

آموزش علوم اجتماعی

فصلنامه
آموزشی،
تحلیلی و
اطلاع رسانی
رشد

پورتال آموزش و پژوهش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر نشر آموزش و توسعه فناوری آموزشی

دوره هجدهم - شماره ۳ - بهار ۱۳۹۵ - ۶۴ صفحه - ۱۳۰۰۰ ریال - پیاک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۱

www.roshtmag.ir



سنجش مهارت های ارتباطی معلمان

برنامه درسی و هویت ملی

بودن یا نبودن رقابت، مسئله این است

جامعه شناسی گریز از مدرسه



آموزش علمی رشد

فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
دوره هجدهم / شماره ۳ / بهار ۱۳۹۵

بسم الله الرحمن الرحيم



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

سرمقاله

پرسش، بنیاد دانش / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

بودن یا نبودن رقابت، مسئله این است! / دکتر محمد حسنی / ۴

آموزش ارزش های اجتماعی / حسن نجفی / ۸

برنامه درسی و هویت ملی / جعفر ربانی / ۱۲

علوم اجتماعی درس زندگی - گفت و گو با اسدالله رضایی، دبیر پیشکسوت علوم اجتماعی / محمود اردوخی / ۱۸

مبادله پیام در کلاس / فریده میرمحمدی / ۲۶

آموزش مطالعات اجتماعی / معرفی کتاب / ۶۱

دانش نوین اجتماعی

روش های کیفی در پژوهش / فیروزه طیب نژاد / ۲۲

معرفت شناسی نظریه انتقادی / خلیل کمریگی / ۳۴

شبکه های همراه / مجتبی مقصودی / ۴۰

چهار الگوی مهارتی / طاهره جلالوند / ۵۲

دانش اجتماعی بومی

جامعه شناسی گریز از مدرسه / دکتر حسین ابراهیم آبادی / ۲۹

روش شناسی دانش اجتماعی بومی - گزارش از یک دوره آموزشی / الدوز تبریزی / ۴۳

سرمایه اجتماعی و احساس امنیت / سعید نریمانی / ۴۶

سنجش مهارت های ارتباطی معلمان / محمد خلیلی شله بران / ۵۶

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله ها می توانند با نرم افزار word و بر روی CD و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول ها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود. ● مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه ها) از متن استخراج و روی صفحه ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله باید دارای تیترا اصلی، تیتراهای فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

- مدیر مسئول: محمد ناصری
- سردبیر: فریبرز بیات
- مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
- هیئت تحریریه: دکتر ناهید فلاحیان، دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی، دکتر وحید نقدی، دکتر محمد سعید ذکایی، پری مسلمی پور لالمی، غلامرضا حمیدزاده
- ویراستار: بهروز راستانی
- طراح گرافیک: پرینا شندسی
- عکس روی جلد: سعید رضا مقصودی
- استان مرکزی: هفتمین جشنواره عکس رشد
- نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
- صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
- نمابر: ۸۸۳۰ ۱۴۷۸
- وبگاه: www.roshdmag.ir
- پیامک: ۳۰۰۸۹۹۵۰۱
- roshdmag:ejtemaie@roshdmag.ir
- رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
- تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰ ۱۴۸۲
- کد مدیر مسئول: ۱۰۲
- کد مشترکین: ۱۱۴
- نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶-۷۷۳۳۶۶۵۵
- شمارگان: ۴۵۰۰
- چاپ: شرکت افست (سهامی عام)



توضیح و پوزش: تیترا مقاله «مدرسه خلاق» در مجله شماره ۶۹ صفحه ۳۸ با حذف کلمه «خلاق» چاپ شده است که بدینوسیله از مخاطبان عزیز پوزش می خواهیم.

پرسش، بنیاد دانش

و چه از طرف معلم استقبال می‌کند. این در حالی است که «پرسش» بنیاد «دانش» است و کنجکاوی و کاوشگری است که کشف و خلاقیت، ابداع و ابتکارها و یا درک و فهم تازه‌ای از یک مسئله و موضوع را به ارمغان می‌آورد.

از سوی دیگر، تألیف و تدوین کتاب‌ها بیشتر متمرکز انجام می‌شود. مشارکت معلمان در تألیف و تدوین کتاب‌ها فراگیر و جدی نیست. نقدها کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد و نیازهای دانش‌آموزان نیز کمتر در محتوا لحاظ می‌شود. به علاوه، نحوه سازمان‌دهی محتوا جایی را برای تفکر انتقادی باز نمی‌گذارد. در سطح مدرسه، معلم بیشتر متکلم وحده و دانش‌آموزان گوش شنواست. در کلاس‌ها کمتر میدان برای سؤال و پرسش باز می‌شود و معمولاً دانش‌آموزان نگران‌اند که اگر سؤال کنند، با واکنش منفی معلم یا هم‌کلاسی‌ها مواجه شوند. چنین نظامی تأمل، تفکر، خلاقیت و ابتکار را کمتر برمی‌تابد و مایل است همه در چارچوب‌های از پیش تعیین شده قدم بردارند و به پرسش‌ها، پاسخ‌های یکسان بدهند. اساس پاسخ‌های یکسان حافظه‌محوری و انباشت اطلاعات متراکم و پراکنده است که به‌طور طبیعی دانش‌آموزان را دچار تنش و اضطراب می‌کند. البته طی چند سال اخیر و با توجه به مشکلات عدیده‌ای که نظام ارزشیابی حافظه‌محور، کمی گرا و پاسخ‌محور ایجاد کرده بود، نظام ارزشیابی توصیفی و کیفی در دوره ابتدایی به اجرا درآمد. اما به دلیل فقدان دیدگاه منظومه‌ای و سیستمی و از آنجا که چنین رویکردی در سایر اجزای نظام آموزشی، چون برنامه‌ریزی درسی، تألیف و تدوین منابع، روش تدریس معلم و نیز مدیریت کلاس و مدرسه دنبال نمی‌شود، ارزشیابی توصیفی در عمل به حاشیه رفته است. بنابراین به نظر می‌رسد تا نگرش‌های بنیادی ما نسبت به نظام آموزشی تغییر نکند، مشکل همچنان باقی است و اقدامات جزئی تأثیری نخواهند داشت و دردی را درمان نمی‌کند.

سردبیر

بهار فصل امتحان، آزمون و ارزشیابی است. کوچک باشی یا بزرگ، دانش‌آموز باشی یا دانشجو و حتی معلم و استاد فرقی نمی‌کند. واژه «امتحان» همواره با نوعی اضطراب، تنش و ترس همراه است. اما چرا چنین است؟ این تنش و اضطراب به چه علل و عواملی برمی‌گردد؟ ریشه در ساختار روان‌شناختی و شخصیت افراد دارد یا به ساختار نظام آموزشی برمی‌گردد، یا به هر دو؟ و در آن صورت، سهم کدام‌یک از دو ساختار فردی و روان‌شناختی و نظام آموزشی در تولید و تداوم این موضوع بیشتر است؟

واقعیت این است که اگر چه اضطراب امتحان به علل و عوامل متفاوتی مربوط می‌شود که شخصیت فرد نیز در آن سهم قابل توجهی دارد، اما علت اصلی این موضوع به ساختار نظام آموزشی برمی‌گردد.

نظام آموزش ما «حافظه‌محور»، یکسویه، غیرتعاملی و کمیت‌گراست. به همین دلیل نیز به جای «یادگیری» بر انباشت اطلاعات پراکنده و متراکم تأکید دارد. آزمون، ارزشیابی و امتحان در چنین نظامی بر مبنای کمیت یا میزان به‌یادسپاری و حفظ اطلاعات و داده‌های کتاب‌های درسی است که این خود به اضطراب و تنش دانش‌آموزان دامن می‌زند.

در این نظام آموزشی، مبنای و معیار موفقیت در امتحان و آزمون پایانی، پاسخ‌های یکسان و استاندارد به سؤالات است و کمتر جایی برای پاسخ‌های خلاقانه دانش‌آموز وجود دارد. کمتر مدرسه یا معلمی است که به «پرسش»‌های دانش‌آموزان اهمیت و امتیاز بدهد یا آزمون پایانی را بر مبنای اصل «پرسش‌محوری» بدین صورت تدوین کند که: «این درس چه سؤالات و پرسش‌های جدیدی برای شما ایجاد کرد؟»

و یا بر مبنایی کاوشگرانه از دانش‌آموزان بخواهد: «چگونه استفاده از این درس در زندگی روزمره را کشف کنند.» به همین دلیل می‌توان گفت این نظام آموزشی «پاسخ‌محور» است و کمتر از پرسش، نقد و نظر، چه از جانب دانش‌آموز





دکتر محمد حسنی

عضو هیئت علمی
پژوهشگاه مطالعات
آموزش و پرورش



بودن یا نبودن رقابت مسئله این است!

مقدمه

رقابت و رقابت‌جویی یکی از سازوکارهایی مقبول و پذیرفته در نظام‌های آموزش رسمی جهان و از جمله ایران است. یکی از عمده دلایل حضور این رویکرد در نظام‌های آموزشی این است که پیشگامان و نظریه‌پردازان این گونه نظام آموزشی بر فلسفه و دیدگاه انسان‌شناسی خاصی تأکید کرده‌اند. یکی از فیلسوفان و نظریه‌پردازانی که اندیشه‌هایش نظام آموزشی رسمی را تحت تأثیر قرار داده، اسپنسر است. این فیلسوف به پردازش نظریه تکامل اجتماعی متأثر از «نظریه تکامل طبیعی انواع» مشهور است. او بر این باور است که رقابت باعث پیشرفت اجتماعی و اقتصادی می‌شود. [دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲]. همان گونه که در طبیعت به تکامل انواع و ظهور انواع کامل‌تر منجر شده است. نظام آموزشی به عنوان یک نهاد اجتماعی نیز باید بر این اصل اساسی استوار باشد. این معنا بر کسی پوشیده نیست و بسیاری از صاحب‌نظران بر حضور پررنگ تجربه رقابتی در عموم تجارب مدرسه‌ای تأکید دارند. از نظر زیبا کلام (۱۳۸۲) رقابت فرایند حاکم بر نظام آموزشی است. رقابت‌های توانفرسا برای از میدان به در کردن رقیب در درس و یادگیری جلوه بارزی دارد [کریمی، ۱۳۸۲].

این حضور تا جایی است که ضرورت وجود رقابت در عرصه تجارب تربیتی مدرسه‌ای، به صورت یک باور فراگیر بین کارگزاران نظام آموزشی درآمده است. به نظر می‌رسد که چنین باوری ریشه در ماهیت تربیت رسمی دارد. کاهش انگیزه رقابت بین دانش‌آموزان به مثابه کاهش و افت انگیزه یادگیری تلقی می‌شود. از همین منظر بسیاری بر الگوی «ارزشیابی کیفی توصیفی» خرده می‌گیرند و عقیده دارند، حذف نمره از موقعیت‌های یادگیری رسمی و کلاسی راهبرد نادرستی است که به کاهش رقابت منجر می‌شود و شور یادگیری را کم‌فروغ می‌سازد. در این مقاله تلاش می‌شود، در راستای رد این باور و دفاع از انتقال فضای مدرسه از جو رقابتی به جو رفاقتی، تأملی در ماهیت رقابت و امکان تحقق آن در یک فضای واقعی یادگیری صورت پذیرد. برای رسیدن به این منظور، امکان وجود رقابت در یک موقعیت یادگیری به لحاظ منطقی مورد پرسش قرار می‌گیرد. در واقع پرسش اساسی که در این مقاله مطرح می‌شود این است که: «آیا رقابت در فضای تربیتی به لحاظ منطقی امکان‌پذیر است یا نه؟»

کلیدواژه‌ها: رقابت، تکامل اجتماعی، تکامل طبیعی



برای درک روشن موضوع مقاله و یافتن پاسخ پرسشی که مطرح شد بهتر است به تحلیل مفهومی فرارونده رقابت بپردازیم. روش تحلیل مفهومی، روش تحلیلی است که از شرایط امکان تحقق یک مفهوم بحث می‌کند [باقری و همکاران، ۱۳۹۱].

رقابت مفهومی است که از دانش زیست‌شناسی و نظریه‌های جامعه‌شناسی، مانند بسیاری از مفاهیم دیگر، به حوزه تربیت وارد شده است. رقابت وضعیتی است که در آن گروهی از موجودات برای دستیابی به یک موقعیت تلاش می‌کنند؛ موقعیتی که محدود است و طالبان آن زیاد و فردی یا افرادی که قوی‌تر هستند، می‌توانند به آن موقعیت دست پیدا کنند. برای مثال، در طبیعت موقعیت مطلوب یا امکانات مورد نظر و مورد نیاز (آب، غذا، نور و...) محدود است و مشتاقان آن بسیار زیاد. تنها موجوداتی موفق می‌شوند که توانایی بیشتری داشته باشند. لذا گونه‌های برتر و توانا تر باقی می‌مانند و موفق به ادامه زندگی می‌شوند. گروهی از گیاهان در یک محدوده رشد می‌کنند و برای رسیدن به نور بیشتر تلاش می‌کنند. در این میان گروهی که رشد بهتر و سریع‌تر دارد، به نور بیشتر می‌رسد و ضعیف‌ترها رشد ناقص خواهند داشت. زیرا نور کمی دریافت کرده‌اند. این در واقع همان اصل «انتخاب اصلح» در نظریه تکامل داروین و «نظریه تکامل اجتماعی» اسپنسر است [دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲].

هرچه امکانات کمتر و موقعیت مطلوب تنگ‌تر و محدودتر باشد، جویندگان آن بیشتر، محروم‌شدگان بیشتر و موقعیت رقابتی شدیدتر خواهد بود. در واقع در فضای رقابتی با این معنا، آنچه که انگیزه تلاش ایجاد می‌کند، همان نیاز دسترسی به امکانات یا موقعیت مطلوب است. مثلاً در یک فضای محدود چند پلنگ برای به دست آوردن قلمرو گسترده‌تر شکار با هم به رقابت می‌پردازند.

در مقام مقایسه، در برخی موقعیت‌های انسانی نیز شرایط نسبتاً مشابهی دیده می‌شود. در فضای ورزشی که به روشنی رقابت دیده می‌شود، برای بردن «جام» یا «مدال» افرادی با هم رقابت می‌کنند؛ چون یک مدال طلا یا جام یا رتبه اول بیشتر وجود ندارد. در فضای تجارت، دو فروشگاه در یک محله برای جذب بیشتر مشتری‌های محدود آن محله با هم رقابت

می‌کنند. لذا رقابت از جلوه‌های حیات اجتماعی نیز محسوب می‌شود. تولیدکنندگان یک کالای معین برای به دست آوردن مشتری بیشتر و بازار با هم رقابت می‌کنند.

باید دید برای شکل‌گیری یک موقعیت رقابتی چه شرایطی لازم است. با توضیحات بالا می‌توان چنین نتیجه گرفت که تحقق یک رابطه رقابتی واقعی دو شرط اساسی دارد: نخست، وجود منابع و امکانات ارزشمند اندک و یا موقعیت‌های مطلوب محدود است. یعنی اینکه برای ایجاد رقابت باید ارزشی به‌ویژه مادی وجود داشته باشد که از مطلوبیت زیادی برخوردار باشد. در شرایط اجتماعی این ارزش می‌تواند در یک موقعیت مطلوب مانند کسب عنوان قهرمانی، کسب بازار یک کالا و مانند این‌ها تجلی پیدا کند. لذا وجود یک ارزش با مطلوبیت بالا از شروط لازم تحقق یک موقعیت رقابتی است.

دوم، تعداد جویندگان و خواهندگان آن ارزش بیشتر از امکانات موجود باشد. یعنی در نهایت تعداد محدودی می‌توانند به این ارزش‌ها دست پیدا کنند و بقیه محروم خواهند بود. رقابت برای کسب ارزش صورت می‌گیرد.

وضعیت رقابتی تنها با وجود این دو شرط حداقلی قابل تحقق است. هر وضعیت رقابتی چه به صورت طبیعی آن، یعنی در عالم گیاهان و حیوانات، و چه به صورت انسانی آن، یعنی در یک محیط اجتماعی، مستلزم آن است که ارزشی با مطلوبیت بالا وجود داشته باشد و گروه کثیری برای دست یافتن به آن ارزش

فقط برای تعداد محدودی جا داشته باشد و صرفاً اندک آدمیان بتوانند به آن برسند.

آیا همه اعضای یک گروه یادگیری (کلاس) می‌توانند توانایی انجام محاسبه محیط اشکال هندسی، یا نوشتن یک نامه به زبان انگلیسی را پیدا کنند؟ در پاسخ عقلاً می‌توان گفت بله و اصولاً هم باید همه به هدف تربیتی برسند. یعنی انتظار چنین است، مگر اینکه مانعی در کار باشد. زیرا اهداف تربیتی ویژه نیستند. به سخن دیگر، محدودیتی در وضعیت‌های مطلوب تربیتی (اهداف) وجود ندارد. زیرا جایی برای همه هست و همه می‌خواهند متناسب با توانایی‌های خودشان به نوعی به این اهداف برسند. عمومی بودن آموزش‌های دوره دبستانی و حتی بالاتر از آن به این معناست که انتظار می‌رود، عموم آحاد جامعه به این اهداف دست یابند. حتی می‌توان گفت دسترسی عموم آحاد جامعه به این اهداف امری ضروری است.

براساس این تحلیل از دو شرط لازم برای رقابت، شرط نخست آن در فضای تربیتی مهیا نیست. یعنی اینکه محدودیت برای رسیدن به اهداف و کسب توانایی‌ها و صفات مورد نظر در سلسله اهداف تربیتی از ناحیه خود اهداف وجود ندارد. البته ممکن است محدودیت‌هایی در شرایط فردی برای دست یافتن به این اهداف مطلوب وجود داشته باشد که به بحث ما مربوط نمی‌شود. در فضای تربیتی شرایط رقابت مهیا نیست. یعنی امکان منطقی برای رقابت وجود ندارد. در واقع رقابت معنایی ندارد، زیرا همه می‌توانند ریاضی یاد بگیرند و توانایی خواندن و نوشتن کسب کنند (با رعایت تفاوت‌های فردی و به شرط فقدان نقص). اینجاست که همه می‌توانند به آن برسند. لذا سبقت گرفتن برای رسیدن به موقعیتی که همه به آن می‌رسند و امکان رسیدن به آن را دارند، یعنی تلاش بیشتر و کوشش بیشتر. در فضای تربیتی همه در حد وسع خود تلاش می‌کنند تا به هدف برسند. هدف هم یک نقطه معین و مشخص نیست. اهداف دارای سطوح و مراتبند و هر کس متناسب با توانایی‌هایش به حدی از اهداف می‌رسد. یعنی به اصطلاح، اهداف تربیتی تشکیکی (ذو مراتب) هستند.

پس اساساً شرایط تربیتی به معنای درست آن مصداق رقابت نیست. یعنی کسب اهداف تربیتی قابل رقابت نیست. هرچند می‌توان وضعیتی ساختگی در کلاس و محیط یادگیری فراهم کرد که دانش‌آموزان برای رسیدن به مقام اول (مثلاً تلاش کنند، مقامی که به یک نفر می‌رسد و بقیه از دسترسی به آن محروم خواهند بود، اما این فرایند تربیتی جعلی است. چون اهداف تربیت به گونه‌ای است که همه می‌توانند و (شاید باید) به آن برسند. پس در شرایط تربیتی دیگر رقابت معنای خودش را از دست می‌دهد.



به تکاپو بپردازند. روشن است که در محیط‌های طبیعی بر رفتار رقابتی اصول و هنجارهایی حاکم نیست، اما در موقعیت‌های رقابتی اجتماعی کم و بیش هنجارها و قواعدی حاکم است؛ مثل قواعدی که در رقابت‌های ورزشی و دیگر رقابت‌ها حاکم‌اند. این قواعد را عوامل نظام هنجاری و حقوقی جامعه تعیین و تعریف می‌کنند.

حال با این تحلیل باید دید که در یک محیط تربیتی آیا شروط لازم برای برقراری رابطه رقابتی بین مسافران یک سفر یادگیری یا دانش‌آموزان یک کلاس، مدرسه و... فراهم است یا نه. یکی از عناصر و مؤلفه‌های حساس در محیط‌های تربیتی یا یاددهی - یادگیری در دوره عمومی، وجود اهداف ارزشمندی است که غایت فعالیت‌های تربیتی محسوب می‌شود. در واقع اهداف همان ارزش‌ها و موقعیت‌های مطلوب هستند که یادگیرندگان باید به آن‌ها دست یابند.

اهداف تربیتی فضای ضیق و محدودی نیستند که برای معدود افراد قابل دسترسی باشند. برعکس به گونه‌ای تعریف شده‌اند که علی‌الاصول همه یادگیرندگان به آن‌ها دسترسی پیدا کنند. مثلاً کسب توانایی و مهارت برای زندگی پاک، درک ریاضیاتی از جهان هستی، کسب ایمان به خالق هستی، کسب توانایی خواندن و نوشتن و مانند این‌ها اهدافی هستند که در نظام تربیت مورد نظر هستند و برای تمامی ابنای بشر اصولاً قابل دسترسی‌اند و هیچ محدودیتی برای رسیدن به آن‌ها وجود ندارد. مثلاً درک ریاضیاتی جهان هستی وضعیتی نیست که



تبدیل موقعیت یادگیری به یک موقعیت رقابتی ایجاد یک وضعیت جعلی و ساختگی است. ذات و ماهیت موقعیت‌های تربیتی رقابتی نیست. از این رو چرا باید ما به کودکانمان به‌طور ضمنی و غیرمستقیم بفهمانیم که اهداف یادگیری موقعیت‌های محدودی هستند و جا برای همه آن‌ها وجود ندارد. آیا این درست است که بگوییم در بهشت برای همه این‌ای بشر جا نیست؟! آیا این آموزش ضمنی که از ایجاد فضای ساختگی رقابتی در محیط تربیتی (مدرسه و کلاس) بر می‌آید، باعث نمی‌شود که بسیاری از کودکان به توانایی‌های خودشان در رسیدن به اهداف ارزشمند بدبین شوند؟ این در واقع بینشی غلط است که به کودکان داده می‌شود و این بینش نادرست منشأ بسیاری از آسیب‌ها خواهد شد.

شاید این پرسش پیش آید که آزمون‌های ورودی به دانشگاه و... نمونه‌ای از وضعیت‌های رقابتی برای دسترسی به موقعیت‌های مطلوب (قبولی) هستند و در عین حال مصداق فضای رقابتی‌اند. اما من براساس تحلیل بالا بر آن باورم که موقعیت‌هایی نظیر کنکور و آزمون ورودی مدارس نمونه دولتی و استعدادهای درخشان یا آزمون‌هایی که برای کسب موقعیت‌های شغلی برگزار می‌شوند، اساساً و در ذات خود یک موقعیت تربیتی نیستند. این‌ها یک موقعیت تجاری-اقتصادی هستند. در حقیقت این موقعیت‌ها، موقعیت‌های حاشیه‌ای در فضای تربیتی محسوب می‌شوند. پذیرش در کنکور دانشگاه یک هدف تربیتی نیست.

نتیجه‌گیری و بحث

رقابت موقعیتی است که برای ایجاد انگیزه و پیشرفت در یادگیری در محیط‌های آموزشی رسمی، یعنی مدرسه ایجاد می‌شود. اما طبق تحلیلی که گذشت، موقعیت رقابتی یک موقعیت واقعی تربیتی محسوب نمی‌شود. کارگزاران با ایجاد فضای رقابتی در مدرسه، موقعیت‌های ساختگی تربیتی ایجاد می‌کنند. زیرا ایجاد فضای رقابتی با نگاهی تنگ‌نظرانه به اهداف یادگیری شکل می‌گیرد. حتی برگزاری مسابقات ورزشی در محیط‌های تربیتی و سایر مسابقات (مثلاً فرهنگی) فی‌نفسه تربیتی نیستند. این‌ها فضاهای شبه‌تربیتی هستند که در حاشیه فضاهای تربیتی ایجاد می‌شوند. کسانی که رقابت را برای محیط یادگیری شرطی لازم و ضروری می‌دانند، باید دقیقاً مقصودشان را از رقابت روشن کنند. با جعل مفهوم «رقابت سازنده» نمی‌توان واقعیت رقابت را پنهان کرد.

بدون شک نمی‌توان حتی یک موقعیت واقعاً تربیتی یافت که هر دو شرط رقابت در آن جاری باشد. حتی در فضای ارزشیابی کمی (نمره‌ای/ ملاکی نه هنجاری) شرایط دوگانه رقابت صدق

نمی‌کند. آیا تعداد ۲۰هایی که می‌خواهیم به بچه‌ها بدهیم، محدود هستند یا اینکه همه می‌توانند به ۲۰ برسند؟ بی‌تردید همه می‌توانند برسند. پس رقابت برای چیست؟ لذا ارزشیابی نیز در ذات خود امری رقابتی نیست. ارزشیابی که در فرایند تربیت وارد می‌شود، برای چه منظوری است؟ ارزشیابی در محیط حقیقی تربیت برای این نیست که بدانیم کی برنده است؟ یعنی نفر اول کیست؟ بلکه برای این است که بدانیم «چه یاد گرفته‌ایم؟ و چه یاد نگرفته‌ایم؟ چه اقدامی باید انجام دهیم؟» یعنی نسبت‌مان با اهداف تربیتی (خرد و کلان) چگونه است و در نهایت چگونه می‌توانیم بهتر و بیشتر به اهداف برسیم و چه اقداماتی نیاز داریم. اما از منظر نتایج استفاده از راهبرد رقابت نیز تردیدهای جدی وجود دارد. **شکوهی (۱۳۸۷)** بر این باور است که رقابت برای دوره دبستانی زیانبار است. چون کودکان در این سن نمی‌توانند تفاوت‌ها را درک کنند و توجیهی برای شکست خود بیابند. در یک موقعیت رقابتی، اندکی موفق و بسیاری ناموفق و شکست خورده هستند. نکته جالب اینجاست که تکرار شکست آثار منفی بر شخصیت دانش‌آموزان بر جای می‌گذارد. به همین سبب است که **ویلیام گلاس (۱۳۸۰)**، روان‌شناس مشهور، بر این باور است که باید مدارس بدون شکست ایجاد کرد. اصلانی (۱۳۸۷) در کتاب خودش با عنوان «مدرسه بدون رقابت» با نقد ماهیت رقابتی یادگیری‌های مدرسه، به صورت‌بندی مدرسه‌ای از نوع دیگر دست‌زده است.

