

روزانه آموزش علوم اجتماعی

آموزشی، تحلیلی، اطلاع‌رسانی
برای دبیران، دانشجویان و کارشناسان آموزش و پرورش
دوره‌ی سیزدهم - شماره‌ی ۱ - پاییز ۱۳۸۸
شماره‌ی مجله‌ی ۴۴
www.roshdmag.ir

مطالعات اجتماعی در نظام تعلیم و تربیت | ۲
ملزومات آموزش در دنیای امروز | علی حمیدی | ۴
نرم‌افزارهای اجتماعی و انسجام اجتماعی | دکتر سیدرضا صالحی امیری | ۸
انسان ایرانی و جهان جدید | جمشید میرزایی | ۲۸
نقدی بر کتاب علوم اجتماعی پیش‌دانشگاهی | امیررضا اصنافی | ۱۸
روش‌ها و فنون تدریس در علوم اجتماعی | امرنضی شاهرخی | ۳۴
الگوهای سازماندهی محتوای درس | سکینه کاویانی | ۴۴
ارزش‌یابی و اهمیت آن | گلناز اکبری | ۵۰
مورد کاوی آزمایشگاهی برای انتقال دانش - ۲ | دکتر غلامرضا خاکی | ۵۶

۱. سعی شود مطالب ارسالی بیش‌تر جنبه‌ی کاربردی داشته باشد و از پرداختن طولانی به مبانی نظری و تئوری پرهیز شود.
۲. مطالبی را که برای درج در مجله می‌فرستید، 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 پست الکترونیکی (E-mail) برای ما بفرستید.
۵. متن مطالب روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود.
۶. مجله در رد، قبول، اصلاح و تلخیص مطالب رسیده مجاز است.
۷. مطالب ارسالی باید ساختار مقاله‌ی آموزشی، شامل چکیده، کلیدواژه‌ها، مقدمه، متن، نتیجه‌گیری و پیشنهاد باشد.
۸. از ابزار قالب‌های علمی مناسب استفاده‌ی منطقی شود.
۹. به عنوان مثال، از منابع اینترنتی در حد ضرورت استفاده شود.
۹. شماره تلفن تماس و نشانی دقیق پستی حتماً نوشته شود.

● مدیرمسئول: محمد ناصری
● سردبیر: دکتر مسعود فرهانیان مقدم
● دبیر تحریریه: دکتر احمد کلاه مال همدانی
● هیئت تحریریه: دکتر فضیله خانی، دکتر حبیب‌الله فصیحی، دکتر شهلا باقری، فریبرز بیات، محمدمهدی ناصری
● ویراستار: بهروز راستانی
● طراح گرافیک: پریرسا سندسی
● Email: info@roshdmag.ir

● نشانی دفتر مجله: تهران صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
● تلفن امور مشترکین: تهران صندوق پستی ۱۶۵۹۵/۱۱۱
● دورنگار دفتر: ۰۲۱-۸۸۳۹۱۸۶۸
● پیام گیر نشریات رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸
● مدیرمسئول: ۱۰۲
● شماره‌گان: ۱۱۰۰۰
● دفتر مجله: ۱۱۳
● امور مشترکین: ۱۱۴



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی

با بررسی
فلسفه‌ی وجودی
و علل شکل‌گیری
«مطالعات اجتماعی» در
جهان امروز، به این نتیجه
می‌رسیم که هدف و نتیجه‌ی
نهایی این مطالعات، جامعه‌پذیری و
اجتماعی شدن روابط انسانی است. به عبارت
دیگر، در این حوزه به مطالعاتی پرداخته می‌شود
که در آن‌ها، روابط انسانی در تحقق مسئولیت‌های
اجتماعی اهمیت می‌یابد. با این فرض، مطالعات اجتماعی
در حوزه‌ی تعلیم و تربیت، ما را وامی‌دارد، در زمینه‌ی ایجاد
سازگاری میان دانش‌آموز و جامعه، نوعی رابطه‌ی منطقی را
توسعه دهیم و به افزایش مهارت‌های عقلانی و
در نهایت پرورش شهروندی توجه کنیم. این
مهم تحقق نمی‌یابد، مگر این که برنامه‌ی درسی
به گونه‌ای طراحی شود که دانش‌آموزان در آن،
به ماهیت فرد و جامعه و روابط بین آن‌ها، ماهیت
و اهمیت هنجارها و ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی،
و کاربرد دانش و ادب و سنن حسنه پی ببرند. رفته
رفته با مسئولیت‌شناسی، مسئولیت‌پذیری
و مشارکت‌جویی آشنایی پیدا کنند و با
مشکلات و معضلات اجتماعی از قبیل
تخلفات، جرایم، بزهکاری، قانون‌گریزی و
امثال آن‌ها روبه‌رو می‌شوند و برای حل و رفع
آن‌ها چاره‌اندیشی، همکاری و تلاش کنند.

مطالعات اجتماعی در نظام تعلیم و تربیت

شاید در
بعضی ابعاد،

ناگزیر باید مفهوم پایه‌ای را

در حوزه‌ی یادگیری دانش‌آموزان در نظر گرفت.

اما هم چنین باید، با توجه به زمینه‌ها و شرایط فرهنگی و خرده‌فرهنگ‌های حاکم بر جامعه‌ی امروز و جهان پیرامون ما، راه‌های دیگری را برای تقویت مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی جست‌وجو و یا طراحی کرد تا در نهایت، رفتارهای حاصل از آموخته‌های دانش‌آموزان به درستی و مطابق شاخص‌های مقوله‌ی جامعه‌پذیری شکل گیرند. مهم‌ترین شاخص‌های جامعه‌پذیری که نمایانگر رشد اجتماعی این سطح از جامعه است، توان ایجاد ارتباط و رعایت صحت آن، و همچنین توان و مهارت کافی برای سازگاری منطقی با واقعیات و حقایق زندگی و دستیابی به یک الگوی رفتاری ثمربخش و موفقیت‌آمیز است.

سرمدبیر

در مطالعات

اجتماعی در حوزه‌ی

آموزش و پرورش، خروجی (دانش‌آموز) در

نهایت باید بتواند از جهان خاص خود خارج شود،

موقعیت خود را نسبت به گذشته، حال و آینده بسنجد

و زمینه‌های تغییر رشد آمیزی را در افکار و رفتارهای خود

ایجاد کند. برای تحقق چنین شرایطی، قابلیت‌ها و مهارت‌های

گوناگونی را باید به کار برد. در واقع دستیابی دانش‌آموزان

به مهارت‌ها و قابلیت‌هایی چون: مهارت‌های کلامی، ارتباطی،

مطالعاتی و همچنین نقش‌پذیری و مشارکت‌جویی، زمینه‌ی

تحقق جامعه‌پذیری را فراهم می‌سازد. تردیدی نیست که

در کنار والدین، این آموزش و پرورش است که از ابتدای

شکل‌گیری شخصیت فردی، اجتماعی و ادراکی

دانش‌آموزان، نقش پایه‌ای ایفا می‌کند.

بنابراین لازم است در دوره‌های ابتدایی،

راهنمایی و دبیرستان، تدریس علوم اجتماعی

بسیار جدی گرفته شود. البته، با توجه به

فاصله‌ای که میان پیام‌های مفهومی موجود در

کتاب‌های درسی علوم اجتماعی و با غلبه‌ی

رویکرد نگرشی در بستری از گفتمان‌های

آموزشی تربیتی اثربخش و بومی بستری از

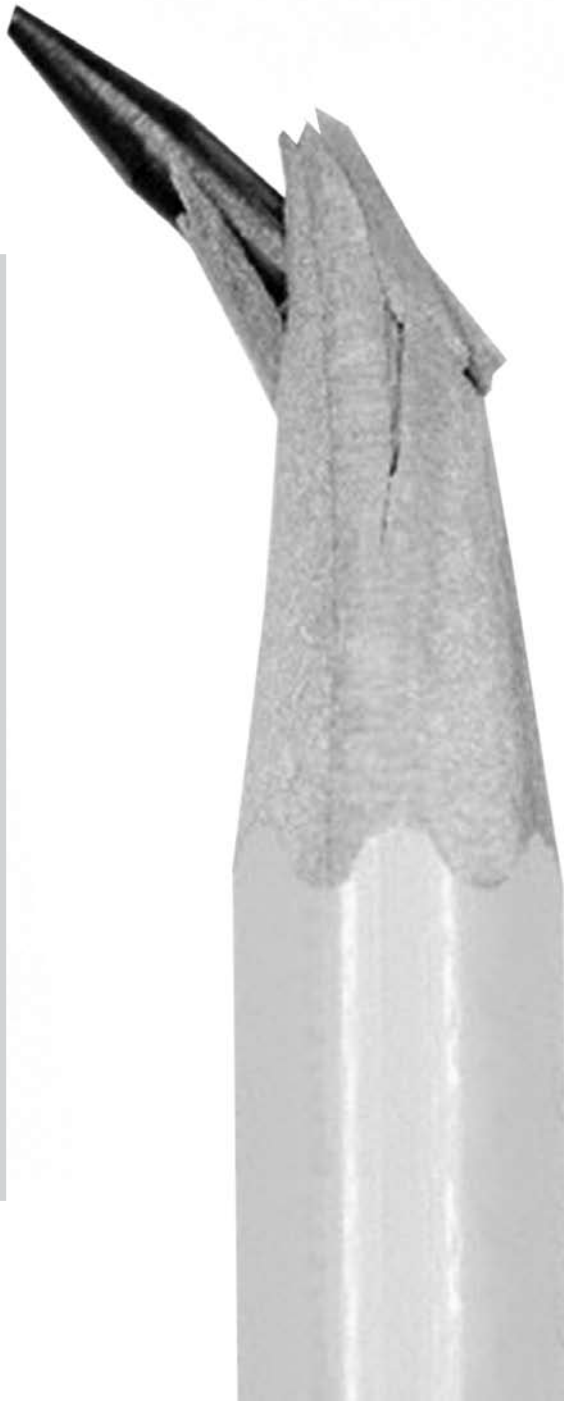
واقعیات موجود در جامعه مشاهده می‌شود،

ملزومات آموزش در دنیا امروز

چکیده

در عصری زندگی می‌کنیم که مالاک قدرت و برتری کشورها، میزان تولید اطلاعات و سهولت، گستردگی و سرعت دسترسی افراد به اطلاعات صحیح و به‌هنگام علمی است. آموزش به دیوارهای بسته‌ی مدارس محدود نیست و با توجه به از میان رفتن مرزها و فاصله‌ها به کمک ابزارهای اطلاعاتی و ارتباطی، محیط مناسب برای یادگیری همواره در سطحی وسیع و با انعطاف‌پذیری بالا در دسترس همگان قرار می‌گیرد؛ به گونه‌ای که شرایط آموزش مستمر یا مادام‌العمر فراهم می‌آید. در این نوع آموزش، فراگیرندگان دیگر تعدادی کودک یا نوجوان نیستند که بتوان آن‌ها را در کنترل کلاس‌های درس قرار داد، بلکه کلیه‌ی افرادی که مایل‌اند روی دریای موج اطلاعات باقی بمانند، جامعه‌ی فراگیرندگان را تشکیل می‌دهند. در این مفهوم، می‌توان آموزش دائمی را روندی مستمر دانست که ظرفیت‌ها و استعدادها را در طول زندگی افزایش می‌دهد. پس اگر آموزش را آماده کردن فراگیرندگان برای ایفای نقش مخصوص خود در جامعه بدانیم (تربیت شهروندی)، لازم است تمهیداتی بیندیشیم تا امکان آموزش مناسب را برای تمامی این جامعه‌ی فاقد توازن ایجاد کنیم. در این مقاله، پس از طرح دو روش عمده‌ی آموزش، تجارب پیشین در این مورد مطرح شده و بحث سواد اطلاعاتی با توجه به شرایط به‌وجود آمده، مورد توجه قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: سواد، آموزش، سواد اطلاعاتی، فناوری اطلاعات و ارتباطات.



مقدمه

بیان می‌شود که «موج سوم» تافلر آغاز شده است و با رشد فناوری‌ها و گسترش امکانات ارتباطی و اطلاعاتی، در جامعه‌ی اطلاعاتی قرار گرفته‌ایم. جامعه‌ای که مشخصه‌های آن عبارت‌اند از: تراکم بسیار زیاد اطلاعات در زندگی بیشتر شهروندان؛ استفاده از فناوری رایج یا سازگار در طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های شخصی، اجتماعی، آموزشی و تجاری؛ و توان انتقال و دریافت سریع داده‌های دیجیتال میان مکان‌های متفاوت بدون توجه به فواصل. به بیان دیگر در این جامعه، خصوصیات زیر حکم‌فرماست:

- دست‌رس‌پذیری و استفاده‌ی بیشتر از اطلاعات؛
- استفاده‌ی بیشتر از فناوری‌های جدید اطلاعات و ارتباطات؛
- کاربردهای بسیار جدید از بسته‌های اطلاعات و فناوری‌های ارتباطات و اطلاعات [هیل، ۱۳۸۱: ۳۳۸].

ویژگی خاص عصر اطلاعات و جامعه‌ی اطلاعاتی که باعث تمایز آن از سایر دوران‌ها می‌شود، تولید و عرضه‌ی اطلاعات است. در این عصر، ملاک قدرت و برتری کشورها، میزان تولید اطلاعات و سهولت، گستردگی و سرعت دسترسی افراد به اطلاعات صحیح و به‌هنگام علمی است [دیلمانی، ۱۳۸۲: ۵۵]. به عبارت دیگر، شبکه‌های اطلاعاتی و ارتباطی که اینترنت در صدر تمامی آن‌ها قرار دارد، در این جامعه دارای نقشی کلیدی می‌شود؛ چرا که این رسانه علاوه بر تسهیل دسترسی به اطلاعات، امکان اشاعه‌ی آن را نیز ایجاد می‌کند. سرعت اشاعه‌ی اطلاعات نیز به نوبه‌ی خود باعث می‌شود، سایر افراد سریع‌تر از اطلاعات روز باخبر شوند و در جهت تکمیل دانش خود حرکت کنند.

در جامعه‌ی اطلاعاتی، آموزش به دیوارهای بسته‌ی مدارس محدود نیست و با توجه به از میان رفتن مرزها و فاصله‌ها به کمک ابزارهای اطلاعاتی و ارتباطی، محیط مناسب برای یادگیری همواره در سطحی وسیع و با انعطاف‌پذیری بالا در دسترس همگان قرار می‌گیرد. بنابراین شرایطی ایجاد می‌شود که امکان دسترسی به آموزش برای همه و در همه‌جا فراهم می‌آید. یعنی در جامعه‌ی اطلاعاتی، ما با آموزشی مواجه هستیم که از آن تحت عنوان «آموزش مستمر» یاد می‌شود. در آموزش مستمر یا مادام‌العمر، فراگیرندگان دیگر تعدادی کودک یا نوجوان نیستند که بتوان آن‌ها را در کنترل کلاس‌های درس قرار داد، بلکه کلیه‌ی افرادی که مایل‌اند روی دریای موج اطلاعات باقی بمانند، جامعه‌ی فراگیرندگان را تشکیل می‌دهند. در این مفهوم، می‌توان آموزش دائمی را روندی مستمر دانست که ظرفیت‌ها و استعدادهای فرد را در طول زندگی افزایش می‌دهد.

البته باید توجه داشت که این نوع آموزش به معنای درس خواندن در تمام طول عمر نیست، بلکه به معنی کنجکاوی و ابتکار شخص در زمینه‌ی تحقیق و جست‌وجو برای کسب اطلاعات تازه است. یادگیری به اشتیاق برای مشارکت در تغییر و تحول مبدل می‌شود که خود به انعطاف‌پذیری و سازگاری افراد انسانی می‌انجامد و افراد را قادر

در عصر اطلاعات،

ملاک قدرت و

برتری کشورها،

میزان تولید

اطلاعات و

سهولت، گستردگی

و سرعت دسترسی

افراد به اطلاعات

صحیح و به‌هنگام

علمی است

می‌سازد، به‌طور فعال و کوشا به مشارکت در تغییر جامعه و کار و زندگی بپردازند [حافظیان رضوی، بی‌تا: ۷۶]. با این تفاسیر، اگر آموزش را آماده کردن فراگیرندگان برای ایفای نقش مخصوص خود در جامعه بدانیم (تربیت شهروندی)، لازم است تمهیداتی بیندیشیم تا امکان آموزش مناسب برای تمامی این جامعه‌ی فاقد توازن فراهم آید.

آموزش چیست؟

بهتر است برای روشن شدن موضوع، ابتدا به مفهوم کلی آموزش و انواع آن نظری داشته باشیم تا بتوانیم به‌صورت کارآمدتری بحث را ادامه دهیم. در کل با دو شیوه‌ی آموزشی سروکار داریم:

۱. **شیوه‌ی تشریحی:** در این شیوه، آموزش به معنای انتقال معلومات است. معلم به منزله‌ی سخن‌ران و متکلم وحده (در اغلب موارد) مطرح می‌شود و یادگیری فراگیرندگان بیشتر از طریق توانایی آن‌ها در توصیف افراد، وقایع، تاریخ‌ها و ذکر فرمول‌ها ارزش‌یابی می‌شود.

۲. **شیوه‌ی تحقیقی یا پرسشی:** در این طریقه، معلم نقش تسهیل‌کننده‌ی تجربه‌های یادگیری را دارد و می‌کوشد با تحریک فراگیرندگان، آنان را به طرح سؤالات در مورد حوادث و مسائل به جلب مشارکت فعال فراگیرندگان دعوت نماید [کنعانی، ۱۳۷۱: ۳۴]. در این روش، فراگیرنده بیشتر از گوش دادن، فعالیت می‌کند، تأکید بیشتر بر تبادل مهارت‌ها، و بر نگرش‌ها و ارزش‌های دانشجویان است، و در نهایت تفکر انتقادی ایجاد می‌شود.

با در نظر گرفتن دو شیوه‌ی فوق و با توجه به آن‌چه قبلاً بیان شد، واضح است که برای آموزش مستمر باید از شیوه‌ی تحقیقی بیشتر استفاده شود. البته این به معنای نفی مطلق شیوه‌ی تشریحی نیست؛ چرا که عده‌ای فقط به شیوه‌ی تشریحی قادر به یادگیری‌اند، کلاس‌های درس نیز کماکان برپا هستند و بخشی از آموزش باید

به شیوه‌ی تشریحی ارائه شود. با این تفاسیر، در این نوشتار از این پس منظور از آموزش، ترکیبی از آموزش تحقیقی و ترکیبی خواهد بود.

تجارب پیشین

مشکلی که امروزه فراروی افراد درگیر در مسئله‌ی آموزش است، قبلاً نیز به نحو دیگری مطرح بوده است. نگاهی به راه‌حل‌های اتخاذ شده برای آن‌ها می‌تواند به ما در یافتن مناسب‌ترین راه‌حل کمک کند. در گذشته به‌دلیل:

- افزایش متقاضیان آموزش و پرورش؛
- توسعه‌ی علوم؛
- افزایش هزینه‌ی سرانه‌ی تحصیل؛
- ضرورت جذب و نگهداری معلمان؛
- کمبود فضاهای آموزشی و ناهماهنگی آن‌ها با تحولات علمی و فنی.

با مشکل مشابهی روبه‌رو بوده‌ایم. در آن زمان تلاش شد، به‌کارگیری «تکنولوژی آموزشی»^۱ برخی از این محدودیت‌ها را از میان بردارند و از این طریق کمبودها را جبران کنند.

تکنولوژی آموزشی

تکنولوژی آموزشی عبارت است از نظریه‌پردازی، طراحی، تدوین، مدیریت و ارزش‌یابی فرایندها و منابع برای یادگیری [آمار و طیبی، ۱۳۸۲: ۵۱]. به بیان دیگر، تکنولوژی آموزشی به کارگیری تمامی امکاناتی است که به تسهیل روند یاددهی و یادگیری کمک می‌کنند. نگاهی به تعریف فوق مشخص می‌کند، تکنولوژی آموزشی در آن زمان هنوز در انحصار مدارس و کلاس‌های رسمی درس بوده است. اما گذر زمان و طراحی آموزش‌های منطبق بر قابلیت‌ها و استعدادهای فردی، باعث گسترش دامنه‌ی آموزش به خارج از دیوارهای مدرسه شد. این امر که با ایجاد شبکه‌ها و به‌خصوص اینترنت وابستگی مستقیم داشت، به علت پیدایش مفهوم تازه‌ای به‌نام «فناوری اطلاعات و ارتباطات»^۲ (ICT)، به‌عنوان راه‌حلی برای آموزش مستمر مطرح شد. مهم‌ترین عامل گسترش دامنه‌ی

آموزش، ظهور و گسترش رایانه‌های شخصی بود. چرا که رایانه به سبب برخورداری از قدرت پاسخ‌گویی، داشتن ظرفیت بالای ذخیره و دستکاری اطلاعات و امکان ارائه‌ی خدمات به عده‌ی زیادی در آن واحد (از طریق شبکه‌ها)، در سطح وسیعی در مجامع آموزشی دنیا مورد استفاده قرار گرفت [همان، ص ۵۲]. ایجاد فناوری‌های جدید و امکان شبکه کردن رایانه‌ها که ایجاد اینترنت را در پی داشت، باعث شد فناوری اطلاعات و ارتباطات به عنوان ابزار ذخیره، پردازش و ارائه‌ی الکترونیک اطلاعات با استفاده از تعدادی رسانه مطرح شود. این فناوری‌ها که در فرایند یاددهی - یادگیری نقش کمکی و تسهیل‌کننده داشته‌اند، تاکنون نتایج مفید و ارزنده‌ای در خصوص آموزش مهارت‌های پایه و پیشرفته به دست داده‌اند. [فلتچر، ۱۹۹۰، به نقل از: آمار و طیبی، ۱۳۸۲: ۵۲]. به علاوه، توزیع وسیع و قابلیت دسترسی آسان به اطلاعات می‌تواند رابطه‌ی میان فراگیرنده و معلم را تغییر دهد و انعطاف‌پذیری و ابعاد فضا و زمان در محیط‌های سایبرنتیک، حیات آموزشی بشر را دگرگون کند [جاریانی، ۱۳۸۲: ۲۲]. به بیان دیگر، کاربرد ICT در آموزش و پرورش، تنها در ابزارهای آموزشی خلاصه نمی‌شود، بلکه خود منشاء تغییر روش‌ها، اهداف، رویکردها و سیاست‌های آموزشی است.

فواید ICT

استفاده از ICT فوایدی را دربر دارد که بعضی از آن‌ها با تکنولوژی آموزشی مشترکند، ولی افزوده شدن خاصیت ارتباط به ICT باعث شده است که فرایند آموزش از این طریق با سهولت بیشتری صورت پذیرد. فواید مترتب بر استفاده از ICT عبارت‌اند از:

- کمک به انفرادی شدن آموزش و یادگیری؛
- افزایش بازده آموزشی به لحاظ کیفی و کمی؛
- عملی شدن آموزش با قدرت بیشتر؛
- یکدست شدن آموزش‌ها و علمی‌تر شدن آن‌ها؛
- سرعت بخشیدن به یادگیری و تسهیل آن؛
- دسترسی یکسان به اطلاعات
- کاهش هزینه‌های غیرضروری و تکراری.

بنابر آن‌چه گفته شد می‌توان چنین فرض کرد که برای عملی شدن آموزش مستمر، کافی است ابزارهای آموزشی به نحو مناسب طراحی شوند و روی

تکنولوژی

آموزشی به

کارگیری همه

امکاناتی است

که به تسهیل

روند یاددهی و

یادگیری کمک

کند

شبکه‌ی اینترنت قرار گیرند. در این صورت فراگیرندگان می‌توانند در صورت نبودن مشکل برای اتصال به شبکه، به راحتی به سراغ این ابزارهای آموزشی بروند و از آن‌ها برای یادگیری استفاده کنند. اما مسئله به همین جا ختم نمی‌شود؛ چرا که:

در جامعه‌ی اطلاعاتی، ما با آموزشی مواجه هستیم که از آن تحت عنوان «آموزش مستمر» یاد می‌شود

۱. استفاده از شبکه و ابزارهای آموزشی موجود به آشنایی با نحوه‌ی استفاده از آن‌ها نیاز دارد.
۲. بعضی از منابع موجود در شبکه به تبیین و تشریح نیاز دارند.
۳. مهم‌تر از همه، منابع موجود در اینترنت از تنوع بالایی برخوردارند و کنترل (محدود) نکردن این منابع باعث می‌شود، ارزیابی و شناسایی آن‌ها کاری سنگین و دشوار باشد.

سواد اطلاعاتی^۳

بنابراین چه گفته شد، می‌توان این جمع‌بندی کلی را داشت که آن‌چه در بخش آموزش و پرورش جامعه‌ی اطلاعاتی مطرح است، سرمایه و کاربرد ابزارگونه‌ی فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی و استفاده از آن‌ها برای ذخیره‌سازی اطلاعات نیست، بلکه مسئله‌ی مهم و اساسی که بیانگر ارزش واقعی به‌کارگیری این فناوری‌ها در آموزش و پرورش است، توانمندسازی فراگیرندگان در برگزیدن و انتخاب اطلاعات متناسب با نیازشان است؛ یعنی آن‌چه قدرت تشخیص نیاز و یافتن راه‌حل‌های رفع آن را در اختیار فراگیرندگان قرار می‌دهد. در این صورت است که فراگیرنده به مرحله‌ی خود رهبری می‌رسد و قادر می‌شود، فناوری را در اختیار خود بگیرد [فیدر، ۱۳۸۰] و از آن برای یادگیری در تمام طول عمر استفاده کند تا از این طریق قادر به هماهنگ‌سازی خود با تغییرات سریع کنونی باشد.

مطالب مطرح شده باعث متبادر شدن مفهوم جدیدی از سواد به ذهن می‌شود. اگر در گذشته منظور از سواد تنها توان خواندن، نوشتن و محاسبه بوده است، در حال حاضر این مفهوم به قدرت و توان تشخیص، جست‌وجو، کسب، گزینش و ارزیابی اطلاعات مورد نیاز برای رفع نیاز اطلاعاتی اطلاق می‌شود [دیلمقانی، ۱۳۸۲: ۵۶]؛ یعنی همان مفهومی که از آن تحت عنوان «سواد اطلاعاتی» یاد می‌شود.

حال با در نظر گرفتن شرایط موجود، چون قبلاً معلمان را به عنوان طراحان ابزارهای آموزشی و گردانندگان کلاس‌های رسمی درس در نظر گرفته‌ایم، باید افرادی را در اختیار داشته باشیم که بتوانند با داشتن قابلیت‌های لازم، به رفع مشکلات فراگیرندگان و آموزش سواد اطلاعاتی به آنان بپردازند. این جاست که می‌توانیم با توجه به نقش‌های آموزشی که کتابخانه‌ها می‌توانند و باید داشته باشند، از کتابداران کمک بگیریم. چرا که کتابداران با داشتن قابلیت‌های لازم می‌توانند آموزش و نظارت بر سواد اطلاعاتی فراگیرندگان را تا زمانی که خود بتوانند به‌طور مستقل نیازهای اطلاعاتی خود را برطرف کنند، بر عهده گیرند. بنابراین در فرایند یادگیری می‌توانیم سه مؤلفه را به عنوان ایجاد کننده و پاسخ‌دهنده‌ی نیاز اطلاعاتی مطرح سازیم؛ فراگیرنده، معلم و کتابدار.

پی‌نوشت

1. Instructional Technology
2. Information and Communication Technology
3. Information Literacy

منابع

۱. آمار، فریال و اکرم طیبی. مدارس امروز، دانش فردا. تکنولوژی آموزشی. آذرماه ۱۳۸۲.
۲. بویر، ارنست. چه کسی را آموزش دیده می‌دانیم؟ ترجمه‌ی اعظم ملایی‌نژاد. تکنولوژی آموزشی. آذرماه ۱۳۸۲.
۳. جاریانی، ابوالقاسم. ICT و تغییرات عمده آموزشی. تکنولوژی آموزشی. (مهرماه ۱۳۸۲). ص. ۲۱-۲۵.
۴. جاریانی، ابوالقاسم. ICT: ابزاری برای آموزش در دهکده جهانی. تکنولوژی آموزشی. فروردین و آذر ۱۳۸۱.
۵. چالش‌های فراروی فناوری اطلاعات و ارتباطات. تکنولوژی آموزشی.
۶. حافظیان رضوی، کاظم. «تحول و تغییر در شیوه‌های آموزش: راهی برای ایجاد انگیزه استفاده از کتابخانه‌های تخصصی.» فصل‌نامه‌ی کتاب.
۷. دیلمقانی، میترا. نقش ICT در آموزش و پرورش. تکنولوژی آموزشی. ۱۳۸۲.
۸. سعادت، سعید. تمهیدات توسعه‌ی ICT در آموزش و پرورش. تکنولوژی آموزشی. بهمن ماه ۱۳۸۲.
۹. فیستر، جان. جامعه‌ی اطلاعاتی. ترجمه‌ی علی رادابوه و عباس گیلوری. کتابدار، تهران. ۱۳۸۰.
۱۰. کنعانی، مسعود. مقدمات تکنولوژی آموزشی. مهیندخت علی اکبر تهرانی. خراسان. مشهد. ۱۳۷۱.
۱۱. هیل، مایکل. تأثیر اطلاعات بر جامعه: بررسی ماهیت، ارزش و کاربرد اطلاعات. ترجمه‌ی حسن نوکاربزی. چاپار، تهران. ۱۳۸۱.
۱۲. ولدان، رقیه. فناوری اطلاعات و ارتباطات. تکنولوژی آموزشی. دی‌ماه ۱۳۷۹.
۱۳. یادگیری: پلی برای پر کردن شکاف دیجیتالی. ترجمه‌ی الهام سلیمی و سهیلا سلیمی. تکنولوژی آموزشی. آبان‌ماه ۱۳۸۲.
14. Brown, Gerald. The Teacher-Librarian in the 21st Century: An International Perspective. School Libraries in Canada. (2:2) p. 1213-.
15. <http://whatis.technology>
16. <http://www.itsecurity.com>

بررسی موردی نظریه‌ی امیل دورکیم

آموزش و پرورش و انجام اجتماعی

دکتر سیدرضا صالحی امیری

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی،
واحد علوم و تحقیقات
امیر عظیمی دولت‌آبادی
پژوهشگر



چکیده

نظریه‌های کارکردی در جامعه‌شناسی، برای موضوع «انسجام اجتماعی» جایگاهی محوری و بنیادی قائل هستند و اساساً دوام و پایداری جامعه را بدون آن ناممکن می‌دانند. موضوع انسجام اجتماعی در این نظریه‌ها، همواره با مباحث مربوط به نهادهای اجتماعی، خصوصاً آموزش و پرورش همراه بوده است. چرا که در این نظریه‌ها، آموزش و پرورش عنصری حیاتی برای انسجام اجتماعی محسوب می‌شود که از طریق فرایند جامعه‌پذیری و ایجاد زمینه‌های ارزشی و هنجاری مشترک و کنترل اجتماعی، تأثیری تعیین‌کننده در تأمین آن دارد. در این مقاله رابطه‌ی آموزش و پرورش و انسجام اجتماعی از منظر نظریه‌های کارکردگرا مورد بررسی قرار خواهد گرفت و تأکید اصلی بر نظریه‌ی دور کیم خواهد بود.

کلید واژه‌ها: کارکردگرایی، انسجام اجتماعی، آموزش و پرورش، دور کیم



«انسجام اجتماعی» از موضوعاتی است که از آغاز نظریه‌پردازی‌های اجتماعی، همواره مورد توجه بوده است. نظریه‌پردازان علوم اجتماعی، خصوصاً جامعه‌شناسان پیش‌کسوت و بزرگی چون دورکیم، تونیس و پارسونز، این مفهوم را در کانون نظریه‌پردازی خود قرار داده و به آن توجه ویژه‌ای کرده‌اند. مفهوم انسجام اجتماعی اهمیت محوری خود را تاکنون نیز در مباحث مهم جامعه‌شناسی حفظ کرده است، به طوری که دو پارادایم غالب در جامعه‌شناسی، یعنی «نظم‌گرایی» و «سستی‌گرایی» و مباحث اخیر آن‌ها، هرگز خالی از این مفهوم و مناقشات مرتبط با آن نبوده است.

مباحث مرتبط با انسجام اجتماعی در جامعه‌شناسی، در اغلب موارد با بحث مربوط به آموزش و پرورش و سایر نهادهای اجتماعی همراه بوده است. در نظریه‌های کارکردگرایی، این ارتباط به شکل واضح‌تری مورد توجه بوده است، به طوری که اصولاً در این گونه نظریات، هرچا سخن از انسجام اجتماعی است، ردپایی از آموزش و پرورش را نیز می‌توان سراغ گرفت؛ چرا که در این نظریات، آموزش و پرورش عنصری حیاتی برای انسجام اجتماعی تلقی می‌شود. در سایر نظریات جامعه‌شناسی نیز، خصوصاً نظریاتی که به پارادایم «سستی» تعلق دارند، ارتباط بین آموزش و پرورش و انسجام اجتماعی مورد توجه و بحث بوده است؛ البته به گونه‌ای متفاوت و از زاویه‌ای دیگر. در مجموع، اغلب نظریه‌پردازان جامعه‌شناسی اعم از نظم‌گرا و سستی‌گرا، علی‌رغم اختلاف‌نظر در چگونگی ارتباط و تأثیرگذاری این دو، بر اهمیت پیوند بین آموزش و پرورش و انسجام اجتماعی تأکید می‌ورزند. در این مقاله، رابطه‌ی آموزش و پرورش و انسجام اجتماعی از منظر کارکردگرایی مورد تحلیل قرار خواهد گرفت و تأکید اصلی بر اندیشه‌های امیل دورکیم، جامعه‌شناس معروف فرانسوی خواهد بود.

آموزش و پرورش

آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت در معنای کلی دلالت دارد بر پرورش (نسل جوان)، تعلیم فکری و اخلاقی، رشد شخصیت و توانایی‌های ذهنی (کودک، نوجوان و جوان) به خصوص از راه تأمین آموزش منظم [گولد، ۱۳۷۶: ۲۴۹]. به عبارت دیگر، آموزش و پرورش عبارت است از جریانی نظام‌مند و هدف‌دار به منظور تربیت و رشد استعدادها برای رسیدن به کمال مطلوب [حسینی‌نسب، بی‌تا: ۵]. در معنای محدودتر «آموزش و پرورش به هر نوع آموزش و پرورشی اطلاق می‌شود که به صورت قراردادی و به شیوه‌ای منظم، منطقی و از روی برنامه ارائه گردد. این نوع آموزش و پرورش با ورود به مدارس یا مؤسسات آموزشی آغاز و با طی سطوح و مراحل مختلف آن ادامه می‌یابد» [علاقه‌بند، ۱۳۷۰: ۲۰].

آموزش و پرورش از زوایای علوم مختلف، معانی و تعاریف تقریباً متفاوتی پیدا می‌کند. مهم‌ترین علمی که تاکنون به آموزش و پرورش پرداخته‌اند، علوم تربیتی، جامعه‌شناسی و اقتصاد بوده‌اند که هر کدام با تأکید بر بُعد یا ابعاد خاصی از آموزش و پرورش، تعاریف خاص خود را از آن ارائه کرده‌اند. در میان این علوم، جامعه‌شناسی با بررسی همه‌جانبه‌ی آموزش و پرورش جایگاه ویژه‌ای برای آن در مباحث خود قائل شده است؛ به گونه‌ای که امروزه «جامعه‌شناسی آموزش و پرورش» یکی از شاخه‌های مهم این علم محسوب می‌شود.

در بررسی جامعه‌شناختی، آموزش و پرورش را می‌توان هم به عنوان یک فرایند تعریف کرد و هم به عنوان یک نهاد اجتماعی. به عنوان فرایند، هر زمان که شاهد تغییری در رفتار جسمانی یا ذهن فرد باشیم، آموزش و پرورش حاصل شده است. در این معنا، مثلاً تلویزیون دارای تأثیر آموزشی است. از سوی دیگر، آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی، ترکیبی از مدرسه و افرادی است که به طرق متفاوت در چارچوب مدرسه با یکدیگر در کنش و واکنش‌اند. بدین ترتیب، بخشی از فرایند آموزش و پرورش در چارچوب نهاد اجتماعی مدرسه صورت می‌گیرد، ولی بخش دیگر خارج از مدرسه و در چارچوب جامعه‌ی کل تحقق می‌یابد (شارع‌پور، ۱۳۸۶: ۱۰). بر همین اساس، جامعه‌شناسان معمولاً آموزش و پرورش را با «جامعه‌پذیری» یا «اجتماعی‌شدن» مترادف می‌دانند. به عقیده‌ی آن‌ها آموزش و پرورش ساز و کار رسمی جامعه برای حفظ و انتقال فرهنگ است. در این مفهوم، آموزش و پرورش فرایندی است که به واسطه‌ی آن، مجموعه‌ی اعتقادات، ارزش‌ها، هنجارها، دانش‌ها و مهارت‌های جامعه به نسل جدید منتقل می‌شود [پیشین].

یان رابرتسون «آموزش» را تقریباً مترادف با «جامعه‌پذیری» می‌داند. زیرا هر دو واژه در بردارنده‌ی مفهوم انتقال فرهنگ از شخص یا گروهی به شخص یا گروه دیگر است. به عقیده‌ی وی، «آموزش عبارت است از انتقال منظم و سازمان‌یافته‌ی دانش، مهارت‌ها و ارزش‌ها». این تعریف با جایگاهی که آموزش و پرورش در جوامع فعلی دارد، مرتبط است. آموزش و پرورش در جوامع نوین به فعالیتی رسمی و صنعتی تبدیل شده است. در این جوامع، فعالیت‌های آموزشی سازمان‌یافته و برای برخی افراد در سنین خاص اجباری هستند. افرادی نیز به عنوان معلم و متخصص آموزش تربیت شده‌اند و محل‌ها و تجهیزات برای آموزش و فراگیری دانش آن مهیا شده است [رابرتسون، ۱۳۷۴: ۳۴۹].

تعریف و برداشتی که در جامعه‌شناسی از مفهوم آموزش و پرورش ارائه می‌شود، کاملاً تحت تأثیر اندیشه‌های دورکیم قرار دارد. وی آموزش و پرورش را موضوعی کاملاً اجتماعی می‌دانست و معتقد بود: «تربیت، اجتماعی کردن روشمند نسل جوان است» [دورکیم، ۱۳۶۸: ۴۸] و در واقع چیزی نیست جز تأثیری که از طریق نسل‌های بزرگ‌سال بر کسانی که هنوز برای زندگی اجتماعی آماده نیستند، اعمال می‌شود.

انسجام اجتماعی

انسجام یا هم‌بستگی اجتماعی معمولاً مفهومی را می‌رساند که بر پایه‌ی آن در سطح یک گروه یا یک جامعه، اعضا به یکدیگر وابسته‌اند و به‌طور متقابل نیازمند یکدیگر [بیرو، ۱۳۶۶: ۴۰۰]. انسجام اجتماعی هم‌چنین نوعی احساس ارتباط، گرایش و تعامل با دیگران است و منظور از آن «احساس مسئولیت متقابل بین چند نفر یا چند گروه است که از آگاهی و اراده برخوردار باشند» [پیشین]. انسجام اجتماعی در این معنا، در واقع احساس هم‌بستگی، پیوند و تعهد عاطفی است که اعضای جامعه نسبت به یکدیگر دارند [وزیری، ۱۳۸۳: ۱۱۸]. این برداشت از انسجام که به برداشت روان‌شناسان اجتماعی از این مفهوم نزدیک است، آن را عمدتاً به صورت احساسی نزدیکی عاطفی با افراد دیگر تعریف می‌کند.

اما به نظر می‌رسد، انسجام اجتماعی مفهومی فراتر از احساس نزدیکی یا ارتباط عاطفی افراد با یکدیگر باشد و در واقع می‌باید چیزی باشد که بر ماحصل این احساس نیز دلالت کند. به عبارت دیگر در معنای قبل، انسجام اجتماعی بیشتر همان «وفاق اجتماعی» تصور می‌شود، در حالی که این دو مفهوم با یکدیگر تفاوت دارند. به عبارت کامل‌تر، انسجام اجتماعی بر وفاق اجتماعی دلالت دارد و به نوعی محصول آن است.

