱۳۸۳: ۶۳۸). یکی از مباحث مربوط به آثار جامعه‌پذیری رسانه‌ها در مقایسه با دیگر نهادهای جامعه‌پذیری این است که رسانه‌ها با انتقال و انتشار ارزش‌ها و هنجارهای

جدید، ارزش‌های جالفتاده قدیمی و مورد نظر والدین و معلمان را به چالش می‌کشند. به همین خاطر، مک کوایل کارکرد جامعه‌پذیری رسانه‌ها را دارای دو جنبه می‌داند: از یک طرف، رسانه‌ها دیگر عوامل جامعه‌پذیری را حفظ و تقویت می‌کنند، و از سوی دیگر، تهدیدی بالقوه برای مجموعه ارزش‌های مورد نظر والدین، مربیان و دیگر عوامل کنترل اجتماعی هستند (مک کوایل، ۲۰۰۶). مک کوایل تصریح می‌کند که مفهوم جامعه‌پذیری، بر نقش «همرنگ‌گرایی» رسانه‌ها دلالت دارد. به این معنا که رسانه‌ها به حمایت از ارزش‌های مسلط و مستقر اجتماعی تمایل دارند. بنابرین این نظریه باور دارند که پیام‌های ارتباط جمعی بر همه مخاطبانی که در معرض آن‌ها قرار می‌گیرند، اثرات قوی و کمابیش یکسانی دارند.

نیل پستمن در این ارتباط می‌نویسد: «در حقیقت، این وسایل ارتباط جمعی هستند که به‌گونه‌ای کنایه‌آمیز به ما تحمیل می‌کنند که به چه بیندیشیم، چگونه بیندیشیم و چه، چگونه و چرا احساس کنیم». به‌طور خلاصه نتیجه‌گیری می‌شود که همه نظریه‌پردازانی که در این بخش از آن‌ها سخن به میان آمد معتقدند که رسانه‌ها، به‌ویژه رسانه‌های دیداری-شنیداری، قادرند بر اندیشه‌ها، زندگی و الگوهای رفتاری مخاطبان تأثیر بگذارند (مهدی‌زاده، ۱۳۸۹).

خانواده

از دیرباز مفهوم خانواده متشکل از زن و مردی بوده است که با ازدواج رسمی دارای فرزند یا فرزندان بوده‌اند. در برابر

تأثیر مستقیم دارند. این تأثیرگذاری با میانجی نفوذ شخصی یا شبکه‌های اجتماعی صورت نمی‌گیرد (بندورا، ۲۰۰۲).

نظریه یادگیری اجتماعی در مورد اثر جامعه‌پذیری رسانه‌ها و نیز اقتباس الگوهای متعدد کنش توسط مخاطبان کاربرد دارد. نقش «جامعه‌پذیری» رسانه‌ها به این معناست که رسانه‌ها ارزش‌ها و هنجارهای مقبول و جالفتاده اجتماعی را از رهگذر پاداش و تنبیه نمادین برای انواع متفاوت رفتار به مردم یاد می‌دهند. جامعه‌پذیری فرایندی است که طی آن فرد می‌آموزد عضو یک جامعه و فرهنگ خاص شود و به این ترتیب به موجودی واقعاً اجتماعی و فرهنگی بدل شود. به عبارت دیگر جامعه‌پذیری فرایند توسعه احساس پیوستگی فرد با جهان بزرگ‌تر اجتماعی از طریق یادگیری و درونی‌سازی ارزش‌ها، باورها و هنجارهای فرهنگی و اجتماعی است. رسانه‌ها در کنار دیگر نهادهای جامعه‌پذیری، مانند خانواده و مدرسه، مهم‌ترین نهاد جامعه‌پذیری در جهان رسانه‌ای شده امروز هستند.

از نظر جامعه‌شناسان، جامعه‌پذیری غالباً در دو مرحله کلی رخ می‌دهد که هر یک شامل عوامل و کارگزاران متفاوت جامعه‌پذیری است. کارگزاران جامعه‌پذیری اولیه عبارت‌اند از گروه‌ها یا زمینه‌های اجتماعی که فرایندهای مهم جامعه‌پذیری در آن‌ها به‌وقوع می‌پیوندند. جامعه‌پذیری اولیه در طفولیت و کودکی رخ می‌دهد و فشرده‌ترین دوره یادگیری فرهنگی است. در همین ایام است که کودکان زبان و الگوهای اساسی رفتار را می‌آموزند که پایه و اساس آموزش‌های بعدی قرار می‌گیرد. خانواده اصلی‌ترین کارگزار جامعه‌پذیری در این مرحله است. جامعه‌پذیری ثانویه در مراحل بعدی کودکی و تا بلوغ رخ می‌دهد. در این مرحله، سایر کارگزاران جامعه‌پذیری بخشی از مسئولیت‌های خانواده را برعهده می‌گیرند. مدارس، گروه‌های همسالان، سازمان‌ها و رسانه‌ها از عوامل جامعه‌پذیری افراد به‌شمار می‌آیند. کنش‌های متقابل اجتماعی در این محیط‌ها به مردم کمک می‌کند تا ارزش‌ها، هنجارها و عقایدی را بیاموزند که الگوهای فرهنگ آن‌ها را تشکیل می‌دهد (گیدنز، ۱۳۸۶: ۴۴).

رسانه‌ها غالباً به‌عنوان پلی بین زندگی شخصی و جهان اجتماعی عمل می‌کنند و عاملی قدرتمند در جامعه‌پذیری ما هستند. ما، خود و جایگاهمان را در جامعه از طریق رسانه‌ها درک می‌کنیم و به همین علت، برای ایفای وظایف و کارکردهای اجتماعی‌مان در جامعه، ناگزیر از توجه به رسانه‌ها و درک محتوای آن‌ها هستیم. یعنی همه ما نحوه رفتار در موقعیت‌های خاص اجتماعی و انتظارات نقش‌ها در جامعه را یاد می‌گیریم. بنابراین، رسانه‌ها درباره زندگی به‌طور متناوب تصویرها و الگوهای رفتاری را به مخاطبان عرضه می‌کنند.

ملوین **دفلور** و **اورت دنیس** به دو جنبه متفاوت جامعه‌پذیری رسانه‌ها اشاره می‌کنند: اولین آن‌ها «نظریه

همیاری در خانواده	فراوانی	درصد	درصد معتبر
بله	۱۵	۱۸/۸	۵۷/۷
خیر	۱۱	۱۳/۸	۴۲/۳
جمع	۲۶	۳۲/۵	۱۰۰/۰
بی‌ارتباط	۵۴	۶۷/۵	
جمع کل	جمع کل	۱۰۰/۰	

جدول ۲.

توزیع فراوانی آگهی‌ها بر حسب همیاری در خانواده

این نوع خانواده، گاه خانواده‌ای نیز ایجاد می‌شود که یکی از والدین، فوت شده یا طلاق گرفته و فرزند یا فرزندان، در خانواده‌های ناقص یا تک‌والدی زندگی می‌کنند. خانواده به‌طور طبیعی بر فرد تقدم دارد و به لحاظ منطقی باید نسبت به تمام مؤلفه‌های زندگی اجتماعی درک‌پذیری و توضیح‌دهندگی بیشتری داشته باشد. تکوین فردیت و تشخیص، خودبه‌خودی و بدون مقدمه و بی‌ریشه صورت نمی‌گیرد؛ هویت فرد در خانواده شکل می‌گیرد و تقریباً به آن وابسته است. اشتغال، ازدواج، مهاجرت، قهر، طلاق و حتی مرگ نمی‌تواند ریشه‌های فرد را از خانواده بگسلد و هویت مستقل افراد هرگز به معنای انزوا و جدایی از خانواده نیست بلکه به افزایش تأثیرگذاری و جایگاه تعیین‌کننده آن ناظر است. زیرا تشکیل پیوندهای جدید نیز تفصیل و بسط خانواده- نه انفکاک از آن- تلقی می‌شود.

بنابراین، سستی پیوندهای خانوادگی تهدیدی واقعی است که از مخاطرات سلامت افراد خبر می‌دهد. همچنین، تراکم گسیختگی‌ها و گسترش آسیب‌های اجتماعی در زمره پیامدهای غیرفوری ولی مهم روابط شکننده خانوادگی است که سلامت جامعه را نیز به خطر می‌اندازد. بدین ترتیب خانواده که به هر کسی تشخیص و هویت ویژه و منحصر به فردش را می‌بخشد، از سه جهت می‌تواند ضامن سلامت گروه‌ها و نهادهای دیگر باشد. این سه جهت عبارت‌اند از: تربیت انسان‌های سالم؛ صیانت از سلامت روابط انسانی از طریق تأثیرگذاری جهت‌دهنده بر قوانین و نهادهای اجتماعی؛ مقاومت در برابر عوامل بیماری‌زای محیط. واقعیات موجود و پیامدهای گوناگون آن باعث شد که موضوع خانواده جزء اولویت‌های کاری بسیاری از پژوهشگران و نظریه‌پردازان حوزه‌های گوناگون علمی قرار گیرد و هر کدام نقشی سازنده در تحکیم و بقای نظام خانواده ایفا کند.

روش

در این پژوهش، روش مطالعه از نوع تحلیل محتوا بود. کریپینسدارف^۱ (۲۰۰۴: ۱۸) تحلیل محتوا را ابزاری علمی می‌داند که باعث فهم پژوهشگر درخصوص پدیده‌ای خاص می‌شود و آگاهی او را برای انجام اقدامات، افزون می‌سازد.

احترام در خانواده	فراوانی	درصد	درصد معتبر
بلی	۶	۷/۵	۲۳/۱
خیر	۲۰	۲۵/۰	۷۶/۹
جمع	۲۶	۳۲/۵	۱۰۰/۰
بی‌ارتباط	۵۴	۶۷/۵	
جمع کل	جمع کل	۱۰۰/۰	

کرلنرگر بر این باور است که تحلیل محتوا دارای ویژگی‌های زیر است:

الف. تحلیل محتوا روشی نظام‌مند است. یعنی محتوایی که قرار است مورد ارزیابی قرار گیرد، باید براساس قواعد روشن و ثابتی برگزیده شود.

ب. تحلیل محتوا روشی عینی است. بنابراین، ساخته‌های ذهنی پژوهشگر نباید در آن دخالت داشته باشد.

ج. از آنجا که تحلیل محتوا کمی است، هدف اصلی آن بازنمایی دقیق مجموعه‌ای از پیام‌هاست.

در تحلیل محتوا می‌توان از مقوله‌های مختلفی سود جست. بنابراین، تحلیل محتوا به مقوله خاصی منحصر نیست، بلکه با توجه به متن محور پژوهش، سلیقه و توانایی محقق می‌توان از مقوله‌های مختلف استفاده کرد. در اینجا به عنوان نمونه به برخی از این مقوله‌ها اشاره می‌کنیم.

جامعه پژوهش را در این مطالعه، تبلیغات تلویزیونی شبکه‌های سیما تشکیل دادند که به‌صورت سرشماری، تمامی آنان مورد مطالعه قرار گرفتند. نمونه‌گیری یک هفته‌ای معمولاً در تحقیقات مربوط به آگهی‌های تلویزیونی کفایت می‌کند (امینی و محسنیان‌راد، ۱۳۸۵: ۲). در این تحقیق، پس از پالایش تبلیغات تکراری، از ۸۰ آگهی برای تحلیل استفاده شد و شاخص‌های تحقیق توسط دو نفر تحلیلگر محتوا در این آگهی‌ها مورد مشاهده و ثبت قرار گرفتند. این شاخص‌ها که از کتاب جامعه‌شناسی ۲ دوره دبیرستان طی دو مرحله انتخاب و پالایش شده بودند، عبارت‌اند از:

- گرایش به خانواده (استفاده از خانواده به‌عنوان زمینه و بستر تبلیغ موضوع مورد نظر)،
- نوع خانواده (هسته‌ای، گسترده یا تک‌والدینی)،
- همیاری در خانواده (نمایش اعضای خانواده در حال کمک و همیاری به هم)،
- احترام در خانواده: (نمایش اعضای خانواده در حال احترام به یکدیگر)

● که همگی در بردارنده ارزش‌ها و هنجارهای مرتبط با نهاد خانواده‌اند و به‌طور معمول در برخی از آگهی‌ها از آن‌ها استفاده می‌شود.

یافته‌ها نشان می‌دهد، از آگهی مورد بررسی در طول یک هفته، به‌ترتیب ۲۲/۵ درصد مربوط به کالاهای بهداشتی، ۲۱/۳ درصد مربوط به مواد غذایی، ۱۱/۳ درصد کالا و خدمات ارتباطی، ۱۱/۳ درصد لوازم خانگی، ۷/۵ درصد کالاهای فرهنگی و آموزشی، ۷/۵ درصد لوازم ساختمانی، ۳/۸ درصد کالاهای ورزشی، ۲/۵ درصد خودرو و خدمات مرتبط و در نهایت ۱۲/۵ درصد سایر کالاهای خدمات بوده است. بنابراین، بیشترین تکرار به کالاهای

در خانواده انعکاس داده و ۴۲/۳ درصد نیز به این موضوع نپرداخته‌اند.

● از ۲۶ مورد آگهی مورد بررسی که از خانواده به‌عنوان زمینه تبلیغ استفاده کرده‌اند، ۲۳/۱ درصد حالت‌هایی از احترام را در خانواده انعکاس داده و ۷۶/۹ درصد نیز به این موضوع نپرداخته‌اند. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، برای جلوگیری از نارسایی در فرایند جامعه‌پذیری عوامل و نظامات دخیل در آن می‌باید هماهنگ عمل کنند. ناهم‌نوایی در عملکرد این عوامل باعث کارکرد نامناسب جامعه‌پذیری در ابعاد

اجتماعی و فرهنگی و هدر رفتن منابع از نظر اقتصادی خواهد شد. نتایج حاصل از تحقیق حاضر مؤید این موضوع است که بین رسانه ملی و نظام آموزش رسمی کشور، حداقل در تطبیق دو بعد کتاب‌های آموزشی و تبلیغات تلویزیونی، هم‌نوایی از نظر اشاعه ارزش‌های مبتنی بر خانواده ضعیف ارزیابی می‌شود و از این‌رو توجه بیشتر به این حوزه ضروری است. علاوه بر این، توجه به خانواده در این برنامه‌ها نیز متأسفانه در بستر ارزش‌ها و هنجارهای ملی و دینی نیست و مبین سبک زندگی غربی با تأکید بر خانواده هسته‌ای و تک‌والدی در مقابل خانواده گسترده است.

منابع

۱. اعزازی، شهلا (۱۳۸۵). *جامعه‌شناسی خانواده*. انتشارات روشنگران و مطالعات زنان. تهران.
۲. بیابانگرد، ا. (۱۳۸۴). *روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*. نشر دوران. تهران.
۳. تنهایی، حسین ابوالحسن (۱۳۷۹). *درآمدی بر مکاتب و نظریه‌های جامعه‌شناسی*. نی‌نگار. مشهد.
۴. حق‌شناس، علی محمد و همکاران (۱۳۸۷). *فرهنگ معاصر هزاره*. فرهنگ معاصر. چاپ سیزدهم. تهران.
۵. رابرتسون، یان (۱۳۷۷). *درآمدی بر جامعه*. ترجمه حسین بهروان. آستان قدس رضوی. چاپ سوم. تهران.
۶. صافی، احمد (۱۳۸۴). *آموزش و پرورش ابتدایی*. راهنمایی و متوسطه. انتشارات سمت. تهران.
۷. کوئن، بروس (۱۳۷۳). *درآمدی بر جامعه‌شناسی*. ترجمه محسن ثلاثی. فرهنگ معاصر. چاپ پنجم. تهران.
۸. گیدنز، آنتونی (۱۳۸۶). *جامعه‌شناسی*. ترجمه حسن چاووشیان. نی. چاپ چهارم. تهران.
۹. مهدی‌زاده، سیدمحمد (۱۳۸۹). *نظریه‌های رسانه: اندیشه‌های رایج و دیدگاه‌های انتقادی*. نشر همشهری. چاپ اول. تهران.
۱۰. هولستی، ر.ا. (۱۳۷۳). *تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی*. ترجمه نادر سالارزاده امیری. دانشگاه علامه طباطبائی. تهران.
11. Scruton, Roger; The Dictionary of political thought, Palgrave Macmillan, 2007.
12. Krippendorff, K (2004). *Content Analysis: An introduction to its methodology*. Second Ed. California: Sage.
13. Mikkelsen, B (2005). *Methods for development work and research: A new guide for practitioners*. (Second Ed.). London: SAGE.

بهداشتی و کمترین فراوانی به خودرو و خدمات مرتبط اختصاص داشته است.

نتایج نشان می‌دهد، از ۲۶ مورد آگهی مورد بررسی که از خانواده به‌عنوان زمینه تبلیغ استفاده کرده‌اند، ۵۷/۷ درصد حالت‌هایی از همیاری را در خانواده انعکاس داده و ۴۲/۳ درصد نیز به این موضوع نپرداخته‌اند.

یافته‌ها نشان می‌دهد، از ۲۶ مورد آگهی مورد بررسی که از خانواده به‌عنوان زمینه تبلیغ استفاده کرده‌اند، ۲۳/۱ درصد حالت‌هایی از احترام را در خانواده انعکاس داده‌اند و ۷۶/۹ درصد نیز به این موضوع نپرداخته‌اند.

نتیجه‌گیری

یکی از وظایف آموزش و پرورش، انتقال ارزش‌ها، گرایش‌ها، و آداب و رسوم فرهنگی و اجتماعی به نسل جدید است تا بدین وسیله هر فرد به انسان اجتماعی تبدیل شود و بتواند نقش‌های اجتماعی خود را ایفا کند. از جمله اهداف کتاب‌های آموزشی علوم اجتماعی درونی شدن ارزش‌هاست، به‌طوری‌که سایر ابزارهای جامعه‌پذیری مانند رسانه، گروه همسالان، خانواده و دیگر نهادها هم در راستای همان ارزش‌ها گام بردارند تا جامعه‌ای بدون مشکل داشته باشیم.

مقاله حاضر با استفاده از روش تحلیل محتوا به بررسی میزان هماهنگی تبلیغات تلویزیونی با محتوای کتاب‌های علوم اجتماعی (جامعه‌شناسی ۲ سال سوم دبیرستان) پرداخته است. اهم یافته‌های تحقیق عبارت‌اند از:

● از ۸۰ آگهی مورد بررسی در طول یک هفته، به‌ترتیب ۲۲/۵ درصد مربوط به کالاهای بهداشتی، ۲۱/۳ درصد مربوط به مواد غذایی، ۱۱/۳ درصد کالا و خدمات ارتباطی، ۱۱/۳ درصد لوازم خانگی، ۷/۵ درصد کالاهای فرهنگی و آموزشی، ۷/۵ درصد لوازم ساختمانی، ۳/۸ درصد کالاهای ورزشی، ۲/۵ درصد خودرو و خدمات مرتبط و در نهایت ۱۲/۵ درصد سایر کالاها و خدمات بوده است. بنابراین، بیشترین تکرار به کالاهای بهداشتی و کمترین فراوانی به خودرو و خدمات مرتبط اختصاص داشته است.

● از ۶۸ مورد آگهی مرتبط با موضوع، ۳۹/۷ درصد از خانواده به‌عنوان بستر و زمینه آگهی استفاده کرده‌اند و ۶۰/۳ درصد از خانواده به‌عنوان بستر آگهی‌ها استفاده نکرده‌اند.

● از ۲۶ مورد آگهی مورد بررسی که از خانواده به‌عنوان زمینه تبلیغ استفاده کرده‌اند، ۵۰ درصد خانواده را به‌صورت هسته‌ای، ۱۱/۵ درصد به‌صورت گسترده و ۳۸/۵ درصد به‌صورت تک‌والدی نشان داده‌اند.

● از ۲۶ مورد آگهی مورد بررسی که از خانواده به‌عنوان زمینه تبلیغ استفاده کرده‌اند، ۵۷/۷ درصد حالت‌هایی از همیاری را

سواد رسانه‌ای در برابر تبلیغات تجاری

مطالعه موردی نوجوانان شهر تهران

دکتر نسیم مجیدی قهرودی

استادیار گروه علوم ارتباطات دانشگاه آزاد اسلامی

زهرا اسدی

کارشناس ارشد علوم ارتباطات



اشاره

هدف از انجام این تحقیق بررسی جایگاه سواد رسانه‌ای در الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی در میان نوجوانان ۱۲ تا ۱۸ ساله شهر تهران است. در این تحقیق از نظریه‌های سواد رسانه‌ای پاتر، هابز و تامن، نظریه‌های تبلیغات با دو رویکرد مثبت و منفی، و همچنین نظریه‌های «استفاده»، «خشنودی» و «کاشت» استفاده شده است. نتایج و یافته‌های تحقیق بر نقش نهادهای رسمی آموزشی، به‌ویژه مدرسه و معلمان در توسعه سواد رسانه‌ای بین دانش‌آموزان و نوجوانان برای مواجهه آگاهانه و انتقادی با سیل پیام‌های رسانه‌های مختلف تأکید دارد. لازمه این کار نخست تشکیل کلاس‌ها و دوره‌های آموزشی سواد رسانه‌ای برای معلمان و کادر آموزشی مدرسه و نیز طرح درسی با عنوان «سواد رسانه‌ای» برای دانش‌آموزان است. چکیده نتایج این تحقیق را در ادامه با هم مرور می‌کنیم.

کلیدواژه‌ها: الگوپذیری، تبلیغات تجاری، سواد رسانه‌ای،

گزينشگري، معنا سازي، هم‌تاسازي

مقدمه

همه ما بارها با این پدیده مواجه شده‌ایم که افراد در مشارکت‌های اجتماعی به شدت تحت تأثیر پیام‌ها و تبلیغات رسانه‌ای قرار می‌گیرند و تغییر عقیده می‌دهند. گاهی تماشای یک فیلم (تبلیغاتی یا سینمایی) تأثیری عمیق بر ناخودآگاه افراد باقی می‌گذارد و این یکی از اهداف «جنگ نرم» رسانه‌ای قلمداد می‌شود. شواهد نشان می‌دهد، انسان‌ها شیفته رسانه‌ها شده‌اند؛ زیرا زمان زیادی را با آن‌ها سپری می‌کنند. براساس تحقیقات انجام شده در زمینه استفاده از رسانه‌ها، ۳۰ درصد از زمان بیداری افراد در روز، انحصاراً با رسانه‌ها سپری می‌شود. ۳۹ درصد دیگر آن نیز به استفاده از رسانه‌ها در کنار سایر فعالیت‌ها مربوط می‌شود. بر همین اساس، تقریباً ۷۰ درصد از زمان روزانه افراد را باید با نوعی استفاده از رسانه همراه دانست. در مقابل، کمتر از ۲۱ درصد از زمان روزانه وقف کارهای دیگر می‌شود.

در چنین شرایطی، افراد و سازمان‌های مختلف، با بهره‌گیری از امکانات رسانه‌ای نوین تفاسیر ممکن از عملکرد گذشته خود را در اذهان مردم دست‌کاری و با منافع خود هم‌راستا می‌کنند و نهایتاً به هژمونی خود ادامه می‌دهند. آن‌ها با قرار دادن پیام‌های ایدئولوژیک در بطن مطالب رسانه‌ای (فیلم، اخبار، تبلیغات و...)، افکار و ارزش‌های خاصی را در سرتاسر دنیا اشاعه می‌دهند تا وجهه مورد نظر خود را باز نمایند. هدف قرار دادن آداب و رسوم و ادیان در کشورهای کمتر توسعه یافته و جهان سومی و به‌طور کلی تهاجم فرهنگی، خطری است که سیاستمداران و مسئولان ملل هدف همواره از آن بیم داشته‌اند و در تلاش‌اند مردم خود به‌خصوص نسل جوان را از این خطرات آگاه و در برابر آسیب‌های احتمالی ایمن سازند.

در این خصوص، داشتن دیدگاه انتقادی مناسب افراد را قادر می‌سازد هنگام مواجهه با پیام‌های رسانه‌ای و تبلیغات تجاری و سیاسی خود را از خطر مصون دارند. «سواد رسانه‌ای» یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌هایی است که در سیاست‌گذاری‌های رسانه‌ای و ارتباطی در نیم‌قرن اخیر توسط کشورهای مختلف به منظور تحقیق، تحلیل، آموزش و آگاهی از تأثیرات رسانه‌ها روی اقشار مختلف جامعه به کار رفته است.

بیان مسئله

«آموزش سواد رسانه‌ای ابزارهایی فراهم می‌کند تا افراد به‌صورت انتقادی پیام‌ها را تحلیل کنند، فرصتی برای یادگیرندگان به وجود می‌آورد تا تجربه‌های رسانه‌ای خود را منتشر کنند و به آن‌ها کمک می‌کند تا مهارت‌های آفرینشی‌شان را در جهت ساختن پیام‌های رسانه‌ای خود توسعه دهند. تحلیل انتقادی می‌تواند شامل این موارد باشد:

است که نقش سواد رسانه‌ای نوجوانان در میزان تأثیرپذیری از تبلیغات تجاری تلویزیون روشن شود.

ضرورت و اهمیت مسئله

به لحاظ نظری، افراد دارای سواد رسانه‌ای در برابر اطلاعات رسانه‌ای آسیب‌پذیری کمتری دارند؛ زیرا پیام‌هایی را که به‌منظور تأثیرگذاری بر آن‌ها طراحی و

ارسال شده‌اند - در سطوح مختلف - مورد شناسایی قرار می‌دهند. با آگاهی یافتن از چگونگی ایجاد اطلاعات توسط رسانه‌ها، حتی کودکان نیز قادرند خودمختاری بیشتری داشته باشند. به‌علاوه، معلمان و استادانی که مهارت‌های سواد رسانه‌ای را کسب می‌کنند، می‌توانند به اشاعه‌دهندگان اطلاعاتی تأثیرگذارتری تبدیل شوند و فاصله میان برنامه‌های آموزشی و برنامه‌های اجتماعی را بردارند تا در نهایت، به مصرف‌کنندگان (مخاطبان) منتقد و تیزبین با تفکر انتقادی مبدل شوند (همان: ۳۴-۳۳).

به‌عبارت بهتر، مخاطب با مجهز شدن به سواد رسانه‌ای تشخیص می‌دهد که در ورای ظاهر پیام‌های تبلیغاتی که راحتی بیشتر مخاطبان و رویکردی دلسوزانه را به ظاهر مدنظر دارند، مقاصد صاحبان رسانه‌ها و کالاها پرا از سود اقتصادی فراتر نمی‌گذارد که به این منظور به هر شیوه‌ای دست می‌یازند. به‌ویژه در کشورهایی که قوانین خاصی پیرامون تبلیغات تجاری در آن‌ها وجود ندارد، حقوق مخاطبان و مصرف‌کنندگان بیشتر نادیده گرفته می‌شود و نبود آموزش سواد رسانه‌ای نیز به این مسئله دامن می‌زند. همان‌طور که گفتیم، از جمله گروه‌های سنی که به میزان زیادی از برنامه‌های رسانه‌ای و به‌ویژه تلویزیونی استفاده می‌کنند، نوجوانان هستند. سنجش میزان سواد رسانه‌ای این گروه و میزان تأثیرپذیری آن‌ها از پیام‌های تجاری تلویزیونی هدف اصلی این تحقیق است.

فرضیه‌ها

- بین میزان سواد رسانه‌ای و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی هم‌بستگی وجود دارد.
- بین هم‌تاسازی پیام و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی هم‌بستگی وجود دارد.
- بین گزینشگری و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی هم‌بستگی وجود دارد.
- بین معناسازی پیام و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی هم‌بستگی وجود دارد.

تشخیص هویت نویسنده، هدف و دیدگاه او؛ بررسی ساخت، تکنیک‌ها و سبک‌ها؛ بررسی الگوها و بازنمایی‌های رسانه‌ای؛ نمایان ساختن تبلیغات، سانسور و جانب‌داری در خبرها و برنامه‌ریزی‌های روابط عمومی‌ها و دلایل آن‌ها. یکی از مواردی که آموزش سواد رسانه‌ای به آن می‌پردازد، بررسی نحوه تأثیر ویژگی‌های ساختاری مثل مالکیت رسانه‌ها یا الگوی تأمین بودجه‌شان بر اطلاعات ارائه شده است» (بصیریان جهرمی و بصیریان جهرمی، ۱۳۸۵).

آنچه امروزه در رسانه‌ها، به‌ویژه رسانه‌های تصویری، از جایگاه ویژه‌ای برخوردار شده است، پیام‌های تبلیغاتی - تجاری است که در تلویزیون، بسیار پررنگ می‌نماید. رسانه‌ها به‌منظور کسب سود و تأمین منابع مالی در جهت برنامه‌سازی، زمان مخاطب را به‌نوعی به صاحبان کالا می‌فروشند و به تبلیغ کالاهای تجاری دست می‌یازند. برنامه‌ریزان رسانه‌ای، شگردهای متعددی را به کار می‌گیرند تا بتوانند، توجه مخاطب را به سمت این گونه پیام‌ها جلب کنند و با متقاعد ساختن او، صاحبان کالاها را به مقاصد خود برسانند. در میان تکنیک‌های به کار گرفته شده به‌منظور جذاب ساختن آگهی‌های بازرگانی، حقوق مخاطب، تأثیرات مخرب برخی از پیام‌ها و همچنین، جهت‌دهی منفی به سبک زندگی افراد، الزاماً مورد توجه قرار نمی‌گیرد و یا به‌طور عمد نادیده گرفته می‌شود. در نتیجه، مخاطبانی که به هیچ سلاح تحلیلی‌ای مجهز نیستند، به‌نوعی توسط این گونه پیام‌ها تسخیر می‌شوند و چون مومی در دست صاحبان رسانه‌ها و کالاها قرار می‌گیرند اما نمی‌توان مخاطبان و اذهان آن‌ها را همچون مومی بدون شکل و مستعد هر گونه شکل‌دانی در نظر گرفت. مخاطبان با توجه به میزان تحصیلات، تجربه و همچنین سواد بصری و سواد رسانه‌ای، به میزان‌های متفاوتی از پیام‌های رسانه‌ای تأثیر می‌پذیرند.

با توجه به آنچه گفته شد، در سال‌های اخیر بحث سواد رسانه‌ای و نقش آن در تحلیل پیام‌های رسانه‌ای و همچنین میزان تأثیرپذیری از آن‌ها، جایگاه ویژه‌ای در بحث‌های رسانه‌ای یافته است و کارشناسان و متخصصان حوزه رسانه، در این زمینه در سال‌های اخیر پژوهش‌های زیادی را ترتیب داده‌اند. هر کدام از پژوهش‌های انجام شده سعی در شفاف ساختن صورتی از موضوع داشته است و این حوزه از مطالعات رسانه نیز همچون بسیاری دیگر از عرصه‌ها، وجوه گسترده‌ای به‌منظور مطالعه بیشتر دارد.

امروزه رسانه‌ها طیف گسترده‌ای از مخاطبان را در برمی‌گیرند و تحت پوشش رسانه‌ای قرار می‌دهند. گروه سنی نوجوانان یکی از گروه‌های گسترده از مخاطبان رسانه است که در بسیاری از تبلیغات تجاری نیز مخاطب ویژه این دسته از پیام‌ها قرار می‌گیرد. در پژوهش پیش رو سعی بر آن بوده

میان دو متغیر
گزینشگری پیام
و الگوپذیری
نوجوانان از
تبلیغات تجاری
تلویزیونی
همبستگی
معنی داری
وجود دارد.
شدت این
همبستگی ضعیف
و جهت آن
منفی است؛
یعنی با بالا رفتن
گزینشگری پیام
توسط نوجوانان،
الگوپذیری
آنان از تبلیغات
تجاری
تلویزیونی
کاهش می یابد و
برعکس. از سوی
دیگر، در مرحله
گزینشگری،
تمرکز مخاطب
بر بررسی
پیام های دریافتی
از رسانه ها در
محیط است

● بین میزان سواد رسانه ای و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد.