منابع

۱. اصلانی، ابراهیم (۱۳۸۷). مدرسه بدون رقابت. انتشارات دوران. تهران.
۲. باقری، خسرو و همکاران (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. تهران.
۳. دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (۱۳۷۲). فلسفه تعلیم و تربیت. انتشارات سمت. تهران.
۴. زیبا کلام، فاطمه (۱۳۸۲). مبانی فلسفی آموزش و پرورش در ایران. دانشگاه صنعتی امیرکبیر. تهران.
۵. شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۷). تعلیم و تربیت و مراحل آن. به نشر. مشهد.
۶. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۰). تربیت طرباک، شور و طرب در تربیت. منادی تربیت. تهران.
۷. گلاس، ویلیام (۱۳۸۰). مدارس بدون شکست. ترجمه حمزه ساده. انتشارات رشد. تهران.



ارزش‌های اجتماع

اجتماعی
تعلیمات
درسی
برنامه
بخشی
کیفیت
برای
راهکارهایی

مقدمه

آموزش و پرورش تأثیرگذارترین نهاد در هر کشور است که وظیفه‌درونی کردن ارزش‌ها و پرورش انسان‌های پویا و در حال رشد را به عهده دارد. جمهوری اسلامی ایران که بر پایه‌میانی اعتقادی اسلام تأسیس شده است، وظیفه دارد از طریق نهادهای فرهنگی، باورها و اعتقادات اسلامی و ملی را به کودکان و نوجوانان آموزش دهد و ارزش‌ها را در وجود آنان نهادینه سازد [موسوی نسب و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۶]. در این میان برنامه‌دروسی چارچوبی برای تصمیم‌گیری فراهم می‌آورد که در قالب آن، با بحث از اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، ارزشیابی و نظایر آن، می‌توان به تقویت شناخت‌ها، عواطف و عملکردهای ارزشی در دانش‌آموزان اقدام کرد [خسروی و باقری، ۱۳۸۷: ۸۱].

به‌طور کلی، همه برنامه‌های درسی گزینشی از فرهنگ و ارزش‌های فرهنگی جامعه را با خود دارند [روحانی و باقری، ۱۳۹۱: ۹۶]. در برخی برنامه‌های درسی نظیر تعلیمات اجتماعی، به دلیل ماهیت آن‌ها، آموزش ارزش‌ها، اخلاق و میراث فرهنگی، جایگاه ویژه‌ای می‌یابند. در واقع غیرممکن است که بتوان از طریق برنامه‌دروسی به موضوعات گوناگون محیطی و اجتماعی (جغرافیایی، تاریخی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی) پرداخت و توجهی به «ارزش‌ها» نداشت [کاظم‌پور، غفاری، ۱۳۸۸: ۹۰].

حسن نجفی
دانشجوی دکترای
مطالعات برنامه‌دروسی
دانشگاه علامه طباطبائی

کلیدواژه‌ها: آموزش ارزش‌ها، راهکارهای مؤثر بر آموزش

برنامه درسی تعلیمات اجتماعی کشور ما، آموزش چهار گروه عمده از ارزش‌ها را با توجه به ماهیت موضوع درسی مدنظر قرار داده است:

عدالت‌جویی: داشتن تمایل به برقراری عدالت اجتماعی و اقتصادی و ظلم ستیزی در سطوح متفاوت (محلی، ملی، جهانی)؛
حق‌طلبی و مسئولیت‌پذیری: شناختن حقوق و تکالیف فردی، اجتماعی و شهروندی و بر این مبنا، تمایل به احقاق حق در سطوح متفاوت و احساس مسئولیت و تعهد در امور مختلف و سطوح گوناگون زندگی (خانواده، مدرسه، محله، کشور و جهان)؛
تعاون: داشتن تمایل مثبت و علاقه به همکاری، مشارکت و هم‌یاری در سطوح متفاوت برای پیشبرد و بهبود امور توأم با احسان و رأفت و مهرورزی نسبت به هم‌نوعان و روحیه علاقه‌مندی و قدردانی از اعضای خانواده، اولیای مدرسه و خدمت‌گزاران جامعه؛
میهن‌دوستی: یعنی علاقه‌مندی به کشور ایران و پیشرفت و آبادانی آن، احساس تعلق و افتخار نسبت به فرهنگ و هویت اسلامی - ایرانی، و تمایل به حفظ میراث و دستاوردهای فرهنگی انقلاب و جمهوری اسلامی [فلاحیان و همکاران، ۱۳۸۹: ۳۳].

درباره ارزش‌های فوق نکات زیر را باید مورد توجه قرار داد:

الف. هر گروه از ارزش‌های مذکور، تعداد بسیار زیادی خرده‌ارزش را در خود جای می‌دهند. برای مثال، حق‌طلبی و مسئولیت‌پذیری، ارزش‌هایی چون پایبندی به قانون، رعایت حقوق دیگران، مسئول بودن، دفاع از مظلوم، شهادت به حق، آزادی، فداکاری، امر به معروف و نهی از منکر، استقامت و ... را در خود دارد.
ب. اصولاً آموزش بسیاری از مفاهیم شناختی و مهارت‌ها در برنامه درسی تعلیمات اجتماعی، خود عین آموزش ارزش‌هاست و به توسعه ارزش‌ها می‌انجامد. برای مثال، مفاهیم و مهارت‌های مربوط به موضوعاتی چون بهره‌وری، همکاری در خانواده، دفاع مقدس، تعاون، دوستی، هویت، حفظ محیط زیست و ... پیوند تنگاتنگی با مقوله «ارزش‌ها» دارند.

پ. ارزش‌های مذکور در عالم واقع مرزهای معین قابل تفکیک ندارند و با توجه به مقاصد متفاوت نظری و عملی طبقه‌بندی می‌شوند. همان‌طور که گفتیم، ارزش‌ها در یک شبکه تعاملی با هم پیوند می‌خورند که از آن به «نظام ارزشی» یاد می‌شود.

ت. توسعه ارزش‌ها از طریق تلفیق آن‌ها در آموزش همه راهبردهای موضوعی و فعالیت‌های مهارتی، قابلیت تحقق دارد. به عبارت دیگر، فرایند یادگیری هر یک از موضوع‌ها و فعالیت‌ها، علاوه بر کسب مهارت و درک مفاهیم، باید امکان فراگیری ارزش‌ها را نیز فراهم کند. در اینجا ذکر این نکته ضروری است که برنامه درسی «تعلیمات اجتماعی» فقط به انتقال و بسط ارزش‌ها بسنده نمی‌کند، بلکه از طریق این برنامه و طراحی فعالیت‌های مناسب یاددهی - یادگیری، باید زمینه‌های نقد و بررسی ارزش‌های رایج و حاکم را از منظر جهان‌بینی اسلامی و به کارگیری ملاک‌ها و معیارهای دین اسلام فراهم آورد.

توجه به این امر در برنامه درسی تعلیمات اجتماعی، موجب می‌شود که نوعی «پالایش فرهنگی و ارزشی» از طریق این برنامه شکل بگیرد. برای مثال، هم‌اکنون بسیاری از مصادیق «فرهنگ مصرف‌گرایی» (مثلاً برگزاری جشن تولدهای باشکوه و مجلل، تفاخر به داشتن خودروهای لوکس، داشتن لوازم‌التحریر گران‌قیمت و متنوع و نظایر آن) و اخلاق و آداب مربوط به آن‌ها، به ارزش‌هایی در جامعه تبدیل می‌شوند که فشار روانی خود را بر کودکان و نوجوانان نیز تحمیل می‌کنند. برنامه درسی تعلیمات اجتماعی این قابلیت را دارد که از طریق آموزش ارزش‌ها و فعالیت‌های مبتکرانه‌ای که توسط مؤلف یا معلم طراحی می‌شوند، زمینه نقد این موضوعات را در کلاس‌های درس از منظر دین اسلام فراهم بیاورد و کودکان و نوجوانان را به تفکر درباره ارزش‌های رایج وادارد. بدین ترتیب، اخلاق‌محوری «اخلاق اسلامی» و پایبندی به ارزش‌های واقعی اسلامی جایگزین «هنجارمحوری» و تقلید کورکورانه از ارزش‌های نامطلوب حاکم بر فرهنگ جامعه می‌شود [راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای دوره آموزش عمومی، ۱۳۸۹: ۴۷ - ۴۵].

با توجه به مطالب فوق، پژوهش حاضر تلاش کرده است از طریق بررسی نظرات متخصصان، راهکارهای کیفی مؤثر بر آموزش ارزش‌ها را در برنامه درسی تعلیمات اجتماعی ایران شناسایی و معرفی کند تا معیارهای عملی مناسبی در اختیار سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام آموزش و پرورش کشور قرار داده شود.

روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه پژوهشی کیفی است که جامعه آماری آن شامل متخصصان حوزه‌های برنامه درسی، فلسفه تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی بوده است. با توجه به منطق پژوهش‌های کیفی، روش نمونه‌گیری هدفمند (غیر تصادفی) بوده است و گزینه‌هایی که محققان را بیشتر به پاسخ مطلوب نزدیک می‌کردند، انتخاب شده‌اند. در این پژوهش از نظرات ۲۰ نفر از صاحب‌نظران مذکور استفاده شده است. دیدگاه‌های افراد پیرامون راهکارهای مؤثر بر آموزش ارزش‌ها در برنامه درسی تعلیمات اجتماعی ایران، از طریق مصاحبه عمیق و به صورت نیمه‌ساختاریافته به دست آمده است. به منظور دستیابی به «اعتبار»^۱ سؤالات مصاحبه، از نظرات استادان صاحب‌نظر بهره گرفته شد و برای حصول اطمینان از قابلیت «اعتمادپذیری»^۲ داده‌های پژوهش، از تکنیک‌های پیشنهادی می‌کات و مورهِوس^۳ (۲۰۰۲) (بازرسی مجدد مسیر کسب اطلاعات، بازنگری ناظران، چک کردن از طریق شرکت‌کنندگان در تحقیق و کنترل اعضاء) استفاده شد. دقت و امانت‌داری پژوهشگر نیز به قابلیت اعتماد افزوده است. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش کدگذاری اسمیت^۴ استفاده شد.

یافته‌ها

سؤال پژوهش: از دید متخصصان راهکارهای کیفی مؤثر بر آموزش ارزش‌ها در برنامه درسی تعلیمات اجتماعی ایران کدام‌اند؟

طراحی و تدوین برنامه درسی مستلزم بهره‌گیری از یک چارچوب نظری یا نظریه زیربنایی مبتنی بر اصول و موازین علمی و نیازهای واقعی است تا بتواند به عنوان راهنمای عمل، در بررسی و اجرای مراحل پژوهش مورد استفاده قرار گیرد. در این راستا راهکارهای کیفی مؤثر بر آموزش ارزش‌ها در برنامه درسی تعلیمات اجتماعی ایران، در قالب چهار عنصر اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی و ۴۴ مضمون فرعی تجلی یافته است. به عبارت دیگر، موارد مذکور عناصر و مضامینی هستند که در مرحله تحلیل نهایی کدهای گزینشی استخراجی، حاصل شده‌اند و نمایانگر وجوه مختلف برنامه‌های درسی تعلیمات اجتماعی هستند و هر کدام می‌توانند به نحوی در بسط رفتارهای ارزشی در دانش‌آموزان مؤثر باشند.

عناصر برنامه درسی تعلیمات اجتماعی	کدهای گزینشی استخراجی
اهداف	توجه به ارزش‌ها به عنوان چتر فلسفی و مبانی اعتبار بخشی برنامه درسی تعلیمات اجتماعی
	فراهم‌سازی مقدمات طرح و ارائه اندیشه‌های نوین در حوزه آموزش ارزش‌ها
	تعیین اهداف ارزشی مطابق با نیازهای دانش‌آموزان
	بهره‌گیری از عنصر زیبایی‌شناختی در تدوین اهداف ارزشی جهت تأثیرپذیری عمیق و مطلوب دانش‌آموزان
	تقویت توجه به آینده‌نگری و شناخت نیازهای جدید آموزش برنامه‌های درسی در حوزه آموزش ارزش‌ها
	توجه متوازن به حیطه‌های یادگیری (شناختی، عاطفی و روانی حرکتی) هنگام تدوین اهداف ارزشی
	سیاست‌گذاری مناسب در آموزش رسمی و غیررسمی برای تجلی رفتارهای ارزشی در دانش‌آموزان
	در نظر گرفتن هم‌گرایی فطرت و ارزش‌ها در اهداف جهان‌شمولی تعلیمات اجتماعی
	سیاست‌گذاری برای استفاده از درس‌های میان‌رشته‌ای در حوزه آموزش ارزش‌ها
	توجه به هم‌گرایی چشم‌اندازها و نظرگاه‌های علمی و فلسفی در قلمرو آموزش ارزش‌ها
محتوا	تعیین اهداف برای گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش با موضوعیت رفتارهای ارزشی
	مفهوم‌سازی‌های مشترک با درس‌های دیگر برای انتخاب محتوای ترویج دهنده رفتارهای ارزشی
	تدوین محتوا در راستای هدایت دانش‌آموزان به تفکر، تدبیر و فعالیت در قلمرو ارزش‌ها
	اشاره به منابع جانبی برای درونی‌سازی ارزش‌ها در دانش‌آموزان
	برقراری ارتباط افقی و عمودی بین محتواهای درسی گوناگون در چارچوب آموزش ارزش‌ها
	طراحی محتوای ارزشی در یک جامعه پیچیده اسلامی برای دانش‌آموزان
	در نظر گرفتن پیش‌فرض‌های ارزشی در انتخاب محتوای آموزشی
	توجه به ارزش‌ها در گزینش محتوای برنامه درسی
	فراهم آوردن زمینه تحقق خودآگاهی فردی در حیطه ارزش‌ها با الهام از محتوای استاندارد
	پرهیز از عوام‌زدگی نظری و عملی در انتقال مفاهیم ارزشی به دانش‌آموزان
	تهیه و توزیع بسته‌های دانش‌افزایی با محوریت آموزش ارزش‌ها

جدول ۱

نتایج

تحلیل

نظرات

متخصصان

در مورد

راهکارهای

کیفی مؤثر

بر آموزش

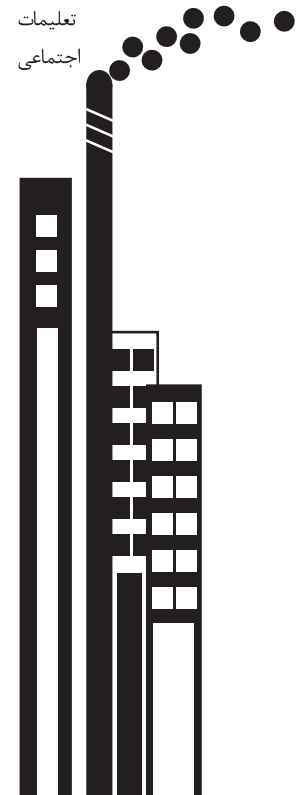
ارزش‌ها

در برنامه

درسی

تعلیمات

اجتماعی



نتیجه‌گیری

برنامه‌ی درسی تعلیمات اجتماعی، به عنوان یکی از ابزارهای اثرگذار و جهت‌دهنده در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، با توجه به مخاطبان فراوان و مستعدی که دارد و با توجه به رسالت‌های آموزشی و پرورشی خود، باید آموزش ارزش‌ها را جزو اصلی‌ترین و محوری‌ترین رسالت‌های خود قرار دهد. در بحث آموزش ارزش‌ها، صرف شناخت ضرورت آن‌ها مطرح نیست، بلکه یکی از دغدغه‌های موجود، چگونگی ورود آن‌ها به متن زندگی دانش‌آموزان است. در این مقاله مهم‌ترین راهکارهای کیفی مؤثر بر آموزش ارزش‌ها در برنامه‌ی درسی تعلیمات اجتماعی ایران در قالب عناصر اصلی چهارگانه و مضمون‌های فرعی ۴۴ گانه که از سوی متخصصان (برنامه‌ریزی درسی، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی) پیشنهاد شده بودند، تبیین شدند و مشخص شد، انتقال سریع و مؤثر ارزش‌ها به پیکره‌ی برنامه‌ی درسی تعلیمات اجتماعی، همکاری و تعامل مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و اولیا و بهره‌گیری از خرد جمعی را می‌طلبد. به‌طور کلی، تعلیم و تربیت ارزشی در سطح محیط‌های آموزشی، نیازمند همراه شدن نوعی تعهد روشن و عملی همگانی است.

پی‌نوشت‌ها

1. Validity
2. Reliability
3. Maykut & Morehouse
4. Smith

منابع

۱. خسروی، زهره و باقری، خسرو (۱۳۸۷). راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه‌ی درسی. فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی. شماره ۸.
۲. راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی برای دوره‌ی آموزش عمومی (۱۳۸۹). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. تهران.
۳. روحانی، سولماز و باقری، اشرف (۱۳۹۱). «مدرسه و نقش آن در تعلیم و تربیت ارزش‌ها». ماه‌نامه‌ی معرفت. شماره ۱۷۹.
۴. فلاحیان، ناهید؛ آرام، محمدباقر؛ احمدی، آمنه؛ نادری، مریم (۱۳۸۹). روش آموزش مطالعات اجتماعی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. تهران.
۵. کاظم‌پور، اسماعیل و غفاری، خلیل (۱۳۸۸). «ارزشیابی برنامه‌ی درسی اجراشده‌ی درس مطالعات اجتماعی آموزش متوسطه‌ی شاخه‌ی نظری، با استفاده از مدل سه‌بعدی روبیتایل». فصل‌نامه‌ی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. شماره ۳.
۶. موسوی نسب، محمدصادق؛ رزاقی، هادی؛ خطیبی، حسین (۱۳۹۱). «نقش اسلامی‌سازی محتوای آموزشی در درونی شدن ارزش‌های اسلامی». ماه‌نامه‌ی معرفت. شماره ۱۷۹.
7. Maykut, P, Morehouse, R (2002). *Beginning Qualitative Research: A Philosophical and Practical Guide*. London: Falmer.



روش‌های یاددهی - یادگیری	تأکید بر خردورزی برای تشخیص درست ارزش‌های مطلوب
	تشریح هدفمند بودن زندگی با تمسک به شناخت ارزش‌ها
	گفت‌وگوی معلم با دانش‌آموزان در عرصه‌های مرتبط با ارزش‌ها
	تشویق دانش‌آموزان به سمت فعالیت‌های هم‌سو با آموزش ارزش‌ها
	کمک به پرورش تجلیات رفتارهای ارزشی در دانش‌آموزان
	پرورش احساس عزت نفس در دانش‌آموزان برای تسهیل پیوند با انسان‌های کامل
	ایجاد جو مشارکتی بین دانش‌آموزان با مرکزیت رفتارهای ارزشی
	تمهید شرایط درونی‌سازی رفتارهای ارزشی در دانش‌آموزان
	تأکید بر احیای امور طبیعی و فطری در آموزش ارزش‌ها
	استفاده از روش‌هایی برای تقویت روحیه‌ی پاسداری از ارزش‌ها در دانش‌آموزان
ارزشیابی	استفاده از ابزارهای آموزشی و کمک آموزشی مناسب برای معرفی بهتر ارزش‌ها
	استفاده از شواهد پژوهشی برای تبیین مواضع تئوریک ارزش‌ها
	استفاده از استدلال منطقی به منظور تحلیل و تفهیم رفتارهای ارزشی
	تدریس عالمانه‌ی معلم و عدم تکیه‌ی وی بر ظن‌نات تحقیق نشده در حوزه‌ی آموزش ارزش‌ها
	معرفی شخصیت‌های دینی و بارز عصر حاضر برای الگودهی تأثیرگذار
	توجه به ارزشیابی درونی و خودارزشیابی به منظور افزایش اعتماد دانشجو به الگوی عملی (معلم)
	تسهل در ارزشیابی برای ماندگاری و افزایش حس اشتیاق نسبت به ارزش‌ها
	قائل شدن امتیاز مثبت برای فعالیت‌های هم‌سو با ارزش‌ها
	ارزشیابی هماهنگ با اهداف آموزش
	تسلط معلم بر ملاک‌های ارزشیابی برنامه‌ی درسی تعلیمات اجتماعی مرتبط با ارزش‌ها
	بهره جستن از روش‌های کیفی ارزشیابی
	ارزشیابی پایانی از کیفیت آموزش ارزش‌ها
انعکاس مسائل و معضلات ارزشی به مسئولین و دست‌اندرکاران	

اشاره

یکی از مؤلفه‌های هویت‌بخش در فرد و جامعه، آموزش یا تعلیم و تربیت است. اهمیت این امر - یعنی تعلیم و تربیت - به‌ویژه در جهان امروز که ثبات هویتی وجود ندارد و افراد، جوامع و ملت‌ها دیگر نمی‌توانند مثل گذشته به گونه‌ای طبیعی یا سنتی و همان گونه که خودشان می‌خواهند زندگی کنند، دو چندان شده است. به همین جهت در همه کشورهای آموزش و پرورش ملی و عمومی، مسئولیتی خطیر و تعیین‌کننده بر دوش دارد. ضمناً منظور از تعلیم و تربیت وجه عمدی و آگاهانه یا قصد شده آن است و نه صرف آموزش و یاد دادن دانش‌ها و مهارت‌هایی که برای گذران زندگی روزمره مورد نیازند. برنامه‌ریزی درسی و آموزشی اگر بدون تکیه صرف بر جنبه‌های سطحی و ظاهری، و فراتر از انتقال مقداری دانسته و معلومات به دانش‌آموزان، و حتی تربیت متخصص، به گونه‌ای طراحی و اجرا شود که محصول آن بار آمدن مردان و زنانی باشد با ویژگی‌هایی چون دارای ثبات شخصیتی، برخوردار از تفکر منطقی، اهل سازش و مدارا، دارای عزت نفس، خودآگاه، پایبند به اخلاق و معنویت، معتقد به دین، علاقه‌مند به فرهنگ و میراث فرهنگی - سرزمینی خود و... چنین افرادی دارای هویت پایدار خواهند بود. به‌طوری که می‌توانند بر دیگران نیز مؤثر واقع شوند و در نهایت در تکوین هویت اجتماعی و هویت ملی هم تأثیرگذار باشند. در این نوشتار، به تبیین ارتباط

میان برنامه‌های درسی - با تأکید بر جامعه ایران - و هویت، اعم از هویت فردی و هویت ملی، می‌پردازیم.

کلیدواژه‌ها: هویت فردی، هویت ملی، برنامه‌های درسی

هویت از گذشته تا امروز

در گذشته‌های نه‌چندان دور، یعنی پیش از آشنایی ما با دوره جدید (مدرن) که در مجموع به قبول برخی از ارزش‌های غربی از سوی ما منجر شد، فرهنگ عمومی جامعه خود به نیازهای هویتی افراد پاسخ می‌داد. اصولاً در جوامع قدیم ثبات هویتی وجود داشت، زیرا دامنه ارتباط میان جوامع محدود بود و تنها یک انقلاب درونی می‌توانست جامعه و فرد را دگرگون سازد که آن هم نادر بود.

در جامعه ایران، پیشوایان دینی و مذهبی، واعظان، اهل منبر، شاعران، ادیبان، قصه‌گویان و دیگر عواملی از این دست، به‌عنوان ارکان یا کارگزاران فرهنگی جامعه ایفای نقش می‌کردند و عناصر هویتی جامعه را در وجود افراد تثبیت می‌کردند. امروزه اما جهان بازگونه شده است و ما در جهان دیگری واقع شده‌ایم نه تنها ما، که «انسان» در جهان دیگری واقع شده است. از این رو هیچ کس نمی‌تواند نسبت به جهان فرهنگی پیرامون خود «فعال»

نباشد و گرنه «منفعل» خواهد شد و باده‌ها و حتی طوفان‌هایی که از فراز مرزها می‌گذرند، او را با خود خواهند برد. چه می‌توان کرد؟

برنامه‌درسی و هویت ملی

تأثیر برنامه‌های درسی در شکل دادن به هویت دانش‌آموزان

جعفر ربانی

واقع امر این است که در چنین وضعیتی تنها یک نظام قوی و قدرتمند تعلیمی و تربیتی، و در یک کلمه نظام آموزشی، که در قالب برنامه‌های درسی متجلی می‌شود، باید و می‌تواند هویت‌آفرین باشد و جامعه را از آماج هجوم‌های بیرونی، چه فرهنگی و چه سیاسی یا اجتماعی، محفوظ بدارد و در عین حال، خود، از افتادن به ورطه چالش‌های غیرسستیزانه قومی، نژادی، مذهبی و... بپرهیزد. نگاهی به نظام‌های آموزشی در پاره‌ای از کشورهای جهان، که از نظر هویت‌بخشی دارای کم‌ترین مشکل هستند، گواه این مدعاست. اکنون نخست ببینیم هویت چیست و برنامه‌ریزی درسی کدام است و سپس بپردازیم به اینکه رابطه میان این دو چگونه باید باشد.

منظور ما از هویت وجه فردی آن، یعنی خودآگاهی و شخصیت داشتن است که جنبه‌ای روان‌شناختی دارد. ولی از آنجا که از دیدگاه روان‌شناسی اجتماعی، فردیت هرگز نمی‌تواند جدا از جمعیت یا اجتماع باشد، این خودآگاه بودن و شخصیت داشتن، در واقع امری اجتماعی یا جامعه‌شناختی نیز هست. از این فراتر، وقتی هویت فردی در ساختاری سیاسی- اجتماعی و در عرصه سرزمینی با مردمی بسیار متنوع تبلور یابد، به کلی از حالت اولیه‌اش فاصله می‌گیرد و به هویت ملی تبدیل می‌شود. پس هر کس می‌تواند در عین اینکه دارای هویت فردی است، هویت اجتماعی و هویت ملی نیز داشته باشد.