طبق آن‌چه عموماً در جامعه‌شناسی از مفهوم انسجام اجتماعی استفاده می‌شود، این مفهوم به درجه یا نوع هم‌گرایی یک جامعه و در واقع، به پیوندها و روابطی که اعضای یک جامعه یا گروه را به یکدیگر مرتبط می‌سازند، اشاره دارد. هکتور^۲ (۱۹۸۷) مفهوم انسجام اجتماعی را با سطح، مقدار یا شدت همکاری اعضای گروه در راستای دست‌یابی به اهداف جمعی مرتبط می‌داند [ویدگرن، ۱۹۹۷: ۷۵۵]. دیگر جامعه‌شناسان نیز آن را در کل «ناظر به میزان و

الگوی رابطه‌ی متقابل بین کنش‌گران، گروه‌ها و خرده‌فرهنگ‌های تمایز یافته. [افروغ، ۱۳۷۸: ۱۴۰] می‌دانند. همانند مفهوم آموزش و پرورش و حتی پیش از آن، مفهوم انسجام اجتماعی نیز در جامعه‌شناسی وام‌دار و مدیون اندیشه‌های دورکیم است. در مباحث بعدی در این خصوص بیشتر توضیح داده خواهد شد.

کارکردگرایی

پرسش از علت یا علل به هم پیوستگی و انسجام اجتماعی، پرسشی دیرینه و بنیادی در جامعه‌شناسی است. چه عاملی شرایط به هم پیوستگی اجتماعی اعضای جامعه را فراهم می‌کند؟ این یکی از پرسش‌هایی بوده

که از دیرباز جامعه‌شناسی سعی کرده است، به آن پاسخ دهد. از زمانی که آگوست کنت نخستین بار اصولی علمی را تدوین کرد تا آن‌را جامعه‌شناسی بنامد، این مسئله مشغله‌ی ذهنی او بود. کنت در جامعه‌ای می‌زیست که به سبب انقلاب فرانسه و یک سلسله آشوب‌های اجتماعی پس از آن، آشفته بود. از این‌رو، در جست‌وجوی علم نظم‌دهنده‌ای بود که بتواند به هم پیوستگی پیشین فرانسه را دوباره احیا کند [کوزر، ۱۳۷۸: ۱۹۳].

پس از کنت، موضوع به هم پیوستگی اجتماعی در آثار جامعه‌شناس دیگر فرانسوی، یعنی امیل دورکیم نیز جایگاه محوری پیدا کرد. دورکیم نیز پس از بحران فروپاشی بزرگ دیگری، به جز انقلاب کبیر، در جامعه‌ی فرانسه، یعنی شکست فرانسه از آلمان در جنگ‌های ۱۸۷۱-۱۸۷۰، شکست کمون پاریس و پیدایش اصلاحات شدید در جمهوری سوم، فعالیت خود را آغاز کرد. بار دیگر مسئله به هم پیوستگی اجتماعی که در خطر فروپاشی بود، در دستور روز قرار گرفت و تمرکز جامعه‌شناسی دورکیم بر این مسئله قرار گرفت. اما او به‌جای این که مانند کنت حوزه‌ی وسیع و اغلب مبهمی را بررسی کند، کوشید یک سلسله متغیرهایی را به دقت مطالعه کند که کنترل آن‌ها نسبتاً آسان بود. بررسی کلاسیک او درباره‌ی خودکشی، پژوهشی ساده درباره‌ی یک «مسئله‌ی اجتماعی» نبود، بلکه می‌خواست نشان دهد که با توجه به میزان تغییرات به هم پیوستگی اجتماعی یا انسجام در گروه‌های مختلف، چگونه می‌توان نسبت‌های متفاوت خودکشی را تبیین کرد. دورکیم انسجام اجتماعی را به عنوان متغیری عمده در انواع کنش‌های اجتماعی نشان داد. هرگاه انسجام ضعیف شود، پیامدهای «آسیب‌شناختی» گوناگونی

بر اساس دیدگاه کارکردگرایی،
جامعه‌کلیتی است متعادل و
شامل خرده‌نظام‌های متعدد که
اهداف و کارکردهای هر یک
از این خرده‌نظام‌ها ضمن
این‌که با یکدیگر هماهنگی
دارند، با اهداف و نیازهای
نظام اجتماعی کل نیز هماهنگ و
همسو هستند و مجموعاً نظام متعادلی
را تشکیل می‌دهند



کل ممکن است تغییر یابند.» چنین توصیف تک خطی ممکن است در مورد خانواده، دولت، موجود زنده یا یک نوع، یک آیین فکری یا یک فلسفه، یک نهاد نظیر آموزش و پرورش و یک جامعه به کار رود. ایده‌ی کل «بیرون از اجزا»، «کل نیازمند به اجزا» و «اجزای نیازمند به کل» است که کارکردگرایی جامعه‌شناختی را با بسیاری از نظرات دیگر مربوط می‌سازد و آن را به صورت یک «نظریه - الگو» درمی‌آورد [اسکیدمور ۱۳۷۲: ۱۳۹].

از منظر طرفداران کارکردگرایی، جامعه کل هم‌بسته‌ای است که در آن، هر بخش کارکردهای خاصی را عهده‌دار است و بر مبنای این کارکردها، انسجام و نظم اجتماعی آن بخش را تأمین می‌کند؛ به گونه‌ای که نظم و انسجام اجتماعی را در گرو ایفای چهار کارکرد عمده‌ی انطباق با شرایط جدید، حل تنش‌های اجتماعی، نیل به اهداف، و حفظ و تداوم الگوهای هم‌بستگی اجتماعی می‌دانند [غفاری ۱۳۸۵: ۱۲۷]. واژهٔ اصول رویکرد کارکردی - ساختاری

درست است. یعنی میزان بالای چنین رویدادهای آسیب‌شناختی را می‌توان نشانه‌ی کمبود به هم پیوستگی در جامعه یا در گروه‌های تشکیل‌دهنده‌ی جامعه دانست [کوزر، ۱۳۷۸: ۱۹۴-۱۹۳].

پس از دورکیم نیز موضوع به هم‌پیوستگی یا انسجام اجتماعی هم‌چنان به عنوان موضوع و مسئله‌ی محوری در مباحث پیروان وی و سایر جامعه‌شناسان که بعدها کارکردگرایان لقب گرفتند، باقی ماند. در این مقاله، پس از بررسی اجتماعی کارکردگرایی، اندیشه‌های نظریه‌پرداز اصلی این مکتب را در این خصوص تشریح خواهیم کرد.

به عقیده‌ی اسکید مور، جان کلام کارکردگرایی بسیار ساده و عبارت است از این که: «یک کل مرکب از اجزاست؛ اجزایی که آن را به وجود آورده و در بقای آن سهیم‌اند، اگرچه هم اجزا و هم



را در هفت اصل زیر که به نوعی به مباحث ما نیز مربوط می‌شوند، خلاصه کرده است:

۱. جوامع باید به عنوان نظام‌های کل که دارای اجزای به هم پیوسته‌اند، تحلیل شوند.

۲. روابط علت و معلولی خصلتی چندجانبه دارند.

۳. نظام‌های اجتماعی در وضعیت تعادل پویا قرار دارند. سازگاری هر نظام با حداقلی از تغییر در درون نظام همراه است.

۴. انسجام کامل هیچ‌گاه محقق نمی‌شود، زیرا هر نظام با فشارها و انحراف‌هایی مواجه است؛ هر چند که از طریق نهادی شدن، بخشی از این انحراف‌ها خنثا می‌شوند.

۵. تغییر، فرایندی کند و انطباقی است که تا حرکتی انقلابی ادامه می‌یابد.

۶. تغییر، پیامد سازگاری با رشد، تمایز، نوآوری‌های درونی و تغییرات بیرون از نظام است.

۷. انسجام نظام ناشی از ارزش‌های مشترک است [غفاری ۱۳۸۵: ۱۲۸-۱۳۷].

براساس دیدگاه کارکردگرایی، جامعه کلیتی است متعادل و شامل خرده‌نظام‌های متعدد که اهداف و کارکردهای هر یک از این خرده نظام‌ها، ضمن این که با یکدیگر هماهنگی دارند، با اهداف و نیازهای نظام اجتماعی کل نیز هماهنگ و هم‌سو هستند و مجموعاً نظام متعادلی را تشکیل می‌دهند. از این‌رو، هنگامی که پدیده یا نهادی را از زاویه‌ی کارکردی بررسی می‌کنیم، می‌باید وجود آن را برحسب پیامدهای سودمندش برای کل نظام اجتماعی یا یکی از نظامات مهم تابعه‌ی آن، تبیین کنیم. به قول **مرتون**، در این گونه بررسی‌ها هدف این است که نشان دهیم، فلان عامل در کل نظام اجتماعی یا فرهنگی چه نقشی بازی می‌کند. «در این مشرب نظامات اجتماعی را نظاماتی پویا (دینامیک) می‌بینند که اجزایشان نقش خدمت‌گزاری در آن‌ها دارند و هدف تحلیل خدمتی (یا کارکردی) هم این است که خدمت خاص هر نهاد یا عمل را به دست آورد [لیتل ۱۳۷۳: ۱۵۶].

بر همین اساس، کارکردگرایان آموزش و پرورش را یکی از مهم‌ترین خرده‌نظام‌های اجتماعی می‌دانند که به سهم خود، کارکردهای مهمی در جهت پایداری و بقای نظام اجتماعی دارد. کارکردگرایان در دو سطح خرد و کلان، کارکردهای گوناگونی را به آموزش و پرورش نسبت می‌دهند. در سطح خرد عمدتاً تأکید بر نقش آموزش و پرورش در فرایند جامعه‌پذیری و ایجاد زمینه‌های ارزشی و هنجاری مشترک، وفاق اجتماعی را به وجود می‌آورد و احساس تعلق به هویت جمعی را تقویت می‌کند. در سطح کلان نیز، ارتباط متقابل بین خرده نظام آموزش و پرورش و سایر خرده‌نظام‌ها، از قبیل اقتصاد و سیاست و نیز ارتباط این مجموعه با کل نظام اجتماعی مورد نظر است. در واقع، وابستگی متقابل بین نهادها و خرده‌نظام‌های

اجتماعی و از جمله آموزش و پرورش و کارکردهایی که هر یک از خرده‌نظام‌های اجتماعی برای سایر خرده‌نظام‌ها و کل نظام اجتماعی دارد اساس بحث کارکردگرایان را در این سطح تشکیل می‌دهد [نوغانی ۱۳۷۵: ۱۸-۱۶]. از منظر کارکردگرایان، آموزش و پرورش به عنوان عاملی مقتدر و همگانی، می‌تواند به ایجاد هم‌بستگی و انسجام در ساختار جامعه که بر اثر تفکیک و تخصص، دستخوش تفرقه و پراکندگی ارزش‌های فرهنگی می‌شود، مدد برساند [علاقه‌بند ۱۳۷۰: ۱۳۸].

در مجموع براساس این رهیافت، کارکردهای متعددی را می‌توان برای آموزش و پرورش، خصوصاً مدارس، در نظر گرفت که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

۱. **انتقال فرهنگی:** لازمه‌ی تداوم هر جامعه، انتقال ارزش‌ها و هنجارهای آن جامعه از نسلی به نسل دیگر است که آموزش و پرورش آن‌را به سرانجام می‌رساند. این کارکرد، اساساً کارکردی محافظه‌کارانه است؛ زیرا مدارس اصولاً فرهنگ گذشته و یا حداقل فرهنگ فعلی را به دیگران منتقل می‌کنند.

۲. **انتقال مهارت‌ها:** مدارس، انواع مهارت‌های شناختی و هنجارهای ضروری را برای ایفای نقش‌های موجود در جامعه‌ای که به‌طور روزافزون به علم و تخصص وابسته می‌شود، آموزش می‌دهند [رابرتسون ۱۳۷۴: ۳۵۲].

۳. **همبستگی اجتماعی:** اغلب جوامع دارای خرده‌فرهنگ‌های گوناگون قومی، نژادی و غیره هستند و آموزش و پرورش می‌تواند افراد جوان این قابلیت‌ها را با فرهنگ عمومی جامعه هم‌نوا و آشنا سازد و بدین ترتیب جامعه‌ای نسبتاً همگون با ارزش‌های مشترک به‌وجود آورد. آموزش و پرورش وسیله‌ی مهمی برای تبدیل یک جامعه‌ی نامتجانس به جامعه‌ای یگانه و یکپارچه از طریق تقویت و توسعه‌ی فرهنگ و هویت مشترک است. از این‌رو، ظهور دولت‌های ملی با ایجاد نظام‌های آموزش و پرورش متقارن بوده است. مدارس با تدریس زبان رسمی به یکپارچه شدن اقوام مختلف داخل کشورها تا حد زیادی مدد می‌رسانند و آگاهی از تعلق به یک ملیت را در آن‌ها تقویت می‌کنند. نهادهای آموزش و پرورش مخصوصاً در کشورهایی که مهاجرپذیرند، وظایف و مسئولیت‌های عمده‌ای در ایجاد یگانگی بر عهده دارند [علاقه‌بند ۱۳۷۰: ۲۶].

۴. **گزینش:** مدارس روشی منطقی برای گزینش و انتخاب افراد مستعد ارائه می‌دهند و براساس آن، تواناترین و بانگیزه‌ترین افراد، ارزشمندترین موقعیت‌های منزلتی را به‌دست می‌آورند. آموزش راه عمده‌ای در کسب موفقیت شغلی و مالی در جامعه‌های صنعتی است، زیرا مدارس دانش‌آموزان را برای انجام کارهای گوناگون آماده و گزینش می‌کنند.

۵. **نوجویی:** نهادهای آموزشی صرفاً به انتقال دانش‌های موجود نمی‌پردازند، بلکه هم‌چنین با توسعه‌ی دانش و مهارت جدید، به میراث

فرهنگی می‌افزایند. نقش اخیر تا حدی به این دلیل پدید می‌آید که تجربه‌ی آموزشی باعث برانگیختن تفکر انتقادی و کنجکاوی فکری می‌شود. تا حدودی نیز به این دلیل است که از مدرسین و دانشگاه‌ها و مدارس عالی انتظار می‌رود، تحقیقاتی به عمل آورند که به افزایش آگاهی‌های علمی منجر شود [رابرتسون ۱۳۷۴: ۳۵۳].

انسجام اجتماعی در اندیشه‌ی دور کیم

مهم‌ترین جامعه‌شناس پیش‌کسوتی که در خصوص انسجام اجتماعی و آموزش و پرورش و ارتباط این دو، نظریه‌پردازی کرده، امیل دورکیم است. بحثی را که وی درباره‌ی انسجام اجتماعی و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش آغاز کرد، اکنون نیز یکی از مباحث اصلی جامعه‌شناسی محسوب می‌شود. بحث همبستگی در کانون نظریه‌پردازی دورکیم قرار دارد. پرسشی که برای وی مقدم‌تر و اساسی‌تر محسوب می‌شد، این بود که ساختارهای اجتماعی «چگونه به‌وجود می‌آیند؟ چگونه و از چه طریق مجموعه‌ی پرکنده‌ای از افراد گرد هم می‌آیند و مقوله‌ی پایدار و مستمرتری را شکل می‌دهند که جامعه نام می‌گیرد، در حالی که نیروهای متضاد و تقسیم‌کننده‌ی بسیار زیادی قادرند آن را از بین ببرند؟ بدین ترتیب، دورکیم بر پیوستگی یا همبستگی ترتیبات اجتماعی تأکید کرده است [گرب ۱۳۷۳: ۹۹].

مفهوم همبستگی دورکیم، تصویری از جامعه ارائه می‌کند که در آن، گروه‌ها و افراد به هم پیوسته‌اند و به‌طور منظم و الگوبندی شده و کمابیش پیش‌بینی‌پذیر، کنش متقابل دارند [پیشین]. برای روشن شدن این مفهوم می‌توان از مفهوم تقریباً متضاد آن، یعنی مفهوم «آنومی»^۴ استفاده کرد. آنومی وضعیتی است که در آن، قواعد اجتماعی (هنجارها) برای کنشگران الزام‌آور نیست و مطلوبیتی ندارند. به عبارت دیگر، آنومی به هم‌ریختگی یا آشفتگی «وجدان جمعی»^۵ یا مشترک است و چون آنومی امری مربوط به وجدان جمعی است، جامعه و فرد هم‌زمان از آن رنج می‌برند. این رنج بردن حاکی از آن است که آنومی نه تنها وجدان جمعی که وجدان فردی را نیز متأثر می‌سازد. از این رو، آنومی پدیده‌ای در آن واحد جمعی و فردی است. دورکیم در تعریف اخلاق می‌گوید: اخلاق عبارت است از آگاهی به حالت وابستگی. بنابراین آنومی حالتی است که در آن، این آگاهی و شعور وجدان نسبت به وابسته بودن به دیگران، آسیب می‌بیند [رجب‌زاده ۱۳۸۱: ۳۴].

از نظر دورکیم، انسجام اجتماعی مؤلفه‌ی اصلی عمل و رفتار اجتماعی است و اساس آن را اخلاقیات یا مقررات اخلاقی تشکیل می‌دهد که به عقیده‌ی وی عبارت است از: «مجموعه‌ای از قواعد و هنجارهایی که کردار انسان را راهنمایی و مهار می‌کند. وجود این رهنمودها بدین معنی است که افراد مطابق با تعهدات خود به دیگران و به‌طور کلی به جامعه، به کنش متقابل دست می‌زنند. از این رهگذر، افراد از حقوق میزان مشارکت خود در ایجاد همبستگی اجتماعی شناخت پیدا می‌کنند. لذا اخلاقیات برای ایجاد همبستگی

میان مردم بسیار ضروری هستند؛ بدون اخلاقیات جامعه نمی‌تواند به بقا خود ادامه دهد» [گرب ۱۳۷۳: ۱۰۰-۹۹].

مطابق با نظر دورکیم، انواع همبستگی اجتماعی با انواع جامعه ارتباط دارد. در جوامع ساده، انسجام معمولاً بر پایه‌های خویشاوندی، ارتباطات مکانیکی یا فامیلی استوار است، ولی در جوامع پیچیده‌تر، انسجام بیشتر ارگانیکی است. واژه‌ی ارگانیکی در این جا به وابستگی متقابل اجزای تشکیل دهنده اشاره دارد. از این رو در جوامع پیچیده، از طریق وابستگی متقابل افراد و نقش‌هایش به‌دست می‌آید و حفظ می‌شود [کوزر ۱۳۷۷: ۱۹۰]. همبستگی مکانیکی در جامعه‌ای رواج دارد که افکار و گرایش‌های مشترک اعضای جامعه از نظر کمیت و شدت، از افکار و گرایش‌های شخصی اعضای آن بیشتر باشد. این همبستگی، تنها می‌تواند به نسبت معکوس رشد فردیت پرورش یابد. به عبارت دیگر، همبستگی مکانیکی جایی رواج دارد که حداقل تفاوت‌های فردی وجود داشته باشند و اعضای جامعه از نظر دل‌بستگی به خیر همگانی، بسیار همسان یکدیگر باشند. همبستگی ناشی از همانندی زمانی به اوج خود می‌رسد که وجدان فردی یکایک اعضای جامعه، منطبق با وجدان جمعی پرورش یابد و از هر نظر با آن یکی شود. بر عکس، همبستگی ارگانیکی نه از همانندی‌های افراد جامعه، بلکه از تفاوت‌هایشان پرورش می‌یابد. این گونه همبستگی فرآورده‌ی تقسیم کار است. هرچه کارکردهای جامعه بیشتر پرورش یابند، تفاوت میان اعضای آن نیز فزون‌تر خواهد شد [گرب: ۱۳۷۳: ۱۰۰] و همین تفاوت‌ها مبنای همبستگی جدید خواهند بود.

بر این اساس، همبستگی‌ها در جوامع یا زاده‌ی تشابه‌اند یا زاده‌ی تفاوت. در جوامع ساده و ابتدایی، این همانندی‌های زندگی اقتصادی و نظام اعتقادی است که افرادی شبیه به هم را به‌وجود می‌آورند؛ افرادی که در اکثر خصوصیات زندگی مشابه هم هستند و تفاوت قابل ملاحظه‌ای بایکدیگر ندارند. همین همانندی‌ها و شباهت‌های افراد است که این نوع جوامع را پایدار و استوار نگه می‌دارد. در جوامع اولیه، در واقع مجموعه‌هایی از خانواده‌ها یا دیگر خرده واحدهای اجتماعی‌اند که از مشخصه‌های مشترک خاص برخوردار هستند. این خرده واحدها با یکدیگر تشابه ساختاری دارند. آن‌ها اغلب از لحاظ اقتصادی خودکفا هستند و قادرند نیازهای تولیدی و مصرفی خود را برآورده سازند. این وجه تشابه به خودی خود برای حفظ همبستگی کافی نیست، زیرا که خرده واحدها می‌توانند به‌طور جداگانه ادامه‌ی حیات دهند. ولی علاوه بر این، در میان مردمان نخستین دارای وجدان جمعی (یعنی کلیتی از اعتقادات و عواطف مشترک در میان شهروندان معمولی)، قواعد اخلاقی که برای همبستگی اجتماعی در دوران نخستین ضروری بودند، در مجموعه اعتقادات و عواطف تجلی پیدا می‌کردند. این قواعد اخلاقی، چسبی اجتماعی به‌وجود می‌آورد که خرده گروه‌های مستقل فرهنگی را به یکدیگر پیوند می‌دهد» [گرب ۱۳۷۳: ۱۰۴-۱۰۳].

وجدان جمعی → دین

هماندی زندگی اقتصادی

همبستگی مکانیکی همانندی‌ها و شباهت‌های افراد

قواعد معینی آن‌ها را با هم متحد کرده است. همبستگی نوع نخست در صورتی می‌تواند نیرومند باشد که افکار و گرایش‌های مشترک در تمامی اعضای جامعه، از لحاظ تعداد و شدت، بر افکار و گرایش‌های شخصی افراد برتری داشته باشند. هر قدر میزان این برتری بیشتر باشد، توان این نوع همبستگی شدیدتر است. این نوع همبستگی با تشدید وجوه خصوصی شخصیت ما ارتباط معکوس دارد [دورکیم، ۱۳۶۹: ۱۴۴].

همبستگی نوع اول، همبستگی ناشی از مشابهت‌ها و همانندی‌هاست، در حالی که همبستگی ناشی از تقسیم کار، به کلی چیز دیگری است. همبستگی نوع اول مبتنی بر این بود که افراد به هم همانند باشند، در حالی که همبستگی ناشی از تقسیم کار مستلزم آن است که افراد با هم فرق داشته باشند. نوع اول وقتی ممکن است که شخصیت فردی در شخصیت جمعی جذب شود، در حالی که نوع دوم فقط هنگامی امکان‌پذیر است که هر کس عملی مخصوص به خود و در نتیجه، مخصوص به شخصیت ویژه‌ی خود داشته باشد. پس لازم است که وجدان جمعی به بخشی از وجدان فردی اجازه‌ی بروز بدهد تا نقش‌های خاصی که وجدان جمعی قادر به اداره‌ی آن‌ها نیست، در همان بخش یا بگیرند. هر قدر گستره‌ی این بخش بیشتر باشد، انسجام ناشی از این نوع همبستگی بیشتر است. در واقع از یک سو، هر کسی به موازات تقسیم بیشتر کار پیوند نزدیک‌تری با جامعه برقرار می‌کند، و از سوی دیگر، فعالیت هر کس هر قدر تخصصی‌تر شود، شخصی‌تر است [همان، ص ۴۳۳].

با تقسیم کار، نظامی از وظایف و حقوق بین افراد و جامعه پدید می‌آید که موجب پیوند پایدار آنان با یکدیگر می‌شود. همین وظایف، قواعد و حقوق است که موجبات همبستگی را در جامعه فراهم می‌سازد. تقسیم کار نیز قواعد و مقرراتی پدید می‌آورد که تضمین‌کننده‌ی هماهنگی مسالمت‌آمیز و منظم نقش‌های تقسیم شده‌اند [همان، ص ۴۳۳-۴۳۴]: نقش‌هایی که اساساً در تقسیم کار اجتماعی بحث بر سر آن‌ها و هماهنگی میان آن‌هاست. به بیان خود دورکیم، «در تقسیم کار بحث بر سر افراد نیست، بحث بر سر وظایف و نقش‌های اجتماعی است. سلامت جامعه به چگونگی کار نقش‌های اجتماعی علاقه‌مند است. سلامتی جامعه به این بستگی دارد که نقش‌های اجتماعی با هم هماهنگ باشند.» بدینسان قواعدی پدید می‌آیند که به موازات پیشرفت تقسیم کار بر تعدادشان روزبه‌روز افزوده می‌شود. اگر این قواعد نباشد، همبستگی ارگانیک ناممکن و ناقص خواهد بود. اما وجود قواعد به تنهایی کافی نیست، بلکه لازم که قواعد مذکور درست و عادلانه نیز باشند [کوزر، ۱۳۷۷: ۱۹۱-۱۹۰].

اما در جوامع پیچیده وضعیت کاملاً متفاوت است. در این جوامع همبستگی اجتماعی از تفاوت‌ها ناشی می‌شود. بدین معنا که با افزایش جمعیت و لزوم تقسیم کار، مشاغل و حرفه‌های جدیدی در جامعه به وجود می‌آیند که کاملاً تخصصی هستند. افراد هر کدام به حرفه و کاری مشغول‌اند و نمی‌توانند نیازهای خود را به تنهایی تأمین کنند. آن‌ها برای ادامه‌ی حیات به یکدیگر وابسته‌اند و می‌باید با یکدیگر همکاری کنند. این وابستگی متقابل، از نوع اقتصادی است. در این جا افراد، دیگر به لحاظ زندگی اقتصادی و نظام اعتقادی با یکدیگر تشابه زیادی ندارند، بلکه با یکدیگر متفاوت نیز هستند. ولی چون به یکدیگر نیاز دارند، به یکدیگر نیز وابسته هستند. البته تنها وابستگی اقتصادی نیست که افراد را با یکدیگر متحد می‌سازد، بلکه نوعی وجدان جمعی نیز وجود دارد که نسبت به وجدان جمعی در جوامع ابتدایی بسیار ضعیف‌تر است و عمدتاً از دین نیز ناشی نمی‌شود.

به عقیده‌ی گرب، ایده‌ی اصلی دورکیم در کتاب «تقسیم کار در جامعه» و هوشمندانه‌ترین ابتکار تحلیلی وی این بود که تقسیم کار، عامل اصلی تضعیف همبستگی مکانیکی قدیمی و ابزاری اصلی برای پیدایش همبستگی جدید است. به زبان دورکیم، کارکرد تقسیم کار، ایجاد همبستگی بر اساس عدم تشابه است. افراد و خرده گروه‌هایی که بسیار تخصصی شده‌اند، دیگر خودکفا نیستند و باید برای بقای خود همکاری کنند و به یکدیگر متکی باشند. دورکیم این نوع همبستگی را «ارگانیک» نام نهاد، زیرا جامعه‌ی جدید از جهاتی عمده شبیه به موجود زنده‌ی زیست‌شناختی پیشرفته‌ای است. علاوه بر انسجامی که از طریق مبادله‌ی خدمات و کارکردهای مرتبط حاصل می‌شود، تقسیم کار نیز همبستگی ایجاد می‌کند؛ چرا که نظام کاملی از حقوق و وظایف و پیوند با ثباتی به وجود می‌آورد. این حقوق و وظایف در طول زمان به‌طور فزاینده‌ای به شکل قوانین رسمی درمی‌آیند، زیرا که تنوع و پیچیدگی آن‌ها مستلزم وضع قوانین نظام‌مندی است [دورکیم ۱۳۶۹: ۱۴۲-۱۴۳].

به عقیده‌ی دورکیم همبستگی نوع نخست، فرد را بدون هیچ‌گونه واسطه‌ای به‌طور مستقیم به جامعه ربط می‌دهد، در حالی که در همبستگی نوع دوم، وابستگی فرد به جامعه به دلیل وابستگی‌اش به اجزای سازنده‌ی جامعه است. دید فرد نسبت به جامعه در این دو نوع همبستگی از جنبه‌ی واحدی نیست. در همبستگی نوع اول، جامعه مجموعه‌ای کم‌وبیش سازمان‌یافته از اعتقادات و احساسات مشترک تمامی اعضای گروه است. برعکس، جامعه‌ای که ما با آن از طریق همبستگی نوع دوم همبسته‌ایم، دستگاهی است متشکل از نقش‌های متفاوت و ویژه که

از دیدگاه دورکیم، اعضای جوامع پیچیده و تمایز یافته به راهرفت‌های جمعی و مشترک کمتر وابسته‌اند؛ ضمن آن که ممکن است به وظایف و نقش‌های تخصصی و تمایز یافته‌ای که شاخص نظام‌های هم‌بستگی ارگانیک‌اند، به شدت وابسته باشند. اگرچه عناصری فردی چنین نظامی اشتراک کمتری دارند، اما از آن‌هایی که با هم‌بستگی مکانیکی زندگی می‌کنند، وابستگی متقابل بیشتری دارند. درست به خاطر آن که افراد چنین نظامی، شیوه‌های زندگی و فعالیت‌های تخصصی متفاوتی را پذیرفته‌اند، وابستگی متقابلشان بیشتر است و شبکه‌های هم‌بستگی را می‌توان در میان آن‌ها بیشتر گسترش داد. درست است که در چنین نظامی می‌توان از نظارت‌های خارجی فردی خلاص شد، اما این خلاصی با درجه‌ی بالای وابستگی متقابل اعضای جامعه نه تنها منافاتی ندارد، بلکه با آن هماهنگ است [موریش، ۱۳۷۳: ۲۶۵].

بر همین اساس برای آن که چنین جوامع پیچیده‌ای علی‌رغم تفرد و تمایز اعضای خود تداوم داشته باشند و به حیات خود ادامه دهند، یک عنصر بسیار حیاتی لازم دارند تا بر این تفردها و تمایزها غلبه کند. و جوه مشترک و همگونی را بین اعضای جامعه پدیدار سازد. این عنصر همان «آموزش و پرورش» است.

آموزش و پرورش و رابطه‌ی آن با انسجام اجتماعی در اندیشه‌ی دورکیم

دورکیم معتقد است: جامعه هنگامی می‌تواند به حیات خود ادامه دهد که بین اعضای آن به میزان کافی همگونی وجود داشته باشد. تعلیم و تربیت از ابتدا همانندی‌های مورد نیاز زندگی جمعی را در کودک تثبیت و از این راه، همگونی مذکور را تنفیذ و تقویت می‌کند [دورکیم، ۱۳۶۷: ۹۱].

در جوامع پیشرفته که نامتجانس هستند، همانندی و هم‌فکری بین اعضای آن تضعیف شده و تفاوت‌های فراوانی میان آنان به وجود آمده است. لیکن این تفاوت‌ها که حالت مکمل دارند، موجب کمال جامعه می‌شوند. در این جامعه که از ساختار پیچیده‌ای برخوردار است، کار و فعالیت مستلزم همکاری و تعاون است. در نتیجه، پیدایش تقسیم کار و تخصص ضرورت پیدا می‌کند که بر اثر آن، افراد، گروه‌ها و دسته‌های مختلف گرد می‌آیند و هر یک کار معینی را به سود همگان بر عهده می‌گیرند.

در جامعه‌ی جدید، با وجود پیچیدگی گرد می‌آیند و هر یک کار معینی را به سود همگان بر عهده می‌گیرند.

در جامعه‌ی جدید، با وجود پیچیدگی روابط و تخصصی شدن کارکرها، نهادها و سازمان‌های اجتماعی، نظیر دین و خانواده، قادر به ایفای نقش‌های پیچیده و گوناگون آموزشی و پرورشی مورد انتظار جامعه نیستند. به عبارت دیگر، در نظام پیچیده‌ی جامعه‌ی ارگانیکی، آموزش و پرورش افراد جامعه، از طریق مشارکت مستقیم

آنان در زندگی اجتماعی، آن‌گونه که در جامعه ساده اتفاق می‌افتد، غیرممکن است. در جوامع ساده و ابتدایی که جوامعی متجانس هستند، افراد کورکورانه از اعتقادات، ارزش‌ها و رسوم رایج و مستقر پیروی می‌کنند. همانندی‌های زیادی میان آنان مشاهده می‌شود و اجبارها و الزام‌های خانوادگی، گروهی و قومی، دامنه و حدود رفتارها را تعیین می‌کنند. در این‌گونه جوامع، معمولاً هر فرد به خودی خود رفتار دیگران را سرمشق قرار می‌دهد. در هر کالری به طرز ماشینی از دیگران تبعیت می‌کند و به اعتقادات، آداب، رسوم و سنن گردن می‌نهد. در نتیجه یک سلسله روابط ساده، بر رفتار اجتماعی حاکمیت می‌یابد و جامعه را از هم‌بستگی برخوردار می‌سازد. در چنین جامعه‌ای، آموزش و پرورش بدون قصد قبلی و هدف مشخص و بدون نقشه‌ی آگاهانه، از طریق خانواده و روابط رایج میان نسل بالغ و سالمند و نسل جوان و نارس، عملی می‌شود.

برای دورکیم، تعلیم و تربیت موضوعی کاملاً اجتماعی است. این امر را به خوبی می‌توان از تعریفی دریافت که وی از «تربیت» ارائه کرده است: تربیت عملی است که نسل‌های بزرگسال روی نسل‌هایی که هنوز برای زندگی اجتماعی پخته نیستند، انجام می‌دهند و هدفش این است که در کودک شماری از حالات جسمانی، عقلانی و اخلاقی را برانگیزد و پرورش دهد که جامعه‌ی سیاسی و نیز محیط و شرایطی که فرد به نحو خاصی برای آن آماده می‌شود، اقتضای می‌کنند.

تعریف فوق، همان‌گونه که دورکیم نیز یادآوری کرده است، دو جنبه‌ی مشخص دارد: یکی این که تربیت جنبه‌ی اجتماعی دارد. بر این اساس «تربیت» اجتماعی کردن روشمند نسل جوان است. این تربیت است که انسان را اجتماعی می‌کند و انسان بدون اجتماعی شدن اساساً انسان نیست. به بیان دورکیم، «هستی جدیدی که عمل جمعی از راه تربیت در هر یک از ما ایجاد می‌کند، نمودار بهترین جنبه از وجود ما و جنبه‌ی حقیقتاً انسانی در ماست. در واقع، انسان به این دلیل انسان است که در جامعه زندگی می‌کند» [پیشین].

از منظر کارگردگرای و دورکیم، اجتماعی شدن موضوعی بسیار اساسی و حیاتی در حفظ نظم و انسجام اجتماعی است. بر اساس این دیدگاه، جریان اساسی‌تری که نظم اجتماعی و هماهنگی و تداوم جامعه بر آن استوار است، اجتماعی شدن است. یعنی این که اجتماع بتواند از سازوکارها و شیوه‌هایی استفاده کند تا بر اساس آن، هر کس در جامعه تکالیفی را انجام دهد تا کل نظام بر اساس آن تکالیف برقرار بماند و تداوم پیدا کند و افراد آن‌ها را به دل‌خواه خودشان به عنوان تکلیف اخلاقی عمل کنند. بنابراین، سازوکاری که با آن تکالیفی که بیرونی هستند و به عنوان یک دستور در نظر گرفته می‌شوند، برای فرد به عنوان یک تکلیف اخلاقی در می‌آیند، جریان «اجتماعی شدن» است [همان، ص ۴۸].

جنبه‌ی دوم تعریف دورکیم به نقشی که وی برای دولت در امر تربیت قائل می‌شود، مربوط است. به عقیده‌ی دورکیم، دولت نمی‌تواند در امر تربیت بی‌طرف باشد و همه‌چیز را به خانواده واگذار کند. چرا که اگر بپذیریم تربیت، بیش از هر چیز، وظیفه‌ای جمعی و موضوع آن سازگار کردن کودک با محیط اجتماعی است که سرانجام باید در آن زندگی کند، محال است که جامعه نسبت به چنین عملی بی‌اعتنا باشد. «چگونه ممکن است جامعه در چنین عملی حضور نداشته باشد، در حالی که خود هم چون قطب‌نمایی است که تربیت باید عملش را از روی آن هدایت کند. بنابراین، وظیفه‌ی جامعه است که همواره به معلم افکار و احساساتی را که باید در کودک ایجاد کند تا او را با محیط زندگی هماهنگ سازد، یادآور شود. اگر معلم واقف و هوشیار نباشد که عمل تربیتی باید در جهت اجتماعی جریان یابد، این عمل به‌طور حتم در خدمت اعتقادات خصوصی قرار می‌گیرد و روح بزرگ میهن تجزیه می‌شود و به مشت‌های کوچک، ناقص، عاری از انسجام و در کشاکش با یکدیگر تنزل خواهد یافت. این کاملاً برخلاف هدف اصلی هر گونه تعلیم و تربیت است.» [همان، ص ۵۱].

دورکیم با توجه به اهمیت و جایگاهی که برای جامعه قائل است، تأکید می‌کند اگر برای وجود جامعه ارزشی قائل هستیم، لازم است که تربیت، میان شهروندان اشتراک افکار و احساسات کافی که وجود جامعه بدون آن محال است، برقرار سازد. برای ایجاد این نتیجه نباید آن را کاملاً به میل و اراده‌ی افراد واگذاشت [رجب‌زاده، ۱۳۷۱: ۵۵]. به همین دلیل، دخالت دولت در امر تربیت کاملاً ضروری است.

نتیجه‌گیری

با توجه به آن‌چه آمد، جایگاه آموزش و پرورش را می‌توان به خوبی در اندیشه‌ی دورکیم باز یافت. برای دورکیم، آن‌چه دارای اهمیت اساسی است و نقش تعیین‌کننده دارد، جامعه است. در هر جامعه، آموزش و پرورش متناسب با اهداف و ارزش‌های آن جامعه شکل می‌گیرد و لذا محتوای آموزش و پرورش از جامعه‌ای به جامعه دیگر و از عصری به عصری دیگر تفاوت می‌کند. دورکیم معتقد است، آموزش و پرورش وسیله‌ای برای رسیدن به هدف است، اما این جامعه است که هدف را تعیین می‌کند نه فرد. کارکرد آموزش و پرورش، توسعه‌ی توانایی‌های فرد به خاطر خود او نیست، بلکه کارکرد اصلی آن، توسعه‌ی توانایی‌ها و امکانات بالقوه‌ای است که جامعه به آن‌ها نیاز دارد [شارع‌پور، ۱۳۸۶: ۲۲]. از این رو، آموزش و پرورش کاملاً تحت تأثیر جامعه و نیازهای آن قرار دارد.

اما از سوی دیگر، باید توجه داشت که رابطه‌ی جامعه و آموزش و پرورش یک طرفه نیست، بلکه جامعه، برای تداوم حیات خود به درجه‌ای از مشابهت افکار، ارزش‌ها و هنجارها در میان اعضای خود نیاز دارد که آموزش و پرورش آن را تأمین می‌کند. به عبارت دیگر، آموزش و پرورش از ابتدا شباهت‌های اساسی و همانندی‌های

مورد نیاز زندگی جمعی را به‌وجود می‌آورد و در افراد تثبیت می‌کند؛ امری که برای انسجام و انتظام جامعه حیاتی و ضروری است. جامعه‌پذیری، ایجاد زمینه‌های ارزشی و هنجاری مشترک و کنترل اجتماعی، سازوکارهایی هستند که آموزش و پرورش به‌واسطه‌ی آن‌ها انسجام جامعه را سامان می‌دهد.