جامعه آماری

جامعه آماری این تحقیق نوجوانان (۱۲ تا ۱۸ ساله) شهر تهران در سال ۱۳۸۹ بوده اند که از این جامعه با روش «نمونه گیری تلفیقی چند مرحله ای و سهمیه ای» ۳۸۴ نفر به عنوان جمعیت نمونه تحقیق انتخاب شدند.

تکنیک جمع آوری داده ها

در این پژوهش، برای جمع آوری داده ها از پرسش نامه استفاده شده است. سوالات پرسش نامه مختصر بوده اند تا تمامی پاسخ گویان درک واحدی از آن ها داشته باشند. دلیل اینکه اکثر پرسش ها بیش از یک گزینه دارند این است که اغلب براساس «طیف لیکرت» طراحی شده اند تا پاسخ گو فرصت انتخاب بیش از یک گزینه را داشته باشد.

توصیف یافته ها

● طبق آمار به دست آمده یافته ها حاکی از آن است که نیمی از پاسخ گویان دختر و نیم دیگر پسر بودند. بیشترین نسبت پاسخ گویان، یعنی ۶۳/۳ درصد یا ۲۴۳ نفر، در دوره متوسطه و کمترین نسبت، یعنی ۳۶/۷ درصد یا ۱۴۱ نفر، در دوره راهنمایی درس می خواندند.

● طبق نتایج به دست آمده، ضریب همبستگی اسپیرمن برای دختران برابر با ۰/۳۱۹- و برای پسران برابر با ۰/۴۰۵- است که نشان می دهد شدت این همبستگی در پسران بیشتر است؛ یعنی سواد رسانه ای در پسران در مقایسه با دختران بازدارندگی بیشتری دارد.

● براساس یافته های توصیفی، از ۳۸۴ نفر پاسخ گو برحسب دوره تحصیلی، بیشترین نسبت یعنی ۶۳/۳ درصد یا ۲۴۳ نفر

در دوره متوسطه و کمترین نسبت، یعنی ۳۶/۷ درصد یا ۱۴۱ نفر در دوره راهنمایی درس می خواندند. برحسب سن، بیشترین نسبت یعنی ۷۱/۹ درصد بین ۱۴ تا ۱۶ سال و کمترین نسبت، یعنی ۱۱/۲ درصد، بین ۱۲ تا ۱۴ سال سن داشتند.

● بیشترین نسبت، یعنی ۵۹/۹ درصد یا ۲۳۰ نفر، دارای پایگاه اجتماعی - اقتصادی پایین و کمترین نسبت، یعنی ۱۲ درصد یا ۴۶ نفر دارای پایگاه اجتماعی - اقتصادی بالا بودند. سایر نسبت ها به دیگر گزینه ها اختصاص دارند.

● بیشترین نسبت، یعنی ۳۴/۶ درصد یا ۱۳۳ نفر، تا ۵ ساعت و کمترین نسبت، یعنی ۱۶/۹ درصد یا ۶۵ نفر، زیر یک ساعت تلویزیون می دیدند. سایر نسبت ها به دیگر گزینه ها اختصاص دارند. دو نفر نیز به این سؤال پاسخی ندادند.

● بیشترین نسبت، یعنی ۳۲/۸ درصد یا ۱۲۶ نفر، به میزان متوسط و کمترین نسبت، یعنی ۷/۶ درصد یا ۲۹ نفر، به میزان خیلی کم، از توانایی گزینشگری پیام برخوردار بودند. سایر نسبت ها به دیگر گزینه ها اختصاص دارند.

● بیشترین نسبت، یعنی ۳۸/۵ درصد یا ۱۴۸ نفر، به میزان خیلی کم و کمترین نسبت، یعنی ۱/۶ درصد یا ۶ نفر، به میزان خیلی زیاد، از توانایی همسازی پیام برخوردار بودند. سایر نسبت ها به دیگر گزینه ها اختصاص دارند. دو نفر به این سؤال پاسخ ندادند.

● بیشترین نسبت، یعنی ۴۰/۱ درصد یا ۱۵۴ نفر، به میزان خیلی کم و کمترین نسبت، یعنی ۱/۶ درصد یا ۶ نفر، به میزان خیلی زیاد توانایی معناسازی پیام های تلویزیونی را داشتند. سایر نسبت ها به دیگر گزینه ها اختصاص دارند. دو نفر نیز به این سؤال پاسخی ندادند.

● بیشترین نسبت، یعنی ۴۳/۲ درصد یا ۱۶۵ نفر، به میزان کم و کمترین نسبت، یعنی ۱۱/۵ درصد یا ۴۴ نفر، به میزان خیلی کم، از سواد رسانه ای برخوردار بودند. سایر نسبت ها به دیگر گزینه ها اختصاص دارند. ۱ نفر به این سؤال پاسخی نداد.

جدول ۱. توزیع فراوانی برحسب مؤلفه های تحقیق

گزینه	گزینشگری پیام	همتاسازی پیام	معناسازی پیام	سواد رسانه ای	الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات
خیلی کم	۷/۶	۳۸/۷	۴۰/۳	۱۱/۵	۵/۳
کم	۲۸/۹	۲۸	۲۹/۱	۳۲/۹	۲۲/۱
متوسط	۳۲/۸	۲۴/۳	۲۱/۷	۴۳/۹	۲۷/۹
زیاد	۲۲/۱	۷/۳	۷/۳	۶/۲	۲۴/۷
خیلی زیاد	۸/۶	۱/۶	۱/۶	۵/۷	۱۹/۹
جمع	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰

خطا می‌توان گفت: هم‌بستگی میان دو متغیر معنی‌دار است. به عبارت دیگر، میان دو متغیر میزان سواد رسانه‌ای و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی هم‌بستگی معناداری وجود دارد. شدت این هم‌بستگی ضعیف و جهت آن منفی است؛ یعنی با بالا رفتن سواد رسانه‌ای نوجوانان، الگوپذیری آنان از تبلیغات تجاری تلویزیونی کاهش می‌یابد و برعکس.

فرضیه: بین میزان سواد رسانه‌ای و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد.

طبق نتایج به‌دست آمده، ضریب هم‌بستگی اسپیرمن برای دختران برابر است با $0/319$ - برای پسران برابر است با $0/405$ - که نشان می‌دهد شدت این هم‌بستگی در پسران بیشتر است؛ یعنی سواد رسانه‌ای در پسران در مقایسه با دختران بازدارندگی بیشتری از الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی دارد.

نتیجه‌گیری

● در این تحقیق بیشترین نسبت پاسخگویان نوجوان، یعنی $32/8$ درصد، به میزان متوسط و کمترین نسبت، یعنی $7/6$ درصد، به میزان خیلی کم از توانایی گزینشگری پیام برخوردار بودند. میان دو متغیر گزینشگری پیام و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی هم‌بستگی معنی‌داری وجود داشت. شدت این هم‌بستگی ضعیف و جهت آن منفی بود؛ یعنی با بالا رفتن گزینشگری پیام توسط نوجوانان، الگوپذیری آنان از تبلیغات تجاری تلویزیونی کاهش می‌یابد و برعکس. از سوی دیگر، در مرحله گزینشگری، تمرکز مخاطب بر بررسی پیام‌های دریافتی از رسانه‌ها در محیط بود.

● داده‌ها حاکی از آن است که بیشترین نسبت، یعنی $38/5$ درصد، به میزان خیلی کم و کمترین نسبت، یعنی $1/6$ ، به میزان خیلی زیاد از توانایی هم‌تاسازی پیام برخوردار بودند. همچنین میان دو متغیر هم‌تاسازی پیام و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری هم‌بستگی معنی‌داری وجود داشت. شدت این هم‌بستگی ضعیف و جهت آن منفی بود. یعنی با بالا رفتن هم‌تاسازی پیام توسط نوجوانان، الگوپذیری آنان از تبلیغات تجاری تلویزیونی کاهش می‌یابد و برعکس.

● نتایج تحقیق نشان می‌دهد بیشترین نسبت، یعنی $40/1$ درصد، به میزان خیلی کم و کمترین نسبت، یعنی $1/6$ درصد، به میزان خیلی زیاد توانایی هم‌تاسازی پیام‌های

- بیشترین نسبت، یعنی $27/3$ درصد یا 105 نفر، به میزان متوسط و کمترین نسبت، یعنی $5/2$ درصد یا 20 نفر، به میزان خیلی کمی از جوانان، از تبلیغات تلویزیونی الگوپذیری می‌کردند. سایر نسبت‌ها به دیگر گزینه‌ها اختصاص دارند. هشت نفر به این سؤال پاسخ ندادند.

تحلیل یافته‌ها

فرضیه: بین گزینشگری پیام و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی رابطه وجود دارد.

طبق نتایج به‌دست آمده، ضریب هم‌بستگی اسپیرمن برابر است با: $0/351$ - . یعنی با 99 درصد اطمینان و 1 درصد خطا می‌توان گفت: هم‌بستگی میان دو متغیر معنی‌دار است. به عبارت دیگر، میان دو متغیر گزینشگری پیام و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی هم‌بستگی معنی‌داری وجود دارد. شدت این هم‌بستگی ضعیف و جهت آن منفی است؛ یعنی با بالا رفتن گزینشگری پیام توسط نوجوانان، الگوپذیری آنان از تبلیغات تجاری تلویزیونی کاهش می‌یابد و برعکس.

فرضیه: بین هم‌تاسازی پیام و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی رابطه وجود دارد.

طبق نتایج به‌دست آمده، ضریب هم‌بستگی اسپیرمن برابر است با $0/228$ - . یعنی با 99 درصد اطمینان و 1 درصد خطا می‌توان گفت: هم‌بستگی میان دو متغیر معنی‌دار است. به عبارت دیگر، میان دو متغیر هم‌تاسازی پیام و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری هم‌بستگی معنی‌داری وجود دارد. شدت این هم‌بستگی ضعیف و جهت آن منفی است؛ یعنی با بالا رفتن هم‌تاسازی پیام توسط نوجوانان، الگوپذیری آنان از تبلیغات تجاری تلویزیونی کاهش می‌یابد و برعکس.

فرضیه: بین معناسازی پیام و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی رابطه وجود دارد.

طبق نتایج به‌دست آمده، ضریب هم‌بستگی اسپیرمن برابر است با $0/76$ - . یعنی با 95 درصد اطمینان و 5 درصد خطا می‌توان گفت: هم‌بستگی میان دو متغیر معنی‌دار نیست. به عبارت دیگر، میان دو متغیر معناسازی پیام و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی هم‌بستگی وجود ندارد.

فرضیه: بین میزان سواد رسانه‌ای و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی هم‌بستگی وجود دارد.

طبق نتایج به‌دست آمده، ضریب هم‌بستگی اسپیرمن برابر است با $0/397$ - . یعنی با 99 درصد اطمینان و 1 درصد

میان دو متغیر
هم‌تاسازی پیام و
الگوپذیری نوجوانان
از تبلیغات تجاری
هم‌بستگی معنی‌داری
وجود دارد. شدت
این هم‌بستگی ضعیف
و جهت آن منفی
است. یعنی با بالا رفتن
هم‌تاسازی پیام توسط
نوجوانان، الگوپذیری
آنان از تبلیغات تجاری
تلویزیونی کاهش
می‌یابد و برعکس

بیشترین نسبت پاسخگویان نوجوان، یعنی ۴۳/۲ درصد، به میزان کم و کمترین نسبت، یعنی ۱۱/۵ درصد، به میزان خیلی کم از سواد رسانه‌ای برخوردارند که نشان می‌دهد سواد رسانه‌ای نوجوانان ۱۲ تا ۱۸ ساله شهر تهران پایین است. در نهایت، نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که میان دو متغیر میزان سواد رسانه‌ای و الگوپذیری نوجوانان از تبلیغات تجاری تلویزیونی هم‌بستگی معناداری وجود دارد. شدت این هم‌بستگی ضعیف و جهت آن منفی است. یعنی با بالا رفتن سواد رسانه‌ای نوجوانان به تفکر انتقادی را افزایش دهند تا توجه نوجوانان به میزان سودمندی یا ضرر یک تبلیغ تجاری تلویزیونی جلب شود. برنامه‌های زنده با حضور کارشناسان رسانه می‌تواند به منظور واداشتن دانش‌آموزان به تفکر در زمینه اهداف فرستنده پیام، ابزارهای اقناعی به کار رفته در پیام مانند جذابیت‌های صوتی و بصری و همچنین سود صاحبان رسانه، آن‌ها را در بحث‌های خود شرکت دهند. در نهایت، بهترین مکان برای آموزش سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان خود مدرسه است، مسئولان باید با برگزاری کلاس‌های آموزشی سواد رسانه‌ای برای معلمان و طرح مباحثی در این رابطه در کتاب‌های درسی، سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان را افزایش دهند.

منابع

۱. اسدی، علی‌اکبر؛ اهمیت و نقش تبلیغات در فعالیت‌های بازرگانی، پیام دریا ۱۳۷۷، ۷۲.
۲. بیسی، ارل؛ روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، ج اول، تهران: سمت، چ چهارم، ۱۳۸۶.
۳. بصیریان جهرمی، حسین و بصیریان جهرمی، رضا؛ «درآمدی بر سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی»، فصل‌نامه رسانه، سال هفدهم، شماره ۴، زمستان، ۱۳۸۵.
۴. پاتر، جیمز. «تعریف سواد رسانه‌ای»، ترجمه لیدا کاووسی، فصل‌نامه رسانه، سال هفدهم، شماره ۴، زمستان، ۱۳۸۵.
۵. جیمز ای. براون. «رویکردهای سواد رسانه‌ای»، ترجمه پیروز ایزدی، فصل‌نامه رسانه، سال هفدهم، شماره ۴، زمستان، ۱۳۸۵.
۶. حیدری زهراپور، معصومه. «سواد رسانه‌ای و آموزش رسانه‌ای»، مجله پژوهش و سنجش، سال یازدهم، شماره ۳۸، بهار، ۱۳۸۳.
۷. پراتکانس، آنتونی. عصر تبلیغات. ترجمه کاووس سیدامامی و محمدصادق عباسی. سروش، تهران، ۱۳۸۰.
۸. حکیم آرا، محمد. «تبلیغ کوششی برای متقاعدسازی»، فصل‌نامه رسانه، شماره ۴۲، ۱۳۷۹.
۹. دادگران، محمد. مبانی ارتباطات جمعی. نشر فیروزه، تهران، ۱۳۷۷.
۱۰. دادگران، سیدمحمد. افکار عمومی و معیارهای سنجش آن. مروارید، تهران، ۱۳۸۲.
۱۱. دفلور، ملوین و دنیس، اورت ای. شناخت ارتباط جمعی. ترجمه سیروس مرادی. انتشارات دانشگاه صداوسیما، تهران، ۱۳۸۳.
۱۲. دلاور، علی. مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. رشد، چاپ پنجم، تهران، ۱۳۸۵.
۱۳. ——. احتمالات و آمار کاربردی در روان‌شناسی و علوم تربیتی. رشد، تهران، چاپ سیزدهم، ۱۳۸۵.
۱۴. رهبر، محمدتقی. پژوهشی در تبلیغ. انتشارات سازمان تبلیغات اسلامی، تهران، ۱۳۷۱.
۱۵. ساروخانی، باقر. روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی (ج ۱ و ۲). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ۱۳۸۶.
۱۶. سپاسگر، ملیحه. «رویکردهای سواد رسانه‌ای»، مجله پژوهش و سنجش، سال دوازدهم، شماره ۴۴، زمستان، ۱۳۸۴.
۱۷. سورین، ورنر جی و تانکار، جیمز دبلیو. نظریه‌های ارتباطات، دانشگاه تهران، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۴.
۱۸. سلطانی‌فر، محمد. «سانسور یا سواد رسانه‌ای؟» فصل‌نامه رسانه، سال هفدهم، شماره ۴، زمستان، ۱۳۸۵.
۱۹. شاهرخ اسکویی، زهره. «بررسی سطح سواد رسانه‌ای دانشجویان: (مقایسه سواد رسانه‌ای دانشجویان دانشکده فنی - مهندسی و علوم اجتماعی دانشگاه تهران)». پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم ارتباطات، دانشگاه علامه طباطبائی، ۸۷-۸۶.
۲۰. شکرخواه، یونس. «نیاز مخاطبان به سواد رسانه‌ای»، فصل‌نامه پژوهش و سنجش، سال هشتم، شماره ۲۶، تابستان، ۱۳۸۰.
۲۱. محمدیان، محمود. مدیریت تبلیغات از دید بازاریابی، انتشارات حروفیه، تهران، ۱۳۷۹.
۲۲. کرلینجر، فرد. ان. مبانی پژوهش در علوم رفتاری (ج ۱) ترجمه محمدحسن پاشا و جعفر نجفی‌زند. آوای نور، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۴.
۲۳. قاسمی، طهمورث. «سواد رسانه‌ای: رویکردی جدید به نظارت». فصل‌نامه رسانه، سال هفدهم، شماره ۴، زمستان، ۱۳۸۵.
۲۴. مولانا، حمید. «آن سوی تبلیغات بازرگانی جهانی: واقعیت‌ها و چالش‌ها»، فصل‌نامه رسانه، سال نوزدهم، شماره ۳، شماره پیاپی ۷۵، ۱۳۸۷.
۲۵. مهدی‌زاده، سیدمحمد. رسانه‌ها و بازنمایی. دفتر مطالعات رسانه، تهران، ۱۳۸۷.
۲۶. مهرداد، هرمز. نظریات و مفاهیم ارتباط جمعی. مؤسسه فرهنگی - پژوهشی فاران، تهران، ۱۳۸۰.
۲۷. مک کوایل، دنیس. درآمدی بر نظریه ارتباطات جمعی. ترجمه پرویز اجلائی: دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۵.
۲۸. هاشمی، شهناز. «گونه‌شناسی مخاطب برحسب سواد رسانه‌ای». نشریه گزارش گفت‌وگو، سال چهارم، شماره ۱۸، مرداد و شهریور، ۱۳۸۴.
۲۹. نصیری، بهاره. «سنجش نگرش و میزان آگاهی استادان ارتباطات نسبت به موضوع سواد رسانه‌ای». پایان‌نامه دکترای تخصصی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، ۱۳۸۳.
۳۰. ویندال، سون و دیگران. کاربرد نظریه‌های ارتباطات. ترجمه علیرضا دهقان. مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها، تهران، ۱۳۷۶.
۳۱. مساریس، پل. «ابعاد دیداری سواد رسانه‌ای». ترجمه اسماعیل یزدان‌پور. فصل‌نامه رسانه، سال هفدهم، شماره ۴، زمستان، ۱۳۸۵.

کنش انسانی مقهور کنش اجتماعی

دکتر لطیف عیوضی

مسئول گروه علوم اجتماعی دفتر تألیف کتاب‌های درسی

مشخص شود امر اجتماعی از کجا شروع می‌شود و تا کجا امتداد می‌یابد. تازه مگر موضوع سایر علوم اجتماعی، پدیده اجتماعی نیست؟

امروزه در فضای پسامدرن، تکثر و تنوع موضوعات، روش‌ها و اهداف در جامعه‌شناسی، فاصله شناخت علمی و شناخت عمومی را کم‌رنگ کرده و وحدت و هویت این حوزه دانش را به مخاطره انداخته است. تلفیق‌گرایان که عمدتاً جامعه‌شناسان معاصرند در مقابل جریان پسامدرن و در نقد تقلیل‌گرایان که عمدتاً جامعه‌شناسان کلاسیک هستند مدعی‌اند که قبول تکثر بینشی و روشی، به هیچ‌وجه مترادف با دست شستن از جامعه‌شناسی نیست و همچنان می‌توان به مسیر کمالی جامعه‌شناسی امیدوار بود. آن‌ها معتقدند پدیده اجتماعی، موضوعی ذوابعاد است و طبیعتاً از مناظر متفاوتی نیز قابل مطالعه است که می‌توان با تلفیق این ابعاد و مناظر، به شناخت جامع پدیده اجتماعی دست یافت. موضوع نوشتار حاضر، امکان یا عدم امکان یا توفیق و شکست تلفیق در جامعه‌شناسی نیست؛ بلکه مطلب مورد توجه این است که محمل تلاش تمامی تلفیق‌گرایان برای تلفیق وجوه متفاوت پدیده اجتماعی، مفهوم «کنش اجتماعی» بوده است. با مرور تلاش‌هایی که در جامعه‌شناسی برای تعریف و تبیین کنش اجتماعی و ابعاد آن صورت گرفته، از حدود و ثغور آن فهم دقیق‌تری به‌دست می‌آوریم.

«تعریف ذهنی» ماکس وبر و «تعریف عینی» امیل دورکیم از کنش اجتماعی دو نمونه از این تلاش‌ها هستند. از دیدگاه وبر، «کنش انسانی، در صورتی اجتماعی است که کنشگر برای آن معنای ذهنی قائل شود و ناظر به دیگری باشد و از رفتار دیگری متأثر شود.» (وبر، ۱۳۸۴: ۴۸). گی‌روشه، براساس همین تعریف، سه ویژگی کنش اجتماعی را چنین برمی‌شمارد: اول اینکه افراد باید رفتار دیگران و حضور یا وجود آن‌ها را در نظر

به یاد دارید، کنش انسانی را رفتار آگاهانه و ارادی افراد انسانی تعریف کردیم و کنش انسانی معطوف به دیگری را کنش اجتماعی دانستیم. همچنین کنش انسانی را موضوع علوم انسانی و کنش اجتماعی را موضوع علوم اجتماعی دانستیم. فکر می‌کنید گستره و محدوده این دو نوع کنش آدمی کجاست؟ اگر دبیر علوم اجتماعی هستید حتماً متوجه شده‌اید که در هنگام مصداق‌یابی برای کنش‌های غیراجتماعی چقدر در تنگنا قرار می‌گیرید، در حالی که کنش‌های اجتماعی چنان وسعتی می‌یابند که گویا تمامی کنش‌های آدمی از این نوع‌اند. آیا به نظر شما این امر، اتفاقی است؟ آیا واقعاً دایره کنش‌های غیراجتماعی این قدر تنگ است؟

هر حوزه علمی نوظهور، برای پذیرفته شدن در باشگاه علوم، مدعی موضوع خاصی می‌شود که هیچ‌کدام از علوم مستقر و جاافتاده، ظرفیت و امکان پرداختن به آن را نداشته باشند. پس از تعیین موضوع ویژه، طبیعتاً روش‌های خاصی برای مطالعه آن، ضرورت می‌یابند، فواید مترتب بر شناسایی این موضوع نیز به کمک می‌آیند تا آن حوزه نوظهور به جرگه علوم راه یابد. شکل‌گیری جامعه‌شناسی، از این منظر جذابیت‌هایی دارد. جامعه‌شناسی چگونه در شمار علوم پذیرفته شد؟ شاید بپرسید مگر پذیرفته هم شد؟! متولیان جامعه‌شناسی، برای این منظور چه شگردهایی را به کار می‌گرفتند؟ آن‌ها در بستر تاریخی و فرهنگی-اجتماعی خود برای هویت‌یابی، چه موضوعات، روش‌ها، فواید و اهدافی را برجسته می‌دیدند؟

موضوعی که جامعه‌شناسان بر آن دست می‌گذاشتند «پدیده اجتماعی» بود، ولی پدیده اجتماعی، موضوع کشاری است که از سطوح خرد، میانی تا کلان امتداد می‌یابد. همین امر، مرز جامعه‌شناسی را با علوم دیگر، خدشه‌دار می‌کند. باید مرزهای امر اجتماعی به‌گونه‌ای دقیق‌تر تعیین شود. باید

توان امر اجتماعی و جامعه‌شناسی در به حاشیه راندن انسان از مرکز هستی، بیشتر از حوزه‌های علمی دیگر بوده است. در این رابطه گلدنر، جامعه‌شناس نومار کسپست آمریکایی می‌نویسد: «تأکید بر جامعه و فرهنگ، زمانی انسان را از مفاهیم طبیعی و فوق طبیعی درباره سرنوشتش آزاد می‌ساخت؛ اما اکنون به‌طور فزاینده‌ای به یک متافیزیک سرکوبگر در جامعه دنیوی و بوروکراتیک، همانند جامعه ما مبدل گردیده است، به‌ویژه که نیروهای اجتماعی را یک واقعیت اجتماعی مستقل، جدا و خود مختار در مقابل اعمال انسان محسوب می‌کند

داشته باشند. رفتار دو کودکی که در کنار یکدیگر بازی می‌کنند و هر کدام به فعالیتی کاملاً مستقل از دیگری می‌پردازد، هنوز ویژگی اجتماعی ندارد. ویژگی دوم، معناداری کنش (مفاهمه یا مبادله مقاصد) است؛ یعنی کنش فرد باید برای دیگری معنایی داشته باشد و کنش دیگری نیز برای خود فرد، معنایی داشته باشد. به عبارت دیگر، صرف در نظر داشتن دیگری کافی نیست؛ بلکه فرد باید با کنش خود نشان دهد که انتظارات دیگران را فهمیده است و قصد دارد به آن، واکنش مثبت یا منفی نشان دهد. ویژگی سوم این است که کنش فرد باید در واقعیت از این معانی مبادله شده متأثر شود.» (روشه، ۱۳۶۷: ۲۴). به تعبیر روشه دو ویژگی اول در ذهن کنشگر رخ می‌دهد و ویژگی سوم، تلفیق و ظهور ویژگی اول و دوم در بیرون است. بدین ترتیب آشکار می‌شود که وبر در تعریف کنش اجتماعی، برای ذهنیت و آگاهی اهمیت اساسی قایل بود.

وبر از سنتی آلمانی متأثر بود که به شکاف پرناشدنی میان علوم طبیعی و علوم انسانی قائل بود. در این سنت، حوزه علوم طبیعی، عرصه «ضرورت» و «تبیین علی» و حوزه علوم انسانی، عرصه «اختیار» و «تفهیم» بود. در این معنا، «تفرد» و «تفهیم» در مقابل «تعمیم» و «تبیین»، ویژگی‌های اساسی علوم انسانی بودند. بر این اساس، تنها صورت ممکن علوم انسانی، علم تاریخ بود. وبر می‌خواست از این سنت، معنادار بودن موضوعات علوم انسانی و تفهیمی بودن این علوم را بپذیرد و این امر را عامل برتری علوم انسانی بر علوم طبیعی نیز می‌دانست که محقق علوم انسانی می‌تواند خود را به‌جای کنشگر (موضوع) قرار دهد و از درون، آن را به‌صورتی معقول بشناسد، امری که برای محقق علوم طبیعی ممکن نیست، ولی در مقابل، تبیین را خاص علوم طبیعی نمی‌دانست و به همین دلیل، علوم انسانی را تفهیمی-تبیینی می‌پنداشت. بر این اساس نمی‌خواست بپذیرد که تنها علم انسانی ممکن، تاریخ است. وبر مدعی بود علوم انسانی می‌توانند در دو جهت تفریدی (تاریخی) و تعمیمی (جامعه‌شناسی) پیش بروند. تاریخ و جامعه‌شناسی دو جهت متفاوت پژوهش انسانی‌اند که به یکدیگر وابسته‌اند. علّیت تاریخی جز از طریق تعمیم‌های جامعه‌شناختی ممکن نیست و صحت و سقم تعمیم‌های جامعه‌شناختی را نیز تنها با پژوهش‌های تاریخی می‌توان آزمود. در واقع تلاش وبر مصروف این شد که جامعه‌شناسی را از سیطره تاریخ نجات دهد. از این‌رو، او در تعریف کنش اجتماعی بر ذهنیت و آگاهی کنشگر متمرکز می‌شود، ولی این آگاهی را پدیده‌ای ذاتاً اجتماعی می‌دانست.

از نگاه دور کیم کنش اجتماعی «قواعد رفتار، احساس و تفکر است که خارج از فرد می‌باشند و دارای قوه اجبار و

الزام‌اند و خود را بر فرد تحمیل می‌کنند.» (دور کیم، ۱۳۸۳). وی برخلاف وبر ویژگی‌های کنش اجتماعی را نه در حالات ذهنی افراد، بلکه در واقعیت‌های خارجی بیرون از افراد جست‌وجو می‌کند. او بیرونی بودن، اجباری بودن و عمومی بودن را سه ویژگی کنش اجتماعی می‌داند. دور کیم وجدان جمعی (حالات عمل، احساس و تفکر مشترک یک جامعه) را در مقابل وجدان فردی (حالات عمل، تفکر و احساس یگانه فرد) قرار می‌دهد. البته این تقابل را خود فرد احساس نمی‌کند؛ زیرا وجدان فردی، همان وجدان جمعی درونی شده است. بدین ترتیب او ابتدا میان امر روانی و امر اجتماعی شکافی ایجاد می‌کند، ولی در گام بعدی آن را پر می‌کند. در واقع امر اجتماعی در نگاه دور کیم وسعت می‌یابد و درون و بیرون افراد انسانی، اجتماعی می‌شود و جدای از جامعه از هیچ‌گونه هویتی برخوردار نیست. در این نگاه، هم از نظر منطقی و هم از نظر تاریخی جامعه مقدم بر فرد است.

دور کیم متأثر از پوزیتیویسم فرانسه و وحدت روش علوم بود. این سنت می‌خواست علوم انسانی را بر پایه روش علوم طبیعی بنا کند. دور کیم متأثر از همین سنت، معتقد بود پدیده‌های اجتماعی را باید همانند اشیاء مطالعه کرد. همان‌گونه که فیزیک با اشیاء سروکار دارد و آن‌ها را از بیرون مطالعه می‌کند، جامعه‌شناس نیز باید پدیده‌های اجتماعی را همان‌گونه که به چشم مشاهده‌گر بیرونی می‌آیند مطالعه کند. در فضای حاکمیت سنت مذکور، روان‌شناسی، علم جالفتاده‌ای بود که مدعی تبیین علمی رفتار انسان بود. دور کیم بر آن شد تا موضوعی برای جامعه‌شناسی اثبات کند که قابل تقلیل به امر روانی مورد مطالعه روان‌شناسی نباشد. او تلاش می‌کرد تا جامعه‌شناسی را از سیطره روان‌شناسی نجات دهد و در آثار مختلف خود موضوع، روش و فایده جامعه‌شناسی را به‌عنوان یک حوزه دانشی مستقل تصریح کند.

آشکار است که وبر و دور کیم، به‌رغم رویکردهای متفاوتشان بر پدیده‌ای واحد در دو سطح خرد - ذهنی و کلان - عینی تأکید می‌کردند. تلاش‌های وبر و دور کیم برای اثبات جامعه‌شناسی به‌عنوان یک حوزه علمی مستقل، هم‌افزا و مکمل ظاهر می‌شوند و بدون شک این هم‌افزایی ناخواسته، معلول شرایط گسترده‌تری است. در پرتو این شرایط، امر اجتماعی چنان توانی به‌دست می‌آورد که نه تنها در کنار سایر پدیده‌ها، پایگاهی پیدا می‌کند؛ بلکه بر سایر پدیده‌ها مستولی می‌شود. فراگیری امر اجتماعی به‌گونه‌ای می‌شود که تمامی علوم انسانی نه اینکه، موضوع خود را در محیط اجتماعی مورد بررسی قرار می‌دهند؛ بلکه موضوع آن‌ها، هویتی صرفاً اجتماعی پیدا می‌کند. در این زمان، تمامی علومی که به مطالعه زندگی انسانی

دیگر قسمت اول آن صادق نیست و قسمت دوم آن که در آن زمان شگفت آور بود به اعتقادی بدیهی تبدیل شده است. (روبیژک، ۱۳۸۹: ۹۰). «او بعدها می‌افزاید حقیقت این است که شما توهمی از آزادی روحی در درون خود دارید که نمی‌خواهید آن را از دست بدهید. متأسفم که بگویم در این مورد، خود را در آشکارترین تضاد با شما می‌یابم. بعدها تقریباً به شوخی اظهار می‌کند: قبلاً اجازه گرفتم به شما خاطرنشان کنم که در درون شما عقیده‌ای

عمیقاً ریشه‌دار به آزادی و گزینش روانی وجود دارد و این عقیده کاملاً غیر علمی است و باید در برابر دعاوی جبرگرایی که حتی بر حیات روحی حکومت می‌کند، عقب‌نشینی کند.» (همان: ۹۴). فروید «فراخود» یا وجدان و بخش اخلاقی انسان را حاصل درونی‌سازی امر اجتماعی می‌داند، موضوعی که در نزد جامعه‌شناسان پیگیری می‌شود. به عنوان مثال، هربرت مید که ظاهراً بیشتر از سایر جامعه‌شناسان به انسان و آگاهی او تأکید می‌کند با الهام از فروید، اخلاقی شدن انسان را محصول دستیابی‌اش به دیگری عام می‌پندارد. به عبارت دیگر با استقرار دیگری عام در فرد انسانی، طی فرایند جامعه‌پذیری به موجودی اخلاقی تبدیل می‌شود.