بر این اساس هویت ملی (ایرانیان) را چنین توصیف می‌کنیم: «هویت ملی مرتبه‌ای است از هویت اجتماعی- در فرد ایرانی- با مؤلفه‌هایی چون احساس رضایت از ایرانی بودن، علاقه داشتن به زندگی در میان مردم خود، علاقه داشتن به دین، فرهنگ و میراث فرهنگی ایرانی- اسلامی، اعتقاد به توانایی مردم ایران در

حل مشکلات خود، نداشتن احساس حقارت در برابر ملل دیگر، و مرعوب نبودن در برابر پیشرفت‌های علمی و فناوریانه کشورهای صنعتی و پیشرفته [ربانی، ۱۳۸۱: ۲۰].

و اما برنامه درسی نیز این طور تعریف شده است: «مجموعه‌ای از مقاصد درباره فرصت‌های اشتغال [اشتغال به معنای درگیری و تعامل] افراد تحت تعلیم با افراد دیگر و اشیا در محدوده زمانی و مکانی معین» [گالن، سیلور، بی تا: ۳۴]. منظور از اشیا در این تعریف عبارت است از اطلاعات، فرایندها، تکنیک‌ها و ارزش‌ها. براساس این تعریف: «... برنامه درسی است که اهداف تعلیم و تربیت معینی را مشخص می‌سازد و راهکارهای رسیدن به آن را نیز، که شامل موضوعات و مواد درسی و روش‌هاست، پیشنهاد می‌کند.» از این تعریف که بگذریم، ساده‌ترین تعریف همان مفهوم متداول و رایج برنامه درسی، یعنی این تعریف است: «موضوعات و مواد درسی که باید به وسیله معلم تدریس و به وسیله فراگیرنده یاد گرفته شوند» [پیشین].

برنامه درسی هویت‌بخش است

برنامه درسی چه بخواهیم و چه نخواهیم، سازمان ذهنی، شخصیت و به طور کلی ساختار شخصیتی فرد آموزنده را به تدریج کامل می‌کند و حتی با ایجاد بحران در آن، آن را بازسازی می‌کند و هویت تازه‌ای به او می‌بخشد. بنابراین باید گفت، آنچه در این خصوص نگران کننده است، ایجاد بحران هویت نیست، بلکه ماندن در بحران هویت است. چنانکه در بعد هویت فردی و روان‌شناختی هم از نظر روان‌شناسان، هر انسانی هنگام رسیدن به سن بلوغ به نحوی وارد دوره‌ای بحرانی، از نظر فیزیولوژیک و روان‌شناسی می‌شود تا اینکه به تدریج هویت پایداری در او شکل می‌گیرد و بحران خاتمه می‌یابد.



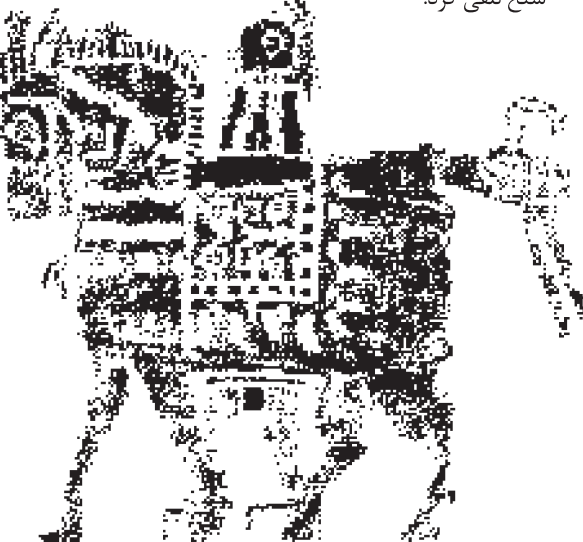
برنامه درسی ما و هویت ملی

اکنون ببینیم برنامه‌های درسی که از آغاز تا امروز از سوی دستگاه آموزش و پرورش کشور بر مدارس اعمال شده و همچنان اعمال می‌شود، اولاً چگونه و به چه میزان در تغییر یا بازسازی هویت فردی و هویت ملی دانش‌آموزان مؤثر است و ثانیاً وضعیت کنونی ما از این نظر چگونه است و چشم‌انداز متصور از آن چیست؟

نخست باید دانست که دو مفهوم کلیدی این نوشتار، یعنی «هویت ملی» و «برنامه درسی» هر دو از مفاهیم و موضوعات جهان جدید و به تعبیری «جهان مدرن» هستند که مثل بسیاری از مفاهیم و موضوعات دیگر بر ما وارد و یا به ما تحمیل شده‌اند. این البته به معنای آن نیست که تاریخ و فرهنگ ایران اسلامی ما نسبت به این دو مفهوم کاملاً خالی‌الذهن بوده است، بلکه برعکس، ما هم به نوعی دارای هویت بوده‌ایم و هم دارای مراکز علمی و آموزشی با برنامه درسی؛ منتها در جهانی بسیار متفاوت با جهان امروز. حال همه حرف ما در تبیین علل و دلایل چالش حاصل از تداخل این دو جهان متفاوت با یکدیگر است؛ یعنی جهان سنت و جهان مدرن، و سپس چگونگی برون رفت از این چالش.

ایران و دو نظام آموزشی

ما در کشورمان دو نظام آموزشی داریم: یکی نظام حوزوی که ساقیه‌های حداقل هزار ساله دارد و دیگری نظام مدرسه‌ای که جدید است و عمر مفید آن به کمتر از صد سال می‌رسد. نظام حوزوی ریشه در دین و مذهب و سنت و فرهنگ ملی و بومی ما دارد، در حالی که نظام مدرسه‌ای از اساس ریشه در جهان‌بینی و دیدگاه‌های جهان متجدد دارد. این دو نظام اگرچه از بسیاری جهات قابل مقایسه نیستند و هر یک کارکرد و اقتضائات خاص خود را دارد، اما از این نظر که هر دو ماهیت آموزشی و هویت‌ساز دارند، باید آن‌ها را از یک سنخ تلقی کرد.



ویژگی بارز نظام حوزوی این است که اصولاً نه‌تنها در طلاب و دانش‌آموختگان خود بحران هویت ایجاد نمی‌کند، بلکه هویت آن‌ها را تثبیت نیز می‌کند و در مجموع افرادی از نظر شخصیتی بدون مسئله تحویل جامعه می‌دهد. اما در مورد نظام مدرسه‌ای که جدید است و سراسر مدارس و آموزشگاه‌های متعلق به وزارت آموزش و پرورش را در برمی‌گیرد، موضوع تفاوت می‌کند. به‌زعم همه صاحب‌نظران با دیدگاه‌های مختلف، دستگاه تعلیم و تربیت جدید، از آغاز تا امروز، در پرورش شخصیت مطلوب دانش‌آموزان، چنان‌که از آن انتظار می‌رود، موفق نبوده است. هرچند قابل انکار نیست که تقریباً بسیاری از تحولات اجتماعی، اقتصادی، علمی، صنعتی و... در ایران معاصر از رهگذر همین نظام محقق شده‌اند و نه از رهگذر نظام سنتی آموزش و مدارس مذهبی که این خود بحث دیگری است. باری، نگارنده معتقد است که ریشه ناموفق بودن نظام آموزش و پرورش ما در هویت بخشیدن به دانش‌آموختگان را باید با تأمل در چیستی و ماهیت این دو حوزه یا دو نظام آموزشی متفاوت، یعنی حوزه علمیه سنتی و مدارس نوین، که غرب بنیادند، جست‌وجو کرد. بلافاصله نیز باید اضافه کنیم که تأکید بر غرب‌بنیاد بودن را نه از باب ابعاد منفی آن، بلکه از باب واقعیت غیرقابل انکار و پیش‌رونده این تمدن مطرح می‌کنم. البته عوامل دیگری هم که چندان ریشه‌ای نیستند در این ماجرا دخالت دارند که ضمن مقاله به آن‌ها اشاره خواهیم کرد.

نگاه جدید، نگاه قدیم

آشنایی جدی ما ایرانیان با دنیای جدید و چالش با آن، از اواسط دوره قاجار، به‌ویژه از عصر مشروطه آغاز می‌شود. این آشنایی، در بعد نظری، نخبگان جامعه ایران، یعنی طالبان علم و معرفت را به دو دسته تقسیم کرد: روشن‌فکران و سنت‌گرایان. دسته اول یعنی روشن‌فکران، که لزوماً مخالف سنت نبودند، خواهان نگاهی تازه به جهان و آموختن، دانستن و فهمیدن، و در یک کلمه طالب «پیشرفت» بودند و پروای میراث‌داری از سنت دغدغه ثانوی آن‌ها به حساب می‌آمد. اما دسته دوم، یعنی سنت‌گرایان، که بخش قابل توجهی از دین‌داران و علما را شامل می‌شدند، به سنت‌های علمی و فرهنگی دیرپا و در عین حال غنی از میراث مکتوب حوزه‌های چندصدساله رغبت نشان می‌دادند و چندان پروای تجدد نداشتند. زیرا هم خود را و هم علوم خود را پاسدار دین و ایمان مردم می‌دانستند که در عین حال موجب استغنائی جامعه از فرنگیان و بیگانگان بود. البته چنین نبود که روشن‌فکران تجددگرا، پشت پا به دین و ایمان زده باشند. چه، بسیاری از آنان خود از طیف روحانیون و عالمان دین بودند، اما به هر حال بینش متفاوتی داشتند که آن‌ها را به ورود به دنیای جدید ترغیب می‌کرد. سنت‌گرایان هم برعکس، چنان نبود که به کلی مخالف ترقی و

پیشرفت باشند، بلکه می‌توان گفت در این زمینه محافظه‌کار بودند. اگر مورخ یا صاحب‌نظر بی‌غرضی، به‌ویژه اگر علم‌شناس و آشنا با تاریخ و فلسفه علم هم باشد، میان این دو دسته به داوری بنشیند، خواهد دید که قضاوت میان آن‌ها آسان نیست و تنها با گفتن اینکه یک دسته نوگرا و ترقی‌خواه و دسته‌ای دیگر به اصطلاح سنتی و محافظه‌کار بودند، قضیه خاتمه نمی‌یابد. واقع این است که سنت‌گرایان، برحسب تعلیمات خود که به آن‌ها هویتی خاص بخشیده بود، نمی‌توانستند با گردن نهادن به مفاهیم وارد شده از غرب، به دست خود، در ارکان معرفتی و جهان‌شناسانه خویش که عمیقاً جنبه ایمانی و عقیدتی داشت، تزلزل ایجاد کنند. برعکس بدیهی و قابل انتظار بود که به مقابله با این مفاهیم و انکار آموزه‌های متجددان بپردازند. در واقع شناخت آنان از جهان متکی بر مبانی حکمت قدیم بود، در حالی که متجددان عمدتاً جهان غرب و پیشرفت‌های آن را در نظر داشتند؛ اگرچه شاید به عمق فلسفه و دانش غربی پی نبرده بودند.

اگر مایل نباشیم چندان هم به کنه تفاوت میان علم قدیم و علوم جدید که بدان اشاره شد پی ببریم، نظری اجمالی به ماجراهایی که بر علم، طی چند سده اخیر و عمدتاً از دوره صفویه به بعد، در کشور ما گذشته است نشان می‌دهد که نگاه غالب عالمان ما به علم، بیش از آنکه بر پایه خرد، استدلال و تجربه به معنی امروزی این کلمه بوده باشد، نگاهی کلی و معطوف به حیات اخروی و کلا حیات معنوی بوده است. برای مثال، **ملا احمد نراقی**، در طعن به علمای عقلی و فلاسفه، در دیوان خویش چنین آورده است:

آن یکی گردیده محو فلسفه خویش را دانا شمرده از سفه
فکر او تحدید اطراف و جهات کار او تشریح حیوان و نبات
از قدیم آمد جهان یا حادث است آفریدش، یا عَرَض یا عابت است
بی‌خبر لیکن ز احکام اله می‌نداند جز نمازی گاهگاه
علم اگر این است بگذار و برو صد شتر زین علم نزد من دو جو
رو سب‌دبافی بیاموز ای عمو گرده نانی به دست آور ازو
بنابر این بسیار بدیهی بود که علوم جدید، که خود را فارغ از مقوله ارزش، دین و اخلاق می‌داند و با تواضع تمام در مقابل تجربه و استدلال عقب می‌نشیند، هنگامی که رودرروی علوم قدیم که ماهیتاً دینی و متکی بر آموزه‌های غیرمادی است و ارزش‌مدار هم هست، قرار گیرد جز تنازع و ستیز به بار نیاورد. به یاد داشته باشیم که در همین ایران - که از دیرباز مهد حکمت، فلسفه و خرد جاویدان بوده است - از دیدگاه جریان غالب همواره میان شریعت و فلسفه (که اغلب هم در ایران صیغه دینی دارد) به انحای مختلف دوگانگی و جدایی وجود داشته است؛ چه رسد به علوم غربی که اصلاً مادی و دنیوی بودن خود را فریاد می‌زنند.

در واقع بر همین اساس و با همین ذهنیت بود که پاره‌ای از علمای مسلمان، نه تنها در ایران که در عثمانی و هند نیز، در آغاز به علوم جدید تجربی که از غرب می‌آمد نه‌تنها رغبتی نشان ندادند بلکه حتی

به آن با چشم انکار نگریستند تا جایی که مثلاً، در مورد پدید آمدن پاره‌ای از چیزها، به خلق الساعه (برای نمونه، اعتقاد به اینکه خداوند ابرها را مستقیماً می‌فرستد و باران می‌بارد، نه اینکه ابرها در نتیجه بخار آب تشکیل می‌شود) بیشتر اعتقاد داشتند تا به تجربه، و این باور در عماره مردم که تابع آن‌ها بودند، با شدت تمام نهادینه شده بود. هم از این رو بود که، باز هم پاره‌ای از علما، تأسیس مدارس جدید و به‌ویژه آموزش علوم را منافی شرع انور می‌دانستند.

انقلاب مشروطه، نقطه عطف

با وجود آنچه گفتیم، نباید گفت که همه ماجرا بر سر علم قدیم و علوم جدید و آن هم فقط در عرصه نظر بود، زیرا این مباحث از گذشته هم در میان اهل علم وجود داشت و چه بسا به نزاع‌ها و درگیری‌هایی هم منجر شده بود، اما در سرنوشت کلی مردم چندان مؤثر واقع نمی‌شد. مسئله وقتی جدی و تعیین‌کننده شد که در دو حوزه مورد بحث، از یک طرف سنت‌گرایان و از طرف دیگر روشن‌فکران متجدد، در جریان مشروطه، در عرصه سیاست و قدرت وارد شدند و نخست به همکاری و سپس به رقابت با یکدیگر برخاستند. آن‌گاه دیدگاه‌های فکری و فلسفی خود را در حوزه مدیریت جامعه رودرروی یکدیگر قرار دادند. به نظر می‌رسد اگر در همان زمان تنازع میان علم و تفکر جدید با علم و تفکر قدیم، با مشروطه و ادبیات خاصی که پدید آورد، رخ نمی‌داد و به‌ویژه سیاسی نمی‌شد، که شد و در نتیجه میان خود علما نیز شقاق و اختلاف به‌وجود آورد، علمای شیعه به‌ویژه، از چنان درایتی برخوردار بودند که از سر تأمل با علوم جدید برخوردار می‌شدند و راهی برای سازگار ساختن آن با علوم قدیمه بیابند. چنانکه پیش از آن هم در عصر پس از صفویه، علمای اصولی به نحو تحسین آمیزی مسلک اخباری را که عمیقاً صبغه‌ای تقدس‌مآبانه و نقل محور داشت، از طریق برهان و استدلال از صحنه به در کردند، و باز همین علما بودند که در اوایل، مشروطه را در راستای فقه شیعه قرار دادند.

در دوره مشروطه اما این اتفاق نیفتاد و کار به عرصه عمومی جامعه کشیده شد. به‌ویژه که با کودتای **رضاخان** که به تسلط قاهرانه او بر مقدرات مملکت انجامید و غربی کردن کشور در دستور کارش قرار گرفت، مدارس و مراکز فرهنگی و مذهبی که قبلاً از نظر سیاسی به حاشیه رفته بودند، از نظر علمی و فرهنگی نیز تضعیف شده و رو به تحلیل رفتند و به تبع آن، نگاه سنتی به علم هم تضعیف شد، و برعکس، علم جدید که مردم مظاهر یا نمودهای عینی آن را در چراغ برق، کارخانه، آسفالت خیابان‌ها و... در یک کلمه در «تجدد» می‌دیدند، جای آن را گرفت. این وضعیت، دوگانگی پدید آمده بین علوم قدیم و جدید را تشدید کرد و در واقع جامعه را از استفاده از سرچشمه‌های علمی و فرهنگی خود نه‌تنها محروم ساخت، بلکه به مسئله بیگانگی از خود و بحران هویت هم دامن زد.



مدرسه‌ای هویت‌ساز!

از اوایل قرن حاضر به بعد، یعنی از اوایل دوره پهلوی است که در تکوین «هویت ملی» ما تنش ایجاد می‌شود. بدین معنی که از یک طرف «هویت باستان‌گرایانه» که تا حد زیادی بر ساخته دوره پهلوی است و خود را هم‌سو با تجدد و پیشرفت نیز نشان می‌دهد، مدعی ایرانی بودن و اصالت ایرانی می‌شود و از طرف دیگر، «هویت اسلامی و بومی» که خود ریشه در اعماق جامعه دارد، برای خود اصالت قائل می‌شود. این هویت اخیر اگرچه خود مخالفتی با تجدد ندارد، ولی چون بانیان و مبلغان تجدد را از نظر دینی و اصالت اعتقادی مشکوک می‌یابد، با آن‌ها همراهی نمی‌کند که به همین دلیل نیز در برهه‌ای از زمان، از سوی آنان، به ارتجاع و عقب‌ماندگی و مخالفت با تجدد و پیشرفت متهم می‌شود. در این وضعیت است که هویت باستان‌گرایانه که متکی به قدرت و سیاست است و اختیار حکومت و قانون را هم در دست دارد، خود را تثبیت می‌کند و می‌کوشد از طریق آموزش، که همان برنامه‌های درسی است، خود را نهادینه کند. سرانجام هم به این کار تا حد بسیار توفیق می‌یابد. پس باید گفت تمامی دانش‌آموزان مدارسها و دانشگاه‌های ایران طی دهه‌های اخیر به نوعی، کم یا زیاد، عمده هویت خود را مدیون برنامه‌های درسی گفته شده هستند. البته هویتی نه چندان بسامان و تکوین یافته و سیال. به این معنا که این هویت تحت تأثیر فضای سیاسی و اجتماعی، در مقاطع زمانی متفاوت، در حال تکوین و تکون بوده و جلوه‌ای تازه از خود بروز داده است. همین سیال بودن هویت ما را و می‌دارد که امروز به مسئله هویت ملی از نگاهی فراتر و وسیع‌تر از نگاه‌های گذشته بنگریم. در واقع باید بیش از آنکه به یک نوع هویت بیندیشیم، به ترکیبی از هویت‌های مختلف فکر کنیم و برنامه‌های درسی خود را براساس آن سازمان دهیم. اما چگونه؟

ابعاد هویتی ما

مسلم است که ما ملت ایران، امروز با سه نوع «هویت» درگیر هستیم: اول «هویت دینی و اسلامی» که ریشه در تاریخ هزار و چهارصد سال اخیرمان دارد و متکی بر «وحي محمدی» است. دیگر «هویت تاریخی - جغرافیایی» که معمولاً و به اشتباه آن را تماماً مترادف هویت ملی تلقی می‌کنند و آن هویتی است که ریشه در تاریخ پیش از اسلام و در واقع دوره‌های آغازین تاریخ ایران دارد؛ با مؤلفه‌هایی چون سرزمین، تاریخ اساطیری، ویژگی‌های تمدنی و... و سوم هویت منبعت از زیستن در جهان معاصر است که می‌توان آن را «هویت جهانی» نامید. این سه بعد هویتی البته در یک طراز نیستند. هویت اسلامی ما ریشه‌دارتر و بنیادی‌تر است و به‌ویژه تحت تأثیر انقلاب اسلامی برانگیخته‌تر و الهام‌بخش‌تر از پیش شده است. هویت باستانی در حوزه زبان، تاریخ و سرزمین قرار می‌گیرد، ولی الهام‌بخش و برانگیخته نیست، بلکه بیشتر نمادین است. اما هویت جهانی مشغله روزمره ماست و ابعاد و ارکان زندگی ما را،

حتی هویت اسلامی‌مان را، دستخوش تغییر و تحول قرار داده است. در هر صورت، انتظاری که از «برنامه‌های درسی» آموزش و پرورش که سهم اصلی آموزش کشور را به عهده دارد، می‌رود این است که بتواند این سه هویت را به گونه‌ای با یکدیگر سازگاری دهد که دانش‌آموزان آن به لحاظ شخصیتی واجد هویتی واحد شوند. بدین معنی که آنان در عین عشق ورزیدن به سرزمین مادری و میراث فرهنگی و تاریخی کهن آن، میراث تمدن اسلامی را نیز هویت بالفعل خود بدانند، آن را پاس دارند و نیز عامل به احکام آن باشند و در عین حال نسبت به جهان امروز بینش خردمندانه‌ای داشته باشند. به گونه‌ای که نه آن را جهانی غریب و نامأنوس بپندارند که یکسره در کفری عالمگیر فرو رفته و معنویت از آن رخت بر بسته است، و نه چنان مجذوب ظاهر آن شوند که سر از غریزدگی و به اصطلاح هروری مذهبی در آورند. می‌توان گفت در سیر تاریخ تعلیم و تربیت یکصد ساله ما، ناهماهنگی بین این سه هویت همواره به نوعی وجود داشته و هنوز هم وجود دارد و لذا برنامه‌ریزی‌های درسی ما از این منظر دارای نقصان جدی است. دلیل این امر تا حدی روشن است و ما می‌کوشیم پاره‌ای از دلایل آن را در ادامه بیاوریم.

فرهیختگان ما که در به اصطلاح خط دادن به برنامه‌ریزان درسی نقش داشته‌اند، اغلب خود واجد چنین هویتی به صورت تمام و کمال نبوده‌اند. آنان یا گرفتار هویت باستان‌گرایانه‌اند با نگاهی متجددانه و سطحی به جهان جدید؛ یا متدین‌اند ولی به تمدن جدید نگاهی ابزاری دارند و در نتیجه از سازوکارهای نهانی تمدن جدید دریافتی روشن ندارند؛ و یا اینکه ضمن پاس داشت هویت باستانی خود و در عین پایبندی به معتقدات اسلامی، در مورد علل تاریخی و اجتماعی پیدایش علوم جدید و تمدن غرب کم اطلاع‌اند. پاره‌ای نیز اصولاً تنها به مقولات و مفاهیم جهانی می‌اندیشند و چندان در بند پرداختن به مصالح ملی نیستند، اگرچه به زبان فارسی صحبت و در میان مردم هم زندگی می‌کنند.

رویکرد ما به تعلیم و تربیت نوین و به تبع آن به جهان پیشرفته، عموماً بر ایده «اقتباس» متمرکز بوده است. بدین معنی که همواره گفته‌ایم: ما می‌توانیم ضمن حفظ ارزش‌های دینی و فرهنگی خود، از پیشرفت‌های غرب نیز بهره بگیریم، که در این زمینه غالباً به مثال ژاپن تمسک جسته‌ایم و آن را الگوی فرضی خود قرار داده‌ایم. این سخن هم البته پایه عقلانی و مستدلی ندارد، چه، اگر چنین امکانی وجود داشت، باید بعد از چند دهه تاکنون ثمری به بار می‌آورد. به هر صورت ایده اقتباسی در کشور ما جواب نداده است.

آن دسته از پیشروان فلسفه تعلیم و تربیت در کشور ما که تاکنون چیزی در این زمینه عرضه کرده‌اند عموماً دانش‌آموخته جهان غرب یا متأثر از افکار متفکران غرب بوده‌اند و تا امروز نتوانسته‌اند، حداقل تلفیقی روشمندانه و هوشمندانه از آموزه‌های تعلیم و تربیت غربی و اسلامی به دست بدهند که از اقبال عام برخوردار باشد. روشن است که با چنین شرایطی، پی‌انداختن یک فلسفه تعلیم و تربیت نوین

و هویت‌بخش ممکن نبوده و نیست. به همین دلیل است که ما امروز فاقد یک فلسفهٔ تعلیم‌و تربیت ملی و نظام یافته هستیم تا بتوانیم براساس آن برنامه‌ریزی درسی را به سامان برسانیم. و باز به همین دلیل، برنامه‌ریزی‌های موجودمان نیز واجد هویت معینی نیستند، چه رسد به اینکه بخواهد هویت‌بخش یا هویت‌زا هم باشد. خوب است اینجا به نکته‌ای اشاره کنیم که سال‌ها پیش، یعنی در سال ۱۳۵۶، پیش از انقلاب اسلامی، داریوش شایگان در کتاب خود «آسیا در برابر غرب» بدان اشاره کرده است. وی می‌نویسد:

«اگر تفکر در کشور ما این‌قدر دچار پریشانی شده، یکی از علل مهم آن دستگاه آموزشی است. ما دائم از هویت فرهنگی می‌گوییم، اما فراموش می‌کنیم که ۹۰ درصد دروسی که مدارس می‌دهیم، محتوای غربی دارند؛ از علوم طبیعی گرفته تا علوم انسانی. هیچ از خود نمی‌پرسیم که آیا در فرهنگ گذشته ما علوم امروزی غربی مصداقی داشته‌اند یا نه، و اگر نداشته‌اند علتش چه بوده است؟ یا چرا در کتب ادب فارسی هیچ اشاره‌ای به علوم طبیعی نمی‌شود؟ چرا در علوم جدید، حتی علوم انسانی، کسی صحبت از توکل، رضا، کشف و شهود و وجد و سماع عارفانه نمی‌کند؟ اگر این‌گونه پرسش‌ها را مطرح می‌کردیم، ناگزیر بودیم دروسی را که به دانشجویان می‌آموزیم در متن فرهنگی‌شان قرار دهیم و به آن‌ها بفهمانیم، علوم طبیعی از چه سرزمینی و چه آب و خاکی برخاسته و چه شرایطی موجب ظهورشان شده است. ادب فارسی که سرشار از عرفان است، از چه مأوایی پدید آمده و حامل چه پیام و گویای چه حقیقتی است» [شایگان، ۱۳۸۲: ۲۹۸].