پی‌نوشت

1. Social Solidarity
2. Hechter
3. Vago
4. anomie
5. collective conscience

منابع

۱. اسکیدمور، ویلیام (۱۳۷۲). تفکر نظری در جامعه‌شناسی. ترجمه‌ی علی‌محمد حاضری و دیگران. نشر سفیر. تهران. چاپ اول.
۲. افروغ، عماد (۱۳۷۸). خرده فرهنگ‌ها، مشارکت و وفاق اجتماعی. مجموعه‌ی مقالات وفاق اجتماعی و فرهنگ عمومی. سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی. تهران. چاپ اول.
۳. بیرو، آن (۱۳۶۶). فرهنگ علوم اجتماعی. ترجمه‌ی باقر ساروخانی. انتشارات کیهان. تهران. چاپ اول.
۴. حسینی نسب، داوود و علی‌اقدام، اصغر (بی‌تا). فرهنگ تعلیم و تربیت. چاپ احرار. تبریز.
۵. دورکیم، امیل (۱۳۶۹). درباره‌ی تقسیم کار اجتماعی. ترجمه‌ی باقر پرهام. کتاب‌سرای بابل. چاپ اول.
۶. دورکیم، امیل (۱۳۶۸). تربیت و جامعه‌شناسی. ترجمه‌ی علی محمد کاردان. انتشارات دانشگاه تهران. چاپ اول.
۷. رابرتسون، یان (۱۳۷۴). درآمدی بر جامعه. ترجمه‌ی حسین بهروان. انتشارات آستان قدس رضوی. مشهد. چاپ دوم.
۸. رجب‌زاده، احمد و کوثری، مسعود (۱۳۸۱). آئومی سیاسی در اندیشه‌ی دورکیم. مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. دوره‌ی نوزدهم. شماره‌ی اول.
۹. شارع‌پور، محمود (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. انتشارات سمت. تهران. چاپ سوم.
۱۰. علاقه‌بند، علی (۱۳۷۰). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. کتاب‌خانه‌ی فروردین. تهران. چاپ پنجم.
۱۱. غفاری، غلامرضا و ابراهیمی لویه، عادل (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی تغییرات اجتماعی. نشر آگرا. تهران. چاپ سوم.
۱۲. کوزر، لوئیس و روزنبرگ، برنارد (۱۳۷۸). نظریه‌های بنیادی جامعه‌شناسی. ترجمه‌ی فرهنگ ارشاد. نشر نی. تهران. چاپ اول.
۱۳. کوزر، لوئیس (۱۳۷۷). زندگی و اندیشه‌ی بزرگان جامعه‌شناسی. ترجمه‌ی محسن ثلاثی. انتشارات علمی. تهران. چاپ هفتم.
۱۴. گرب، ادوارد ج (۱۳۷۳). نابرابری اجتماعی: دیدگاه‌های نظریه‌پردازان کلاسیک و معاصر. ترجمه‌ی محمد سیاه‌پوش و احمدرضا غروب‌زاد. نشر معاصر. تهران. چاپ دوم.
۱۵. گولد، جولیس و کلب، ویلیام (۱۳۷۶). فرهنگ علوم اجتماعی. ترجمه‌ی باقر پرهام و دیگران. انتشارات مازیار. تهران. چاپ اول.
۱۶. لیتل، دانیل (۱۳۷۳). تبیین در علوم اجتماعی. ترجمه‌ی عبدالکریم سرروش. انتشارات مؤسسه‌ی فرهنگی صراط. تهران. چاپ اول.
۱۷. موریش، ایور (۱۳۷۳). درآمدی بر جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت. ترجمه‌ی غلامعلی سرمد. مرکز نشر دانشگاهی. تهران. چاپ اول.
۱۸. نوغانی، محسن (۱۳۷۵). «فشر بندی اجتماعی در مدارس دولتی و غیرانتفاعی و رابطه آن با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی. دانشگاه تربیت مدرس. دانشکده‌ی علوم انسانی. تهران.
۱۹. نوغانی محسن (۱۳۸۱). «نظریه‌ی باز تولید اجتماعی و فرهنگی در آموزش و پرورش». مجله‌ی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد. شماره‌ی ۳۵.
۲۰. وزیر، محمد جواد (۱۳۸۳). بررسی تأثیر انسجام و انعطاف‌پذیری خانواده بر شکل‌گیری هویت در جوانان شهر شیراز. فصل‌نامه‌ی مطالعات جوانان. شماره‌ی ۷.

21. Widegren, Orjorn (1997). Social Solidarity and Social Exchange, Sociology, vol.31, No. 4, pp.755- 771.



امیررضا اصنافی
دانشجوی دوره‌ی دکترای کتابداری و
اطلاع‌رسانی دانشگاه شهید چمران اهواز

نرم افزارها را جستجو در خدمات کتابخانه‌ها

چکیده

دو عنصر اساسی در برقراری ارتباط مناسب با مشتریان و جذب آن‌ها به کتابخانه، دارا بودن روابط عمومی قوی و قدرت بازاریابی از سوی این نهادهاست. هرگونه تلاش و فعالیت سازمان‌یافته در جهت ارتقای حیثیت و اعتبار سازمان، وظیفه‌ی بخش روابط عمومی سازمان است. افراد فعال در این بخش باید دریافت‌کننده‌ی شکایات و پاسخ‌گوی مشتریان باشند و به انعکاس تصویر مناسب از سازمان بپردازند. به این ترتیب مشخص می‌شود که بازاریابی خدمات کتابخانه‌ای نقش عمده و چشم‌گیری در جذب افراد به کتابخانه دارد. در این میان، به کارگیری تجهیزات فناورانه در امر بازاریابی و روابط عمومی، به‌خصوص استفاده از نرم‌افزارهای اجتماعی نظیر وبلاگ‌ها، ویکی‌ها و مانند آن‌ها، می‌تواند خدمات و محصولات کتابخانه را در قالب جدید و جذاب‌تری برای کاربران عرضه کند. نوشتار حاضر پس از بررسی فرایند خدمت و بازاریابی، به تحلیل این دو فرایند در کتابخانه‌ها و نیز استفاده از نرم‌افزارهای اجتماعی در جهت بازاریابی خدمات و محصولات کتابخانه‌ای پرداخته است.

کلیدواژه‌ها: بازاریابی، نرم‌افزارهای اجتماعی، خدمات کتابخانه‌ای

مقدمه

ماهیت جامعه‌ی اطلاعاتی امروز به گونه‌ای است که هیچ‌کس به‌طور مستقل نمی‌تواند به خواسته‌های خود در زندگی روزانه دست یابد؛ چون انسان‌ها در خلأ زندگی نمی‌کنند و نیازمند تعامل با یکدیگر هستند. در هر جامعه‌ی اطلاعاتی، سازمان‌ها رکن اصلی اجتماع را تشکیل می‌دهند. آن‌ها، ما و جامعه را احاطه کرده‌اند. این وظیفه‌ی سازمان‌ها که نیازهای افراد گوناگون را تشخیص دهند و درصدد اقماع آن نیازها برآیند. هر یک از ما به‌عنوان مصرف‌کننده، همه‌روزه از خدمات بهره‌مند می‌شویم. استفاده از اتوبوس و مترو، مراجعه به دندان‌پزشک، سوخت‌گیری خودرو، دریافت پول از خودپرداز، پرسش از یک کتابدار مرجع و مانند آن، از جمله خدمات عرضه شده توسط مؤسسات هستند. هر مؤسسه‌ای که در آن مشغول تحصیل یا کار هستیم، خود یک سازمان با پیچیدگی‌های خاص است. تحولات بزرگ اجتماعی (در طول تاریخ) اصولاً بر فعالیت‌های سازمانی و خدماتی که به اعضای جامعه می‌رسانند مبتنی هستند. هرچه کیفیت عرضه‌ی خدمات در سطح بالاتری باشد، به‌دنبال آن رضایت مشتریان نیز از خدمات و درنهایت از سازمان افزایش خواهد یافت و برای تأمین نیازهای خود، مراجعات مکرری به سازمان خواهند داشت. به‌جز زندگی بدوی و متکی به خود که در آن خانواده خودکفاست، فعالیت‌های خدماتی قطعاً برای حیات اقتصادی و بهبود و ارتقای سطح کیفی زندگی ضروری هستند. خدمات، نقش حیاتی در ایجاد محیطی با ثبات برای

سرمایه‌گذاری و رشد اقتصادی ایفا می‌کنند. پس باید در نظر داشت که ارائه‌ی خدمات، فعالیت‌ی جانبی و حاشیه‌ای نیست، بلکه در زمره‌ی فعالیت‌های اصلی جامعه محسوب می‌شود.

جامعه، «اطلاعات» را به‌عنوان یک کالا و مالکیت آن را در حکم یک دارایی در نظر می‌گیرد. اقتصاددانان تمایل دارند که اطلاعات را به شیوه‌ای یکسان، همانند دارایی‌های فیزیکی حساب کنند؛ ولی هیچ رشته‌ی دانشگاهی، الگوی پذیرفته‌شده‌ای را برای چنین طرز تلقی به ما ارائه نداده است. رشته‌های تخصصی به گونه‌ای متفاوت به اطلاعات توجه می‌کنند و توسعه‌ی نظام‌هایی برای سنجش اطلاعات، از کالاهای فیزیکی دشوارتر است. نظام قیمت‌گذاری برای تعیین ارزش اطلاعات به کار رفته است، ولی آیا این بهترین مفهوم را می‌رساند؟

ارزش اطلاعات چیست؟

اطلاعات، عنصری از تجارت شده است. در سازمان‌های پیش‌تر، کامیابی مبتنی بر معیارهایی چون مال و ثروت، منابع فیزیکی، غذا، آتش یا جان پناه بود. امروزه، افراد و حرفه‌های موفق و کامیاب آن‌هایی هستند که اطلاعات را تحت کنترل دارند: توسعه، دسترسی، تحلیل و ارائه‌ی اطلاعات. ما دوران خود را «عصر اطلاعات» نامیده‌ایم. ما به خرید و فروش اطلاعات دست می‌زنیم و گاهی در قبال پول و گاهی با اطلاعات دیگر، آن را مبادله می‌کنیم. اطلاعات، به‌عنوان عنصری از تجارت، یک کالا است، ولی به‌طور کلی، نظریه‌ی اقتصادی و حسابداری پذیرفته‌شده‌ای درباره‌ی اطلاعات وجود ندارد. چارچوب‌های فراوانی وجود دارند که ما می‌کوشیم، اطلاعات را در قالب آن‌ها از نظر بگذرانیم و تعریف کنیم. کوشش‌های متنوعی برای سنجش اطلاعات صورت می‌گیرند. مثلاً در رشته‌هایی چون اقتصاد، حسابداری، جامعه‌شناسی و علوم رفتاری که اطلاعات بلاتکلیفی و تردید را کاهش می‌دهد، آن را برحسب نرخ‌های معامله‌ی مبتنی بر عرضه و تقاضا می‌سنجند. اندیشه‌ی حسابداران نیز درباره‌ی هزینه‌ها و سودمندی‌ها (بدهکاری‌ها و بستانکاری‌ها) است، حال آن‌که دل‌مشغولی جامعه‌شناسان، سودمند بودن اطلاعات برای توده‌ی مردم است. رفتارشناسان، تغییرات، معرفت و رفتاری را که اطلاعات به‌دنبال دارد مطالعه می‌کنند. واضح است که ارزش‌گذاری اطلاعات، یک جریان سراسر است و تک‌مرحله نیست.

اطلاعات، قبل از ارزشمند شدن برای کسی، از مراحل بسیاری می‌گذرد. مدت‌ها قبل از این که کسی اطلاعات را تشخیص دهد، در یک حالت پنهان در انتظار چشم‌انداز صحیح، باقی می‌ماند. بعد ما درمی‌یابیم که داده‌های خام و سازمان‌نیافته، ممکن است برای پاره‌ای موارد به کار آیند. ما آن‌ها را گردآوری، سازمان‌دهی و تحلیل می‌کنیم و نتایجی را از آن‌ها دریافت می‌داریم. هم اطلاعات و هم نتایج ما می‌توانند مورد گفت‌وگو قرار گیرند. اطلاعات فقط وقتی

درک شده است که ما بتوانیم بر آن ارزش بگذاریم و به آن پاسخ و واکنش نشان دهیم. تعریفی از ارزش واقعی اطلاعات، فقط در این مرحله‌ی پایانی می‌تواند مطرح شود. اطلاعات به‌خودی‌خود فاقد ارزش است؛ ارزش اطلاعات از درکش و کاربرد بعدی و آینده‌ی آن مشتق می‌شود. قبل از این مرحله‌ی آخری، نمی‌توانیم بیش از آن چه که از تخمین ارزش اطلاعات انتظار می‌رود، کاری کنیم. جامعه، فقط محصول و نتیجه‌ی اطلاعات را ارزش می‌نهد.

اطلاعات به‌عنوان کالا

تجارت، اطلاعات را کالا می‌داند و مالکیت آن را در حکم یک دارایی در نظر می‌گیرد. اقتصاددانان، تمایل دارند که با اطلاعات به شیوه‌های یکسان، همانند دارایی‌های فیزیکی برخورد کنند. با وجود این، هیچ رشته‌ی دانشگاهی، الگوی پذیرفته‌شده‌ای را برای چنین برخوردی به ما ارائه نداده است. اطلاعات برای برخی حوزه‌ها، در روش مشابهی هم‌چون سایر دارایی‌ها و سرمایه‌های سازمان‌ها، می‌تواند ارزش‌گذاری و قیمت‌گذاری شود و در گزارش‌های مالی آن‌ها وارد گردد. اطلاعات، به‌عنوان صورت موجودی، مراحل ارزش افزوده‌ی مواد خام (رویدادها یا فرایندها برای سنجش)، کار برای جریان (اطلاعات برای توسعه)، و کالاهای تکمیل‌شده (اطلاعات قابل فروش) را طی می‌کند. گردآوری و ارائه‌ی اطلاعات به سرمایه‌گذاری کلان و کار انسانی نیازمند است. در کنار هزینه‌بر بودن فراهم‌آوری، هزینه‌بر بودن ارائه‌ی اطلاعات برای مدیریت را هم باید در نظر گرفت. همانند دارایی‌های فیزیکی، اطلاعات قبل از این که توزیع شود، با بازرسی کنترل کیفیت روبه‌رو می‌شود. اطلاعات، همانند سیاهه‌ی فیزیکی، تابع شرایط درست و به‌موقع است. با وانهادن اطلاعات به خودش، ممکن است ارزش آن از بین برود. در هر مرحله یا سطح از اطلاعات، فروشندگان و مشتریان ویژه‌ای وجود دارند. جست‌وجوگران اطلاعات ممکن است هزینه‌ی بیش‌تری بپردازند و فراهم‌آوردندگان اطلاعات ممکن است تخفیف بدهند؛ چرا که آن‌ها میان سطوح و گوناگونی‌های تراکنش‌های اطلاعات، تفاوتی قائل نمی‌شوند. این امر ناشی از مشکلاتی است که در شناسایی و سنجش اطلاعات وجود دارد.

از طرف دیگر، اکثر مشتریان از ارزش و کیفیت خدماتی که دریافت می‌دارند، راضی نیستند. آن‌ها از تأخیر در ارائه‌ی خدمات، برخورد نامناسب کارمندان، عملکرد ضعیف، مقررات دست‌وپاگیر و دیگر مشکلات شکوه دارند. بنابراین برای دریافت خدمت بهتر به سازمان رقیب مراجعه می‌کنند. بر همین اساس، تمام سازمان‌ها می‌کوشند، با عرضه‌ی بهترین خدمات به جذب مشتری بپردازند و در این راه از راهکارهای متفاوتی استفاده می‌کنند. عمده‌ترین راهکاری که موجب جذب مشتریان به سازمان می‌شود، استفاده از شیوه‌های مناسب و اصولی بازاریابی خدمات است. کتاب‌خانه‌ها و

مراکز اطلاع‌رسانی به‌عنوان یکی از نهادهای خدماتی در جامعه، از این امر بی‌نیاز و مستثنا نیستند و با توجه به این که با اقشار متفاوتی از کاربران با نیازهای اطلاعاتی گوناگون و سلائق متفاوت مواجه هستند، باید از شیوه‌های جدید، نوین و مختلفی برای جذب مشتری به سوی خود استفاده کنند. نوشتار حاضر درصدد است، شیوه‌های نوین بازاریابی خدمات را در کتاب‌خانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی، به‌ویژه بازاریابی از طریق قابلیت‌های وب ۲، با در نظر گرفتن انواع خدمات، مراجعان و مدل‌های گوناگون بازاریابی، تشریح کند.

تعریف خدمات

به‌طور کلی، خدمات انواع متفاوتی دارند و ارائه‌ی تعریف یکسان و جامع از آن دشوار است. اما همه‌ی آن‌ها دارای اشتراکاتی چون ناملموس بودن و مصرف آبی هستند. برخی از تعاریف خدمات عبارت‌اند از:

- فرایندها، کردارها و عملکردها.
- خدمات، کار و عملی است که به‌وسیله‌ی یک‌طرف به طرف مقابل عرضه می‌شود. گرچه ممکن است این روند با یک محصول فیزیکی در ارتباط تنگاتنگ باشد، اما این عمل لزوماً ناملموس است و معمولاً به مالکیت هیچ‌یک از عوامل تولید منجر نمی‌شود [لاولاک، ۱۳۸۲: ۱۴].
- خدمات، نوعی فعالیت اقتصادی است که با پیامد ایجاد تغییر مورد نظر در دریافت‌کننده‌ی خدمت و یا به نیابت از او، در مکان‌ها و زمان‌های خاص برای مشتریان ارزش ایجاد می‌کند و منافعی را مهیا می‌سازد [پیشین].
- خدمت عبارت است از هر عمل یا کاری که یک‌طرف به طرف دیگر عرضه می‌کند و لزوماً ناملموس است و به مالکیت چیزی منجر نمی‌شود. تولید خدمت هم ممکن است به کالای فیزیکی بستگی داشته یا نداشته باشد [کاتلر، ۱۳۸۲: ۵۰۶].
- تمامی این تعاریف، هم شامل خدمات جنبی سازمان‌های تولیدی می‌شود و هم مؤسسات و سازمان‌های خدماتی را دربرمی‌گیرد. در عصری که محصولات به‌صورت فزاینده‌ای همگن شده‌اند، کیفیت خدمات یکی از مهم‌ترین منابع متمایز و منحصربه‌فرد بودن است. خدمات مطلوب، جوهره‌ی فعالیت مشتری‌گرایانه است. بنابراین به عرضه‌ی خدمات نباید به‌عنوان یک وظیفه و هزینه‌ی سربار نگریست، بلکه باید آن را یک فرصت و ابزار بازاریابی دانست. یکی از گرایش‌های مهم در کشورهای پیشرفته، رشد سریع خدمات بوده است.

ماهیت خدمات

طی سال‌های اخیر خدمات به حدی رشد کرده است که دیگر نمی‌توان آن را به یک فضای کوچک محدود دانست. سازمان‌های خدماتی از نظر اندازه، طیف گسترده‌ای از مؤسسات بین‌المللی بزرگ،



به کارگیری تجهیزات فناورانه در امر بازاریابی و روابط عمومی، به خصوص استفاده از نرم افزارهای اجتماعی نظیر وبلاگ‌ها، ویکی‌ها و مانند آن‌ها می‌تواند خدمات و محصولات کتاب‌خانه را در قالب جدید و جذاب‌تری برای کاربران عرضه کند

رستوران‌ها استفاده کنند و مدیران کتاب‌خانه از تجربیات مهمانداران، هتلداران، تاکسی سروس‌ها و غیره بهره بگیرند. تمیز نگه‌داشتن محیط کتاب‌خانه‌ها، نظم و ترتیب منابع یعنی عدم آشفتگی در منابع (مجلات، کتاب‌ها و...) برنامه‌ریزی برای خدمات مشاوره، برنامه‌ریزی برای کمک به گروه‌های تحقیقاتی، و طبقه‌بندی خدمات، با توجه به نوع کار انجام می‌گیرد. طبقه‌بندی به ما کمک می‌کند تا محصول نهایی و هدف اصلی سازمان را بشناسیم و نیازهای مشتری و نیازهای رقابتی را درک کنیم. اطلاعات را می‌توان در محیط‌های متنوعی عرضه کرد؛ از غرفه‌های موجود در فرودگاه و مترو، تا خود کتاب‌خانه در نهایت این امر به راهیابی کاربران به کتاب‌خانه و جذب آن‌ها می‌انجامد. بنابراین، طبقه‌بندی خدمات به این صورت انجام می‌گیرد:

۱ میزان محسوس یا نامحسوس بودن فرایندهای خدمات: آیا سازمان خدماتی یک کار فیزیکی یا محسوس انجام می‌دهد؟ (امانت کتاب، و راهنمایی مراجع) یا فرایند آن مستلزم میزان بیش‌تری از خدمات نامحسوس است؟ (مثل آموزش کتاب‌شناختی یا سازمان‌دهی منابع). فرایندهای خدماتی گوناگون، نه تنها ماهیت سیستم تحویل خدمات را شکل می‌دهند، بلکه بر نقش کارمندان و تجربیات مشتریان نیز اثرگذارند.

۲ دریافت‌کننده مستقیم فرایند خدمات: برخی خدمات، مثل حمل و نقل عمومی یا آرایشگاه متوجه خود مشتریان هستند. ماهیت برخورد بین عرضه‌کنندگان و مشتریان خدمات، بر چگونگی عرضه‌ی این خدمات تأثیر می‌گذارد.

۳ مکان و زمان تحویل خدمات: این سؤال برای عرضه‌کننده‌ی خدمات پیش می‌آید که: آیا بهتر است مشتریان به سازمان مراجعه کنند یا این که مجری خدمات به سمت مشتری برود؟ شاید هم لازم باشد تعامل بین مشتری و عرضه‌کننده‌ی خدمات از طریق شبکه‌های

مانند هواپیمایی، بانکداری، بیمه، مخابرات، هتل‌های زنجیره‌ای، تا مجموعه‌ی بزرگی از شرکت‌های محلی، شامل تاکسی‌رانی، رستوران‌ها، لباس‌شویی‌ها، کتاب‌خانه‌ها و بسیاری از خدمات بین شرکت‌ها را دربرمی‌گیرد. البته مشاغل خدماتی فقط به صنایع خدماتی نظیر بانکداری، هتل‌داری و... محدود نمی‌شوند، بلکه خدمات جنبی صنایع تولیدکننده‌ی محصولات فیزیکی را نیز دربرمی‌گیرند. صنایع خدماتی بسیار متنوع‌اند. هم بخش دولتی و هم بخش خصوصی (غیرانتفاعی) می‌توانند از طریق دادگاه‌ها، بیمارستان‌ها، مراکز اعطای‌کننده‌ی تسهیلات مالی، مراکز آموزش عالی و... و بالاخره کتاب‌خانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی، به ارائه‌ی خدمات بپردازند.

مشاغل خدماتی به دو دسته تقسیم می‌شوند: یک دسته سازمان‌های تولیدی هستند که کالای فیزیکی و ملموس تولید می‌کنند، اما لزوم توجه به خدمات را درک کرده‌اند و برای ارائه‌ی خدمات همراه کالای بهتر خط‌مشی‌های بازاریابی تدوین کرده‌اند. دسته‌ی دوم، سازمان‌های خدماتی هستند. تحقیقات اولیه به‌منظور متمایز ساختن خدمات از کالاها، به‌طور خاص بر چهار تفاوت کلی تأکید داشتند که عبارت‌اند از: نامحسوس بودن، عدم تجانس (تغییرپذیری)، فناپذیری، و هم‌زمانی تولید و مصرف. این سازمان‌ها به ارائه‌ی خدمات می‌پردازند و هیچ کالای ملموسی ندارند. بیمارستان‌ها، دانشگاه‌ها، بانک‌ها و شرکت‌های بیمه از جمله‌ی این سازمان‌ها هستند.

کتاب‌خانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی نیز در دسته‌ی دوم جای می‌گیرند. در چند دهه‌ی اخیر، همواره با رشد فزاینده‌ی توسعه و سازندگی، اطلاع‌رسانی نیز در حال یافتن جایگاهی درخور توجه است و بخش‌های علمی و اجرایی نیز بیش از پیش به استفاده از خدمات اطلاع‌رسانی روی آورده‌اند که مراکز اطلاع‌رسانی در پاسخ به این نیاز و تقاضای روزافزون شکل گرفته‌اند. در واقع کتاب‌خانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی، سازمان‌های خدماتی هستند که به اشاعه‌ی اطلاعات می‌پردازند. به بیان دیگر، خدمتی که این سازمان‌ها انجام می‌دهند، ارائه‌ی انواع اطلاعات برای انواع کاربران با نیازهای مختلف است. توجه به خدمات، بدون توجه به افرادی که آن‌ها را به کار می‌برند، معنایی نخواهد داشت. در واقع چنان‌چه سازمانی بخواهد بدون توجه به نیاز کسانی که از خدمات آن سازمان بهره می‌برند، فعالیت کند، راهی جز شکست برایش باقی نخواهد ماند. بنابراین باید در نظر داشت که چه نوع خدماتی را باید به چه نوع کاربرانی ارائه کرد. یعنی انواع کاربران را برای عرضه‌ی انواع خدمات مورد توجه قرار داد.

طبقه‌بندی خدمات

مفاهیم و فرایندهای مربوط به خدمات اشتراکاتی دارند و به گونه‌ای هستند که در تمام سازمان‌های خدماتی می‌توان از آن‌ها بهره برد. مدیران بیمارستان‌ها می‌توانند از تجربیات هتلداران و

۷ میزان اختصاصات امکانات، تجهیزات و اشخاص به خدمات: تجربیات مشتریان در مورد خدمات، تا اندازه‌ای با میزان برخورد آنان با عناصر محسوس سیستم تحویل خدمات شکل می‌گیرد. (اتوبوسی که مشتری سوار می‌شود، کلاس‌های درسی، و میز و صندلی‌های سالن مطالعه، همگی بسیار محسوس هستند.) زمانی که راننده‌ی تاکسی یا اتوبوس سر حال باشد و خوش‌برخورد، به مشتری انگیزه و انرژی می‌بخشد.

استفاده از راهبردهای خدماتی به مدیران سازمان‌ها کمک می‌کند تا عملیات خدماتی مؤسسه را بررسی کنند، فرایندهای ایجادکننده‌ی محصول اصلی را برای مشتری بشناسند و نقش مشتریان را در هر مرحله از عملیات خدماتی شفاف سازند.

بسته‌ی خدمات

بسته‌ی خدمت^۱ مجموعه‌ای از کالاها و خدمات است که در یک محیط عرضه و ارائه می‌شوند. این مجموعه دارای ویژگی‌های زیر است:

۱ تسهیلات حمایتگر: آن دسته از منابع فیزیکی هستند که باید قبل از ارائه‌ی خدمات، در محل موجود باشند؛ مانند زمین بیمارستان، هواپیما، منابع اطلاعاتی، رایانه، برگه‌دان، قفسه‌ها، سالن مطالعه، دکوراسیون داخلی و...

۲ کالاهای تسهیل‌کننده: موادی هستند که توسط خدمت گیرنده خریداری یا مصرف می‌شوند؛ مانند قطعات یدکی اتومبیل، اسناد حقوقی، تدارکات پزشکی، کارت شناسایی، مدارک لازم برای عضویت در طرح غدیر و برگ انتخاب واحد.

۳ خدمات آشکار: مزایایی هستند که ملموس و قابل مشاهده‌اند؛ مانند پایان یافتن درد پس از ترمیم، یک اتومبیل خوب پس از تعمیر، رضایت کاربران پس از بازگشت از کتابخانه، و یافتن به موقع اطلاعات مورد نیاز کاربران.

۴ خدمات پنهان: مزایایی غیرمادی هستند که مشتری تنها به شکلی مبهم آن‌ها را احساس می‌کند؛ مانند تعمیر بی‌دغدغه‌ی یک اتومبیل توسط تعمیرکار. کتابدار بشاش و خوش‌برخورد، پخش یک موزیک ملایم، یک سالن مطالعه با نور کافی، و وقت کافی گذاشتن کتابدار برای تعامل با کاربر به‌منظور تأمین نیازهای اطلاعاتی وی. مشتری این ویژگی‌ها را تجربه می‌کند و براساس درکی که از خدمات دارد، درباره‌ی آن‌ها به قضاوت می‌پردازد. بنابراین عرضه‌کننده‌ی خدمات باید تجربه‌ای کامل را به مشتری خود ارائه دهد.

فرایند بازاریابی در کتابخانه‌های تخصصی

پیش از ورود به این بحث باید فرایند بازاریابی را موشکافی و تحلیل کنیم و آن‌گاه وارد بحث به‌کارگیری بازاریابی در خدمات کتابخانه‌ای شویم.


رایانه‌ای، نظیر گوگل تاک، وبلاگ و... صورت گیرد. این امر به موقعیت مشتریان، ماهیت خدمات، نیازها، سلیقه‌ها و زمان استفاده از خدمات توسط آن‌ها بستگی دارد.

۴ مشتری‌پسندسازی: آیا همه‌ی مشتریان باید خدمات یکسانی را دریافت کنند یا این که باید براساس نیازهای آن‌ها، خدمت در طیف‌های گوناگون قرار گیرند؟ در نظام اتوبوس‌رانی، مکان‌ها از قبل تعبیه شده‌اند، اما مشتریان می‌توانند انتخاب کنند که چه زمانی و کجا پیاده یا سوار شوند.

۵ ماهیت ارتباط با مشتریان: برخی از خدمات مستلزم روابط رسمی هستند، به گونه‌ای که هر مشتری برای آن سازمان خدماتی، شناخته شده است؛ مثل یک قرار ملاقات با چشم‌پزشک یا یک وکیل. یا تکمیل فرم مربوط به تحویل مدرک در کتابخانه‌ها.

برخی از مؤسسات خدماتی از رابطه‌ی عضویتی برای تماس با مشتریان استفاده می‌کنند. در چنین رابطه‌ای، مشتریان باید به باشگاه یا انجمن بپیوندند و عملکردهای بعدی آن‌ها در طول زمان کنترل شود. سایر خدمات، مانند اتوبوس‌رانی، خشک‌شویی و رستوران‌ها برای ایجاد رابطه‌ای مداوم با مشتری، به تلاش‌های اثرگذار نیاز دارند. گاهی شرکت‌ها برای پاداش دادن به مشتریان وفادار، آن‌ها را به عضویت ویژه درمی‌آورند یا برنامه‌هایی برای استفاده‌کنندگان دائمی فراهم می‌کنند. مثلاً سالن آرایش یا خشک‌شویی، نام و نشانی مشتریان را ثبت می‌کند و در دوره‌های زمانی معین، خدمات ویژه‌ای به آن‌ها ارائه می‌دهد.

۶ میزان توازن بین عرضه و تقاضا: برخی از صنایع خدماتی در خدمتشان با تقاضای ثابت و یکنواختی روبه‌رو می‌شوند، درحالی که سایرین با نوسان‌های مهمی مواجه‌اند. در این مواقع باید ظرفیت تولید با سطح تقاضا تعدیل شود، یا راهبردهای بازاریابی به‌منظور پیشگویی، اداره و هم‌تراز کردن تقاضا با ظرفیت تولید، اجرا شوند.



برگزاری دوره‌های آموزشی
برای معرفی و استفاده از خدمات
و محصولات و دعوت از
متخصصان و سخنرانان برای
گروه خاصی از استفاده‌کنندگان،
از دیگر تلاش‌هایی هستند که
کتابخانه‌ها می‌توانند در کنار
استفاده از نرم‌افزارهای اجتماعی،
برای بازاریابی خود داشته باشند

تعریف‌های گوناگونی برای بازاریابی ارائه شده‌اند؛ مانند گروهی از فعالیت‌های تجاری وابسته، پدیده‌ای بازرگانی، فرایندی اقتصادی، فرایند مبادله یا انتقال مالکیت محصولات، فرایند تعدیل عرضه و تقاضا، و بسیاری معانی دیگر. هر کدام از این تعاریف، بیان‌کننده‌ی گوشه‌ای از فعالیت‌های بازاریابی است، ولی هیچ‌یک از آن‌ها کامل و منطبق بر گرایش بازاریابی جدید نیست. امروزه صاحب‌نظران، بازاریابی را فرایند ارضای نیازها و خواسته‌های بشر تعریف می‌کنند. به نظر فیلیپ کاتلر، برجسته‌ترین صاحب‌نظر در این رشته، بازاریابی فعالیت انسانی است در جهت ارضای نیازها و خواسته‌ها از طریق فرایند مبادله [روستا و همکاران، ۱۳۸۳: ۷-۶].

به نظر پروفیسور دیوید جابر (۲۰۰۴)، بازاریابی عبارت است از: دستیابی به اهداف شرکت از طریق ارضای نیازهای مشتریان به نحوی بهتر از رقبا.

بازاریابی را می‌توان به‌عنوان مجموعه‌ای از فعالیت‌ها تعریف کرد که به معامله‌ی بین فروشنده و خریدار برای کسب سود متقابل می‌انجامد. بازاریابی مجموعه‌ای از مفاهیم، ابزارها، نظریه‌ها (تئوری‌ها) عملیات، روش‌ها و تجارب است. این عناصر با یکدیگر یک مجموعه دانش قابل آ‌وزش و یادگیری را ایجاد می‌کنند [کیگان، ۱۳۸۳: ۲۰]. بازاریابی یا بازرگردانی عبارت است از: همه‌ی تلاش‌های نظام‌مند برای شناخت نظام بازار و اقدام مناسب نسبت به انواع تقاضاها با توجه به نظام ارزشی جامعه و هدف‌های سازمان [روستا و همکاران، ۱۳۸۱: ۱۴].

از دیدگاه اقتصاددانان، بازاریابی فرایندی اجتماعی است که کالا و خدمات را از تولیدکننده به سمت مصرف‌کننده هدایت می‌کند، موجب برقراری تعادل میان عرضه و تقاضا می‌شود و اهداف اجتماعی را تحقق می‌بخشد.

رسیدن به اهداف ذکر شده در تعاریف فوق، به تجزیه و تحلیل منظم و مشخص نیازها، خواسته‌ها، استنتاج‌ها و ترجیحات خریداران و واسطه‌ها، به‌عنوان پایه و زیربنایی برای اخذ تصمیمات مؤثر، بستگی دارد.

بازاریابی غالباً تحت عنوان مجموعه‌ای از راهبردها و فنونی مطرح می‌شود که بیش‌تر به خارج از حوزه‌ی کتابداری و اطلاع‌رسانی تعلق دارد. لیکن کتاب‌داران به‌عنوان متخصصان اطلاعات و اطلاع‌رسانی، و به دلیل ماهیت خدماتی که عرضه می‌دارند، درگیر فرایند بازاریابی هستند. آن‌ها باید خدمات اطلاعاتی و عرضه‌ی محصولات اطلاعاتی را براساس برنامه‌ای مدون و منظم، به‌صورت کارآمد در اختیار کاربران قرار دهند. نیکلاس (۱۹۹۸) معتقد است: بازاریابی فرایندی است که به‌طور کارآمد نیازهای استفاده‌کنندگان و مشتریان را شناسایی، پیش‌بینی و تأمین می‌کند [Nicholas, 1998: 391].

به این ترتیب، بازاریابی از جنبه‌ی تعاملی برخوردار است و مستلزم تشخیص نیازهای استفاده‌کنندگان به‌عنوان مشتری و سپس برآوردن

این‌گونه نیازها به‌عنوان تأمین‌کننده‌ی خدمات است. در زمینه‌ی بازاریابی خدمات اطلاعاتی، مهم است که بین مفهوم بازاریابی و فروش، تمایز قائل شد. در بخش فروش، تأکید بر عمل فروشنده و هدف آن، غالباً کسب نفع مادی است، اما تمرکز بازاریابی بر شناسایی نیازهای مشتریان و استفاده‌کنندگان است. به این ترتیب، خدمات و محصولات اطلاعاتی فراهم آمده باید در راستای رفع نیازهای اطلاعاتی استفاده‌کنندگان و بازارهای هدف جهت‌گیری شوند.

بازاریابی برای حصول به هدف، اطلاعات جمعیت‌شناختی، جغرافیایی، رفتاری و اجتماعی را جمع‌آوری می‌کند و به کار می‌گیرد. هم‌چنین، در راستای دستیابی به رسالت سازمان مادر، اهداف دیگری، از جمله برقراری روابط عمومی، آموزش و پاسخ‌گویی را در رأس کار خود دارد [SPEC, 1999]. واینس (۲۰۰۰) بر این عقیده است که بازاریابی، رویه‌ای طراحی شده برای شناسایی، جذب و حمایت از گروه‌های خاص استفاده‌کنندگان است؛ به‌نحوی که بیش‌تر اهداف مراکز و سازمان‌های مادر تحقق یابد. در این تعریف، کیفیت خدمات مربوط به استفاده‌کنندگان و اتخاذ تدابیری برای آگاهی استفاده‌کنندگان از خدمات موجود در اولویت قرار دارد و استفاده‌کنندگان در مرکز فعالیت‌ها هستند.

در این فرایند، کتابداران در یک‌سوی بازار قرار دارند و استفاده‌کنندگان از کتاب‌خانه به‌عنوان جامعه‌ی مورد نظر در سوی دیگر هستند که باید تعاملی میان آن دو برقرار شود. به واسطه‌ی شناخت مراجعان و نیازهای آنان، خدمات اطلاعاتی مناسبی در اختیارشان قرار می‌گیرد و منفعتی نیز عاید مراکز اطلاع‌رسانی و کتاب‌خانه‌ها می‌شود. باید در نظر داشت که این منفعت صرفاً مادی نیست، بلکه براساس رسالت و اهداف پیش‌بینی شده می‌تواند متفاوت باشد. هدف عمده در حوزه‌ی کتابداری و اطلاع‌رسانی، رضایت ناشی از برآوردن نیازهای اطلاعاتی کاربران است.

بازاریابی در یک مرکز اطلاع‌رسانی، کاری فراتر از روال معمول انجام خدمات است. در واقع ارائه‌ی خدمات مناسب به مراجعان، فرایند کار و امکان بقای مرکز اطلاع‌رسانی را معین می‌کند [Gupta, 2002: 1]. پیش‌فرض اساسی در بازاریابی این است که استفاده‌کنندگان از خدماتی که ارائه می‌شود اطلاعی ندارند، مگر این‌که در جریان قرار گیرند. کتابداران از این‌که کاربران پایگاه‌های جدید، از مجموعه‌های مقالات و کتاب‌های جدید فراهم آمده استفاده نمی‌کنند، در شگفتی هستند. این نکته اهمیت بازاریابی را در کتاب‌خانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی شفاف می‌سازد.

بازاریابی خدمات اطلاعاتی

به کارگیری فناوری‌های نوین این امکان را به سازمان‌ها می‌دهد که خدماتی کاملاً متفاوت را در اختیار کاربران خود قرار دهند. مشتریان از دریافت خدمت با رویه‌های سریع‌تر، ساده‌تر و

مناسب‌تر خشنود می‌شوند. پایگاه تحویل خدمات که محل مراجعه‌ی مشتریان است، باید براساس آرامش خاطر آن‌ها طراحی شود. اگر محل ارائه‌ی خدمت، پرسروصدا، بدبو، بدترکیب و مکانی نامناسب باشد، مشتریان احساسی نامطلوب نسبت به آن خواهند داشت.

دو عنصر اساسی در برقراری ارتباط مناسب با مشتریان و جذب آن‌ها به کتابخانه، دارا بودن روابط عمومی قوی و قدرت بازاریابی از سوی این نهاد است. هرگونه تلاش و فعالیت سازمان‌یافته در جهت ارتقای حیثیت و اعتبار سازمان، وظیفه‌ی بخش روابط عمومی سازمان است. افراد فعال در این بخش باید دریافت‌کننده‌ی شکایات و پاسخ‌گوی مشتریان باشند و به انعکاس تصویری مناسب از سازمان بپردازند. صفحات وب کتابخانه‌های دانشگاهی برای بازاریابی و روابط عمومی دارای قابلیت‌های فراوانی هستند. در بازاریابی، اطلاعات جمعیت‌شناختی، رفتاری و روان‌شناختی مشتریان گردآوری و تحلیل می‌شوند و مورد استفاده قرار می‌گیرند. این دو فرایند سازمان‌دهی شده، مأموریت‌های سازمان را تکمیل می‌سازند. طی تحقیقی که «انجمن کتابخانه‌های پژوهشی» صورت داد، ۴۲ کتابخانه از تعداد ۴۵ کتابخانه که به سؤال «اهمیت بازاریابی و روابط عمومی» پاسخ داده بودند، بیان کردند که این دو فرایند بسیار مهم هستند [Welch, 2005].