در این میان توان امر اجتماعی و جامعه‌شناسی در به حاشیه راندن انسان از مرکز هستی، بیشتر از حوزه‌های علمی دیگر بوده است. در این رابطه گلدنر، جامعه‌شناس نومارکسیست آمریکایی می‌نویسد: «تأکید بر جامعه و فرهنگ، زمانی انسان را از مفاهیم طبیعی و فوق طبیعی درباره سرنوشتش آزاد می‌ساخت؛ اما اکنون به‌طور فزاینده‌ای به یک متافیزیک سرکوبگر در جامعه دنیوی و بوروکراتیک، همانند جامعه ما میل گردیده است، به‌ویژه که نیروهای اجتماعی را یک واقعیت اجتماعی مستقل، جدا و خود مختار در مقابل اعمال انسان محسوب می‌کند. اگرچه این نگاه با آزاد نمودن انسان از اینکه عروسکی در دست نیروهای طبیعی و فوق طبیعی باشد، آغاز نمود؛ اما منتهی به این نتیجه‌گیری گردید که انسان ماده خام و منفعلی در مقابل جامعه و فرهنگ است. از انسان دعوت می‌کند تا در مقابل جامعه با سپاسگزاری زانو بزند؛ زیرا به او گفته می‌شود که انسانیت خود را مدیون آن است.» (گلدنر، ۱۹۶۳).

به راستی چگونه می‌توان از تقلیل کنش انسانی به کنش اجتماعی و تبدیل جامعه‌شناسی و امر اجتماعی به همه یا هیچ جلوگیری کرد؟ چگونه می‌توان مانع تقلیل علوم انسانی به علوم اجتماعی شد؟

می‌پردازند، علوم اجتماعی‌اند و چیزی به نام علوم انسانی وجود ندارد و ما به اشتباه کلمه «humanities» یا انسانیات را به علوم انسانی ترجمه کرده‌ایم.

همه این علوم در تبیین زندگی انسان، شرایط و عوامل خاصی را برجسته می‌کنند و انسان و کنش‌های او را فرآورده عواملی چون اکولوژی، جغرافیا، غرایز، ناخودآگاه، تاریخ، فرهنگ، جامعه و ... می‌پندارند.

«صحبت درباره ایده‌های علمی مدرنی که متضمن جابه‌جایی تدریجی و منظم بشر از مرکز صحنه است عمومی شده است. گالیله این حقیقت را نشان می‌دهد که زمین مرکز جهان نیست؛ بلکه فقط یکی از چندین سیاره منظومه شمسی در میان دیگر منظومه‌هاست؛ داروین این حقیقت را نشان می‌دهد که انسان مرکز آفرینش نیست؛ بلکه تحولی در میان تحولات دیگر در طی فرایند طولانی تکامل است؛ مارکس این حقیقت را نشان می‌دهد که انسان‌ها خالق جامعه نیستند؛ بلکه مخلوقات جامعه‌اند، محصول جهان اجتماعی‌اند که در آن زاده می‌شوند؛ و بالاخره فروید این نظر را تفهیم کرد که فرد انسانی محصول نیروهای ناخودآگاهی است که به‌طور کامل بر آن‌ها کنترلی ندارد.» (کرایب، ۱۳۸۲: ۸۳). «آثار کسانی چون مارکس، داروین و فروید را می‌توان سنگ بنا و شالوده اصلی نظریه طبیعت‌گرایانه از انسان، در نظر گرفت، برای شناخت اینکه انسان جایگاهی خاص و منطقی در چارچوب فرایندهای تاریخی و تجربی اشغال نمی‌کند و اینکه او نه از لحاظ منطقی با آن‌ها در پیوند است و نه علی. بررسی و مطالعه درباره انسان منطقاً متفاوت از مطالعه درباره ناسان نیست؛ و تکامل اجتماعی نیز در اصل متفاوت از تکامل غیراجتماعی نیست. انسان بخشی از موضوع مورد مطالعه جانورشناسی، زیست‌شناسی، فیزیک و شیمی است - همان گونه که موضوع مورد مطالعه اقتصاد، سیاست، جامعه‌شناسی، تاریخ و فرهنگ هم هست. او بخشی از همه این موضوعات هست، ولی نه سازمان‌دهنده و تأثیرگذارنده یا «پایه استدلال» یا «غایتی» که بیرون از آن‌ها قرار گرفته باشد. تصویری که هدف‌های انسان، اصول بنیادین مستقلی است که تاریخ و زندگی را تحت کنترل دارد، توهمی بیش نیست: ما همان‌طور که می‌توانیم هدف‌ها، غرایز و واکنش‌های پستان‌داران عالی یا هر اندامواره زنده‌ای را مورد مطالعه و بررسی قرار دهیم، قادریم هدف‌ها و مقاصد انسان را نیز بررسی کنیم؛ درحالی‌که این هدف‌ها ممکن است علت باشند، معلول نیز هستند.» (کامنکا، ۱۳۸۷: ۸۲).

«فروید می‌گوید: در حالی که در نزد بیشتر مردم کلمه روحی به معنای آگاهانه است خود را ملزم می‌یابیم کاربرد لفظ روحی را گسترده‌تر کنیم که جزئی از روح را که آگاه نیست دربر بگیرد. در سال ۱۹۱۷ این بیانی ضروری بود اما اکنون

منابع

۱. دور کیم، امیل (۱۳۸۳) قواعد روش جامعه‌شناسی، ترجمه علیمحمد کاردان، تهران: مؤسسه انتشارات.
۲. روبیژک، پل (۱۳۸۱) ارزش‌های اخلاقی در عصر علم، ترجمه نفیسه و محبوبه ساطع، تهران: حکمت.
۳. روش، گی (۱۳۶۷) کنش اجتماعی، ترجمه هما زنجانی‌زاده، مشهد: دانشگاه فردوسی.
۴. کامنکا، یوجین (۱۳۸۷) مارکسیسم و اخلاق، ترجمه مجید مددی، تهران: آگاه.
۵. کرایب، یان (۱۳۸۲) نظریه اجتماعی کلاسیک، ترجمه شهناز مسمی‌پرست، تهران: آگاه.
۶. گلدنر، آلون (۱۳۸۳) بحران جامعه‌شناسی غرب، ترجمه فریده ممتاز، چاپ سوم، تهران: شرکت سهامی انتشار.
۷. وبر، ماکس (۱۳۸۴) اقتصاد و جامعه، ترجمه عباس منوچهری و دیگران. تهران: سمت.

درس سواد رسانه‌ای

گزارشی از اجرای آزمایشی یک طرح درس

مژگان فراهانی

دبیر دبیرستان فرهنگ منطقه ۸ تهران

کلیدواژه‌ها: رسانه‌ها، سواد رسانه‌ای، پیام‌های رسانه‌ای، آموزش سواد رسانه‌ای.

مؤلفه اول: آفریننده و خالق پیام‌های رسانه‌ای که شامل موضع سازمان فرستنده، اهداف و اغراض وی از فرستادن پیامی خاص (برای مثال اقناع خریدار برای خرید و مصرف کالایی مشخص یا حمایت از موضع سیاسی و اقتصادی خاص) است.

مؤلفه دوم: تکنیک‌های خلاقانه‌ای که در ساخت پیام‌های رسانه‌ای به کار می‌روند (رنگ‌ها، افکت‌ها، زاویه دوربین و ...).

مؤلفه سوم: توجه به سطوح درک افراد متفاوت در رمزگشایی از پیام‌های رسانه‌ای که در واقع توجه ویژه‌ای است به دریافت‌کنندگان پیام و تجربیات و موقعیت اجتماعی آن‌ها در جامعه.

مؤلفه چهارم: دیدگاه‌ها، ارزش‌ها و سبک‌های زندگی را که در پیام‌های رسانه‌ای منعکس می‌شوند، شامل می‌شود.

مؤلفه پنجم: هدف سواد رسانه‌ای دارد.

در آموزش سواد رسانه‌ای باید به این پنج مؤلفه توجه ویژه‌ای داشت. آموزش سواد رسانه‌ای کسب دانش درباره رسانه‌هاست. در ایران آموزش سواد رسانه‌ای به‌طور رسمی تا امروز به‌طور مستقل وارد نظام آموزشی نشده است، در صورتی که پرداختن به این مقوله اساسی بسیار ضروری است. توجه به روزنامه‌نگاری شهروندی، آموزش سواد رسانه‌ای، نقد و بررسی پیام‌های رسانه‌ای و اقداماتی مانند این‌ها، می‌تواند افراد را از بینندگان و شنوندگانی منفعل در برابر پیام‌های رسانه‌ای، به شهروندانی آگاه و مشارکت‌جو ارتقا دهد.

در مهرماه سال ۱۳۹۱، اجرای طرح آموزش سواد رسانه‌ای به‌صورت آزمایشی در «دبیرستان فرهنگ» منطقه ۸ آموزش و پرورش تهران آغاز شده و در اردیبهشت‌ماه امسال (۱۳۹۲) با موفقیت به پایان رسید.

در کلاس آموزش سواد رسانه‌ای، ما به‌عنوان تسهیل‌گران دوره، افزایش «تفکر انتقادی» دانش‌آموزان را به‌عنوان کلید طلایی در برابر مصرف رسانه‌ای پیگیری کردیم تا دانش‌آموزان فعالانه به رمزگشایی پیام‌های محیط پیرامون خود بپردازند. ما بر آن شدیم کلاس آموزش سواد رسانه‌ای را به پنج بخش اصلی تقسیم کنیم تا در هر بخش دانش‌آموزان به بررسی مؤلفه‌های

امروزه فرهنگ هر جامعه پر از پیام‌های رسانه‌ای است. در «دهکده جهانی» امروز، هر فرد با تلفن همراه یا رایانه شخصی خود در زمانی کمتر از چند ثانیه می‌تواند به راحتی به اطلاعات روز و جهانی در هر زمینه دانش بشری دست یابد. دسترسی به اطلاعات امروزه مشکل نیست، اما آیا ما قادر به پردازش و درک تمام پیام‌های رسانه‌ای (اعم از برنامه‌های رادیو، تلویزیون، صفحات روزنامه، نامه‌های الکترونیکی، پیامک‌های تلفن همراه، بیلبوردهای تبلیغاتی خیابان‌ها، آگهی‌های مترو و ...) که روزانه در اختیار ما قرار می‌گیرند، هستیم؟ آیا زمانی کافی برای این کار داریم؟ آیا می‌توانیم برای کودکان خود بازی‌های رایانه‌ای، کارتون یا برنامه‌های تلویزیونی که متناسب با ارزش‌های فرهنگی، سن و ویژگی‌های شناختی آن‌ها باشد، انتخاب کنیم؟

بمباران اطلاعاتی و هجوم سیل آسای پیام‌های رسانه‌ای خطری است که متأسفانه در جامعه ما به‌طور جدی به آن پرداخته نمی‌شود. این نکته ضروری است که درک کنیم رسانه‌ها آینه تمام‌نمای دنیای پیش‌روی ما نیستند بلکه به بازنمایی واقعیت‌ها می‌پردازند و بازنمایی‌ها بر ساخته‌های ذهن یک ناظر مشخص‌اند. دسترسی ما به اطلاعات و پیام‌ها هیچ‌گاه به‌صورت مستقیم محقق نمی‌شود، بلکه از طریق این بازنمایی‌ها موفق به شناخت دنیای پیرامونمان می‌شویم. این بازنمایی‌ها شناخت ما را هدایت می‌کنند و به افکارمان جهت می‌دهند. برای مثال، آیا همواره تصاویری که از زنان، جوانان و یا قومیت‌ها در رسانه‌ها ارائه می‌شوند، منطبق با واقع هستند؟ یا رسانه‌ها در بازنمایی این گروه‌ها از موضعی خاص حمایت می‌کنند؟

سواد رسانه‌ای می‌تواند به‌عنوان راهکار مناسبی، مهارت‌هایی را به فرد آموزش دهد تا در برابر رسانه‌ها موضعی فعالانه داشته باشد و در میان حجم انبوهی از اطلاعات که شبانه‌روز در اختیارش قرار می‌گیرد، دست به انتخاب بزند. هدف سواد رسانه‌ای ارتقای فهم انتقادی و مشارکت فعالانه است. اما چگونه؟ سواد رسانه‌ای پنج مؤلفه اساسی را شامل می‌شود.



هدف برگزاری
دوره آموزش
سواد رسانه‌ای،
ارتقای فهم
انتقادی،

تقویت مهارت
پرسش‌گری،
آشنا کردن
دانش آموزان با
کارکرد رسانه‌های
گوناگون، توجه
آن‌ها به مصرف
رسانه‌ای خود
و اتخاذ رژیم
رسانه‌ای مناسب
بود. برای
ارزیابی کلاس،
دانش آموزان در
هر بخش یک پیام
رسانه‌ای را با توجه
به آموخته‌های
خود از این کلاس

بررسی کردند.
در پایان دوره
نیز دانش آموزان
به تولید یک
محتوای رسانه‌ای،
برای مثال ایجاد
گروه‌هایی در
شبکه‌های اجتماعی
با هدف مشخص یا
ساختن یک مستند،
پرداختند

مثال، جهان‌بینی رسانه‌ها، نگرش به زنان و کودکان، عادات غذایی، نحوه پوشش، الگوهای رفتاری و نظایر آن، که در رسانه‌ها بازتاب می‌شوند، بررسی شدند. سؤالات راهنمای این بخش از دانش آموزان عبارت بودند از:

- چه ارزش‌ها و ایده‌هایی در این پیام ارائه شدند؟
 - جهان‌بینی این پیام چیست؟
 - بازتابی این پیام از پدیده‌های گوناگون چگونه است؟
 - چه جنبه‌هایی در این پیام نادیده گرفته شده‌اند؟
- در بخش پایانی نیز دانش آموزان اهداف فرستندگان پیام‌های رسانه‌ای را بررسی کردند. بیشتر پیام‌های رسانه‌ای برای به‌دست آوردن سود یا قدرت برنامه‌ریزی شده‌اند. در این بخش می‌توان با دادن مثال‌های گوناگون هدف را تشریح کرد. برای مثال، تبلیغات بازرگانی یا سیاسی به منظور اشاعه و ترویج کالا و خدمات یا بیان ایدئولوژی مبلغان تولید و ارائه می‌شوند. پرسش‌های راهنمای این بخش عبارت بودند از:
- چه کسی در خلق و توزیع پیام نقش داشته است؟
 - چرا پیام فرستاده شده است؟
 - چه کسانی پیام را فرستاده‌اند؟
 - فرستندگان از این پیام چه سودی می‌برند؟
 - تصمیمات اقتصادی چه تأثیری بر ساخت و محتوای پیام می‌گذارد؟

نکته مهمی که در اجرای دوره مدنظر بود، مطرح کردن پرسش‌های گوناگون با دانش آموزان برای هدایت آنان به سمت هدف هر بخش از کلاس بود. هدف برگزاری دوره آموزش سواد رسانه‌ای، ارتقای فهم انتقادی، تقویت مهارت پرسش‌گری، آشنا کردن دانش آموزان با کارکرد رسانه‌های گوناگون، توجه آن‌ها به مصرف رسانه‌ای خود و اتخاذ رژیم رسانه‌ای مناسب بود. برای ارزیابی کلاس، دانش آموزان در هر بخش یک پیام رسانه‌ای را با توجه به آموخته‌های خود از این کلاس بررسی کردند. در پایان دوره نیز دانش آموزان به تولید یک محتوای رسانه‌ای، برای مثال ایجاد گروه‌هایی در شبکه‌های اجتماعی با هدف مشخص یا ساختن یک مستند، پرداختند.

سواد رسانه‌ای روی یک پیام رسانه‌ای، از قبیل سکانسی از فیلم، تبلیغات بازرگانی، برنامه خبری و ... پیردازند.

در بخش اول کلاس، دانش آموزان به شناسایی تولیدکننده و خالق پیام رسانه‌ای پرداختند. سؤال اصلی بخش اول این بود که «چه کسی پیام را به وجود آورده است؟» سؤالات راهنمایی که در این بخش به دانش آموزان برای شناخت خالقان پیام کمک می‌کردند، عبارت بودند از:

- متن رسانه‌ای مورد نظر چه نوع متنی است؟
 - تفاوت‌ها و شباهت‌های یک گونه پیام با بقیه گونه‌ها چیست؟
 - چه تعداد افراد در ساخت این پیام مشارکت داشته‌اند؟
- در بخش دوم کلاس، دانش آموزان تکنیک‌های خلاقانه‌ای را که در پیام رسانه‌ای به کار می‌رود، بررسی می‌کنند. در این بخش دانش آموزان به کمک تسهیل‌گر دوره، ابتدا با اندازه‌نماها، زاویه دوربین، نوع عدسی، ترکیب‌بندی، نورپردازی، رنگ و انواع رمزهای سینمایی آشنا می‌شوند و دلالت‌هایی را که هر کدام از این موارد دارد، فرامی‌گیرند. سپس این دال‌ها و مدلول‌ها را روی یک پیام رسانه‌ای شناسایی می‌کنند.

در بخش سوم کلاس پس از ارائه یک پیام رسانه‌ای، برای مثال یک کاریکاتور یا سکانسی از یک فیلم، از دانش آموزان خواستیم تفسیر خود را از پیام بیان کنند. با توجه به تفاوت ادراک و تفسیر دانش آموزان از پیام رسانه‌ای واحد، از آن‌ها خواسته شد تا دلایل این تفاوت نگرش را توضیح دهند. برای هدایت درک دانش آموزان و آشنایی آنان با این هدف، سؤالات راهنمای زیر را مطرح کردیم:

- آیا تا به حال چیزی شبیه به این پیام رسانه‌ای را تجربه کرده‌اید؟
 - تا چه میزان این پیام به زندگی واقعی شما نزدیک بود؟
 - از این متن رسانه‌ای چه چیزی یاد گرفتید؟
 - از پاسخ افراد دیگر و تجربیات آن‌ها چه چیزهایی یاد گرفتید؟
- در واقع، هدف از این بخش کلاس آشنایی دانش آموزان با عوامل مؤثر بر درک و دریافت مخاطبان بود؛ عواملی همچون سن، جنس، تجربه زیسته، تحصیلات و نظایر آن.
- در بخش چهارم کلاس، دانش آموزان به واکاوی ارزش‌ها، نگرش‌ها و سبک‌های زندگی در پیام رسانه‌ای پرداختند. برای

استفاده از رسانه در درس مطالعات اجتماعی

دکتر زهره عابدی، غلامرضا حمیدزاده

اشاره

امروزه رسانه پدیده‌ای بسیار مهم در زندگی دانش‌آموزان شده است و دانش‌آموزان مقدار زیادی از وقت خود را در استفاده از رسانه می‌گذرانند. بنابراین، اگر می‌خواهیم دانش‌آموزان ما از درس‌ها لذت ببرند، چه چیز دیگری به جز رسانه مناسب سودمند خواهد بود؟ از سویی، ما تمام وقت خود را به عنوان معلم در استفاده از رسانه در حین تدریس می‌گذرانیم. از سوی دیگر، درس مطالعات اجتماعی با جنبه‌های مختلف زندگی انسان سروکار دارد. به همین دلیل نباید استفاده از رسانه در کلاس درس را نوعی چالش دانست بلکه رسانه منبع بسیار مهمی در درس مطالعات اجتماعی به شمار می‌آید. مقاله حاضر چگونگی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، به خصوص استفاده از اینترنت و رایانه در کلاس درس مطالعات اجتماعی دوره متوسطه را شرح داده است.

کلیدواژه‌ها: رسانه، مطالعات اجتماعی، دوره متوسطه

تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات با برنامه درسی مطالعات اجتماعی

اصطلاح «فناوری اطلاعات و ارتباطات» در سال ۱۹۹۲ به وجود آمد؛ زمانی که پست الکترونیکی ایجاد شد و در دسترس عموم مردم قرار گرفت. از آن پس، فناوری اطلاعات و ارتباطات به مدارس راه یافت. فناوری اطلاعات و ارتباطات تغییرات عمده‌ای در آموزش و یادگیری ایجاد کرده و یادگیری، مستقل از زمان و مکان شده است. دانش‌آموزانی که به طور مداوم در تعامل با فناوری اطلاعات و ارتباطات هستند، مدیریت دانش، و رویکرد یادگیری‌شان نسبت به دانش‌آموزان آموزش به شیوه سنتی متفاوت است (Pelgrum and Law, 2003). استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در درس مطالعات اجتماعی توسط معلمان این فرصت را فراهم می‌سازد که آموزش بسیاری از موضوعاتی که به شیوه سنتی ناممکن بود، امکان‌پذیر شود (Mason et al., 2000). معلمان می‌توانند به طور مؤثر از فناوری استفاده کنند و دانش‌آموزان را به فعالیت‌هایی که در آن‌ها مهارت‌ها رشد می‌یابند و تفکر در سطح بالاتر وادار سازند.

اکنون اینترنت به بخشی جدایی‌ناپذیری از آموزش و یادگیری تبدیل شده و راهی برای دسترسی به طیف وسیعی

از اطلاعات و منابع است که می‌تواند در دسترس مطالعات اجتماعی بسیار سودمند باشد (Fredrick, 1999).

تأثیر رایانه و فناوری اطلاعات در درس مطالعات اجتماعی بسیار زیاد است. یافته‌ها نشان می‌دهند که استفاده از اینترنت و دسترسی به اطلاعات در محیط وب در خدمت درس مطالعات اجتماعی قرار دارد. زیرا دانش‌آموزان از طریق رایانه با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند و بر اثر این تعامل، با دیدگاه‌های گوناگون آشنا می‌شوند. یعنی اینترنت مکانی برای مشارکت فعال دانش‌آموزان، و تعامل جهانی در درس مطالعات اجتماعی است (Whitworth and Berson, 2003). بنابراین، معلمان مطالعات اجتماعی باید یاد بگیرند که چگونه از اینترنت و مهارت‌های رایانه در درس مطالعات اجتماعی استفاده کنند. برخی ابزارهای مهم فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یادگیری درس مطالعات اجتماعی عبارت‌اند از:

ایستگاه وب^۱

در حوزه جهانی‌سازی، استفاده از اینترنت در درس مطالعات اجتماعی به یادگیری هر چه بیشتر دانش‌آموزان بسیار کمک می‌کند (Mason et al., 2000). یکی از راه‌های تقویت یادگیری دانش‌آموزان در درس مطالعات



یکی از راه‌های

استفاده مفید

از اینترنت در

فرایند یادگیری

درس مطالعات

اجتماعی، مراجعه به

«وب کوئیست» است.

در گذشته دسترسی

به منابع و اطلاعات

از طریق اینترنت بود

اما در حال حاضر

وب کوئیست به

ابزاری محبوب و

مطلوب دانش آموزان

در کلاس درس

تبدیل شده است.

وب ابزار تعاملی

مناسبی برای

دانش آموزان در

درس مطالعات

اجتماعی شناخته

شده است.

استفاده از

وب کوئیست در درس

مطالعات اجتماعی

به منظور تشویق

دانش آموزان در

فرایند یادگیری، به

تفکر انتقادی و خلاق،

مهارت‌های حل مسئله،

و آموزش در دنیای

واقعی است

پرسش‌هایی که مطرح می‌شوند، جمع‌آوری داده‌ها از منابع اینترنتی، نتیجه‌گیری و تفسیر آن. همچنین، موزه تاریخ نقش مهمی در اعتبار تاریخ بازی می‌کند. آثار مکشوفه نشان‌دهنده تاریخ، فرهنگ و سنن ملل است (Trofanenko, 2010).

گردش‌های میدانی مجازی به دانش‌آموز اجازه می‌دهند در مکان موردنظر قرار گیرد و هر کجا که می‌خواهد سفر کند، به سخنرانی گوش دهد، فیلم تماشا کند یا در تعامل با دیگران قرار گیرد و عقاید خود را به اشتراک بگذارد. مثلاً دانش‌آموزان چینی هنگام مطالعات اجتماعی می‌توانند به سایت‌های تعاملی مانند «<http://www.rims>» دسترسی داشته باشند که ویژگی‌های دیوار بزرگ چین، کاخ سلطنتی امپراتور، رزمندگان، میدان شهر، بازدید از شهر و حومه شهر، و دیگر ویژگی‌های جغرافیایی کشور را نشان می‌دهد. این امر نه تنها باعث دستیابی آن‌ها به اطلاعات مهمی درباره کشورشان می‌شود بلکه به آن‌ها در مطالعه، تجزیه و تحلیل، و تفسیر تاریخ، فرهنگ، اقتصاد، سیاست، جغرافیای کشورشان کمک می‌کند. عناصر گردش‌های میدانی درس مطالعات اجتماعی (واقعی یا مجازی) در نمودار ۱ نشان داده شده است.

وب کوئیست‌ها^۲

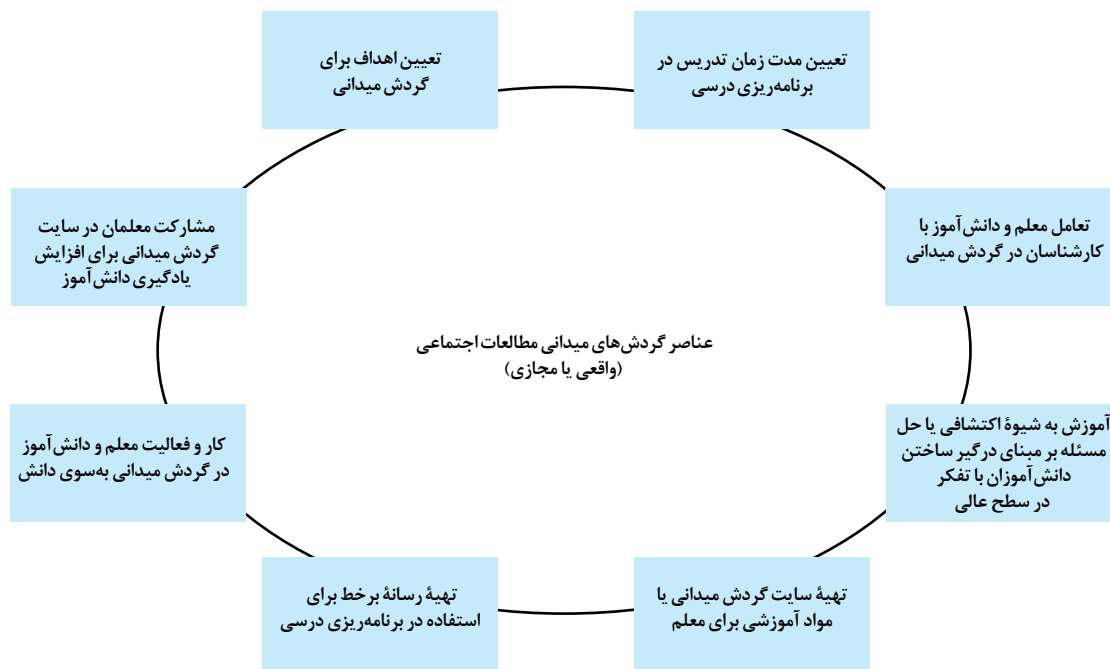
یکی دیگر از راه‌های استفاده مفید از اینترنت در فرایند یادگیری درس مطالعات اجتماعی، مراجعه به «وب کوئیست» است. در گذشته دسترسی به منابع و اطلاعات از طریق اینترنت بود اما در حال حاضر وب کوئیست به ابزاری محبوب و مطلوب دانش‌آموزان در کلاس درس تبدیل شده است. وب ابزار تعاملی مناسبی برای دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی شناخته شده است (Berson, 2000). استفاده از وب کوئیست در درس مطالعات اجتماعی به منظور تشویق دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، به تفکر انتقادی و خلاق، مهارت‌های حل مسئله، و آموزش در دنیای واقعی است.

اجتماعی ایجاد یک ایستگاه وب برای این درس در مدرسه است. معلم می‌تواند در ایستگاه وب مقالات دانش‌آموزان، و نمونه کارهای آنان را بارگذاری کند. امروزه معلمان می‌توانند بسیاری از فعالیت‌های دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی، تکالیف، منابع تحقیقاتی آن‌ها، و اخبار را در ایستگاه وب مدرسه بارگذاری کنند و از طریق پست الکترونیک با دانش‌آموزان در ارتباط باشند. همچنین، والدین دانش‌آموزان می‌توانند از طریق پست الکترونیکی، از فرایند فعالیت فرزندان خود از طریق ایستگاه وب مدرسه باخبر شوند و فعالیت‌های آنان را مشاهده کنند (Whitworth and Berson, 2003).

گردش‌های میدانی مجازی^۲

یکی دیگر از راه‌های استفاده از اینترنت، گردش‌های میدانی مجازی (بازدید از موزه‌ها) در درس مطالعات اجتماعی است. گردش‌های میدانی مجازی، ارائه تجربیات آموزشی غیررسمی به دانش‌آموزان است که آنان می‌توانند این تجربه را به‌طور مستقل و یا جمعی داشته باشند. از سویی، برنامه‌های معلم و تجارب دانش‌آموز در طول گردش میدانی بر کیفیت یادگیری و رسیدن به اهداف آموزش تأثیرگذار می‌گذارد و از سوی دیگر، تحقیق دانش‌آموزان به‌صورت یادگیری مستقل است.

استفاده از گردش‌های میدانی مجازی در درس مطالعات اجتماعی سبب اکتشاف دانش‌آموزان در دنیای واقعی، استفاده از ابزار و منابع در درس مطالعات اجتماعی می‌شود (National council for the Social Study, 1997). این ابزار و منابع شامل اسناد و منابع اولیه، عکس‌ها، و آثار مکشوفه هستند که غالباً در موزه‌های تاریخ و علوم قرار دارند. بازدید دانش‌آموزان از موزه (گردش‌های میدانی مجازی) فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازد که به تعامل با یکدیگر بپردازند و با استفاده از این منابع، مهارت مطالعات اجتماعی آنان گسترش یابد؛ برای مثال،



نمودار ۱. عناصر گردش‌های میدانی در درس مطالعات اجتماعی (واقعی یا مجازی)

گوناگونی را در درس مطالعات اجتماعی برای دانش‌آموزان فراهم آورد. ابزارهای فناوری و منابع قابل دسترسی شامل نرم‌افزارهای آموزشی، پایگاه داده‌ها، پردازش لغت، بازی‌های آموزشی و شبیه‌سازی‌هاست. این ابزارها سبب دسترسی دانش‌آموزان به اطلاعات، به‌صورت دیداری - شنیداری (گرافیک، متن، و تصویر) می‌شوند.

نرم‌افزارهای آموزشی پشتیبان فرایند یادگیری در درس مطالعات اجتماعی هستند. استفاده از این نرم‌افزارها به دانش‌آموزان فرصت سازمان‌دهی و تجزیه و تحلیل اطلاعات را می‌دهد. همچنین به آن‌ها امکان می‌دهد که به تعامل با محتوا از طریق محیط یادگیری اکتشافی بپردازند. پایگاه داده‌ها ابزاری مناسب برای تلفیق اطلاعات از طریق منابع گوناگون و هدایت به تجزیه و تحلیل اطلاعات و فهمیدن مفاهیم است. استفاده از آن سبب مشاهده اطلاعات، ساختن فرضیه، و ارائه راه‌حل، کمک به حل مسائل پیچیده تاریخی و آگاهی از واقعیت‌های تاریخی می‌شود. «پردازنده لغت» ابزاری مبتنی بر رایانه است که برای ذخیره‌سازی، سازمان‌دهی و تجزیه و تحلیل اطلاعات به منظور حل مسئله و تصمیم‌گیری به کار می‌رود.