با این حال نباید فراموش کرد که آموزش یا تعلیم‌و تربیت تنها یکی از عناصر هویت‌بخش است و عوامل دیگری نیز در این باب دخیل‌اند. در واقع اگر سؤال شود که: «آیا این آموزش‌های به سبک غربی و به‌طور کلی برنامهٔ درسی است که بیشتر بر سرنوشت جوانان امروزی تأثیر می‌گذارد، یا ظواهر زندگی غربی نیز مؤثر است؟» خواهیم دید که برنامه‌های درسی در پاره‌ای موارد خود از عوامل دیگری تأثیر می‌پذیرند. در این باره یکی از صاحب‌نظران معاصر، یعنی دکتر سیدحسین نصر در کتاب «جوان مسلمان و دنیای متجدد» (ص ۳۳۴) می‌نویسد: «مسلمین جوان اعم از اینکه در جهان اسلام باشند یا برای تحصیل به غرب بروند، بیشترین تأثیر از دنیای متجدد را از رهگذر آن چیزی می‌پذیرند که می‌توان آن را «شیوهٔ زندگی جدید» نامید. شیوهٔ زندگی جدید که طبعاً در حد خود بیانگر فلسفه‌ای خاص نیز هست، به مراتب بیش از فلسفه و الهیات و یا ایدئولوژی‌های جدید و به نحوی مستقیم و بلاواسطه، آنچنان بر جوانان مسلمان تأثیر می‌گذارد که می‌توان شواهد آن را تقریباً در همهٔ مراکز شهری جهان اسلام و به طریق اولی در میان جوانان مسلمانی که در غرب زندگی یا تحصیل می‌کنند، دید. این شیفتگی نسل جوان نسبت به شیوهٔ زندگی جدید، که باید سرچشمه‌های آن را بیشتر در آمریکا جست تا در اروپا، در

واقع منحصراً به جهان اسلام نیست، بلکه پدیده‌ای جهانی‌گیر است.» باری، آنچه تا اینجا گفتیم ناظر بر نظام برنامه‌ریزی درسی تا پیش از انقلاب اسلامی بود. حال نیم‌نگاهی هم به تحولات پس از انقلاب در این زمینه می‌افکنیم تا ببینیم وضعیتمان از این نظر چگونه است. بدون آنکه بخواهیم و یا بتوانیم منکر توسعهٔ قابل توجه آموزش و پرورش در زمینهٔ گسترش مدارس و دانشگاه‌ها یا افزایش نرخ تحصیل دختران و مانند این‌ها بشویم، تنها از منظر «هویت‌بخشی» می‌گوییم که پس از انقلاب وضعیت برنامه‌های درسی به نحو رضایت‌بخشی اصلاح نشده است. حتی در مواردی هم، ابعاد علمی و معرفتی برنامه‌های درسی که وظیفهٔ تکوین هویت دانش‌آموزان را به عهده دارند، دچار نابسامانی و پریشانی‌اند. به گونه‌ای که امروز اهل نظر و دلسوزان و حتی خود مسئولان امر، از برنامهٔ درسی موجود اظهار رضایت نمی‌کنند.

برای مثال، آموزش و پرورش هنوز نتوانسته آموزش درس تاریخ ایران، به‌ویژه تاریخ معاصر را که نقش هویت‌بخشی آن بنیادین است، در مسیر درست و صحیحی قرار دهد. همچنین در آموزش‌های دینی مدارس کاستی‌هایی وجود دارد که مانع شده است برآمدگان از نظام مدرسه‌ای، یعنی کسانی که دیپلم می‌گیرند، در حدی مطلوب، متدین و دارای بینش عقیدتی مورد انتظار باشند و یا دست کم اطلاعات دینی و مذهبی آن‌ها برای رفع نیازهای خودشان کافی و کارساز باشد. این علی‌رغم وجود درس‌های دینی، قرآن و عربی در برنامهٔ درسی، تقریباً در تمام پایه‌های درسی مدارس است. حتی در زمینهٔ آموزش‌های علوم پایه چون فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی و مانند این‌ها، برنامه‌های درسی نمی‌توانند حداقل همان روح پوزیتیویستی را که در این علوم وجود دارد- و در واقع تمدن غرب مدیون آن است، و برای مثال ژاپن هم اگر توفیقی کسب کرده، از راه چنگ زدن به همین شیوه بوده است- به دانش‌آموزان القا کنند.

حکایت همچنان باقی است

باید گفت از نظام آموزشی ما در مجموع پزشکان، مهندسان، کارشناسان و حتی مدیران برجسته‌ای بیرون می‌آیند که می‌توانند در عرصه‌های جهانی هم کارآمد و نام‌آور شوند، با این حال سرجمع یا محصول این نظام انتظارات ما را برآورده نمی‌سازد. زیرا دانش‌آموختگان این نظام اگر در ادامهٔ تحصیل موفق نشوند که اکثریت مطلق (یعنی بیش از ۵۰٪) هم نمی‌شوند، برای همیشه با درس و بحث ترک رابطه می‌کنند، بدون آنکه دانسته‌هایشان به کارشان آید و یا دارای مهارتی باشند که بتوانند با آن شغل مناسبی دست و پا کنند. در واقع بهترین سال‌های عمر اینان، با بازدهی ناچیزی در مدرسه سپری می‌شود. با این تفصیلات، آیا نمی‌توان گفت که برنامه‌های درسی ما در حال حاضر در ایفای نقش هویت‌بخشی خود، چه در عرصهٔ فردی و چه در عرصهٔ اجتماعی و ملی، چنان که باید توانا نیست و چشم‌انداز روشنی هم برای آن مشاهده نمی‌شود؟ منابع در دفتر مجله موجود است.

درس زندگی

محمود اردو خانی

اشاره

مروار تاریخ شفاهی آموزش علوم اجتماعی در ایران از خلال گفت‌وگو با دبیران و معلمان پیشکسوت علوم اجتماعی موضوعی است که مجله «رشد آموزش علوم اجتماعی» از امسال به آن خواهد پرداخت. در این سلسله مقالات، از طریق تجربیات و خاطرات تلخ و شیرین معلمان، جایگاه و منزلت این درس، تغییرات منابع و سرفصل آن در طول سال‌ها و نیز تغییر و تحولات روش‌های تدریس و ارزشیابی آن از گذشته تاکنون بررسی خواهد شد.

در اولین شماره از این مجموعه به سراغ استاد اسدالله رضایی، از معلمان با سابقه در خراسان شمالی رفتیم. او که کارنامه‌ای ۳۰ ساله در تدریس علوم اجتماعی و مسئولیت‌های مدیریتی و سرگروهی این درس را دارد، اکنون با وجود بازنشستگی از آموزش و پرورش، به‌عنوان استاد در دانشگاه‌های فرهنگیان، آزاد و پیام‌نور و اشراق به تدریس علوم اجتماعی مشغول است.

○ چگونه با علوم اجتماعی گره خوردید و از کجا و چگونه به این درس علاقه‌مند شدید؟

● آشنایی و علاقه‌ام به علوم اجتماعی موضوع جالبی دارد. در دورانی که در مدرسه درس می‌خواندم، برای اولین مرتبه تجدید شدن و افتادن از یک درس را تجربه کردم و باید این درس را برای شه‌ریور می‌خواندم. این موضوع فرصتی ایجاد کرد تا تأمل بیشتری داشته باشم و با این درس ارتباط برقرار کنم که نهایتاً به علاقه شدید من به این درس انجامید.

بعد از آن طی دوره تحصیل در دبیرستان، همیشه بهترین نمره‌هایم را از درس علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی می‌گرفتم. در آن موقع اقتصاد و علوم اجتماعی با هم آمیخته بودند من این رشته را ادامه دادم. عنوان رشته «اقتصاد اجتماعی» بود.

بعد از دبیرستان، در رشته علوم اجتماعی دانشگاه تهران قبول شدم و مدت چهار سال به تحصیل در این رشته ادامه دادم هر روز که بیشتر مطالعه می‌کردم، علاقه‌مندتر می‌شدم.

این حوزه علمی برایم جذابیت داشت تا اینکه در نهایت کارشناسی ارشد را هم در همین جهت اما با شاخه و گرایش جامعه‌شناسی ادامه دادم.

○ تدریس و آموزش علوم اجتماعی را از چه سالی، در کجا و با چه کتابی آغاز کردید و سرفصل‌های مباحث مهم چه بود؟





عکس: علیرضا مدیر شانه چی - خراسان رضوی - هفتمین جشنواره عکس رشد

● همان‌طور که گفتیم، در دوران تحصیل ما عنوان درس اقتصاد اجتماعی بود. یعنی حوزه‌های اقتصادی را دربرمی‌گرفت که جنبه‌های کاربردی داشت و بیشتر مورد توجه جامعه بود و با جامعه‌شناسی آمیخته بود؛ به‌خصوص اول انقلاب که ما وارد دبیرستان شدیم و شروع انقلاب بود. تغییراتی که به دنبال انقلاب اسلامی ایجاد شده بود، در حوزه جامعه‌شناسی خیلی تأثیر گذاشت. چون مسائل جامعه قبلی مورد تأیید انقلابیون نبود، کتاب‌ها مرتب تغییر می‌کردند و مباحث کتاب‌ها بر پایه اصول اسلامی و انقلابی نوشته می‌شدند، آن هم در یک بستر سیاسی و اجتماعی که قاعدتا باید جوانان را از نظر فکری تغذیه می‌کرد. لذا مقوله‌ها و مباحث کتاب‌ها بیشتر سیاسی بودند، گرچه جنبه‌های اجتماعی هم وجود داشتند. بنابراین، در تألیف کتاب‌های علوم اجتماعی بیشتر افراد سیاسی دست داشتند و رویکردها هم بیشتر مبتنی بر مباحث و مقوله‌های سیاسی بودند. تغییر و تحول هر ساله کتاب‌ها هم امری عادی بود. یعنی تا آنجا که من به یاد دارم، امکان نداشت یک کتاب علوم اجتماعی را که سال قبل تدریس کرده بودیم، بدون تغییر امسال هم درس بدهیم.

معمولاً هر ساله مباحثی جدید در حوزه تدریس وارد می‌شدند. خود این تغییرات هر ساله از یک سو، و عدم تجربه و تخصص و اعتبار مؤلفان در حوزه علوم اجتماعی، از جمله انتقاداتی بود که همان موقع به این کتاب‌ها می‌شد.

○ دانش‌آموزان چگونه با این مباحث ارتباط پیدا می‌کردند؟ مباحث برایشان چه قدر جذابیت داشت و ملموس و کاربردی بود؟

● در زمانی که من وارد تدریس شدم، آرام آرام یک سلسله جریان‌های جدیدی وارد عمل شدند. اما پیش از آن، به دلیل آنکه تأکیدات درس علوم اجتماعی بر محفوظات بود نوعی حالت دلزدگی از این درس بین دانش‌آموزان ایجاد شده بود و من این موضوع را احساس می‌کردم. البته چون قبل از انقلاب روش تدریس سنتی بود، تغییر و تحولی در زمینه یاددهی و یادگیری ایجاد نشده بود بنابراین نهایتاً این موضوع قابل هضم بود. اما بعد از پیروزی انقلاب افق دیدها باز شد و مطالب درسی خصوصاً در ارتباط با کشورهای دیگر و کشورهای انقلابی بیشتر شد. به‌علاوه، دیدگاه‌های متفاوتی مطرح شدند و دیگر آن حالت سنتی که بر محفوظات تأکید داشت، خاصیت خودش را از دست داد. ناگزیر باید آموزش و تدریس علوم اجتماعی وارد مقوله‌های جدیدی می‌شد

که بیشتر بر آموزش مهارت‌ها در حوزه علوم اجتماعی تأکید داشتند.

○ روش تدریس‌تان چگونه بود و چگونه طرح بحث می‌کردید؟ آیا فقط مطالب کتاب را تدریس می‌کردید یا خارج از کتاب هم مطالبی را درس می‌دادید؟

● این سؤال خیلی جالب است. فکر می‌کنم اگر معلم بیشتر تأکیدش بر تدریس مطالب کتاب باشد، هیچ جاذبه‌ای برای دانش‌آموزان نخواهد داشت. معمولاً مطالب مطالعات اجتماعی را هر کسی می‌تواند مطالعه کند و بفهمد. معلمی در این زمینه می‌تواند موفق باشد که علاوه بر مطالب کتاب، مطالعات و اطلاعات به‌روزی داشته باشد و با خود به کلاس ببرد. من فکر می‌کنم اوایل کلاس دانش‌آموزان به حرف‌های معلم گوش می‌دهند، اما اگر بفهمند که تکیه معلم فقط به مطالب کتاب است، کلاس را رها می‌کنند و دیگر به او گوش نمی‌دهند.

به همین دلیل فکر می‌کنم دانش‌آموزان نوعی پویایی به من معلم می‌دهند. آن زمان احساس می‌کردم، اگر فقط از کتاب بگویم، توجهی به درس نخواهند کرد. خودشان هم می‌توانستند مطالعه کنند. این نگاه دانش‌آموز و تعاملی که با آن‌ها داشتم، مرا وادار می‌کرد علاوه بر مطالب کتاب، مثال‌های متنوع و متعددی را که در مطالعات خارج از کتاب داشتم، بیان کنم تا کلاس برای دانش‌آموزان جاذبه داشته باشد. قبلاً تصور می‌شد که در حوزه اجتماعی دانش داریم، نه مهارت. ولی بعدها صاحب‌نظران علوم اجتماعی نشان دادند که در ارتباط با مسائل اجتماعی مهارت‌های پیچیده‌ای وجود دارند؛ مهارت‌هایی چون اندیشیدن، مسئولیت‌پذیری، تصمیم‌گرفتن، تفکر انتقادی و تفکر خلاق.

○ آیا در تغییرات کتاب درسی از دبیران هم نظر می‌خواستند؟

● تا جایی که در جریان هستم و پیش از یک دهه سرگروه شهرستان و استان بودم، در این زمینه معمولاً از سرگروه‌ها نظرخواهی می‌کردند. گاه هم نظرات سرگروه‌ها را نادیده می‌گرفتند. چنین رفتاری در حوزه جامعه‌شناسی بیشتر دیده می‌شد. در همایش‌ها و گردهمایی‌ها مسئولان شدیداً توسط سرگروه‌ها مورد انتقاد قرار می‌گرفتند، خصوصاً در مورد کتاب‌های جامعه‌شناسی که در سال‌های اخیر دچار تغییر و تحول شده‌اند. در حال حاضر به‌خاطر کمبود بودجه دیگر همایش‌های سالانه هم که دبیرخانه متولی آن بود، برگزار نمی‌شوند. قبلاً مؤلفان کتاب‌های درسی شدیداً مورد انتقاد قرار می‌گرفتند. همکاران می‌پرسیدند: چرا کسی که در رابطه با موضوع کتاب تخصص ندارد، مطالب را می‌نویسد؟!

معمولاً نقدها و نظرات دبیران را مسئولان تألیف کتاب‌ها از طریق دبیرخانه و از طریق همایش‌ها می‌گرفتند، اما اصلاً لحاظ نمی‌کردند که بعدها شدیداً این رویه مورد انتقاد قرار گرفت.

○ تغییر و تحول کتاب‌ها را طی سال‌های متفاوت و به‌ویژه در مقایسه با حال حاضر چگونه می‌بینید؟

● بنده به‌خاطر علاقه شدید در بطن مسائل جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی بوده و هستم. در یکی از همایش‌هایی که در دانشگاه تهران

در مورد نقد کتاب‌های درسی علوم اجتماعی برگزار شد، من هم به‌عنوان دانشجو حاضر بودم.

یکی از سخنرانان همایش، مؤلف کتاب دانش اجتماعی بود. به ایشان گفتند شما در علوم اجتماعی تخصص ندارید، چرا این مطالب را می‌نویسید؟ ایشان در دفاع می‌گفت من در دانشکده علوم اجتماعی استادی همراه انقلاب ندیدم که کتاب را بدهم او بنویسد. انگار برق حاضران را گرفته باشد، همه از روی صندلی‌ها بلند شدند و با لحنی شدیداً اعتراض کردند.

○ در حال حاضر با توجه به اینکه مدرس دانشگاه هستید، آیا بررسی و مطالعه کتاب‌های درسی علوم اجتماعی باز هم جزو دغدغه‌های شماست؟

● به نظر من کتاب‌های مدارس ارتباط چندانی با درس‌های دانشگاه ندارند. کلی‌گویی هستند و اختلاطی هم با فلسفه و مسائل دینی دارند. اعتقاد همکاران بیشتر این است که مطالب کتاب‌ها به این شکل دیگر جامعه‌شناسی نیست. البته حوزه دین هم از موضوعات مهم علوم اجتماعی است، اما ما در حوزه جامعه‌شناسی خیلی مسائل دیگر داریم که کتاب در مورد آن‌ها ساکت است؛ مثل اقتصاد، سیاست، خانواده و خیلی مقوله‌های دیگر.

سیاست را خیلی محدود کردند و مطالب گذشته را به‌خاطر تغییر و تحولات حذف کردند.

○ نشریات یا کتاب‌های کمک‌آموزشی درس علوم اجتماعی در زمان شما چه وضعی داشتند؟

● منابع آموزشی ابتدا کم بود و بین دانش‌آموزان هم کمتر رواج داشت. اما من فکر می‌کنم یکی از بهترین منابع آموزشی مجله رشد علوم اجتماعی است. بقیه بیشتر حالت تجاری و بازاری دارند تا علمی. کتاب‌های تجاری گرچه برآمده از کتاب‌های درسی هستند، اما روند و رویه دیگری را دنبال می‌کند و هدفشان نه یادگیری که بیشتر تست‌زنی است.

در این میان، مجلات رشد دارای مؤثرترین مطالب علمی آموزشی هستند. تحقیقاتی که همکاران ما انجام می‌دادند بیشتر روی مجلات رشد متمرکز بودند که هم برای دبیران و هم برای دانش‌آموزان به‌صورت خاص ارائه می‌شدند.

○ قبلاً میزان ساعت تدریس علوم اجتماعی چگونه بود؟

● در دوره ابتدایی به لحاظ زمانی تنگنایی وجود دارد. البته عنوان آن در حال حاضر مطالعات اجتماعی است که سه درس تاریخ، اجتماعی و جغرافیا را پوشش می‌دهد. تدریس آن مشکلات خاص خود را دارد و زمان آن نیز محدود است. به آن دو ساعت داده‌اند، در حالی که به ریاضی شش ساعت اختصاص داده‌اند. این مشکل را در دانشگاه فرهنگیان هم داریم. موضوعات بسیار وسیع و گسترده و زمان خیلی محدود است. به‌خصوص در دوره‌های ابتدایی، راهنمایی یا اول متوسطه هم همین‌طور است. اما در دبیرستان که بحث‌ها تخصصی می‌شوند، فکر می‌کنم زمان تدریس مناسب باشد.

○ ارزیابی شما از دوره‌های آموزشی ضمن خدمت که



برای معلمان و دبیران علوم اجتماعی برگزار می‌شود، چیست؟

● در این زمینه به‌عنوان استاد ضمن تدریس فراوانی داشته‌ام و می‌دانم مشکلات عدیده‌ای در این زمینه وجود دارد. تأکید دوره‌های آموزش ضمن خدمت باید به‌روزرسانی اطلاعات دبیران و معلمان باشد، اما الان بیشتر موضوع صدور گواهی‌نامه مطرح است و از هدف اصلی خود دور افتاده است. از طرف دیگر، گرفتاری‌های همکاران و دغدغه‌های مادی، انگیزه کمی برای تدریس باکیفیت گذاشته است. همه این مسائل دست‌به‌دست هم داده و موجب شده‌اند که آموزش‌های ضمن خدمت از جدیت و کارایی لازم برخوردار نباشند. در مقایسه با گذشته هرچه به عقب‌تر می‌رویم، می‌بینیم آموزش‌ها جدی‌تر بوده‌اند. در حال حاضر فکر می‌کنم مسئولان هم به همین نتیجه رسیده‌اند و به این خاطر کم‌کم دارند آموزش‌ها را الکترونیکی می‌کنند.

○ در گذشته و در زمان تدریس شما، دبیران علوم اجتماعی نزد مسئولان مدرسه، منطقه، و والدین دانش‌آموزان چه مقدار ارج و قرب یا اهمیت و اعتبار داشتند؟

● متأسفانه به‌نظر من در این رابطه یک نگاه منفی وجود دارد؛ هم در دانش‌آموز و هم در مسئولان مدرسه. گرچه ممکن است برخی جاها علوم اجتماعی محوریت داشته باشد. مثلاً امتحان درس علوم اجتماعی را می‌گذارند برای روز آخر، یعنی وقتی که دانش‌آموز خسته می‌شود. البته این برمی‌گردد به همکار فرهنگی که این درس را تدریس می‌کند. من در دبیرستانی که درس می‌دادم، به‌شدت دفاع می‌کردم که چرا درس مطالعات اجتماعی را همیشه می‌برید به آخرین روزها، چرا باید چنین حالتی باشد؟ این اعتراض مؤثر واقع می‌شد.

وقتی در بجنورد تدریس می‌کردم، نگاه والدین به علوم اجتماعی نگاه به یک درس سطح پایین بود و عقیده داشتند، دانش‌آموز خودش می‌تواند مطالعه کند. متأسفانه روز‌به‌روز هم این نگاه دارد تقویت می‌شود. خاطره‌ای را برایتان بگویم. یکی از همکاران ما که رشته‌اش ریاضی بود، پسری داشت که شاگرد من بود. او از درس من که علوم اجتماعی بود، افتاد. همکار ما به‌عنوان اعتراض و انتقاد شدید به من گفت: پسر من از ریاضی نمره ۱۸ گرفته است، چرا در درس تو باید بیفتد؟! من هم خیلی راحت گفتم: درس ریاضی را جدی گرفته ۱۸ شده و این طبیعی است، ولی اگر مثل پدرش فکر کند که این درس سطح پایین است، خب طبیعی است که می‌افتد. اجازه بده این

روند ادامه پیدا کند تا او متوجه جایگاه علوم اجتماعی بشود. آن پسر الان در رشته علوم اجتماعی درس می‌خواند و خیلی هم به من علاقه دارد و احترام می‌گذارد. واقعیت این است که علوم اجتماعی مهم‌ترین درس است. امکان دارد من هم به‌خاطر آنکه اطلاع چندانی از ریاضی ندارم، این درس را خشک و به‌دردنخور بدانم. در حالی که درس علوم اجتماعی درس زندگی است که، خیلی ساده از کنار آن می‌گذریم. در جلسه‌ای یکی از مسئولان اداری و ستادی آموزش و پرورش که رشته خودش ریاضی بود، اظهار داشت: متأسفانه در کتاب‌های درسی ما در رابطه با اقتصاد، سیاست، مسائل خانواده و این موضوعات مطلبی وجود ندارد. من بلند شدم و گفتم معلم علوم اجتماعی هستم، فکر می‌کنم شما در دوران تحصیلتان به این درس درست توجه نکردید.

چون برای نمره گرفتن و امتحان دادن این درس را خوانده‌اید، فکر می‌کنید که در این زمینه مطلبی وجود ندارد.

○ اگر بخواهید حاصل عمرتان را در تدریس این درس خلاصه کنید، به دبیران امروز علوم اجتماعی چه توصیه‌هایی می‌کنید؟

● توصیه می‌کنم نگاه منفی به علوم اجتماعی را از خودشان دور کنند، مطالعه عمیق و دقیق مستمر داشته باشند. به کتاب درسی تنها اکتفا نکنند. به دانشجویها هم گفته‌ام من زندگی موفقی دارم. فکر می‌کنم اگر کسی بتواند از درس علوم اجتماعی درست بهره‌برداری کند، گذشته از داشتن یک زندگی سالم، پایدار و موفق به جهت تعاملات اجتماعی در خانواده و جامعه، حتی از لحاظ اقتصادی نیز بیشتر موفق خواهد بود. من خودم در حال حاضر پروژه‌های عمرانی و ساخت‌وساز را مدیریت می‌کنم و این حاصل کار و تأمل من در درس جامعه‌شناسی سازمان‌هاست. اتفاقاً دانشجویانم در این زمینه بسیار به من کمک کرده‌اند. یکی از کارهای مهمی که همیشه پیگیر آن هستم، این است که در پروژه‌ای که می‌خواهم اجرا کنم، دانشجوی را به‌عنوان بازدید می‌برم تا ببینند. چون می‌خواهم آن نگاه منفی نسبت به علوم اجتماعی - که به هیچ دردی نمی‌خورد - از بین برود. خیلی‌ها فکر می‌کنند جامعه در حال رکود اقتصادی است و کار اقتصادی خطرناک است. اما نگاه من این است که در زمان رکود می‌توان بهره‌وری اقتصادی مؤثری داشت. دانشجویان را برای بازدید از شهرک‌های صنعتی می‌برم و به آن‌ها کارآفرینی و کاربردهای علوم اجتماعی را در زندگی شغلی و حرفه‌ای نشان می‌دهم.



عکس: سالار پویان - اذربایجان شرقی - میانه - هشتمین جشنواره عکس رشد

مقدمه‌ایی بر روش‌های پژوهش در علوم اجتماعی

روش‌های کیفی

فیروزه طیب‌نژاد

دبیر علوم اجتماعی دبیرستان شهید مسافری ناحیه چهار تبریز

توجه است که ضرورت به کارگیری روش‌های کیفی در علوم انسانی-اجتماعی مطرح می‌شود.

تاریخچه

«در خلال چند دهه گذشته و به‌ویژه از دهه ۱۹۷۰، علوم انسانی، اجتماعی و رفتاری درگیر مناقشه‌های نظری و روش‌شناختی متعددی بوده‌اند. دهه ۱۹۷۰ و پس از آن (عمدتاً تا دهه ۱۹۹۰)، دوره‌ای بسیار مهم در نظریه و روش علوم اجتماعی و رفتاری است که به اصطلاح «دوره چرخش نظری» نیز خوانده می‌شود. در این دوره، آثارضدثباتی متعددی به نگارش درآمدند و مواضع اثباتی جدیدی نیز به وجود آمدند. افول نسبی پارادایم متعارف وفاق سنتی یا اثبات‌گرایی و پیدایش فلسفه‌های جدید علم و علوم اجتماعی (رویکردهای برساختی-تفسیری، انتقادی، فمینیستی، پست‌مدرنیستی، نوپراگماتیستی و...) محصول دوره‌ای از مناقشه بسیار طولانی بین تعداد فراوانی از چشم‌اندازهای نظری و رهیافت‌های پژوهشی بوده است» [محمدپور، ۱۳۸۹-۲۶: ۲۵].