نکته‌ی اساسی این است که سازمان‌ها باید اهمیت اطلاعات درک کنند. هر سازمان باید ارزش اطلاعات را برای پیشرفت و ارتقای خودش دریابد. در فرایند بازاریابی، خدمات درک اطلاعات و دانش حائز اهمیت است. تحلیل رفتار مشتریان و درخواستی که آن‌ها دارند، می‌تواند در بهبود اجرای فرایند بازاریابی نقش‌آفرین باشد. هر سازمانی، از جمله کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی، باید به معرفی خدمات و محصولات خود توجه خاصی داشته باشد. معرفی خدمات اطلاعاتی با استفاده از شیوه‌های متفاوتی صورت می‌گیرد و در این راستا، از راهبردهای گوناگونی برای بازاریابی بهره گرفته می‌شود که یکی از این راهبردها، به کارگیری قابلیت‌های گوناگون «وب» با تأکید بر «وب ۲» است. پیش از ورود به این مبحث، به‌طور مختصر با وب ۲ آشنا خواهیم شد.

وب ۲ و کاربرد آن در بازاریابی خدمات کتابخانه‌ای

در نیمه‌ی دوم دهه‌ی ۱۹۹۰ و نیز اوایل قرن ۲۱، وب کاربران را به سوی اطلاعات می‌کشاند. اما پیدایش وب ۲ با ساختار جدید و دگرگون‌شده، باعث شد تا اطلاعات به سوی کاربران کشیده شود. چنین توانایی منحصر به فردی، حاصل ترکیب دو عنصر «محتوا» و «فناوری» بوده است. این ترکیب در قالب‌های گوناگونی چون دایرةالمعارف‌های الکترونیکی نظیر «ویکی‌پدیا»^۳، نرم‌افزارهای اشتراک تصویر مثل «فلیکر»^۴، شبکه‌های اجتماعی^۴ چون «اورکات»^۵، وبلاگ‌ها و غیره به دنیا عرضه شد. نسل جدید

وب برای هیچ کاربری تبعیضی قائل نمی‌شود و همه می‌توانند در انتشار و اشتراک اطلاعات و دانش خود با دیگران سهیم باشند. طی چند سال گذشته، پارادایم جدیدی از ارتباطات اینترنتی در قالب «رسانه‌ی اجتماعی»^۶ پدید آمده است که تعامل و اشاعه‌ی اطلاعات را بین کتابداران، کتابخانه‌ها و کاربران آسان کرده است. رسانه‌ی اجتماعی بیان‌کننده‌ی فناوری‌ها و عملکردهای آنلاین کاربران در جهت تبادل و اشاعه‌ی اطلاعات است که در قالب‌های گوناگون متنی، صوتی، و تصویری به صور متفاوتی چون وبلاگ و «پادکست» ارائه می‌شود.

وب ۲، وب خواندنی-نوشتنی^۷ که به تصور استفنز^۸ (۲۰۰۶) از مصادیق نوین نسل بعدی شبکه‌ی بزرگ جهانی است، به کاربران اجازه‌ی ایجاد، تغییر و انتشار محتوای دینامیک از هر نوع را می‌دهد و دیگر ابزارهای وب ۲ به جمع‌آوری و یکسان‌سازی این محتوا می‌پردازند. سبک‌ها و روش‌های متفاوتی در وب ۲ عرضه شده‌اند که گروهی همانند وبلاگ‌ها، منشأ مشخصی ندارند، اما جهان اطلاعات را دگرگون ساخته‌اند.

وب ۲ مکانی برای فراگیرندگان است تا به ایجاد دانش بپردازند، با یکدیگر تعامل داشته باشند و ایده‌های خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند. اگر بپذیریم که ایجاد دانش، بخشی از آموزش است، می‌توان گفت: وب ۲ ابزاری است که توانایی پاسخ‌گویی به این نیاز را دارد. در دنیای امروز، اغلب ابزارهای پیوسته به‌صورت رایگان در اختیار کاربران قرار دارند، به‌طوری که استادان، دانشجویان و دانش‌آموزان می‌توانند از این امکانات در منزل، دانشگاه و مدرسه استفاده کنند. در وب ۲، اطلاعات به واحدهای کوچک‌تری از محتوا تقسیم می‌شود. این واحدهای کوچک‌تر به گونه‌ای سریع‌تر و ساده‌تر در اختیار کاربران گوناگون قرار می‌گیرند.

در وب ۲، برای عرضه‌ی خدمات غالباً از نرم‌افزارهای اجتماعی استفاده می‌شود. نرم‌افزار اجتماعی، اساساً به طیفی از برنامه‌های نرم‌افزاری تحت وب اطلاق می‌شود. این برنامه‌ها به کاربران اجازه می‌دهند، با سایر کاربران تعامل داشته باشند و اطلاعات خود را با آن‌ها به اشتراک بگذارند. ارتباطاتی که با واسطه‌گری رایانه برقرار می‌شوند، خیلی سریع جای خود را در میان اعضای جامعه‌ی اطلاعاتی گشود. سایت‌هایی چون فلیکر، یوتیوب، مای‌اسپیس^۹، آمازون و ای‌بی^{۱۱}، از این برنامه‌ها و نرم‌افزارها استفاده می‌کنند. به این نوع نرم‌افزارها، نرم‌افزارهای مشارکتی نیز گفته می‌شود. چون از طریق آن‌ها، کاربران می‌توانند به اشتراک اطلاعات با یکدیگر بپردازند. فناوری‌های اجتماعی یا محاوره‌ای^{۱۲} در سازمان‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند، به‌خصوص سازمان‌هایی که خدمت‌محور و مشتری‌مدار هستند. کتابخانه‌ها به‌عنوانی یکی از سازمان‌های مشتری‌مدار که در راستای مدیریت دانش گام برمی‌دارند، می‌توانند از این نرم‌افزارهای اجتماعی نهایت بهره را ببرند.



**کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی
باید به معرفی خدمات و
محصولات خود توجه خاصی
داشته باشند و این کار با
به‌کارگیری قابلیت‌های وب با
تأکید بر وب ۲ امکان‌پذیر است**

مستقیم خدمات و محصولات از طریق شرکت در نمایشگاه‌ها و همایش‌های تخصصی، و کسب تجربه و دیدگاه‌های جدید برای کتابخانه، تأثیر بسزایی در ارتقای سطح کیفی و کمی محصولات خواهد داشت. برگزاری دوره‌های آموزشی برای معرفی و استفاده از خدمات و محصولات، و دعوت از متخصصان و سخنرانان برای گروه‌های خاصی از استفاده‌کنندگان، از دیگر تلاش‌هایی هستند که کتابخانه‌ها می‌توانند در کنار استفاده از نرم‌افزارهای اجتماعی، برای بازاریابی خدمات خود داشته باشند.

«کتابخانه‌ی عمومی جوزف»، اخیراً از نرم‌افزارهای ویکی برای ایجاد راهنماهای موضوعی استفاده می‌کند. به گونه‌ای که کارکنان این کتابخانه می‌توانند به ویرایش فهرست موضوعی براساس نیازهای کاربران کتابخانه بپردازند. کتابخانه‌ی «دانشگاه باتلر» نیز با استفاده از خدمات نرم‌افزاری ویکی، توانسته است امکان ارتباط کاربران با کتابدار مرجع را به صورت مجازی فراهم سازد. «کتابخانه‌ی عمومی کانزاس سیتی» هم‌اینک از خدمات «آر.اس.اس»، برای راهنماهای موضوعی وبسایت خود و نیز انعکاس رویدادهای تازه و معرفی منابع جدیدش بهره می‌گیرد [Peters, 2006].

منزی در سال ۲۰۰۶، در رساله‌ی دکترای خود، ایجاد روابط پیوسته‌ی بازاریابی رابطه‌ای و حضور اجتماعی را، به‌عنوان زیربنایی برای یک وبلاگ کتابخانه دانشگاهی مورد بررسی قرار داد. وی عقیده دارد: منابع گسترده‌ی کتابخانه‌های دانشگاهی ممکن است برای دانشجویانی که دانش و مهارت لازم را در راهبردهای جست‌وجوی کتابخانه‌ای ندارند، دلهره‌آور باشد و موجب شود که آن‌ها از جست‌وجوی اینترنتی از طریق یاهو و گوگل که در دسترس هستند، استفاده کنند. طبق یافته‌های این پژوهش، کتابداران می‌توانند از وبلاگ برای متقاعد کردن دانشجویان به این که منابع کتابخانه قابل دسترس‌تر و باورپذیرتر از آن چیزی است که آن‌ها

ابزارهایی که در قالب نرم‌افزارهای اجتماعی مورد استفاده قرار می‌گیرند، ابزارهای ارتباطی و تعاملی هستند که امکان ارتباط گروهی از کاربران را فراهم می‌آورند. بنابراین از طریق این نرم‌افزارهای اجتماعی، امکان تعامل شنیداری، دیداری و نوشتاری میان انواع گروه‌های کاربران وجود خواهد داشت. انواع نرم‌افزارهای اجتماعی قابل استفاده توسط کاربران مختلف عبارت‌اند از: «سنجر» چه از طریق سرویس «یاهو» و چه از طریق سرویس «گوگل»، گروه‌های بحث الکترونیکی، وبلاگ‌ها، یادکست‌ها و ویکی‌پدیا. این‌ها ابزارهای نوینی هستند که می‌توان در جهت مشارکت کاربران برای تبادل اطلاعات، علی‌الخصوص در حیطه‌ی بازاریابی در کتابخانه‌ها، از آن‌ها سود جست. نرم‌افزارهای اجتماعی به‌حضور مجازی و ترویج چگونگی استفاده از خدمات، کمک می‌کنند [Sheizaf & Noy, 2002].

در گذشته، ابزار سنتی بازاریابی و روابط عمومی برای کتابخانه، شامل انتشارات و خبرنگارها، گزارش‌های سالانه، پوسترها، و پست به افراد بود. از اواسط دهه‌ی ۱۹۹۰، کتابخانه‌ها به تدریج به ایجاد و توسعه‌ی وبسایت‌های خود دست زدند. در سال‌های اخیر، آن‌ها به مقوله‌ی بازاریابی خدمات خود از طریق محیط وب توجه کرده‌اند و نسبت به آن اهتمام ورزیده‌اند. در سال ۲۰۰۳، کتابخانه‌های «دانشگاه اوهایو» تلاش کردند از طریق فراهم‌آوری ابزارهای وبی سفارشی، به بازاریابی مؤثر خدمات و منابع خود بپردازند. وبسایت‌های این کتابخانه‌ها، هم‌اینک به‌عنوان بخش لاینفک این کتابخانه‌ها محسوب می‌شوند و کاربران زیادی از این وبسایت بهره می‌برند. در واقع بهره‌گیری از وبسایت‌های کتابخانه‌ای برای بازاریابی خدمات سبب می‌شود، تعداد زیادی از کاربران، نیازهای خود را مطرح سازند و با کتابداران تعامل داشته باشند.

کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی می‌توانند با استفاده از امکان شبکه‌ای و اینترنتی، از جمله: از طریق وبسایت‌ها به معرفی خدمات و محصولات و تشریح ویژگی‌های این خدمات و شرایط استفاده از خدمات و دریافت نظرات کاربران بپردازند. پست الکترونیکی نیز یکی از مفیدترین شیوه‌های معرفی خدمات است. چون به صرف هزینه‌ی زیادی نیاز ندارد و در آن واحد می‌توان به تعداد بی‌شماری از افراد اطلاع‌رسانی کرد و از بازخوردهای آن‌ها آگاه شد. وبلاگ‌ها از دیگر ابزارهای تعاملی هستند که کتابخانه‌ها می‌توانند از آن‌ها برای معرفی منابع، محصولات و خدمات نوین کتابخانه‌ی خود استفاده کنند. هم‌اینک کتابخانه‌های بسیاری از وبلاگ‌ها به‌منظور آگاهی کاربران خود از خدمات کتابخانه‌ای استفاده می‌کنند. استفاده از این ابزار، به‌دلیل صرف کمترین هزینه برای کتابداران و کتابخانه‌ها مقرون به‌صرفه است. با استفاده از رسانه‌های جمعی، هم‌چون روزنامه‌ها، مجلات، رادیو و تلویزیون، می‌توان به معرفی محصولات و خدمات اطلاعاتی کتابخانه پرداخت. معرفی



افزون بر نرم‌افزارهای اجتماعی، کتابخانه‌ها می‌توانند از خدمات پیام کوتاه تلفن‌های همراه برای بازاریابی خدمات خود استفاده کنند

از طریق موتورهای کاوش در اینترنت می‌یابند، کمک بگیرند. هدف وبلاگ این بود که با دانشجویان، به‌وسیله‌ی فراهم‌آوری اطلاعات جانبی که می‌تواند آن‌ها را به بازدیدهای مجدد از کتابخانه تشویق کند، ارتباط برقرار شود. دو چشم‌انداز بازاریابی رابطه‌ای و حضور اجتماعی، مبنایی برای ارتباط در وبلاگ‌ها فراهم کرده‌اند. یافته‌های پژوهش توصیه می‌کنند، وبلاگ توسط کتابداری دلسوز نوشته شود و مفید است که این موارد را شامل شود:

۱ جنبه‌هایی از بازاریابی رابطه‌ای از قبیل راهنمایی‌ها و حمایت‌های فنی؛

۲ حضور اجتماعی از قبیل ارائه‌ی نمونه‌های شخصی؛

۳ اعتبار از قبیل تخصص، قابلیت اعتماد و حسن‌نیت.

این موارد دانشجویان را علاقه‌مند خواهد کرد و امکان این که آن‌ها در صورت نیاز به منابع اطلاعاتی جدید، بار دیگر به وبلاگ کتابخانه مراجعه کنند، افزایش می‌یابد.

کتابداران باید خود را به جای کاربران قرار دهند. آن‌ها باید همه‌ی سطوح کاربران را از نظر مهارت در استفاده از رایانه و زبان انگلیسی، در نظر بگیرند. کاربران نیز باید از محصولات و خدمات کتابخانه آگاه باشند و ببینند کتابخانه تا چه حد مطابق سلائق، علائق و نیازهای آن‌ها عمل کرده است [Sen & Watts, 2004]. بازاریابی موفقیت‌آمیز می‌تواند به جذب کاربران و برتری جستن بر کتابخانه‌های رقیب منجر شود. برای یک بازاریابی موفق باید هزینه‌ی فراوان پرداخت، در کاربران ایجاد تقاضا به وجود آورد، و در جهت جلب رضایت آن‌ها گام برداشت [Stover, 2005].

افزون بر نرم‌افزارهای اجتماعی، کتابخانه‌ها می‌توانند از خدمات پیام کوتاه تلفن‌های همراه برای بازاریابی خدمات خود استفاده کنند. امروزه شاهدیم که نه تنها بانک‌ها، بلکه بسیاری از شرکت‌ها و سازمان‌ها به استفاده از سرویس پیام کوتاه در تبلیغات و ارائه‌ی خدمات خود روی آورده‌اند. با این حال، این فناوری که بر پایه‌ی فناوری تلفن همراه استوار شده، توانسته است جایگاه خود را در میان کاربران باز کند. از سوی دیگر، کمتر کسی گمان می‌برد که این فناوری دارای چنین ظرفیت‌هایی برداری کاربردهای بازاریابی

باشد. برای بسیاری از افراد که معمولاً به اینترنت دسترسی ندارند، یا میزان دسترسی آن‌ها اندک است، ارائه‌ی خدمات از طریق تلفن همراه یک راهکار بازاریابی به‌شمار می‌آید. مزایای پیام کوتاه به‌طور کلی عبارت‌اند از:

۱ سرعت انتقال پیام به بازار هدف به‌طور مشخص.

۲ ارسال پیام خاص برای تک‌تک مشتریان و مخاطبان. این قابلیت می‌تواند گزینه‌ای مناسب برای کمک به تحقق هدف بازاریابی تک‌به‌تک باشد.

۳ هزینه‌ی پایین آن در مقابل دیگر رسانه‌ها.

۴ امکان ذخیره‌سازی پیام و ارسال آن برای دیگر افراد. این شیوه کارایی تبلیغات را به‌صورت تصاعدی افزایش می‌دهد و شرکت‌ها و سازمان‌ها را از مزایای بی‌شمار آن منتفع می‌سازد.

۵ امکان ارزیابی، پی‌گیری و سنجش اثربخشی پیام‌ها. این فناوری به ما امکان می‌دهد که سطح دسترسی و اثربخشی پیام‌های ارسالی را دقیق‌تر و راحت‌تر از رسانه‌های دیگر مورد ارزیابی و بررسی قرار دهیم.

۶ تعامل دوطرفه. این رسانه برخلاف بسیاری از رسانه‌ها، مثل تلویزیون، روزنامه و... از این امکان برخوردار است که ارتباطی دوطرفه با مخاطب برقرار سازد.

در حال حاضر، در جامعه‌ی کتابداری ایران، پایگاه ارسال پیامک موجود است که چند روز قبل از برگزاری یک همایش یا رویداد مهم در کتابداری ایران، خبر آن رویداد به موبایل تمام کتابداران عضو پایگاه ارسال می‌شود. این موضوع به آگاهی آن‌ها در مسائل جاری این رشته کمک شایانی می‌کند. این پایگاه در بهار سال ۱۳۸۶ راه‌اندازی شد و هم‌اینک به‌صورت فعال در خدمت کتابداران ایران است. استفاده از این رسانه در کتابخانه‌ها، و ارسال تازه‌های کتابخانه به موبایل کاربران، می‌تواند نقش چشم‌گیری در جذب آن‌ها به کتابخانه‌ها داشته باشد. البته زمان ارسال هم مهم است. به‌طور معمول، یک پیام کوتاه بعد از چند ثانیه به مقصد می‌رسد، اما گاهی مشکلات سیستم‌ها این زمان را به تأخیر می‌اندازند که باید بسیار مراقب آن بود تا مزاحمتی برای مشتریان ایجاد نکند. معرفی منابع تازه‌ی کتابخانه، ارسال خبر برپایی نمایشگاه‌ها، همایش‌ها و رویدادهای تازه در کتابخانه، و معرفی محصولات و خدمات جدید کتابخانه از طریق سرویس پیام کوتاه امکان‌پذیر است.

سخن آخر

به کارگیری فناوری در بخش‌های خدماتی، سودهای هنگفتی را از محل افزایش بهره‌وری نصیب این بخش‌ها خواهد کرد. به کارگیری خلاقیت و نوآوری در چنین بخش‌هایی، جزئی از خدمات محسوب می‌شود. موفقیت‌های خلاقیت‌های فناورانه، به پذیرش آن‌ها توسط مشتری بستگی دارد. سهم مشتریان یا کاربران باید

به‌عنوان مشارکت‌کنندگان فعال مورد توجه قرار گیرد. با به‌کارگیری شیوه‌های نوین بازاریابی و مدل‌های رایج آن در کتابخانه‌ها، می‌توان تصویر کلیشه‌ای از کتابدار و کتابخانه را درهم شکست و چهره‌ای ماندگار و خدمت‌مدار را به جامعه عرضه داشت. مدیران کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی باید به این باور رسیده باشند که برای موفقیت در عرصه‌ی خدمت‌رسانی به کاربران خود، باید به‌صورت راهبردی برنامه‌ریزی کنند. امر بازاریابی خدمات و نیازسنجی از مراجعان کتابخانه بسیار حائز اهمیت است و تأکید بر مشتری‌مداری و عدم سازمان‌محوری را نشان می‌دهد. متون منتشر شده در دوران اخیر نیز گویای همین امر است. بنابراین، پس از شناخت کامل این‌که چه کسانی مراجعان ما هستند، باید درصد شناسایی نیازهای آن‌ها بود. هرگز نباید فراموش کرد که توجه به عقیده‌ی کاربران و احترام به نظری که نسبت به خدمات عرضه شده دارند، بسیار مهم است و نشان از توجه به فکر و اندیشه‌ی آن‌ها دارد.

مدیر سازمان باید زمینه‌سازی در جهت تغییر نگرش به سمت بازاریابی خدمات و محصولات را فراهم آورد. به‌صرف این‌که خدماتی آماده‌ی ارائه هستند، نمی‌توان انتظار داشت که مراجعه‌کنندگان از آن‌ها استفاده کنند. مدیر باید به‌صورت مؤثر به بررسی بازار بپردازد، پشتیبانی‌های لازم را در جهت معرفی خدمات و محصولات فراهم آورد و اشاعه‌ی آن‌ها را به بهترین شیوه سازمان‌دهی کند. مدیر باید طی فواصل زمانی متفاوت، اقدامات صورت گرفته بسنجد و یافته‌های حاصل را با اهداف پیش‌بینی شده مطابقت دهد و اقدامات اصلاحی لازم را به‌عمل آورد.

در دنیای امروز، اطلاعات به‌عنوان عنصری از تجارت مطرح می‌شود و اقتصاد اینترنتی و بازاریابی از طریق خدمات وبی، این امکان را برای کاربران فراهم می‌سازد. مشارکت در اقتصاد اینترنتی از سوی کتابخانه‌ها و بهره‌گیری از ابزارهای بازاریابی وبی، موجب حضور هرچه بیشتر کتابخانه‌ها در عرصه‌ی تبادل اطلاعات و صرفه‌جویی چشم‌گیری در هزینه‌های آن‌ها می‌شود. صفحات وب کتابخانه، استفاده از نرم‌افزارهای اجتماعی، و به‌کارگیری پیامک در انتقال پیام، تنها به معرفی تعدادی پیوند یا اطلاع‌رسانی در مورد یک رویداد خلاصه نمی‌شود. حضور کتابخانه‌ها در عرصه‌ی اقتصاد اینترنتی، بسیار پیچیده است و به بحث عرضه‌ی اطلاعات برای طیف کثیری از کاربران منجر می‌شود.

اطلاعات را می‌توان به‌عنوان یک کالای اقتصادی و عنصری از تجارت به‌شمار آورد. باید در نظر گرفت که هر کتابخانه، افزون بر کاربرانی که به‌صورت فیزیکی در کتابخانه حضور دارند، کاربران نامرئی نیز در اختیار دارد. این کاربران کسانی هستند که از وب‌سایت، وب‌اپک، وبلاگ، پادکست یا خدمات مرجع مجازی و تلفنی کتابخانه استفاده می‌کنند. آن‌ها معمولاً یا بسیار گرفتارند یا در فواصل جغرافیایی بسیار دور هستند و غالباً به استفاده از فناوری‌های

خاص تمایل دارند. بنابراین، خدمات کتابخانه‌ای باید با تغییرات جهان هنگامی داشته باشد. به این ترتیب، می‌توان مشاهده کرد که تحولی اساسی در عرصه‌ی اطلاعات در راه است. تحولات عمیقی در عرصه‌ی جذب کاربران به کتابخانه‌ها پیش‌روست. مدیران کتابخانه‌ها ناگزیر از بازاندیشی در بنیان‌های راهبردی فعالیت‌های خود خواهند شد.

پی‌نوشت

1. Service Package
2. Wikipedia
3. Flickr
4. Social Software
5. Orkut
6. Social Media
7. Read/ Write Web
8. Stephens
9. You Tube
10. My Space
11. E-bay
12. Conversational

منابع

۱. روستا، احمد؛ ونوس، داور؛ ابراهیمی، عبدالحمید (۱۳۸۱). مدیریت بازاریابی. سمت، تهران.
۲. کانلر، فلیپ و آرمسترانگ، گری (۱۳۷۹). اصول بازاریابی. ترجمه‌ی بهمن فروزنده. آتروپات. تهران.
۳. کیگان و وارن‌جی (۱۳۸۰). مدیریت بازاریابی جهانی. ترجمه‌ی دکتر ابراهیمی. دفتر پژوهش‌های فرهنگی، تهران.
۴. لاوُلک، کریستوفر و رایت، لارن (۱۳۸۲). اصول بازاریابی و خدمات. ترجمه‌ی ابوالفضل تاج‌زاده‌نمین. سمت، تهران.
۵. SMS ابزار نوین بازاریابی بانکی، ۲۵ مرداد ۱۳۸۶، قابل دست‌رس در: <http://www.ictna.ir/article/archives/010621.html>
6. Gupta, D.K.; Jambhakar, A. (2002). What is marketing in libraries? Information Outlook. Vol. 6(11); [online] Available: <http://www.webpages.uidaho.edu/mbolin/jestin2.pdf>
7. Jobber, David (2002). marketing, Mc Grqw Hill, 3rd ed.
8. Nicholas, J. (1998). "Marketing and promotion of library services in Astronomy III ASP Conference Series, Vol 153: pp. 301- 304. Manhattan, US SmaI Busines Administration [online] *Available: <http://www.eso.org/gen-fac/libraries/lisa3/nicholasj.html>
9. Menzie, Kathleen A (2006). 'Building online relationships: Relationship marketing and social presence as foundations for a university library blog'. Ph. D Thesis in Education of The University.
10. Ohio LINK Marketing Task Force, Communication Plan Workbook: A Customizable Plan for Ohio LINK Libraries (n. d. Ohio Link, 2003), p. 2. Also online, available: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=RedirectURL&method=externObjLink&locator-url&cdi=6556&plusSign=72B&targetURL=http://253A/252F/252Fwww.ohiolink.edu/252Fostaff/252Fmarketing/252Fworkbook.pdf (December 28, 2003).
11. Peters, Chris (2006). Blog, Wikis and Social Software. Available in: <http://eduspaces.net/ss4teaching/community/members>
12. Rafaeli, Sheizaf & Noy, A (2002). Online auctions, messaging, communication and social facilitation: a simulation and experimental evidence, European Journal of Information Systems, September 2002, vol. 11, no. 3, pp. 196 - 207.
13. Sen, Barabar & Watts, Chris (2004). Marketing your library to its users. What can marketing do for you? Available in: www.cilip.org/ku/groups/hlg/conf2004/presentations/senWatts.ppt
14. SPEC. Kit 240 (1999). Marketing and public relation in ARL libraries [online] Available: <http://www.arl.org/spec/240fly.html>
15. Stover, Jill S (2005). Marketing the Weblog. Available in: http://stevlawsonname/seealso/archives/2005/10/internet_librar_14.html
16. Welch, Jeanie M (2005). The Academic Library Web Page as a Marketing and Public Relations Vehicle. The Journal of Academic Librarianship Volume 31, Issue 3, May 2005, Pages 225 - 228.
17. Wilson, C. & Strouse, R. (2005). Marketing tips for information professionals: a practical workbook. LexisNexis.

انسان‌پیرانی

بررسی کتاب جامعه‌شناسی (۲)

مجموعه جدید و



جمشید میرزایی

کارشناس ارشد علوم اجتماعی و دبیر منطقه‌ی قرچک



پیش گفتار

کتاب تازه تألیف «جامعه‌شناسی ۲» در بخش اول خود به مفهوم هویت پرداخته و درس ششم به موضوع «ما به‌عنوان ایرانی خود را با چه روایتی می‌شناسیم؟» اختصاص داده است. در این پژوهش، ما به بخش‌هایی از درس ششم عطف توجه داشته‌ایم. در این درس با توجه به تقسیم‌بندی تاریخ ایران به سه دوره‌ی باستانی، اسلامی و جدید، با تکیه بر مباحث جامعه‌شناختی تاریخی، موقعیت‌هایی که هر کدام نقطه‌ی عطفی در تاریخ ما محسوب می‌شوند، مطرح شده‌اند. در این نوشتار، ما به دوره‌ی سوم پرداخته‌ایم؛ یعنی آغاز دوران جدید که مصادف با دوران معاصر (در تقسیم‌بندی تاریخ جهانی) غرب است. ما به چند دلیل این قسمت از درس ششم را به‌عنوان مقاله‌ی خود برگزیده‌ایم:

۱ تأثیرات روابط این دوره در زندگی ما محسوس‌تر است و اثرات آن را تا به امروز می‌توانیم ببینیم.

۲ دانش‌آموزان از وقایع ایران باستان و دوران پس از ورود اسلام به ایران اطلاعات نسبتاً کافی دارند، اما به‌نظر می‌رسد اطلاعات تاریخی - جامعه‌شناختی آنان از دوره‌ی سوم - جدید - اندک است.

۳ روابط کشورها امروزه برعکس گذشته، بیشتر سیاسی فرهنگی است تا سیاسی نظامی و مفهوم دولت - ملت مربوط به این دوره است.

۴ این دوران آغاز دوران ضعف و ناتوانی حکومت‌های ایران و جهان اسلام و قدرت‌گیری و جهان‌گیری دول غربی است.

با توجه به جلسات فکری که در گروه‌های آموزشی (علوم اجتماعی) برگزار می‌شد و علاقه‌ی نگارنده به مباحث پژوهشی، با تکیه بر جامعه‌شناختی تاریخی، درباره‌ی کتاب تازه تألیف جامعه‌شناسی ۲ به تهیه و تألیف این مقاله دست زد.



مقدمه

اگر آغاز دوران جدید یا معاصر، برای ما ۲۰۰ سال پیش (سال ۱۱۷۴ ه.ش، به تسامح سال تأسیس سلسله‌ی قاجاریه) و برای غریبان سال ۱۷۸۹م (سال انقلاب فرانسه) باشد، دوران قاجار را می‌توان عصر ارتباط روزافزون ما با تمدن جدید و غرب دانست. عصر قاجاریه مصادف با اوج‌گیری تجاوزات قدرت‌های آن روز مغرب‌زمین (انگلیس، روسیه و فرانسه) و هجوم فکری و فرهنگی، و شغلی و فناورانه و نظامی غرب به مشرق‌زمین به‌طور اعم و ایران به‌طور اخص است. غرب دیگر آن غرب سابق (یونان و روم) یا فرورفتگان در چهل قرون وسطا نبود. برای سلطه و نفوذ خود بر جهان به هر وسیله‌ای متوسل می‌شد. در این شرایط، نقش سه گروه عمده در این بسط و گسترش نفوذ غرب بیشتر خودنمایی می‌کند:

۱ کمپانی‌های تجاری که اهداف فرهنگی، اقتصادی و سیاسی و توأمان داشتند.

۲ نیروی نظامی مجهز به سلاح‌های جدید.

۳ مبلغین مذهبی که وظیفه‌ی آماده‌سازی و درونی کردن فرهنگ و تمدن غرب را بر عهده داشتند.

روش ما در این پژوهش، روش کتاب‌خانه‌ای بوده است.

تعریف و بیان مسئله

سؤالی که انگیزه‌ی اولیه‌ی نگارش این مقاله شد، سؤالی است که برای انسان ایرانی به‌طور اعم و برای پژوهشگران عرصه‌ی علوم اجتماعی به‌طور اخص در این صدوپنجاه، دویست سال اخیر همواره مطرح بوده و ذهن او را به خود مشغول داشته‌اند:

۱ انسان ایرانی در این دو قرن چه واکنش‌هایی نسبت به جهان جدید و غرب داشته است؟



سؤال این است که
ما در این دو قرن چه
واکنش‌هایی به جهان
جدید نشان داده‌ایم
و کدام واکنش‌ها
موفقیت‌آمیزتر بوده است

ورود به عصر جدید

صاحب‌نظران، آغاز دوران معاصر را در تاریخ جهان سال ۱۷۸۹ میلادی (سال وقوع انقلاب فرانسه) می‌دانند. با اندکی تسامح می‌توان مبدأ تاریخ معاصر ایران را نیز در همین سنوات جست‌وجو کرد؛ یعنی آغاز به قدرت رسیدن سلسله‌ی قاجاریه (سال ۱۱۷۴ هـ. ش. یا ۱۷۹۵ م). در این دو قرن، هویت ایرانی و «ما»ی ایرانی در مقابل غرب تعریف می‌شود. خود در مقابل دیگری و غیریت معنی پیدا می‌کند، و غرب، دیگری و غیریت ماست. غربی که با قدرتی غول‌آسا در جهان قد علم کرده و با قدرت تمام در عرصه‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، نظامی و... حاضر شده است. «درآمدن فرهنگ مغرب‌زمین در میان ما، نه جبر تاریخ بود و نه علامت پایان یافتن دوره‌ی تاریخی فرهنگ ما. معلول ضعف ما بود و قوت آن‌ها» [سروش، ۱۳۷۹: ۱۶۰].

«در آغاز سلطنت قاجار، امپراتوری عثمانی ایران را از اروپا جدا کرده است، و ایرانیان از آن‌چه در آن سوی می‌گذرد، بی‌خبرند. تنها روسیه است که نشانی از غرب دارد و ایرانیان اندک‌اندک آن را در نزدیکی خود احساس می‌کنند، و نیز انگلیسی‌ها را که از راه جنوب سفیر و تاجر به ایران می‌فرستند. ایرانیان از هفت بلاد فرنگ سخن می‌گویند و اصطلاح روم به معنای بیژانس، شامل همه‌ی کشورهای اروپایی می‌شود. ایرانیان بر برج عاج خود نشسته‌اند. اروپا جای دور است و فرنگ ناکجاآبادی است که تصاویرش را در جعبه‌ی شهر فرنگ سر گذر می‌توان دید و سفیرش را در تزیه‌ها» [بهنام، ۱۳۸۳: ۱۵].

قاجاریان که نظامی ایللیاتی را بر کشور حاکم کرده بودند و هیچ‌گونه آشنایی با مملکت‌داری نداشتند، در مقابل قدرت فزاینده‌ی غرب قرار گرفتند. در این دوران، ایران در یک موقعیت غیراستعماری وابسته قرار گرفت. دوران قاجار فصلی سرد در تاریخ ما محسوب می‌شد که در آن، همه‌چیز به رکود رسیده بود. «تأواری ایرانی به تعطیلات رفته بود. ما به تعطیلات تاریخی رفته بودیم. به قول **داریوش شایگان**: ما کار خود را به انجام رسانده بودیم و زمان فراغت‌مان در تاریخ فرا رسیده بود. در یک سو غرب بود که می‌تاخت و در سوی دیگر، یک امپراتوری کهنه ایللیاتی با شاهانی که **صلاح** را در نگاه‌داشتن تعادل قدیم می‌دانستند» [همان، ص ۲۱].

خودآگاهی نسبت به عقب‌ماندگی

در زمان دومین شاه قاجار، یعنی **فتحعلی‌شاه**، دو دوره جنگ میان ایران و روس اتفاق افتاد که حاصل آن عهدنامه‌های گلستان و

۲ بر حسب پیامدهای واکنش و اثرات و نتایج به بار آمده، کدام گروه و جریان واکنش موفقیت‌آمیزتری داشته است؟

با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته در این مورد (مثلاً: روشن‌فکران ایرانی و غرب: **مهرزاد بروجردی**؛ ایرانیان و اندیشه‌ی تجدد: **جمشید بهنام**؛ کیستی ما از نگاه روشن‌فکران ایرانی: **حسین کاجی**؛ ما و غرب: **علی‌رضا بختیاری** و دیگران؛ روشن‌فکران دینی و مدرنیته در ایران پس از انقلاب: **مسعود پدرام**؛ پرسش فلسفی «ایرانی بودن چیست»: **موسی دیباج**؛ مفهوم اسلامیت و ایرانیته: **شاپور رواسانی**؛ شاهنامه و هویت ایرانی: **اولریش مارزولف**؛ روشن‌فکران ایرانی و مدرنیته: **علی میرسپاسی**؛ تکوین و تنفیض هویت ایرانی: **داور شیخاوندی**، و...) و نیز با توجه به مطالعات و بررسی‌های نگارنده این دو فرض در ذهن شکل می‌گیرند:

الف) فرض اول ما این است که دفاع از میراث سنت یا مدرنیته (فراورده‌های غرب) باید با دیدی نقادانه و عقلانی و منطقی باشد نه با نفرت و یا شیفتگی. چون در حالت شیفتگی، احساسات و عواطف بر عقلانیت چیرگی می‌یابد و نتیجه‌ی همانی می‌شود که در سطور بعد آورده‌ایم.

ب) طبق فرض دوم که در واقع مکمل، قرین و هم‌نشین فرض اول است، جریانی موفق خواهد بود که در شکاف سنت و مدرنیته دچار شیفتگی و نفرت نشود، بلکه با سلاح عقل به جهان جدید رو کند و بتواند به خوبی جوانب این شکاف و مسیر حرکت و ابزارهای خود را در این شکاف بشناسد و به کار گیرد.

از نظر ما، جریان سوم (نوگرایان و احیاگران دینی) که با **سیدجمال‌الدین اسدآبادی** آغاز می‌شود، موفق‌تر از جریانات دیگر بوده و به درستی از این شکاف و شرایط فرهنگی - اجتماعی زمان، آگاه بوده است.

ترکمن چای بود و از دست رفتن اراضی شمالی کشور و تحقیر ایران. اما این جنگ‌ها نتیجه‌ی مثبتی را نیز برای ایرانیان به ارمغان آورد. آن جنگ‌ها اولین ضربه و تلنگری بود که به انسان ایرانی فهماند، از دنیا عقب مانده است. از آن روز تلاش کرد عقب‌ماندگی خود را نسبت به دنیای مدرن رفع کند. «باید گفت مهم‌ترین سؤال و مبدأ مدرنیته در ایران، سؤال معروف عباس میرزا است که از سفیر فرانسه پرسید: ای غریبه، به من بگو که در دنیا چه اتفاقی افتاده و چرا همیشه ما شکست می‌خوریم؟ به زعم متفکرین ایرانی، این سؤالی مهم و بسی سرنوشت‌ساز پیرامون مبدأ فکری و نظری مدرنیته در ایران است» [علاقه‌مند، ۱۳۸۴].

حاکمان ایران

ناصرالدین شاه قاجار که پنجاه سال با استبداد تمام بر ایران حکم راند، نمونه‌ی تمام‌عیار سلطنت مطلقه و «پاتریمنالیسم سنتی» بود. در دوره‌ای که جهان به سرعت تمام به سوی ترقی، آزادی، حاکمیت قانون و... بود، شاهان ایرانی به دنبال تجملات، شکار، مسافرت و... بودند. ناصرالدین شاه سه‌بار به اروپا رفت و هر مسافرت او هزینه‌های سنگینی بر کشور تحمیل می‌کرد.

در یکی از این سفرها، او با امپراتور پروس (آلمان) دیدار کرد. شاه ایران به جواهرات و الماس علاقه‌ی فراوانی داشت و مقادیر زیادی از آن را به لباس خود آویزان کرده بود و به جواهرات و طلاهای خود فخر می‌فروخت. با نگاهی متکبرانه به امپراتور پروس می‌گوید: «تو چرا جواهر و الماس نداری؟» امپراتور پروس سکوت می‌کند و او را به جایگاه ویژه می‌برد تا رژه ارتش پروس را ببیند. آن‌گاه به شاه ایران می‌گوید: «این جواهر من است» (مقایسه‌ی طرز نگاه و تفکر حاکم ایرانی با حاکم اروپایی). دیگر شاهان قاجار نیز اسلاف و اخلاف همین شاه مستبد بودند.

تلاشگران ایرانی

از بزرگ‌ترین مصلحان ایرانی در این دوران می‌توان به عباس میرزا (ولیعهد فتح‌علی شاه)، قائم‌مقام فراهانی (صدراعظم محمدشاه)، امیرکبیر (صدراعظم ناصرالدین شاه)، میرزا حسن رشیدی (مؤسس مدارس جدید در ایران) میرزا یوسف خان مستشارالدوله (صاحب رساله‌ی معروف یک کلمه) اشاره کرد. به‌عنوان نمونه، برخی اقدامات امیرکبیر عبارت بودند از:

۱ انتشار روزنامه‌ی وقایع اتفاقیه (۱۲۶۳ ه.ق)

۲ تأسیس مدرسه‌ی دارالفنون (پلی تکنیک)

۳ اعزام دانشجویان به اروپا برای یادگیری و اخذ علوم، صنایع و...

فرازهای بزرگ تاریخ معاصر

انقلاب مشروطه (۱۲۸۵ ه.ش / ۱۹۰۶ م) به‌عنوان اولین انقلاب قرن بیستم، با شعار آزادی، برابری، برادری اتفاق افتاد و تلاشی بود آگاهانه در راه رهایی، انقلابی که ملت ما را روبروی قدرت‌های داخلی (استبداد) و خارجی (استعمار) قرار داد، علی‌رغم پیروزی‌های اولیه، با کودتای سوم اسفند ۱۲۹۹ عقب‌نشینی کرد. استبداد رضاشاهی از دل آن بیرون آمد و نتایج مشروطه به سخره گرفته شد. دوران پهلوی اول و دوم را می‌توان عصر دولت مطلقه‌ی شبه مدرن نامید؛ با خصوصیات نظیر دولت مدرن، بوروکراسی گسترده، عقلانیت مدرنیستی، نوسازی آمرانه، ارتش حرفه‌ای، سکولاریسم فرهنگی و...