بازی‌های آموزشی و شبیه‌سازی‌های رایانه‌ای منابعی اطلاعاتی هستند که برای خلاصه کردن محتوا و یادگیری بسیار مناسب‌اند. همچنین سبب تقویت مهارت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان می‌شوند. از جمله، استفاده از نرم‌افزارهای

وب کوئیز و وبگاه‌های است که دانش‌آموزان را در تحقیق برای حل یک مسئله درگیر می‌سازد. دانش‌آموزان می‌توانند فعالانه مسائل مطرح شده را بررسی کنند. پاسخ آن‌ها را ببینند و تصمیم بگیرند. از یک سو، دانش‌آموزان می‌توانند در فعالیت‌هایی درگیر شوند که به آن‌ها در زمینه بررسی رویدادهای تاریخی از دیدگاه‌های گوناگون و پرس‌وجو کمک می‌کند. از سوی دیگر، وب کوئیز سبب افزایش مهارت‌های اجتماعی و مشارکت در گروه‌ها می‌شود. همچنین، محیط یادگیری برخط است و دانش‌آموزان با هم ارتباط برقرار می‌کنند. در این صورت، محیط یادگیری فراتر از دیوارهای کلاس درس است. پرسشی مطرح می‌شود و سپس دیدگاه‌های مختلف در مورد آن به‌صورت مستقل بررسی، تجزیه و تحلیل، و تفسیر می‌شوند. هدف این است که دانش‌آموزان با استفاده از اطلاعات جمع‌آوری شده به استدلال بر مبنای شواهد برسند و سپس یافته‌های خود را به اشتراک بگذارند. نقش معلم در وب کوئیز تسهیل‌کننده و بررسی‌کننده، و کار دانش‌آموزان شرکت فعال در یادگیری است. آن‌ها اطلاعاتشان را با هم‌کلاسی‌های خود به اشتراک می‌گذارند.

رایانه

بدون شک فناوری به اینترنت محدود نیست و شامل منابع دیگری نیز می‌شود. امروزه رایانه می‌تواند منابع

بنابراین، در یک جامعه مردم‌سالاری، شهروندان به انواع متفاوت دانش و مهارت در آموزش و یادگیری درس مطالعات اجتماعی نیازمندند.

پی‌نوشت‌ها

1. Web site
2. Virtual Field trips
3. Web Quests

منابع

1. Berson, M. J. (1996). Effectiveness of computer technology in the social studies: A review of the literature. *Journal of Research on Computing in Education*, 2(4), 486-499.
2. National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
3. Mason, C., Berson, M., Diem, R., Hicks, D., Lee, J., & Dralle, T. (2000). Guidelines for using technology to prepare social studies teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*.
4. Pelgrum, W. J., Law, N. (2003). ICT in Education around the World: Trends, Problems and Prospects, UNESCO-International Institute for Educational Planning, available: www.worldcatlibraries.org
5. Trofanenko, B. (2010). The educational promise of public history museum exhibits. *Theory and Research in Social Education*, 2(38), 270-288.
6. White, C. (1997). Technology and social studies: An Introduction. *Social Education* 61, 147-148.
7. Whitworth, S., & Berson, M. J. (2003). Computer technology in the social studies: An examination of the effectiveness literature. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 472-509.

«SIM» (که شامل SimCity، SimTown و SIMS است) سبب تعامل و تفکر انتقادی و خلاق در فرایند یادگیری می‌شود. برای مثال، در بازی «SimCity» دانش‌آموز در نقش یک برنامه‌ریز شهری و طراح شهر، زیرساخت‌ها و خدمات را برای مقابله با بحران، و تصمیم‌گیری در مورد مسائل مختلف، از جمله تخصیص منابع و برنامه‌ریزی برای بلایای طبیعی آماده می‌کند. از طریق این نرم‌افزار، دانش‌آموز در محیطی خیالی، اما به اندازه کافی مناسب و واقع‌گرایانه قرار می‌گیرد و برای ارائه راه‌حل مسئله آماده می‌شود.

نتیجه‌گیری

همان‌گونه که اشاره شد، فناوری اطلاعات و ارتباطات پشتیبان فرایند یادگیری در داخل و خارج از کلاس درس است. استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات را می‌توان به معنای ایجاد فرصت‌هایی برای تفکر انتقادی و تعامل دانش‌آموزان در مطالعات اجتماعی با یکدیگر در محیط یادگیری وب دانست که دانش‌آموزان را به مشارکت با یکدیگر و به اشتراک گذاشتن اطلاعات تشویق می‌کند. ابزارهای فناوری، از جمله پایگاه داده، صفحات گسترده وب، و نرم‌افزارهای چندرسانه‌ای، ابزارهای مناسبی برای دانش‌آموزان مطالعات اجتماعی، در دسترسی به اطلاعات برای حل مسئله، و ظرفیتی مناسب برای توسعه مهارت شناختی آنان و نگرش مثبت دانش‌آموزان به یادگیری محسوب می‌شوند. این ابزارها برای توسعه تفکر، و مهارت‌هایی مانند پرس‌وجو، یادگیری، و یادگیری چگونه یادگرفتن بسیار مناسباند و بر یادگیری و درک و فهم دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی تأثیر می‌گذارند.



جرج ریتزر^۱، استاد ممتاز جامعه‌شناسی دانشگاه مریلند، در جامعه دانش‌آموختگان و معلمان علوم اجتماعی ایران چهره ناآشنایی نیست. البته دلیل این آشنایی، بیشتر از آنکه به نظریات ریتزر مربوط باشد، به ترجمه کتاب «نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر» ربط پیدا می‌کند که منبع اصلی بخش نظریه در کنکور کارشناسی ارشد علوم اجتماعی است؛ کتابی جامع در زمینه معرفی مکاتب مختلف جامعه‌شناسی در عصر حاضر که توسط **محسن ثلاثی** به فارسی ترجمه شده و تا سال ۱۳۹۲ به چاپ هفدهم هم رسیده است.

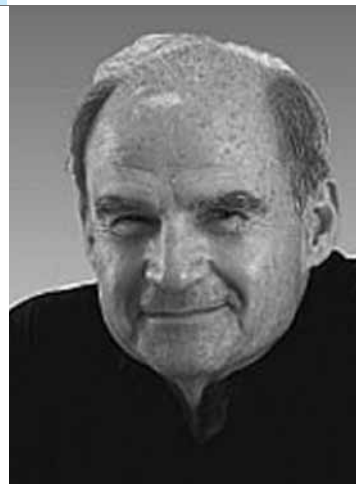
جورج ریتزر سال ۱۹۴۰ در خانواده‌ای از طبقه پایین نیویورک متولد شد. پدرش راننده تاکسی و مادرش منشی اداره بود. ریتزر در توصیف خاستگاه اجتماعی‌اش، خود را

مک دونالدی شدن جامعه

مروری بر جامعه‌شناسی

جرج ریتزر

حسام مناہجی



پرورش یافته در لایه‌های فوقانی طبقه فرودست می‌داند. ریتزر در جوانی به مدیریت بازرگانی علاقه داشت، ولی کمی بعد تمرکز خود را بر حسابداری گذاشت. در سال ۱۹۶۲ از کالج شهر نیویورک در دوره کارشناسی فارغ‌التحصیل شد. سپس بار دیگر توانست تحصیلاتش را این بار در مدیریت اجرایی در دانشگاه میشیگان ادامه دهد و در ساعات فراغت، به تفریحات روشن‌فکرانه‌ای چون مطالعه رمان‌های روسی مشغول شود و بحران موشکی کوبا را پیگیری کند.

در سال ۱۹۶۴، با فراغت از تحصیل، در «کارخانه فورد» به عنوان مدیر منابع انسانی مشغول به کار شد. ولی محیط کار برایش راحت نبود و نمی‌توانست از خودبیگانگی کارگران کارخانه را تحمل کند. به همین دلیل و به دلیل داشتن شوق برای انجام کار خلاقانه، به سوی رشته دیگری در دانشگاه رفت. او این بار برای اخذ مدرک دکترای کوشید و

در ۲۸ سالگی از دانشگاه «کرنل»^۲ مدرک دکترای خود را در «روابط نیروی کار و صنعت»^۳ دریافت کرد.

نداشتن سابقه کافی در رشته جامعه‌شناسی سبب شد، ریتزر مطالعاتی طولانی را در زمینه جامعه‌شناسی آغاز کند. پشتکار او چنان بود که در طول دوران تحصیل در درس‌های جامعه‌شناسی بیش از ۱۲۰ مقاله با نمره ممتاز نوشت و با فارغ‌التحصیلی در سال ۱۹۶۸، به عنوان استادیار در دانشگاه «تولین»^۴ به تدریس مشغول شد.

عمده مطالعات جامعه‌شناسی ریتزر در زمینه الگوهای مصرف، جهانی‌سازی، روش‌شناسی و نظریات اجتماعی مدرن‌نیم و پست مدرن‌نیم است.

جامعه‌شناسی، علم چند الگویی

ریتزر با اینکه هیچ‌گاه مستقیماً در رشته جامعه‌شناسی مشغول به تحصیل نبوده است، به عنوان جامعه‌شناس شناخته می‌شود. خودش در این زمینه می‌گوید: «من از تعلیم مقدماتی خودم شروع کردم تا به یک نظریه پرداز اجتماعی تبدیل شوم و در این راه مجبور بودم تمام چیزهایی را که نیاز دارم، بیاموزم.»

ریتزر نخست به «فرانظریه»^۵ و جامعه‌شناسی ترکیبی علاقه‌مند شد. او اولین اثر فرانظری خود را با عنوان «جامعه‌شناسی به عنوان یک علم چند الگویی»^۶ در سال ۱۹۷۵ به چاپ رساند. سپس کتابی در زمینه الگوی ترکیبی در سال ۱۹۸۱ نوشت. ایده اصلی این بحث برگرفته از نظریه **توماس کوهن** درباره پارادایم‌های علمی جامعه‌شناسی و نشان دادن این ایده که جامعه‌شناسی علمی است که از پارادایم‌های متعدد تشکیل شده است.

به نظر ریتزر، پارادایم در تعریف عبارت است از تصور بنیادی و اساسی از موضوع علم جامعه‌شناسی که باید در پی حل موارد زیر باشد:

۱. آنچه بهتر است مطالعه شود.

۲. مسائلی که بهتر است پرسیده شوند.

۳. چگونه باید به این سوالات پاسخ داد.

۴. قوانینی که باید در تفسیر این سوالات دنبال شوند.

به نظر ریتزر، پارادایم وسیع‌ترین واحد مورد وفاق در یک علم است که موجب تفاوت یک اجتماع علمی از اجتماع غیرعلمی می‌شود. او به رویکرد ترکیبی در جامعه‌شناسی علاقه‌مند است. یعنی بر این باور است که سطوح واقعیت اجتماعی را در دو سطح «خرد» و «کلان» می‌توان نشان داد. همچنین، واقعیت اجتماعی دو بعد «عینی» و «ذهنی» دارد.

را سفارش دهند (به جای آنکه پیشخدمتی این کار را بکند) و میزشان را خودشان جمع کنند و کاغذها و جعبه‌های پلاستیکی پلی‌استیلی را در زباله‌دان ببندازند (به جای آنکه کارگری این کار را انجام دهد).

رستوران‌های غذای فوری پیشگام حرکت به‌سوی دادن حداقل‌های یک غذا به مشتری بوده‌اند. مشتری باید همبرگر

خالی را به پیشخوان سس‌ها و سالادها ببرد و با اضافه کردن کاهو، گوجه‌فرنگی، پیاز و سس، آن را به‌صورت ساندویچ دلخواه درآورد.

نکته دیگری که به کارایی می‌افزاید، محدود شدن انتخاب است. بنیان‌گذار مک‌دونالد یعنی **ری کروک**، پیش از همبرگر مک‌دونالد، نمونه‌های متفاوتی را تجربه کرد. اما نهایتاً دریافت که هر چه انتخاب محدودتر باشد، کارآمدتر است. در نظام‌های مک‌دونالدی شده، کارگران هم مانند مشتریان از مراحل فرایند از قبل طراحی شده پیروی می‌کنند. آن‌ها به‌وسیله مدیران تربیت شده‌اند تا چنین کار کنند. مدیران مراقب نحوه عملکرد آن‌ها هستند و همچنین قوانین و مقررات تضمین‌کننده انجام کار به‌صورتی مؤثر هستند.

جنبه دوم مک‌دونالدی شدن «محاسبه‌پذیری» است. مک‌دونالدی شدن بر چیزهایی تأکید دارد که می‌توان آن‌ها را شمرده، محاسبه کرد و به کمیت درآورد. «به کمیت درآوردن» به‌معنای گرایش به تأکیدگذاری بر مقدار است و نه بر کیفیت. مثال‌هایی برای تأکید بر جنبه‌های کمی غذاها عبارت‌اند از: حجم یک وعده غذا؛ تولیدات فروخته شده؛ خدمات ارائه شده (زمانی که طول می‌کشد غذا آماده شود)، در نظام‌های مک‌دونالدی شده، کمیت با کیفیت یکسان شده است: «زیاد بودن چیزی و یا تحویل چیزی، این معنا را می‌دهد که آن چیز خوب است. همچنین، کارگران هم در مک‌دونالد گرایش دارند که جنبه‌های کمی کار را بر جنبه‌های کیفی آن ترجیح دهند. در حالی که کیفیت کار تنوع کمی دارد، کارفرمایان بر چیزهای دیگری تأکید می‌کنند؛ مانند اینکه چه‌طور می‌توان کار را با سرعت بیشتری انجام داد. از کارگران انتظار می‌رود که کار زیادی انجام دهند، بسیار سریع باشند و دستمزد کمی بگیرند.

سومین جنبه مک‌دونالدی شدن «پیش‌بینی‌پذیری» است. عقلایی کردن مستلزم تلاش فزاینده‌ای است تا پیش‌بینی‌پذیری از زمانی و مکانی به زمان و مکان دیگر را

منظور از سطح کلان، پدیده‌های اجتماعی در سطح بزرگ، مانند جوامع (سرمایه‌داری و سوسیالیستی) و فرهنگ‌ها هستند. در سطح خرد، کنشگران، تفکرات و کنش‌های آن‌ها قرار دارند. میان این دو سطح، گروه‌ها و اجتماعات، طبقات اجتماعی و سازمان‌ها جای می‌گیرند.

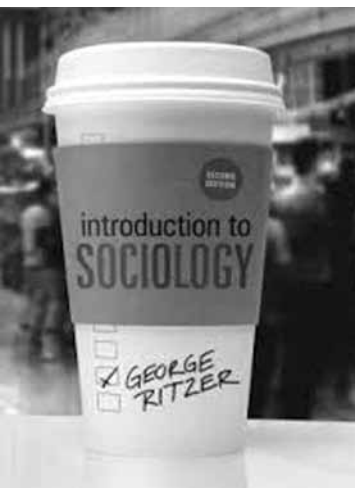
در سطح فردی یا خرد، فرایندهای ذهنی کنشگر و الگوی عینی کنش و کنش متقابل وجود دارد که فرد درگیر آن‌هاست. منظور از ذهنیت در اینجا، آن اموری است که در محدوده ایده‌ها اتفاق می‌افتند. در حالی که عینیت مربوط به حوادث مادی و واقعی است. این تفاوت‌ها را می‌توان در پیوستار سطح کلان نیز دید. جامعه هم از ساختارهای عینی مانند حکومت، بوروکراسی و قوانین، و هم از پدیده‌های ذهنی مانند هنجارها و ارزش‌ها تشکیل یافته است.

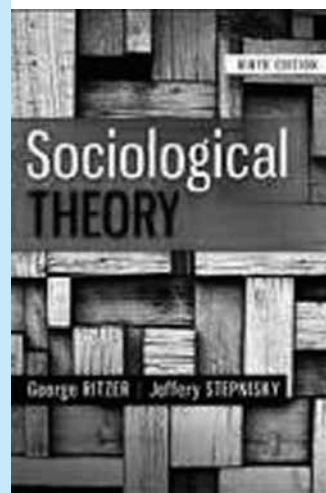
بنابراین، ریتزر برای تبیین واقعیت‌های اجتماعی، از ترکیب سطوح خرد و کلان و همین‌طور ذهنی و عینی بهره می‌گیرد. مثلاً «بوروکراسی» پدیده‌ای عینی - کلان و «ارزش»‌ها دارای ساختار ذهنی - کلان هستند.

مک‌دونالدی شدن

یکی از جذاب‌ترین مفاهیم اندیشه ریتزر، مفهوم «مک‌دونالدی شدن»^۱ است. خود او در این باره می‌گوید: «اصطلاح مک‌دونالدی شدن را برای اشاره به فرایندی ابداع کردم که در آن اصول رستوران‌های غذای فوری به‌تدریج بر بخش‌هایی از جامعه آمریکا و نیز بر بقیه جهان مسلط می‌شوند.» اما اصول رستوران‌های غذای فوری چیست که به کل دنیا تسری پیدا کرده است؟ ریتزر با کمک گرفتن از مفهوم «قفس آهنین» ویر، پنج جنبه اساسی برای مفهوم مک‌دونالدی شدن مشخص می‌کند: کارایی؛ محاسبه‌پذیری؛ پیش‌بینی‌پذیری؛ کنترل فناوری انسانی از طریق فناوری غیرانسانی؛ غیرعقلانی بودن عقلانیت.

«کارایی» به‌معنای جست‌وجوی بهترین وسایل دستیابی به هدف‌هاست. در رستوران غذای سریع، ارائه غذا از پنجره خودرو، نمونه خوب افزایش کارایی در دستیابی به غذا و بیانگر شیوه‌ای مؤثر از سیر شدن با این گونه غذاهاست. شما در حین رانندگی این گونه غذاها را می‌خرید، می‌خورید، می‌روید و البته گرسنگی‌تان هم برطرف می‌شود. بسیاری از جنبه‌های این نوع رستوران‌ها، نظیر «سفارش و خرید غذا از باجه‌های رستوران از داخل خودرو» که مشتریان را به کارگران بی‌مزد و مواجب تبدیل می‌کند، مؤید این موضوع است. برای مثال، مشتریان باید در صف بایستند و غذایشان





تضمین کند. در یک جامعه عقلانی، مردم می‌خواهند بدانند که در تمام مکان‌ها و زمان‌ها چه انتظاری باید داشته باشند. مردم نه رویدادهای غیرمنتظره را می‌خواهند و نه منتظر آن‌ها هستند. می‌خواهند مطمئن شوند، «بیگ مکی» که امروز سفارش می‌دهند، با بیگ مکی که دیروز خورده‌اند یا فردا خواهند خورد، هیچ تفاوتی ندارد. کارگران هم در نظام مک‌دونالدی به شیوه قابل پیش‌بینی رفتار می‌کنند. آن‌ها همان رفتاری را دارند که مدیران دیکته می‌کنند.

چهارمین عامل موفقیت مک‌دونالد «کنترل» است. رستوران‌های غذای سریع، به جای استفاده از ظرفیت‌های انسانی سرآشپزها، از فناوری‌های غیرانسانی پیروی می‌کنند. فناوری غیرانسانی هم برای جایگزین کردن کار انسان تا حد ممکن و هم برای کنترل رفتار افراد (هم کارگران و هم مشتریان) به کار می‌رود.

کسانی که در رستوران‌های مک‌دونالد کار می‌کنند، توسط این فناوری‌های جدید بهتر کنترل می‌شوند. فناوری‌های غیرانسانی روی مردمی هم که نظام به آن‌ها خدمت ارائه می‌کند، کنترل فزاینده‌ای اعمال می‌کنند. فناوری در حال اشغال جای کارگران است. کارگر ممکن است همبرگر را بیشتر از حد معمول سرخ کند و یا از سس بیشتری استفاده کند. از همین‌رو بهتر است ماشین جایگزین افراد شود.

پس مک‌دونالدیسم مفهومی است که به گسترش عقلانیت صوری در قلمروهای زندگی اشاره می‌کند. هم اکنون، بسیاری از جنبه‌های زندگی اغلب ما را این نظام‌های عقلانی کنترل می‌کنند. با وجود این، حداقل به نظر می‌رسد که این نظام‌ها در نهایت توسط مردم کنترل می‌شوند. اما این نظام‌های عقلانی می‌توانند حتی فراتر از کنترل افرادی که بالاترین مقام‌ها را در آن‌ها دارند، قرار گیرند. مفهوم مذکور یکی از مفاهیمی است که در چارچوب آن می‌توانیم، به پیروی از ماکس وبر، از «قفس آهنین مک‌دونالدی شدن»، سخن گوئیم. این نظام می‌تواند به صورت نظامی درآید که همه ما را به کنترل خود درآورد.

جهانی شدن

بعد از کتاب «مک‌دونالدی شدن جامعه»، ریتزر در کتاب «جهانی شدن از هیچ»^۸ با بسط مفهوم مک‌دونالدی شدن، به بحث جهانی شدن می‌پردازد. به نظر ریتزر، جهانی شدن محرک اصلی رشد و قدرت تمرکز یافته دولت‌ها، شرکت‌ها و نهادهایی خاص است. در این تحلیل، جهان به تدریج چهره‌ای یکسان به خود می‌گیرد، فرایندهای

اجتماعی یکسویه می‌شوند، افراد مجال اندکی می‌یابند تا شیوه‌های متفاوتی از زندگی را تجربه و جست‌وجو کنند، و کالاها و رسانه‌ها از اهمیتی بسیار برخوردار می‌شوند.

ریتزر در مقایسه با کسانی که جهانی شدن فرهنگ را رشد تفاوت‌های فرهنگی تلقی می‌کنند، اصرار می‌ورزد که تجانس و همگونی، پدیده‌ای رایج است. جهانی شدن متضمن سه فرایند فرعی است:

سرمایه‌داری؛ مک‌دونالدیسم؛ آمریکایی شدن.

کاپیتالیسم، فرایندی محوری در رشد بازاری شدن و اضمحلال پیوندهای اجتماعی و معاشرتی است. آمریکایی شدن نیز به این معناست که آمریکا به فرهنگ دوم هر فردی تبدیل می‌شود. این درحالی است که به زعم ریتزر، جریان‌های مخالفی هم در جهانی شدن وجود دارند که چیزی ارزشمند را عرضه می‌دارند، اما به نظر وی، جریانی که پویایی و تحرک بیشتری دارد، همان جهانی شدن پوچی و بی‌معنایی است.

مصرف‌گرایی

نظریات ژان بودریار، فیلسوف پساساختارگرا و پسامارکسیسم در مورد جامعه مصرفی، ریتزر را به مفهوم مصرف و پیوند زدن آن با نظریه مک‌دونالدی شدن علاقه‌مند ساخت. دو کتاب جامعه‌شناسی مصرف، یعنی: «رستوران‌های غذای فوری، کارت‌های اعتباری و کازینوها»^۹ (۲۰۰۱) و «فریبندگی یک دنیای افسون‌زده»^{۱۰} (۲۰۰۵)، به کالاها، محصولات و راه‌ها و روش‌های گوناگون مصرف‌گرایی می‌پردازند. در این دو کتاب از فروشگاه‌های بزرگ، اینترنت، و لاس‌وگاس گرفته تا کارت اعتباری، مک‌دونالد و هالیوود بحث می‌شود. متأسفانه بسیاری از نوشته‌های ریتزر به فارسی ترجمه نشده‌اند؛ موضوعاتی جالب توجه و امروزی که همه درگیر آن‌ها هستیم و به اندیشیدن و نظروری در خصوص آن‌ها نیاز داریم.

پی‌نوشت‌ها

1. George Ritzer
2. Cornell
3. Labor and Industrial Relations
4. Tulane
5. Metatheory
6. Sociology: A Multiple Paradigm Science
7. McDonaldization
8. The Globalization of Nothing
9. Sociology of Consumption: Fast Food Restaurants, Credit Cards and Casinos
10. Enchanting a Disenchanted World

علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به جامعه‌شناسی

حسن مؤمنی

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی و دبیر آموزش و پرورش استان ایلام

اشاره

بی‌شک یکی از مهم‌ترین عوامل یادگیری، میزان علاقه و انگیزه فرد است. علاقه و انگیزه می‌تواند به وسیله محرک‌های بیرونی از جمله «معلم» در شخص به وجود آید. بنابراین از علاقه می‌توان به عنوان پیش شرط یادگیری درس‌ها برای دانش‌آموزان نام برد.

با شش سال سابقه تدریس و خدمت در آموزش و پرورش منطقه موسیان بخش دشت عباس، در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ به عنوان دبیر جامعه‌شناسی به کلاس رفتم. بعد از سپری شدن چهار هفته اول متوجه شدم دانش‌آموزانم آن‌طور که شایسته است فعال به نظر نمی‌آیند. از جمله در بحث کلاس مشارکت نمی‌کنند و جو کلاس خسته کننده است. همچنین حالتی از شلوعی که منعکس کننده خستگی آنان بود، وجود داشت. پرسش و سؤالی در حین تدریس و آخر بحث مطرح نمی‌شد، و بدتر از همه، نمرات در طول چهار هفته اول سال بسیار پایین بود. این وضعیت مرا قانع کرد که برای مشکل موجود چاره‌ای ببندم. سرانجام تکنیک «اقدام پژوهی» را بهترین راه حل مسئله تشخیص دادم.

مقاله حاضر چکیده یافته‌های این پژوهش با هدف به اشتراک گذاشتن تجربه‌های زیسته با سایر همکاران برای حل مشکل علاقه‌مندان به درس جامعه‌شناسی است.

کلیدواژه‌ها: درس جامعه‌شناسی، علاقه به

جامعه‌شناسی، یادگیری درس جامعه‌شناسی

اهمیت و ضرورت مسئله

از آنجا که بخش اعظم مهارت‌های اجتماعی و آموزش مفاهیم اجتماعی، از قبیل حقوق شهروندی، چگونگی آشنا شدن با نهادهای گوناگون و همچنین، آموزش نحوه برخورد با مسائل و مشکلات اجتماعی، در کتاب «مطالعات اجتماعی» به طور

کلی و جامعه‌شناسی به طور اخص دنبال می‌شود و روند جامعه‌پذیری بعد از خانواده در مدرسه و از طریق کتاب‌های درسی مانند جامعه‌شناسی دنبال می‌شود، شاید بتوان گفت از دست دادن این فرصت یادگیری برگشت‌ناپذیر است. کتاب جدید جامعه‌شناسی امسال (۹۱-۹۰)، حول مفاهیم اساسی و مهم هویت ملی و تاریخی، فرهنگ، و از خودبیگانگی فردی و فرهنگی نگارش یافته است. در واقع یکی از اقداماتی که در دستور کار «شورای عالی انقلاب فرهنگی» قرار دارد، پررنگ کردن مباحث هویتی و نقش تاریخی ایران در هویت‌سازی و آموزش آن به جوانان و دانش‌آموزان از طریق کتاب‌های درسی است.

بنابراین، یادنگرفتن مفاهیم درس جامعه‌شناسی می‌تواند دانش‌آموزانی بیگانه با هویت ملی و تاریخی خویش بار آورد. دانش‌آموزانی که نتوانند با فرهنگ و هویت خود رابطه برقرار سازند و حتی نوعی چالش با هویت خود پیدا کنند و این بسیار خطرناک و جبران‌ناپذیر است. بنابراین، تصمیم گرفتم برای تغییر اوضاع و احوال کنونی چاره‌اندیشی کنم و از زود بازده‌ترین راه حل ممکن کمک بگیرم. دریافتم که تکنیک «اقدام پژوهی» این قابلیت را دارد که به مثابه مکملی برای کلاس و محیط مدرسه عمل کند. لذا بر آن شدم که با اتخاذ تصمیماتی جدید بر مشکل موجود غلبه کنم تا میزان رغبت و یادگیری دانش‌آموزان افزایش یابد.

شواهد ۱

بعد از محرز شدن مشکل، آن را «روند نامطلوب یادگیری و کم‌رغبتی به درس جامعه‌شناسی (۲)» نامیدم و سعی کردم نمرات را دسته‌بندی کنم تا موضوع بهتر نشان داده شود.

در جدول و نمودار ۱، در اولین نگاه نمرات کمتر از ۱۰ خودنمایی می‌کنند و بعد از آن نمرات بین ۱۳-۱۰. بنابراین می‌توان گفت نمرات کلاس وضعیت مطلوبی نداشت. در

در سال تحصیلی

۱۳۹۰-۹۱

به عنوان دبیر

جامعه‌شناسی به

کلاس رفتم. بعد

از سپری شدن

چهار هفته اول

متوجه شدم

دانش‌آموزانم

آن‌طور که

شایسته است فعال

به نظر نمی‌آیند.

از جمله در بحث

کلاس مشارکت

نمی‌کنند و جو

کلاس خسته

کننده است.

همچنین حالتی

از شلوعی که

منعکس کننده

خستگی آنان بود،

وجود داشت.

پرسش و سؤالی

در حین تدریس

و آخر بحث

مطرح نمی‌شد،

و بدتر از همه،

نمرات در طول

چهار هفته اول

سال بسیار پایین

بود

بدین شکل بود که برای هر نفر حداقل نمره و حداکثر نمره محاسبه می‌شد. بالاترین نمره برای هر پاسخ‌گو ۴۰ و حداقل آن ۸ نمره بود. البته سؤال نه که باز پاسخ بود، جداگانه بررسی می‌شد.

یافته‌ها بیانگر آن است که میانگین نمرات کل دانش‌آموزان در پرسش‌نامه ۲۰/۶۱ به‌دست آمده است، اما روی یک پیوستار میانگین نمرات ۴۰ تا ۸۰ مساوی با ۲۴ است. با توجه به اینکه میانگین نمرات دانش‌آموزان از پرسش‌نامه (۲۰/۶۱) و کمتر از میانگین نمرات روی پیوستار (۲۴) است، بنابراین نتیجه می‌گیریم میزان رغبت و اشتیاق دانش‌آموزان به یادگیری جامعه‌شناسی کمتر از متوسط و در حد کم است. پیوستار ۱ این موضوع را نشان می‌دهد.

در بررسی سؤال ۹ نیز استخراج پاسخ‌های دانش‌آموزان گویای آن بود که از مجموع پاسخ‌گویان، نه نفر به روش تدریس مشارکتی رأی داده بودند، سه نفر روش کنفرانسی را پیشنهاد کرده بودند و چهار نفر دیگر نیز اظهار نظر نکرده بودند.

مقایسه اولویت درس جامعه‌شناسی نسبت به سایر درس‌ها

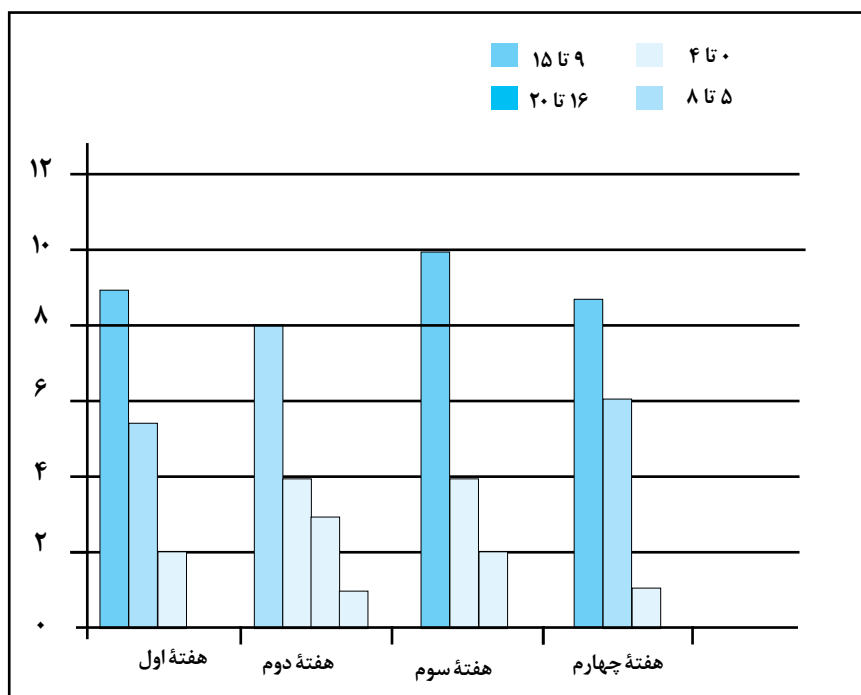
یکی دیگر از گام‌هایی که احساس می‌شد می‌تواند کمک کند، این بود که مقایسه‌ای بین میزان علاقه و رغبت دانش‌آموزان جامعه‌شناسی و سایر درس‌ها انجام شود. به این منظور تلاش کردم با ترکیبی از مصاحبه و پرسش‌نامه، تمام درس‌ها را با جامعه‌شناسی مقایسه کنم. حسن این کار آن بود که نشان می‌داد روند بی‌انگیزگی دانش‌آموزان در همه درس‌ها یکسان است یا خیر. یا به عبارت دیگر: «آیا بین علاقه به درس جامعه‌شناسی و سایر درس‌ها ارتباطی وجود دارد؟» (جدول ۲ چگونگی توزیع این اولویت‌ها را نشان می‌دهد).