«روش‌های کیفی گوناگونی از طرف صاحب‌نظران متعددی ارائه شده‌اند که همه به دنبال مشارکت در درک این مطلب‌اند که جهان چگونه ساخته شده است، اما هریک از آن‌ها عهده‌دار جنبه متفاوتی از این کار است... به‌طور کلی، پژوهش کیفی اساساً می‌تواند اشکال جدیدی از دانستن را در سه حوزه ترکیب کند و به وجود آورد: ۱. شناخت دیگران؛ ۲. توسعه شناخت پدیده‌ها؛ ۳. تولید شناخت عمیق یا انعکاسی» [هومن، ۱۳۸۹: ۱۱].

ضرورت توجه به روش‌های کیفی در علوم اجتماعی

اگر تحقیقات کمی بر اندازه‌گیری پدیده‌های انسانی-اجتماعی و بیان نتایج به‌دست آمده از تحقیق به‌واسطه اعداد و ارقام مبتنی است، تحقیقات کیفی نه بر اندازه‌گیری و مقوله‌های عددی، بلکه بر مفاهیم، واژه‌ها و عبارات استوار است. پرسش قابل تأمل در اینجا

مقدمه

شناخت حیات اجتماعی و پدیده‌های آن از جمله ضرورت‌های مسلم عصر حاضر به‌شمار می‌رود. چنین شناختی تا آنجا می‌تواند داعیه علمی بودن داشته باشد که متکی به روش‌های متناسب با موضوع متکی باشد و نتایج آن هر چه بیشتر و بهتر بازتاب زندگی واقعی انسان‌ها را منعکس کند. از این‌رو مسئله روش، مسئله‌ای بس قابل تأمل است.

در اینجا به معرفی روش کیفی می‌پردازیم که در کشور ما چندان شناخته شده نیست. لازم به ذکر است که بیش از هر چیز باید درخصوص ویژگی‌های این روش که آن را از روش کمی تمایز می‌بخشد، تأمل کرد.

کلیدواژه‌ها: روش کمی، روش کیفی، اعتبار، روایی، ارزیابی کیفیت

زمانی که **ماکس وبر** و پیش از او **دیلتای** بر روش غیرکمی تأکید کردند، هنوز اثبات‌گرایی و الگوبرداری از روش علوم فیزیکی و طبیعی بر علوم اجتماعی سلطه داشت و کمی‌سازی متغیرهای مورد نظر که حاصل تقلیل پدیده‌های مورد بررسی بود، یگانه روش یا بهترین روش پژوهش به‌شمار می‌رفت. در آن زمان هنوز علوم اجتماعی وارد مناقشات نظری و روش‌شناختی نشده بود و هنوز ضرورت‌هایی که بهره‌گیری از روش‌های غیر کمی را مسلم می‌ساختند، خود را به قوت آشکار نساخته بودند.

«مکتب تفهیمی» ماکس وبر و به‌طور کلی تفسیرگرایان و اصحاب هرمنوتیک، مکتب کنش متقابل نمادین، مکتب انتقادی فرانکفورت و نظریات فمینیستی، از جمله ناقدان رویکرد اثباتی و کمی‌گرا محسوب می‌شوند. اینان اتکای صرف به چنین روش‌هایی را برای بررسی پدیده‌های اجتماعی، خصوصاً پدیده‌هایی که مستقیماً به روابط اجتماعی میان انسان‌ها در حیات روزمره‌شان مربوط می‌شوند، به شدت ناکافی و تقلیل‌گرا می‌دانند. به‌لحاظ این ناکارآمدی قابل



مقایسه روش‌های کمی و کیفی

با مقایسه روش‌های کمی و کیفی می‌توان شاخص‌ترین تفاوت‌ها را در مقوله‌های زیر بیان کرد:

۱ ذهن‌گرایی در برابر عین‌گرایی: روش کیفی به اطلاعات و داده‌هایی توجه دارد که بیانگر ماهیت رفتار کنشگران اجتماعی است، نه صرفاً اشکال ظاهری و صوری رفتار. در حالی که روش کمی بر خصوصیات و آثار خارجی رفتار متمرکز است و وارد عمق رفتار نمی‌شود.

۲ تک واقعیت‌گرایی در برابر چند واقعیت‌گرایی: در روش کیفی، انسان‌ها واقعیت‌های متعددی را می‌سازند و تجربه و تفسیر می‌کنند، حال آنکه روش کمی به وجود یک واقعیت عام معتقد است و بنابراین به وجود یک نظم و قانون عام برای پیش‌بینی و کنترل زندگی باور دارد.

۳ کشف در برابر اندازه‌گیری: کشف بدون پیش‌داوری‌های نظری عناصر معنایی و ذهنیت‌های زیرینی که به رفتارهای انسان جهت می‌دهند، عمده‌ترین هدف تحقیق کیفی است. در صورتی که روش کمی به دنبال اندازه‌گیری و سنجش رفتارها در قالب و اشکال آماری و عددی است.

۴ تحلیل روایتی در برابر تحلیل آماری: گزارش‌ها و تحلیل‌های کیفی، داستان‌گونه اما متکی بر معنای متأثر از مشاهده‌ها و تفهم‌های عمیق هستند، در حالی که اطلاعات و داده‌های کمی به‌صورت اعداد و شمارش‌ها و در قالب روش‌های کمی عرضه می‌شوند.

۵ غوطه‌وری در برابر جدایی: محقق کیفی نوعی رابطه دواستانه با میدان تحقیق دارد و فعالانه و هم‌دلانه در آن مشارکت می‌کند. این در حالی است که محقق کمی صرفاً یک مشاهده‌گر خارجی است و عمیقاً درگیر میدان و فرایندهای پژوهشی نمی‌شود.

۶ بستر محوری در برابر بستر گریزی: روش کیفی متکی بر مطالعه بستر است؛ بستری که بر اساس رفتارها شکل می‌گیرد

می‌تواند این باشد که به چه دلیل نیاز به روش‌های کیفی در این دوره بیش از قبل خود را می‌نمایاند؟ به زعم **اووه فلیک:** «تحقیق کیفی ارتباط خاصی با مطالعه روابط اجتماعی دارد و وام‌دار این واقعیت است که زیست جهان‌ها متکثر شده‌اند... این متکثر شدن، حساسیت جدیدی نسبت به مطالعه تجربی مسائل ایجاد می‌کند. تغییرات سریع اجتماعی و در نتیجه آن، تنوع زیست جهان‌ها، به شکل روزافزونی محققان اجتماعی را با زمینه‌های اجتماعی و دیدگاه‌های جدیدی مواجه می‌کنند. این مسائل به قدری برای آنان نوظهورند که روش‌شناسی‌های قیاسی سنتی‌شان،... به واسطه گوناگونی موضوعات، دیگر پاسخ‌گو نیست. از این‌رو، تحقیق اجتماعی به شکل فزاینده‌ای به استفاده از راهبردهای استقرایی وادار شده است. برای مطالعه زمینه‌های اجتماعی، به جای شروع پژوهش از نظریه‌ها و آزمون آن‌ها، به **مفاهیم حساسیت‌برانگیز** نیاز است... علاوه بر این تحولات عمومی، محدودیت‌های رویکرد کمی همواره نقطه‌شروعی برای استدلال به نفع تحقیق کیفی بوده است» [فلیک، ۱۳۹۰: ۱۴-۱۲].

از مطلب فوق چنین استنباط می‌شود که در جوامع متکثر و متنوع، به‌ویژه جوامع مدرن، دیگر نمی‌توان به انتخاب نمونه‌ای گویا براساس روش‌های دقیق نمونه‌گیری مطمئن بود، طوری که بتواند نماینده وضعیت کل جامعه یا حتی بخشی از آن باشد.

ویژگی‌های کلی روش‌های کیفی

ویژگی‌های کلی روش‌های کیفی به‌زعم فلیک عبارت‌اند از: «تناسب نظریه‌ها و روش‌ها، دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان در تحقیق کیفی و تنوع آن‌ها، تأثیر متقابل محقق و تحقیق، تنوع رویکردها و روش‌ها در تحقیق کیفی، درون‌فهمی به منزله اصل معرفت‌شناختی، بازسازی مورد به منزله نقطه شروع، بر ساخت واقعیت به مثابه شالوده و بنیان، و متن به مثابه داده تجربی» [همان، ص ۸۴].



۴ پیش‌بینی: پیش‌بینی خروجی‌های پدیده، پیش‌بینی رویدادها و رفتارهای منتج از پدیده [همان، ص ۹۷-۹۶].

عنایت به ویژگی‌های هر دو روش کمی و کیفی این نکته را نمایان می‌سازد که در بسیاری از موارد، اکتفای صرف به یک روش یا یک تکنیک پژوهشی برای بررسی یک پدیده اجتماعی و انسانی، امری کاملاً نادرست است. این موضوعی است که ما را به جزم‌گرایی در روش می‌رساند؛ انحراف مهم و تهدیدآمیزی که اندیشمندی چون وبر، محققان علوم اجتماعی را از آن بر حذر می‌دارد.

مبانی نظری و مکاتب تحقیق کیفی

روش کیفی بر پارادایم‌ها و رهیافت‌های نظری مختلفی متکی شده است که در واقع مبانی نظری آن را تشکیل می‌دهند. جامعه‌شناسی تفهیمی، هرمنوتیک، مکتب کنش متقابل نمادین، روش‌شناسی مردم‌نگارانه، پدیدارشناسی، برساخت‌گرایی، نظریه انتقادی، پراگماتیسم و فمینیسم، از جمله این مبانی هستند. علاوه بر این، نظریه‌پردازی داده‌محور، روش‌شناسی مردم‌نگارانه (تحلیل گفت‌وگو، تحلیل گفتمان و تحلیل ژانر)، تحلیل روایت و زندگی‌نامه‌نگاری، قوم‌نگاری، مطالعات فرهنگی و جنسیت پژوهی، از جمله مکاتب تحقیق کیفی به‌شمار می‌آیند [فلیک، ۱۳۹۰].

بر اساس این مبانی نظری و مکاتب مربوط به تحقیق کیفی، انواع تحقیقات کیفی به‌وجود آمده‌اند که هر یک از آن‌ها از فنون و تکنیک‌های خاصی برای جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها بهره می‌گیرد. به‌طور کلی داده‌های تحقیقات کیفی به دو نوع قابل تقسیم است: داده‌های متنی (نوشتاری - شنیداری) و داده‌های مشاهده‌ای (متنی شده-ناب). این داده‌ها از منابع متفاوت قابل دسترس هستند که در جدول زیر بدان اشاره شده است:

اعتبار و روایی تحقیقات کیفی

از جمله مسائل مطرح شده در تحقیقات کیفی، موضوع اعتبار و روایی است که به بحث ارزیابی مربوط می‌شود. در واقع، غالباً از به‌کار بردن واژه‌های اعتبار و روایی در مورد این تحقیقات خودداری و به‌جای آن از «ارزیابی کیفیت» استفاده می‌شود که با مسئله تعمیم‌پذیری هم مرتبط است.

«مسئله اعتباریابی و تعمیم یافته‌ها از ابعاد بسیار مهم و

اجرا و تجربه می‌شود. در حالی که محقق کمی با تولیدهای بستر سروکار دارد. وی با گردآوری اطلاعات کمی از محیط سعی دارد، رفتار انسان را از طریق بستر و محیط اجتماعی اصلاح کند [محمدپور، ۱۳۸۹: ۱۰۳-۱۰۱].

«بر این اساس، روش کمی و روش کیفی از جنبه‌ها و ابعاد متعددی با یکدیگر تفاوت پیدا می‌کنند؛ از جمله به‌لحاظ پارادایمی، جمع‌آوری داده‌ها و نوع تحلیل داده‌ها، اعتبار و روایی، و تعمیم‌بخشی. حتی در مرحله تهیه طرح تحقیق نیز میان این دو روش تفاوت وجود دارد؛ به‌ویژه در جایگاه و نقش پیشینه تحقیق و مبانی نظری. به‌طور کلی تحقیق کیفی تحقیقی است که اطلاعات خود را با ارجاع به عقاید، ارزش‌ها و رفتارها در بستر اجتماعی دست‌نخورده به‌دست می‌آورد» [همان، ص ۹۳].

ابعاد مهم تحقیق کیفی

ابعاد مهم تحقیق کیفی عبارت‌اند از:

- راهبردهای طرح، شامل بررسی طبیعت‌گرا (موقعیت‌های واقعی)، انعطاف‌پذیری طرح ظهور یابنده، نمونه‌گیری هدفمند، و گردآوری داده‌ها.
 - راهبردهای کار میدانی، شامل داده‌های کیفی، درگیری و تجربه شخصی، بی‌تعصبی عاطفی و ملایمت و نظام‌های پویا.
 - راهبردهای تحلیل، شامل جهت‌گیری مورد خاص، تحلیل استقرایی و ترکیب خلاق، رویکرد کل‌نگر، حساسیت بستر و صدا، رویکرد و بازاندیشی [محمدپور، ۱۳۸۹].
- این ابعاد که هر کدام به‌مراحلی از فرایند تحقیق کیفی معطوف هستند، به تناسب اهداف پژوهش، انتخاب، سازمان‌دهی و تنظیم می‌شوند.

اهداف تحقیق کیفی

به‌طور کلی می‌توان اهداف تحقیق کیفی را در چهار دسته مورد توجه قرار داد:

- ۱ اکتشافی:** بررسی پدیده کم‌درک شده، شناسایی و کشف موارد مهم به‌منظور تولید سؤال برای تحقیق بیشتر.
- ۲ تبیینی:** برای تبیین نیروهای تأثیرگذار بر پدیده مورد بحث، شناسایی شبکه‌های علی محتمل شکل‌دهنده به پدیده.
- ۳ توصیفی:** مستندسازی پدیده مورد علاقه.

نوع داده‌ها	داده‌های خاص	موارد
متنی	متنی تولید شده (متنی - شنیداری)	داده‌های مصاحبه‌ای، روایت‌های زنده، تاریخ شفاهی
متنی	متنی مکتوب (متنی - دیداری)	تاریخچه‌های زندگی، خاطره‌ها، روزنامه‌ها و مجلات، نامه‌ها، داستان‌ها، اسناد و مدارک اداری، گزارش‌های علمی - پژوهشی، روایت‌ها
مشاهده‌ای	مشاهده‌ای متنی شده	یادداشت‌های میدانی پراکنده، یادداشت‌های میدانی مشاهده‌ای مستقیم، یادداشت‌های میدانی استنباطی محقق
مشاهده‌ای	مشاهده‌ای ناب	تصویرها، فیلم‌ها، کروکی‌ها و...

منبع: محمدپور، ۱۳۸۹: ۱۰۰.



موضوع اعتبار و روایی در همین راستا صورت می‌پذیرد که در واقع برای ارزیابی کیفیت پژوهش به کار می‌رود.

معیارهای ارزیابی کیفیت در تحقیقات کیفی

«اکثر روش‌شناسان کیفی به جای استفاده از واژگان اعتبار و روایی کمی از معیار اعتمادپذیری یا قابلیت اعتماد برای ارجاع به ارزیابی کیفیت نتایج کیفی استفاده می‌کنند. قابلیت اعتماد به بیانی ساده، میزانی است که در آن می‌توان به یافته‌های یک تحقیق کیفی متکی بود و به نتایج آن‌ها اعتماد کرد. **گوبا و لینکلن** (۱۹۸۵) معتقدند: معیار قابلیت اعتماد دربرگیرنده چهار معیار جداگانه اما به هم مرتبط است: باورپذیری، اطمینان‌پذیری، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری» [محمدپور، ۱۳۹۰: ۱۸۶-۱۸۴].

معیارهای فوق که می‌توان آن‌ها را به ترتیب با اعتبار درونی، اعتبار بیرونی، روایی و عینیت در روش کمی تقریباً متناظر به‌شمار آورد، دارای چنین معناهایی هستند:

آیا بر یافته‌های تحقیق برای سازندگان واقعیت چندانة اولیه (کنشگران یا سوژه‌ها) باورپذیر هستند؟ (باورپذیری)
آیا انتقال استنباط‌ها از یک بستر فرستنده خاص به یک بستر گیرنده خاص امکان دارد؟ (انتقال‌پذیری)

تا چه میزانی فرایند بررسی اطمینان‌پذیر است و توانایی ابزار انسانی برای کسب نتایج سازگار و منطقی چه‌قدر است؟ (اطمینان‌پذیری)

تا چه میزانی محصول بررسی قابل تأیید است، از جمله اینکه آیا نتایج ریشه در داده‌ها دارند؟ آیا نتایج منطقی هستند؟ آیا سوگیری محقق وجود دارد؟ و مانند آن. (تأییدپذیری) [گوبا و لینکلن، ۱۹۸۵؛ تدلی و تشری، ۲۰۰۹؛ محمدپور، ۱۳۹۰: جدول ص ۱۸۷].

البته در سال‌های اخیر معیارهایی نیز برای ارزیابی کیفیت در تحقیقات کیفی تدوین و ارائه شده‌اند که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: معیار سندیت **گوبا و لینکلن** (سال ۲۰۰۰)؛ معیار آگاهی روش‌شناختی **سیل** (۱۹۹۹)؛ رهیافت ارزیابی **ملوی و رویس** (۱۹۹۴ و ۲۰۰۴)؛ زاویه‌بندی **دنزین** (۱۹۸۹)؛ معیار نیکویی **آرمینو و هالتگرن** (۲۰۰۲)؛ معیار دآوری حقیقت **پاتون** (۲۰۰۱)؛ معیار اعتباریابی **ماکسول** (۱۹۹۷ و ۲۰۰۴)؛ معیارهای اعتباریابی **نیومن** (۲۰۰۶)؛ معیارهای اعتباریابی پست مدرن **لاتهر** (۱۹۹۳).

منابع

۱. محمدپور، احمد (۱۳۸۹). *ضدروش / منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی*، (ج ۱). انتشارات جامعه‌شناسان، تهران.
۲. محمدپور، احمد (۱۳۹۰). *روش تحقیق کیفی (ضدروش ۲) / مراحل و رویه‌های عملی روش‌شناسی کیفی*، (ج ۲)، انتشارات جامعه‌شناسان، تهران.
۳. فلیک، اوه (۱۳۹۰). *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه هادی جلیلی، نشر نی، تهران، چاپ نهم.
۴. هومن، حیدرعلی (۱۳۸۹). *راهنمای عملی پژوهش کیفی*، انتشارات سمت، تهران.

چالش برانگیز روش‌شناسی کیفی است... عمدتاً این‌گونه تصور شده که روش‌های کیفی و داده‌های برگرفته از آن‌ها، در مقایسه با طرح‌های کمی، فاقد معیارهای ارزیابی، اعتباریابی و تعمیم‌اند و تنگناها و محدودیت‌های نظری و روشی فراوانی دارند... واقعیت این است که طرح کلی تحقیق کیفی، از طرح مسئله تا ارزیابی نتایج و استنباط داده‌های کیفی، مبتنی بر و در راستای بنیان‌های پارادایمی - فلسفی حمایت‌کننده آن، یعنی پارادایم تفسیری - برساختی و طبیعی‌گرایی است که دارای تقابل‌های بنیادین با روش‌شناسی کمی مبتنی بر پارادایم اثباتی است... لذا دو روش کمی و کیفی براساس اصول وابسته خود در تمامی مراحل اجرا و ارزیابی تحقیق با هم تفاوت دارند... در نتیجه وجود چنین تفاوت‌هایی، به کارگیری واژگان متفاوت در زمینه ارزیابی و تعمیم داده‌های کیفی بسیار متنوع و متعدد است» [محمدپور، ۱۳۹۰: ۱۶۷-۱۶۶].

از آنجا که محققان در روش‌های کیفی اعتقادی به امکان تکرارپذیری کامل پژوهش (خصوصاً توسط محققان دیگر) ندارند و به نقش تأثیرگذار موقعیت‌ها و نوع بینش و نگرش محققان در تمامی فرایند پژوهش معتقدند. بحث روایی بدان‌گونه که در روش کمی مطرح است، در روش‌های کیفی نمی‌تواند مطرح باشد. به زعم **فرناندز** (۱۹۹۴): «ما انسان‌شناسان دیر زمانی است که به این درک **هراکلیتوسی** رسیده‌ایم که نمی‌توانیم دو بار پای خود را در یک رودخانه بگذاریم» (همان: ۱۸۱).

از این‌رو در پژوهش‌های کیفی از به کار بردن مفهوم کمی‌روایی خودداری می‌شود و اساساً روایی در این پژوهش‌ها دارای معنی متفاوتی است.

مفهوم روایی در تحقیق کیفی

«در تحقیق کیفی، روایی عبارت است از اطمینان‌پذیری و هم‌سازی به‌منظور دستیابی به این هدف. محققان کیفی طیفی از تکنیک‌ها شامل مصاحبه، مشاهده، تحلیل تصویرها، اسناد و مدارک، و غیره را برای ثبت مشاهدات خود به‌طور هماهنگ به کار می‌گیرند» [همان، ص ۱۸۳].

در واقع هدف از ارزیابی کیفیت در تحقیقات کیفی، تأمین دقت در پژوهش است و دقت در نزدیک شدن به واقعیت. چرا که هیچ پژوهشی در هیچ رشته یا پارادایمی نمی‌تواند ادعای رسیدن به معرفتی کامل را داشته باشد. در ارزیابی پژوهش از لحاظ روایی آن، چند سؤال اساسی مطرح و پیگیری می‌شود: طرح تحقیق مناسب؟ داده‌های پایا؟ فرض‌های نظری روشن؟ مستندسازی مناسب فرایند تحقیق به باورپذیری یافته‌ها؟ تعمیم‌پذیری یافته‌های تحقیق؟ [اسپنسر و همکاران، ۲۰۰۳؛ سیلورمن، ۲۰۰۵؛ محمدپور، ۱۳۹۰: ۱۸۳].

مشکل تحقیق کیفی از نظر فلیک

فلیک باورپذیر کردن تفسیر و نتایج تحقیق را در کنار فهم‌پذیری، اساسی‌ترین مشکل تحقیق کیفی می‌داند. به‌زعم او، پرداختن به



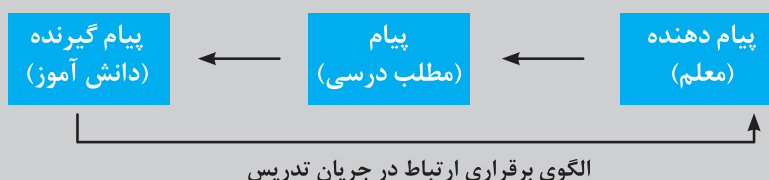
فریده میرمحمدی
کارشناس ارشد علوم اجتماعی

مبادلهٔ پیام در کلاس

مقدمه

«ارتباط» معادل فارسی لغت «communication» و به معنای پیوند دادن، ربط دادن و رابطه است. عمده‌ترین مسئله و مهم‌ترین مهارت برای تدریس، برقراری ارتباط صحیح بین معلم و دانش‌آموزان است. چنانچه این رابطه به‌خوبی برقرار شود، هدف‌های آموزشی با کیفیت و سهولت بیشتری تحقق می‌یابند. ارتباط در امر تدریس و یادگیری عبارت است از: انتقال پیام از فرستنده (معلم) به گیرنده (دانش‌آموز)، مشروط بر آنکه محتوای مورد نظر فرستنده به گیرندهٔ پیام منتقل شود، و برعکس.

کلیدواژه‌ها: تدریس، ارتباط معلم و دانش‌آموز، مبادلهٔ پیام، انتقال، انواع روش‌های ارتباطی



در جریان برقراری ارتباط چند عامل وجود دارند: ۱. پیام‌دهنده؛ ۲. پیام‌گیرنده؛ ۳. وسیلهٔ پیام؛ ۴. پیام؛ ۵. شرایط محیطی.

انواع روش‌های ارتباطی

● **ارتباط ارادی و ارتباط غیرارادی:** معلمی که قبل از رفتن به کلاس برای انتقال مفاهیم علمی خود، دانش پایه و علاقه شاگردان را در نظر می‌گیرد و طرح درس تهیه می‌کند، روش ارتباط ارادی را اتخاذ کرده است.

● **ارتباط رسمی و غیررسمی:** ارتباط غیررسمی بین دو نفر یا اعضای یک گروه به‌طور عادی اتفاق می‌افتد و معمولاً صمیمانه‌تر و عمیق‌تر از ارتباط رسمی است.

● **ارتباط کلامی و غیرکلامی:** کلامی مانند تعریف و توضیح یک مطلب در کلاس، و غیرکلامی مانند حرکات دست، چشم، صدا و غیره.

● **ارتباط مستقیم و غیرمستقیم:** ارتباط مستقیم بدون واسطه بین شخص فرستنده و گیرنده پیام ایجاد می‌شود و چهره‌به‌چهره است. اما در ارتباط غیرمستقیم، فرستنده و گیرنده پیام یکدیگر را نمی‌شناسند؛ مانند ارتباط مؤلف و خوانندگان یک کتاب.

● **ارتباط فردی و جمعی:** ارتباط فردی بین دو یا چند نفر به وقوع می‌پیوندد، ولی ارتباط جمعی، بین یک نفر یا یک گروه با گروه کثیری است که ممکن است مستقیم (سخنرانی در سالن بزرگ) یا غیرمستقیم (وسایل ارتباط جمعی) باشد.

● **ارتباط یکطرفه و دو طرفه:** وقتی انتقال پیام از فرستنده شروع و به گیرنده ختم شود و گیرنده نسبت به مفاهیم، پیام واکنشی به فرستنده نشان ندهد، ارتباط را یکطرفه و یکجانبه می‌گویند.

عوامل محل یا مانع ارتباط

عوامل محل ممکن است مربوط به پیام‌دهنده (معلم)، پیام‌گیرنده (دانش‌آموز)، پیام (مطلب درسی)، وسایل و ابزار، و شرایط و موقعیت مربوط به محیط باشد.

● **بحث شفاهی:** وقتی صدای معلم هنگام تدریس حالت تکراری، خسته‌کننده و غیرجذاب پیدا کند، فراگیرندگان می‌توانند صدای او را همچون رادیو خاموش کنند. معمولاً صدای زیر، آهسته و با فرکانس‌های یکنواخت گوش را زودتر خسته می‌کند.