تلاش‌های انسان ایرانی ادامه یافت. دولت ملی و مشروطه‌خواه مصدق با کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ سقوط کرد و دیکتاتوری و نوسازی آمرانه تداوم یافت تا به سال ۱۳۵۷ که بزرگ‌ترین فراز تاریخ ایران، با هدف محو استبداد، استعمار و استثمار و با شعار استقلال، آزادی و جمهوری اسلامی فرا رسید.

ماهیت غرب

همان‌طور که در سطور پیشین بیان کردیم، در دو قرن اخیر هویت ما در مقابل غرب تعریف شده است، و اما چستی غرب: «غربی که روبرویی ماست دو چهره دارد: یکی وجه سیاسی که روبروی تمدن غرب است - و البته با کلیت این تمدن مناسبت دارد - و دیگری وجه فکری که زیربنای این تمدن است» [خاتمی، ۱۳۷۶: ۱۸۳]. هم‌چنین می‌توان گفت غرب دارای یک وجه سخت‌افزاری است (راه‌آهن، ماشین‌آلات، صنعت، کشتی‌سازی، اسلحه و...) و یک وجه نرم‌افزاری (فکر، فرهنگ، فلسفه، ایدئولوژی و...).

واکنش‌های انسان ایرانی به جهان جدید

انسان ایرانی و جامعه‌ی ایرانی، در آستانه و هنگامه‌ی ورود به عصر جدید و مواجهه با فرهنگ و تمدن غرب و مدرنیسم، چه حالی داشته است؟ می‌توان مدعی بود که حال انسان ایرانی چنین بوده است: «... میان دو لبه‌ی گازانبری این دو پارگی گرفتار آمده و دچار شیفتگی دوسویه و متضادی شده است: از یک سو دل‌باخته‌ی بینش جادویی جهانی است که هنوز بسته‌ی هاله‌ی مقدس خاطره جمعی است، و از سوی دیگر شیفته‌ی نوآوری‌ها، و شیفتگی‌هایش با نیروی مقاومت‌ناپذیری، وی را به طرف خود می‌کشد» [شایگان، ۱۳۷۶: ۳۵].



**دفاع از میراث سنت یا مدرنیته
(فرآورده‌های غرب) باید
با دیدی نقادانه و عقلانی و
منطقی باشد، نه با نفرت و
یا شیفتگی**

هر سه لایه را پذیرفته است. طبق این باور، فرهنگ و تمدن امروز ما از نوعی کثرت‌گرایی فرهنگی و فرهنگ موزائیک‌وار برخوردار است. اکنون به شرح کوتاه این جریان‌های سه‌گانه می‌پردازیم:

الف جریان غرب‌گرایان سنت‌ستیز (غرب‌ستا)

این گروه که گاه از آنان به روشن‌فکران تعبیر می‌شود، اغلب کسانی بوده‌اند که یا به مغرب‌زمین سفر کرده یا با مغرب‌زمینیان در ارتباط بوده و شیفته‌ی ترقیات تمدنی آنان شده‌اند و در حسرت ترقی و پیشرفت آنان - به زعم خود - به سر می‌برند. این تیپ روشن‌فکران و نوع واکنش آن‌ها، در چارچوب غرب‌زدگی جای می‌گیرد. «غرب‌زدگی وجه دیگری از همان ناآگاهی نسبت به تقدیر تاریخی غرب است. غرب‌زدگی یعنی جهل نسبت به غرب... غرب‌زدگی ناآگاهی از ماهیت واقعی تمدن غرب است» [شایگان، ۱۳۵۶: ۱۵۰].

برخی از خصوصیات معتقدان این جریان عبارت‌اند از: مطلق‌گرایی (غرب را به‌طور کامل و مطلق پذیرفتن)، پشت کردن به سنت‌ها، شیفتگی نسبت به غرب، نگاه به غرب به‌عنوان یک کل تجزیه‌ناپذیر، (سراسر تکوینی و ترقی)، نگاه غیرعقلانی به غرب (چربش عواطف بر عقلانیت)، احساس حقارت و کهنتری نسبت به غرب، مزاحم دیدن دین و سنت در راه تجدد، اعتقاد به عدم سازگاری دین با جهان جدید (نفی دین به نفع جهان جدید)، عدم درک واقعیات و مناسبات جهان جدید، عدم اتکا به فرهنگ بومی و نفی آن و... برخی از سردمداران این جریان راه حل را در تغییر القبا می‌دانستند و برخی دیگر نسخه‌ی (از فرق سر تا نوک پا فرنگی شدن) را تجویز می‌کردند. الیناسیون (از خود بیگانگی) و آسیمیلاسیون (تشبه) از جمله ارمان‌های این جریان به اصطلاح روشن‌فکری بوده است.

«متأسفانه آنچه به نام روشن‌فکری در عهد جدید تاریخ ملت ما جریان داشته است، حرکتی صوری، بی‌بنیاد و بریده از مردم بوده است. هیچ‌گاه صدای مدعیان روشن‌فکری این مرز و بوم از «کافه تریاها!!!» و قهوه‌خانه‌های خاصی که در آن جا پز اپوزیسیون را می‌دادند، بیرون نیامد و اگر آمد، مردم صدای آن‌ها را نشنیدند و اگر شنیدند، زبان آن‌ها را نفهمیدند و در نتیجه هیچ‌گاه تفاهمی به وجود نیامد» [خاتمی، ۱۳۷۶: ۱۹۹].

ب جریان سنت‌گرایان غرب‌ستیز (غرب‌گریز)

این جریان که دغدغه‌ی دفاع از مذهب و موارث سنتی را دارد، در مواجهه با غرب به آن پشت کرده و قطع رابطه با این موج را برگزیده است. برخی خصوصیات این جریان عبارت‌اند از: مطلق‌گرا (غرب را به‌طور کامل نفی کردن)، پشت کردن به غرب، نگاه به

با این حریف قدرتمند مواجه شده است؟ به‌طور کلی و با اندکی تسامح می‌توان واکنش‌های انسان ایرانی را در سه تیپ (گونه) مطرح کرد. در واقع در طول بیش از دو قرن، این سه جریان حضور و استمرار داشته‌اند و اندیشه و باور خود را به نسل بعد منتقل کرده‌اند:

الف) غرب‌گرایان سنت‌ستیز (غرب‌ستا)

ب) سنت‌گرایان غرب‌ستیز (غرب‌گریز)

ج) جریان سوم یا نوگرایان دینی (غرب‌شناسی)

واقعیت این است که مردم ایران با چند هزار سال زندگی مشترک، تا به امروز شاهد فراز و نشیب‌های فراوان بوده و فرهنگ و تمدن امروز آن متشکل از سه لایه‌ی فرهنگی تمدنی است:

- ۱ لایه‌ی ایران باستان؛ با نمودهایی نظیر عیدنوروز، تقویم شمسی، و...
- ۲ لایه‌های اسلامی؛ با نمودهایی نظیر دین اسلام، اعیاد غدیر یا فطر و قربان، معماری اسلامی و...
- ۳ لایه‌ی غربی و مدرنیسم؛ با نمودهایی نظیر: پارلمان، دموکراسی، مشروطه، مدارس جدید، مطبوعات...

- جریان سنت‌گرا و غرب‌ستیز، عمدتاً کوشش خود را به حفظ لایه‌ی اسلامی معطوف می‌کند و توجه چندانی به میراث ایران باستان ندارد و به شدت علیه لایه‌ی مدرنیسم نیز جبهه‌گیری می‌کند. اما در میان غرب‌گرایان سنت‌ستیز دو شاخه‌ی متفاوت می‌توان تشخیص داد:

یک شاخه‌ی آن مبهوت و متحیر مدرنیسم است و دیدی منفی نسبت به میراث سنتی (باستانی - اسلامی) دارد و آن دوران را نوعی ارتجاع و عقب‌ماندگی تلقی می‌کند. شاخه‌ی دیگر آن به نفی میراث اسلامی می‌پردازد، ولی سعی می‌کند با جمع لایه‌ی باستانی ایران و مدرنیسم به یک سنتز برسد. نوعی گرایش «ناسیونالیسم رومانیتیک» در این شاخه می‌توان دید. جریان نوگرایان دینی نیز معتقد به نقادی و وام‌گیری (گزینش‌گری) و تبادل فرهنگی است و جنبه‌های مثبت

غرب به‌عنوان یک کل تجزیه‌ناپذیر (سراسر پلیدی)، نفرت نسبت به غرب، عدم درک واقعیات جهان جدید، روی آوردن به تحجر، نگاه غیرعقلانی به غرب، چربش عواطف بر عقلانیت، تصور و تلقی از دارالکفر بودن غرب، اعتقاد به عدم سازگاری دین و جهان (نفی جهان جدید به نفع دین)، احساس بی‌نیازی نسبت به غرب (آن‌چه خوبان همه دارند، تو یک‌جا داری) و...

یکی از اندیشمندان کشورمان جریان دین‌داری تحجرآمیز را در کنار روشن‌فکری بی‌دین، دو آفت و درد بزرگ جامعه دانسته است. «مسئله‌ی بزرگ دیگر، مسئله‌ی تحجر، قشری‌گری و واپس‌گرایی است، و تحجر چیزی نیست جز دادن رنگ تقدس و اطلاق جاودانگی به برداشت‌های محدود و ناقص بشری و مقدم داشتن عادات فکری و عاطفی بر منطق و حقیقت... تأثیر جریان تحجر بر جامعه‌ی ما که هویت دینی دارد، بسیار زیاد و حساس است و از تأثیر منفی جریان روشن‌فکری بی‌دین بر جامعه بیشتر است؛ به‌خصوص که متحجران نوعاً افرادی ظاهر‌الصلاح و مقدس‌مآب... هستند» [همان، ص ۲۰۱].

ج جریان سوم یا نوگرایان دینی (غرب‌شناس)

این جریان با عناوین اصلاح‌گری دینی، روشن‌فکری دینی، احیاءگری دینی، بازگشت به خویشتن، نواندیشان مذهبی و... مطرح است. سلسله‌جنبان آن سیدجمال‌الدین اسدآبادی بود که داعیه‌ی اتحاد جهان اسلام، رهایی از فقر و عقب‌ماندگی و مبارزه با جهل را داشت. برخی از خصوصیات این جریان عبارت‌اند از: نسبی‌گرایی (پذیرفتن محاسن و رد معایب تمدن غرب)، نگاه به غرب به‌عنوان یک کل تجزیه‌پذیر، درک واقعیات و مناسبات جهان جدید، نگاه انتقادی به سنت و مدرنیته، بازسازی سنت در متن تجدد، زمان‌شناسی (زمان فرهنگی و اجتماعی و نه صرفاً زمان تقویمی)، تصفیه و استخراج منابع فرهنگی گذشته، اعتقاد به سازگاری دین و جهان جدید، دفاع عقلانی از دین و قابل‌تحقق دانستن دین‌داری در عصر جدید، نگاه عقلانی به غرب، تلاش برای بومی‌کردن مدرنیته و...

«به روشن‌فکر بی‌دین تا می‌گویی خدا، می‌گویی انسان و دین‌دار متحجر تا می‌گویی خدا... اما روشن‌فکر دین‌دار می‌گوید: انسان خدایی... جریانی که نه معایب روشن‌فکر بی‌دین را داشته باشد و نه نواقص دین‌دار متحجر» [همان، ص ۲۰۵]. یعنی دو مؤلفه و رکن اصلی این جریان عبارت‌اند از: دغدغه‌های اصیل آسمانی، و تعهد عمیق اجتماعی. این جریان تأثیری اساسی در پیروزی انقلاب داشته

است و طراح و نظریه‌پرداز طرح گفت‌وگوی تمدن‌ها نیز منسوب به این جریان است. هدف از ارائه‌ی این طرح آن بوده است که ایران از موقعیت تماشاگر و منفعل خارج شود و در جایگاه بازیگر و فعال قرار گیرد، از موضوع شناخت خارج شود و در موضع گفت‌وگو قرار گیرد، و در مجموع، نقش مهم و فعالی در مناسبات جهانی داشته باشد.

نکته‌ی پایانی

آن‌چه سبب ناکامی جریان غرب‌گرایان سنت‌ستیز شد، نشناختن ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه‌ی ایران، ایران را اروپای قرن ۱۸ و ۱۹ فرض کردن، و تجدد را به جای تمدن القا کردن بود. از سوی دیگر آن‌چه سبب ناکامی و عدم توفیق جریان سنت‌گرایان غرب‌ستیز شد، دل‌بستگی شدید عاطفی به موارث سنتی بود و بی‌اعتمادی به همه‌ی آن‌چه که در خارج از اوست.

یک نکته: جریانات غرب‌گرا و سنت‌گرا از حیث هویت، باور و واکنش، دقیقاً نقطه‌ی مقابل یکدیگرند، با این حال دارای وجه اشتراکاتی نیز هستند؛ نظیر شناخت و تصمیم‌مبتنی بر احساسات و مطلق‌گرایی و مطلق‌انگاری. به تعبیر دکتر شریعتی «این‌ها که تظاهر به فرنگی‌مآبی می‌کنند و شیفته و شیدای اروپایی‌اند، آن را عالمانه و درست از نزدیک نمی‌شناسند. هم‌چنان که مرتجعین متعصب و کهنه‌پرست ما، با غرب و تمدن و فرهنگ غرب، یکپارچه و به قول فرنگی‌ها به‌طور سیستماتیک مخالف‌اند» [شریعتی، ۱۳۷۵: ۱۵۷]. ولی آن‌چه که سبب شده است تا تلاش‌های جریان نوگرایان و نواندیشان (احیاگران) دینی قرین توفیق افتد، عبارت است از چربش عقلانیت بر عواطف و احساسات و داشتن نگاه انتقادی و نه نگاه نفی و اثباتی.

منابع

۱. بهنام، جمشید (۱۳۸۳). ایرانیان و اندیشه تجدد. نشر فروان روز. تهران.
۲. خانمی، سیدمحمد (۱۳۷۶). بیم موج. نشر سیمای جوان. تهران.
۳. سروش، عبدالکریم (۱۳۷۹). رازدانی دین‌داری و روشن‌فکری. نشر صراط. تهران.
۴. شایگان، داریوش (۱۳۵۶). آسیا در برابر غرب. امیرکبیر. تهران. ۱۳۵۶.
۵. _____ (۱۳۷۶). «تعطیلات در تاریخ». فصل‌نامه‌ی گفت‌وگو، شماره‌ی ۶ زمستان ۱۳۷۶.
۶. شریعتی، علی (۱۳۷۵). مجموعه‌ی آثار ه. چاپ بیست‌وهفتم. تهران.
۷. علاءبند، مهدی (۱۳۸۴). «عاملین مدرنیته ایرانی». نشریه‌ی الکترونیکی فصل نو، ۱۷ دی ۱۳۸۴.



نقدی بر کتاب علوم اجتماعی پیش دانشگاهی

مرتضی شاهرزایی

کارشناس ارشد علوم اجتماعی از گلبا یگان



هدف اصلی آموزش کتاب علوم اجتماعی پیش دانشگاهی (سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷) آشنا کردن دانش آموزان با نظام جهانی و جهانی شدن است. شناخت نظام جهانی از آن نظر اهمیت دارد که امروزه روابط اقتصادی، سیاسی و فرهنگی میان کشورها به حدی گسترش یافته است که زندگی روزمره هر فرد و جامعه‌ای به شکل‌های متفاوت از آن تأثیر می‌پذیرد. اگرچه سازمان‌دهی کتاب به گونه‌ای است که دانش آموزان را به تفکر درباره‌ی مسائل و پدیده‌های جهان امروز و تحلیل آن‌ها وامی‌دارد و مؤلفین سعی کرده‌اند در انتخاب محتوا و سازمان‌دهی آن، اصول اعتبار، توالی، مداومت، و استمرار ارتباط طولی و عرضی و وحدت و یکپارچگی مطالب کتاب و هم‌چنین پیوستگی آن را با جامعه ۱ و ۲ لحاظ کنند، با وجود این به نظر می‌رسد، کتاب مذکور به اصطلاحاتی هم‌چون جابه‌جایی محتوا، اصلاحات ویرایشی، تغییر عناوین و... نیاز دارد که در ادامه به این موارد اشاره می‌شود:

۹ در صفحه‌ی ۲۴ درس ۳ بهتر است، «مبحث جهان» به‌عنوان یک نظام اقتصادی با مطالب صفحه‌های ۴۸ و ۴۹ درس ۵، یعنی «جهانی شدن اقتصاد»، ادغام و یا به آن اضافه شود.

۱۰ در صفحه‌ی ۳۰ (درس ۴) چارت تشکیلاتی سازمان ملل ترسیم شده، ولی به اشتباه در زیرنویس منبع مرد استفاده W.T.O (سازمان تجارت جهانی) ذکر شده است.

۱۱ در درس ۵ (نهادمندی نظام جهانی)، در مورد مفهوم سرمایه‌داران بومی - ملی و ارتباط آن با جنگ جهانی اول و دوم توضیحی وجود ندارد.

۱۲ در درس ۵، عنوان «تجارت و تقسیم کار بین‌المللی» کل متن را پوشش نمی‌دهد و این تیتیر فقط برای صفحه‌ی ۴۱ که تقسیم کار بین‌المللی را توضیح داده، مناسب است.

۱۳ در صفحه‌ی ۴۰ (درس ۵)، اثر تجارت بر وابستگی اقتصادی جوامع ذکر شده است. بنابراین تیتیری با همین عنوان در این صفحه ضروری است.

۱۴ در صفحات ۴۲-۴۶ (درس ۵) زیر عنوان سرمایه‌گذاری خارجی، به توضیح سرمایه‌گذاری خارجی و انواع آن و هم‌چنین به اثرات و نتایج سرمایه‌گذاری در اقتصاد جوامع پرداخته شده است، بنابراین ضرورت دارد تیتیر بحث بدین نحو اصلاح شود: «سرمایه‌گذاری خارجی و پیامدهای آن».

۱۵ در صفحات ۴۶ و ۴۷ (درس ۵) از شرکت‌های «بریتیش تله‌کام» و «بریتیش ایرویز» نام برده شده که بهتر است لاتین آن‌ها در زیرنویس قید شود.

۱۶ در صفحه‌ی ۵۶ (درس ۶) اصطلاح «افکار عمومی» تعریف نشده است.

۱ فهرست مطالب فاقد بخش و فصل است و فقط براساس شماره‌ی دروس تنظیم شده است.

۲ دروس فاقد کلیدواژه و اصطلاحات کلیدی هستند.

۳ با توجه به محتوای درس اول مبنی بر معرفی واحدهای گذشته، عنوان «نظام جهانی» برای این درس گویای محتوا نیست و بهتر است به عنوان «جهان گذشته» تغییر یابد.

۴ از آن‌جا در صفحه‌های اول و دوم، با عنوان «جهان کنونی»، به واحدهای اجتماعی «دولت - ملت» اشاره شده و بعد در صفحه‌ی ۳ با عنوان «جهان گذشته»، به معرفی واحدهای اجتماعی گذشته پرداخته شده است، به نظر می‌رسد که از نظر تقدم زمانی بهتر است تیتیر «جهان گذشته» و محتوای آن در ابتدای درس و سپس «جهان کنونی» آورده شود.

۵ در صفحه‌ی ۷، بعد از آن که مؤلفین به‌طور ناقص به واحدهای اجتماعی گذشته می‌پردازند و بدون هیچ نتیجه‌گیری از آن می‌گذرند، تعریفی ناقص و مبهم از نظام جهانی ارائه می‌شود. با توجه به این که درس ۲ به سیر تکوینی نظام جهانی می‌پردازد، بهتر است این صفحه از درس اول حذف و به درس دوم اضافه شود.

۶ در صفحه‌ی ۱۲ (درس ۳)، اصطلاح «دوره‌ی تاریک» بدون هیچ توضیحی ذکر شده و در واقع برای دانش‌آموزان مبهم و ناراست است.

۷ در صفحه‌ی ۲۰ (درس ۳) توضیح «مفهوم استعمار و شیوه‌های ادغام جوامع» برای دانش‌آموزان ناکافی است.

۸ در صفحه‌ی ۲۱ (درس ۳)، در خصوص جوامع مرکز - پیرامون توضیحی ارائه نشده است، ولی مشکل رابطه‌ی مرکز - پیرامون ذکر شده است. بنابراین پیشنهاد می‌شود، این قسمت به درس ۵، یعنی «اقتصاد جهانی» منتقل شود.

۱۷ صفحه‌ی ۶۰ (درس ۶) با عنوان «دهکده‌ی جهانی»، اصطلاح بازاریابی شبکه‌ای» تعریف نشده است.

۱۸ در درس دهکده‌ی جهانی ۲ (درس ۷) صفحه‌ی ۶۸ از گروه‌های فراملی «سازمان دوستان زمین»، «سازمان صلح سبز»، «جنبش محیط‌زیست» و «جنبش ضد سرمایه‌داری» فقط نام برده شده است. ضرورت دارد که حداقل اصطلاحات مذکور در کادر آبی معرفی شوند.

۱۹ در درس دهکده‌ی جهانی ۲ (درس ۷) صفحه‌ی ۷۶، در انتهای پاراگراف عبارت «به یک نمونه‌ی کوچک توجه کنید» ذکر شده است، اما نمونه‌ی مورد نظر در کادر آبی آمده است. بنابراین مطالب کادر آبی‌رنگ باید در متن قرار بگیرند.

۲۰ در درس «نابرابری‌ی در نظام جهانی ۱» (درس ۸)، در صفحه‌ی ۷۹ به رابطه‌ی نابرابر بین مرکز - پیرامون اشاره شده است، در حالی که عنوان گویای متن نیست. زیرا در عنوان فقط رابطه‌ی مرکز - پیرامون درج شده است.

در همین درس در صفحه‌ی ۷۱، در تقسیم‌بندی کشورها از نظر قدرت (ابرقدرت، قدرتمند در سطح جهان، قدرتمند در سطح منطقه و دولت‌های ذره) هیچ نمونه و مثالی ذکر نشده است. ضمناً در خصوص این که چرا به این کشورها، «دولت‌های ذره» گفته می‌شود، توضیحی وجود ندارد.

در صفحه‌ی ۷۹، مفاهیم جامعه‌ی پیرامون تعریف نشده است، همچنین در سطر سوم این صفحه بهتر است عبارت «به‌ویژه کشورهایی که دارای اقتصاد کشاورزی بودند» در پراکنش به صورت جمله معترضه آورده شود.

شایان ذکر است، بحث رابطه‌ی مرکز - پیرامون یک‌بار در صفحه‌ی ۲۱، بار دیگر در صفحه‌ی ۷۹ و بار سوم در صفحات ۸۱ و ۸۲ کتاب با عنوان مرکز پیرامون و نیمه‌پیرامون ذکر شده است. این تکرار عنوان در قسمت‌های متفاوت برای دانش‌آموزان ابهام‌آمیز است. بنابراین ترجیح دارد مجموعه‌ی این بحث و صفحات آن متمرکز شود.

۲۱ در درس «نابرابری در نظام جهانی ۲» (درس ۹) صفحه‌ی ۸۰، اصطلاح «اقتصاد پاسرمایه‌داری و پاسانعتی» تعریف نشده و در زیرنویس لفظ لاتین آن نیامده است.

در صفحه‌ی ۸۴، اصطلاح «انحصار» در عنوان و همچنین در متن آمده، اما لفظ لاتین آن ذکر نشده است. در همین صفحه، نام لاتین گروه ۸ ذکر نشده است.

۲۲ در درس «اهداف دولت‌ها در عرصه‌ی جهانی» (درس ۱۱) صفحه‌ی ۱۰۱، اصطلاح «امنیت ملی» به‌طور مشخص تعریف نشده است و فقط در قالب حفظ امنیت ملی، عوامل تشکیل‌دهنده‌ی امنیت ملی توضیح داده شده‌اند. ضمناً از آرمان اجتماعی و حفظ آن نیز به‌عنوان مهم‌ترین پارامتر امنیت ملی، سخنی به میان نیامده است.

در صفحات ۱۰۳-۱۰۱ «راهبرد امنیت ملی» مطرح شده است و نمونه‌هایی از راهبرد امنیت ملی کشورهای آمریکا، سودان، و رژیم

اشغالگر قدس ذکر شده‌اند. در این خصوص پیشنهاد می‌شود، راهبرد امنیت ملی ایران و دلایل تضاد و تعارض راهبرد امنیت ملی ایران با آمریکا و رژیم اشغالگر قدس توضیح داده شود. در همین رابطه پیشنهاد می‌شود «بررسی کنید» صفحات ۱۰۵ و ۱۰۶ به متن درس اضافه شود.

۲۳ در صفحه‌ی ۱۱۰ (درس ۱۲)، لفظ لاتین اصطلاح «کلیشه‌سازی» یا «کلیشه» ذکر شده است.

۲۴ در درس «روش‌ها و وسایل دست‌یابی به اهداف» (درس ۱۲) در صفحه‌ی ۱۱۱، عبارت «واقعه‌ی ۱۱ سپتامبر» آمده است، ولی توضیحی در خصوص این رخداد وجود ندارد. می‌توان در زیرنویس به اختصار آن را معرفی کرد.

در صفحات ۱۱۵-۱۱۳، در کادر آبی‌رنگ روزشمار، تحریم‌های اقتصادی آمریکا علیه ایران فهرست شده‌اند. این تحریم‌ها به تاریخ سال ۱۳۷۵ محدود شده‌اند و به تحریم‌های گسترده‌ی سال‌های اخیر، به‌ویژه تحریم‌های مربوط به پرونده‌ی هسته‌ای ایران، اشاره‌ای نشده است.

در صفحه‌ی ۱۱۵ به شکل غیرآشکار استفاده از ابزار نظامی (جنبه‌ی بازاریاندگی آن) اشاره‌ای نشده است.

۲۵ در درس «ایران و نظام جهانی» (درس ۱۳) صفحه‌ی ۱۲۳، بحث «آغاز توسعه و سازندگی ایران» در حد یک پاراگراف و به صورت ناقص مطرح شده است. همین مطلب در درس ۱۴ صفحه‌ی ۱۲۶، تحت عنوان «توسعه‌ی ایران بعد از انقلاب»، توضیح داده شده است. بنابراین پیشنهاد می‌شود، پاراگراف صفحه‌ی ۱۲۳ به صفحه‌ی ۱۲۶ منتقل و یا با آن ادغام شود.

۲۶ در درس ۱۲ در صفحات ۱۰۷ تا ۱۱۷، روش‌ها و وسایل دست‌یابی به اهداف توسط دولت‌ها در محیط بین‌الملل بازگو شده است. بنابراین بهتر است در صفحه‌ی ۱۰۷ عنوان درس بدین شکل اصلاح شود: «روش‌ها و وسایل دست‌یابی دولت‌ها به اهداف عرصه‌ی جهانی».

۲۷ با توجه به این که عنوان کتاب، «جامعه‌شناسی نظام جهانی» است و لفظ نظام جهانی در عناوین دروس متفاوت تکرار شده، بهتر است عنوان درس ۱۱ (صفحه‌ی ۹۸)، یعنی «اهداف دولت‌ها در عرصه‌ی جهانی»، به «اهداف دولت‌ها در نظام جهانی» تغییر یابد.

۲۸ پیشنهاد می‌شود مطلب پایانی کتاب (صفحه‌ی ۱۴۰) به دنبال صفحه‌ی ۱۳۷ آورده شود و مطالب مربوط به «چشم‌انداز جمهوری اسلامی در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی» و نمودارهای بعد از آن، پس از پایان مطالب کتاب درج شوند.

۲۹ با توجه به این که عنوان درس ۵ «جهانی شدن اقتصاد است»، پیشنهاد می‌شود عنوان درس «دهکده‌ی جهانی ۲» (درس ۷) به «جهانی شدن فرهنگ» تغییر یابد، زیرا مطالب این درس در همین ارتباط است.



فاطمه حبیبی
دبیر مطالعات اجتماعی منطقه‌ی شهریار

روش‌ها و فنون تدریس در علوم اجتماعی

مقدمه

مطالعات اجتماعی به مطالعه‌ی روابط انسانی برای ایجاد مسئولیت اجتماعی در مدرسه و جامعه می‌پردازد. با توجه به محتوای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی که شامل موضوعات تاریخی، جغرافیایی، اجتماعی، اقتصادی، مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی و علوم سیاسی است، معلم حرفه‌ای می‌تواند مطالعات اجتماعی را فرایندی در نظر بگیرد و با روش آموزش باز و اجرای مشارکتی تدریس، به مفهوم اجتماعی شدن، رابطه‌ی انسان و محیط، نیازها، پرورش اخلاقی، شخصیت و... بپردازد. در مطالعات اجتماعی مربوط به سازگاری بین فرد و جامعه، افزایش مهارت‌های علانی که در سایه‌ی تلفیق تجربه و دانش حاصل می‌شود، از اهمیت ویژه‌ی برخوردار است و در نهایت به تربیت شهروندی سازگار می‌انجامد.

اهمیت مطالعات اجتماعی وقتی بهتر مشخص می‌شود که نابهنجاری‌های موجود در جامعه را مشاهده کنیم. برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی فراگیرندگان را با مشکلات جامعه آشنا می‌کند و آن‌ها را در یافتن راهکارها و راه‌حل‌هایی برای برخورد با این مشکلات آماده می‌سازد. در مطالعات اجتماعی، به ماهیت فرد و جامعه و رابطه‌ی بین آن‌ها، ارزش دانش و اطلاعات علمی، ارزش‌های اخلاقی در جامعه، و مبادی اعتقادی توجه ویژه شده است. با توجه به نیازها، فرهنگ‌ها و آداب مختلف موجود در کشور، نقش دانش‌آموزان در فعالیت‌های مشارکتی مدرسه و... از محورهای اصلی این برنامه‌ی درسی است.

هدف از این پژوهش یادآوری و معرفی شیوه‌های تدریس در یک مجموعه به‌صورت منسجم و مختصر، بررسی و شرح روش‌های متفاوت تدریس در رابطه با درس مطالعات اجتماعی و این‌که کدام روش‌های تدریس در درس مطالعات اجتماعی ثمربخشی و کارایی بیشتر دارد، و همچنین رسیدن به این نکته بوده است که کدام روش‌های تدریس با فلسفه‌ی این درس سازگاری بیشتری دارد تا با به‌کارگیری این روش‌ها به اهداف موردنظر رسید.

در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از روش اسنادی و کتاب‌خانه‌ای استفاده شده و با مراجعه به کتاب‌های گوناگون موضوع پژوهش بررسی شده است.



تدریس و انواع روش‌های آن

تدریس فرایندی است که طی آن، یاددهنده براساس روش‌ها و اسلوب‌های خاصی، فراگیرندگان را درگیر یادگیری می‌کند و هدف آن ایجاد تغییر در رفتار فراگیرندگان است.

«روش» در مقابل واژه‌ی لاتین «متد» به کار رفته است و واژه‌ی متد در فرهنگ فارسی معین و فرهنگ انگلیسی به فارسی آریانپور، روش، شیوه، راه، طریقه، طرز و اسلوب معنی شده است. به‌طور کلی، راه انجام هر کاری را روش می‌گویند. روش تدریس نیز عبارت است از راه منظم، با قاعده و منطقی برای ارائه‌ی درس [شعبانی، ۱۳۷۱].

تنوع و تکرر روش‌ها و متون تدریس و دسته‌بندی‌های قدیم و جدید و متنوع شدن الگوهای اجتماعی باعث شده است که در حال حاضر با حجم سنگینی از روش‌ها روبه‌رو شویم. دکتر حسین حنیفر در کتاب «نگاهی دوباره به روش‌ها و متون تدریس»، روش‌های تدریس را به دو دسته‌ی سنتی و جدید تقسیم‌بندی کرده است:

۱. روش‌های تدریس سنتی و متداول: که عبارت‌اند از: حفظ و تکرار، سخن‌رانی، پرسش و پاسخ، نمایشی، ایفای نقش، گردش علمی، بحث گروهی، آزمایشی (آزمایشگاهی). هر یک از این روش‌ها محاسن و محدودیت‌هایی دارند که معلم با توجه به اهداف، توانایی‌ها، مقتضیات محل و امکانات موجود از یکی از آن‌ها یا تلفیقی از آن‌ها استفاده می‌کند.

۲. روش‌های تدریس جدید: که براساس توسعه‌ی روش‌های

معرفی شده‌اند و براساس آموزش «شاگردمحوری» و «فراگیرنده‌مدار» تقسیم شده‌اند و عبارت‌اند از:

الف) روش‌های آموزشی انفرادی: شامل آموزش برنامه‌ای، آموزش رایانه، آموزش انفرادی تجویز شده و آموزش انفراد هدایت‌شده.

ب) روش‌های واحدی: شامل روش واحد موضوع، روش واحد تجربی، و روش واحد پروژه.

۱ روش‌های سنتی روش حفظ و تکرار

در این روش، یک سلسله اطلاعات یا معلومات کلی و اصولی مطرح می‌شود که به حفظ و خاطر‌سپاری نیاز دارد. این روش از روش‌های قدیمی آموزش است و در فرمول کلی آن، به حافظه سپردن مطالب و تکرار آن‌ها مهم‌ترین فعالیت است. این روش که برای آموزش جمعی و پرورش صفاتی از قبیل اطاعت و احترام به هم‌نوع مناسب است، تجربه‌ی بالای معلمان را نمی‌طلبد و به تقویت حافظه و یادگیری می‌پردازد. البته در این روش ارتباط ضعیفی بین معلم و شاگرد برقرار می‌شود و روش مناسبی برای برانگیختن کنجکاوی، نوآوری و خلاقیت در دانش‌آموزان نیست، به‌علاوه، به تفاوت‌های فردی توجه نمی‌شود. در این روش معلم فعال و گوینده‌ی محض و شاگرد غیرفعال و شنونده‌ی صرف است.



روش سخنرانی

این روش که در نظام‌های آموزشی سابقه‌ای طولانی دارد، عبارت است از عرضه‌ی مفاهیم با بیان شفاهی از طرف معلم و یادگیری آن از راه گوش دادن و یادداشت برداشتن از جانب شاگرد. در این روش، نوعی انتقال یادگیری و رابطه‌ی ذهنی میان معلم و شاگرد ایجاد می‌شود. روش سخنرانی مختص کلاس‌های پرجمعیت است و روشی مفید در برانگیختن علائق و احساسات فرد، و به صرفه محسوب می‌شود. ارتباطات انسانی در آن بالا و امکان انتقال تجربه‌های شخصی معلم در آن زیاد است. اما عده‌ای معتقدند که این روش زمانی مفید بود که مواد چاپی وجود نداشتند [شعبانی، ۱۳۷۱: ۲۹۲]

در این روش، معلم غالباً فقط گوینده است و شاگردان غیرفعال و منفعل هستند و در واقع فقط حس شنیداری مورد استفاده قرار می‌گیرد. این روش مناسب هر معلمی نیست [خنیفر، ۱۳۸۱: ۱۵۰].

روش پرسش و پاسخ

روش‌ی است که معلم به‌وسیله‌ی آن، شاگرد را به تفکر درباره‌ی مفهومی جدید یا بیان مطلبی تشویق می‌کند. در این روش شاگرد سعی دارد با کوشش‌های ذهنی از معلوم به مجهول حرکت کند. به آن «روش سقراطی» نیز گفته‌اند [شعبانی، ۱۳۷۱: ۲۹۴]. در این روش پرسش و پاسخ، معلم در رابطه با محتوا، مفاهیم، قواعد و مطالب درسی، سؤالاتی روشن و مشخص طراحی می‌کند. سپس به فراگیرندگان فرصت کافی می‌دهد تا به اندیشیدن و کنکاش در زمینه‌ی پاسخ یا پاسخ‌ها بپردازند. این روش باعث بالا رفتن جرئت دانش‌آموزان، کاهش حالت‌های انفعالی، تقویت قدرت کلامی و اعتماد به نفس، شکوفایی استعداد دانش‌آموزان و همچنین یافتن راه‌های جدید در حل مسائل می‌شود [خنیفر، ۱۳۸۱: ۱۶۲].

اما این روش برای کلاس‌های پرجمعیت مناسب نیست و مستلزم هدف‌های مشخص و وقت زیاد است. به‌علاوه، در همه‌ی دروس قابل اجرا نیست و به مهارت معلم در طرح سؤال نیاز دارد [شعبانی، ۱۳۷۱: ۲۹۶].

روش نمایشی

روش نمایشی بر مشاهده و دیدن استوار است. در این روش که افراد مهارت‌های خاصی را از طریق دیدن فرامی‌گیرند، معلم طرز کاربرد وسیله‌ای یا چگونگی ساختن یک شی را نشان می‌دهد به عقیده‌ی برخی، این روش جزو اولین روش‌های مورد استفاده‌ی بشر بوده است [شعبانی، ۱۳۷۱: ۲۹۶]. روش نمایشی از چهار مرحله تشکیل یافته است: آمادگی، توضیح، نمایش و آزمایش.

این روش عینی، تجربی و عملیاتی است و مهم‌ترین حسن آن به‌کارگیری اشیای حقیقی و واقعی است. روش علمی و مناسبی برای مدارس فنی است و قابلیت استفاده از مدل اشیای غیرقابل دسترس

را دارد. اما بسیار زمان بر است، مخارج زیادی می‌طلبد و در بعضی از دروس کاربرد زیادی ندارد [خنیفر، ۱۳۸۱: ۱۶۶].

روش ایفای نقش

روش ایفای نقش را می‌توان برای تجسم عینی موضوعات و درس‌های به‌کار گرفت که برای نمایش مناسب هستند. در این روش، یک یا چند نفر از شاگردان موضوعی را به‌صورت نمایش‌نامه اجرا می‌کنند [شعبانی، ۱۳۷۱: ۲۹۸]. بعد از پایان نمایش، معلم می‌تواند با طرح سؤالات مناسب دانش‌آموزان را دوباره با محتوای درس درگیر کند و آن‌ها را تا سطوح تجزیه و تحلیل ارزش‌یابی حیطه‌ی شناختی پیش ببرد. این روش برای دروسی مانند تاریخ و علوم اجتماعی روش مناسبی است و در دانش‌آموزان انگیزه ایجاد می‌کند. عامل اصلی ایجاد و تقویت تداومی معافی به ذهن شاگردان، مراجعه‌ی ذهنی به نمایش است و تحرک و تنوع خاصی به کلاس می‌بخشد. اما به تدارکات و صرف وقت کافی نیاز دارد و برای تحقق اهداف پیچیده‌ی آموزشی مناسب چندانی ندارد. همچنین یک روش آموزشی جدی تلقی نمی‌شود [خنیفر، ۱۳۸۱: ۱۶۸].

روش گردش علمی

گردشی علمی، گاهی برای مطالعه‌ی جامعه است و با توجه به هدف‌های معین آموزشی، از طرف معلم و شاگرد طراحی و تنظیم می‌شود و آن‌ها مصداق‌های عینی محتوای درس را در خارج از محیط مدرسه می‌یابند. این روش امکان ارتباط مستقیم با پدیده‌ها را به فراگیرندگان می‌دهد و کیفیت آموزشی و پایداری یادگیری در آن بالاست. روش گردش علمی مستلزم صرف وقت و هزینه‌ی زیادی است و به برنامه‌ریزی قبلی نیاز دارد.



روش بحث گروهی

در هر مرحله توجه شاگردان فقط به مقدار محدودی از مطالب درسی معطوف و یادگیری تسهیل می‌شود. هم‌چنین، یادگیری شاگردان با دریافت فوری بازخورد تقویت می‌شود. اما این روش به آموزش معلم و صرف وقت و هزینه‌ی قابل توجهی نیاز دارد و تعداد فراگیرندگان هم باید محدود باشد. [خنیفر، ۱۳۸۱: ۱۸۵].

آموزش با رایانه

در این روش، رایانه‌هایی که به کار می‌روند، از قبل برنامه‌ریزی شده‌اند. از آن‌ها با هدف خاص آموزشی استفاده می‌شود و به عبارت دیگر، رایانه‌ها ماشین آموزشی به شمار می‌روند. در آموزش با رایانه، روش تدریس برنامه‌ای توسط ماشین در اختیار شاگردان قرار می‌گیرد [خنیفر، ۱۳۸۱: ۱۸۷].