همان‌طور که جدول ۲ و نمودار ۲ نشان می‌دهد، در تقسیم‌بندی اولویت‌ها به چهار دسته، اولویت‌های ۹-۷ و ۱۲-۱۰ دورترین اولویت‌ها محسوب می‌شوند. در این دو دسته اولویت، جامعه‌شناسی نسبت به سایر درس‌ها سهم بیشتری دارد و برعکس، درس‌های دیگر غیر از جامعه‌شناسی در دو دسته اولویت اول، یعنی ۳-۱ و ۶-۴ سهم بیشتری دارند که به معنای ترجیح بیشتر این درس‌ها نسبت به جامعه‌شناسی از سوی دانش‌آموزان است. البته وضعیت درس ریاضی نیز بی‌شبهت به جامعه‌شناسی نیست. در کل این گونه نتیجه‌گیری می‌شود که سهم درس جامعه‌شناسی در دو اولویت اول دانش‌آموزان در کمترین حد ممکن و در دو اولویت پایانی بیشتر از سایر درس‌هاست که بازتاب کم‌علاقگی دانش‌آموزان به این درس و ترجیح ندادن آن به سایر درس‌هاست.

مجموع چهار هفته تنها یک دانش‌آموز نمره‌ای بین ۱۷ تا ۲۰ کسب کرده بود و بیشترین نمرات در طول چهار هفته آغاز سال مربوط به نمرات زیر ۱۰ بود.

میزان پرسش‌ها

از نکات جالب این بود که معمولاً در طول زنگ اگر دانش‌آموزی سؤال و پرسشی داشت، علاوه بر اختصاص



نمودار ۱. نمرات دانش‌آموزان در طول چهار هفته اول سال

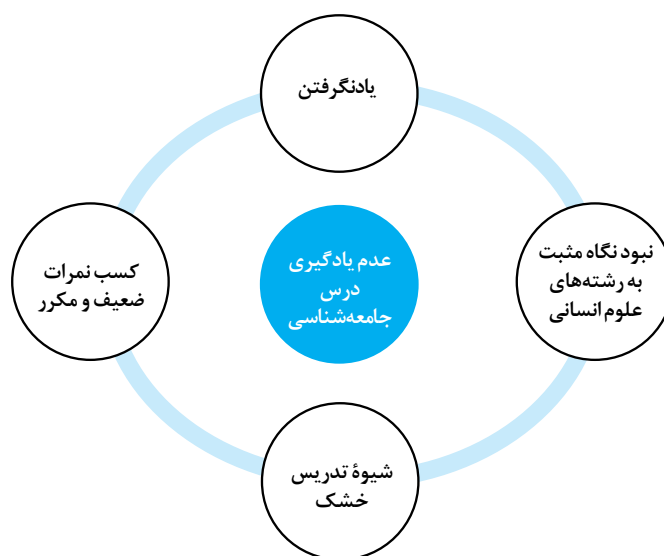
امتیاز به وی، نام او در دفتر ثبت می‌شد. از این طریق توانستم میزان پرسش کردن دانش‌آموزان را کنترل کنم.

پرسش‌نامه

پرسش‌نامه‌ای با نه سؤال شامل هشت سؤال بسته پاسخ و یک سؤال باز پاسخ طراحی کردم. شیوه نمره‌گذاری

جدول ۱. تعداد پرسش‌های دانش‌آموزان در طول چهار هفته اول سال

ایام	فراوانی پرسش‌ها			
	۰	۱	۲	۳
هفته اول	۰	۱	۰	۰
هفته دوم	۰	۰	۰	۰
هفته سوم	۰	۰	۰	۰
هفته چهارم	۰	۰	۱	۰
مجموع: ۳				

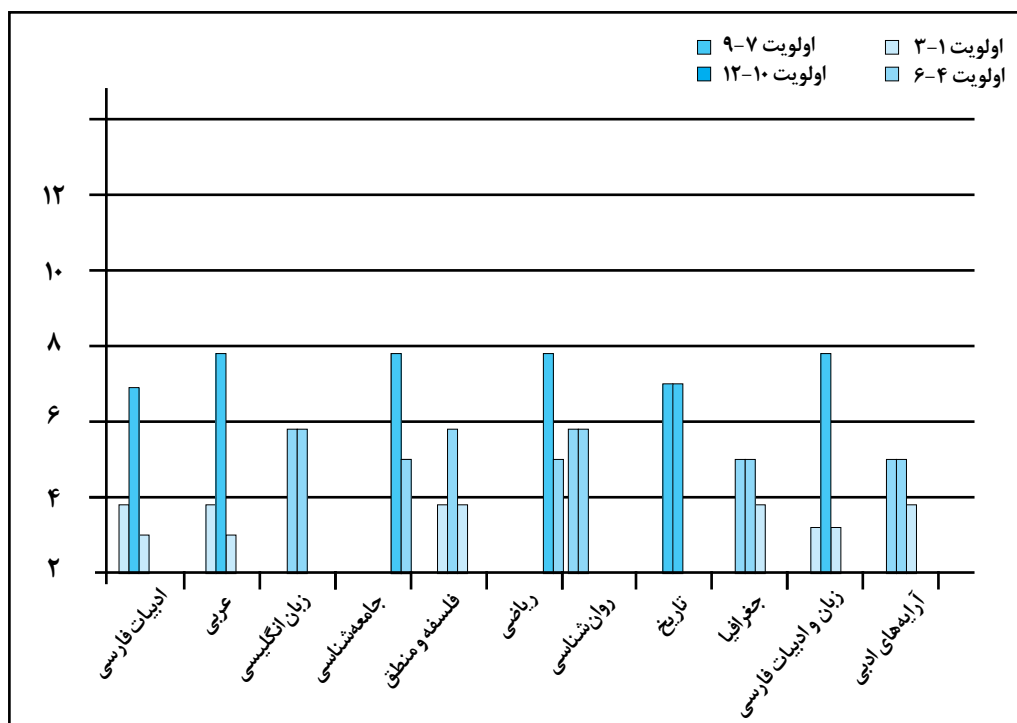


جمع‌بندی دلایل عدم رغبت دانش‌آموزان به یادگیری جامعه‌شناسی

۱. یاد نگرفتن مفاهیم سالیان گذشته؛
۲. کسب نمرات ضعیف و مکرر که خود به بی‌انگیزگی دانش‌آموزان منجر شده بود.
۳. شیوه تدریس خشک و جزوه‌گویی معلم که با کمترین مشارکت همراه بود.
۴. نبود نگاه مثبت به جایگاه رشته‌های علوم انسانی.

بررسی یادگیری مفاهیم سال گذشته دانش‌آموزان

برای پی بردن به یادگیری مفاهیم اساسی درس مطالعات اجتماعی سال اول، مصاحبه بهترین راه ممکن بود. سعی شد با حالتی دوستانه میزان آشنایی دانش‌آموزان با مفاهیم اساسی مطالعات اجتماعی سال اول عمومی سنجیده شود. متأسفانه دانش‌آموزان مفاهیم اساسی مانند نظام اجتماعی یا نهادهای اجتماعی را چندان خوب فرا نگرفته بودند.



نمودار ۲. مقایسه اولویت‌بندی درس جامعه‌شناسی در مقایسه با سایر درس‌ها

میزان
پرسش‌ها در
طول چهار
هفته قبل از
اجرای طرح
فقط ۳ پرسش
به‌وسیله دو
دانش‌آموز
بود اما بعد
از اجرای
طرح، تعداد
پرسش‌ها به
۱۷ پرسش و
به‌وسیله ۱۱ نفر
رسیده بود.
این افزایش
چشمگیر
فقط با
تبدیل
فضای
کلاس به
فضایی با نشاط
حاصل
شده بود

ارائه راه‌حل‌های پیشنهادی

پس از بررسی اطلاعات و شواهد جمع‌آوری شده از منابع گوناگون در حد توان، و تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از آن‌ها، راه‌حل‌های متعددی پیش‌روی خودم دیدم اما مصمم بودم راه‌حلهایی را انتخاب کنم که واقع‌بینانه و کاربردی باشند. چرا که محیط کلاس و تدریس همچنان پابرجاست و اگر به‌خوبی بتوان با این مشکل برخورد کرد، بازتاب و نتیجه آن می‌تواند به‌عنوان یک تجربه مفید در سالیان بعد مورد استفاده قرار گیرد. در نهایت، نتیجه مطالعات خود را جمع‌بندی کردم و نتیجه گرفتم که از راه‌حل‌ها و تکنیک‌های زیر بهره بگیرم:

۱. تغییر در شیوه تدریس و جلب مشارکت دانش‌آموزان در فرایند تدریس
۲. تغییر در شیوه برگزاری امتحانات و ایجاد تنوع در آن
۳. به حداقل رساندن جزوه‌نویسی و در صورت ممکن حذف آن

۴. مروری بر مفاهیم پایه و اساسی درس مطالعات اجتماعی در حد ضرورت
۵. ایجاد نشاط و جذابیت در محیط کلاس و نزدیک کردن دانش‌آموزان به درس جامعه‌شناسی
۶. پیمایش مجدد علاقه دانش‌آموزان به درس جامعه‌شناسی بعد از اجرا.

اجرای طرح جدید و نظارت بر آن

بعد از تعیین راه‌حل‌ها و اطمینان از کارایی آن‌ها، نوبت به مرحله اجرایی کردن و فاز عملیاتی رسید. اولین و مهم‌ترین گام در این مرحله فرایند برنامه‌ریزی بود. یک

برنامه مدون می‌توانست به ارتقای کیفیت راه‌حل‌هایم کمک کند. لذا عوامل مدرسه را در جریان کامل کارها قرار دادم و براساس عناصر و مراحل زیر برنامه اجرا شد:

* ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان و آشنا کردن آنان با زیبایی‌های درس جامعه‌شناسی. از طریق نشان دادن کاربردهای درس جامعه‌شناسی در زندگی با مثال‌های متعدد.
* گروه‌بندی دانش‌آموزان. به‌وسیله خود دانش‌آموزان انجام شد و نام‌گذاری گروه‌ها نیز به‌عهده خودشان بود.

* طراحی امتحانات متناوب تستی - تشریحی و ترکیبی از گونه‌های متفاوت سؤالات

* افزایش امتیازات پرسش‌هایی که دانش‌آموزان در کلاس مطرح می‌کنند.

* مروری بر مفاهیم اساسی کتاب مطالعات اجتماعی
* تکمیل مجدد پرسش‌نامه رغبت‌سنج توسط دانش‌آموزان به‌منظور اطلاع از تغییر نگرش به درس جامعه‌شناسی

ارزیابی بعد از اجرا

پنج هفته بعد از اجرای طرح، از طریق پرسش‌نامه دیگری تغییرات نگرشی دانش‌آموزان و میزان علاقه آن‌ها به درس جامعه‌شناسی مجدداً مورد ارزیابی و سنجش قرار گرفت. نتیجه حاصل نشان داد که اجرای طرح همگام با موفقیت در سایر اجزاء، توانسته است میزان رغبت و علاقه به درس جامعه‌شناسی را بالا ببرد به نحوی که در رتبه‌بندی یا اولویت‌بندی درس‌ها از سوی دانش‌آموزان بعد از اجرای اقدام جدید، هفت نفر از دانش‌آموزان درس جامعه‌شناسی را در

جدول ۲. مقایسه اولویت درس جامعه‌شناسی نسبت به سایر درس‌ها بعد از اقدام جدید

درس	اولویت ۱-۳	اولویت ۴-۶	اولویت ۷-۹	اولویت ۱۰-۱۲	جمع
ادبیات فارسی	۴	۵	۴	۳	۱۶
عربی	۴	۶	۲	۴	۱۶
زبان انگلیسی	۲	۶	۶	۲	۱۶
جامعه‌شناسی	۷	۴	۳	۲	۱۶
فلسفه و منطق	۵	۴	۴	۳	۱۶
ریاضی	-	۳	۷	۶	۱۶
روان‌شناسی	۷	۴	۳	۲	۱۶
تاریخ	۵	۵	۴	۲	۱۶
جغرافیا	۶	۶	۲	۲	۱۶
زبان و ادبیات فارسی	۴	۵	۴	۳	۱۶
آراییه‌های ادبی	۵	۶	۵	-	۱۶
دین و زندگی	۶	۶	۱	۳	۱۶

بی‌روح بودن کلاس بود که از در حاشیه قرار دادن دانش‌آموزان در فرایند تدریس ناشی می‌شد. زیرا در فرایند تدریس «دانش‌آموز محور»، معلم باید فقط ناظر باشد.

لذا خارج شدن از این اوضاع فقط با تمسک جستن به مشارکت دانش‌آموزان میسر بود. میزان پرسش‌ها در طول چهار هفته قبل از اجرای طرح فقط ۳ پرسش به‌وسیله دو دانش‌آموز بود اما بعد از اجرای طرح، تعداد پرسش‌ها به ۱۷ پرسش و به‌وسیله ۱۱ نفر رسیده بود. این افزایش چشمگیر فقط با تبدیل فضای کلاس به فضایی با نشاط حاصل شده بود.

ارزیابی راه‌حل دوم

طراحی سؤالات صرفاً تشریحی موجب خستگی و عدم استفاده از تمامی توانمندی‌های دانش‌آموز می‌شود. بنابراین ترکیبی از سؤالات گوناگون بهترین شیوه ممکن برای طراحی سؤالات آزمون است. تنظیم سؤالات از ساده به سخت تکنیکی بود که مورد استفاده قرار گرفت. از سؤالات تستی ساده، سؤالات کامل کردنی، درست و غلط و کوتاه پاسخ بهره گرفته شد. نتایج امتحانات در طول پنج هفته حاکی از آن بود که روند پیشرفت نمره

اولویت ۳-۱ قرار دادند و چهار نفر دیگر نیز در اولویت ۴-۶ رتبه‌بندی کرده‌اند. بنابراین اجرای اقدام جدید سبب افزایش علاقه دانش‌آموزان به درس جامعه‌شناسی شد.

جمع‌بندی اجرای راه‌حل جدید

تکنیک‌های مورد استفاده در برخورد با مشکل موجود عبارت بودند از: تغییر در فضای کلاس، به‌کارگیری مشارکت دانش‌آموزان در اداره کلاس، ایجاد تنوع در طراحی سؤالات امتحانی، گروه‌بندی دانش‌آموزان، مروری بر مفاهیم درس مطالعات اجتماعی سال اول (زیرا یکی از فصل‌های مهم درس مطالعات در مورد نظام اجتماعی است که پیش‌نیازی برای درس‌های سوم و چهارم جامعه‌شناسی ۲ محسوب می‌شود)، و واگذاری تصحیح اوراق امتحانی به گروه‌ها. تلاش شد که با صبر و شکیبایی این مراحل به کمک دانش‌آموزان به اجرا درآیند.

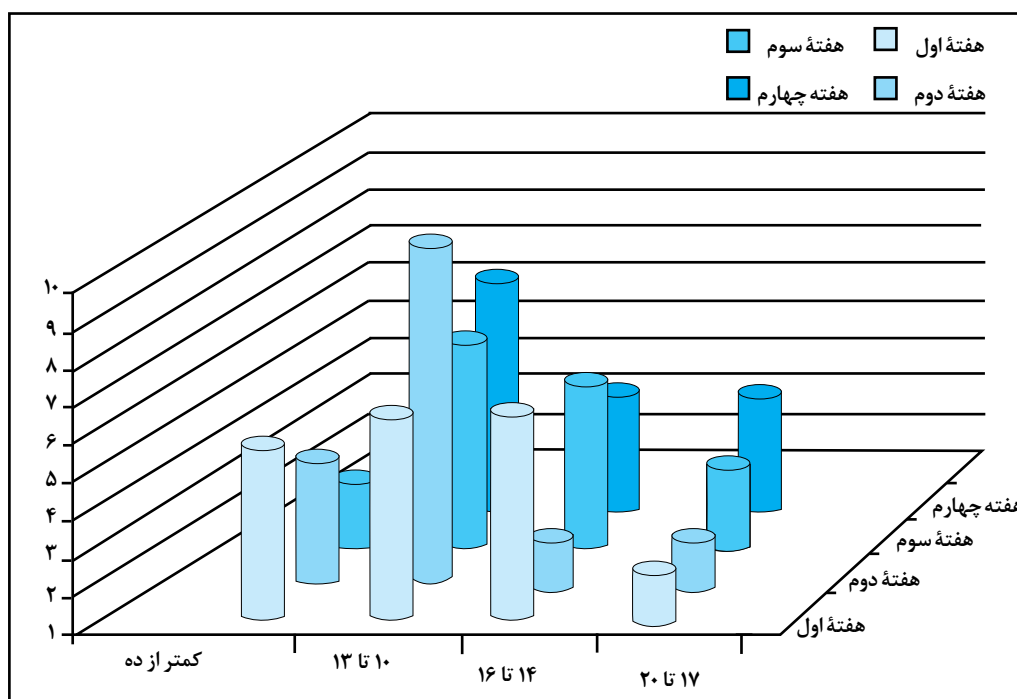
گردآوری شواهد ۲

در این مرحله با استناد به نتایج حاصل از اجرای طرح، به بیان وضعیت مطلوب پرداخته می‌شود.

ارزیابی راه‌حل اول

همان‌طور که قبلاً گفته شد، مهم‌ترین رنجش در کلاس، هم برای من به‌عنوان معلم و هم برای دانش‌آموزان، خشک و

نمودار ۳. نمرات دانش‌آموزان در طول پنج هفته بعد از اجرای طرح



قبل از اجرای طرح، تنها یک دانش آموز درس جامعه‌شناسی را در اولویت ۱-۳ قرار داده بود و دو نفر دیگر در اولویت ۴-۶ و هشت نفر در اولویت ۷-۹. در حالی که بعد از اجرای طرح، یعنی در حدود یک ماه بعد، نگرش دانش آموزان تغییر کرد، به طوری که اولویت ۱-۳ را هفت نفر و اولویت ۴-۶ را چهار نفر انتخاب کرده بودند

دانش آموزان قابل ستایش بود. طرح توانسته بود روی نمرات دانش آموزان تأثیر بگذارد. مقایسه میانگین نمره دانش آموزان قبل از اجرای طرح و بعد از آن، نشان از افزایش اختلاف نمره به سود بعد از اجرای طرح داشت. میانگین نمرات قبل از اجرای طرح ۱۰/۷۵ و بعد از اجرای طرح ۱۴/۲۵ شده بود. این اختلاف نمره به دلیل نرمش در سؤالات، در نظر گرفتن سطح دانش آموزان، تنوع در طراحی سؤالات و استفاده از خود دانش آموزان در تصحیح اوراق امتحانی بود.

نمودار ۳ گویای آن است که در طول برگزاری امتحانات در پنج هفته بعد از اجرای اقدام جدید، روند نمرات روبه افزایش بوده است.

تنوع در امتحان بعد از اجرای طرح، مرا قانع کرد که تنوع در طراحی سؤالات، توجه به سطح سؤالات و همچنین نمره‌گذاری و تصحیح اولیه توسط خود دانش آموزان توانسته است افزایش فوق‌العاده‌ای را در نتیجه امتحانات ایجاد کند. وقتی این نتیجه را با نمرات بد دانش آموزان در ابتدای سال مقایسه می‌کنم، بسیار خوشحال می‌شوم که کار رو به پیشرفت بوده است.

ارزیابی راه حل سوم

به منظور تعیین میزان یادگیری دانش آموزان از مباحث درس مطالعات اجتماعی سال اول، بهترین شیوه پرسش از دانش آموزان و مصاحبه بود. بحث نظام اجتماعی که تدریس شد، به یادگیری درس جامعه‌شناسی ۲ کمک کرد. این موضوع از طریق پرسش مشخص شد. یکی از دانش آموزان گفت: «اگر مطالعات اجتماعی را خوب یاد می‌گرفتیم - نه فقط آن را حفظ می‌کردیم - درس جامعه‌شناسی ۲ را باید در یک جلسه تمام می‌کردیم.» یعنی مرور مختصری از مطالب درس مطالعات اجتماعی توانست به پیشبرد یادگیری دانش آموزان کمک کند.

ارزیابی راه حل چهارم

صرف جزوه گفتن، برای دانش آموزان سخت و ناخوشایند است. هر چند نباید از اهمیت آن کاست، اما زمانی می‌تواند

مفید واقع شود که دانش آموزان مطالب را عمیقاً یاد گرفته باشند و برای تکرار و تعمق بیشتر یادداشت‌برداری کنند. در ابتدای کار جزوه‌نویسی یکی از دلایل عدم یادگیری دانش آموزان بود اما رفته‌رفته که اوضاع به حالت عادی خود برگشت، علاوه بر کاستن از جزوه‌گویی سعی شد که مطالب را نیز خود دانش آموزان دسته‌بندی و در صورت تمایل و احساس نیاز یادداشت کنند.

ارزیابی راه حل پنجم

قبل از اجرای طرح، تنها یک دانش آموز درس جامعه‌شناسی را در اولویت ۱-۳ قرار داده بود و دو نفر دیگر در اولویت ۴-۶ و هشت نفر در اولویت ۷-۹. در حالی که بعد از اجرای طرح، یعنی در حدود یک ماه بعد، نگرش دانش آموزان تغییر کرد، به طوری که اولویت ۱-۳ را هفت نفر و اولویت ۴-۶ را چهار نفر انتخاب کرده بودند. از این بررسی می‌توان استنباط کرد که دانش آموزان با توجه به شرایط و فضایی که برای آن‌ها در یک درس پیش می‌آید، قضاوت می‌کنند. اگر فضا و کلاس درس را جالب بدانند، بر میزان علاقه آن‌ها افزوده می‌شود و در غیر این صورت، به آن رغبتی نشان نمی‌دهند.

به طور خلاصه می‌توان به این دلایل طرح را موفق و مفید دانست:

۱. فضا و محیط کلاس تغییر پیدا کرد. دانش آموزان دیگر خسته نمی‌شدند و شلوغ نمی‌کردند.
۲. مشارکت در کلاس زیاد شد و بحث بین گروه‌ها مجالی برای خستگی دانش آموزان باقی نمی‌گذاشت.
۳. نمرات دانش آموزان از ۱۰/۷۵ به میانگین ۱۴/۲۵ رسید.
۴. میزان پرسش و پاسخ در کلاس زیاد شد.
۵. علاقه به درس جامعه‌شناسی بعد از اجرای طرح افزایش یافت.
۶. قبولی دانش آموزان در امتحانات نهایی خرداد به حداکثر ممکن رسید.

پی‌نوشت

۱. این تحقیق که به روش اقدام‌پژوهی در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ در منطقه موسیان اجرا شده، حائز رتبه برتر اقدام‌پژوهی استانی نیز شناخته شده است. با هدف توجه به امر اقدام‌پژوهی به همه دبیران محترم علوم اجتماعی تقدیم شده است.

منبع

۱. گلاور، جانای و همکاران (۱۳۷۸). روان‌شناسی تربیتی: اصول و کاربرد.

تلفیق تفکر، احساس و ارزش‌ها

مروزی بر برنامه‌درسی علوم اجتماعی استرالیا

دکتر نیره شاه‌محمدی

۴۵

روشن
آموزش
علوم
اجتماعی
دوره ۱۶
شماره ۴
تابستان
۱۳۹۳

هدف از تدریس
علوم اجتماعی در
استرالیا آن است که
افراد انعطاف‌پذیر،
خودکار و مسئول در
محیط متغیر تربیت
کند این هدف کلی
از طریق دستیابی
به اهداف جزئی زیر
تحقق می‌یابد:

- رشد جریان
تفکر کودکان و
فراگیری مفاهیم و
تعمیم‌ها برای تفسیر
محیط، و انتقال
و کاربرد آن‌ها
در حل مشکلات
اجتماعی خود؛
- رشد احساسات
مثبت نسبت به
خود، دیگران و
محیط؛
- رشد آگاهی
نسبت به ارزش‌ها
و کسب توانایی
در ارزشیابی‌های
مبتنی بر ضوابط و
باورها؛
- رشد الگوهای
رفتار مسئولانه
بر اساس ارزش‌های
جامعه

آن‌ها مستلزم آن است که یادگیرنده درباره افراد، ارتباطات
اجتماعی و محیط به تحقیق بپردازد.

اهداف

هدف از تدریس علوم اجتماعی آن است که افرادی
انعطاف‌پذیر، خودکار و مسئول در محیط متغیر تربیت کند این
هدف کلی از طریق دستیابی به اهداف جزئی زیر تحقق می‌یابد:

- رشد جریان تفکر کودکان و فراگیری مفاهیم و تعمیم‌ها
برای تفسیر محیط، و انتقال و کاربرد آن‌ها در حل مشکلات
اجتماعی خود؛

- رشد احساسات مثبت نسبت به خود، دیگران و محیط؛
- رشد آگاهی نسبت به ارزش‌ها و کسب توانایی در
ارزشیابی‌های مبتنی بر ضوابط و باورها؛
- رشد الگوهای رفتار مسئولانه بر اساس ارزش‌های جامعه.
هدف‌های جزئی فوق در حیطه‌های تفکر، احساس و
ارزش‌ها به هدف‌های جزئی تری تجزیه می‌شوند:

۱ تفکر

تفکر مستلزم توانایی به کارگیری مفاهیم و تعمیم‌هاست.
این هدف در سه حوزه پژوهشی مرتبط به هم تعیین پیدا می‌کند:

الف) حوزه فردی

یکی از حوزه‌های پژوهش، حوزه فردی است. در این
حوزه تجربیات یادگیری در جهت رشد شناخت و ویژگی‌های
فردی به شرح زیر سازماندهی می‌شوند:

- شناخت نیازها و ویژگی‌های منحصر به فرد افراد؛
- شناخت نیازها و ویژگی‌های مشترک افراد؛
- شناخت چگونگی تأمین نیازها و رشد و تغییر انسان‌ها.

ب) حوزه اجتماعی

تجربیات یادگیری در حوزه اجتماعی به منظور شناخت
موارد زیر سازماندهی می‌شوند:

هدف اساسی آموزش علوم اجتماعی در استرالیا، تربیت
اجتماعی و آماده کردن انسان برای زندگی سالم و پویاست.
دستیابی به این هدف از طریق یادگیری ارزش‌ها و الگوهای
رفتاری عملی می‌شود. در هر جامعه ارزش‌ها و هنجارها
به عنوان امور مطلوب و دستورالعمل‌های رفتار اجتماعی
مقبول به تدریج شکل می‌گیرند و حاکمیت پیدا می‌کنند. هر
فردی از افراد جامعه برای سازگاری اجتماعی و ایفای نقش
در ارتباط با دیگران و تأثیرگذاری در تحولات اجتماعی، باید
ماهیت ارزش‌ها و هنجارهای جامعه را بشناسد و نسبت به
آن‌ها موضع مناسب اتخاذ کند.

کودک ارزش‌ها و رفتارهای اجتماعی را به‌طور
غیررسمی از طریق خانواده، گروه هم‌سالان و فرهنگ جامعه
می‌آموزد ولی تعلیم و تربیت رسمی موظف است، از طریق
برنامه‌های منظم به افراد در جامعه‌پذیری، شناخت مسائل
اجتماعی و کسب قدرت تجزیه و تحلیل مسائل مزبور کمک
کند و درک جهان پیرامون و روابط فرد با جهان را برایشان
آسان سازد. هنگامی که محیط اطراف کودک برای او معنی
و مفهوم پیدا کند، به تدریج به دانش‌ها و مهارت‌هایی دست
می‌یابد که برای زندگی عادی و نیز به عنوان پیش‌نیازی برای
آموزش‌های آینده سودمند به‌شمار می‌آیند.

در استرالیا، آموزش علوم اجتماعی تکمیل‌کننده دیگر
برنامه‌های آموزشی و در ارتباط با آن‌هاست. هر مدرسه و
معلم مسئولیت دارد رؤس تعیین‌شده برای این برنامه را
بپذیرد و آن را اجرا کند. برای اجرای موفقیت‌آمیز این برنامه
رعایت موارد زیر الزامی است:

- شناخت اهداف مربوط به تفکر، احساس، ارزش و رفتار
به گونه‌ای که با محیط دانش‌آموز مرتبط باشد.
- کسب مهارت در راهبردهای یاددهی - یادگیری که اهداف
آموزشی را محقق سازد.
- تأکید بر تحقیق به وسیله دانش‌آموزان.

شناخت فرد و ارتباط با دیگران و محیط، از محورهای
عمده برنامه علوم اجتماعی در این کشور است و یادگیری



- ویژگی‌های مکان‌هایی که باعث شکل‌گیری جهان شده‌اند
 - با استفاده از مفاهیم مکان، فضا، محیط زیست، اتصال، پایداری، مقیاس و تغییر؛
 - چگونگی ادغام علوم طبیعی، علوم اجتماعی و علوم انسانی برای ایجاد درکی جامع از جهان؛
 - نحوه ترغیب دانش‌آموزان به سؤال کردن درباره وضعیت جهان به‌منظور ایجاد احساس مسئولیت در قبال آن (این امر به آن‌ها می‌آموزد که برای پاسخ به سؤالات خود به پژوهش از طریق جمع‌آوری، ارزیابی، تجزیه و تحلیل و تفسیر اطلاعات بپردازند)؛
 - پرورش مهارت‌هایی چون تفکر انتقادی و خلاقانه در دانش‌آموزان.
- برای شناخت موارد فوق دانش‌آموزان به دو طریق «مشاهده مستقیم» و «سؤال کردن» به جمع‌آوری اطلاعات می‌پردازند و سپس با طبقه‌بندی نتایج اطلاعات، تعمیم‌هایی را که یک سلسله از مفاهیم را به‌طور معنی‌دار به یکدیگر ارتباط می‌دهند، به‌دست می‌آورند. تعمیم‌ها را می‌آزمایند و در صورت ضرورت آن‌ها را به‌وسیله کاربرد در موقعیت جدید اصلاح می‌کنند.

۲ احساس

احساسات در سه حوزه پژوهشی مورد جست‌وجو قرار می‌گیرند:

الف) حوزه شخصی

دانش‌آموزان احساسات خود را به‌منظور آگاه شدن و شناخت از خودشان مورد جست‌وجو قرار می‌دهند. این جست‌وجو به آن‌ها در رشد مفهوم خود کمک خواهد کرد.