راه‌حل: علاوه بر علائم و نمادهای شفاهی، از علائم غیرکلامی و کانال‌های دیگر نیز استفاده کرد.

● **جالب توجه نبودن پیام:** اگر پیام براساس زمینه‌های علمی، انگیزه‌ها و در یک کلام براساس نیاز فراگیرندگان منتقل نشود، به‌خوبی دریافت نخواهد شد.

راه‌حل: معلم باید ابتدا مخاطب خود را بشناسد، از گرایش‌ها، اطلاعات و نیازهای او مطلع باشد و براساس این اطلاعات تدریس خود را آغاز کند.

● **انتقال منفی:** هنگامی که با موضوع یا مشکل جدیدی مواجه می‌شویم، اگر تجارب قبلی ما بتواند در درک مطلب جدید ما را یاری دهد، انتقال صحیح یا «انتقال مثبت» صورت گرفته است. اما اگر تجارب گذشته، ما را در حل مشکل جدید به اشتباه بیندازند، آن را «انتقال منفی» می‌نامند. مثلاً اگر معلم درس علوم بدون نشان دادن تصویر به توضیح شترمرغ بپردازد، کودکی که قبلاً شتر و مرغ دیده باشد، ممکن است دچار انتقال منفی شود. انتقال منفی، غالباً در ارتباط کلامی رخ می‌دهد.

راه‌حل: ایجاد ارتباط از کانال‌های متفاوت، به‌ویژه استفاده از عکس، اسلاید و فیلم در آموزش است.

● **رویایی شدن یا در خود فرو رفتن:** یکی از موانع بسیار متداول است. در چنین حالتی، شاگرد ناگهان از مدار ارتباط کلاس خارج و با یک حالت رویایی وارد تجارب شخصی خود می‌شود. در واقع، رویایی شدن حالتی تدافعی است که شاگرد در برابر محیط خشک و بی‌روح کلاس از خود نشان می‌دهد.

راه‌حل: با افزایش سطح درک دانش‌آموز و جذابیت موضوع و به‌کارگیری روش‌های متفاوت ارتباطی، این حالت به نحو شایسته‌ای کاهش می‌یابد.

● **عدم درک:** لازم است معلم سعی کند، مطلبی که به فراگیرندگان خود می‌آموزد، در خور فهم و ادراکشان باشد تا آن‌ها بتوانند ارتباط لازم را با او برقرار کنند. مثلاً معلم ادبیاتی را در نظر بگیرید که معنی کلمات یا شعر را با لغات و مفاهیم مشکل بیان می‌کند.

راه‌حل: مطلب به همراه مثال‌های مأنوس و به گونه‌ای بیان شود که پیام به‌طور محسوس و ملموس به مخاطب انتقال یابد.

● **عوامل فیزیکی نامناسب:** ناراحتی دانش آموز به دلیل یکی از عوامل فیزیکی کلاس، ممکن است سبب قطع ارتباط او با معلم شود.

راه حل: محیط کلاس از نظر نور، راحتی صندلی، رنگ دیوارها، سردی و گرمی و سایر عوامل مناسب باشد یا حداقل ناراحت کننده نباشد.

رفتار دوستانه، به جای دوست بودن

گاهی مرز ارتباطات نادیده گرفته می شود. همان طور که نباید بین ما و دانش آموزان دیواری فولادی قرار گیرد، نباید به نوعی ارتباط سبک و دور از شأن تبدیل شود. شوخی های کلامی و دستی دو طرفه، صدا زدن اسم کوچک معلم توسط دانش آموز، و ... نشانه گذر از مرزهای ارتباط صحیح و درست است. بنابراین:

● با دانش آموزان خود دوستانه رفتار کنید، ولی دوست نباشید. بین خود (معلم) و آنان (دانش آموزان) «فاصله شغلی» را حفظ کنید.

● دانش آموزان خود دوستانی دارند و احتمالاً به شما به عنوان یک دوست دیگر نیازمند نیستند؛ حداقل به آن معنایی که دیگر دوستانشان را در نظر می گیرند.

● دوستان آن ها - که غالباً هم سالانشان هستند - برایشان بسیار خارق العاده و جذاب هستند و نقش حمایتی منحصر به فردی را در زندگی کنونی و آینده آنان ایفا می کنند.

● والدین (سرپرست ها) نیز به همین ترتیب برایشان منحصر به فردند و نقش حمایتی ویژه ای را برعهده دارند.

● معلمان هم در زندگی دانش آموز نقشی دارند که متفاوت از نقش هم سالان و والدین دانش آموز است. حال اگر این تمایز مبهم و نامشخص شود، هنگامی که معلم از دانش آموزان بخواهد که نظم را برقرار کنند، با مشکلاتی مواجه خواهد شد.

● معلمان باید دلیل اصلی استخدام و به کارگیری خود را به خاطر بسپارند که همانا رونق بخشیدن به کار یادگیری است. همچنین، ایجاد و حفظ نظم در کلاس بخشی از شغل معلمی است و این امر در صورتی که دانش آموزان شما را به عنوان دوست خود در نظر بگیرند، بسیار دشوارتر خواهد بود؛ زیرا:

● دوست مجبور به اداره کردن دیگران نیست.

● دوست مجبور نیست به دیگر دوستانش بگوید بنشین و به کارت مشغول شو.

● دوست کار دیگر دوستانش را به طور رسمی ارزیابی نمی کند.

● و ...

پس :

● از تسلیم شدن در برابر وسوسه دوستی با دانش آموزان اجتناب کنید.

● حرفه ای لباس بپوشید و حرفه ای عمل کنید. اهداف هر روز خود را همراه با چگونگی اجرای آن ها به نحو مطلوب به خاطر بسپارید.

● به دانش آموزانتان اجازه ندهید شما را با اسم کوچک صدا کنند.

● به مهمانی های دانش آموزانتان نروید.

● دانش آموزانتان را با اتومبیل به مدرسه یا خانه نرسانید.

● نسبت به گوش دادن لطیفه دانش آموزان و گفتن لطیفه برای آنان خود آگاهانه عمل کنید، مخصوصاً اگر حاوی سخنان نامناسب و یا در مورد مسائل قومی و یا نژادی باشند.

منابع

۱. تی تابر، روبرت (۱۳۷۹). الفبای مدیریت کلاس درس - راهبردهایی برای آموزش اثربخش. ترجمه محمد رضا سرکارآرانی. انتشارات مدرسه. تهران.
۲. صفوی، امان اله (۱۳۸۴). کلیات روش ها و فنون تدریس. شرکت چاپ و نشر کتابهای درسی ایران. تهران.
۳. شعبانی، حسن (۱۳۸۷). مهارت های آموزشی و پرورشی (ج ۱). سمت. تهران.
۴. سلیمانپور، جواد (۱۳۸۱). مهارت های تدریس و یادگیری. انتشارات احسن. تهران.

عکس: ناسان فهیمی - خراسان رضوی - هفتمین جشنواره عکس رشد

زمینه‌ها و دلایل گریز از یادگیری

جامعه‌شناسی گریز از مدرسه

دکتر حسین ابراهیم آبادی

اشاره

محمود اردوخانی - «جامعه‌شناسی و آموزش» موضوع نشست بود از سوی کارگروه مسائل اجتماعی «انجمن جامعه‌شناسی ایران» که چندی پیش برگزار شد.

آنچه پیش روی دارید متن گفتاری است از دکتر حسین ابراهیم آبادی، روان‌شناس تربیتی، با عنوان «زمینه‌ها و دلایل گریز از آموزش آکادمیک در نسل جوان» که در این نشست ارائه شده است. یادآوری می‌شود، منظور دکتر ابراهیم آبادی از آموزش آکادمیک بیشتر آموزش رسمی است که، نهاد مدرسه را نیز در بر می‌گیرد.

اینکه در ایران تحولات سیاسی به نهاد آموزش و دانشگاه پیوند می‌خورد، در هر دوی این دیدگاه‌ها کمتر به دانش فرهنگی یا دانش اجتماعی و به مسئله‌های اجتماعی و فرهنگی دانشگاه پرداخته شده است.

اگر فرض را بر این بگذاریم که نهادهای آموزشی دانشگاه و مدرسه نهادهای مسئله‌ساز نیستند، اما پدیده‌هایی مثل ترک تحصیل، افت تحصیلی و کیفیت در این نهادها مسئله هستند و از زاویه اجتماعی به این مسائل توجه کنیم. به روش‌هایی برای حل آن‌ها می‌رسیم. اساساً برای انگیزش و راهکارهای افزایش آن الگوهای روشن و قطعی وجود دارد. مثلاً در نظریه رفتارگرایی، تقویت انگیزش از طریق تشویق رخ می‌دهد. یعنی ما دانش‌آموز را شرطی می‌کنیم. گاهی به او هدیه می‌دهیم و گاهی نمره که یکی از شاخص‌های رفتارگرایی است که همچنان در مدرسه و دانشگاه حاکم است. ادعای رفتارگرایان هم این است که شناخت‌گرایان جایگزینی برای نمره بیاورند، تا بحث کنیم.

شناخت‌گرایان می‌گویند، انگیزش ایجاد سطح بهینه برانگیختگی برای یادگیری است؛ نه کمتر و نه بیشتر. اگر بیشتر شود، دچار ترس و دلهره می‌شویم و اگر کمتر شود، انگیزه یادگیری نداریم. ما یک سطح بهینه از برانگیختگی می‌خواهیم تا دنبال چیزی برویم.

مسئله‌ای که ذهن مرا به خود مشغول کرده، این است که به نظر می‌رسد مدرسه و دانشگاه در دنیا و با شدت زیادی در ایران، دچار پدیده «گریز از یادگیری» شده‌ایم. من در مورد ترک تحصیل یا افت تحصیلی، و بدزستی یا فرسودگی صحبت نمی‌کنم بر گریز از یادگیری تأکید دارم. یعنی انتخاب آگاهانه برای اینکه به این سختی تن ندهیم که سر ساعت باییم و سر ساعت برویم، امتحان بدهیم، این حجم از کتاب را بخوانیم و نظریه‌ها را مطالعه کنیم.

نسل جدید نمی‌خواهد به این سختی‌ها تن بدهد. فرقی هم نمی‌کند سختی برای چه باشد؛ یادگیری یا درآمدزایی. به‌طور کلی نمی‌خواهد به این سختی‌ها تن بدهد. نگاه فراغتی، راحت گرفتن و سهل‌گیری بین نسل جدید دارد افزایش پیدا می‌کند.

در مورد مسئله اجتماعی در نهادهای آموزشی، مثل مدرسه و دانشگاه، برخی معتقدند که خود این نهادها مسئله هستند. رویکردهای انتقادی نسل گذشته صاحب‌نظرانی چون فریره، ایلیچ، آل احمد و ژیل‌درو که جدیدتر است، چنین است. آنان نهاد آموزش را مسئله می‌دانند. مفهوم مدرسه‌زدایی از جامعه از همین‌جا آغاز می‌شود. افرادی مثل **دراکر** امیدوار هستند که دانشگاه به موزه بپیوندد. چون دانشگاه، گاه دانش نیست، بلکه محل وقت تلف کردن است.

بنابراین از این دیدگاه، خود دانش، نهاد دانشگاه و به‌خصوص نهاد مدرسه خودشان مسئله‌اند. فارغ از زمینه و بافت فرهنگی و اجتماعی، آموزش‌های آن‌ها دستوری و از بالا به پایین است. البته افرادی که کارکردگرایانه به موضوع نگاه می‌کنند، نظر مثبت‌تری دارند. به زعم آن‌ها، داخل مدرسه و نهاد آموزشی مسئله‌های اجتماعی خود را توضیح می‌دهد؛ مثل ترک تحصیل، افت تحصیلی، خودپنداری منفی، فرسودگی و ناهنجاری‌های دیگری مثل مشکلات درون مدرسه و دانشگاه که به دلایلی مثلاً مشکلات جنسیتی شکل می‌گیرد.

نظریه‌ای دیگر از سوی روان‌شناسان تکامل، روان‌شناسان اجتماعی، جامعه‌شناسان و زیست‌شناسان اجتماعی مطرح شده است. آن‌ها معتقدند، هر چیز که با ذخیره زیستی انسان در تناسب نباشد، مناسب نیست. به معنای دیگر، هر چه فناوری با زیست انسان و ویژگی‌های رفتاری و احساسی او نیز تناسب داشته باشد، فناوری بهتری است. در مورد خانه و خیابان همین‌طور است. بخشی از روان‌شناسان اجتماعی بسیاری از تصادفات را خطای مهندسی می‌دانند، نه خطای انسانی. یعنی مهندسی نتوانسته است به نحوی طراحی کند که منجر به تصادفات نشود و انسان خطایی نکند که به مرگ او بینجامد. چون مرگ برای انسان خیلی مهم است و نیستی برای او دلهره‌آور است.

به بحث برگردیم. ما وقتی در ایران در مورد نقش نهاد آموزش و دانشگاه صحبت می‌کنیم، دو نگاه پیش می‌آید: یکی اینکه تحصیلات آکادمیک، علم و مدرک می‌دهد، دیگر

ما در ایران، دچار پدیدهٔ مدرسه‌گریزی و «گریز از یادگیری» شده‌ایم. یعنی انتخاب آگاهانه برای اینکه به این سختی تن ندهیم که سر ساعت بیایم و سر ساعت برویم، امتحان بدهیم، این حجم از کتاب را بخوانیم و نظریه‌ها را مطالعه کنیم. نگاه فراغتی، راحت گرفتن و سهل‌گیری بین نسل جدید دارد افزایش پیدا می‌کند.

محسوب می‌شود. اطلاعات به سهولت در این فضا پیدا می‌شود و شما می‌بینید که حتی جست‌وجوهای پزشکی هم داریم. یعنی قبل از آنکه برویم دکتر و بعد از آن، به فضای مجازی می‌رویم تا ببینیم مشکل ما چیست. این خودش وسواس هم ایجاد می‌کند. نسل‌های جوان‌تر دارند با فضای مجازی زندگی می‌کنند. نسل ما، به‌خصوص با آن زندگی می‌کنیم و بنابراین درک عمیقی هم از آن نداریم. از آن به‌عنوان ابزار استفاده می‌کنیم، اما بر ما و محیط ما مسلط نیست. در حالی که بچه‌ها، در عین اینکه داندلود می‌کنند، به جست‌وجو هم مشغول‌اند، با شما هم حرف می‌زنند، نهار هم می‌خورند و حضور هم دارند. بنابراین برای آن‌ها دیجیتال خود زندگی است. این‌طور نیست که بگوییم مجاز است، نه خود واقعیت است. این فضا خیلی از الگوها را به هم زده، سبک و نگاه و زندگی را تغییر داده است. دانشجوی جوان با خودش فکر می‌کند، با توجه به سرعت بالا در کسب اطلاعات از اینترنت، چرا باید برود سر کلاس یاد بگیرد؟

بنابراین نسل جدید فقط در جایی دانشگاه را به رسمیت می‌شناسد که بخواهد از موقعیت و مدرک آن استفاده کند. من تحلیلی از فرزند خود داشتم. می‌گفتم که در دانشگاه مشروط می‌شود. اما او در کل دوره حتی یک ترم هم مشروط نشد. یعنی دانشجو بلد است که بازی را چگونه پیش ببرد که مشروط هم نشود.

عامل دیگر تغییرات، چشم‌انداز اشتغال است، به‌خصوص برای دستیابی به رفاه و پول که تحت‌تأثیر عوامل دیگر تعیین می‌شود، نه تحت‌تأثیر درس خواندن. در جامعهٔ جدید، تلاش برای یادگیری دانش و مهارت بیشتر لزوماً با رفاه هم‌بسته نیست. لزومی ندارد شما تحقیق کنید برای این هم‌بستگی. جوان می‌فهمد که این‌ها با هم هم‌بسته نیستند.

بنابراین، چشم‌انداز اشتغال و آینده، تغییر سبک زندگی، و فضای مجازی، این سه با هم پیوند خورده‌اند و گریز از یادگیری را در بخش مهمی از جامعه و نسل جوان و آینده شکل داده‌اند. اتفاقاً از دید این نسل و بچه‌های باهوش از یادگیری می‌گریزند. بچه‌هایی که باهوش نیستند، به سیستم آموزشی تن می‌دهند.

از گفت‌وگوهایم با استادان و دانشجویان دریافته‌ام که پدیده‌ای دیگر هم در نظام آموزشی جهانی به‌ویژه در جامعهٔ ایران در حال شکل‌گیری است. تأکید می‌کنم شدت آن در ایران بالاست. نسل باهوش و مستعد یادگیری، به عمد از یادگیری آکادمیک می‌گریزد. به عبارت دیگر، می‌خواهم بگویم دانشجویان ایرانی دانشگاه را، هم به رسمیت می‌شناسند و هم به رسمیت نمی‌شناسند. آن‌جا که مدرک و گواهی می‌خواهند، هوشمندانه دانشگاه را به رسمیت می‌شناسند، چون این موقعیت را می‌خواهند. اما جایی که باید داخل برنامهٔ سخت و دشوار درسی شوند، آن را به رسمیت نمی‌شناسند. می‌پرسند ما چرا باید چهار ساعت بشینیم و حرف‌های بیهودهٔ استاد را گوش کنیم یا متن‌هایی را که معلوم نیست به چه درد می‌خورند، بخوانیم؟ برای چه باید ساعت‌ها بخوانیم و حفظ کنیم؟ چه چیزی موجب چنین اتفاقی می‌شود؟

علل گریز از یادگیری

کار علم توصیف، تبیین و پیش‌بینی است و به تبیین و پیش‌بینی که می‌رسیم، دلایل مهم می‌شوند. من فکر می‌کنم که این اجتناب شدید از یادگیری دلایلی در سه سطح دارد که عمدتاً فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی‌اند. یعنی از بیرون به دانشگاه و کلاس درس تحمیل می‌شوند، این‌طور نیست که از درون دانشگاه باشند. هر چند دانشگاه هم تحت‌تأثیر فضای اجتماعی و اقتصادی قرار دارد.

یکی از دلایل گریز از یادگیری، تمایلات، ترجیحات، رجحان‌ها و سبک زندگی است که تغییر کرده است. بنابراین اصولاً سبکی که نسل قدیم برای پیمودن یک راه انتخاب می‌کرد، با دشواری و سختی همراه بود. از نظر روان‌شناسان، یادگیری یکی از سخت‌ترین کارهاست و تغییر در رجحان‌ها، تمایلات و سبک زندگی موجب شده است که نسل جدید اساساً یادگیری آکادمیک و مدرسه‌ای را کنار بگذارد و سهل‌گرایانه‌تر و فراغتی‌تر و سطحی‌تر برخورد کند و زندگی را جدی نگیرد.

دلیل دیگر فضای مجازی است که بدیل مهم کلاس درس



فرانک مدرسی - اصفهان - هشتمین جشنواره عکس رشد



محمود میربزرگ - زاهدان - هشتمین جشنواره عکس رشد



جمشید فر جوندفردا - ششمین جشنواره عکس رشد



اسحاق آقایی - ششمین جشنواره عکس رشد



داود ایزدپناه - یاسوج - هشتمین جشنواره عکس رشد



حمیدرضا هلالی - خراسان رضوی - هفتمین جشنواره عکس رشد



امید شکری - بجنورد - هشتمین جشنواره عکس رشد



ابراهیم مطاعی - ششمین جشنواره عکس رشد



نورعلی رفاهی - ششمین جشنواره عکس رشد



مهران سبزقبایی - ششمین جشنواره عکس رشد



امین نظری - اهواز - هشتمین جشنواره عکس رشد

معرفت‌شناسی نظریه انتقادی



خلیل کمریگی

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

اشاره

معرفت‌شناسی و آرای معرفتی نزد نظریه‌پردازان انتقادی، متأثر از هگل و ایده‌آلیسم آلمانی است و در این مسیر نباید از تأثیر **ویر** و **مارکس** غفلت کرد. حتی آرا و اندیشه‌های **فروید** نیز بر آن مؤثر بوده تا جایی که به خلق آثاری چون «شخصیت اقتدار طلب» توسط **اریک فروم** و «عشق و تمدن» **مارکوزه** انجامیده است. همچنین، ظهور فاشیسم در اروپا و نازیسم در آلمان و سر برآوردن شخصیتی یهودی ستیز به نام **هیتلر** و ... همه از عوامل مؤثر بر آرای نظریه‌پردازان انتقادی هستند. در این نوشتار ابتدا به چگونگی شکل‌گیری مکتب فرانکفورت خواهیم پرداخت. آن‌گاه آرای معرفتی اندیشمندان این مکتب را ریشه‌یابی می‌کنیم و علل و زمینه‌های شکل‌گیری اندیشه‌های آنان را ذکر خواهیم کرد.

کلید واژه‌ها: نظریه انتقادی، مکتب فرانکفورت، پوزیتیویسم، از خود بیگانگی، عقل ابزاری

مقدمه

«نظریه انتقادی» یکی از اصلی‌ترین نظریاتی است که در «مکتب فرانکفورت» دیده می‌شود. در دل مکتب فرانکفورت نظریات دیگری هم به چشم می‌خورند، اما واقعیت این است که اغلب اندیشمندان و تئوری‌پردازان جامعه‌شناسی نظریه انتقادی را با مکتب فرانکفورت یکی و معادل می‌دانند. در این نوشتار نیز این دو، یکی گرفته شده‌اند و تفکیکی بین آن‌ها نشده است؛ هر چند می‌توان آن‌ها را معادل هم ندانست.

تئوری انتقادی دستاورد محفل مارکسیست‌های نو است که به دنبال احیای روح مارکس در جامعه بودند. هر چند آن‌ها تحت قیمومیت مارکس نبودند، اما مارکس و اندیشه‌هایش همیشه مورد احترام آن‌ها بود و در کنار انتقاداتی که به رهبر معنوی خود روا می‌داشتند، هرگز نمی‌خواستند ساحت مقدسش را بیازارند.

در اوایل قرن بیستم بود که در اثر تحولاتی که در دنیا پدید آمد، مکتب مارکسیسم در معرض خطر قرار گرفت. از این رو عده‌ای از مارکسیست‌های جوان تصمیم گرفتند به یاری پدرسالار خویش بشتابند و از سپردن روح او به موزه‌های باستانی جلوگیری کنند. درست در اوایل همین قرن بود که جنبش سوسیالیسم بین‌المللی افول کرده و درون جنبش کارگری تفرقه به وجود آمد. کارگر جدید دیگر آن کارگر مورد نظر مارکس به حساب نمی‌آمد. طبقه کارگر درون فرهنگ و ایدئولوژی بورژوازی جذب و حل شده بود. در اروپا فاشیسم به پیروزی رسیده و در نقطه‌ای دیگر از این قاره (آلمان)، نازیسم سر برآورده بود. در شوروی نیز، مارکسیسمی سازمانی و رسمی توسط **استالین** به وجود آمد که حمام خون به راه انداخته بود.

نئومارکسیست‌ها

مارکسیست‌های هوادار مارکس، وقتی اوضاع را بدین گونه دیدند به چند دسته تبدیل شدند: عده‌ای همچون **آرنه**، مارکس را شکست خورده نامیدند، رهایش کردند و عطایش را به لقایش بخشیدند. دسته دیگر بین حوادث رخ داده و اندیشه‌های مارکس ربطی نمی‌دیدند و اعتقاد داشتند که اندیشه‌های مارکس در ذات خود عیبی ندارند و عیوب را به خود نسبت می‌دادند، لذا به مارکس چسبیدند و اندیشه‌هایش را با جان و دل پذیرفتند. اما دسته سومی پیدا شدند که دلسوزانه به مارکس و روح جاودانه‌اش می‌نگریستند. لذا احساس خطر کردند و تصمیم به نجات اندیشه‌هایش گرفتند. اعتقاد داشتند که باید از مفاهیم مارکسی تفسیری نو بر مبنای جامعه معاصر ارائه داد؛ تفسیری از فلسفه ماتریالیستی مارکس بر پایه ایده آلیسم هگل.

جوانان جویای نامی چون **هورکهایمر**، **آدورنو** و **والتر بنیامین** که بعدها مارکوزه نیز بدین جمع اضافه شد، برای نجات اندیشه‌های

مارکس، احساس تکلیف کردند و در اواخر دهه بیست از قرن بیستم، در شهر فرانکفورت گرد هم آمدند. آن‌ها مؤسسه‌ای را به نام «مؤسسه پژوهش‌های اجتماعی» تشکیل دادند که بعدها به «مؤسسه فرانکفورت» شهرت یافت. قدر مشترک افراد در مؤسسه فرانکفورت، مارکسیسم بود؛ البته با تعبیر مختلف و متفاوت. همه اعضا نیز یهودی بودند، اما منسوب به خانواده‌های مرفه. آن‌ها در مؤسسه گرد هم آمدند و جلسات متفاوتی گذاشتند تا راه‌های نجات مارکسیسم را بیابند. آن‌ها تصمیم گرفتند تا برای بررسی علل عدم تحقق وعده‌های مارکس به تحقیق بپردازند. به پژوهش روی آوردند تا ببینند: چرا جنبش کارگری تضعیف شد؟ چرا انقلاب سوسیالیستی به وقوع نپیوست؟ طبق گفته‌ها و وعده‌های پیشین باید از دل بحران‌های دهه ۱۹۲۰، سوسیالیسم پدید می‌آمد، اما فاشیسم و نازیسم به وجود آمد. علت را کاوش کردند که چرا چنین شد؟

آن‌ها به شرح و تفسیر اندیشه‌های مارکس پرداختند و از مفاهیم مارکسی، بازخوانی مجددی به عمل آوردند. پس از وقوع جنگ در آلمان و پدید آمدن هیتلر و نازیسم، آن‌ها که هم یهودی بودند و هم مارکسیسم و از دو سو مخالف هیتلر بودند، به آمریکا گریختند و کارهایشان را در آنجا پیگیری کردند. پس از شکست هیتلر در جنگ دوم جهانی، اغلب آن‌ها به وطنشان برگشتند و به رسالت خویش تداوم بخشیدند؛ رسالتی که در بطن خود انتقاد از نظام سرمایه‌داری و تفسیری نو از اندیشه مارکسیستی داشت. البته پدرسالار آن‌ها نیز از تیغ انتقاداتشان بی‌نصیب نماند و آن‌ها مارکسیسم شوروی را هیچ‌گاه معادل اندیشه مارکس ندانستند و آن را همانند نظام سرمایه‌داری، منشا پرورش آگاهی کاذب در جامعه ارزیابی کردند. در ضمن به انقلاب کارگری مارکس نیز امیدی نداشتند.