آموزش انفرادی تجویز شده

در این روش، واحدهای گوناگون درسی از موضوع استخراج می‌شوند و هر واحد را برای جلسه‌ای در نظر می‌گیرند تا تدریس شود. برای این که مدارس موقعیت شاگردان خود را بدانند، در آغاز نوعی ارزش‌یابی تشخیصی از شاگرد به عمل می‌آورند. به این ترتیب، نقطه‌ی شروع فعالیت یادگیری براساس درجه‌ی علمی فراگیرنده مشخص می‌شود. معلم موضوع مناسب را برای فراگیرندگان تعیین می‌کند و آن‌ها به تنهایی به فعالیت در مورد موضوع تعیین شده دست می‌زنند. وقتی یادگیری آن واحد به پایان می‌رسد، معلم از فراگیرنده امتحان می‌گیرد و نتیجه را بلافاصله پس از تجزیه و تحلیل اعلام می‌کند. در صورتی که نتیجه در حد مطلوب باشد، واحد بعدی به دانش‌آموز عرضه می‌شود [بیشین، ۱۳۸۱: ۱۷۷].

روش آموزش انفرادی هدایت شده

این روش بیشترین کاربرد را برای آموزش معلمان و هدایت برنامه‌های دانشجوی - معلم دارد. در این نوع آموزش، مدارس مانند شیوه‌های مرسوم و معمول کلاس‌بندی نشده‌اند، بلکه شاگردان سطوح مختلف می‌توانند در یک بخش شرکت کنند و هر بخش دو یا سه معلم که باهم کار می‌کنند به صورت آموزش گروهی اداره می‌کنند [خنیفر، ۱۳۸۱: ۱۸۸].

ب) روش‌های واحدی

روش واحد موضوع

در این روش، موضوعات مورد مطالعه به صورت واحدهای بزرگ در نظر می‌گیرند. به علاوه، ارتباط موضوعات و رشته‌های متفاوت معمولاً افقی است و یک سلسله از موضوعات مرتبط به هم، بدون توجه به تفکیک تصنعی آن‌ها مطالعه می‌شوند. در روش واحد موضوع، شاگرد محور فعالیت است، معلم نقش راهنما را دارد، یادگیری

روش بحث گروهی، گفت‌وگویی است سنجیده و منظم درباره‌ی موضوعی خاص که مورد علاقه‌ی مشترک شرکت کنندگان در بحث است [شعبانی، ۱۳۷۱: ۳۰۴]. در این روش که برای تدریس موضوعات علوم اجتماعی، علوم ریاضی و مسائل روز مناسب است، افراد در عقاید و تجربیات یکدیگر سهیم می‌شوند و همکاری گروهی، دوستی بین اعضا و اعتماد به نفس افراد تقویت می‌شود. هم‌چنین به تقویت توانایی استدلال و قدرت اندیشه، مدیریت و رهبری فراگیرندگان می‌انجامد. اما این روش به آمادگی لازم و شناسایی افراد نیاز دارد، قابل اجرا در کلاس‌های پرجمعیت نیست و روش اجرای آن مشکل و زمان‌گیر است [خنیفر، ۱۳۸۱: ۱۷۲].

روش آزمایشی در آزمایشگاهی

اساس این دوستی بر اصول «یادگیری اکتشافی» استوار است به این معنی که در این روش مستقیماً چیزی آموزش داده نمی‌شود بلکه موقعیت و شرایطی فراهم می‌شود تا شاگردان خود از طریق آزمایش به پژوهش بپردازند و جواب مسأله را کشف کنند [شعبانی، ۱۳۷۱: ۳۱۸]. نقش معلم در این روش هدایت شاگردان و نظارت بر کار آن‌هاست. و در این روش چون یادگیری از طریق تجارب مستقیم حاصل شده است یادگیری باثبات‌تر و مؤثرتر خواهد شد. حس کنجکاوی را در فراگیرندگان ارضا می‌کند، باعث فعال شدن ذهن شاگردان و خستگی کمتر می‌شود. به امکانات و وسایل زیادی نیاز دارد و از نظر اقتصادی گران است و نیاز به زمان زیاد و مهارت اجرایی دارد [خنیفر، ۱۳۸۱: ۱۷۷].

۲ روش‌های جدید

الف) روش‌های آموزش انفرادی

آموزش برنامه‌ای

روش آموزش برنامه‌ای یک نظام آموزشی انفرادی است که می‌کوشد یادگیری را با نیازهای فراگیرندگان هم‌سو کند و براساس مجموعه‌ای از هدف‌های رفتاری پی‌ریزی می‌شود. در واقع حاصل کاربردی از روان‌شناسی یادگیری در تدریس است. این روش دارای مراحل زیر است:

۱. شاگردان شناسایی می‌شوند.

۲. مواد آموزشی به واحدهای کوچک تقسیم می‌شوند که چارچوب یا گام یا قاب نامیده می‌شود.

۳. در هر گام تکلیفی مشخص می‌شود که باید از راه انجام آن به هدف‌های رفتاری رسید.

۴. در هر گام معلومات جدیدی به معلومات قبلی شاگردان افزوده می‌شود.

باثبات‌تر و پایدارتر است و انگیزه‌ی درونی عامل فعالیت‌های آموزشی محسوب می‌شود [شعبانی، ۱۳۷۱: ۳۵۳].

روش واحد تجربی

این روش یکی از جدیدترین روش‌های آموزشی است که در آن ارتباط موضوع‌ها و فعالیت‌ها افقی و عمودی است و نقطه‌ی اصلی و مرکز فعالیت، رغبت و تجارب قبلی فراگیرندگان است. همچنین همکاری بین فراگیرنده و معلم از اهمیت خاصی برخوردار است. هدف آن، تربیت افرادی لایق برای یک زندگی خوب است و روی حل مسئله براساس تمایلات و تجارب شاگردان تأکید می‌شود [شعبانی، ۱۳۷۱: ۳۵۶].

روش واحد پروژه

مفهوم پروژه نزد عموم عبارت است از مسئله‌ای وسیع و مهم که جنبه‌ی عملی دارد و شاگردان عموماً به آن‌ها علاقه‌مندند. پروژه به مفهوم کلاسی، از الهامات شاگرد سرچشمه می‌گیرد و باعث افزایش علاقه‌ی او می‌شود. این روش در موقعیت‌های طبیعی ارزش تربیتی دارد و جنبه‌ی تجربی آن فراوان است؛ چون در آن، منطقی بودن و تقسیمات ساختگی درسی از میان می‌رود. به علاوه، مؤثرترین روش برای مواجهه و عنایت به مسئله‌ی تفاوت‌های فردی و یادگیری عمیق و پایدار است [خنیفر، ۱۳۸۱: ۱۹۰].

عقیده‌ی متداول در مورد روش‌های تدریس آن است که یک روش خاص، بهترین روش یا درست‌ترین روش است. بعضی از معلمان ممکن است ادعا کنند که به روش‌های فعال، روش‌های اکتشافی، روش‌های رسمی، روش‌های غیررسمی، یا روش‌های پیشرو، و هر آن‌چه این واژه‌ها معنی دهند، معتقدند و نظر هواخواهانه‌ای در مورد یکی از این روش‌ها ارائه کنند. در این‌جا به روش تدریس طوری توجه شده است که گویی ارزش روش در خودش است، نه در ارتباط با مجموعه‌ای از اهداف مطلوب.

ممکن است گفته شود، بعضی از انواع اهداف، از طریق به‌کارگیری روش‌های خاصی بهتر به دست آیند. ولی می‌باید در این زمینه آزمایشات و مطالعات فراوانی صورت گیرد. ممکن است درست باشد که انواع خاصی از اهداف، مثل آن‌هایی که به پرورش ارزش‌ها، گرایش‌ها و حساسیت‌ها مربوط می‌شوند، بیشتر به روش‌های به‌کار گرفته شده وابسته باشند تا به محتوا. ولی چنین مواردی با این که ادعا شود که یک روش بهترین یا مناسب‌ترین روش موجود است، بسیار فاصله دارد. هم اهداف و هم محتوا بر روش‌ها اثر می‌گذارند. معلم، دانش‌آموزان، تسهیلات و محیط مدرسه، همه بر انتخاب روش‌ها اثر می‌گذارند. از آن‌جا که ما تا کنون به‌طور کامل نمی‌دانیم، کدام روش‌ها برای اهداف ویژه‌ی بهترین روش‌ها هستند، آن‌چه برای انتخاب یا به‌کارگیری یک یا چند روش انجام می‌دهیم، این است که فرضیه‌ای را می‌سازیم و به آزمایش می‌گذاریم و تنها در مرحله‌ی ارزیابی است که می‌فهمیم آن فرضیه درست بوده است یا



خیر. در بعضی از موارد، یافته‌های تحقیقات ممکن است نشانه‌هایی از روش‌های بالقوه ثمربخش به دست دهند.

درست همان‌طور که در مجموعه‌ای از اهداف ممکن است از طریق محتوای گوناگونی حاصل شوند، روش‌های گوناگونی نیز ممکن است در خدمت تحقق آن اهداف قرار گیرند. این موضوع باز هم به معلم و دانش‌آموزان فرصت دهد که به تنوع، انعطاف‌پذیری و انتخاب دست یابند. افزون بر این، بیان اهدافی که خود هدف‌های گوناگونی را در برمی‌گیرند، احتمالاً مستلزم تنوع روش‌ها برای حصول آن‌ها است. این تنوع نه تنها کار را برای معلم و دانش‌آموزان جالب‌تر می‌کند، بلکه امکان وسیع‌تری برای یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. این موضوع از آن‌رو اهمیت دارد که تمام دانش‌آموزان با به‌کارگیری روشی یکسان به خوبی یاد نمی‌گیرند [نیکلس، ۱۳۷۱: ۷۸].

درس مطالعات اجتماعی، دانش‌آموز را به‌عنوان عضوی از جامعه، با وظایف خود در جامعه و در ارتباط با سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی آشنا می‌کند. همچنین به تقویت مهارت‌های اجتماعی، مانند توانایی برقراری ارتباط با دیگران و شرکت در گفت‌وگوها و همکاری، می‌پردازد تا بدین‌وسیله، دانش‌آموز بتواند در جامعه‌ی بزرگ‌تر، راه‌های کسب موفقیت را سریع‌تر و بهتر کشف کند.

معلم اثربخش درس مطالعات اجتماعی باید دانش و مهارت موردنیاز برای دست‌یابی به اهداف موردنظر درس را داشته باشد. همچنین بتواند این دانش و مهارت‌ها را در زمانی مناسب با بهترین شیوه به کار گیرد. بنابراین اثربخشی معلم برآیندی از شایستگی‌ها و عملکرد او در تحقق اهداف آموزشی است [انصاری راد، شایان و نادری، ۱۳۸۰: ۳۲]. البته روش‌های تدریس انتخاب شده باید سودبخشی لازم را داشته باشند. لازمی این سودبخشی، اولاً وجود ارتباط منطقی بین هدف‌ها و روش‌ها است و ثانیاً قابل اجرا بودن روش‌هاست [کاکو جویباری، ۱۳۸۴: ۸۲].

در این رابطه برای بررسی، کتاب اجتماعی سال سوم راهنمایی و فصل دوم آن، یعنی فصل حکومت ما انتخاب شده است. شکل ظاهری دروس و تقسیم‌بندی و محتوای مطالب آن باعث شده است، از روش‌های خاصی برای ارائه‌ی این فصل استفاده شود. به‌طور کلی این کتاب بر سه اصل اندیشه، مشارکت و اظهارنظر استوار

است و به تقویت مهارت‌های ذهنی، مهارت‌های فردی - اجتماعی، و مهارت‌های عملی می‌پردازد.

هر درس فصل دوم با عنوانی کلی شروع شده است که محتوای کلی درس را نشان می‌دهد. در واقع می‌توان گفت هدف هر درس رسیدن به نکته‌ای است که معمولاً به‌صورت جمله‌ای سؤالی ذکر می‌شود. مثلاً عنوان درس پنجم این است: «حکومت ما چه ویژگی‌هایی دارد». یعنی هدف اصلی درس آشنا ساختن دانش‌آموز با ویژگی‌های کشورش است. قبل از این که توضیحی در این رابطه شود، بخش «گفت‌وگو کنید» آمده است. در این بخش دانش‌آموزان باید به بحث و گفت‌وگو بپردازند و در واقع معلم از روش بحث گروهی یا روش گفت‌وگو استفاده می‌کند. دانش‌آموزان با بحث و گفت‌وگو به نتایجی می‌رسند که به پیشبرد اهداف درس و یادگیری آن کمک می‌کند. معلم در این بخش نقش هدایتگر و راهنما را دارد.

در قسمت پایین بخش گفت‌وگو کنید، توضیحاتی در مورد تفاوت حکومت‌ها و ملاک طبقه‌بندی حکومت‌ها و انواع آن آمده است. در این بخش از روش حفظ و تکرار استفاده می‌شود. معلم خود شروع به توضیح مطالب می‌کند و فراگیرنده بیشتر گوش می‌سپارد. بیشتر فعالیت را معلم انجام می‌دهد و دانش‌آموز منفعل است. در واقع در این بخش از روش توضیحی استفاده می‌شود.

بخش دیگری در درس با عنوان «دلیل بیاورید» وجود دارد که سؤالاتی در مورد درس در آن گنجانده شده است. دانش‌آموزان با گفت‌وگو و بحث گروهی به این سؤالات پاسخ می‌دهند. این بخش بیشتر به تقویت مهارت‌های فردی - اجتماعی دانش‌آموزان می‌پردازد. بخش بعدی درس پنجم این سؤالات ذکر شده‌اند:

- حکومت ایران چه نوع حکومتی است؟
- به‌نظر شما، چرا حکومت جمهوری اسلامی ایران، هم مردمی و هم الهی است؟

در این بخش می‌توان از روش بحث گروهی یا گفت‌وگوی کلاسی استفاده کرد تا دانش‌آموزان با بحث و گفت‌وگو در مورد حکومت ایران به ویژگی‌های موردنظر آن برسند. معمم هم باید به‌صورت راهنما بر بحث دانش‌آموزان نظارت کند تا از موضوع اصلی خارج نشوند.

عنوان بخش بعدی درس ۵، چنین است: «آیا مردم حکومت ما را انتخاب کرده‌اند؟» در این بخش که حاوی توضیحاتی در رابطه با سؤالات بخش قبلی است، معلم به جمع‌بندی بحث دانش‌آموزان می‌پردازد و آن را به این بخش مربوط می‌سازد. او به این منظور از روش توضیحی استفاده می‌کند.

در میان دروس، تصاویری وجود دارند که زیر آن‌ها سؤالاتی مطرح شده‌اند. استفاده از عکس‌ها و سؤالات مربوط به آن‌ها به‌منظور ایجاد جذابیت و انگیزه‌ی لازم برای یادگیری مؤثرتر است. در درس پنجم در این بخش، تصویری از مردم که در صف ایستاده‌اند تا در انتخابات شرکت کنند و رأی بدهند دیده می‌شود و زیر آن نوشته شده است:

معلم اثربخش درس مطالعات اجتماعی باید دانش و مهارت مورد نیاز برای دست‌یابی به اهداف مورد نظر درس را داشته باشد و بتواند این دانش و مهارت‌ها را در زمانی مناسب با بهترین شیوه به کار گیرد

«آیا می‌دانید چند درصد مردم به حکومت جمهوری اسلامی رأی مثبت دادند؟»

در این بخش، هم می‌توان به صورت فردی از دانش‌آموزان خواست هرچه از تصویر متوجه می‌شوند به زبان آورند، و هم می‌توان از آن‌ها خواست، به صورت گروهی درباره‌ی آن بحث کنند و هر گروه نظر خود را بگوید.

قسمت بعدی درس جمله‌ی «حکومت ما الهی است» شروع شده است که توضیحاتی در مورد حکومت الهی و ویژگی‌های آن می‌دهد. سپس حکومت ایران را بررسی می‌کند که ویژگی‌های آن منطبق با حکومت الهی است. معلم در این بخش می‌تواند از روش حفظ و تکرار استفاده کند و خود اطلاعات را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد تا دانش‌آموز آن‌ها را به خاطر بسپارد. یا می‌تواند از روش بحث گروهی استفاده کند تا دانش‌آموزان خود به تجزیه و تحلیل بپردازند و خود به انطباق حکومت جمهوری اسلامی ایران با حکومت الهی برسند و بعد معلم به جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از بحث ما و گفت‌وگوهای گروه‌ها بپردازد.

«ارکان حکومت ما چیست؟» عنوان بخش بعدی درس است. در این بخش تصاویری گنجانده شده‌اند که به کمک آن‌ها، معلم می‌تواند از روش تدریس آزمایشی یا اکتشافی استفاده کند؛ یعنی خود به طور مستقیم چیزی آموزشی ندهد، بلکه با توجه به تصاویر، دانش‌آموز خود به پاسخ سؤال برسند. در این صورت معلم هدایتگر دانش‌آموزان و ناظر بر کار آنان خواهد بود. در این بخش از دو تصویر استفاده شده است: یک تصویر از رهبر کشورمان، و تصویر دیگر از شخصیت‌هایی چون رهبر، رئیس‌جمهور، رئیس مجلس خبرگان (رئیس مجمع تشخیص مصلحت)، رئیس قوه‌ی قضاییه و رئیس مجلس شورای اسلامی. دانش‌آموزان با دقت در این تصاویر می‌توانند به ارکان حکومت ایران پی ببرند. در واقع در این بخش معلم از روشی اکتشافی استفاده می‌کند. در توضیحاتی که در این رابطه آمده، و پنج رکن حکومت ایران، یعنی قوه‌ی مقننه، قوه‌ی مجریه، قوه‌ی قضاییه، رهبری و مجلس خبرگان شرح داده شده است. معلم بعد از اجرای روش اکتشافی می‌تواند با استفاده از روش توصیفی به جمع‌بندی مطالب درس بپردازد.

در انتهای درس، فعالیتی دارای سه بخش گنجانده شده است: عنوان بخش اول «خلاصه کنید» است که برای انجام آن لازم است دانش‌آموزان هر یک به صورت فردی در خارج از کلاس نکات مهم و اساسی درس را خلاصه کنند. سپس در جلسه‌ی بعد با نظارت معلم، این خلاصه‌ها را با یکدیگر مقایسه و اصلاح کنند. خلاصه‌نویسی دانش‌آموزان را وامی‌دارد که درباره‌ی موارد مهم و غیرمهم تصمیم بگیرند و در عین حال آنان را در سازمان‌دهی و درک عمیق‌تر مفاهیم یاری دهد.

بخش دوم فعالیت‌ها حاوی پرسش‌های نمونه است. برای انجام این فعالیت، دانش‌آموزان باید به صورت فردی و در خارج از کلاس، بعد از مطالعه‌ی دقیق مطالب، به این سؤالات پاسخ دهند و خود نیز چند سؤال مهم در رابطه با درس طرح کنند.

بخش سوم هم مربوط به فعالیت‌های خارج از کلاس است. دانش‌آموزان در خارج از کلاس با مشورت اعضای خانواده به این سؤالات پاسخ می‌دهند.

هدف از گنجاندن این فعالیت‌ها، مشارکت دادن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، توجه بیشتر به حیطة‌ی مهارت‌های اجتماعی و کاربرد دانش، و فاصله گرفتن از شیوه‌ی حفظی بوده است.

- در این جا باید گفت در روش‌های یاددهی - یادگیری (مخصوصاً در زمینه‌ی مطالعات اجتماعی) طرح فعالیت‌های متنوع فردی و گروهی باید:
۱. مبتنی بر استفاده از روش‌های فعال تدریس باشد.
 ۲. بر پرورش خلاقیت دانش‌آموزان تأکید کند.
 ۳. بر کسب و پرورش مهارت‌های ضروری زندگی متمرکز شود.
 ۴. همراه با ارائه‌ی مثال و نمونه از مسائل اجتماعی، فعالیت‌های متنوع فردی و گروهی، و... با تأکید بر اصل یادگیری مشارکتی و... باشد [سایت مطالعات اجتماعی].

نتیجه

با توجه به محتوای کتاب مطالعات اجتماعی می‌توان گفت روش‌های تدریس گروهی، چون بحث گروهی، بارش مغزی و حل مسئله مناسب‌تر هستند و به پویایی و فعالیت بیشتر گروه کمک می‌کنند. اما همان‌طور که در ابتدای بحث هم به آن اشاره شد، هیچ روشی را نمی‌توان به خودی خود بهترین یا مناسب‌ترین روش دانست. چون عوامل مختلفی چون اهداف، محتوا، معلم، دانش‌آموزان و شرایط مدرسه بر انتخاب روش‌ها و کارایی آن‌ها اثر می‌گذارد.

منابع

۱. آقازاده، محرم و احدیان، محمد. راهنمای روش‌های نوین تدریس. انتشارات آیت، تهران. ۱۳۸۰.
۲. انصاری‌راد، پرویز؛ شایان، سیماوش؛ نادری، مریم. آموزش درس مطالعات اجتماعی. انتشارات صفی، تهران. ۱۳۸۰.
۳. خنیفر، حسین. نگاهی دوباره به روش‌ها و فنون تدریس. انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی، تهران. ۱۳۸۱.
۴. شعبانی، حسن. مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). انتشارات سمت، تهران. ۱۳۷۱.
۵. شکوهی، غلامحسین. مبانی و اصول آموزش و پرورش. انتشارات آستان قدس رضوی، مشهد.
۶. کاکو جویباری، علی اصغر. آموزش و پرورش آینده (راهبردها، سیاست‌ها و برنامه‌ها). انتشارات وزارت آموزش و پرورش. تهران. ۱۳۸۴.
۷. فیکسل، ادوی و هاروارد. راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی. ترجمه‌ی داریوش دهقان. انتشارات قدیانی، تهران. ۱۳۷۱.
۸. یارمحمدیان، محمدحسین. اصول برنامه‌ریزی درسی. انتشارات یادواره. تهران. ۱۳۷۷.
۹. اینترنت، سایت گروه درسی مطالعات اجتماعی.

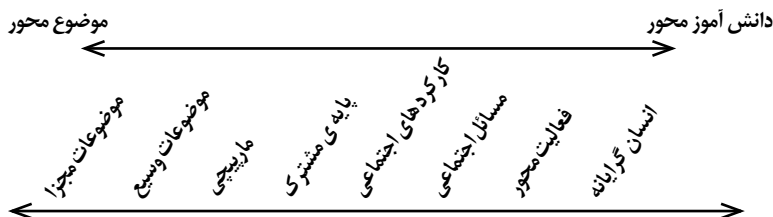
الگوها سازماندهی محتوای درسی

سکینه کاویانی

دبیر مطالعات اجتماعی شهرستان ری

مقدمه

برای سازماندهی محتوای برنامه‌ی درسی، الگوها و طرح‌های متعددی پیشنهاد شده‌اند که هر یک از آنها مبتنی بر عقاید و ایده‌های ویژه‌ای است. در ادبیات برنامه‌ریزی درسی، الگوهای سازماندهی محتوا به ندرت به صورت نظام‌دار و منسجم مورد بحث قرار گرفته‌اند. مایرز و مایوز برای بحث و بررسی الگوهای سازماندهی محتوا از پیوستاری استفاده کرده‌اند که در یک طرف آن رویکرد «موضوع محور» و در سوی دیگر آن، «رویکرد دانش آموز محور» قرار دارد، به نمودار ۱ نگاه کنید). این شیوه‌ی بیان الگوهای سازماندهی محتوا از دو جهت مفید هستند: از یک سو درک و فهم الگوهای متفاوت را آسان می‌کند و از سوی دیگر، ویژگی هر یک از الگوها را در مقایسه با سایر الگوها به روشنی نشان می‌دهد. با این حال باید توجه داشت که مدارس و یا نظام‌های گوناگون آموزشی کمتر از یک الگو به صورت منحصر به فرد استفاده می‌کنند و رویکرد غالب، استفاده از ترکیبی از این الگوهاست.



الف) برنامه‌های درسی «موضوع محور»

در سال‌های اخیر، در سازمان‌دهی محتوا به ویژه در دوره‌ی متوسطه، رویکردهای موضوع محور بیش از رویکردهای دانش‌آموز محور رایج شده‌اند. به طور کلی تمامی الگوهای مبتنی بر موضوعات درسی هستند، دارای مفروضات و جهت‌گیری‌ها زیرند:

- یادگیری را به عنوان رشد و تحول شناختی و عقلانی در نظر می‌گیرند و هدف اساسی آن را دستیابی به دانش و اطلاعات می‌دانند.
- وظیفه‌ی اصلی معلم را انجام پیش‌بینی‌های لازم برای آموزش فرض می‌کنند.
- موضوعات درسی را بر اساس اهداف از پیش تعیین شده بر می‌گزینند و مفاهیم، تعمیم‌ها، مهارت‌ها و ارزش‌هایی را که باید یاد گرفته شوند، در موضوعات درسی می‌گنجانند.
- از معلم انتظار دارند قبل از شروع تدریس، جریان آموزش را طرح‌ریزی کند و این امر را حول محور محتوای آموزش و جدا از شرایط و محیط یادگیری سازمان دهد.
- بر این ایده مبتنی هستند که موضوع یا موضوعات درسی معینی باید به تمام دانش‌آموزان تدریس شود.
- تأکید ویژه‌ای بر یادگیری مبتنی بر رشته‌های درسی دارند. اگرچه تمام الگوهای سازمان‌دهی موضوع محور بر مفروضات فوق مبتنی هستند، اما از لحاظ درجه‌ی وابستگی با یکدیگر تفاوت دارند. با این حال، بر اساس رویکرد موضوع محور حداقل سه الگوی سازمان‌دهی محتوا را می‌توان شناسایی کرد که عبارت‌اند از: الگوی موضوعات مجزا، الگوی موضوعات وسیع و الگوی ماریچی.

۱) برنامه‌های درسی موضوعات مجزا

قدیمی‌ترین و پرطرفدارترین الگوهای سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی بر اساس رویکردهای موضوع محور، الگوی موضوعات مجزاست. این الگو دو هدف اصلی دارد و هر دوی آن‌ها از محتوایی که باید توسط دانش‌آموز فرا گرفته شود، استخراج شده‌اند. این هدف‌ها عبارت‌اند از:

الف) اکتساب دانش و ایده‌هایی که در موضوع درسی وجود دارند.

ب) توسعه و پرورش انضباط ذهنی از طریق مطالعه‌ی آن موضوعات درسی.

برای مثال در زمینه‌ی ریاضیات، محتوا باید به نحوی سازمان‌دهی شود که دانش‌آموزان محتوای اساسی و پایه‌ی ریاضیات را بیاموزند و بتوانند همانند یک ریاضی‌دان بیندیشند. در برنامه‌ی درسی مبتنی بر موضوعات مجزا، محتوا به بخش‌های کاملاً مجزا نظیر ادبیات، تاریخ،

جغرافیا، جبر، زیست‌شناسی، شیعی و غیره تقسیم می‌شود. فلسفه‌ی این کار نیز آن است که دانش بشری به صورت تعدادی موضوعات مجزا تعریف شده است. این تشعب دانش بشری و استفاده از آن در سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی باعث می‌شود که دانش‌آموزان با دقت محتوای ویژه‌ای را بیاموزند و از این رهگذر، توانایی تفکر و حل مسائل در آن موضوع خاص در دانش‌آموزان برانگیخته شود.

طرفداران این الگو معتقدند: سازمان‌دهی محتوا به صورت موضوعات مجزا به دانش‌آموزان کمک می‌کند، ایده‌های پیچیده و بغرنجی را که در جهان در حال تحول با آن‌ها مواجه هستند، به صورت منظم و روشن درک کنند. در این الگو برای تدریس موضوعات درسی، مجموعه‌ای از رهنمودها و خطوط کلی تعیین شده‌اند. برای مثال، به منظور تدریس این موضوعات روش‌های توضیحی نظیر سخن‌رانی، بحث، تکرار و تمرین، پرسش‌ها و پاسخ، ... تجویز شده‌اند و منابع اصلی تدریس نیز عبارت‌اند از بحث‌های معلم در کلاس درس، کتب درسی، فیلم‌ها، وسایل اطلاع‌رسانی و ...

از جمله مهم‌ترین کسانی که حامیان سرسخت این الگوی سازمان‌دهی محتوا محسوب می‌شوند، گروهی هستند که از آموزش و پرورش پایه حمایت می‌کنند. این گروه از مریبان معتقدند: تمامی دانش‌آموزان باید مجموعه‌ای از موضوعات اساسی و نیز کتاب‌ها و آثار بزرگ را مطالعه کنند.

منتقدان برنامه‌های درسی مبتنی بر موضوعات مجزا، ایرادهای گوناگونی را به این الگو وارد کرده‌اند که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

- این الگو بدون توجه به تغییرات سریعی که در دانش و اطلاعات بشری رخ می‌دهد، تأکید بیش از حدی بر یادگیری اطلاعات و حقایق علمی دارد.

- این الگو بیشتر از آن‌چه که واقعاً لازم است، محتوای برنامه‌های درسی را به صورت اجزای منفک مورد توجه قرار می‌دهد، به طوری که دانش‌آموزان ارتباط میان مطالب گوناگون را به خوبی درک نمی‌کنند و این امر موجب یادگیری سطحی و ناپایدار می‌شود.
- این الگو تفکر انتقادی و لزوم پرورش آن را مورد غفلت قرار می‌دهد.
- الگوی موضوعات مجزا به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان و مسائل آن‌ها بی‌اعتناست.

۲) برنامه‌های درسی مبتنی بر موضوعات وسیع

دومین الگوی رویکرد موضوع محور در سازمان‌دهی محتوا، الگوی موضوعات وسیع یا درهم تنیده (یا ترکیب شده) است. اگرچه

در کلاس‌ها و پایه‌های بعد، مجدداً به همان عقاید و ایده‌های که قبلاً مطالعه کرده بودند، باز می‌گردند تا آن‌ها را به صورت عمیق‌تر و پیشرفته‌تری بیاموزند.

الگوی سازمان‌دهی ماریچی در برنامه‌ریزی درسی، ابتدا در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ و بر اساس عقاید پیازه در خصوص رشد تدوین شد. سپس بر اساس آثار و نوشته‌های جروم پرونر و هیلدا تابا، مورد بازسازی و تجدید نظر قرار گرفت. برنامه‌ی درسی ماریچی در پاسخ به این انتقاد به وجود آمده است که اکثر یادگیری‌ها در الگوهای موضوع محور ایستا هستند و در جهانی که دائماً در حال تغییر و تحول است، برای دانش‌آموزان مناسب نیستند. به این ترتیب، این الگو به عنوان جانشین سایر الگوهای موضوع محور مطرح شد تا از این رهگذر موضوعات درسی به صورت معنی‌دارتری تدریس شوند.

در حالت ایده‌آل، در این الگو دانش‌آموزان درک عمیق‌تری از عقاید و ایده‌های اصلی و نیز جلوه‌های پژوهش درباره‌ی این عقاید و ایده‌ها به دست می‌آورند. به این ترتیب، به جای الگوی یادگیری طوطی‌وار و حفظ حقایق، درک و فهم در یادگیری مورد توجه قرار می‌گیرد. از لحاظ فلسفی نیز این الگو بر این پیش‌فرض مبتنی است که فراگیرندگان با یادگیری عقاید و ایده‌های اصلی و نیز فنون و مهارت‌های پژوهشی قادر خواهند بود، آموخته‌هایشان را برای درک و فهم جهان، در سر تا سر زندگی خود به کار گیرند. طرف‌داران این الگو معتقدند: استفاده از این الگو باعث می‌شود، دانش‌آموزان شیوه‌ی یادگیری را بیاموزند. این امر باعث می‌شود، آن‌ها آن‌چه را که می‌آموزند، بهتر درک کنند و آن را در یادگیری‌های آینده مورد استفاده قرار دهند. آن‌ها هم‌چنین معتقدند: این الگو با رشد شناختی و ذهنی کودکان تناسب بیشتری دارد و به صورت موضوعات مجزا در قالب تقسیمات موضوعات درسی محصور نمی‌شود.

ب) برنامه‌های درسی دانش‌آموز محور

برخلاف برنامه‌های درسی موضوع محور که بر اطلاعاتی تأکید می‌کردند که باید تدریس شوند، برنامه‌های درسی دانش‌آموز محور بر نیازها، علایق و فعالیت‌های دانش‌آموزان تأکید دارند. به طور کلی این الگوها کمتر شناخت محور هستند و بیشتر به رشد جنبه‌های عاطفی فراگیرندگان توجه دارند. طرف‌داران این الگوها معتقدند: برنامه‌های درسی دانش‌آموز محور، انگیزش درونی را در دانش‌آموزان بر می‌انگیزند.

در مقام مقایسه با سایر الگوهای سازمان‌دهی محتوا، در حال حاضر الگوهای دانش‌آموز محور شهرت و مورد استفاده‌ی چندانی

در این الگو نیز اکتساب دانشی و پرورشی انضباط ذهنی مورد تأکید قرار می‌گیرد، اما محتوا در قالب موضوعاتی وسیع‌تر و کلی‌تر از آن‌چه که در موضوعات مجزا مدنظر بود، سازمان داده می‌شود. برای مثال، به جای دروس مجزایی نظیر تاریخ، حکومت و جغرافیا، درس مطالعات اجتماعی تدریس می‌شود. در این الگوی سازمان‌دهی محتوا فرضی بر آن است که اکتساب دانش و اطلاعات مفید و کاربردی، چه برای حال و چه برای آینده، تنها از طریق مطالعات وسیع‌تر امکان‌پذیر است.

فلسفه‌ی اساسی الگوی سازمان‌دهی موضوعات وسیع عبارت است از ایجاد هم‌بستگی و ارتباط بیشتر بین مطالب گوناگونی که دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی مطالعه می‌کنند. از دیدگاه طرف‌داران این الگو، برنامه‌های درسی درهم تنیده این امکان را به وجود می‌آورند که دانش‌آموزان به همان شکلی که جهان اطراف خود را می‌بینند، مطالب و علوم متفاوت را درک کنند. به همین دلیل در این الگو سعی می‌شود، موضوعات متفاوت با توجه به ارتباطی که با یکدیگر دارند، تدریس شوند. با این همه تجربیات نشان داده‌اند که این الگو بیشتر در برنامه‌های درسی مدارس ابتدایی کارایی دارند تا مدارس متوسطه.

۳ برنامه‌ی درسی ماریچی

سومین شکل سازمان‌دهی محتوا بر اساس رویکرد موضوع محور، برنامه‌ی درسی ماریچی است. در این الگو ساختار دانش مورد تأکید خاصی قرار می‌گیرد و محتوای برنامه‌ی درسی نیز حول محور دانشی که باید تدریس شود، سازمان داده می‌شود (همان‌طور که در الگوی موضوعات مجزا و موضوعات وسیع انجام می‌پذیرد). با این حال، الگوی ماریچی با دو الگوی فوق از جهات زیر تفاوت دارد: الف) در الگوی ماریچی تأکید بیشتری بر ساختار دانش می‌شود. منظور از ساختار دانش تمامی مفاهیم، حقایق و تعمیم‌هاست.

ب) محتوا در این الگو به نحوی سازمان‌دهی می‌شود که از لحاظ توالی، با مراحل رشد فکری دانش‌آموزان تناسب داشته باشد. محتوای برنامه‌ی درسی ماریچی طول محور دو مسئله سازمان داده می‌شود: یکی ایده‌ها و عقاید اصلی و دیگری روش‌های تحقیق و پژوهش در موضوعات گوناگون. به این ترتیب از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که عقاید و ایده‌های اصلی را بیاموزند و روش‌های تفکر را (که در رشته یا موضوع خاصی مدنظرند) در خود پرورش دهند. این امر به صورت جریانی متوالی صورت می‌پذیرد. دانش‌آموزان ابتدا عقاید و ایده‌های اصلی را مورد مطالعه قرار می‌دهند و سپس

در مدارس ندارند و برخلاف اواسط قرن بیستم که از جایگاه و منزلت ویژه‌ای برخوردار بودند، این الگوها بر مفروضات و چپتی‌گیری‌های زیر مبتنی هستند:

● یادگیری اساساً به عنوان مجموعه‌ای از تجربیات یادگیری برای دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود.

● وظیفه‌ی اصلی معلم برانگیختن و تسهیل فعالیت‌های دانش‌آموزان است.

● معلم باید در همان حال که یادگیری در جریان است، محتوا را انتخاب و تنظیم کند.

● تا آن‌جا که ممکن است، باید برای فرد دانش‌آموزان اهداف خاص و منحصر به فرد تدریس شود تا نیازهای ویژه‌ی هر یک از آن‌ها برطرف شود.

● فردیت، خلاقیت و رشد ابعاد عاطفی دانش‌آموزان باید در کانون توجه قرار گیرد.

به‌طور کلی چهار الگوی برنامه‌ی درسی دانش‌آموز محور قابل شناسایی هستند که عبارت‌اند از:

● برنامه‌ی درسی پایه‌ی مشترک

● برنامه‌ی درسی مبتنی بر کارکردهای اجتماعی

● برنامه‌ی درسی فعالیت‌محور

● آموزش و پرورش آزاد (برنامه‌ی درسی انسان‌گرایانه)

از میان این الگوها، برنامه‌ی درسی پایه‌ی مشترک بیشتر به میانه‌ی پیوستار رویکردهای موضوع محور - دانش‌آموز محور نزدیک است.

۱ برنامه‌ی درسی پایه‌ی مشترک

یکی از انواع رویکردهای دانش‌آموز محور در سازمان‌دهی محتوا، برنامه‌ی درسی پایه‌ی مشترک است. این الگو از لحاظ ساختار بسیار شبیه الگوهای موضوع محور، به‌ویژه موضوعات وسیع است؛ زیرا همانند الگوی موضوعات وسیع، موضوعات درسی را در درون رشته‌های وسیع سازمان‌دهی می‌کند. تفاوت اصلی برنامه‌ی درسی پایه‌ی مشترک با الگوی مذکور در آن است که به جای محتوا، نیازها، مسائل و علائق دانش‌آموزان را الگوی سازمان‌دهی قرار می‌دهد. در الگوی موضوعات وسیع، برنامه‌ریزان درسی کار

مایزر و مایوز برای الگوهای سازمان‌دهی محتوای درسی از پیوستاری استفاده کرده‌اند که در یک‌طرف آن رویکرد «موضوع محور» و در سوی دیگر آن رویکرد «دانش‌آموز محور» قرار دارد

خود را با این پرسش آغاز می‌کنند که چه موضوعات یا قلمروهایی از محتوا به یکدیگر مربوط هستند و با هم تناسب دارند. ولی برنامه‌ریزان درسی پایه‌ی مشترک ابتدا به این مسئله می‌پردازند که کدام نیازها، مسائل و علائق دانش‌آموزان باید در برنامه‌های درسی پاسخ داده شوند. در برنامه‌ی درسی مبتنی بر موضوعات وسیع، ابتدا محتوا را انتخاب می‌کنند و سپس آن را با دانش‌آموزان انطباق می‌دهند. اما در برنامه‌ی درسی پایه‌ی مشترک،

ابتدا به دانش‌آموزان توجه می‌کنند و سپس به انتخاب محتوا دست می‌زنند.

اساساً الگوی سازمان‌دهی محتوا به شیوه‌ی پایه‌ی مشترک در دوره‌های راهنمایی و متوسطه کاربرد دارد. این الگو حول محور برخی سؤالات یا عناوین اساسی سازمان‌دهی می‌شود و سپس دانش‌آموزان به مطالعه‌ی موضوعات می‌پردازند. برنامه‌ریزی به‌صورت حرکتی مشترک توسط معلم و دانش‌آموز انجام می‌پذیرد و سپس دانش‌آموزان به‌صورت انفرادی یا گروهی به فعالیت‌های گوناگونی نظیر انجام پروژه و نوشتن گزارش تحقیق می‌پردازند. برای مثال، سؤالاتی که در الگوی سازمان‌دهی محتوا به شیوه‌ی پایه‌ی مشترک می‌توانند راهنمای عمل باشند، عبارت‌اند از:

● مردم در زمان حاضر با چه مسائلی مواجه هستند؟

● چگونه جهان به‌وسیله‌ی فناوری دست‌خوش تغییر می‌شود؟

به‌طور کلی برنامه‌های درسی پایه‌ی مشترک برای دستیابی به اهداف زیر تدوین می‌شوند:

● مشخص کردن نیازها و علائق دانش‌آموزان و تلاشی برای تحقق آن‌ها؛

● ارتقا و بهبود یادگیری مدرسه‌ای و سمت دادن آن به سوی یادگیری فعال؛

● مرتبط کردن یادگیری‌های دانش‌آموزان با زندگی واقعی به‌صورت معنی‌دار؛

● درهم تنیده کردن یادگیری در موضوعات متفاوت درسی.