- دلایل و شیوه‌های متفاوت روابط متقابل افراد؛
- گروه‌ها و سازمان‌هایی که افراد شکل می‌دهند؛
- همکاری و توافق، و رقابت و کنش متقابل بین گروه‌ها و اجتماعات و تغییرات ناشی از آن‌ها؛
- فراهم آوردن فرصت‌هایی برای بررسی تاریخ استرالیا و تاریخ جهان؛
- تاریخ استرالیا در چارچوب تاریخ جهان؛
- چگونگی ایجاد دانش، کسب مهارت و نگرش‌های جدیدی از طریق مطالعه جوامع، اتفاقات، جنبش‌ها و تحولاتی که باعث شکل‌گیری جامعه بشری از ابتدا شده‌اند؛
- چگونگی تغییرات جهان و مردم و اهمیت و ارزش جوامع محلی که از آغاز تاکنون وجود داشته‌اند؛
- نقش افراد و گروه‌ها در جامعه و اهمیت آن‌ها؛
- شکل‌دهی درک درست از تجارب گذشته و حال مردمان بومی و جزیره‌نشینان «تنگه تورس» و فرهنگ آنان در دانش‌آموزان؛
- شکل‌گیری درک روشنی از توسعه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و موقعیت منطقه‌ای استرالیا در دانش‌آموزان به‌منظور مشارکت فعال و آگاهانه آن‌ها در پیشرفت کشور خود.

ج) حوزه محیطی

- تجربیات یادگیری در حوزه پژوهش محیطی به‌منظور شناخت موارد زیر سازماندهی می‌شوند:
- ارتباط بین مردم و محیط‌های طبیعی و فرهنگی؛
 - نحوه به‌کارگیری دانش، فناوری و ارزش‌ها در جهت کشف، استخراج و مدیریت بهره‌برداری از منابع؛
 - جریان مستمر تغییر در محیط؛

نکته قابل توجه دیگر در برنامه علوم اجتماعی استرالیا این است که پرورش روحیه تحقیق و تقویت مهارت در جست و جوی، به تناسب سن یادگیرنده و شرایط یادگیری تکرار می شود. پرورش روحیه کاوشگری و کسب مهارت در تحقیق هم مانند دیگر مهارت ها باید از دوران کودکی آغاز شود. دانش آموزان باید از همان سطوح پایین آموزشی به تناسب توانایی خود در پی یافتن پاسخ سوالات خویش باشند. حقیقت طلبی در بزرگسالی و توانایی در کشف حقیقت، نتیجه پرورش صحیح این روحیه در خردسالی است

اصولی تهیه و تدوین می شوند. توجه به این اصول به معلم در تدریس این درس کمک زیادی می کند و به او امکان می دهد از روش های مناسب برای یادگیری دانش آموزان استفاده کند. به این منظور ضروری است:

- یادگیری از طریق پژوهش انجام پذیرد.
- دانش آموزان در برابر مسائل و برخورد با موقعیت ها به صورت پژوهشگری فعال برخورد کنند.

- برنامه ها با توجه به علاقه ها و توانایی های یادگیری دانش آموزان تنظیم شوند.

- یادگیری، یعنی ایجاد تغییر در الگوهای تفکر، احساس و ارزش ها، از تأثیر متقابل دانش آموزان با محیط به دست آید.

- در جریان یادگیری، کودکان تجارب خود را بر حسب مفاهیم و تعمیم ها سازمان دهند.

با عنایت به برنامه درسی علوم اجتماعی استرالیا ملاحظه می شود «پرورش شهروند مطلوب» برای جامعه استرالیا هدفی ملی است؛ یعنی برنامه علوم اجتماعی باید در هر سطح یا پایه آموزشی متناسب با شرایط گامی را در این جهت بردارد. بنابراین، هدف کلی فوق به هدف های جزئی تری که روشن تر مقصد یادگیری را نشان می دهند، تجزیه شده اند. اهداف جزئی نیز هر کدام در حیطه های متفاوتی (تفکر، احساس و ارزش ها) تجزیه شده اند. فلسفه تجزیه اهداف به حیطه ها این است که اصولاً انسان به عنوان یادگیرنده با عوامل متفاوتی مرتبط است. انسان تنها تفکر نیست که اگر فکر او تقویت پیدا کرد، یادگیری انجام بگیرد. انسان تنها احساس نیست که اگر به چیزی احساس مثبتی داشت، یادگیری مؤثر عملی شود و... بلکه انسان با توجه به ویژگی هایش باید در جنبه های مختلف با موضوع مورد مطالعه پیوند بخورد تا یادگیری انجام پذیرد. دانش آموز هم فکر کند، هم احساس مثبت داشته باشد و هم خود فعالیت کند.

این نکته در تهیه و تدوین برنامه علوم اجتماعی استرالیا مورد توجه قرار گرفته است. به همین جهت، مقصدها و منازل مختلف جریان آموزش را مشخص کرده اند و هدف های آموزشی در مراحل گوناگون به صراحت بیان شده اند. هر کدام از حیطه ها نیز با توجه به عوامل مختلفی که با یادگیرنده در تأثیر متقابل هستند به سه حوزه فردی، اجتماعی و طبیعی تقسیم شده اند تا یادگیرنده در این حوزه ها به پژوهش بپردازد.

نکته قابل ذکر دیگر در برنامه علوم اجتماعی استرالیا این است که پرورش روحیه تحقیق و تقویت مهارت در

ب) حوزه اجتماعی

دانش آموزان احساسات خود را به منظور شناخت موارد زیر به کار می برند:

- چگونگی احساسات دیگران؛
 - رابطه علی بین احساسات و رفتارها؛
 - تأثیر احساسات در رفتار گروهی و اجتماعی.
- شناخت موارد فوق به رشد همدلی اجتماعی کمک می کند.

ج) حوزه محیطی

در حوزه محیطی دانش آموزان احساسات خود را به منظور شناخت موارد زیر به کار می برند:

- عکس العمل فرد روی محیط خود؛
- عکس العمل فرد روی محیط های گوناگون؛
- عکس العمل دیگر انسان ها روی محیط هایشان؛
- عکس العمل دیگر انسان ها روی محیط های گوناگون.

۳ ارزش ها

آگاهی از ارزش ها و ارزیابی آن ها در سه حوزه پژوهش فردی، اجتماعی و محیطی به شرح زیر رشد پیدا می کند:

الف) حوزه شخصی

دانش آموزان از ارزش ها آگاه می شوند و نسبت به ارزش های خود آگاهی پیدا می کنند. این ارزش ها ممکن است از طریق خانواده، هم سالان، هم کلاس، اعتقادات مذهبی، وسایل ارتباط جمعی و به طرق دیگر به دانش آموزان انتقال یابند و موجب تغییر ارزش های آنان شوند.

ب) حوزه اجتماعی

دانش آموزان درباره «ارزش های گروهی»، «سازمان ها» و «اجتماعات» تحقیق می کنند. در جریان تحقیق، آن ها از ارزش های مقبول گروه، سازمان و اجتماع آگاهی پیدا می کنند و تشابه و تفاوت ارزش ها را درمی یابند و برای این تفاوت و تشابه دلیل می آورند. شناخت ارزش های دیگران به آن ها کمک می کند که نسبت به ارزش های خود آگاهی لازم را به دست آورند.

ج) حوزه محیطی

دانش آموزان درباره ارزش های محیط تحقیق می کنند و قضاوت های ارزشی مربوط به تصمیمات و اعمال افراد، گروه ها، سازمان ها و اجتماعات را درباره مدیریت منابع مورد جست و جو قرار می دهند. در این جست و جو، آن ها ارزش های محیط خودشان را می شناسند و نسبت به رفتار خود به عنوان عضوی از جامعه در قبال محیط تصمیم می گیرند. برای اینکه هدف های فوق تحقق یابند، برنامه علوم اجتماعی براساس

اصول حاکم بر تهیه برنامه

بنابر اصول حاکم بر برنامه درسی استرالیا، برای اینکه هدف‌های آموزشی برنامه درسی تحقق یابند، باید در انتخاب تجارب و فعالیت‌های یادگیری اصولی را رعایت کرد. صرف‌نظر از نوع هدف‌های تربیتی، می‌توان یک سلسله اصول کلی را برای تهیه همه برنامه‌ها را مدنظر قرار داد. اولین اصل کلی آن است که برای تحقق هر هدف تربیتی، دانش‌آموز باید فعالیت و تجاربی داشته باشد که به او فرصت دهد نوع رفتاری را که لازمه آن هدف است، تمرین کند. به عبارت دیگر، اگر یکی از هدف‌ها، تقویت «مهارت همکاری کردن»

جست‌وجوگری، به تناسب سن یادگیرنده و شرایط یادگیری تکرار می‌شود. پرورش روحیه کاوشگری و کسب مهارت در تحقیق هم مانند دیگر مهارت‌ها باید از دوران کودکی آغاز شود. دانش‌آموزان باید از همان سطوح پایین آموزشی به تناسب توانایی خود در پی یافتن پاسخ سؤالات خویش باشند. حقیقت‌طلبی در بزرگسالی و توانایی در کشف حقیقت، نتیجه پرورش صحیح این روحیه در خردسالی است.

برنامه علوم اجتماعی استرالیا برای تقویت مهارت جمع‌آوری اطلاعات متوسط دانش‌آموزان، دو طریق



باشد، این هدف تحقق نخواهد یافت، مگر آنکه تجارب و فعالیت‌های یادگیری فرصت‌های فراوانی را برای همکاری کردن در اختیار دانش‌آموز بگذارد.

دومین اصل کلی آن است که تجارب یادگیری باید چنان باشند که دانش‌آموزان از انجام رفتارهای مربوط به آن‌ها احساس رضایت کنند. مثلاً در مورد تجارب و فعالیت‌های یادگیری به‌منظور پرورش مهارت‌های همکاری، رعایت این نکته ضروری است که تجربه آموزشی نه تنها به دانش‌آموز فرصت همکاری کردن را بدهد بلکه باید موجب رضایت خاطر وی نیز باشد. اگر تجارب مربوط رضایت‌بخش نباشند یا ناگوار باشند، برای تحقق یادگیری زمینه مساعدی وجود نخواهد داشت. در واقع، در چنین صورتی بیشتر

«مشاهده پدیده‌ها» و توجه عمیق به پدیده‌های مختلف را تقویت می‌کند و دانش‌آموز را متوجه می‌سازد که مشاهده تصویرها، عکس‌ها، صحنه‌ها، و پدیده‌ها می‌تواند اطلاعات زیادی به انسان بدهد و در واقع نوعی تحقیق است. همچنین، «سؤال کردن» نوعی مهارت است. افراد مختلف سؤالات زیادی می‌کنند ولی تعداد آن‌هایی که می‌توانند سؤالات خوبی طرح کنند، کم است. باید به یادگیرنده آموخت که چگونه بپرسد. در مقابل سؤالات ناقص و ناپخته دانش‌آموز باید صبر و حوصله نشان داد و به تدریج سؤالات را اصلاح کرد تا از این راه دانش‌آموز خوب پرسیدن را بیاموزد. وقتی آموخت چگونه بپرسد، قطعاً خواهد آموخت چگونه پاسخ گوید یا یاد بگیرد.

در برنامه علوم اجتماعی، نقش معلمان به عنوان مجریان برنامه ها و کسانی که اهداف آموزشی باید توسط آن ها جامعه عمل ببوشد، تعیین شده است. هر دانش آموز روش حل مسئله خاصی را در پیش می گیرد، آن را توسعه می دهد و به عنوان یک یادگیرنده استقلال خود را به طور افزایشی به دست می آورد. معلم برای نیل به اهداف فوق باید برای دانش آموزان نقش یک کمک محقق را

ایفا کند و به ایجاد ارتباط قوی بین خود و دانش آموزان با یکدیگر باری رساند. باید تجربیات یادگیری را طوری سازمان بدهد که دانش آموزان در جریان یادگیری مشارکت فعال داشته باشند. لازم است دانش آموزان را قادر سازد که از اطلاعات به دست آمده از منابع مختلف، به طور مستقیم استفاده کنند. محیط یادگیری مناسب و یک فضای روانی برانگیزاننده بسازد تا دانش آموز در توسعه مفاهیم، تعمیم ها و کاربرد آن ها در موقعیت های جدید برای حل مسائل توانا شود. یکی از مسئولیت های معلم این است که به دانش آموزان کمک کند فعالیت های یادگیری را طوری سازمان دهند که در حل یک مسئله خاص بیشترین تأثیر را بگذارند.

برای ایجاد فضای روانی مناسب برای دانش آموزان، معلم باید فضایی به وجود آورد که دانش آموزان در کلاس برای جست و جوی احساسات و اندیشه ها آزادی عمل لازم را داشته باشند و بدون احساس تهدید و تحقیر سؤالات خود را طرح کنند و از این طریق خود و دیگران را به نحو بهتری بشناسند. افزایش اعتماد به نفس در دانش آموز مسئولیت دیگر معلم است. اگر انتظار داریم دانش آموزان را در ارتباط با دیگران و محیطشان به طور مثبت عمل کنند، شرط اساسی آن به وجود آوردن اعتماد به نفس در آن هاست.

احتمال می رود که دانش آموز در خلاف جهت هدف مورد نظر پیش برود. رعایت این اصل کلی مستلزم آن است که معلم اطلاعات کافی درباره علاقه ها و نیازهای دانش آموز داشته باشد. همچنین، فرق اساسی رفع این نیازها در نوع انسان را بداند تا بتواند به درستی قضاوت کند که آیا تجارب و فعالیت های یادگیری خاصی می تواند برای گروه دانش آموزان معینی رضایت بخش باشد یا نه.

بنابراین، می توان گفت اصول در تهیه و تدوین برنامه، تار و پود برنامه هستند. برنامه اگر بخواهد به اهداف مورد انتظار دست یابد، باید استخوان بندی اصولی متناسب با اهداف داشته باشد. تعدادی اصول کلی وجود دارند که در تهیه هر نوع برنامه ای باید به آن ها توجه داشت و تعدادی اصول نیز با توجه به نوع هدف های آموزشی، اساس تهیه یک برنامه درسی خاص را تشکیل می دهند.

در برنامه علوم اجتماعی کشور استرالیا ملاحظه می شود که تحقق اهداف از طریق شرکت دادن یادگیرنده و تمرین رفتارهای مربوط به اهداف دنبال می شود. پرورش روحیه تحقیق، هدف کلی برنامه است و در عمل به خود یادگیرنده، امکان و فرصت پژوهش داده می شود. یادگیری از طریق تأثیر متقابل بین دانش آموزان و محیطشان با توجه به علاقه ها و توانایی های فردی در امر یادگیری، از دیگر اصول برنامه آموزش علوم اجتماعی در استرالیاست.

در برنامه تعلیمات اجتماعی استرالیا روی روش فعال «کودک محوری» بسیار تأکید شده است. این روش بر اساس جهان بینی و فلسفه تربیتی غرب شکل گرفته است. در این روش از نقش معلم کاسته و به نقش دانش آموز افزوده می شود. در انتخاب موضوع تحقیق، و روش و چگونگی استفاده از وسایل مختلف به منظور حل مسائل، رهبری و هدایت معلم ضروری است.

منابع

۱. ملکی، حسن (۱۳۶۱). «بررسی مقایسه ای برنامه های تعلیمات اجتماعی مقطع ابتدایی کشورهای ایران، آمریکا و استرالیا، از نظر اصول و معیارهای سازماندهی تجربیات یادگیری. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم.
2. Education in Australia, Departement of Education and Youth Affairs, Australian Governement Publishing Service, Canberra, 2008.
3. <http://www.acara.edu.au/default.asp>



مطالعات اجتماعی چیست؟

منصور ملک عباسی
کارشناس ارشد گروه مطالعات اجتماعی

۱ مطالعات اجتماعی چیست؟

پ) حوزه معرفتی جدیدی است که از تلفیق حوزه‌های درسی تاریخ، جغرافیا، مدنی، اقتصاد و جامعه‌شناسی حاصل شده است و در ایران سابقه چندانی ندارد، ولی برخی کشورها سال‌هاست که چنین درسی را با عنوان "Social Studies" یا «مطالعات اجتماعی» در دوره آموزش عمومی خود گنجانده‌اند، برای آن کتاب درسی تألیف کرده‌اند و آنرا تدریس می‌کنند.

۲ چرا درس‌های تاریخ، جغرافیا و مدنی (تعلیمات اجتماعی) در دوره راهنمایی قرار است به صورت تلفیقی و به عنوان مطالعات اجتماعی تدریس شود؟

پ) این سه درس در دوره ابتدایی و در سال‌های چهارم و پنجم دبستان در یک کتاب ولی به صورت مجزا از یکدیگر مطرح می‌شدند. در سال‌های اول تا سوم راهنمایی هم برای هر درس تاریخ، جغرافیا و تعلیمات اجتماعی یک کتاب مجزا وجود داشت و در بسیاری از مدارس حتی از معلمان تاریخ، جغرافیا و اجتماعی به صورت جداگانه استفاده می‌شد. اما این سه حوزه مجزا، هم برای دانش‌آموزان و هم برای معلمان در تدریس، ارزشیابی و تصحیح ورقه‌ها اشکالاتی ایجاد می‌کرد. لذا تصمیم به تلفیق این سه حوزه گرفته شد.

۳ آیا در درس‌های دیگری نیز ویژگی تلفیق وجود دارد یا خیر؟

پ) بله، امروزه در تدوین برنامه درسی در بسیاری از کشورها می‌کوشند در دوره آموزش عمومی از تعداد درس‌ها بکاهند تا دانش‌آموزان با حوزه‌های علمی کمتری روبه‌رو باشند. درواقع، درس‌ها را به صورت مجزا و تخصصی برای سال‌های آخر متوسطه و دانشگاه گذاشته‌اند.

امروزه شاهد درس‌های فیزیک، زیست‌شناسی و شیمی به صورت یک درس به نام علوم در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی هستیم. حتی سعی بر این است که درس‌های دیگری را نیز که حوزه‌های علمی نزدیکی به هم دارند، به شکل یک واحد درسی مطرح کنند؛ مثل درس‌های دینی، عربی و قرآن.

۴ مطالعات اجتماعی در چه زمینه‌ای بحث می‌کند؟

پ) سؤال خوبی است. مطالعات اجتماعی حوزه‌ای است که از انسان و تعامل او با محیط، جامعه، طبیعت و نیز تحولات زندگی انسان در گذشته، حال و آینده از ابعاد اجتماعی، اقتصادی و سیاسی بحث و گفت‌وگو می‌کند.

۵ زندگی گذشته، حال و آینده ما چه ارتباطی به مطالعات اجتماعی دارد؟

یادم هست در سال گذشته، در جلسه اول آموزش معلمان که معلمانی از سراسر کشور در آن حضور یافته بودند تا در مورد مطالعات اجتماعی سال ششم برایشان صحبت کنم، در آغاز کلاس و بدون مقدمه تاریخچه زندگی خودم را مطرح کردم؛ چه سالی و کجا به دنیا آمدم، در چه خانواده‌ای و کجا درس خواندم و تا کجا ادامه دادم، چه زمانی ازدواج کردم، چند فرزند دارم، مختصری از پدر و مادر و برادرانم گفتم، به کجاها سفر کرده‌ام، چه شغلی را انتخاب کردم، در انقلاب اسلامی چه نقشی داشتم، به چه ورزش‌هایی علاقه دارم، چه نوع غذاهایی را دوست دارم، چه چیزهایی مرا خوشحال و یا ناراحت می‌کند و ... پس از آن از حاضران پرسیدم: «من چرا خودم را این گونه معرفی کردم؟» هر یک از شرکت‌کنندگان جوابی دادند. یک نفر گفت: «با این کار خواستید به سوالات ذهنی ما پاسخ دهید.»

دیگری گفت: «با این روش خواستید با ما ارتباط بهتری پیدا کنید و ...»

بالاخره یکی از آن‌ها گفت: «استاد، شما خواستید غیرمستقیم بگویید مطالعات اجتماعی چیزی جز زندگی ما نیست. ما انسان‌ها گذشته، حال و آینده‌ای داریم، با دیگران به تعامل می‌پردازیم، در طول زمان به مکان‌های متفاوتی سفر می‌کنیم، با محیط‌های مختلف سروکار داریم و از یکدیگر تأثیر و تأثیری می‌پذیریم. این چیزی جز مطالعات اجتماعی نیست.»

۶ مطالعات اجتماعی از چه سالی تدریس می‌شود؟

پ) همه ما به خاطر داریم که در کلاس سوم ابتدایی درس اجتماعی داشتیم. این درس با داستان خانواده آقای هاشمی شروع می‌شد. مطالعات اجتماعی به عنوان یک درس جدید از سال سوم ابتدایی شروع می‌شود و تا سال ششم ادامه دارد. سپس در دوره جدید متوسطه اول، این درس در سال‌های هفتم، هشتم و نهم ارائه می‌شود.

۷ تاکنون کتاب مطالعات اجتماعی چه سال‌هایی نوشته شده است؟

پ) مطالعات اجتماعی سال سوم ابتدایی به همت خانم دکتر فلاحیان و اعضای شورای برنامه‌ریزی گروه مطالعات اجتماعی «دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی» نگاشته شده و یک سال هم در تعدادی از مدارس تهران به طور آزمایشی اجرا شده است.

پ) این سؤالی کلیدی است. درس مطالعات اجتماعی با دو نوع ارزشیابی مستمر و ارزشیابی پایانی، دانش آموز را به چالش می کشد. در ارزشیابی مستمر که قبلاً برای دانش آموزان تعریف شده است، شرکت در بحث های کلاس، پاسخ دادن به

پرسش ها، ارائه نظر، مساعی در کارهای گروهی، انجام فعالیت های کتاب و کار برگه ها، همه مستمراً مورد توجه و نظر معلم هستند و او در فهرست واریسی (چک لیست) خود حاصل آن ها را ثبت می کند. به این ترتیب معلم به یک نظر واقعی در مورد دانش آموزان نزدیک می شود. البته در ارزشیابی پایانی هم، سؤالات مفهومی و نه فقط سؤالات حفظی گنجانده می شوند. ترکیب این دو ارزشیابی، تصویری از وضعیت دانش آموز به دست می دهد.

۱۱ به عنوان سؤال آخر، آیا نکته دیگری هم هست که بفرمایید؟

پ) به طور خلاصه این درس از سه جنبه دانشی، مهارتی و نگرشی قابل طرح است:

در بخش دانش ها، با محوریت انسان، از شناخت و ارتباطات آدمی با خود و با دیگران، محیط و خداوند، و نیز از محیط های کوچک مانند خانه، خانواده، مدرسه، شهر و کشور، تا محیط های بزرگ مانند قاره و جهان و تعامل انسان ها با این محیط ها و افرادی که در این محیط ها هستند، بحث و گفت و گو می شود. در بخش مهارت ها، از آشنایی با روش های پژوهش (شامل جمع آوری اطلاعات، خواندن، عکس، نقشه و ...) و همچنین مشارکت، کار گروهی، برقراری ارتباط با منابع و با دیگران، خلاقیت، توجه به راهکارهای جدید، و واکنش شخصی در قالب اظهار نظر، پیش بینی، نقد کردن و بیان احساسات مورد توجه است که در قالب تمرین ها و فعالیت ها ظاهر می شوند. بالاخره در بخش نگرش ها، سعی بر این است که این موضوعات دانشی با آن مهارت های پیش بینی و طراحی شده، کم کم روحیه مشارکت جویی، حق طلبی، میهن دوستی، عدالت جویی و جمع گرایی را در وجود دانش آموزان نهادینه کند. البته وجود چنین ویژگی هایی در شخصیت خود معلمان در ساختن شخصیت دانش آموزان می تواند بسیار مؤثر باشد. سایت گروه مطالعات اجتماعی را به نشانی "http://so-cialstudies-dept.talif.sch.ir" مشاهده کنید. نظرات تکمیلی و اصلاحی شما معلم گرامی بهتر می تواند ما را در اجرای این برنامه جدید درسی یاری رساند.

این کتاب از سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ به صورت سراسری تدریس خواهد شد. در سال تحصیلی جدید هم کتاب های مطالعات اجتماعی سال ششم و سال هفتم، یعنی سال اول متوسطه که اخیراً به رشته تحریر درآمده اند، به صورت سراسری تدریس می شوند.

۸ لطفاً قدری از محتوای این درس برای ما بگویید و اینکه چگونه به شکل تلفیقی ارائه می شود؟

پ) در این کتاب یک سلسله موضوعات اصلی به گونه ای انتخاب شده اند که می توان موضوعات تاریخی، جغرافیایی و اجتماعی را در حول و حوش آن ها مطرح کرد. مثلاً شرح می دهد که موضوع خانه و خانواده در گذشته چگونه بوده و در جوامع امروزی چگونه است. این جنبه تاریخی دارد. اینکه خانه و خانواده در قطب، در منطقه استوایی، در سواحل، در کوهستان ها چگونه به وجود می آید، در زمره موضوعات جغرافیایی است و بالاخره، اعضای خانه و خانواده چه کسانی هستند، هریک از اعضای خانواده چه مسئولیت هایی برعهده دارند و مانند آن، درواقع مسائل و موضوعات اجتماعی محسوب می شوند. بنابراین، موضوعاتی که می توانند جنبه های تاریخی، اجتماعی، فرهنگی، جغرافیایی، اقتصادی و ... داشته باشند، معارف حوزه مطالعات اجتماعی را می سازند.

۹ ما به عنوان معلم و مدرس این درس چگونه باید این مباحث را مطرح و تدریس کنیم؟

پ) آنچه باید از آن پرهیز شود، محفوظاتی برخورد کردن با محتوای این درس است.

بدین معنی که باید با طرح موقعیت های فرضی، مفهوم موضوعات درسی را در ذهن دانش آموزان پروراند. مثلاً بحث «تصمیم گیری» و مراحل آن را می توان به صورت سنتی تدریس کرد تا مراحل آن را دانش آموز به ترتیب نام ببرد. از سوی دیگر می توان آن را به گونه ای تدریس کرد که با همفکری خود دانش آموزان باشد و آن ها خود به مراحل تصمیم گیری برسند. اجرای این روش جز با اتخاذ شیوه فعال تدریس و به صحنه کشیدن ذهن و تجربه دانش آموزان راه دیگری ندارد. در صورت ایجاد فضای واقعی و فرصت های یادگیری است که کم کم دانش آموزان به کمک یکدیگر و با شناخت نظرات گوناگون، مفاهیم جدید را در می یابند و این مفاهیم در ذهنشان شکل می گیرد.

۱۰ ارزشیابی از این درس چگونه است؟

درس مطالعات
اجتماعی با دو
نوع ارزشیابی
مستمر و ارزشیابی
پایانی، دانش آموز
را به چالش
می کشد. در
ارزشیابی مستمر
که قبلاً برای
دانش آموزان
تعریف شده
است، شرکت در
بحث های کلاس،
پاسخ دادن به
پرسش ها، ارائه
نظر، مساعی
در کارهای
گروهی، انجام
فعالیت های کتاب
و کار برگه ها،
همه مستمراً مورد
توجه و نظر معلم
هستند

چکیده

مطالعه ارزش‌ها از آن‌رو دارای اهمیت است که بقا و دوام فرهنگ و هویت هر جامعه به ارزش‌های آن جامعه بستگی دارد. از مهم‌ترین ابزارهای انتقال‌دهنده ارزش‌ها در نظام آموزشی ایران، کتاب‌های درسی هستند. هدف پژوهش حاضر، مشخص کردن وضعیت مقوله‌های ارزش‌های اجتماعی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی است. این پژوهش با روش تحلیل محتوا انجام شده و کل جامعه آماری آن ۴۳ کتاب درسی بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند، نمونه جامعه آماری تعیین شده‌اند. داده‌ها از طریق دستورالعمل کدگذاری گردآوری شدند که شامل ۸ مؤلفه با ۵۸ کد تحلیل بود. و پایایی پژوهش نیز با «آزمون KAPA» ۹۱ درصد به دست آمد. یافته‌ها نشان می‌دهند که در محتوای کتاب‌های درسی، به ارزش اخلاقی ۵/۶ درصد، ارزش اقتصادی ۶/۷ درصد، ارزش سیاسی ۱۱/۷ درصد، ارزش هنری ۱۲ درصد، ارزش زیستی ۱۲/۸ درصد، ارزش حقوقی ۱۳/۹ درصد، ارزش اعتقادی ۱۷ درصد و ارزش علمی ۲۰/۳ درصد توجه شده است. همچنین، اصل ارتباط عمودی در پایه‌های شش‌گانه به گونه‌ای است که کتاب درسی پایه اول ۱۳/۳ درصد، پایه دوم ۹/۳ درصد، پایه سوم ۲۲/۶ درصد، پایه چهارم ۱۶/۳ درصد، پایه پنجم ۲۰/۹ درصد و پایه ششم ۱۷/۶ درصد به ارزش‌های اجتماعی پرداخته است. نتایج آزمون‌های آماری نشان می‌دهند که کتاب‌های درسی توجه متوازن و یکپارچه‌ای به مقولات هشت‌گانه ارزش‌های اجتماعی ندارند و تفاوت معناداری بین آن‌هاست. **کلیدواژه‌ها:** ارزش‌های اجتماعی، کتاب درسی، تحلیل محتوا، آموزش ارزش‌ها، دوره ابتدایی



تحلیل محتوای کتاب‌های
درسی دوره ابتدایی بر حسب
سازه ارزش‌های اجتماعی

توزیع نامتوازن وازن ارزش‌ها

پرویز صبوری

دبیر دبیرستان‌های خلخال

جامعه را به زوال و یا تعالی کشاند (رفیع‌پور، ۱۳۸۰: ۲۶۷). ارزش‌های اجتماعی به مدل‌های کلی رفتار، احکام جمعی و هنجارهای کرداری که مورد پذیرش عمومی و خواست جامعه قرار می‌گیرند، اطلاق می‌شود. طبق چارچوب نظری تالکوت پارسونز^۱، نظام ارزش‌های اجتماعی به چهار خرده نظام ارزشی (فرهنگی، حقوقی، سیاسی، و ارگانیکی) تقسیم شده است. (همیلتون، ۱۳۷۹: ۸۴).

«ارزش» در مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش به شش دسته تقسیم می‌شود (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۰: ۹۰): دینی؛ زیستی و بدنی؛ اجتماعی و سیاسی؛ علمی و فناوری؛ زیبایی‌شناختی و هنری؛ اقتصادی و حرفه‌ای. مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر فرایند نظام آموزشی، کتاب درسی است. کتاب‌های درسی در نظام آموزشی ما هم وسیله انتقال پیام هستند و هم محتوای پیام. لذا با ارزیابی و



مقدمه

مطالعه ارزش‌ها از آن‌رو دارای اهمیت است که هویت هر جامعه به ارزش‌های آن وابسته است. در واقع، خمیرمایه و اساس هر فرهنگ، ارزش‌های آن است. ارزش‌های اجتماعی به عنوان موتور محرکه کنش‌های جمعی و ثقل حیات بشری عمل می‌کنند. یکی از مهم‌ترین مؤسسه‌های انتقال و آموزش ارزش‌ها در هر جامعه‌ای مدرسه است. کتاب‌های درسی در نظام آموزشی متمرکز مهم‌ترین ابزار انتقال ارزش‌ها و هنجارها و تعیین‌کننده محتوا و خط‌مشی آموزش است. به همین خاطر همواره قانون توجه تمامی دست‌اندرکاران آموزش و پرورش بوده است.