«پایه‌گذاران مکتب انتقادی که خود در زمره علاقه‌مندان به روش و مرام مارکسیسم تلقی می‌شدند، تحت تأثیر نوآوری‌های فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی، دریچه دیگری برای اعتلای

جامعه‌شناسی شناخت گشودند. هورکهایمر، آدورنو، مارکوزه و هابرماس هر کدام به شیوه‌ای در صدد تجدیدنظر در ساختمان تئوری مارکسیسم برآمدند و محدودیت‌های معرفت‌شناسی آن را مورد توجه قرار دادند. همان گونه که **لوکاچ** اندیشه بورژوازی و پرولتاریایی را در مقابل هم قرار داده بود، هورکهایمر که می‌تواند مدعی ابداع «تئوری انتقادی» و نخستین صورت بیان آن باشد، تئوری سنتی و انتقادی را برابر هم نهاد. (موسوی، ۱۳۸۱: ۳۵).

شاید بتوان وجه مشترک آرای معرفتی و انتقادی آن‌ها را در موارد زیر خلاصه کرد:



- ۱ مخالفت با پوزیتیویسم و تحقیر آن به عنوان ابزار استعمار؛
 - ۲ به وجود آمدن فرهنگ توده‌ای بر اثر تأثیر وسایل ارتباط جمعی؛
 - ۳ علاقه‌مندی به فروید و در هم آمیختن اندیشه‌های فروید با مارکس؛
 - ۴ سلطه عقل ابزاری سرمایه‌داری؛
 - ۵ تفسیر فرهنگی و هگلی ایده‌آلیستی از مفاهیم ماتریالیستی مارکس؛
 - ۶ از خودبینی‌انگاری انسان معاصر بر اثر نفوذ فرهنگ سرمایه‌داری و گسترش فناوری، وسایل ارتباط جمعی و...
- البته از دهه ۱۹۷۰ به بعد و با رجوع جامعه علمی به اندیشمندی به نام هابرماس، که شاید بتوان او را متعلق به نسل دوم نظریه‌پردازان انتقادی دانست، این نظریه که داشت به بوته فراموشی سپرده می‌شد، روح تازه‌ای در کالبد نیمه جان‌ش دمیده شد و تحول تازه‌ای یافت که امروزه می‌توان شاهد سومین نسلی باشیم که اندیشه انتقادی را به پیش می‌برند.

معرفت‌شناسی در مکتب فرانکفورت

«شکل‌گیری تئوری انتقادی به عنوان مجموعه‌ای از مجادلات و تصورات به لحاظ تاریخی به نوعی به بعد از جنگ دوم جهانی برمی‌گردد. بنابراین ممکن است ما به شواهدی دست یابیم که این تئوری با دوران جوانی مارکس و کسان دیگری منطبق باشد. تئوری انتقادی، انتقاد صرف نیست، بلکه دارای هویت مخصوص به خود است که در معرفت‌شناسی انتقادی گنجانده شده است، این تئوری کوششی است در تقابل با مدرنیته. این تقابل نیز با این سؤال آغاز می‌شود که: آگاهی ما چه قدر می‌تواند هر نوع واقعیت انتقادی را درک کند؟» (Christopher, 2005).

مکتب فرانکفورت از دیدگاه بنیان‌گذار آن (هورکهایمر)، به مارکسیسمی اشاره دارد که بر نقش فعال شناخت تأکید می‌ورزد و نظریه تقلیدی یا نظریه بازتابی شناخت را رد می‌کند (حاجی حیدری، ۱۳۸۳: ۳۳۵). معرفت‌شناسی و آرای معرفتی نظریه‌پردازان انتقادی متأثر از هگل و ایده‌آلیسم آلمانی است و در این مسیر نباید از تأثیر وبر و مارکس غفلت کرد. حتی آرا و اندیشه‌های فروید نیز بر آن‌ها مؤثر بوده تا جایی که به خلق آثاری چون «شخصیت اقتدار طلب» توسط اریک فروم و «عشق و تمدن» مارکوزه انجامیده است. همچنین ظهور فاشیسم در اروپا و نازیسم در آلمان و سر برآوردن شخصیتی یهودی ستیز به نام هیتلر و مواردی که در مقدمه این نوشتار بر شمردیم، همه از عوامل مؤثر بر آرای نظریه‌پردازان انتقادی هستند.

«بدین ترتیب تأثیر آموزه‌های کانت و شاگردان مستقیم و

غیرمستقیم مکتب کانت، یعنی کسانی مانند **دیلتای، ریکرت و وبر**، در پیدایش رویکرد جدید در قبال معرفت‌شناسی جامعه‌شناسانه، به ظهور نسلی از فیلسوفان و جامعه‌شناسان منجر شد که در صدد برآمدند اشکالات بنیادین آموزه مارکسیسم ارتدوکسی را با یافتن جایگزین‌های نظری و روشی جدید، مرتفع سازند. در سراسر آثار و تأملات مؤسسان مکتب انتقادی سایه سنگین کانت و رهیافت روش‌شناختی او ناظر بر قبول کل‌های قابل تعمیم و مقولات ذهنی پیشینی یا حداقل باور به استقلال آگاهی از وجود، مشهود است. اگر نسل اولیه از مارکسیست‌های دواآئشه اقتصادگرا در جست‌وجوی جامعه‌شناسی معرفتی با پیش‌فرض اصالت طبقه و تاریخ در تولید انگاره‌های معرفتی بودند، اکنون نسل جدید کسانی را در دامن خود پرورش داده است که سخت شیفته قدرت خرد انسانی و قانونمندی عقلانیت انتقادی و در نتیجه در عرصه اجتماعی به دنبال آن‌گونه معرفت‌شناسی هستند که قادر باشد، زوایای پنهان عمل روح یا فرهنگ را به خوبی ادراک کند.» (موسوی، ۱۳۸۱: ۱۵).

همان‌طور که ذکر شد، یکی از انتقادات اصلی این نظریه متوجه پوزیتیویسم و اثبات‌گرایی است. نظریه‌پردازان انتقادی فلسفه اثبات‌گرایی (پوزیتیویسم) را ایدئولوژی نظام سرمایه‌داری و ابزار آن‌ها در عصر جدید برای بهره‌کشی از انسان‌ها می‌دانند. به‌طوری‌که مارکوزه آن را فلسفه انسان تک‌ساحتی می‌داند و معتقد است، فلسفه اثبات‌گرایی از محتوای اصلی فلسفه و هدف آن دور و وظیفه آن خدمت به نظام کاپیتالیسم است. مارکوزه در این مورد عنوان می‌دارد که «مکتب تحصلی با هر گونه تفکر مابعدالطبیعی، اصالت معنی و فلسفه‌های استعلایی مخالفت می‌ورزد و این فلسفه‌ها را، اندیشه‌هایی تاریک و واپس مانده می‌پندارد» (مارکوزه، ۱۳۵۰: ۱۸۰).

باتامور در این باره می‌نویسد: «نقد مذهب اصالت تحصیل و مذهب اصالت تجربه و تلاش برای آفرینش معرفت‌شناسی و روش‌شناسی برای نظریه‌های اجتماعی، نه تنها شالوده نظریه مکتب فرانکفورت را در مورد جامعه‌پی‌ریزی کرد، بلکه بخش مهمی از جوهره آن را در طی دورانی متجاوز از سه دهه، از زمان انتشار مقاله هورکهایمر در باب نظریه سنتی و نظریه انتقادی به سال ۱۹۳۷ تا مجادله در باب مذهب اصالت تحصیل به سال ۱۹۶۹، تشکیل می‌داد. نقد آنان دارای سه بعد متمایز از این قرار است:

- نخست اینکه مذهب اصالت تحصیل رهیافتی است ناکافی و گمراه‌کننده که نگرش یا ادراکی حقیقی در زمینه زندگی اجتماعی به دست نمی‌آورد و یا نمی‌تواند به دست آورد.
- دوم اینکه به واسطه توجه انحصاری نسبت به آنچه که موجود است، نظم اجتماعی حاضر را تصدیق می‌کند، مانع هر گونه

دگرگونی بنیادی می‌شود و به تسلیم و رضا و کف نفس می‌انجامد. ● سوم اینکه مذهب اصالت تحصیل از نزدیک با نوع جدیدی از سلطه، یعنی سلطه فن سالارانه، مرتبط و در واقع عامل اساسی در حفظ یا ایجاد آن است» (باتامور، ۱۳۷۳: ۳۳).

نظریه پردازان انتقادی معتقدند که نظریه اثبات گرایی میان عینیت و ذهنیت، واقعیت و ارزش، و نظر و عمل تمایز قائل می‌شود. آن‌ها معتقدند «بینش پوزیتیویسم مدعی است که دانش از ارزش جداسازی و دانشمند آگاهانه می‌کوشد که به عرصه ارزش، به ویژه سیاست وارد نشود و دامن علم خویش را از ورود به این گونه منازعات دور نگه دارد. در حالی که مکتب فرانکفورت بر این باور است که نمی‌توان به گونه‌ای جوهری، علم را از عالم و نظریه را از عمل و دانش را از ارزش جدا کرد. هابرماس معتقد است، تعلقاتی که انسان دارد، نه تنها او را به سوی معرفت‌های گوناگون می‌فرستد، بلکه بینش او را درباره موضوعی که کاوش می‌کند، به احتمال فراوان دگرگون می‌سازد و به اصطلاح، رهیافت او را نسبت به آن موضوع تغییر می‌دهد (همان، ص ۲۰۶). لذا می‌توان گفت که «تلاش برای آمیزش معرفت با هدف، و عقل نظری با عقل عملی، به صورت یکی از مواضع فلسفی بنیادین مکتب فرانکفورت بوده و شالوده نقد این مکتب درباره تفکیک اثباتی واقعیت از ارزش را پدید می‌آورد.» (باتامور، ۱۳۷۳: ۳۵).

دیالکتیک انتقادی

پس از انتقادات فراوان از فلسفه اثبات گرایی، به دیالکتیک انتقادی روی می‌آورند و برتری آن را نسبت به فلسفه تحصیلی برمی‌شمارند. آن‌ها معتقدند که معرفت راستین و شناخت درست از تعارضاتی که درون جامعه قرار دارند، با منطق صوری و فلسفه اثباتی به دست نمی‌آید، بلکه برای رسیدن به شناخت واقعی باید به منطق دیالکتیک روی آورد و بدان متوسل شد. چنان که مارکوزه در «انسان تک‌ساحتی» به تعریف و تمجید از منطق دیالکتیکی می‌پردازد و برتری آن را نشان می‌دهد «منطق دیالکتیک با سازمان‌های منظم تفکر بشری که پا را از حدود خود بیرون می‌نهند، با روش‌های تجربی خالص، و با اصحاب تحصیل که از دنیای پر از دروغ و پر از قدرت طلبی پدید آمده‌اند، راه ستیز می‌پوید. از این قرار، تفکر دیالکتیک یادگاری از گذشته است؛ همان گونه که فلسفه‌های دیگر با ویژگی نه عملی و نه تجربی خود، از گذشته برخاسته‌اند. دیالکتیک بر بنیان نظریه و رفتار خردمندانه، ناشایستگی علم و تجربه را به شایستگی نمایانده است.» (مارکوزه، ۱۳۵۰: ۶-۱۵۵).

نظریه پردازان انتقادی تفاوت میان نظریه سنتی (پوزیتیویستی) و نظریه انتقادی را در موضوع شناخت نمی‌دانند، بلکه تفاوت را در عامل شناخت می‌دانند. معتقدند که نظریه پرداز انتقادی به واقعیت اجتماعی به عنوان پدیده‌ای تاریخی می‌نگرد و خود را در آن دگر

جزئی از آن می‌داند. بنابراین نظریه انتقادی برخلاف نظریه سنتی (پوزیتیویستی)، مجموعه‌ای از احکام و قضا یا نیست، بلکه اساساً نوعی نگرش به واقعیت اجتماعی است (بشیریه، ۱۳۷۲: ۱۷). هور کهایمر در مقاله «نظریه انتقادی و نظریه سنتی» میان دو رویکرد متقابل نظریه انتقادی و نظریه سنتی تمایز قائل می‌شود و از اولی دفاع می‌کند. نظریه سنتی از نظر هور کهایمر چنان که در نظریات دکارت، تجربه گرایان انگلیسی و پدیدارشناسان **هوسرلی** منعکس است، به تجزیه شناخت براساس مقاصد عملی گرایش دارد. در مقابل، نظریه انتقادی شناخت را به عنوان یک کل و با توجه به فرایند عملی ادراک در نظر می‌گیرد. علم سنتی - بورژوازی و پوزیتیویستی شناخت محض بود، نه کنش؛ در حالی که نظریه انتقادی بر پایه عمل هدفمند استوار است و اندیشه و عمل را از هم متمایز نمی‌کند (حاجی حیدری، ۱۳۸۳: ۳۳۶).

آن‌ها با استفاده از منطق دیالکتیکی به دیالکتیک بین واقعیت، ارزش، نظر و عمل روی می‌آورند و بین دانش و ارزش رابطه‌ای نه از نوع تحصیلی که به تمایز معتقد است، بلکه به دیالکتیک بین آن‌ها اعتقاد دارند. معتقدند که نظام ارزشی عالم، محقق و دانشمند برآرای او تأثیر می‌گذارد. نظریه پردازان نباید از عمل دور شوند و بین خود و عمل تفاوت قائل شوند. عالم باید اهل عمل باشد و نباید عمر خود را فقط صرف نظریه پردازی کند. باید پای در میدان عمل نهد تا بتواند به واقعیت‌های زندگی پی ببرد.

یکی دیگر از دیدگاه‌های نظریه انتقادی، انتقاد به افراد در جامعه و از خود بیگانگی آن‌ها در اثر، تأثیرپذیری از وسایل ارتباط جمعی است. آن‌ها معتقدند که وسایل ارتباط جمعی در جامعه، فرهنگ توده‌ای را پدید آورده است و می‌خواهند با تزریق نوع خاصی از آگاهی انسان‌ها را یک‌گونه سازند. اعتقاد دارند که نظام سرمایه‌داری از طریق وسایل ارتباط جمعی، راه دستیابی به آگاهی راستین را سد کرده است و آگاهی کاذبی در افراد پدید می‌آورد. همین جاست که **آدورنو** از صنعت فرهنگ سخن به میان می‌آورد و مارکوزه از تفکر تک‌ساحتی. «صنعت فرهنگ»، اشاره به فرهنگ توده‌ای مردم اشاره دارد که با استفاده از فناوری و امکانات مدرنیسم ساخته و عرضه می‌شود. صنعت فرهنگ نزد آدورنو، در خدمت نظام‌های تمامیت‌خواه از طریق یکسانی و مشابهت برخاسته از این صنعت قرار می‌گیرد؛ هر چند کارآیی آن به این نظام‌ها محدود نمی‌شود. در چارچوب نظام سرمایه‌داری، صنعت فرهنگ بخشی از بازتولید و مصرف توده‌ای را تشکیل می‌دهد که می‌تواند در نهایت در خدمت سرمایه‌داری به جهت سودآوری از یک سو، و شکل‌بخشی به وقت آزاد شهروندان از دیگر سو قرار گیرد (قادر، ۱۳۸۴: ۱۱۲).

اما مارکوزه به تأثیر فناوری بر افکار، اعمال و گفتار انسان‌ها می‌پردازد و معتقد است که گسترش فناوری و افزایش وسایل ارتباط جمعی سبب از خود بیگانگی انسان معاصر و شی‌شدگی

او شده است. او می‌گوید: «انسان‌های امروز بر مبنای خرید و فروش کالاهایی که در جامعه موجودند، ارزشیابی و شناخته می‌شوند. آن‌ها هویت خود را در اتومبیلشان، در خانه چند طبقه‌شان، و در تلویزیون و رادیو می‌یابند. نحوه ارتباط فرد با جامعه، دگرگونی یافته و دخالت و تأثیر روزافزون جامعه بر فرد، نیازمندی‌های تازه‌ای را پدید آورده است. عامل این دخالت در شئون افراد، فناوری به معنای جدید آن است. در جوامع پیشرفته، ساحت درونی و ذهنیت افراد که امکان دارد در برابر وضع موجود، واکنش و مخالفتی از خود نشان دهد، در جامعه مستهلک شده و از فعالیت باز ایستاده است. نابودی این ساحت که عامل ظهور و اندیشه طرد و انکارکننده و مبدأ نیروی انتقاد عقل بشری است، باعث شده که هر گونه اندیشه مبنی بر انکار و مخالفت با ارزش‌های مادی حاکم بر جامعه صنعتی، از فعالیت باز ایستد و به سازگاری با اوضاع جاری تن در دهد» (مارکوزه، ۱۳۵۰: ۶-۴۵).

او معتقد است، پدید آمدن این حالت به پدید آمدن تفکر تک‌ساحتی می‌انجامد: «نظام فناورانه (تکنولوژیک) بر تفکر معاصر چنان تسلط یافته که همه اندیشه‌ها و اهداف بر مبنای تولید و مصرف شکل گرفته‌اند و نظریات ناسازگار، با وضع موجود محکوم شده‌اند. تفکر تک‌ساحتی منظم به وسیله گردانندگان سیاست و خبرسازان جمعی ترویج می‌شود» (همان، ص ۵۰-۴۹).

مفهوم «ماداری تام» که نخستین بار آدورنو آن را به کار برد نیز از دیگر مفاهیمی است که در این زمینه به کار رفته است. «ماداری تام بدین معنی است که دولت رفاه سرمایه داری دیوان سالار (بوروکراتیک) اداره همه امور و شئون هستی اجتماعی را به دست دارد و هر گونه تلاش در راه دگرگونی اجتماعی بنیادی و امید به آن را دفع می‌کند» (لیپست، ۱۳۸۳: ۱۳۵۰). می‌توان گفت که متفکران این مکتب معتقدند جامعه سرمایه داری باعث در هم ریختگی شعور شده و به همین دلیل، آگاه کردن مردم برای انقلاب مشکل است. نظام نوین به کمک صنایع فرهنگی همانند رسانه‌ها، تصویر جوامعی غیر از جوامع موجود در اندیشه‌ها را نابود کرده است و به مردم این نکته را می‌قبولاند که سیستم موجود، بهترین است. به این ترتیب رسانه‌ها با تولید آگاهی کاذب و تلاش برای پذیرش آن توسط مردم، آگاهی انقلابی افراد را در سیستم حل می‌کنند.

نقد عقل ابزاری

یکی دیگر از مواردی که نظریه پردازان انتقادی مطرح می‌کنند، سلطه عقل ابزاری است که توسط نظام سرمایه داری بر ساحت تفکر افراد سایه انداخته است. برخی از نظریه پردازان مکتب فرانکفورت برخلاف رهبر معنوی خود (مارکس) به تعیین کنندگی آگاهی و خرد اعتقاد دارند و معتقدند: «عامل اصلی رهایی بخشی انسان از وضع موجود، خرد، عقل و آگاهی است و عنصری نیروی انقلابی محسوب می‌شود و نقش تعیین کننده‌ای دارد که آگاهی داشته

باشد» (عبداللهی، ۱۳۸۱). تأکیدی که فرانکفورتی‌ها بر عقل دارند این سؤال را در اذهان به وجود می‌آورد که مقصودشان از عقل ابزاری چیست؟

در نظر آن‌ها «عقل ابزاری به معنی اتحاد و انتخاب کارآمدترین وسیله و روش برای رسیدن به هدف است. بنابراین، آنچه اهمیت دارد روش است و کارآمدی و عقلانی بودن هدف چندان مهم نیست. مهم این است که روش عقلانی باشد. بر این اساس علم و فناوری، کارآمدترین وسیله برای رسیدن به عقل محسوب می‌شوند و سازمان‌ها و نهادهای دولتی هم نماد عقل ابزاری هستند. یکی از عقاید مکتب فرانکفورت نیز این است که دولت سرمایه داری علم را وسیله‌ای برای رسیدن به عقل ابزاری می‌داند تا بتواند بر طبیعت و جامعه تسلط پیدا کند» (ویکی پدیا، ۱۳۸۵).

آدورنو و هورکهایمر نیز می‌خواستند جامعه‌ای را تصور کنند که در آن امکان سازمان‌دهی عقلانی جامعه بر مبنای خرد حقیقی ممکن باشد. این خرد حقیقی شامل ایده آزادی، خوشبختی و عدالت می‌شود. بر مبنای این مفهوم می‌توان جامعه قرن بیستم را غیرعقلانی خواند و آن را جامعه‌ای دانست که مفهوم عقلانیت را در سازمان خودش نفی می‌کند. عقل یا خرد این قرن، خرد ابزاری است که در مقابل عقل حقیقی قرار دارد. اعضای این جامعه نیز دارای آگاهی تحریف شده و شیءگونه هستند. آگاهی تحریف شده با توسعه سرمایه داری به وجود می‌آید و خرد حقیقی و جامعه عقلانی مربوط به جامعه‌ای می‌شود که فرد و جمع فدای یکدیگر نشوند و بین فرد و جامعه تعادلی برقرار باشد. به عقیده آنان، تحقق خرد از نظر تاریخی امکان پذیر است و با در نظر گرفتن توسعه فناوری در جامعه مدرن می‌توان به آن دست یافت. اما منطق توسعه در جوامع فعلی در جهتی خلاف آن حرکت می‌کند و یک نظام بسته از خرد ابزاری را به وجود آورده است که در آن سرکوبگری و شیءگونه شدن به شدت دیده می‌شود. با رشد خرد ابزاری احتمال دستیابی به جامعه ایده آل کاهش می‌یابد. (ممتاز، ۱۳۷۹: ۸-۲۷).

فرانکفورتی‌ها و به خصوص هابرماس در نقد سرمایه داری جدید معتقدند که تمدن جدید بر عقلانیت ابزاری بنا شده است و اعتقاد دارند که پیروان عقلانیت ابزاری پیشاپیش وجه ارزشی مهمی را بی‌گفت‌وگو اعلام کرده‌اند و به آن ارزش داده‌اند و پرونده آن را نیز بسته‌اند. در حالی که هیچ گفت‌وگویی درباره اینکه چرا مهار و پیش‌بینی در عرصه معرفت بهترین کار است، نکرده‌اند، زیرا که ارزش‌ها را چندان درخور گفت‌وگوهای منطقی نمی‌دانند. ارزشی را مفروض گرفته‌اند، تا آنجا که از مفروض بودن این فرض نیز غفلت کرده‌اند. این فرض را برگرفته‌اند و فکر می‌کنند که بهترین نوع معرفت آن است که ما را به چیرگی بر جهان بیرونی برساند یا توان پیش‌بینی ببخشد. بنابراین، هنگامی که شما این دانش را برگرفتید، این دانش زاده‌های خویش را که همین تمدن صنعتی

نوین است، به بار می‌آورد. فرانکفورتی‌ها بر این باورند که فهم معنی در این نوع دانش به کنار می‌آورد. شما فرض کنید که با این نوع تفکر وارد عرصه آن شوید. چگونه وارد این عالم خواهید شد و دنبال چه قوانینی خواهید گشت؟ این هدف معرفت خاصی به شما خواهد داد. اگر هدف دیگری را برگزینید، معرفتی دیگر خواهید داشت.

دانش‌رهایی‌بخش

نظریه‌پردازان انتقادی معتقدند که بین نوع منافع فرد و معرفت او رابطه وجود دارد و معرفت انسان تحت تأثیر نوع منافع او قرار دارد. برای شناخت معرفت او باید به منافعش اندیشید. یکی از این افراد یورگن هابرماس است که توجه زیادی به این موضوع کرده است. او استدلال می‌کند: «تا زمانی که تضاد منافع در جوامع انسانی وجود داشته باشد، معرفت تحت تأثیر آن خواهد بود و تحریف خواهد شد. هابرماس به خصوص به تحریقاتی توجه دارد که در نتیجه تعارض طبقاتی در حوزه فعالیت اقتصادی انسان به وجود می‌آیند. مردم هرگاه در معرض روابطی با یکدیگر قرار گیرند که ویژگی آن‌ها، استثمار اقتصادی و سرکوب سیاسی باشد، ناگزیر دیدگاه‌های مغرضانه و تحریف‌شده به وجود می‌آورند. فقط زمانی که تضادهای میان منافع از میان برداشته شوند و روابط استثمار و سرکوب جای خود را به روابط مبتنی بر منافع دو سویه و خیر عام دهند، آن‌گاه معرفتی که در اثر منافع متضاد تحریف نشده باشد، امکان ظهور پیدا خواهد کرد. برقراری ارتباط تحریف نشده یا بی‌شائبه که لازمه شکوفایی معرفت تحریف نشده است، با توسعه جوامعی پیوند دارد که از قید تضادهای طبقاتی و در واقع از هر گونه تعارض‌های اساسی منافع، رهایی یافته باشند» (گلور، ۱۳۸۳: ۱۳۰).

هابرماس معتقد است: دانش انتقادی، دانش‌رهایی‌بخش است و راه گسترش معرفت آدمی، گسترش حوزه عمومی و توسعه گفت‌وگوهاست. «هابرماس عقیده دارد که انسان فقط بخشی از طبیعت را می‌تواند به وسیله کار با نیازهای خود تطبیق دهد، درحالی که انسان‌ها به ارتباط با یکدیگر نیاز دارند تا معرفت و دانش بشری گسترش یابد و این امر فقط توسط زبان، یعنی توانایی گفت‌وگو و استفاده انسان از نشانه‌ها برای برقراری ارتباط بین انسان‌ها ممکن خواهد شد» (صلاحی، ۱۳۸۱: ۱۴۹). آن‌ها به ایدئولوژی نگاهی مارکسی دارند و آن را همانند او، آگاهی کاذب می‌پندارند. «مکتب انتقادی اصطلاح ایدئولوژی و مشروع‌سازی (خصوصاً در ترمینولوژی هابرماس) را برای اشاره به نظام‌های فکری دروغین و مخدوش‌کننده‌ای به کار می‌گیرند که نخبگان آن را تولید می‌کنند» (ریترز، ۱۳۷۴: ۲۰۶).