اما تجربیات و مطالعات نشان داده‌اند که تا کنون این الگو در دستیابی به اهداف فوق از موفقیت‌چندانی برخوردار نبوده مطالعات

نشان داده‌اند که در بسیاری از موارد، صرفاً چند موضوع درسی را با هم ترکیب و متحد کرده است؛ بدون آن که طبق ادعایش، بر دانش‌آموز و نیازهای وی تمرکز داشته باشد.

از برنامه‌ی درسی پایه‌ی مشترک انتقادات زیادی شده است، از جمله این که آن طور که ادعا می‌شود، در صحنه‌ی عمل موفق نیست. چرا که اجرای آن مستلزم تخصص و توانایی علمی معلم در بسیاری از موضوعات

درسی، همکاری گسترده بین معلمان و برنامه‌ریزی دقیق بین رشته‌ای است. علاوه بر این، اجرای آن به تمهیدات خاصی در سطح مدارس (نظیر انعطاف‌پذیری در فضا و برنامه، گروه‌بندی در دسترس بودن منابع متعدد و نیز مواد کمکی و تکمیلی) نیاز دارد. در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت: این الگو به الگویی غالب در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی تبدیل نشده و دلیل این امر نیز مشکلات اجرایی آن است.

۲ برنامه‌ی مبتنی بر کارکردهای اجتماعی (مسائل اجتماعی)

الگوی کارکردهای اجتماعی یا مسائل اجتماعی شباهت بسیاری با برنامه‌ی درسی پایه‌ی مشترک دارد، اما این الگو اهمیت کمی برای محتوایی که باید تدریس شود، قائل است. به علاوه، عمدتاً حول محور مسائلی متمرکز است که دانش‌آموزان در موقعیت‌های واقعی زندگی با آن مواجه هستند (یا به عنوان بزرگسال در آینده با آن مواجه خواهند شد). از این‌رو، برخی عقیده دارند که در این الگو یادگیری واقع‌بینانه‌تر و مفیدتر خواهد شد. برخی از مهم‌ترین عناوین مورد بحث در این الگو عبارت‌اند از: زندگی خانوادگی موفق، تجربیات کاری مولد، گذران اوقات فراغت، فهم ماهیت انسان و... منتقدان این الگو نیز ایرادهای زیادی را مطرح ساخته‌اند؛ از جمله:

- همانند الگوی پایه‌ی مشترک، با مشکلات اجرایی همانندی مواجه است.
- فاقد ساختار و چارچوب مناسب و کافی است و محتوای آن از یک کلاس به کلاس دیگر و از یک سال به سال دیگر فرق می‌کند.
- دانش تعریف شده‌ی علمی را چندان مورد توجه قرار نمی‌دهد.

این مشکلات و مشکلات دیگر باعث شده‌اند معلمانی که بر اساس این الگو عمل می‌کنند، برای تصمیم‌گیری درباره‌ی آن چه که باید تدریس شود و تأکید بر موضوعات خاص، دچار مشکل شوند.

۳ برنامه‌ی درسی فعالیت محور

همانند دو الگوی دیگر دانش‌آموز محور (برنامه‌ی درسی پایه‌ی مشترک و برنامه‌ی مبتنی بر کارکردهای اجتماعی)، این الگو نیز به نیازها و علائق دانش‌آموزان توجه ویژه‌ای

دارد، با این تفاوت که محتوای آن نسبت به دو الگوی قبلی انعطاف‌پذیرتر است و اطلاعاتی که باید در یک درس خاص تدریس شود، غالباً برنامه‌ریزی شده نیست. زیرا معلم نمی‌تواند از قبل پیش‌بینی کند کدام‌یک از علائق بچه‌ها مدنظر قرار خواهد گرفت. در این الگو فرضی بر آن است که یادگیری دانش‌آموزان باید به صورت فعال، مرتبط با تجربیات قبلی آن‌ها و شبیه زندگی واقعی باشد. در واقع، یادگیری به وسیله‌ی عمل و حل مسئله در کانون توجه قرار دارد.

محتوای برنامه‌ی درسی فعالیت محور، حول محور آن چه که دانش‌آموزان در کلاس درس انجام می‌دهند و فعالیت‌هایی که از طریق برنامه‌ریزی مشکارکتی معلم و دانش‌آموز تعیین می‌شود، سازمان می‌یابد. اطلاعات و ایده‌هایی که در کلاس درس به دانش‌آموزان عرضه می‌شوند، بسیار متنوع‌اند و تنها هنگامی تدریس می‌شوند که نیاز دانش‌آموزان به آن اطلاعات بسیار زیاد باشد. همانند الگوی کارکردهای اجتماعی، برنامه‌ی درسی فعالیت محور تا قبل از اواسط قرن بیستم از شهرت زیادی برخوردار بود، اما شواهد تجربی نشان داده‌اند که این الگو بیشتر در مدارس ابتدایی کاربرد دارد تا مدارس متوسطه. از لحاظ تاریخی، منطق این الگوی سازمان‌دهی از عقاید دیویی و پیشنهادات وی در مورد برنامه‌های درسی استخراج شده است. با این حال بسیاری از منتقدان باور دارند، آن چه که تحت عنوان برنامه‌ی درسی فعالیت‌محور در مدارس اجرا شده، فراتر از توصیه‌های دیویی در مورد آموزش و پرورش بوده است. از مهم‌ترین و شناخته‌ترین هواداران برنامه‌های درسی فعالیت‌محور، ویلیام کیپل‌تریک است. عقیده دارد، معلمان باید به تحقق نیازهای

دانش‌آموزان توجه داشته باشند و هنگامی که رغبت‌ها و علائق آن‌ها تغییر می‌کند، باید تدریس خود را با آن سازگار سازند. اگرچه تاکنون انواع متفاوتی از برنامه‌های درسی فعالیت‌محور طراحی و اجرا شده‌اند، اما در عین حال انتقادات زیادی نیز به این الگو وارد شده است؛ از جمله:

- برنامه آن قدر انعطاف‌پذیر است که فاقد هدف، محتوا و جهت‌گیری اساسی است.
- دانش‌آموزان از یادگیری محتوای ضروری و لازم محروم می‌شوند، زیرا این‌گونه موضوعات با علائق فعلی آن‌ها ارتباط کمی دارد.
- اجرای آن نیازمند معلمانی است که در موضوعات گوناگونی تخصص داشته باشند.
- نیازمند امکانات اجرایی ویژه نظیر برنامه و فضای انعطاف‌پذیر، مواد تکمیلی متعدد است.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، این الگو از همان مشکلات برنامه‌ی درسی پایه‌ی مشترک رنج می‌برد. به این دلیل اغلب معلمان از اجرای آن اجتناب می‌ورزند و آن‌گونه برنامه‌ی درسی را ترجیح می‌دهند که ساختار وسیع‌تری داشته باشد، برنامه‌ریزی آن آسان‌تر باشد، بر جنبه‌های ذهنی و شناختی متمرکز باشد و معلم‌محور باشد.

۴ برنامه‌ی درسی انسان‌گرایانه

«برنامه‌ی درسی انسان‌گرایانه» و «آموزش و پرورش باز»، بیشتر فلسفه‌ی آموزش و پرورش هستند تا الگوی سازمان‌دهی برنامه‌ی درسی. اگرچه بسیاری از طرف‌داران این دو الگو معتقدند: آن‌ها تفاوت‌های اساسی دارند و باید به‌صورت مجزا مورد بحث قرار گیرند، اما حقیقت امر آن است که مشخصات و ویژگی‌های یکسان این دو، به ما امکان می‌دهد که آن‌ها را با هم مورد بحث قرار دهیم. آموزش و پرورش باز و برنامه‌ی درسی انسان‌گرایانه عمده‌تاً در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ مطرح شدند و در واقع واکنشی نسبت به تأکید بیش از حد بر یادگیری شناختی و ذهنی در مدارس بودند. این دو الگو از آن نوع آموزشی حمایت می‌کنند که رشد فردی، احساسات و بیان دانش‌آموزان را تقویت و تشویق کند. آموزشی که به بچه‌ها می‌آموزد، همواره مطیع باشند، خودشان را با محیط سازگار سازند، و از قوانین خشک مدرسه پیروی کنند، مورد تأکید قرار نمی‌گیرد.

در یک وضعیت ایده‌آل، نقش معلم عبارت است از آسان‌کننده‌ی جریان یادگیری و نه آموزش مستقیم به فرد. در این الگوها انتظارات به‌نحوی تدوین می‌شوند که تمام دانش‌آموزان بتوانند به آن‌ها دست یابند. معلمان، دانش‌آموزان را به اکتشاف عقاید به‌صورت آزادانه،

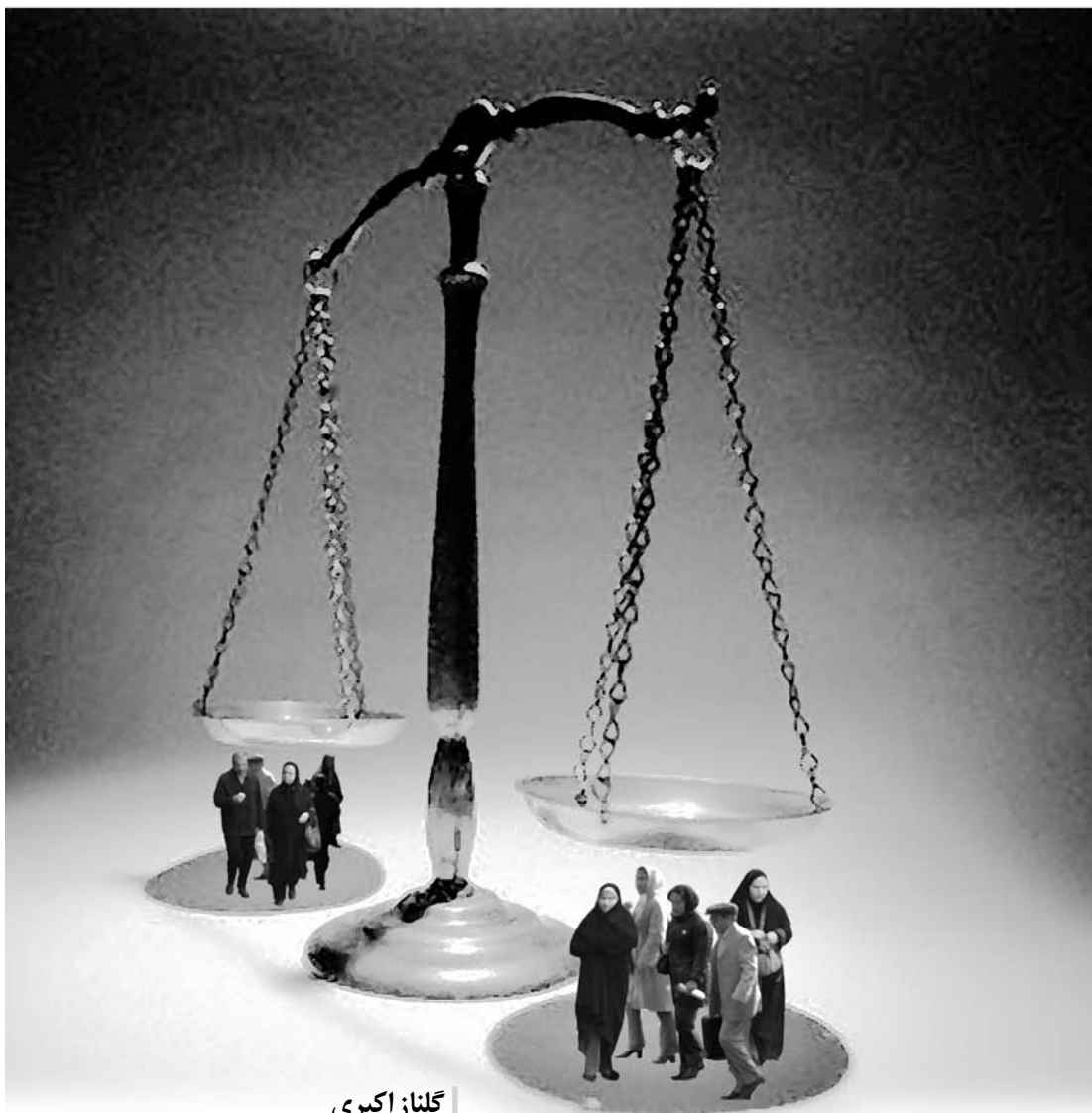
طرح پرسش‌های باز، و کسب احساسی خوب و مثبت درباره‌ی تجربیات یادگیری خود تشویق می‌کنند و مواردی نظیر استقلال رأی، خودانگیزی، پذیرش خود و... را پرورش می‌دهند.

در این الگوها سعی می‌شود در کلاس درس جوی سرشار از اعتماد، احترام متقابل، همکاری و دوستی ایجاد شود. از نقطه‌نظر طرف‌داران این دیدگاه، پرورش عقلانی و شناختی یکی از مهم‌ترین رسالت‌های مدرسه است، اما این امر نباید به قیمت زیرپا گذاشتن سایر ابعاد شخصیت، خصوصاً قلمرو عاطفی صورت پذیرد. کلاس‌های درسی که این الگوها را به‌کار می‌گیرند، عمدتاً بسیار بزرگ و دارای فضایی انعطاف‌پذیرند که در آن‌ها دیوارها و صندلی‌ها متحرک هستند. برخلاف کلاس‌های سنتی، در این کلاس‌ها جایگاه معلم جای ثابتی ندارد و دانش‌آموزان به‌صورت فردی و گروهی به فعالیت‌های گوناگون می‌پردازند. منطق آموزشی و پرورشی باز و برنامه‌ی درسی انسان‌گرایانه مبتنی بر افکار و آثار روان‌شناسانی نظیر **آبراهام مازلو** و **کارل راجرز** است؛ کسانی که هدف اصلی آموزش و پرورش را خودشکوفایی و پرورش کل شخصیت فرد می‌دانستند. از پیشگامان این ایده مریانی نظیر **آرتور کومبز** و **دونالد سینته** را می‌توان نام برد که بر اهمیت انگیزشی و خودپنداره‌ی مثبت در یادگیری تأکید داشتند. همانند برخی دیگر از الگوهای دانش‌آموز‌محور، این الگوها نیز بیشتر در دوره‌ی پیش‌دبستانی و دبستانی به‌کار می‌روند.

از سه دهه‌ی گذشته، انتقادات زیادی علیه این نوع سازمان‌دهی برنامه‌ی درسی مطرح شده‌اند؛ از جمله: این الگوها از روش آموزشی نامناسبی استفاده می‌کنند؛ اهداف شناختی و عقلانی مدارس را مورد غفلت قرار می‌دهند؛ و... این انتقادات و بحث‌های عدیده‌ی دیگری که در رابطه با آموزش و پرورش باز و برنامه‌ی درسی انسان‌گرایانه به‌تدریج نضج گرفتند، معلمان، والدین و قانون‌گذاران را درباره‌ی آن‌چه که بچه‌ها در مدارس یاد نمی‌گیرند و یا فرصت یادگیری آن‌ها را از دست می‌دهند، نگران ساخت و بدین ترتیب گروه‌های متفاوت، متقاضی آموزش مستقیم، برنامه‌ریزی شده و معلم‌محور شدند. در حال حاضر، مدارس اندکی در سراسر جهان وجود دارند که براساس این نوع سازمان‌دهی عمل می‌کنند. در واقع تنها مدرسی از این الگوها بهره می‌گیرند که اهدافشان کمک به دانش‌آموزان استثنایی و دارای نیازهای ویژه است؛ مانند دانش‌آموزانی که برای آن‌ها خودپنداره‌ی مثبت و موفقیت مداوم بسیار حیاتی و مهم است.

منابع

۱. الگوهای یادگیری ابزارهایی برای تدریس- انتشارات، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی نوشته‌ی ۱- بروس جویس، ۲- امیلی کالهن، ۳- دیوید هابکینز، ترجمه‌ی دکتر محمود مهرمحمدی و دکتر لطفعلی عابدی.
۲. اصول برنامه‌ریزی درسی.



کلناز اکبری
کارشناس علوم اجتماعی منطقه ۲ ریاط کریم

ارزش‌یابی و اهمیت آن

ارزش‌یابی یکی از جنبه‌های مهم زندگی ماست. ما هر لحظه خود و دیگران را ارزش‌یابی می‌کنیم و در عین حال، دیگران هم کارها، افکار و عقاید ما و به کار بردن مفاهیم توسط ما را مورد سنجش قرار می‌دهند. به کار بردن مفاهیمی از قبیل بیشتر و کمتر، بهتر و بدتر، مطلوب و نامطلوب در زندگی روزمره، در واقع نوعی مقایسه و ارزش‌یابی به حساب می‌آید. داوری میان دو چیز مشخص و اندازه‌گیری یا سنجش اختلاف میان آن دو، معیار یا ملاکی را برای نشان دادن برتری یکی نسبت به دیگری مشخص می‌کند. به همین دلیل، در هر نوع ارزش‌یابی یا امتحان، نوعی فرایند داوری وجود دارد که اگر شکل کمی داشته باشد، اندازه‌گیری یا سنجش نامیده می‌شود.

به عبارت دیگر، ارزش‌یابی عبارت است از گردآوری اطلاعات و داوری درباره‌ی خصایص معین یا ارزش دادن به آن‌ها. اصطلاح متداول امتحان در کشور ما تقریباً مترادف با ارزیابی است. زیرا در امتحان، هم اندازه می‌گیریم و هم براساس معیارهای خاصی داوری می‌کنیم. ارزش‌یابی از آموزش و یادگیری جدانشدنی نیست و بخش مهمی از آن را تشکیل می‌دهد. ارزش‌یابی مکمل تدریس و نشان‌دهنده‌ی چگونگی تدریس است. بدون آن نمی‌توان عملکرد معلم و دانش‌آموزان را در طول یادگیری مورد بررسی قرار داد و دریافت که آیا برنامه‌ی درسی یا محتوای پیش‌بینی شده با علایق، نیازها و توان دانش‌آموزان تناسب دارد و آیا وسایل و ابزارهای آموزشی، مفید و مؤثر بوده‌اند یا خیر.

پس می‌توان گفت، امتحان پایان کار آموزش معلم نیست، بلکه گاهی انگیزه‌ای برای افزایش فعالیت‌های او و دانش‌آموز است. در ارزش‌یابی‌ها یا امتحانی که در مدارس از دانش‌آموزان به عمل می‌آید، چند اشکال وجود دارد. از جمله این‌که از امتحان و نمره مانند سلاحی برای کنترل دانش‌آموز استفاده می‌شود و رقابت فردی جای رقابت گروهی را گرفته است. درس برای کسب نمره‌ی بیشتر یاد گرفته می‌شود و چون یادگیری جنبه‌ی حفظ کردن دارد، معمولاً بیشتر مطالب درسی بعد از پایان امتحان فراموش می‌شوند. در این شرایط، امتحان به حیطة‌ی شناختی و به یادگیری مهارت‌ها و تغییر نگرش‌ها و ارزش‌های دانش‌آموز توجه چندانی ندارد.

انواع ارزش‌یابی

الف ارزش‌یابی‌های رسمی

۱ ارزش‌یابی تشخیصی: این ارزش‌یابی پیش از آغاز تدوین انجام می‌گیرد تا مشخص شود، فراگیرندگان تا چه میزان از دانش و مهارت‌های پیش‌نیاز درس جدید اطلاع دارند یا میزان اطلاعات آن‌ها از مطالبی که قرار است به آنان آموزش داده شود، چه قدر است. نتایج این ارزش‌یابی باید نشان دهد که دانش‌آموزان «چه می‌دانند». نه این‌که در مقایسه با دیگر شاگردان چه وضعی دارند.

۲ ارزش‌یابی تکوینی (مرحله‌ای، مستمر): آزمونی است که در مراحل متفاوت تدریس در فاصله‌ی زمانی کوتاه از دانش‌آموز به عمل می‌آید و در جریان آموزش صورت می‌گیرد. ارزش‌یابی تکوینی به دانش‌آموز امکان می‌دهد که در طول مدت یادگیری از وضع خود آگاه شود و کمبودهای خود را جبران کند. معلم هم از کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و چگونگی تدریس خود مطلع می‌شود و به نقاط قوت و ضعف خویش پی می‌برد. در واقع، ارزش‌یابی تکوینی همراه گام‌به‌گام یادگیری است و در این مسیر، نارسایی‌ها کشف و اصلاح می‌شوند.

۳ ارزش‌یابی پایانی (تراکمی): ارزش‌یابی پایانی، در پایان یک دوره‌ی آموزشی، و یا بعد از پایان یک جلسه‌ی آموزشی از تمامی آموخته‌های دانش‌آموزان به عمل می‌آید. هدف این نوع ارزش‌یابی، دادن نمره به میزان آموخته‌های دانش‌آموزان و اتخاذ تصمیمی‌هایی مانند ارتقای دانش‌آموزان به کلاس بالاتر، دادن امتیازهای تحصیلی و... و نیز اثربخشی کار معلم و میزان توفیق او در پیاده کردن مراحل گوناگون اجرای طرح‌های آموزشی است. به طور کلی ارزش‌یابی پایانی، پیشرفت تحصیلی را اندازه‌گیری می‌کند. در این نوع ارزش‌یابی، معلم باید با اهداف کلی آموزش، کلاس و هر درس آشنا باشد تا بتواند، با توجه به آن‌ها روش تدریس و نوع ارزش‌یابی را مشخص کند.

ارزش‌یابی پایانی را می‌توان به صورت **کتبی، شفاهی یا عملی** برگزار کرد:

در آزمون کتبی، دانش‌آموزان با استفاده از آزمون‌های کوتاه جواب، تکمیلی کردن، جور کردن، صحیح-غلط آزمون تصویری و آزمون‌های چندگزینه‌ای ارزش‌یابی می‌شوند.

آزمون شفاهی در کلاس درس و در حضور سایر دانش‌آموزان انجام می‌گیرد. در واقع، نوعی تمرین برای یادگیری است که در عین حال قدرت سخن گفتن در جمع را در فراگیرندگان تقویت می‌کند. امتحان عملی باید دارای اعتبار کافی باشد. برای ارزش‌یابی از کارهای عملی، معلم باید دقت کافی داشته باشد و ارزش‌یابی عملی را از حالت سلیقه‌ای خارج کند و مهارت در کاربرد انواع اطلاعات، نظیر محتوای کتاب‌های درسی و تصاویر، نمودارها، نقشه‌ها و جدول‌ها را در نظر بگیرد.

تمرین این روش‌ها به صورت مشاهده‌ی مستقیم و دقیق، برداشت صحیح از مشاهده‌ها و مصاحبه‌ها، تهیه و اجرای پرسش‌نامه‌ها، جمع‌آوری اطلاعات، برقراری ارتباط با دیگران، تفکر، بحث کردن و استدلال کردن دانش‌آموزان را در جهت شناخت مسئله و شکل، جمع‌آوری و سازمان‌دهی اطلاعات، پردازش و تفسیر و ارزیابی اطلاعات، ارزش‌یابی و قضاوت کردن، تصمیم‌گیری و حل مسئله و مشکل، و پیش‌بینی راهنمایی خواهد کرد. علاوه بر پرسش‌های کتبی و شفاهی، معلم می‌تواند از طریق سیاهه‌ی وارسی (چک‌لیست)، کار فردی و گروهی دانش‌آموزان را ارزیابی کند.

●●●●● معایب شیوه‌های ارزش‌یابی رسمی فعلی

۱ ایجاد رقابت فردی به جای رقابت گروهی؛

۲ جای‌گزین شدن ابزار امتحان به جای اهداف برنامه‌ی درسی؛

۳ ارزش‌یابی نشدن مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان؛

۴ استفاده از نمره‌ی امتحان به مثابه‌ی حربه‌ای برای کنترل دانش‌آموز؛

۵ برانگیختن دانش‌آموز به یادگیری درس برای کسب نمره‌ی بیشتر و فراموش کردن مطالب درسی بعد از امتحان.

* امتحان یا ارزش‌یابی به هر شکل و روشی که برگزار شود، زمانی مفید خواهد بود که:

۱ هر پرسش‌آموز با هدف روشن و مشخصی ارتباط داشته باشد.

۲ پرسش‌های دانش‌آموزان را به اندیشیدن، استدلال کردن و تجزیه و تحلیل کردن وادارد و پاسخ‌گویی به آن‌ها تنها در گرو حفظ کردن مطالب نباشد.

۳ پرسش‌ها از نظر دستوری و نگارشی روشن و رسا باشند.

۴ ارزش‌یابی علاوه بر جنبه‌های شناختی، جنبه‌های مهارتی و نگرشی دانش‌آموز را نیز اندازه بگیرد.

۵ ارزش‌یابی نوعی آموزش جدید باشد و به‌پهپامدهای عینی بینجامد.

۶ از همه‌ی درس‌ها یا مطالب آموخته شده‌ی آموزن به عمل آید.

۷ پرسش‌های درس متعدد باشند تا اگر دانش‌آموزی جواب یک یا چند پرسش را نمی‌داند یا فراموش کرده است، بتواند به سایر پرسش‌ها پاسخ دهد.

۴ ارزش‌یابی توصیفی: بعد از مصوبات ۶۴۷ و ۶۴۹ شورای عالی آموزش و پرورش مبتنی بر تهیه‌ی طرحی برای تغییر ارزش‌یابی پایه‌های اول تا سوم ابتدایی، طرحی تحت عنوان «ارزش‌یابی توصیفی» تهیه و به اجرای آزمایشی گذاشته شد. اهداف اصلی این طرح به شرح زیرند:

۱ بهبود کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری؛

۲ فراهم آوردن زمینه‌ی مناسب برای حذف فرهنگ بیست‌گرایی؛

۳ تأکید بر اهداف آموزش و پرورش به جای تأکید بر محتوای کتاب‌ها؛

۴ فراهم کردن زمینه‌ی مناسب برای حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان؛

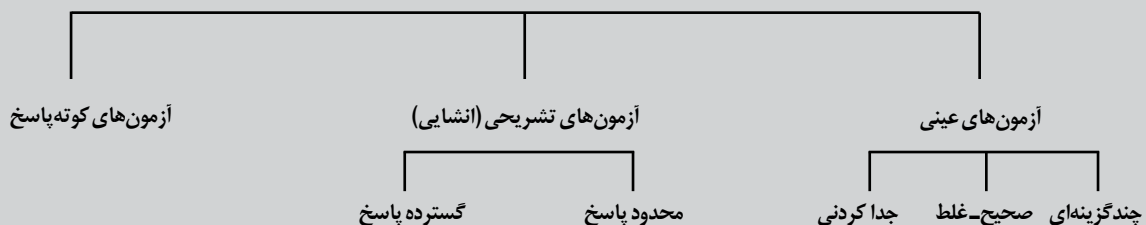
۵ افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی-یادگیری.

در طول سالیان دراز، مقیاس مورد استفاده در آموزش و پرورش کشور، فاصله‌ای (نمره‌ی ۲۰-۰) بوده است و معلمان نتایج آزمون‌ها را براساس آن، به دانش‌آموزان و والدین، بازخورد داده‌اند. این شکل از بازخورد، به دلیل ابهام در تعبیر و دقت زیاد در فواصل بین نمره‌های (بین صفر تا بیست هست که قسمت به اندازه‌ی بیست‌وپنج صدم وجود دارد) رقابت‌برانگیز است. به همین دلیل در طول این سال‌ها، نمره‌ی بیست بسیار مورد احترام و توجه بوده است.

مقیاس ترتیبی (بیش از حد انتظار، در حد انتظار و...) این مشکلات را ندارد، کمتر رقابت به‌وجود می‌آورد و انعطاف‌پذیری بیشتری دارد. این مقیاس در طرح ارزش‌یابی توصیفی، جای‌گزین نمره در کارنامه است. به سخن دیگر در حین فرایند یاددهی-یادگیری، دانش‌آموزان بازخورد ترتیبی یا فاصله‌ای دریافت نمی‌کنند. هم‌چنین ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات متنوع هستند. در شیوه‌ی سنتی، جمع‌آوری اطلاعات عمدتاً از طریق آزمون‌های مداد-کاغذی (امتحان) و پرسش‌های کلاسی انجام می‌شد. اما در این طرح، ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات متنوع شده‌اند و علاوه بر آن‌ها ابزارهای دیگری چون پوشه‌ی کار، روش‌های ثبت مشاهده، تکالیف درسی و آزمون‌های عملکردی نیز مورد استفاده قرار می‌گیرند.

ویژگی‌های ارزش‌یابی توصیفی عبارت‌اند از: پویا بودن، ارائه کردن بازخورد، کیفی بودن و عملکردگرایی. این ارزش‌یابی به صورت آزمایشی در برخی مناطق و پایه‌های درسی پیاده شده است و در صورت اثبات کارایی آن، در تمام سطوح آموزشی و دوره‌های تحصیلی متفاوت (ابتدایی، راهنمایی، دبیرستان و...) به کار گرفته خواهد شد.

انواع آزمون‌های کتبی (بیشرفت تحصیلی)



- در آزمون تشریحی محدود پاسخ، آزمون شونده در دادن پاسخ به سؤال آزادی کامل ندارد و بلکه صورت سؤال او را ملزم می‌سازد پاسخ خود را در چارچوب خاصی محدود کند

- آزمونی مطلوب محسوب می‌شود که به بهترین صورت منعکس کننده‌ی تمامی هدف‌های آموزشی و همه‌ی محتوای برنامه‌ی درسی باشد

انواع آزمون‌های کتبی (پیشرفت تحصیلی) ••••• الف آزمون‌های تشریحی (ذهنی)

۱ آزمون گسترده پاسخ: در آزمون‌های تشریحی گسترده پاسخ، هیچ‌گونه محدودیتی برای آزمون شونده منظور نمی‌شود و او عملاً آزاد است، هرطور که میل دارد، پاسخ خود را بپرواند و سازمان دهد. این نوع آزمون برای سنجش هدف‌های ترکیبی و ارزش‌یابی بالاترین طبقه‌های طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی (حوزه‌ی شناختی) از آزمون‌های دیگر مناسب‌تر است.

۲ آزمون محدود پاسخ: در آزمون‌های تشریحی محدود پاسخ، آزمون شونده در دادن پاسخ به سؤال‌ها آزادی کامل ندارد، بلکه صورت سؤال او را ملزم می‌سازد، پاسخ خود را در چارچوب خاصی محدود کند. همچنین، این سؤال‌ها برای آزمون شونده، از لحاظ زمان پاسخ‌دهی و مقدار پاسخ، محدودیت‌هایی قائل می‌شوند. آزمون محدود پاسخ برای اندازه‌گیری توانایی یادگیرندگان در سطوح فهمیدن، به کار بستن، و تحلیل مناسب است، ولی برای سنجش توانایی ترکیب (خلاقیت) چندان مناسب نیست.

محاسن آزمون تشریحی

- ۱ تهیه‌ی آن از تهیه‌ی آزمون‌های عینی آسان‌تر است.
- ۲ تنها وسیله‌ی سنجش توانایی آزمون شونده در پروراندن جواب سؤال‌ها و بیان آن‌هاست.
- ۳ توانایی پاسخ دادن به سؤال‌ها را می‌سنجد، نه یادآوری و بازشناسی را.
- ۴ موقعیت‌های واقعی‌تری را نسبت به آزمون‌های عینی، به آزمون شونده‌گان عرضه می‌کند.

معایب آزمون تشریحی نسبت به

- ۱ نمونه‌ی کوچکی از محتوای درسی و هدف‌های آموزش را اندازه می‌گیرد.
- ۲ تصحیح برگه‌های امتحانی آن را نمی‌توان به دقت آزمون‌های عینی انجام داد.
- ۳ تصحیح برگه‌های امتحانی آن بسیار وقت‌گیر است.

ب آزمون‌های کوتاه پاسخ

این آزمون‌ها حد وسط آزمون‌های تشریحی (ذهنی) و عینی (تستی) هستند و از مجموعه‌ای سؤال مختصر که غالباً برای سنجش هدف‌های آموزشی سطح پایین طرح می‌شوند، شکل می‌گیرند. انواع آزمون‌های کوتاه پاسخ به شرح زیر است:

- ۱ نوع پرسشی: مرکز استان مازندران کجاست؟ (ساری)
- ۲ نوع کامل کردنی: بزرگ‌ترین دریاچه‌ی جهان، دریاچه‌ی است. (خرز)

۳ نوع تشخیصی یا تداعی: بعد از نام هر استان، نام مرکز آن را بنویسید.

- خوزستان ← (اهواز)
- خراسان ← (مشهد)
- مرکزی ← (اراک)
- لرستان ← (خرم‌آباد)

محاسن آزمون کوتاه پاسخ

- ۱ اجرای آن آسان است.
- ۲ تقلب را کاهش می‌دهد.
- ۳ نسبت به آزمون‌های عینی چندگزینه‌ای، صحیح-غلط، و جور کردنی، اطلاعات تشخیصی بیشتری را در اختیار معلمان می‌گذارد.
- ۴ حدس کورکورانه که در آزمون‌های عینی وجود دارد، در این آزمون موجود است.

معایب آزمون کوتاه پاسخ

- ۱ نمی‌توان از آن برای سنجش هدف‌های سطح بالای یادگیری استفاده کرد.
- ۲ سبب تشویق یادگیرندگان به حفظ کردن اطلاعات جزئی و بی‌اهمیت می‌شود.
- ۳ نمره‌گذاری پاسخ‌های این آزمون به دقت و سرعت آزمون‌های عینی عملی نیست.

ج آزمون‌های عینی

۱. آزمون‌های صحیح-غلط: در این آزمون‌ها، تعدادی سؤال یا جمله در اختیار آزمون‌شونده گذاشته می‌شود و او صحیح یا غلط بودن آن‌ها را تعیین می‌کند.
 - نوع صحیح-غلط: در این نوع سؤال، یک جمله‌ی خبری در اختیار آزمون‌شونده می‌گذارند و از او می‌خواهند تا درستی یا نادرستی آن را تشخیص دهد.
 - نوع بله-خیر: در این نوع سؤال، یک جمله‌ی استفهامی به آزمون‌شونده می‌دهند و او باید به آن جواب بله یا خیر بدهد.
 - نوع اصلاحی: در نوع اصلاحی، به آزمودنی جمله‌ای داده می‌شود که در آن غلطی وجود دارد. او باید غلط را تشخیص دهد، آن را خط بزند و شکل درست آن را بنویسد.
 - نوع خوشه‌ای: در این نوع، تنه‌ی سؤال به صورت یک جمله‌ی ناتمام نوشته می‌شود و به دنبال آن تعدادی جواب قرار می‌گیرد و آزمودنی باید درباره‌ی صحیح یا غلط بودن هر یک از جواب‌ها قضاوت کند.

محاسن

- ۱ بیان موضوع‌های درسی در قالب عبارات ساده؛
- ۲ سادگی تهیه؛
- ۳ عینی بودن تصحیح جواب‌ها؛
- ۴ زیادی تعداد سؤال‌ها در هر جلسه‌ی امتحان.

معایب

- ۱ برای سنجش اطلاعات جزئی و کم‌اهمیت به کار می‌رود.
- ۲ حدس زدن کورکورانه نقش زیادی در آن دارد.
- ۳ کاربرد زیاد آن سبب تأکید بی‌مورد بر حفظ طوطی‌وار اطلاعات کم‌اهمیت می‌شود.
- ۴ برای سنجش هدف‌های سطح پایین مفید است.

۲. آزمون‌های جورکردنی

این آزمون‌ها از تعدادی سؤال تشکیل می‌شوند که هر سؤال شامل دو ستون است: یک ستون معرف پرسش‌ها و ستون دیگر نشان‌دهنده‌ی پاسخ‌ها. وظیفه‌ی دانش‌آموزان آن است که پاسخ‌ها را با پرسش‌های مربوط جور کند.

- ارزش‌یابی عبارت است از گردآوری اطلاعات
- و داوری درباره‌ی خصایص معین یا ارزش دادن به آن

محاسن

- ۱ از آن‌جا که خواندن این سؤال‌ها زمان زیادی لازم ندارد، از تعداد زیادی از آن‌ها می‌توان در یک زمان معین استفاده کرد. بنابراین، با این سؤال‌ها مقدار نسبتاً زیادی از محتوای درسی و تحقق هدف‌های آموزشی سنجیده می‌شود.
- ۲ تصحیح جواب‌های این‌گونه سؤال‌ها به سرعت و سهولت امکان‌پذیر است.

معایب

- ۱ اگر در تهیه‌ی این سؤال‌ها دقت نشود، ممکن است دانش‌آموزان را به یادگیری‌های سطحی و غیرعمیق سوق دهند.
- ۲ گاهی پیدا کردن مجموعه‌ای از پرسش‌ها که به اندازه‌ی کافی شبیه به هم باشند تا از این طریق مجموعه‌ی همگنی فراهم آورد، کار دشواری است.

۳. آزمون‌های چندگزینه‌ای

در این آزمون‌ها، هر سؤال یک قسمت اصلی و تعدادی گزینه دارد. انواع آزمون‌های چندگزینه‌ای عبارت‌اند از: ۱. تنها گزینه‌ی درست؛ ۲. بهترین گزینه؛ ۳. منفی.

محاسن

- ۱ از سایر آزمون‌ها انعطاف‌پذیرترند و علاوه بر دانش، توانایی استدلال، قضاوت، و بسیاری عوامل مهم دیگر یادگیری را می‌سنجند

- ۲ در یک زمان محدود، می‌توان تعداد زیادی از هدف‌های آموزشی و بخش مهمی از محتوای درس را با آن‌ها اندازه‌گیری کرد.
- ۳ به نسبت آزمون‌های صحیح-غلط کمتر امکان حدس زدن کورکورانه را به دانش‌آموز می‌دهند.
- ۴ تصحیح آن‌ها به سهولت انجام می‌شود.
- ۵ منبع بسیار مناسبی برای تشخیص مشکلات دانش‌آموزان هستند.

معایب

- ۱ ساختن این آزمون‌ها بسیار دشوار است.
- ۲ معلمان اغلب این سؤال‌ها را در حد سنجش اطلاعات جزئی و کم‌اهمیت می‌نویسند.

- ارزش‌یابی تکوینی همراه گام به گام یادگیری است و در این مسیر نارسایی‌ها کشف و اصلاح می‌شوند

۳ زمانی که نمره منفی داده می‌شود، دانش‌آموزانی که خط می‌کنند، نمرات بهتری می‌گیرند.
ترتیب قرار دادن سؤال‌های گوناگون یک آزمون به دنبال یکدیگر از این قرار است:
۱. صحیح- غلط؛ ۲. جور کردنی؛ ۳. چندگزینه‌ای؛ ۴. کوتاه پاسخ؛ ۵. تشریحی.

شرایط اجرای آزمون

شرایط اجرای آزمون‌های پیشرفت تحصیلی باید به گونه‌ای باشد که از هر لحاظ، آسایش جسمی و فکری آزمون‌شوندگان را تأمین کند. این نکته در مورد آزمون‌شوندگان خردسال باید با دقت بیشتری رعایت شود. علاوه بر شرایط فیزیکی، شرایط روانی آزمون‌شوندگان نیز بر عملکرد آنان تأثیر دارد. مهم‌ترین این عوامل اضطراب زیاد است. پژوهش‌های انجام‌شده نشان داده‌اند، اندکی اضطراب سبب افزایش دقت و کوشش آزمون‌شونده می‌شود، اما اضطراب زیاد بر عملکرد او تأثیر منفی دارد. بنابراین، سعی کنید که در جلسه امتحان از عوامل تنش‌زا و اضطراب‌برانگیز جلوگیری به عمل آید.