بیان مسئله

«ارزش‌های اجتماعی»^۱ از اساسی‌ترین عناصر هر نظام اجتماعی هستند که از طریق کنترل و هدایت آن‌ها می‌توان

مقوله‌های نظام ارزش‌های اجتماعی را ضروری می‌داند، و اسناد بالادستی آموزش و پرورش نیز بر همه جانبه‌نگری به ارزش‌های اجتماعی تأکید می‌کند. در محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، ارزش‌های اجتماعی به صورت متوازن، متعادل و یکپارچه مورد توجه قرار گرفته‌اند و آیا در پایه‌های متفاوت دوره ابتدایی، موضوع‌های ارزش‌های اجتماعی با هم ارتباط عمودی دارند؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و به لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش جمع‌آوری داده‌ها با توجه به ماهیت تحقیق، تحلیل محتواست و در آن از تکنیک تحلیل احتمال وقوع استفاده شده است. در این پژوهش، محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی به عنوان پیامی ارتباطی به صورت نظام‌دار، عینی و کمی (اعداد و ارقام) مورد توجه و تحلیل قرار گرفته است. واحد تحلیل در این پژوهش تمامی درس‌ها، اعم از تصاویر، جملات، مضامین، سؤالات و فعالیت‌ها بوده است. این پژوهش در سه مرحله اجرا شده است: ابتدا با مطالعه مبانی نظری تحقیق و اهداف کلان دوره ابتدایی در سند تحول بنیادین و برنامه درسی این دوره، مقوله‌های ارزش‌های اجتماعی تعیین شدند. سپس محتوای کتاب‌های درسی طبق این چارچوب مورد بررسی قرار گرفت. در مرحله سوم نیز داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی پردازش شدند تا مشخص شود محتوای کتاب‌های درسی به چه نحو به ارزش‌های اجتماعی و مقوله‌های آن‌ها پرداخته است. در این پژوهش، معیار مقایسه، توزیع نرمال فراوانی‌ها در مورد مقوله‌ها و کدهای تحلیل ارزش‌های اجتماعی است و فرض بر این است که هر کدام از کدهای تحلیل وزن یکسانی دارد. از طرف دیگر، هر کدام از مقوله‌ها نیز با توجه به تعداد کدهای خود، که بیانگر گستردگی آن مقوله است، وزن کلی خود را از مجموع وزن کدهای خود به دست می‌آورد.

جامعه آماری

تعداد مواد درسی دوره ابتدایی، طبق مصوبه «شورای عالی آموزش و پرورش» در جلسه ۸۳۴ مورخ ۵ اسفند ۱۳۸۹، به شرح زیر به تعداد ۱۲ ماده درسی است. لذا ۱۲ ماده درسی دوره ابتدایی که شامل ۴۳ کتاب درسی می‌شود، جامعه آماری تحقیق را شامل شد. روش نمونه‌گیری از جامعه آماری «هدفمند» است. به طوری که «کتاب فارسی» پایه اول و «فارسی بخوانیم»

کیفیت بخشیدن به آن‌ها، نظام آموزشی مؤثرتر و کارا تر در اجتماعی کردن دانش‌آموزان عمل خواهد کرد.

اهمیت و ضرورت

در مورد اهمیت بررسی ارزش‌های اجتماعی در آموزش و پرورش به طور عام و در برنامه‌های درسی به طور خاص در سال‌های اخیر در کشور ما، همایش‌ها و سمینارهای متفاوتی برگزار شده‌اند که از آن جمله می‌توان به همایش ملی «تعلیم و تربیت ارزش‌ها» در «مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی» (ره) قم (آذر ۹۱)، همایش ملی «تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران» در دانشگاه مشهد (اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۰)، همایش «نقد و بررسی کتب درسی زبان و ادبیات فارسی» (شهرستان داراب، دی‌ماه ۹۱)، همایش «پاسداری و تقویت زبان فارسی با اصلاح تخصصی کتاب‌های درسی آموزش و پرورش» در «پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی» (دی‌ماه ۸۷) و همایش علمی «برنامه درسی ملی: چشم‌اندازها و راهبردها» در «اردوگاه شهید باهنر» تهران (مردادماه سال ۸۷) اشاره کرد.

اهمیت دیگر پژوهش حاضر این است که در راستای اجرای سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی، کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از سال تحصیلی ۱۳۹۰ تغییرات کلی داشته‌اند. به طوری که کتاب‌های سال‌های اول، سوم، چهارم و پنجم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۰-۹۱، کتاب‌های سال دوم و ششم در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ باز تألیف شده‌اند.

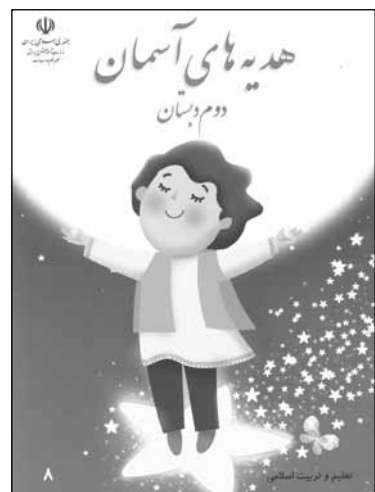
آن گونه که از بررسی پیشینه تحقیقات انجام شده پیداست، قریب به یقین، این کتاب‌های جدیدالتألیف برحسب سازه ارزش‌های اجتماعی تحلیل نشده و مورد ارزیابی قرار نگرفته‌اند.

به طوری که در اسناد بالادستی آموزش و پرورش آمده، «تربیت» عبارت است از پرورش و تعالی انسان در همه ابعاد وجودی و پرهیز از توجه به بُعد یا ابعاد خاص.

طبق اصول حاکم بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (اصول ۱۱ و ۱۲) و برنامه درسی ملی (اصول ۴ و ۶) و سند برنامه راهبردی آموزش ابتدایی (راهبرد ۹)، جامعیت و نگاه یکپارچه به تمامی ارزش‌ها و نیازها، و رعایت توازن و تعادل ابزارهای یادگیری در پرداختن به آن‌ها، در برنامه درسی و تربیتی مورد تأکید قرار گرفته است.

لذا عمده‌ترین ضرورت پژوهش حاضر، مشخص کردن وضعیت موجود هر کدام از مقوله‌های ارزش‌های اجتماعی در محتوای کتاب‌های درسی و بررسی این موضوع است که «آیا - همان گونه که پارسونز برای ثبات جامعه توجه به تمام





پایه های دوم، سوم، چهارم، پنجم و «کتاب زبان و ادبیات فارسی» پایه ششم ابتدایی به عنوان نمونه جامعه آماری انتخاب شدند؛ چرا که

۱. در مطالب و تصاویر کتاب فارسی تنوع ارزش های اجتماعی زیاد است.

۲. در سایر کتاب های درسی با توجه به موضوع کتاب ها، به ارزش خاصی پرداخته می شود و به عبارت دیگر، سوگیری ارزشی وجود دارد.

۳. دانش آموز دوره ابتدایی در برنامه هفتگی، بیشترین ارتباط را با کتاب درسی فارسی دارد؛ به طوری که ۳۰/۳۴ درصد برنامه هفتگی مدارس ابتدایی به تنهایی به این کتاب اختصاص داده شده است.

تجزیه و تحلیل داده ها

* توزیع مقولات ارزش های اجتماعی در محتوای کتاب درسی دوره ابتدایی

طبق جدول ۱ میانگین توزیع فراوانی مقوله های ارزش های اجتماعی در کتاب های فارسی ۴۴۲ مورد، یعنی ۱۲/۵ درصد برای هر کتاب است، که مقوله اخلاقی با ۵/۶ درصد و مقوله اقتصادی با ۶/۷ درصد، پایین تر از میانگین و مقوله علمی با ۲۰/۳ درصد و مقوله اعتقادی با ۱۷ درصد، به ترتیب بالاترین رتبه را دارند.

* نتایج تحلیل واریانس و آزمون استنباطی F برای مقایسه توزیع مقولات ارزش های اجتماعی در محتوای کتاب درسی دوره ابتدایی

این نتایج نشان می دهند که سطح معناداری آزمون از ۰/۰۵ کمتر ($\text{sig} = 0/012$) و مقدار F برابر با ۳/۰۲ است. پس می توان قضاوت کرد که محتوای کتاب های درسی به

ردیف	مقوله	فراوانی	درصد
۱	اعتقادی	۶۰۰	۱۷
۲	اخلاقی	۱۹۹	۵/۶
۳	اقتصادی	۲۳۶	۶/۷
۴	زیبستی	۴۵۲	۱۲/۸
۵	حقوقی	۴۹۱	۱۳/۹
۶	علمی	۷۲۲	۲۰/۳
۷	سیاسی	۴۱۲	۱۱/۷
۸	هنری	۴۲۳	۱۲
	جمع	۳۵۳۵	۱۰۰

جدول ۱.
توزیع فراوانی مقولات ارزش های اجتماعی در کتاب های فارسی دوره ابتدایی

مقوله های هشت گانه ارزش های اجتماعی توجه یکسان و متعادلی نداشته است.

برای اینکه مشخص شود که میانگین کدام یک از مقوله های هشت گانه با بقیه متفاوت بوده، از آزمون «توکی»^۳ استفاده شد. طبق گزارش آزمون، چون تفاوت میانگین مقوله اخلاقی و مقوله علمی ۸۷/۱۶- و سطح معناداری « $\text{sig} = 0/013$ » تعیین شد، پس می توان بیان کرد که بین میزان توجه کتاب های درسی به مقوله علمی و مقوله اخلاقی تفاوت معناداری وجود دارد؛ یعنی به این دو مقوله در بین مقوله های هشت گانه، با اطمینان ۹۵ درصد یکسان و متوازن پرداخته نشده است.

همچنین، چون تفاوت میانگین مقوله اقتصادی و مؤلفه علمی ۸۱- و سطح معناداری « $\text{sig} = 0/026$ » گزارش شده است، پس می توان قضاوت کرد که کتاب های درسی دوره ابتدایی با اطمینان ۹۵ درصد به مقوله های اقتصادی و علمی توجه متوازن و یکسانی نداشته اند.

* توزیع مقولات ارزش های اجتماعی در محتوای پایه های شش گانه دوره ابتدایی

یافته های توصیفی مجموع مقوله های ارزش های اجتماعی را در پایه های گوناگون طبق جدول ۲ بدین نحو نشان می دهد که کتاب درسی پایه سوم ابتدایی با ۲۲/۶ درصد بیشترین و کتاب درسی دوم ابتدایی با ۹/۳ درصد کمترین مقولات ارزش های اجتماعی را دارند. به طور میانگین، در هر پایه ۱۶/۶ درصد به ارزش های اجتماعی پرداخته شده است.

* آزمون استنباطی برای مقایسه مقولات ارزش های اجتماعی در محتوای پایه های شش گانه دوره ابتدایی

برای ارزیابی تفاوت توجه به مقوله های هشت گانه در پایه های شش گانه ابتدایی از آزمون F استفاده شد. با توجه به آزمون «آنوا»^۴ سطح معناداری از ۰/۰۵ بیشتر تعیین شد ($\text{sig} = 0/009$) و مقدار F جدول ۱/۹۳ گزارش شد. پس می توان گفت بین پایه های شش گانه دوره ابتدایی از نظر توجه به مقوله های ارزش های اجتماعی تفاوت معناداری وجود ندارد. به عبارت دیگر، پایه های ابتدایی نسبت به هم، به مقوله های ارزش های اجتماعی به یک نحو پرداخته اند.

بحث و نتیجه گیری

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (اصول کلی تربیت ۱۱ و ۱۲) و سند برنامه درسی ملی (اصول ۴ و ۶) و همچنین برنامه راهبردی آموزش ابتدایی (راهبرد ۹)، بر وزن دهی

در پایه‌های این دوره رعایت شده است. «آزمون آنوا» تفاوت معناداری بین پایه‌های شش‌گانه دوره ابتدایی، از حیث پرداختن به ارزش‌های اجتماعی نشان نمی‌دهد. به عبارت دیگر، پایه‌های دوره ابتدایی به هشت مقوله از ارزش‌های اجتماعی یکنواخت و یکسان پرداخته‌اند.

بنابراین در جمع‌بندی می‌توان گفت: در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی آموزش ارزش‌های اجتماعی و مقولات آن از یکپارچگی، توازن و همه‌جانبه‌نگری برخوردار نیست و سوگیری برای بعضی از ارزش‌ها وجود دارد و این امر از معضلات اساسی برنامه درسی دوره ابتدایی به‌ویژه کتاب فارسی است.

پیشنهادهای

مؤلفان و برنامه‌ریزان کتاب‌های درسی دوره ابتدایی باید به مقوله‌های اخلاقی و اقتصادی در مطالب و محتوای کتاب‌ها توجه بیشتری داشته باشند تا اصل یکپارچگی و نگاه متعادل به تمام شئون تربیت که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و اصول ۱/۹/۴ و ۱/۹/۶ برنامه درسی ملی و سند برنامه راهبردی آموزش ابتدایی (راهبرد ۹) مورد تأکید قرار گرفته‌اند، محقق شود.

با توجه به اینکه کتاب‌های درسی و عوامل انسانی مدرسه (مربی، مدیر، معاون و خدمت‌گزار و دانش‌آموزان) دو عنصر مهم در انتقال ارزش‌ها به دانش‌آموزان شناخته می‌شوند، پیشنهاد می‌شود پژوهشی در خصوص تعیین سلسله مراتب ارزش‌های اجتماعی عوامل مدرسه انجام گیرد.

متعادل به اهداف کلی دوره ابتدایی و نگاه یکپارچه به ابعاد شخصیتی انسان در تنظیم محتوای کتاب‌های درسی تأکید دارند. علاوه بر این، نظریه سایبرنتیکی پارسونز، تعادل سیستم را در جریان انرژی از خرده‌نظام اقتصادی به نظام اجتماعی کل و توجه به هر چهار خرده‌نظام می‌داند. نگاه مارکس به ارزش اقتصادی، نگاهی زیربنایی است و بورديو توانمندی فرد و جامعه را در توجه به تمامی سرمایه‌ها می‌داند اما محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی (جدول ۲) به مقوله‌های ارزش‌های اجتماعی نگاهی سوگیرانه دارد. به عبارت دیگر، متون و محتوای کتاب‌ها به ابعاد و مقولات ارزش‌های اجتماعی یکنواخت و متوازن نپرداخته‌اند؛ به گونه‌ای که فقط ۵/۶ درصد به ارزش اخلاقی و ۶/۷ درصد به ارزش اقتصادی پرداخته شده است. در حالی که ارزش علمی با ۲۰/۳ درصد و ارزش اعتقادی با ۱۷ درصد مورد توجه قرار گرفته است.

لذا اگر ارزش‌های اعتقادی، علمی و اخلاقی را طبق نظر پارسونز، خرده‌نظام‌های ارزش‌های فرهنگی و ارزش‌های اقتصادی و زیستی را خرده‌نظام‌های ارزش‌های ارگانیکی لحاظ کنیم، می‌توانیم نتیجه گرفت که محتوای کتاب‌های درسی بر خرده‌نظام‌های ارزش‌های فرهنگی بیش از خرده‌نظام‌های ارزش‌های ارگانیکی تأکید داشته است. این در حالی است که به زعم پارسونز، سازوکار رفتاری، تأمین‌کننده انرژی نظام شخصیت است که به نوبه خود انرژی نظام اجتماعی را تأمین می‌کند و نظام اجتماعی با سازمان‌دهی منزلت‌ها و نقش‌ها، شرایط تأمین انرژی نظام فرهنگی را فراهم می‌سازد. برعکس، نظام فرهنگی جهت‌گیری‌های ارزشی را به مثابه اطلاعات برای نظام اجتماعی تأمین می‌کند.

مقوله‌های ارزش‌های اجتماعی در پایه‌های شش‌گانه دوره ابتدایی با هم ارتباط عمودی دارند و اصل تداوم و پیوستگی و تناسب تجربیات قبلی و بعدی فراگیرندگان



پی‌نوشت‌ها

1. social values
2. Talcott Parsons
3. Tukey
4. ANOVA

منابع

۱. برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، نگاشت چهارم، ۱۳۸۹.
۲. سند برنامه راهبردی آموزش ابتدایی، ۱۳۹۰.
۳. رفیع‌پور، فرامرز. *آنانومی جامعه*، نشر انتشار، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۰.
۴. مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، آذرماه ۱۳۹۰.
۵. همیلتون، پیتر و تالکوت پارسونز. *ترجمه احمد تدین*، شهر کتاب هرمس، چاپ دوم، ۱۳۷۹.

ردیف	پایه مقوله	اعتقادی	اخلاقی	اقتصادی	زیستی	حقوقی	علمی	سیاسی	هنری	جمع فراوانی	توزیع
۱	اول	۷۷	۲	۵۳	۱۲۰	۵۰	۶۱	۶۷	۴۰	۴۷۰	۱۳/۳
۲	دوم	۴۳	۲۰	۲۸	۵۳	۵۵	۶۱	۲۹	۳۹	۳۲۸	۹/۳
۳	سوم	۱۰۱	۴۱	۳۷	۱۲۲	۱۵۰	۱۲۹	۶۴	۱۵۶	۸۰۰	۲۲/۶
۴	چهارم	۱۰۸	۱۸	۵۸	۶۱	۱۱۴	۹۸	۷۲	۴۶	۵۷۵	۱۶/۳
۵	پنجم	۱۳۹	۲۵	۴۶	۷۲	۶۵	۲۳۶	۵۸	۹۸	۷۳۹	۲۰/۹
۶	ششم	۱۳۲	۹۳	۱۴	۲۴	۵۷	۱۳۷	۱۲۲	۴۴	۶۲۳	۱۷/۶
۷	جمع	۶۰۰	۱۹۹	۲۳۶	۴۵۲	۴۹۱	۷۲۲	۴۱۲	۴۲۳	۳۵۳۵	۱۰۰

جدول ۲.

توزیع فراوانی ارزش‌های اجتماعی در پایه‌های شش‌گانه دوره ابتدایی

رشته جامعه‌شناسی با آنکه دارای موضوعی عینی و قابل دسترسی عینی و قابل دسترسی است و محقق جامعه‌شناس می‌تواند در محیط واقعی و در چارچوب زمانی و مکانی مشخصی با آن آشنا شود، عملاً اکنون به فضای آکادمیک و اتاق‌های دانشکده‌های علوم انسانی محدود شده است. در حالی که شناختی که محقق جامعه‌شناس و یا دانشجویان این رشته از طریق تجربه عینی و عملی و به صورت مستقیم از طریق حضور در جامعه به دست می‌آورند، به هیچ عنوان قابل مقایسه با شناختی نیست که به طور نظری (تئوریک) و از لایه‌های کتاب‌ها به آن دست می‌یابند. هر چند شناخت نظری بسیار ارزشمند است اما باید محک تجربه بخورد؛ زیرا موضوع این رشته بسیار تحت تأثیر نظام اجتماعی و فرایندهای تاریخی قرار دارد و وابسته به شرایط زمانی و مکانی است. نباید فراموش کرد که اگر محل کسب شناخت، آزمون فرضیه‌ها و بررسی تئوری‌ها برای محققان بسیاری از رشته‌ها است

رشته جامعه‌شناسی با آنکه دارای موضوعی عینی و قابل دسترسی است و محقق جامعه‌شناس می‌تواند در محیط واقعی و در چارچوب زمانی و مکانی مشخصی با آن آشنا شود، عملاً اکنون به فضای آکادمیک و اتاق‌های دانشکده‌های علوم انسانی محدود شده است. در حالی که شناختی که محقق جامعه‌شناس و یا دانشجویان این رشته از طریق تجربه عینی و عملی و به صورت مستقیم از طریق حضور در جامعه به دست می‌آورند، به هیچ عنوان قابل مقایسه با شناختی نیست که به طور نظری (تئوریک) و از لایه‌های کتاب‌ها به آن دست می‌یابند. هر چند شناخت نظری بسیار ارزشمند است اما باید محک تجربه بخورد؛ زیرا موضوع این رشته بسیار تحت تأثیر نظام اجتماعی و فرایندهای تاریخی قرار دارد و وابسته به شرایط زمانی و مکانی است. نباید فراموش کرد که اگر محل کسب شناخت، آزمون فرضیه‌ها و بررسی تئوری‌ها برای محققان بسیاری از رشته‌ها است

آموزش جامعه‌شناسی در میدان

گزارشی از دانشگاه شهید بهشتی

آزمایشگاه‌ها، بیمارستان و ... است، برای جامعه‌شناسان محیط اجتماعی «آزمایشگاه جامعه‌شناختی» است. حضور در دنیای واقعی، تجربه نقش‌ها و قرار گرفتن در موقعیت‌های مختلف، علاوه بر اینکه به محققان کمک می‌کند دانسته‌هایشان را در محیط واقعی آزمایش کنند، به آن‌ها امکان می‌دهد که برای بهبود شرایط یا رفع مسائل مختلف جامعه راه‌حلی ارائه دهند. متأسفانه در نظام رسمی دانشگاهی علوم اجتماعی تمهیدات چندانی برای این موضوع اندیشیده نشده است. دانشجویان به صورت هدفمند در این زمینه آموزش نمی‌بینند و عموماً آموخته‌هایشان به مباحثی محدود است که در کلاس‌ها و یا از طریق کتاب‌ها به دست می‌آورند. این گونه دانش اندوزی

باعث می‌شود که آنان از تجربه اجتماعی محروم باشند. هر چند استادان برخی درس‌های دانشگاهی تلاش می‌کنند با تعریف پروژه‌های میدانی، بازدیدها و سفرهای علمی، امکان کسب چنین تجربه‌ای را ایجاد کنند، به دلیل مقطعی بودن این آموزش و نبودن برنامه مدون و رسمی در نهایت تأثیر چندانی ندارد.

از سوی دیگر باید به این موضوع هم توجه داشت که ورود به یک محیط جدید و یا حتی جامعه‌ای که ما عضو آن هستیم با هدف کسب شناخت، بدون وجود یک سلسله آموزش‌ها و مهارت‌ها به سادگی ممکن نیست و حداقل به داشتن تجربه‌های پیشین نیاز دارد. برای اینکه چنین توانمندی‌ای در دانشجویان جامعه‌شناسی، به‌ویژه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، ایجاد شود و آن‌ها بتوانند با ورود به محیط اجتماعی - بدون آنکه نیاز باشد دست به تحقیقات کمی گسترده‌ای بزنند - در مدت زمانی کوتاه به اطلاعات عمیق و قابل اتکایی دست پیدا کنند، می‌باید چاره‌ای اندیشید.

درس «مطالعات میدانی در جامعه‌شناسی» که در گروه علوم اجتماعی «دانشگاه شهید بهشتی» تصویب شد، با هدف ترویج چنین دیدگاهی در آموزش علوم اجتماعی تدوین شده است. به عبارت دیگر، چنین شناختی در فضای دانشگاهی علوم اجتماعی و ناتوانی دانشجویان تحصیلات تکمیلی از به دست آوردن شناخت بومی، انگیزه‌های اصلی تصویب این درس بوده است. نقطه آغاز شکل‌گیری این درس به بازگشت تیم دانشگاهی شهید بهشتی به سرپرستی دکتر پرچمی از سفر علمی تاجیکستان در قالب درس کارشناسی ارشد بررسی مسائل اجتماعی باز می‌گردد. این سفر نشان داد که اگر دانشجویان آموزش لازم را دریافت کنند، می‌توانند وارد محیط اجتماعی کاملاً جدیدی شوند و به شناختی عمیق و قابل اتکا از آن محیط برسند.

درس مطالعات میدانی در جامعه‌شناسی دارای ۲ واحد - یک واحد نظری و یک واحد عملی - است که برای دوره کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی طراحی شده است. پس از تنظیم و تصویب محتوا و سرفصل‌های آن، دانشگاه شهید بهشتی برای اولین مرتبه در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ آن را با تأکید بر این سرفصل‌ها ارائه کرد:

- مروری بر مهم‌ترین نظریه‌های نظم، تغییرات و مسائل اجتماعی
- عملیاتی‌سازی و معرف‌سازی مهم‌ترین متغیرهای اجتماعی
- روش مشاهده و مصاحبه پیشرفته
- جامعه‌شناسی تصویری
- مهم‌ترین مهارت‌های پژوهشگری
- اخلاق در مطالعات جامعه‌شناسی میدانی.

شد. البته این بدان معنا نبود که هر گروه به‌طور کامل فقط بر متغیرهای مختص خود متمرکز شود. همه اعضا می‌باید تمرین جامعه‌شناسی را از طریق مشاهده و مصاحبه در مورد متغیرهای مهم انجام می‌دادند. نتیجه این پروژه آموزشی- پژوهشی که در قالب یک سفر علمی گروهی انجام پذیرفت، علاوه بر افزایش توانایی علمی دانشجویان در رشته تخصصی خود، مجموعه‌ای از عکس‌های جامعه‌شناختی و یک گزارش علمی با موضوع تحلیل اجتماعی شهر جندق بود که توسط دانشجویان تهیه شد.

پس از سفر، با توجه به کسب تجربه‌ای غنی از مشاهده جامعه از نزدیک توسط دانشجویان، تلاش شد امتحانی برگزار شود که تناسب زیادی با محتوای درس و آنچه آموزش داده شده بود، داشته باشد. به همین منظور براساس آرشیو فیلم‌های موجود از شهر «شانگهای» چین فیلمی ساخته و در ابتدای امتحان نمایش داده شد. این فیلم در واقع سفری مجازی به شهر شانگهای بود و در آن تلاش شده بود شناختی نسبتاً عمیق از این شهر به دانشجویان داده شود. سپس هر دانشجو دو ساعت زمان در اختیار داشت تا تحلیلی جامعه‌شناختی از مشاهدات خود ارائه کند.

درس مطالعات میدانی در جامعه‌شناسی که در طول عمر نیم‌ساله خود تجربیات بسیاری را به دانشجویان و دپارتمان جامعه‌شناسی دانشگاه آموخته، اکنون مسیری تکاملی را آغاز کرده است. این درس که یکی از اولین تلاش‌های عملی برای کاربردی و عملی کردن شیوه آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌های ایران است، قصد دارد شرایطی فراهم آورد که دانشجویان از کار نظری محض فاصله بگیرند و با جامعه، فرهنگ و واقعیت‌های اجتماعی آشنا شوند، مسائل جامعه را از نزدیک لمس کنند و در حین انجام کار از آن‌ها لذت ببرند. دانشجویان این درس‌ها دانسته‌های نظری خود را به‌صورت عملی به کار می‌گیرند، می‌آزمایند و حتی گاه با توجه به شرایط اجتماعی داشته‌ها و دانسته‌های پیشین خود را ابطال می‌کنند. از دیگر سو، دانشجویان به‌صورت عملی به ارتباط بین میدان‌ها و حوزه توجه می‌کنند و در نتیجه به‌نوعی به ارتباط بین نهادهای مختلف جامعه پی می‌برند و به یک نگاه چندبعدی و ترکیبی می‌رسند. کلیت درس به دانشجویان کمک می‌کند که هرگاه وارد یک محیط اجتماعی می‌شوند، در مدت زمان کمتری به درک و بینشی جامعه‌شناختی از آن محیط برسند.

● انجمن علمی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی

باتوجه به اینکه یک واحد این درس به انجام فعالیت‌های عملی از سوی دانشجویان اختصاص دارد، در طول ترم دو تمرین اصلی برای رسیدن به این هدف طراحی شده است: ۱. هر دانشجو موظف است به‌صورت فردی و به انتخاب خود در یک میدان کوچک اجتماعی آموخته‌های خود را تمرین کند. این محیط اجتماعی می‌تواند محل‌هایی چون بازار، میدان میوه و تره‌بار، فروشگاه‌های بزرگ (زنجیره‌ای)، بیمارستان، حوزه علمی و دادگاه باشد.

۲. در تمرین دوم که در پایان ترم انجام می‌شود، دانشجویان دوره کارشناسی ارشد با همراهی برخی از دانشجویان دوره کارشناسی و تحت سرپرستی استاد، به یک شهر کوچک سفر می‌کنند. این سفر علمی همراه با یافته‌هایی ارزشمند است که می‌تواند برای درک روشمند محیط واقعی اجتماعی، منظم و ساختن ذهن و در سطحی وسیع‌تر، محقق شدن اهداف درس مطالعات میدانی در جامعه‌شناسی نقطه شروع مناسبی باشد.

در اولین سال اجرای درس و برای عملیاتی شدن هدف، تمرین دوم، شهر کوچک «جندق» در استان اصفهان انتخاب شد. علت انتخاب این شهر تناسب ویژگی‌های این شهر کوچک با هدف درس جامعه‌شناسی میدانی بود. در این درس قرار بر این بود که محقق بتواند پس از حضور در یک میدان اجتماعی، بدون داشتن اطلاعات چندانی، با استفاده از آموخته‌ها و تکنیک‌های مشاهداتی با آن آشنا شود. شهر جندق نیز به‌دلیل شرایط اجتماعی (اقلیت شیخیه در آنجا زندگی می‌کنند) خاص بسیار کمتر دستخوش تغییرات و تحولات اجتماعی شده است و هنوز نظام اجتماعی‌اش چندان پیچیده نشده که شناختش سخت باشد و یا در حد توان یک دانشجوی آموزش دیده رشته جامعه‌شناسی نباشد. از طرف دیگر، هرچند جندق یک جامعه ساده است، اما یک شهر و دربردارنده اجزا و بخش‌های جامعه شهری است. همان‌طور که می‌دانید، به‌دلیل غالب بودن شکل زندگی شهری، جامعه‌شناسی ناگزیر از پرداختن به شهرهاست و بنابراین، بهتر است هنگامی که یک جامعه ساده برای کسب تجربه انتخاب می‌شود، این جامعه ساده یک شهر باشد.

مقدمات این سفر علمی از ابتدای جلسات درس مطالعات میدانی در جامعه‌شناسی فراهم شد و پس از عبور از مباحث نظری و روشی لازم، در پایان دو پرسش‌نامه و دو مشاهده‌نامه - که برای سنجش متغیرهای محیط‌های شهری و روستایی- تدوین شد. قبل از سفر، گروه‌های سه نفره شامل یک دانشجوی کارشناسی ارشد و دو دانشجوی کارشناسی به‌عنوان دستیار تشکیل شدند و در یک تقسیم کار علمی، هر گروه مسئول سنجش بخشی از پرسش‌نامه و مشاهده‌نامه

برای جامعه‌شناسان
محیط اجتماعی
«آزمایشگاه»
جامعه‌شناختی»
است. حضور در
دنیای واقعی، تجربه
نقش‌ها و قرار گرفتن
در موقعیت‌های
مختلف، علاوه بر اینکه
به محققان کمک
می‌کند دانسته‌هایشان
را در محیط واقعی
آزمایش کنند، به
آن‌ها امکان می‌دهد
که برای بهبود شرایط
یا رفع مسائل مختلف
جامعه راه‌حلی ارائه
دهند. متأسفانه در
نظام رسمی دانشگاهی
علوم اجتماعی
تمهیدات چندانی
برای این موضوع
اندیشیده نشده است.
دانشجویان به‌صورت
هدفمند در این زمینه
آموزش نمی‌بینند و
عموماً آموخته‌هایشان
به مباحثی محدود
است که در کلاس‌ها
و یا از طریق
کتاب‌ها
به‌دست
می‌آورند

هرمنوتیک

از هوسرل تا گادامر

کاوه تیموری
مدرس روش تحقیق تربیت معلم

اشاره

موضوع فهم و درک معنای رفتار و راه یافتن به درون مایه اصلی متون مبنا و بنیاد روشی است که «تأویل» یا هرمنوتیک نام گرفته است. ماهیت و ویژگی این روش با مطرح شدن روش تحقیق کیفی در روزگار فعلی همخوانی و تناسب دارد. پیش از این مفاهیم پایه و اصول بنیادین تأویل مرور شد.

در این مقاله شماری از آرای صاحب‌نظران اصلی تأویل بررسی شده است، به این امید که پیش‌زمینه‌ای برای مطالعه بیشتر تأویل و آشنایی با ظرفیت‌های روش‌شناسانه آن فراهم آورد.

رشد آموزش علوم اجتماعی

گادامر

او گفته است: «پرسش اصلی در هرمنوتیک فلسفی این نیست که ما چه می‌کنیم، بلکه این است که چه چیزی فراسوی اراده و کنش ما رخ می‌دهد.»

گادامر به حکم آن آیین فلسفی یونان باستان باز می‌گردد که «هر فرد دانایی، یک شکاف است و بی‌تردید حقیقت بی‌تردید وجود ندارد. همواره لحظه‌ای از حقیقت دست‌یافتنی است و سهم من در آن اندک است. ایقان و اطمینان به اینکه حقیقت را دانسته‌اند، انکار حقیقت است.»

گادامر در کتاب «حقیقت و روش»، این حکم کالینگور را تکرار کرده است: «تنها زمانی می‌توان متنی را شناخت که از پرسش‌هایی آگاهی یافته باشیم که متن باید به آن‌ها پاسخ دهد. سودای هر پرسش یافتن معناست. نکته اینجاست که در دو افق معنایی متفاوت، پرسشی واحد، اهدافی یکسان پیش‌رو نخواهد داشت» (همان: ۵۷۱).

گرچه گوهر اندیشه گادامر بر محور هرمنوتیک دور می‌زند، باید به‌خاطر داشته باشیم که وی هیچ‌گاه آن را به‌طور قطعی نپذیرفت.

شلایرماخر (۱۸۳۴-۱۷۶۸)

از دیگر اندیشمندان تأویل شلایرماخر بود که «به‌عنوان عالم الهیات و نیز مورخ فلسفه یونان با تأویل سروکار پیدا کرد. از دست‌نویس‌های او که اخیراً انتشار یافته است برمی‌آید که حتی می‌توان گفت روش تأویل مایه اصلی و پایای اندیشه او را تشکیل می‌دهد» (فرون، ۱۳۷۲: ۴۶).

کاربردی کردن روش تأویل حاصل تلاش‌های وی بود؛ به‌طوری‌که «او بود که بدان منزلتی ویژه بخشید. او به‌عنوان عالم الهیات و فلسفه کاربردی وسیع از این روش به دست داد. (ساروخانی، ۱۳۷۰: ۴۹-۴۸).

ادموند هوسرل

هوسرل فیلسوف شهیر آلمانی است که پایه‌های اندیشه‌های فکری او در حوزه پدیدارشناسی، الهام‌بخش بسیاری دیگر از نحله‌های فکری شده است. به تعبیر بابک احمدی در کتاب «ساختار و تأویل متن»، ادموند هوسرل مشهورترین کلام فلسفی این سده را گفته است: «به‌سوی خود چیزها» یا به‌سوی چیزها چنانچه در خود هستند؛ رها از هر تعیین و هر نکته افزوده.

یافتن گوهر و معانی اصیل رفتار، مدعای حقیقی هرمنوتیک است. این مضمون یادآور شعر سهراب سپهری است: چشم‌ها را باید شست، جور دیگر باید دید. واژه باید خود معنا باشد....

هوسرل در جای دیگر می‌گوید: «هرگونه شهود ناب و اصیل، ریشه بر حق و پذیرفتنی دانش است. هر آنچه خود را به ما اساساً در شهود، یعنی در حضور بی‌میانجی خویش آشکار می‌کند، باید خیلی ساده، همچون حضور آن چیز پذیرفته شود؛ البته تنها در آن محدوده‌ای که خود را آشکار می‌کند.»

بی‌دلیل نخواهد بود که با تأمل در مبانی فلسفی هرمنوتیک، یک‌بار دیگر با قول پل ریکور همراه شویم که می‌گوید: «هرمنوتیک را باید شاخه‌ای از درخت پدیدارشناسی دانست» (همان: ۵۴۴).

دیلتهای در میان صاحب نظران علوم انسانی جایگاه ویژه‌ای دارد. «می‌توان گفت ویلهلم دیلتهای نظریه پرداز مسلم علوم انسانی بود و همواره خواهد بود. اثر وی نیز فقط مرحله‌ای از تحول نظریه‌ها نیست بلکه تغییر جهتی حقیقی است. وی راه تازه‌ای را به روی تفکر فلسفی باز می‌کند که پس از او بسیاری از متفکران آن را در پیش می‌گیرند. دیلتهای بحث مهمی را برمی‌انگیزد که هر فیلسوف یا روش‌شناس علوم انسانی از این پس باید آن را ادامه دهد. به بیان دقیق، دیلتهای نخستین کسی است که در علوم انسانی معرفت‌شناسی مستقلی به وجود آورد؛ هر چند می‌توان صحت روش او را در طرح مسئله مورد چون و چرا قرار داد. باری، آثار وی برای کل مسئله علوم انسانی و نتایج فلسفی و منطقی و معرفت‌شناختی آن، منبع آگاهی مهمی به شمار می‌رود» (فرونده، ۱۳۷۲: ۷۱).

ژولین فروند چنین می‌نویسد: «او مانند بسیاری از روشن‌فکران عصر خود، برای روان‌شناسی تقدم قائل است، ولی با فلسفه اصالت طبیعت که در آن دوره بر این علم تسلط دارد، مبارزه می‌کند؛ بی‌آنکه به دام روش درون‌نگری گرفتار آید. با این همه، تقدمی که دیلتهای برای روان‌شناسی قائل است و امروز باعث شگفتی است، از جنبه بدیع اندیشه او نمی‌کاهد و خود دلیل بر این است که اندیشه او همانند دیگران به اوضاع و احوال تاریخی وابسته است. یکی از شایستگی‌های دیلتهای این است که این وابستگی یا مشروط بودن اندیشه به شرایط تاریخی را، که در مورد اثر خود وی نیز صادق است، روشن ساخت. از اینجا بهتر می‌توان دریافت که چرا با وجود اینکه برای عقل و نظام‌های عقلانی اهمیت فراوان قائل است، از ناتوانی تبیین علمی در غلبه کامل بر نیروهای غیرمعقول هیچ‌گاه غافل نیست.» (همان: ۷۲).

دیلتهای برای تاریخ و روان‌شناسی اهمیت بسزایی قائل بود: «به نظر او، موضوع علوم انسانی وقوف به واقعیت تاریخی

ژولین فروند در بررسی آرای شلایرماخر می‌نویسد: «به نظر شلایرماخر، آنچه از راه تأویل کشف می‌شود، روشنگر امری است که ما قبلاً از آن آگاهیم. معنی ضمنی این مطلب آن است که برای اینکه این روش به نحو مؤثری به کار بسته شود، باید بر شناخت قبلی انسان و انسانیت به طور کلی مؤسس باشد. اساس چنین شناختی تجربه است که نیروی نقادی و پیشگویی را که لازمه هر نوع تفسیر یا تفهم است، پرورش می‌دهد» (فرونده، ۱۳۷۲: ۴۷).

با این حال، هرمنوتیک نزد شلایرماخر با توجه به حوزه کار او، نظریه‌ای است فلسفی و معرفت‌شناسانه. «زمانی که شلایرماخر حکم می‌کند که حتی کودکان نیز از راه هرمنوتیک، معنای واژگان را در می‌یابند، اهمیت این سوبه کانتی یا شناخت‌شناسی را برجسته می‌کند» (احمدی، ۱۳۷۱: ۵۲۳).

شلایرماخر تأثیر فراوانی بر اندیشه ویلهلم دیلتهای گذاشت و با این ره توشه بود که دیلتهای را بنیان‌گذار و معمار اصلی بنای فکری هرمنوتیک دانسته‌اند.

ویلهلم دیلتهای (۱۸۱۳-۱۹۱۱)

چنانکه از ابتدای مقاله به مقام دیلتهای به عنوان یک متفکر علوم انسانی اشاره شد، باید مجدداً اذعان کرد که بنای اصلی تأویل مدیون تلاش‌های فکری دیلتهای است. در اینجا قدری مبسوط‌تر به جایگاه وی در روش تأویل و بسط، گسترش و توسعه این مکتب می‌پردازیم: «دیلتهای شاگرد اگوست بک بود و به این اعتبار، کار خود را ادامه کار شلایرماخر می‌دانست. همواره احترامی بی‌پایان برای شلایرماخر قائل بود و کتابی عظیم با عنوان «زندگی شلایرماخر» نوشت. مهم‌ترین اثر دیلتهای در زمینه هرمنوتیک رساله‌ای کوتاه است با عنوان «سرچشمه و تکامل هرمنوتیک» که به سال ۱۹۰۰ نوشته شده است» (همان: ۵۰۳).

به اعتبار فرد و تشخیص آن و تعیین قواعد و عنایات رشد فرد معین و نیز دانستن این است که در تکون فرد معین، چه ملازماتی نقش فعال دارند. بنابراین، تاریخی بودن پدیده‌های انسانی از دیدگاه دیلتای از دو بعد خاص مطرح است:

۱. نسبیت؛

۲. سیروت: شدن یا گردیدن، یعنی حرکت مدام پدیده‌های اجتماعی (ساروخانی، ۱۳۷۰: ۹۰۹).

شدن یا گردیدن و دوران پدیده اجتماعی، به مصداق اینکه نوع موضوع، نوع روش را تعیین می‌کند، حائز اهمیت است. پدیده‌ای که همیشه در حال حرکت و دوران است، چگونه درک می‌شود؟ به نظر می‌رسد که درک پدیده نیز باید براساس فهمی باشد که دائماً صیقل می‌یابد و تصحیح می‌شود و این فرایند دور ادراکی را طی می‌کند.

زیرا آنجا ابژه براساس قانونمندی‌های ذهن انسانی ساخته نشده است و اینجا ناگزیریم از اجزا به کل پی ببریم، یا به عبارت بهتر، کل را متصور شویم. اما تجربه گذشته (واقعیت تاریخی) با استقرا سروکار ندارد. کلیت تاریخی هنوز به دست نیامده است و تصور آن سودی ندارد. اینجا به ابزاری دیگر نیازمندیم تا بتوانیم بازسازی اندیشه تاریخی را ممکن کنیم. علم تاریخ که بر پایه منش یکتا و تکرارناپذیر رخدادها استوار است، نمونه‌ای است از علوم انسانی و ناگزیر تأویل را پیش می‌کشد. چرا که اگر رخدادی به راستی قابل تکرار نباشد، سپس شناخت آن، تنها پس از رخداد و به یاری منطق تأویل ممکن خواهد بود. تمایزی که دیلتای میان علوم فیزیکی (یا طبیعی) و علوم انسانی (یا تاریخی) گذاشت، آشکارا خلاف جریان مسلط فکری دوران خود بود. بحث او از پوزیتیویسم و «علم‌انگاری» فاصله می‌گیرد و در حکم انکار جریان فکری نیرومندی است که پس از داروین، قوانین انسانی را همانند قوانین طبیعی می‌شناخت» (احمدی، ۱۳۷۱: ۵۳۱).

اندیشه هرمنوتیک از نظر دیلتای

هرمنوتیک به نظر دیلتای در حکم «روش کشف معنا و دلالت معنایی است». از این رو هر تأویل بیش از هر چیز وابسته به تأویل کننده است. یعنی انس و آشنایی دیرینه تأویل کننده با موضوع تأویل، نخستین شرط رسیدن به نتیجه درست است.

دیلتای «روح عینی» را به مفهومی که نسبت به معنای همگی آن یکسره تازه بود، به کار گرفت و تمامی پدیدارهای زندگی انسانی را در ایجاد آن مؤثر دانست. او تأکید کرد که صرفاً با دانستن مناسبات میان این پدیدارها می‌توان روح

عینی را شناخت. تأویل در حکم فهم این مناسبات درونی است تا در گام بعد، معنای هر یک از پدیدارها به دقت دانسته شود. به نظر دیلتای، تأویل در حکم ادامه شناخت است. «علم انسانی» در اندیشه دیلتای به حضور انسان در مناسبات تاریخی وابسته است. نکته مهم در هرمنوتیک دیلتای همین استقلال علوم انسانی است.

پل ریکور تمایز میان علوم انسانی و علوم فیزیکی - طبیعی را مهم‌ترین گام دیلتای به سوی طرح «اندیشه هرمنوتیک» شناخت و تلاش او را ستایش کرد که می‌خواست نقدی بر آگاهی تاریخی ارائه کند که به صلابت و قدرت نقد کانت از آگاهی به طبیعت باشد. ریکور نوشته است: «به چشم دیلتای، هرمنوتیک به معنای همگانی شدن فردیت بود.»

فردیت مهم‌ترین وجه تمایز فلسفه دیلتای با بینش فلسفی و سیاسی مسلط روزگارش بود. هرمنوتیک دیلتای کامل‌ترین بیان «هرمنوتیک کلاسیک» است که موضوع بنیادین آن متن نیست و در گام نخست معنا، مرجع و مصداق متن هم نیست بلکه تنها می‌خواهد به آن زندگی که در متن متبلور شده است، نزدیک شود (همان: ۵۳۲ و ۵۳۴). دیلتای نوشته است: آفریده‌های ذهنی بیان کمال زندگی هستند و از این رو پیچیدگی طبیعت انسانی را به نمایش می‌گذارند. گاه تأویل کننده در اثر هنری، با ژرفایی از تجربه زندگی هنرمند روبه‌رو می‌شود که ذهن هنرمند از ادراک آن عاجز بوده و تنها همچون بیانی از کمال زندگی بازتابش داده است.

هدف اصلی هرمنوتیک درک کامل تری از مؤلف است؛ انسان که او خود را چنین درک نکرده باشد. به نظر دیلتای، زندگی یعنی این واقعیت که چیزها در مناسبات گوناگون با یکدیگر و با ما قرار می‌گیرند و هر یک مناسبات معنایی ویژه خود را دارند و یا می‌آفرینند. با توجه به این نکته، درستی حکم مشهور دیلتای را می‌توان دانست: زندگی خود پاره‌ای از زندگی در کل است. معنای زندگی دانستنی نیست، مگر با قرار دادن آن در مجموعه معنایی کامل تری؛ یعنی نسبت زندگی فرد با زندگی در کل. اگر بخواهیم مهم‌ترین نکته در هرمنوتیک دیلتای را خلاصه کنیم، به این حکم می‌رسیم که شناخت علمی، عینی و دقیق شرایط پیدایش یک متن امکان‌پذیر است. دیلتای هرمنوتیک را «روش‌شناسی کامل، همگانی و اساسی علوم انسانی» نامید و معنای متن را با «نیت ذهنی مؤلف» سرانجام یکی دانست (همان: ۵۳۴ و ۵۳۶).

پل ریکور (۱۹۱۳)

ریکور یکی از اندیشمندان معاصر در حوزه پدیدارشناسی و هرمنوتیک است. یکی از زمینه‌های اصلی اندیشه فلسفی ریکور هرمنوتیک است و اندیشمند اصلی آن را گادامر به‌شمار می‌آورد. او بنیان‌گذار اصلی «مرکز پژوهش‌های پدیدارشناسی و هرمنوتیک» است. تاریخ بسیار مورد توجه مطالعات تأویل‌گرایی اوست. اشاره ریکور به تاریخ به معنای توجه او به قابلیت استمرار زمانی و دوام جامعه سیاسی است. توجه خاص وی به موضوع زمان و شیوه گزارش آن، از همین امر سرچشمه می‌گیرد.

به دیگر سخن، هدف ریکور از طرح موضوع «زمان» فهم دلالت و معنای تاریخ است که به گفته او، اشکال مختلف سیاسی و استحکام معنایی آن را به خطر می‌اندازد ولی تفکر درباره تغییر و تحول تاریخ از قابلیت روایت جدا نیست. ریکور می‌نویسد: «زمان موقعی زمان انسانی است که از خصوصیتی روایی برخوردار باشد».

پس یگانه راه تفهیم زمان روایت آن است. به نظر ریکور، روایت درهای جهان خارج را به روی ما می‌گشاید و این «گشایش به معنای پیش نهادن جهانی است که قابل زندگی است».

پی‌نوشت‌ها

1. Methodology
2. Positivists
3. Verstehen
4. Hermeneutic
5. Hermes
6. Introspection
7. Relativity

منابع

۱. ساروخانی، باقر. درآمدی بر دایرةالمعارف علوم اجتماعی. نشر کیهان. چاپ اول. تهران. ۱۳۷۰.
۲. روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی. پژوهشگاه علوم انسانی. چاپ اول. تهران. ۱۳۷۲.
۳. تقریرات کلاس. روش تحقیق دوره فوق‌لیسانس. ۱۳۷۳.
۴. فروند، ژولین. آرا و نظریه‌ها در علوم انسانی. ترجمه علی محمد کاردان. نشر دانشگاهی. چاپ دوم. تهران. ۱۳۷۲.
۵. احمدی، بابک. ساختار و تأویل متن (ج ۲). نشر مرکز. چاپ اول. تهران. ۱۳۷۱.
۶. بانکی، فرزین و کارل رته، فریدریش. روش‌های تحقیق در تعلیم و تربیت. ترجمه احمدعلی حیدری و سیدحسین میرلوحی. دبیرخانه شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش. چاپ اول. تهران. ۱۳۷۱.
۷. موسوی، رسول. «تأملی در هرمنوتیک». مجله کلمه. شماره ۱۰. ۱۳۷۳.

بدین ترتیب می‌توان بر این استنتاج تأکید ورزید: «هر واقعیتی از زندگی، به‌عنوان نظام پیچیده‌ای از روابط متقابل نمایان می‌شود. از این‌رو، واقعیت زندگی فقط می‌تواند دایره‌وار و تقریباً به‌گونه‌ای دورانی ادراک شود» (بانکی و کارل رته، ۱۳۷۱: ۲۷).

تمایز میان دو گونه شناخت علمی از نظر دیلتای

«به‌نظر دیلتای، شناخت در علوم فیزیکی یا طبیعی از شناخت در علوم انسانی یا تاریخی جداست. او به‌ویژه تمایز میان توصیف و ادراک را برجسته کرد. علوم فیزیکی و طبیعی به توصیف مناسبات علت و معلولی میان پدیده‌ها می‌پردازند. موضوع علوم طبیعی ابژه است که ساخته انسان نیست و با فاصله‌ای ناپیمودنی از سوژه یا شناسنده قرار دارد. روش علوم فیزیکی یا طبیعی روش استقرای علمی، و روش علوم انسانی یا تاریخی تأویل است. فرایند شناخت در علوم انسانی ضرورتاً شخصی است. تاریخ را انسان می‌سازد. «دایره شناخت» به شناسایی ابژه می‌رود و بار دیگر به خود ما باز می‌گردد. این نکته در مورد علوم طبیعی صادق نیست.

دیلتای می‌گفت: «ما متن و گذشته را بازسازی می‌کنیم و این اساس و گوهر تأویل است».

دانش تاریخی به معنای پشت‌سر نهادن تمام پیش‌داوری‌های برآمده از زمان حاضر و رسیدن به افق اندیشه‌های مؤلف است. به‌نظر دیلتای، تأویل‌کننده فاصله زمانی و تاریخی را (که او را از دنیای متن جدا می‌کند) از میان برمی‌دارد و به‌گونه‌ای هم‌روزگار مؤلف می‌شود (احمدی، ۱۳۷۱: ۵۳۷).

«دیلتای این روش را به عنوان فرایندی تعریف می‌کند که به‌وسیله آن، حیات نفسانی از روی علائم محسوسی که مظهر آن است، شناخته می‌شود. وظیفه هرمنوتیک تفسیر گفتارها، نوشتارها، حرکات و سکنتات، و خلاصه هر فعل و هر اثر است؛ متن‌ها با حفظ جنبه فردی و شخصی آن‌ها در مجموعه‌ای که این امور جزء آن هستند. این نوع تفسیر مبتنی بر نظریه‌ای است که علاوه بر اینکه سعی می‌کند به شیوه‌ای انتقادی، اجزای یک کل را دریابد، می‌کوشد به معنی آن‌ها نیز پی ببرد و از این لحاظ به فطنت مفسر بستگی دارد و در حقیقت، بر الفت و احساس انسی مبتنی است که بر اثر حشر و نشر طولانی و مطالعه مداوم محقق افزایش می‌یابد» (بانکی و کارل رته، ۱۳۷۱: ۲۷).

نظریه‌های متأخر جامعه‌شناسی

سارا کریمی



عنوان: نظریه‌های متأخر جامعه‌شناسی

ترجمه و تألیف: حمیدرضا جلاتی‌پور و جمال محمدی

انتشارات: نشر نی

نوبت چاپ: چهارم - ۱۳۹۲

تاریخ چاپ اول: ۱۳۸۶

محل چاپ: تهران

تعداد صفحات: ۵۲۰ صفحه

نتیجه‌گیری تشکیل شده است. بخش نخست آن با عنوان «چگونه با نظریه‌های گوناگون جامعه‌شناسی روبه‌رو شویم؟» تقسیم‌بندی از نظریات جامعه‌شناسی و انتقادات مطرح شده راجع به آن‌ها را ارائه کرده و به علاقه‌مندان جامعه‌شناسی روش بهره‌گیری از نظریه‌ها و چارچوب‌های نظری «راهگشا» را آموزش می‌دهد.

نویسندگان در این بخش مجموع نظریات جامعه‌شناختی و اجتماعی را در یک دسته‌بندی چهارگانه قرار می‌دهند. هدف آن‌ها این است که دانشجویان و پژوهشگران بتوانند تصویر جامع و کلانی از نظریات گوناگون جامعه‌شناسی داشته باشند و در تنوع و تکرار این نظریات سردرگم نشوند و از سوی دیگر بهتر از این نظریات در پژوهش‌های خود استفاده کنند. در این تقسیم‌بندی دسته اول نظریات رایج و متداول جامعه‌شناسی چون نظریه احساس محرومیت نسبی، تأخر فرهنگی، توسعه نامتوازن، نظریه بسیج منابع و صدها نظر دیگر از این قبیل را شامل می‌شود که توضیح دهنده و تبیین‌کننده عمده‌ترین مسائل جامعه هستند و قابلیت ارزیابی تجربی را دارند. دسته دوم نظریه‌های کلانی چون نظریه جامعه سرمایه‌داری مارکس، جامعه ارگانیک دورکیم، عقلانی شدن وبر، جامعه بحرانی هابرماس، جامعه بازاندیشانه گیدنز، جامعه نظارتی فوکو، جامعه ریسکی اریک‌بک، جامعه شبکه‌ای کاستلز و... هستند که ریشه‌های بنیادین جهان و جامعه مدرن و روندهای اصلی آن را توضیح می‌دهند و تبیین می‌کنند و از نظر تجربی، راه‌گشا بودن آن‌ها مورد توجه است.

دسته سوم مکاتب یا مدرسه‌های جامعه‌شناسی هستند مثل مکتب تضاد، مکتب وفاق، کنش متقابل نمادی، مکتب انتقادی فرانکفورت و دیدگاه‌های نظری چون پدیدارشناسی،

«نظریه‌های متأخر جامعه‌شناسی شرح و ترجمه برخی از مهم‌ترین کارهایی است که جامعه‌شناسان متأخر (فوکو، هابرماس، گیدنز، باومن، بوردیو و...) برای تبیین تحولاتی که به‌طور خاص از دهه ۱۹۷۰ به بعد در جوامع مدرن اتفاق افتاده، انجام داده‌اند. در کتاب حاضر ابتدا شرحی درباره نظریه اجتماعی مدرن و متأخر، مباحث اصلی و انواع دسته‌بندی‌های آن‌ها ارائه شده است، سپس در هر فصل مجموعه‌ای از نوشته‌ها یا مقالات اصلی یک یا چندین متفکر متعلق به یک مکتب، به‌منظور معرفی آراء و مفاهیم آن متفکر یا مکتب، ترجمه شده است. شاید ویژگی بارز این کتاب گزینش، شرح و ترجمه آثاری است که ولو به شیوه‌های مختلف، قضایای واحدی را دنبال می‌کنند.»

متنی که خواندید توضیحی است که بر پشت جلد «نظریه‌های متأخر جامعه‌شناسی» درج شده و می‌کوشد تا در یک بند و به‌طور مختصر برای خواننده از محتوای کتابی که در دست دارد بگوید؛ اما مطلب پیش رو شرح مفصل‌تری از ساختار و محتوای هر بخش را تنظیم کرده تا به علاقه‌مندان معرفی کاملی را ارائه نماید. پیش‌نوشتار، شش بخش و سه پیوست ساختار اصلی کتابی است که در این مطلب به معرفی آن می‌پردازیم.

کتاب «نظریه‌های متأخر جامعه‌شناسی» مجموعه‌ای از ترجمه و تألیف است که حمیدرضا جلاتی‌پور، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران و جمال محمدی، عضو هیئت علمی دانشگاه کردستان، با هدف مروری بر نظریه‌های مطرح شده در حوزه جامعه‌شناسی تهیه و منتشر کرده‌اند.

غیر از پیش‌نوشتار که به معرفی ساختار و محتوای مطالب می‌پردازد، کتاب از یک مقدمه، هشت سرفصل و یک



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شود.

مجله‌های دانش‌آموزی

(به صورت ماه‌نامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

رشد کودک (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی)

رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی)

رشد دانش‌آموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی)

رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

رشد جوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم)

مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماه‌نامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد آموزش متوسطه ♦ رشد تکنولوژی آموزشی

♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد مدیریت مدرسه ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

(به صورت فصل‌نامه و چهار شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

♦ رشد برهان آموزش متوسطه اول (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول)
♦ رشد برهان آموزش متوسطه دوم (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم)
♦ رشد آموزش قرآن ♦ رشد آموزش معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد آموزش مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش تربیت بدنی ♦ رشد آموزش علوم اجتماعی ♦ رشد آموزش تاریخ ♦ رشد آموزش جغرافیا ♦ رشد آموزش زبان ♦ رشد آموزش ریاضی ♦ رشد آموزش فیزیک ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد آموزش زمین‌شناسی ♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار و دانش ♦ رشد آموزش پیش دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شود.

♦ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.

♦ تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۶۱

روش‌شناسی مردم‌نگار، نظریه مبادله، نظریه انتخاب عقلانی، نظریه ساخت‌یابی و اخیراً نظریه‌های فمینیستی این مکاتب عمدتاً در پاسخ در ۵ معمای عمده اجتماعی شکل گرفته‌اند:

۱. علوم اجتماعی پایه الگوی خود را علوم تجربی و

پوزیتیویستی قرار دهند یا «علوم تفهیمی و تفسیری»؟

۲. جامعه مبتنی بر توافق افراد بر یک مجموع ارزش‌هاست

یا بر اثر تضاد، استثمار و سلطه طبقات بالا بر طبقات پایین شکل می‌گیرد؟

۳. عاملیت فردی و جمعی در جامعه تعیین‌کننده است

یا ساختارهای اجتماعی تعیین‌کننده عمل کارگزاران اجتماعی است؟

۴. ریشه‌های جهان و جامعه مدرن چیست، تحول ذهن و

فکر مردم یا تغییر روابط معیشتی زندگی؟

۵. علت بنیادی تبعیض جنسیتی، ساختار طبیعی و

زیست‌شناسانه زن و مرد است یا به ساختار اجتماعی زندگی زنان و مردان برمی‌گردد؟

دسته چهارم نظریه‌های اجتماعی فرارشته‌ای است مثل

دیدگاه‌های پسا ساخت‌گرایی، مطالعات فرهنگی، پسا استعماری،

فمینیستی، پسا مدرنیستی، دین‌گرایانه که اغلب این دیدگاه‌ها

به نظریه‌ورزی موجود در جامعه‌شناسی بدبین هستند و با نگاه

انتقادی به آن می‌نگرند.

بخش دوم با دو بخش اصلی به معرفی نظریه‌های

کلاسیک در جامعه‌شناسی پرداخته و آراء مارکس، دورکیم و

وبر همچنین نظریات فمینیستی را معرفی می‌کند. ریشه‌های

نظریات متأخرتر که در بخش‌های بعدی مطرح می‌شوند در این

بخش معرفی می‌شود.

معنا و تفسیر در جامعه‌شناسی ماکس وبر، سوپۀ اجتماعی

جنسیت در نظریه تیلر میل و تئوری خود و جامعه هربرت میل،

مفهوم کارکرد از زبان داروینی امل و بررسی سوسور و ریشه‌های

ساختارگرایی توسط جان استوارک و در نهایت جامعه‌شناسی

آنتونسی گیدنز مباحثی هستند که به‌صورت مختصر مرور

می‌شوند.

بخش سوم کتاب ترجمۀ مقاله‌ای از جانان ترنر است که با

عنوان «رهیافتی جدید برای تلفیق نظری تحلیل خرد و کلان»

به دسته‌بندی رویکردهای جامعه‌شناسی در دو سطح خرد و

کلان می‌پردازد و بحث سطوح خرد، میانه و کلان واقعیت

اجتماعی را باز می‌کند. این بحث برای نظریه‌پردازی در سطوح

مختلف الهام‌بخش است و می‌تواند ذهن خواننده را نسبت به

مشاهده و تحلیل واقعیات اجتماعی ورزیده سازد.

بخش چهارم به معرفی نظریه‌پردازان مؤثر در حوزه

جامعه‌شناسی خرد و به‌طور خاص متأخرین جامعه‌شناسی در

آمریکا می‌پردازد؛ کسانی چون آلفرد شووتس، برگر و لاکمن،



برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سهراب آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگهدارید).

نام مجلات در خواستی:

نام و نام خانوادگی:	.....
تاریخ تولد:	.....
میزان تحصیلات:	.....
تلفن:	.....
نشانی کامل پستی:	.....
استان:	.....
شماره فیش بانکی:	.....
پلاک:	.....
شماره پستی:	.....
شهرستان:	.....
خیابان:	.....
مبلغ پرداختی:	.....
اگر قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:	.....

امضا:

● نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

● وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

● اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

● هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال

● هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

گافمن و بلومر. بنابراین با مطالعه این بخش می‌توانید به ترتیب با مباحث فهم بین‌الذهانی، تفسیر معنا، شکل‌گیری نهادها، نقش نمایشی فرد در جامعه و بازنمایی آن و در انتها کنش متقابل نهادین آشنا شوند. دستاوردهای این افراد که از حوزه‌هایی چون پدیدارشناسی، روان‌شناسی، انسان‌شناسی و فلسفه متأثر هستند توانسته تحولاتی در رویکردهای تخصصی جامعه‌شناسی به‌وجود آورد.

در بخش پنجم طبق فرایند تدریجی کتاب نوبت به جامعه‌شناسان متأخر در اروپا می‌رسد. میشل فوکو، یورگن هابرماس، پیر بوردیو و آنتونی گیدنز در چندین بخش از منظر زندگی‌نامه، آراء و آثار مورد بررسی قرار می‌گیرند. این بخش متفکران مذکور را از جهت تأثیری که بر جامعه‌شناسی داشتند معرفی می‌نماید و مخاطبان را با ریشه‌ها و روندهای اصلی مدرنیته آشنا می‌سازد. حقیقت و قدرت و مراقبت و تنبیه در آثار فوکو، جامعه مدنی و حوزه عمومی در نظریه انتقادی هابرماس، کنش در ساختار اجتماعی و فضای اجتماعی و فضای نمادین از دیدگاه بودیو و ساختاریابی گیدنز از جمله مباحث این بخش است.

بخش ششم طبعاً به نظریه‌پردازان پست‌مدرن می‌پردازد و نوربرت الیاس، زیگموند باومن و نیکلاس لومان را به‌عنوان نمایندگان نظریه‌های این گرایش در جامعه‌شناسی شرح می‌دهد. بخش‌های سوم، چهارم و پنجم از کتاب نظریه جامعه‌شناسی معاصر (Calhoun, et al, 2004) ترجمه شده‌اند.

واپسین بخش این کتاب پیوست است که خود شامل سه قسمت بوده و در قسمت اول به توضیح مفاهیم کلیدی جامعه‌شناسی چون ساختار - عاملیت، کیفی - کمی، نسبی‌گرایی - مطلق‌گرایی، جنس - جنسیت، جنبش - نهاد و... در قالب ۲۴ دوگانه اصلی می‌پردازد. پیوست دوم کاربرد نظریه‌های دسته اول و پیوست سوم کاربرد نظریات دسته دوم است. این مقاله‌ها دو نمونه عملی و مشخص از تنظیم و طرح چارچوب نظری پیش روی دانشجویان علاقه‌مند می‌گذارد. هر کدام از این مقالات دارای یک مقدمه یک‌بدنه اصلی و یک نتیجه‌گیری است. در بدنه اصلی استدلال‌ها و یافته‌های مقاله قرار گرفته‌اند. عنوان مقاله نخست «چرا جامعه ایران در مقایسه با سایر جوامع بیشترین معتاد را دارد؟» است و مقاله دوم «آسیب‌شناسی جامعه ایران از منظر نظریه کلان و دوتوکویل» نام دارد.

منابع و مآخذ کتاب نیز در دو بخش انگلیسی و فارسی و در هشت صفحه ارائه شده‌اند. سهم اعظم این منابع انگلیسی زبان هستند و می‌توانند به علاقه‌مندان متن‌های اصلی در یافتن مشخصات کتاب‌های کلاسیک یاری نمایند.