طرح آزمون پیشرفت تحصیلی

آزمونی مطلوب محسوب می‌شود که به بهترین صورت منعکس‌کننده‌ی تمامی هدف‌های آموزشی و همه‌ی محتوای برنامه‌ی درسی باشد. از لحاظ نظری، بهترین آزمون برای یک درس آزمونی است که تمام مطالب و کلیه‌ی هدف‌های آموزشی آن درس را شامل می‌شود. آزمون خوب یا به اصطلاح دارای‌ی روایی، آزمونی است که سؤال‌های آن حاوی نمونه‌ی درستی از هدف‌ها و محتوای درس باشند. جدول دویبعدی مشخصات، معلم را در این امر یاری می‌کند. بعد از تکمیل بعد محتوا و بُعد هدف در این جدول، آزمون‌ساز باید تصمیم بگیرد که سؤال‌های آزمون خود را به چه صورتی در میان هدف‌ها و عنوان‌های درس توزیع کند.

ارزش‌یابی از تصویر و عکس

خواندن عکس‌ها و تصاویر، نظیر خواندن حروف و کلمات، اصول و قوانینی دارد و خود یک توانایی محسوب می‌شود که باید در دانش‌آموزان تقویت شود. در ارزش‌یابی از تصاویر، دانش‌آموزان می‌توانند فعالیت‌های زیر را انجام دهند:

- ۱ اجزای موجود در تصاویر را تشخیص دهند و نام آن‌ها را ذکر کنند.
- ۲ اجزای موجود در تصاویر را طبقه‌بندی کنند و هر طبقه را شرح دهند.

۳ رابطه‌ی بین اجزا را تشخیص دهند و آن را تفسیر کنند (رابطه‌ی علت و معلولی)

۴ ایده‌هایی را در تصویر کشف کنند و بین اجزا روابط جدیدی برقرار سازند.
۵ تصاویر را با هم مقایسه کنند و تفاوت‌ها و تشابهات آن‌ها را بیان کنند.

نمونه‌هایی از ارزش‌یابی از تصویر

- ۱ پدیده‌هایی را که می‌بینید، به دو بخش انسانی و طبیعی تقسیم کنید.
- ۲ روابط علت و معلولی موجود در تصویر را توضیح دهید.
- ۳ چه چیزهایی در تصویر می‌بینید؟
- ۴ تصویر مربوط به چه مکانی است؟

ارزش‌یابی از مهارت‌های مربوط به نقشه

معلم می‌تواند از انواع مهارت‌های مربوط به نقشه، آزمون‌های عملی به عمل آورد و مهارت‌های دانش‌آموزان را اندازه‌گیری کند. برای مثال، انواع مهارت‌های مربوط به نقشه در دوره‌ی راهنمایی عبارت‌اند از:

- ۱ شناخت موضوع نقشه؛
- ۲ یافتن موقع جغرافیایی مکان‌ها (موقع مطلق و موقع نسبی) روی نقشه؛
- ۳ مشخص کردن اسامی مکان‌های مهم (موقع مطلق و موقع نسبی) روی نقشه؛
- ۴ مقایسه کردن وسعت دو ناحیه؛
- ۵ محاسبه‌ی فاصله‌ی بین مکان‌ها و پدیده‌ها روی نقشه؛
- ۶ رسم نقشه‌های ساده و کروکی؛
- ۷ محاسبه‌ی اختلاف ساعت از روی مختصات طول جغرافیایی نقشه؛

ارزش‌یابی از مهارت‌های مربوط به نمودار و جدول

علاوه بر نقشه و عکس، در آزمون‌های عملی می‌توان از مهارت‌های مربوط به نمودار و جدول نیز ارزش‌یابی به عمل آورد. مهارت‌های این بخش عبارت‌اند از:

- ۱ تکمیل جدول؛
- ۲ خواندن جدول و تفسیر اطلاعات آن؛
- ۳ ترسیم نمودارهای گوناگون با استفاده از اطلاعات داده شده؛
- ۴ خواندن اطلاعات و تفسیر کردن آن‌ها از روی انواع نمودارها.



موردکاوی آزمایشگاه برای انتقال دانش - ۲

دکتر غلامرضا خاکی

عضو هیئت علمی دانشگاه تهران

۵۶

رشد آموزش
علوم اجتماعی

موردکاوی، روشی برای انتقال تجارب

روش موردکاوی ابتدا در حدود سال ۱۸۸۰ توسط کریستوفر لنگدل^{۱۲} در آموزش رشته‌ی حقوق دانشگاه هاروارد به کار گرفته شد. سپس این روش که به «روش هاروارد» مشهور شده بود، وارد رشته‌های پزشکی، بازرگانی، اداری و کارهای اجتماعی شد.

الف موردکاوی به عنوان روش تحقیق

در این روش سعی می‌شود که با مشاهده‌ی تمامی جوانب یک پدیده‌ی ملموس و بررسی فرایند آن در ارتباط با دیگر پدیده‌هایی که آن را احاطه کرده‌اند، شناختی جامع از آن پدیده‌ها فراهم آید. برخی موردکاوی را چون طرح تحقیقی می‌دانند که برای مطالعه‌ی سیستماتیک یک پدیده می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

ب موردکاوی به عنوان روش آموزش

مورد، تصویر ساده و روایت مکتوبی است که چارچوب اصلی آن به‌طور عمده، توصیف واقع‌گرایانه‌ی حوادث و رویدادها در سازمان است که حول یک مسئله‌ی اصلی و چند مسئله‌ی پیرامونی شکل گرفته است.

هدف موردکاوی

روش موردکاوی بر پرورش سه مهارت عمده‌ی «شناخت مسئله»^{۱۳}، «فرموله کردن راه‌حل‌ها»^{۱۴} و «تصمیم‌گیری»^{۱۵} تکیه دارد.

در این روش، موردکاوی سعی می‌کند با بهره‌گیری از سه منبع زیر، بهترین پاسخ کاربردی را برای سؤال‌های موردکاوی پیدا کند:

۱ اطلاعات علمی که به نحوی با مسئله‌ی اصلی موردکاوی ارتباط می‌یابند.

۲ تجربه‌های موردکاوی در رویارویی با مسائل مشابه موردکاوی.

۳ اطلاعات استخراج شده از متن مورد که با مسئله مربوط

است.

مورد، تصویر و روایت مکتوبی از مجموعه‌ی حادثه‌ها، اتفاق‌ها و رویدادها است که بیانگر یک یا چند مسئله‌ی اصلی است.

اثرات روش موردکاوی

تعیین دقیق مهارت‌هایی که در موردکاوی توسعه و گسترش می‌یابند، کار چندان ساده‌ای نیست، اما به‌طور کلی می‌توان اثرات به‌کارگیری روش مورد کاوی را در سه گروه زیر دسته‌بندی کرد:

الف دانش و علم^{۱۶}

ب مهارت^{۱۷}

ج نگرش^{۱۸}

به‌طور کلی می‌توان اثرات سه‌گانه موارد الف، ب و ج را به شکل گسترده‌تری مطرح کرد. این اثرات را از بعد کاربردی می‌توان در یک جمله خلاصه کرد: «حل خلاقانه‌ی مسائل سازمانی».

اثرات به‌کارگیری روش موردکاوی در یادگیری

۱ بالا رفتن توانایی علمی؛

۲ افزایش توان تجزیه و تحلیل؛

۳ افزایش مهارت به‌کارگیری اصول و نظریه‌های مدیریتی؛

۴ افزایش مهارت خلاقیت؛

۵ افزایش مهارت تصمیم‌گیری؛

۶ مهارت در برقراری ارتباط.

فعالیت‌های یک موردکاو

موردکاوان در فرایند موردکاوی، بر اساس نوع انتظاراتی که موردنگار طراحی کرده است، اقدامات گوناگونی را انجام می‌دهند. این اقدامات وابسته به ماهیت موردکاوی و نوع سؤالاتی هستند که در رابطه با متن موردکاوی مطرح شده و عبارت‌اند از:

۱ کشف مسئله: باید مسئله‌ی واقعی را از لابه‌لای اظهارنظرها، گفت‌وگوها، حادثه‌ها... شناسایی و تبیین کرد. مثال: «به نظر شما مسئله‌ی واقعی در این موردکاوی چیست؟»

۲ ایفای نقش ذهنی

۳ یافتن مبنایی علمی برای حل یک مسئله

۷ از آنجا که هر فرد موضوع موردکاوی را از دیدگاه متفاوتی بررسی می‌کند، به ندرت می‌توان یک مورد اداری را چنان واقعی تهیه کرد که با موقعیت سازمانی و زندگی روزمره‌ی همه‌ی شرکت‌کنندگان انطباق داشته باشد.

۸ طرح موارد در گروه‌های فرعی و یا در گروه‌های بزرگ سبب مشارکت همه جانبه‌ی افراد برای بیان مسائل و ارائه‌ی طریق می‌شود.

۹ برای روشن شدن موارد اداری در هنگام بررسی، اطلاعات باید از منابع متفاوت دریافت شود.

۱۰ فرصت‌هایی برای شرکت‌کنندگان ایجاد می‌کند تا عقاید و آرای خود را در بوته‌ی آزمایش قرار دهند.

انواع موردکاوی

۱ مورد کاوی آموزشی^{۱۹}: هدف از آن آموزش نظریه‌های علمی و کسب تجربه از طریق حل مسئله‌ی مورد نظر در مورد است.

۲ موردپژوهی^{۲۰}: هدف از آن تحقیق و دستیابی به روابط، قانونمندی‌ها یا نظریه‌های جدید در امور سازمان‌هاست.

۳ مورد گشایی^{۲۱}: هدف از آن حل مشکل واقعی سازمانی با شرکت افراد سازمان به‌منظور بهبود عملکرد آن سازمان است.

۴ موردنمایی^{۲۲}: هدف از آن ارائه‌ی مثال‌ها یا نمونه‌هایی است که قبلاً اتفاق افتاده‌اند، یا ممکن است اتفاق بیفتند؛ مثل سرگذشت‌ها، قصص و...

۵ مورد استعاره‌ای^{۲۳}: از طریق تشبیه یا استعاره سعی می‌شود بخش‌ها یا قسمت‌هایی از سازمان یا عملکرد آن توصیف، درک و یا به‌منظور بهبود عملکرد الگوسازی شود.

۶ موردآزمایی^{۲۴}: به منظور ارزیابی توان علمی دانشجو طراحی و تدوین می‌شود.

در همه‌ی موارد فوق، همواره مینا یکسان و آن هم رویدادهای واقعی است. ولی از آنجا که رویکرد موردنویس با توجه به هدفی که برای خلق آن در نظر دارد، متفاوت است، لذا شکل‌های متفاوتی از آن به‌دست خواهند آمد که هر یک کاربردهای متفاوتی خواهد داشت و نباید آن‌ها را با یکدیگر اشتباه گرفت و انتظار دور از دسترس از آن‌ها داشت.

انواع متفاوت موردکاوی

موردکاوی را می‌توان در سه گروه اصلی به این شرح طبقه‌بندی کرد: موردکاوی رسمی، موردکاوی داستانی و موردکاوی مبتنی بر وقایع حساس.

گفته شد که موردکاوی فرایندی ذهنی است که طی مراحل در آن تلاش می‌شود تا ابعادی از یک واقعیت، تجربه‌ی ذهنی شوند. موردکاوی را می‌توان به گونه‌ای آزمایشگاه توسعه‌ی تجربی موردکاوان دانست که در آن، سؤالات به تناسب زمان و مقدمات علمی که استاد توضیح می‌دهد، می‌تواند کم یا زیاد شود. پاسخ یا راه‌حلی را که برای سؤالات یک موردکاوی مطرح می‌شود، می‌توان مرکز نقل یک مثلث دانست که در ذهنیت فردی یا جمعی موردکاوی شکل می‌گیرد. اضلاع این مثلث عبارت‌اند از:

۱ اطلاعات و داده‌هایی که در متن موردکاوی، مورد کاو (مورد کاوان) آن را مرتبط با سؤال مورد نظر می‌داند و به آن توجه می‌کند (AB).

۲ تجارب عملی مستقیم یا غیرمستقیم که موردکاو (مورد کاوان) در گذشته نسبت به موضوعی که در سؤال مطرح شده، تجربه کرده است (BC).

۳ اطلاعات علمی که موردکاو (مورد کاوان) پیرامون موضوع دارد (AC).

با توجه به این که مثلث‌های ذهنی افراد همواره متساوی‌الاضلاع نیست، لذا یک فرایند موردکاوی جامع، به‌صورت گروهی صورت می‌پذیرد تا اضلاع این مثلث در فرایند توانمندی‌های افرادی که در گروه قرار دارند، کامل‌تر شود. این مثلث تا مواردی به هشت ضلعی نیز تکامل می‌یابد.

ویژگی‌های یک موردکاوی خوب

۱ در صورتی کاربرد دارد و موفقیت‌آمیز است که هم در تنظیم آن از اصول و قواعد خاصی پیروی شود و هم به‌طرز مناسب اجرا گردد.

۲ وقت‌گیر است و تنظیم موارد خاص و بررسی و تحلیل آن‌ها زمان زیادی لازم دارد.

۳ از خصوصیات اصلی این روش آن است که زمانی می‌تواند برای شرکت‌کنندگان مفید باشد که آن‌ها کاملاً در متن موارد و شرح وقایع قرار گیرند و با اصطلاح‌ها و واژه‌های مورد استفاده در مورد خاص آشنایی پیدا کنند.

۴ از آن می‌توان در گروه‌های کوچک و بزرگ استفاده کرد.

۵ شرح وقایع و یا بررسی یک مورد، شرکت‌کننده را به قیاس و استقرار (قیاس به آن استدلالی گفته می‌شود که ذهن را از کل به جز برساند و استقرار به آن استدلالی اطلاق می‌شود که ذهن را از جز به کل برساند) وا می‌دارد.

۶ شرکت‌کنندگان پس از بررسی آراء، راه‌حل‌ها را از دیدگاه شغلی خود و مشاغل دیگران می‌سنجند.

جدول ۱

مراحل	شرح	مثال
۱. هدف‌گذاری	تعیین دقیق آنچه موردنویس واقعاً در صدد بیان آن است. یک موردکاوی باید موضوعی حیاتی، فردی، چالش‌انگیز، بدیع و خلاق برای سازمان باشد.	حسابداری یا پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری مدیران دولتی
۲. موردیابی	هیچ موضوعی از خود واقعیت قانع‌کننده‌تر و مهیج‌تر نیست. لذا باید در سازمان رویدادهایی را یافت که حقیقی و شدید باشند و به سادگی و با وضوح، آنچه را که موردنویس در صدد ارائه و تغییر آن است، نشان دهند. این رویدادها همچنین باید به نوعی واقعی و گسترده برای کاربرنهایی یا موردکاو موضوعیت داشته باشند.	استفاده‌ی نادرست یا غیرمجاز از وجوه عمومی
۳. تکوین	بر اساس هدف‌های نویسنده و حقایقی که از دل رویدادهای واقعی انتزاع یا بیرون کشیده شده‌اند، نویسنده یک رویداد هدف‌دار را بازسازی می‌کند. همین رویداد است که با رشد خود، به موجودی مستقل و به‌صورت یک مورد تبدیل می‌شود.	تشکیل زمینه‌ی مورد، ایجاد ساختمان اداری به نام طرح عمرانی
۴. موجودیت‌آغازین	کلیه‌ی حقایق و اندیشه‌های نویسنده در این مرحله به هم می‌آمیزند و موجودیت خام و پیش‌پرس مورد در ذهن او جان می‌گیرد. این موجودیت باید در یک نشست دوستانه‌ی غیررسمی از کارشناسان تقویت شود و به اندازه‌ی کافی نیرو کسب کند تا بتواند مستقل و بیرون از ذهن نویسنده و به نحوی منسجم و کامل به حیات خویش دامه دهد.	پیش‌نویس اولیه، قالب دادن و شکل دادن به مورد
۵. انتشار اولیه	ویرایش نهایی، اصلاح و روشن‌گری نقاط تاریک و اضافه کردن مطالب مهم که ضعف‌های حل مسئله را از بین می‌برد، آخرین مرحله است در این مرحله مورد را می‌توان هم‌چون ابزار به کار گرفت.	پیش‌نویس دوم
۶. شکل‌گیری مورد	مورد ممکن است به روزآمد شدن نیاز داشته باشد، ولی مرگ نخواهد داشت. زیرا ریشه در واقعیت و تلاش‌های درون ذهنی کارآزمودگان و کارشناسان دارد و در یک تعامل اجتماعی خلاق، گوشت و پوست گرفته و هستی یافته است.	متن نهایی

جدول ۲

فعالیت‌ها	آنچه باید موردکاو دریافت کند	نوع جابه‌جایی	موردکاو	محل دریافت توصیف
عینی	کیفیت واقعی موضوع و مسئله	انتقال شرایط		ذهن موردکاو
اکسپرسیونیستی	کیفیت درک شده از موضوع و مسئله در ذهن موردنگار	انعکاس شرایط	ذهن موردنگار	ذهن موردکاو

یک مورد می‌تواند دربرگیرنده‌ی یک یا چند نکته از نکات زیر در داخل متن و یا به صورت پیوست باشد:

- ۱ تشریح توانی رویدادها و رخدادها.
- ۲ ارائه‌ی آمار و اطلاعات در رابطه با مسئله و یا ابعاد دیگر مورد.
- ۳ توصیف موقعیت و شرایط فیزیکی و روانی رخدادها.
- ۴ زمان رخ دادن موضوعات.
- ۵ بیان ویژگی‌های محیطی مؤثر بر رویدادها.
- ۶ تشریح خصوصیات جسمی، روانی، خانوادگی و تحصیلاتی افراد درگیر در حادثه‌های مورد.
- ۷ بیان تاریخچه‌ای از سازمان یا حوادث و یا عملکرد افراد درگیر در ماجرای مورد.

اصول موردنگاری

برای موردنویسی، مراحل شش گانه‌ای به شرح جدول ۱ وجود دارد.

قواعد کلی موردنگاری

- ۱ موقعیت سازمانی و روابط اداری اشخاص باید متناسب با هدف موردکاوی، کاملاً مشخص باشد.
- ۲ تنظیم مطالب به نحوی باشد که خواننده بتواند، به کمک معلومات مندرج در مورد به راه‌حلی برسد.
- ۳ مورد باید به صورت مسئله‌ای ارائه شود که حل آن به عهده‌ی خواننده (موردکاو) است.
- ۴ جز در مواردی که مصلحت ایجاب می‌کند، به جای عناوین و نام‌های مستعار، اسامی حقیقی نوشته شود.

یک مورد می‌تواند دربرگیرنده‌ی یک یا چند نکته از نکات زیر در داخل متن و یا به صورت پیوست باشد:

- ۱ تشریح توانی رویدادها و رخدادها.
- ۲ ارائه‌ی آمار و اطلاعات در رابطه با مسئله و یا ابعاد دیگر مورد.
- ۳ توصیف موقعیت و شرایط فیزیکی و روانی رخدادها.
- ۴ زمان رخ دادن موضوعات.
- ۵ ...

۵ چنانچه اطلاعات و جزئیات زیادتری وجود داشته باشند که بتوان برای اثبات مطلب از آن‌ها کمک گرفت، باید آن‌ها را در قسمت پیوست آورد.

۶ طراح مورد، در نتیجه‌گیری از مورد دخالتی ندارد. این موردکاوان هستند که پس از بررسی و تحلیل مورد به نتیجه‌گیری می‌پردازند و در واقع این کار به آن‌ها محول شده است.

۷ هیچ ضرورت ندارد که همه‌ی شرکت‌کنندگان به یک راه‌حل برسند.

۸ تقدم و تأخر وقایع باید رعایت شود.

۹ باید از به‌کار بردن واژه‌هایی که جنبه‌ی مبالغه‌آمیز دارند اجتناب کرد و به واقعیت وفادار بود.

۱۰ ساده‌نویسی و به‌کار بردن جمله‌های کوتاه و روان باید رعایت شود.

۱۱ از جمله‌های نامفهوم و پیچیده که فهم مطالب را دشوار می‌کند، باید اجتناب کرد. جمله‌ها باید به ترتیبی کنار هم قرار گیرند که بیانگر مفاهیم مرتبط به هم باشند.

۱۲ تنظیم مطالب به نحوی باشد که خواننده را به تفکر وا دارد و حس ابتکار را در او بیدار کند.

۱۳ انتقال اطلاعات به نحوی باشد که خواننده بتواند آن‌ها را به سهولت تعبیر و تفسیر کند.

۱۴ عواطف و احساسات تهیه‌کننده نباید در نگارش مورد دخالت داشته باشند و وقایع باید آن‌طور که اتفاق افتاده‌اند، منعکس شوند.

۱۵ از دوگانگی و تضاد در بیان مطالب باید پرهیز شود.

۱۶ نشانه‌گذاری و املائی کلمات باید درست باشد.

۱۷ طراح باید بکوشد، در تنظیم موارد بی‌طرف باشد و موارد خاص واقعی باشند.

«موردکاوی» هدفی فراتر از «قصه‌پردازی مدیریتی» دارد (هرچند در اساس با قصه‌های واقعی و آموزشی بی‌ارتباط نیست). پیداست تحقق این هدف مستلزم رعایت نکات و طی فرآیندی خاص است. چنانچه این نکات در نگارش مورد رعایت نشوند، مورد کاو در نهایت سرگردان می‌شود، در فراز و فرودهای حاشیه‌ای غیرلازم در متن مورد گرفتار می‌آید، و اهدافی که در موردکاوی منظور نظر بوده‌اند، حاصل نخواهند شد. لذا می‌توان گفت که قضاوت پیرامون ماهیت یک مورد، مستلزم تحلیل دو موضوع زیر است:

الف) میزان اهمیت مسئله‌ی محوری و یا موضوع (سوژه) اصلی که اساس تشکیل‌دهنده‌ی مورد است.

حوادث و رخدادها (وقایع)

حوادث مورد را می‌توان به دو دسته‌ی اصلی و فرعی تقسیم کرد. برای تنظیم حوادث نیز می‌توان به روش «ایجاد تحول» عمل کرد. در این طریق، حوادث را به‌طور مرتب پشت سرهم می‌چینند؛ به نحوی که حادثه‌ی اول، حادثه‌ی دوم را به‌وجود آورد. در صورت امکان در «موردهای آموزشی»، باید در گفت‌وگوها و شرایط مناسب، مطالب و نکاتی علمی را مطرح ساخت تا بر غنای هرچه بیشتر مورد بیفزاید.

ضرورت استفاده از «گفت‌وگو»

سازمان، شبکه‌ای درهم تنیده‌ای از ارتباطات رسمی و غیررسمی است. ارتباطات انوعی دارد که یکی از انواع آن، گفت‌وگو و دیالوگ شفاهی^{۲۵} است. بسیاری از تصمیم‌گیری‌های آدمی، چه در سازمان و چه در زندگی شخصی، براساس اطلاعاتی است که از طریق گفت‌وگو با آدم‌های دیگر به‌دست آورده است. موردنگار نیز ناچار است که بخشی از اطلاعات را به موردکاو از طریق گفت‌وگوی بین اشخاص درگیر ماجرا، مطرح سازد.

گفت‌وگو در یک مورد

از نظر بیان مکالمه، موردنگار در شکل دادن و ساختار بخشیدن به روابط شخصیت‌ها و گفت‌وگوهای آن‌ها، نسبت به نمایش‌نامه‌نویس و داستان‌نویس آزادی کمتری دارد. این محدودیت‌ها هم، از نظر حجم و هم از نظر مقدار کلمات، نوع، حالت و شیوه‌ی ترکیب آن‌ها با یکدیگر است و او نمی‌تواند به هر نحو که لازم می‌داند، عمل کند. زیرا در صورت عدم رعایت این محدودیت‌ها، موردکاو در تحلیل خود راه خطا را خواهد پیمود.

کاربردهای گفت‌وگو در موردنگاری

- ۱ وارد کردن شخصیت‌های مورد؛
- ۲ تشریح «مسئله‌ی محوری» در خلال اطلاعاتی که ردوبدل می‌شود؛
- ۳ کاستن از سنگینی متن؛
- ۴ وارد کردن حوادث نو؛
- ۵ ایجاد تصویر ذهنی برای درک بهتر فضای حادثه‌ها و ماجراها؛
- ۶ ارائه‌ی اطلاعات ضروری که در صورت وجود ارتباط بین افراد امکان‌پذیر است.

ب) شیوه و سبک‌نگارشی که برای ارائه‌ی مورد انتخاب شده است. خطای عمده در موردنگاری بیشتر هنگامی رخ می‌دهد که موضوع اصلی مورد، اشباهی انتخاب می‌شود. لذا می‌توان گفت بهترین مورد، موردی است که در آن موضوع و شخصیت‌ها به هم آمیخته‌اند و با عمل متقابل ایشان شکل می‌گیرد. اما این سخن بدان معنا نیست که تأکید یکی از این عوامل و فقدان سایر عناصر، مورد را بی‌ارزش می‌کند. گاه پیش می‌آید که موردنگار موضوع و مسئله‌ای را در مرکز توجه قرار می‌دهد و به سایر ابعاد توجهی نمی‌کند و یا آن‌ها را تحت شعاع قرار می‌دهد.

در ادامه، ابتدا ابعاد کلی موردنگاری را مطرح می‌کنیم و سپس می‌کوشیم گام‌های لازم برای «موردنگاری» را شرح دهیم.

شیوه‌های بیان مورد

- | | |
|-----|--|
| الف | بیان به شیوه‌ی سوم شخص مفرد |
| ب | بیان به شیوه‌ی اول شخص مفرد (و یا جمع) |
| ج | بیان ترکیبی (الف) و (ب) |
| د | شیوه‌ی مکاتباتی و مکالمه‌ای |

شناخت محیط مورد

وقایع و ماجراهای یک مورد در خلأ روی نمی‌دهند. موردها اغلب در سازمان و یا محیط‌هایی که سازمان‌ها را دربر گرفته‌اند، روی می‌دهند. لذا ضرورت دارد، تصویری واقع‌گرایانه از محیط ارائه شود تا اطمینان موردکاو را جلب کند. موردنگار در انتخاب سازمان و یا هر محیط دیگری که مورد در آن رخ می‌دهد، باید به دو نکته‌ی اصلی توجه کند:

- ۱ تشریح محیط مناسب با موضوع و مسئله باشد، چندان که اطمینان موردکاو به امکان وقوع ماجراها در چنین فضایی جلب شود.
 - ۲ موردنگار باید جاهایی را برای وقوع حوادث و ماجراهای مورد برگزیند که می‌شناسد. دور شدن از محیط‌های سازمانی آشنا، غالباً برای موردنگار ناکامی به بار می‌آورد و در نهایت، موردها بعید و دور از ذهن به‌نظر خواهند رسید.
- موردنگار احساس می‌کند، اگر شرایط و موقعیت آشنایی را انتخاب کند، موردکاو کسلس خواهد شد. لذا باید موردکاو را به محیطی بیگانه‌برد و حوادث را در آن سازمان پیش روی او بگذارد. این موضوع در کشور ما، به دلیل این که موردکاو هنوز به‌عنوان یک روش فراگیر کاربرد پیدا نکرده است، بیشتر مشاهده می‌شود و برای موردکاو، از نظر شرایط و موقعیت، قابل درک نیست.

انجام در موردنگاری

آنچه که یک موردکاو را دچار پربشانی و آشفتگی در درک مسئله می‌کند و او را در نهایت به نتیجه‌گیری‌های غیرمنطقی سوق می‌دهد، گسستگی در مورد است. لذا موردنگار باید در نگارش مورد، وحدت‌های پنج‌گانه‌ی زیر را رعایت کند:

- ۱ یکپارچگی موضوعی حادثه و مسئله‌های اصلی و فرعی
- ۲ یکپارچگی در نوع و شیوه‌ی روایت
- ۳ یکپارچگی بیان و نوع گرایش شخصیت‌ها
- ۴ یکپارچگی زمانی حادثه‌ها و گفت‌وگوها
- ۵ یکپارچگی مکان

زمان در موردنگاری

به علت اهمیت‌زمان در تحلیل‌های مدیریتی، نیاز است که موردکاو به عامل زمان در فرایند کندوکاو خود توجه لازم را داشته باشد و فراموش نکند که زمان در موردنگاری انواعی دارد که می‌توان از هر یک برای فضاسازی ویژه‌ای استفاده کرد. این زمان‌ها عبارت‌اند از: زمان فیزیکی (تقویمی)، زمان «موردی»، زمان دراماتیک، زمان روانی.

مشخصات کلی یک «مورد خوب»

- ۱ طرح منظم و مشخص
- ۲ معرفی یک شخصیت اصلی
- ۳ ارائه‌ی درست شخصیت‌ها
- ۴ بیان غیر هنری
- ۵ القای تأثیر واحد
- ۶ اختصار و کوتاهی
- ۷ سادگی
- ۸ روشنی و شفافیت
- ۹ تازگی شیوه‌ی بیان

چگونگی آموزش مؤثر مدیران، یکی از اساسی‌ترین سؤالات علم مدیریت است که ذهن برنامه‌ریزان را برای ایجاد بهبود و توسعه‌ی سازمانی به خود مشغول داشته است. این مشغولیت از آنجا ناشی می‌شود که مدیران علی‌رغم اعتقاد قلبی به ضرورت آموزش، با محدودیت و مسائلی از قبیل هزینه، زمان، میزان تأثیرگذاری و... دوره‌های آموزشی روبه‌رو هستند.

نتیجه‌گیری

چگونگی آموزش مؤثر مدیران، یکی از اساسی‌ترین سؤالات علم مدیریت است که ذهن برنامه‌ریزان را برای ایجاد بهبود و توسعه‌ی سازمانی به خود مشغول داشته است. این مشغولیت از آنجا ناشی می‌شود که مدیران علی‌رغم اعتقاد قلبی به ضرورت آموزش، با محدودیت و مسائلی از قبیل هزینه، زمان، میزان تأثیرگذاری و... دوره‌های آموزشی روبه‌رو هستند.

متأسفانه، اغلب مترجمان ایرانی متون خارجی، دو واژه‌ی "EDUCATION" و "TRAINING" را مترادف می‌پندارند و آن را «آموزش» ترجمه می‌کنند. این در حالی است که قلمرو معنایی و مصداقی این دو واژه با هم متفاوت‌اند.

واژه‌ی EDUCATION غالباً به مفهوم آموزش و پرورش عمومی است که رسالت آن افزایش توان علمی افراد و ایجاد «دانش»^{۲۶} در آن‌هاست. در حالی که واژه‌ی TRAINING (با الهام از مسیر حرکت قطار) به نوعی از آموزش کاربردی توجه دارد که در آن، مقصد و هدف خاصی از آموزش دنبال می‌شود که آن هدف، ایجاد مهارت و «توانش»^{۲۷} در افرادی است که مسئولیت شغل خاصی را به عهده دارند.

بی‌تردید آموزش مدیران فعلی و کارکنان و دانشجویان رشته‌ی مدیریت (به‌عنوان مدیران آینده‌ی جامعه) باید بر نوعی «مهارت‌مداری» مبتنی باشد تا افراد بعد از اتمام دوره‌ی آموزشی، دارای مهارت خاصی شده باشند. یکی از روش‌هایی که این هدف را تا حدودی محقق می‌سازد، روشی است موسوم به "CASE STUDY" که علی‌رغم داشتن معادل‌هایی در زبان فارسی (مانند افته، قضیه، مطالعات موردی و...) می‌توان آن را موردکاوی ترجمه کرد. زیرا چون پاسخ به سؤالات یک مورد، متضمن نوعی «وحدت درونی با موضوع مورد» است و جواب سؤالات و حل مشکلات مطروحه در مورد، به کنکاشی در اعماق مسئله، فراتر از ظاهر آن نیاز دارد، لذا بهتر است از واژه‌ی «کاوبدن» به جای مطالعه استفاده کرد.

یک مورد، تصویر ساده و روایت مکتوبی است که چارچوب اصلی آن، به‌طور عمده توصیف واقع‌گرایانه‌ی حوادث و رویدادهایی است که حول یک «موضوع»^{۲۸} اصلی و چندین موضوع فرعی نظام گرفته است. ساختار نگارشی مورد به گونه‌ای است که وقتی موردکاو آن را برای کاوبدن مطالعه می‌کند، به پیچیدگی ادبی و غافلگیری هیجان‌انگیز احساسی بر نمی‌خورد و در فراز و فرودی غیر علمی گرفتار نمی‌شود. موردها، گزارش گونه‌ای زنجیره‌ای از رویدادها هستند که از تعاملات فکر، عمل و منش شخصیت‌های مطرح شده در مورد در ارتباط با یکدیگر و محیط داخلی و خارجی سازمان آن‌ها حاصل می‌شود.



دفتر انتشارات کمک آموزشی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

مجله‌های دانش آموزی

(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- **رشد کودک** (برای دانش آموزان آمادگی و پایه‌ی اول دوره‌ی دبستان)
- **رشد نوجوان** (برای دانش آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره‌ی دبستان)
- **رشد دانش آموز** (برای دانش آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دوره‌ی دبستان)
- **رشد نوجوان** (برای دانش آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی)
- **رشد جوان** (برای دانش آموزان دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی)

مجله‌های عمومی

(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- **رشد آموزش ابتدایی**، **رشد آموزش راهنمایی تحصیلی**، **رشد تکنولوژی آموزشی**، **رشد مدرسه فردا**، **رشد مدیریت مدرسه**، **رشد معلم**

مجله‌های تخصصی

(به صورت فصلنامه و ۴ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- **رشد برهان راهنمایی** (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی)
- **رشد برهان متوسطه** (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره‌ی متوسطه)
- **رشد آموزش قرآن**، **رشد آموزش معارف اسلامی**، **رشد آموزش زبان و ادب فارسی**، **رشد آموزش هنر**، **رشد 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**، **رشد آموزش پیش‌دبستانی**

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

- ◆ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره‌ی ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات کمک آموزشی.
- ◆ تلفن و نمابر: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸

منابعی برای آگاهی بیشتر

خاکی، غلامرضا. موردکاوی آزمایشگاهی برای تجربه‌های

سازمانی. انتشارات کسا کاوش. ۱۳۸۷.

www.khaki.ir

پی‌نوشت

۱. مدیریت را چه علم بدانیم، چه فن و هنر، ایجاد تحول در سازمان و عوامل تشکیل دهنده‌ی آن را باید هدف اساسی آن تلقی کرد.

۲. Knowledge

۳. Skill

۴. Katz Robert

۵. Skill Conceptual

۶. Skill Human

۷. Skill Technical

۸. باید در این نوع آموزش‌ها توجه داشت که فرهنگ دو قلمرو دارد: اجتماعی و سازمانی.

۹. بر همین مبنای دهه‌های اخیر، بحثی به نام «حسابداری منابع انسانی» در ادبیات مدیریت مطرح شده است.

۱۰. explicite

۱۱. tacit

۱۲. Longdell Christopher

۱۳. Problem Diagnosing

۱۴. Solution Formulatin

۱۵. Decining

۱۶. Knowledge

۱۷. Skill

۱۸. Attitude

۱۹. Study Case [Educational]

۲۰. Research Case

۲۱. Solving Case

۲۲. Example Case

۲۳. Metaphor Case

۲۴. Exam Case

۲۵. Verbal

۲۶. Knowledge

۲۷. Skill

۲۸. THEME

منابع

۱. ایکوجیرو، نوناکا و تاکوچی، هیروتاکا. شرکت‌های دانش‌آفرین. ترجمه‌ی علی عطافر، جبار اسلامی، آناهیتا کاوه و سعید انالویی. سما. قم. ۱۳۸۵.

۲. پروست، گیلبرت؛ رو مهاردت، کای؛ روب، استفن. مدیریت دانش. ترجمه‌ی علی حسینی‌خواه. یسطرون. تهران. ۱۳۸۵.

۳. خاکی، غلامرضا. موردکاوی و موردنگاری در مدیریت. دانشکده مدیریت دانشگاه تهران. ۱۳۷۳.

۴. مجله‌ی روش، سال دهم، شماره‌ی ۵، تیرماه ۱۳۸۰.

۵. داوینورت، تامس اچ و پروساک، لارنس. مدیریت دانش. ترجمه‌ی حسین رحمان سرشت. شرکت طراحی مهندسی و تأمین قطعات ایران خودرو (سایکو). تهران. ۱۳۷۹.

۶. جعفری مقدم، سعید. مستندسازی تجربیات مدیران. مؤسسه‌ی تحقیقات و آموزش مدیریت. تهران. ۱۳۸۲.

۷. عدلی، فریبا. مدیریت دانش. فراساختی اندیشه. تهران. ۱۳۸۳.

۸. فتحیان، دکتر محمد؛ بیگ، لایلا؛ قوامی‌فر، عاطفه. تأثیر دانش ضمنی در انتقال خلاقیت سازمانی. Edgar, Dale (۱۹۹۴). *Learning and Experience*. Hill-Graw Mc, ۷۵.P.

یادداشت

شاید با عنوان آموزش علوم اجتماعی برخورد کرده باشید. تصور عمومی از این عنوان، دانش علوم اجتماعی است. در حالی که متخصصان تعلیم و تربیت و دست‌اندرکاران امور آموزشی، تعریف دیگری از این واژه دارند. متأسفانه دیده می‌شود که اصول و مفاهیم دانش در بسترهای مختلف علمی هم‌چون سیاست، اقتصاد، فرهنگ، اجتماع، زمین‌شناسی، زیست‌شناسی و... با روش‌ها و فنون آموزش خلط شده و این دو به‌جای یکدیگر مطرح می‌شوند. ما در برداشت علمی خود بر این باوریم که اصولاً آموزش علوم بر چند پایه و محور قرار داده می‌شود؛ از آن جمله می‌توان به اهداف و فلسفه‌ی علم، فنون تدریس، طراحی و سازماندهی محتوا، روش ارزش‌یابی، برنامه‌ریزی محتوای درسی و ابزارهای آموزشی (تکنولوژی) و... اشاره کرد. به‌عبارت دیگر، در آموزش هر علم این محورها باید پیاده‌سازی شوند و این غیر از دانش مربوطه است. در واقع، محتوای علمی غیر از نحوه‌ی انتقال و ادراک آن است. ما در آغوش مطالعات اجتماعی سعی کرده‌ایم برخی از مفاهیم فوق را در بستر کتاب‌های درسی به خوبی بنمایانیم. درخواست‌های متعددی نیز از معلمان و دبیران علوم اجتماعی در کشور داشته‌ایم که جای خالی این نیاز را برای ما متذکر شده‌اند. در پاسخ به این نیاز موضوع این شماره را به «آموزش مطالعات اجتماعی» اختصاص داده‌ایم. ضمن آن که در این حوزه به شدت با کمبود اطلاعات و منابع روبه‌رو بوده‌ایم اما نویسندگان این مجله که جملگی از فرهیختگان دانش علوم اجتماعی هستند، تلاش مجدانه و برنامه‌ریزی شده‌ای راه آغاز کردند که نتیجه آن را در این شماره ملاحظه می‌کنید. ما هم امیدواریم که این روند تقویت شود و مجله رشد آموزش علوم اجتماعی بتواند با آثار شما به غنای این حوزه علمی بیافزاید.



برگ اشتراک مجله‌های رشد

شرایط:

- ۱- پرداخت مبلغ ۵۰/۰۰۰ ریال به ازای هر عنوان مجله‌ی درخواستی، به صورت علی‌الحساب به حساب شماره‌ی ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه‌ی سه راه آزمایش (سرخه‌حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست.
- ۲- ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده‌ی اشتراک با پست سفارشی، (کپی فیش را نزد خود نگه دارید.)

+ نام مجله‌های درخواستی :

.....
.....
.....

+ نام و نام خانوادگی:

+ تاریخ تولد:

+ میزان تحصیلات:

+ تلفن:

+ نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان:

خیابان:

پلاک: کد پستی:

+ در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده اید، شماره‌ی اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

- صندوق پستی مرکز بررسی آثار: ۱۵۸۷۵/۶۵۶۷
- صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- نشانی اینترنتی: www.roshdmag.ir
- پست الکترونیک: [Email:info@roshdmag.ir](mailto:info@roshdmag.ir)
- امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶-۷۷۳۳۵۱۱۰
- پیام‌گیر مجله‌های رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

یادآوری:

- + هزینه‌ی برگشت مجله در صورت خوانا و کامل نبودن نشانی و عدم حضور گیرنده، بر عهده‌ی مشترک است.
- + مبنای شروع اشتراک مجله از زمان دریافت برگ اشتراک است.