سخن‌پایانی

نظریه انتقادی در دهه‌های اخیر دستخوش تغییراتی شده

است. هر چند این تغییرات نظریه انتقادی را از محتوای اصلی خود تهی نکرده‌اند، اما با اصلاح آن کوشیده‌اند که همچنان آن را زنده نگه دارند. با ظهور هابرماس که «کنش ارتباطی» را آرمان خود قرار می‌دهد و آن را منبع اصلی انگیزه‌رهایی‌بخشی می‌داند و «نظریه گفت‌وگو» که به کنش متقابل میان فردی آزاد می‌انجامد، مبنای قابل دفاع‌تری برای انتقاد اجتماعی به وجود آمد. همچنین، گرایش به مدرنیسم، **مید** و «فلسفه تحلیلی» باعث شد که آن‌ها خرد را در ساختارهای عمیق موقعیت‌های روزمره بجویند. می‌توان گفت که پیوند اندیشه‌ای نظریه‌پردازان جدید نظریه انتقادی با افکار دانشمندانی چون **نیچه، لیوتار، فوکو** و دیگران باعث تحول در نظریه انتقادی و گرایش به سمت خرده‌های دیگر شد و آن‌ها دیگر همانند نسل اولی‌های نظریه انتقادی، بحران‌های اقتصادی-سیاسی و روان‌کاوانه را محرک آگاهی‌بخشی و رهایی‌سازی نمی‌دانند.

منابع

۱. باتامور، تام (۱۳۷۳). مکتب فرانکفورت. ترجمه محمود کتابی. قم: نشر پرسش، قم. چاپ اول.
۲. بشیریه، حسین (۱۳۷۲). تاریخ اندیشه‌ها و جنبش‌های سیاسی در قرن بیستم؛ مارکسیسم فلسفی. ماهنامه اطلاعات سیاسی و اقتصادی. سال هفتم، شماره نهم و دهم.
۳. حاجی حیدری، حامد (۱۳۸۳). «جایگاه هابرماس در مکتب فرانکفورت». نشریه راهبرد. مرکز تحقیقات استراتژیک. شماره ۳۳.
۴. ریترز، جورج (۱۳۷۰). نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی. تهران. چاپ دوم.
۵. صلاحی، ملک یحیی (۱۳۸۱). اندیشه سیاسی غرب در قرن بیستم. قومس. تهران. چاپ اول.
۶. عبداللهی، محمد (۱۳۸۱). جزوه درسی نظریه‌های جامعه‌شناسی (۲). دانشگاه تهران، دانشکده علوم اجتماعی.
۷. قادری، حاتم (۱۳۸۴). اندیشه‌های سیاسی در قرن بیستم. سمت. تهران. چاپ ششم.
۸. گلور، دیوید (۱۳۸۳). جامعه‌شناسی معرفت. ترجمه شاپور بهیان و... سمت. تهران. چاپ اول.
۹. لیپست، سیمور مارتن (۱۳۸۳). دایرةالمعارف دموکراسی، ترجمه کامران فانی و نورالله مرادی. وزارت امور خارجه. تهران. چاپ دوم.
۱۰. مارکوزه، هربرت (۱۳۵۰). انسان تک‌ساحتی. ترجمه محسن مؤیدی. امیرکبیر. تهران.
۱۱. ممتاز، فریده (۱۳۷۹). جزوه یادداشت‌های نظریه جامعه‌شناسی (۲). گردآوری جمعی از دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی.
۱۲. موسوی، سید یعقوب (۱۳۸۱). «عینیت اجتماعی و دانش». کتاب ماه علوم اجتماعی. سال پنجم، شماره دهم و یازدهم. مرداد و شهریور.
13. Christopher, Farrands. (2005). critical theory in Global political Economy, Retrieved 08 /23 / 2008 <http://Findarticles.com /p/ articles/mi-qa 3780>.
14. <http:// Fa. Wikipedia.org>
15. <http://www.iranpaparazzi.net>



تأثیر تلفن همراه بر روابط و مناسبات اجتماعی

شبکه‌های همراه

مجتبی مقصودی

مقدمه

جامعه مجازی، اجتماع مجازی، شبکه اجتماعی^۱ و گروه‌های مجازی، اصطلاحاتی هستند که با توسعه فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی ربط وثیق دارند. اگرچه شبکه‌های اجتماعی از زمان وجود اجتماعات انسانی و ارتباطات افراد و گروه‌های اجتماعی وجود داشته‌اند، اما با ایجاد و توسعه فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی این شبکه‌ها نیز از نظر تعداد و نوع گروه‌ها و اعضا، شیوه‌های ارتباطی و فاصله مکانی بین اعضا گسترش یافته‌اند. سهولت ارتباطات برخط (آنلاین) از طریق رایانه‌ها و تبلت‌ها، و در چند سال گذشته از طریق تلفن همراه، به ایجاد شبکه‌های اجتماعی مجازی فراوانی در سرتاسر جهان منجر شده است. دارندگان یک دستگاه تلفن همراه می‌توانند با استفاده از یک نرم‌افزار کاربردی (اپلیکیشن) و اتصال به اینترنت، در گروه‌های گوناگون عضو شده و اطلاعاتی مانند متن، صوت، عکس و فیلم را دریافت یا ارسال کنند. به این ترتیب آن‌ها قادر خواهند بود برخی فعالیت‌های فضای واقعی را شبیه‌سازی و این شبیه‌سازی را در فضای واقعی تأثیرگذار کنند. توسعه روزافزون توانایی‌های نرم‌افزارهای کاربردی، علاوه بر اینکه می‌تواند امتیازات و موهبی را به همراه داشته باشد، ممکن است به برخی ناهنجاری‌های اجتماعی منجر شود. در این مقاله ضمن بحثی مختصر درباره شبکه‌های اجتماعی تلفن همراه، برخی از توانایی‌های نرم‌افزار کاربردی «تلگرام» بیان می‌شود. در پایان به بعضی از دیدگاه‌های مثبت و منفی نسبت به این نرم‌افزار اشاره می‌شود.

کلیدواژه‌ها: شبکه‌های مجازی، نرم‌افزار کاربردی تلگرام، کانال‌های تلگرام



دلیل قدرت اجتماعی گسترده‌ای که دارند رسانه‌های بزرگ‌تری همچون روزنامه‌ها و شبکه‌های تلویزیونی را نیز تحت تأثیر خود قرار می‌دهند.^۲

دکتر فاضلی با توجه به قدرت این پدیده در نقد رفتارهای اجتماعی و سیاسی آن را به عنوان ابزاری قدرتمند در «نقد اخلاقی جامعه» قلمداد می‌کند. از طرف دیگر، وی برای این پدیده کارکرد اجتماعی دیگری نیز قائل است: حضور و مشارکت قشر وسیعی از مردمی که تاکنون رسانه‌ای در اختیار نداشتند و اکنون می‌توانند در غیاب سلطه‌گران قلم و رسانه به عرض اندام بپردازند. او می‌نویسد: «ما در آستانه ورود به شکل تازه‌ای از فرهنگ قرار گرفته‌ایم که در آن گفت‌وگوی اجتماعی و صحبت کردن درباره مسائل جمعی مشترک توسط همگان بدون حضور مراجع قدرت یا مراجع ذی‌صلاح صورت می‌گیرد. در این شکل در حال ظهور فرهنگ، جامعه ما در نتیجه برخورداری از فناوری‌های ارتباطی همگانی برای نخستین بار در تاریخ فرصتی پیدا کرده است تا مسائل یا موضوعات یا به معنای عام‌تر توصیف جهان و آگاهی از وجود خود در جهان را، نه از دیدگاه روشن‌فکران یا صاحبان قدرت، بلکه از زبان مردم در تمام گروه‌ها و سنین اعم از مرد و زن، شهری و روستایی، از هر طبقه اجتماعی با ویژگی‌های خاص خودش بیان کند و به ارائه فهم خود از جهان یا بیان وضعیت خود در جهان بپردازد.»

هنوز چند روز از نشر این مقاله درباره شبکه‌های اجتماعی مجازی و اپلیکیشن‌های تلغن همراه نگذشته بود که اپلیکیشن پرقدرت تلگرام شروع به نضج کرد و به یکباره همه افراد و گروه‌های خانوادگی، دوستی، فرهنگی و مذهبی این نرم‌افزار را به عنوان ابزاری برای ایجاد گروه‌های مجازی انتخاب کردند و به قول خودشان از وایبر، واتس‌آپ، لاین و غیره که دچار مشکلاتی هم شده بودند، به نرم‌افزار کاربردی تلگرام اثاث‌کشی یا کوچ کردند. این اپلیکیشن برخلاف اسلاف خود از سرعت بالاتری برخوردار بود و امکان ایجاد گروه‌های ۲۰۰ نفری را فراهم می‌کرد. سپس امکان جست‌وجو در فایل‌های گذشته را نیز اضافه کرد. حتی این امکان را به وجود آورد که اگر کاربری احساس کند پیامش تکراری است، با کپی آن در بالای صفحه و جست‌وجویی که به صورت خودکار انجام می‌شود، از تکراری بودن یا نبودن آن آگاه شود. این توانایی‌ها روز به روز موجب گسترش استفاده از این نرم‌افزار کاربردی شد و گروه‌های مختلف از آن سر برآوردند.

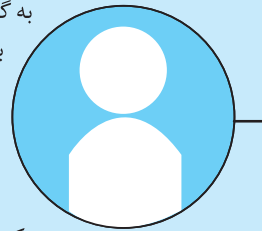
روشن است که این شبکه‌های گسترده و متصل به هم تا چه حد می‌توانند به افزایش دانش، توانش، اصلاح رفتار و ترغیب به انجام یک رفتار اجتماعی خاص نقش داشته باشند. گفت‌وگوهای سیاسی و قدرت اعمال نفوذ این شبکه‌ها و بحث‌های بدون سانسوری که در زمینه‌های گوناگون در شبکه‌ها صورت می‌گیرند توان آن‌ها را در ایجاد تغییرات اجتماعی روز به روز افزایش خواهد داد. چنانچه در ماجرای خرید خودروی صفر مشاهده شد که این قدرت پنهان

توسعه شبکه‌های مجازی با گسترش نرم‌افزارها و فناوری‌های نوین روز به روز بر افراد و کلیت جامعه بیشتر تأثیر می‌گذارد. شرایط به گونه‌ای شده است که تحلیل‌گران اجتماعی تا بخواهند برداشت و تحلیلی از تأثیر یک شبکه و یک نرم‌افزار بر جامعه، فرهنگ و باورها به دست دهند، نرم‌افزار و شبکه‌ای جدید با امکانات تازه‌تری پا به میدان می‌گذارد و آنچه را که به زعم پژوهشگر اجتماعی آخرین تحلیل بر تأثیر یک شبکه بر اجتماع است، به کهنگی و فراموشی دچار می‌کند.

شبکه «فیس‌بوک» که چندسالی است مهمان جامعه جهانی و از جمله ایران و خانه‌های بسیاری از ما شده است، تا قبل از گسترش شبکه‌های اجتماعی تلفن همراه، امکانات فوق‌العاده‌ای را به صورت رایگان برای همه کسانی که اطلاعات اندکی از رایانه داشتند، فراهم کرد. افراد در فیس‌بوک می‌توانستند خود را مطرح کنند و یا با دوستان و هم‌اندیشان خود ارتباط بگیرند. به مرور استفاده‌های صنفی، علمی، تجاری، کاریابی و هر آنچه که بتوان تصورش را کرد، در شبکه فیس‌بوک نضج گرفت و همگانی شد. تا جایی که سیاستمداران هم برای ارتباط با مردم یا هوادارانشان به این شبکه روی آوردند و از رؤسای جمهور تا وزرا و کلا هر یک برای خود صفحاتی در فیس‌بوک ایجاد کردند. رسانه‌های سنتی‌تر مثل رادیو، تلویزیون و روزنامه‌ها نیز صفحات فیس‌بوک خود را ایجاد کردند تا از این طریق مخاطبان خود را تحت تأثیر قرار دهند. هنوز جامعه‌شناسان، فرهنگ‌شناسان، مردم‌شناسان و تحلیل‌گران اجتماعی و سیاسی بررسی‌های خود را روی تأثیرات شبکه فیس‌بوک تمام نکرده و حتی آغاز نکرده‌اند، که شبکه‌های مشابه دیگری سر برکشیدند و مخاطبان را به خود فرا خواندند.

با ورود فناوری‌های و نسل‌های جدیدتر گوشی همراه، این ابزار نیز به عنوان محملی برای ایجاد جامعه مجازی مورد توجه قرار گرفت. از یک سو «اپلیکیشن‌ها» یا برنامه‌های کاربردی مختلف طراحی شدند و از سوی دیگر قدرت‌های نرم‌افزاری و توانایی‌های گوشی‌های همراه روز به روز افزایش یافتند. گوشی همراه به لحاظ در دسترس بودن همیشگی، بی‌نیازی به ارتباط اینترنتی با واسطه‌ای دیگر، خصوصی‌تر بودن و دیگر مزایای خود، به شدت مورد استقبال کاربران قرار گرفت. نرم‌افزارها و اپلیکیشن‌های گوشی همراه نیز، هر یک با افزودن توانایی‌ها و افزونه‌های بیشتر، سعی در جذب مخاطب فراوان‌تر دارند. همان‌گونه که احتمال داده می‌شد، شبکه‌ها و جوامع مجازی گوشی‌های همراه در همه جهان و به خصوص در ایران با استقبال فوق‌العاده‌ای روبه‌رو شدند.

دکتر نعمت‌الله فاضلی در مقاله‌ای که در نیمه اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۴ با عنوان «ایران در آستانه گسست از تاریخ سکوت» منتشر کرد، نوشت: «(امروزه) با آخرین شکل این ابزارها روبه‌رو هستیم؛ مثل وایبر، لاین، واتس‌آپ و سایر اپلیکیشن‌های موبایلی که ... زنجیره‌ای از رسانه‌های خرد فرضی (مجازی) را ایجاد کرده‌اند... که به





چگونه توانست یکی از صنایع بزرگ و قدیمی کشور را دچار چالش کند و مسئولان صنایع را به پاسخ‌گویی و یافتن راه‌حل برای برون‌رفت از این معضل وادار سازد.

در آخرین خدماتی که نرم‌افزار تلگرام در اختیار گذاشته و به شدت مورد استقبال واقع شده، امکان ایجاد کانال توسط یک یا چند نفر است که در این کانال‌ها تنها مدیر یا مدیران می‌توانند مطلب بگذارند و بقیه اعضا فقط خواننده خواهند بود. در کانال، امکان حضور هزاران یا صدها هزار نفر که به موضوع خاصی علاقه‌مندند وجود دارد. با وجود اینکه از عمر این افزونه چندان نمی‌گذرد، شاهد رشد بسیار سریع کانال‌های تلگرام هستیم. براساس بررسی‌های نگارنده، اعضای برخی از این کانال‌ها در عرض چند روز پس از تأسیس، از مرز شصت هزار نفر هم گذشته است. امکان دارد تا زمانی که این مقاله در مجله علوم اجتماعی به چاپ برسد عدد شصت هزار عضو، یک عدد قدیمی باشد و این کانال مرز صدها هزار نفری را هم پشت سر گذاشته باشد.

در این حیطه، یعنی حوزه کانال‌ها، شما می‌توانید با طیف گسترده‌ای از موضوعات گوناگون روبه‌رو شوید؛ مانند کتاب‌های صوتی، معرفی کتاب، معرفی فیلم و حتی دانلود فیلم، طنز، مدیریت، مد، دندان‌پزشکی، پزشکی، حقوق، پروژه دانشجویی، خودرو، موسیقی، اخبار سیاسی و اجتماعی روز، عرفان، اخبار مربوط به نرم‌افزارها و بازی‌های رایانه‌ای، ایران‌گردی، شعر و ادب، انرژی مثبت، آموزش بافتنی و آشپزی، کارآفرینی، مشاوره، طراحی، مهندسی، دکوراسیون، متافیزیک، خرید و فروش سهام، کاریکاتور و کاریکلماتور، سخنان بزرگان، یادگیری زبان انگلیسی و آمادگی برای نافل، کانال مداحی، را می‌توان در مجموعه کانال‌ها یافت.

رشد روزافزون کانال‌ها چنان گیج‌کننده و تحیرآور است که باور آن بسیار دشوار می‌نماید. اینکه چگونه یک نرم‌افزار کاربردی توانسته است چنین فضایی را برای تک‌تک اعضای جامعه فراهم کند تا هر یک به تنهایی بتواند یک رسانه اختصاصی درست کند و حرف‌ها و نظراتش را بیان کند شگفتی‌آور است. مسلماً اگر مطالبی که هر یک از افراد جامعه در کانال خود می‌گذارد، مقبولیت پیدا کند، به یکباره خواهد توانست ده‌ها، صدها و یا هزاران نفر را به‌عنوان مخاطب به خود جذب کند. در این میان کار به جایی رسیده است که حتی رسانه‌های سنتی وادار شده‌اند برای خود کانال ایجاد کنند؛ مانند کانال‌های روزنامه‌های کثیرالانتشار! که برای حفظ مخاطب، علاوه بر نشر کاغذی و اینترنتی روزنامه، از امکانات کانال هم استفاده می‌کنند و روزنامه خود را از طریق کانال هم نشر می‌دهند.

جالب است که در این بین، برخی نیز به فکر معرفی کانال‌های مناسب و پرطرفدار افتاده‌اند و از این طریق افراد بسیاری را به کانال خود جذب کرده‌اند. مثلاً یکی از این کانال‌هایی که به معرفی کانال‌های مناسب و پرمخاطب می‌پردازد در مدت حدود یکی دو ماه توانسته است حدود ۳۰ هزار نفر را به عضویت کانال خود

علاقه‌مند کند. در کانال‌های معرفی کانال، شما می‌توانید با لمس نشانی کانالی که معرفی شده است، به صفحه آن وارد شوید و اگر به محتویات آن علاقه‌مند شدید، به آن کانال بپیوندید و از مطالب قدیم و جدید آن بهره ببرید.

جنبه‌های منفی کانال‌های تلگرام را نیز می‌توان از چند وجه مورد توجه قرار داد. اولین وجه آن مانند دیگر شبکه‌های اجتماعی، عبور از خطوط قرمز اخلاقی است. از این‌رو برخی معتقدند، به‌دلیل همین موضوع باید عطای آن را به لقایش بخشید و تلگرام و کانال‌هایش باید به طور کامل فیلتر شوند. آن‌ها بیان می‌کنند: همان‌گونه که یک آلودگی کوچک در دیگی از غذا می‌تواند آن را نجس و غیرقابل خوردن کند، تلگرام هم به دلیل داشتن همین آلودگی کوچک باید کنار گذاشته شود.

دومین وجه انتقاد به کانال تلگرام از جانب کارشناسان ارتباطات مطرح می‌شود. آن‌ها بیان می‌دارند که ایجاد کانال به نوعی بازگشت به عقب است و معتقدند کانال تلگرام، آن را به یک رسانه یک‌سویه تبدیل می‌کند. به عبارت دیگر، مخاطبان کانال‌های تلگرام دیگر نخواهند توانست روی مطالب نوشته شده نقدها و نظرات خود را ارائه دهند تا از این طریق از کانالیزه شدن مطلب جلوگیری کنند. پیامد چنین وضعیتی، ایجاد گروه‌های اجتماعی منزوی خواهد بود که کوچک‌ترین پنجره و روزنه‌ای به گروه‌ها و افکار و عقاید دیگر ندارند و افرادی متصل و نامتعطف در آن تولید خواهند شد. سومین وجه منفی آن که شامل همه شبکه‌های مجازی می‌شود، تعدد این شبکه‌ها و کانال‌هاست که عضویت در همه آن‌ها می‌تواند وقت بسیاری از کاربران را بگیرد و به علاوه به انزوای اجتماعی آنان منجر شود.

اما موافقان گسترش فضاها و شبکه‌های مجازی تلفن همراه، پاسخ‌ها و استدلال‌هایی دارند که ذکر همه آن‌ها در این مقال نمی‌گنجد. مثلاً آن‌ها تشبیه غذا و نجاست را در مورد کانال تلگرام نمی‌پذیرند یا در مورد یک‌سویه شدن کانال‌های تلگرام بیان می‌کنند که گرداننده یا گردانندگان کانال امکان دریافت نظرات اعضا را برای خود به وجود می‌آورند و اعضا نیز آزادی آن را دارند که در یک کانال عضو شوند یا از آن انصراف دهند. تعدد شبکه‌ها و انزوای اجتماعی نیز مسئله همه شبکه‌های اجتماعی و حتی بازی‌های رایانه‌ای است که باید برای آن تدابیر دیگری اندیشید و به صرف فیلتر کردن تلگرام این مشکل حل نخواهد شد.

امید است برای هر سه وجه منفی ذکرشده در مورد کانال‌های تلگرام، هم از جانب کاربران و هم از جانب مسئولان راهکارهایی در نظر گرفته شود که علاوه بر امکان استفاده از جنبه‌های مثبت تلگرام و کانال‌های آن، جنبه‌های منفی آن کاهش یابند.

پی‌نوشت‌ها

1. social network

۲. فاضلی نعمت‌الله، ۱۳۹۴/۰۲/۱۴، ایران در آستانه گسست از تاریخ سکوت، روزنامه اعتماد، شماره ۳۲۳۵، ص ۱.



گزارشی از دوره آموزشی رویکردهای نظری در علوم اجتماعی برای دبیران

روش‌شناسی دانش اجتماعی بومی

الدوز تبریزی
دبیر مطالعات اجتماعی شهر قدس

اشاره

دوره آموزشی «رویکردهای نظری در علوم اجتماعی» با هدف دانش‌افزایی دبیران علوم اجتماعی دوره متوسطه و با شرکت ۶۰ نفر از دبیران منتخب سراسر کشور، از ۲۲ تا ۲۶ شهریورماه گذشته در شهر مقدس قم و منطقه ییلاقی «وسف»^۱ برگزار شد. این دوره که با همکاری دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم، دفتر تألیف کتب درسی ابتدایی و متوسطه نظری وزارت آموزش و پرورش، دبیرخانه راهبردی درس علوم اجتماعی و انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش برگزار شد، شامل چهار جلسه آموزشی در نوبت صبح با حضور استادان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و سه جلسه کارگاهی در نوبت عصر با حضور مؤلفان کتب درسی و کارشناسان دفتر تألیف بود.

کلیدواژه‌ها: آموزش رویکردهای نظری، روش‌شناسی بنیادی

این دوره با سخنرانی حجت‌الاسلام دکتر پارسانیا درباره ضرورت بازنگری در علوم اجتماعی و لزوم بسترسازی برای جامعه‌شناسی بومی آغاز شد و با برنامه‌ای در همین راستا و به شرح زیر ادامه یافت.

صبح روز اول و در اولین جلسه آموزشی، با موضوع «ماهیت علوم اجتماعی مدرن»، دکتر محسنی تبریزی، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران و دانشیار دانشکده علوم اجتماعی، به تشریح چپستی جامعه‌شناسی و سه پارادایم عمده آن پرداخت و با بیان تفاوت‌ها و تقابل‌های این جامعه‌شناسی‌ها نتیجه گرفت که جامعه‌شناسی دیگر مانند زمان کنت، یک دانش واحد نیست، بلکه دانشی چندپارادایمی است. بنابراین امکان طرح یک جامعه‌شناسی متفاوت در پارادایمی دیگر نیز وجود دارد.

عصر روز اول، دکتر عیوضی، کارشناس مسئول گروه علوم اجتماعی دفتر تألیف، به معرفی کتاب «پداگوژی، علم و هنر

یاددهی و یادگیری از دوران باستان تا امروز» پرداخت. این کتاب که نوشته **کلرمون گوتیه و موریس تاردیف** و ترجمه دکتر **فریده مشایخ** است، در سال ۱۳۹۲ توسط «انتشارات سمت» منتشر شده و در صدد پاسخ به این پرسش راهبردی است که چگونه می‌توان هم‌زمان با افزایش میزان دسترسی مردم به آموزش، کیفیت یادگیری را افزایش داد. به علاوه، این کتاب نیز بر تکرار روان‌شناسی‌ها و به تبع آن تعدد پدagoژی‌های برآمده از آن تأکید دارد و سه پارادایم رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و سازگاری را در پدagoژی تشریح می‌کند که مطالعه آن برای دست‌اندرکاران حوزه آموزش و دبیران علوم اجتماعی خالی از فایده نیست.

موضوع جلسه آموزشی دوم «بررسی انتقادی ورود علوم اجتماعی مدرن به ایران» بود که دکتر **کلانتری**، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران و استادیار دانشکده علوم اجتماعی، آن را در قالب این سؤال طرح کرد که: جامعه‌شناسی با ما چه می‌کند؟ سپس در پاسخ به این سؤال به تفاوت نسبت میان عالم و موضوع در علوم انسانی و طبیعی اشاره کرد و سوژه‌ساز بودن علوم انسانی را بدین معنی دانست که نظریه و عالم علوم انسانی در موضوع مورد مطالعه دخل و تصرف می‌کنند و هم‌زمان با توصیف و تفسیر واقعیت اجتماعی آن را تغییر می‌دهند.

نتیجه منطقی بحث مطرح شده را می‌توان چنین بیان کرد: تا زمانی که نظریات وارداتی که تناسبی با جامعه ما ندارند، در ایران واقعیت‌سازی می‌کنند، جامعه‌شناسی نه تنها موفق به حل هیچ مسئله اجتماعی نخواهد شد، بلکه با تولید واقعیات کژدیده‌ای که ارتباطی با جامعه و سنت تاریخی ما ندارند، بر مسائل و مشکلات اجتماعی خواهد افزود. بنابراین طرح یک جامعه‌شناسی متفاوت در پارادایمی غیر از پارادایم‌های موجود، نه فقط ممکن بلکه ضروری است. به دیگر سخن، اگر جامعه‌شناسی آلمانی، فرانسوی و آمریکایی به عنوان سه جامعه‌شناسی متفاوت وجود دارند، چرا ما

نباید از جامعه‌شناسی ایرانی سراغ بگیریم و جامعه‌شناسی ایرانی داشته باشیم؟

جلسه عصر روز دوم با پاسخ به سؤالات دبیران درباره هویت ایرانی - اسلامی شروع شد و حین پاسخ به این سؤالات و تبادل نظر دبیران و معلمان با استادان مدعو، دکتر **خیری** و دکتر **هاشمیان**، از مؤلفان کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی دوره متوسطه، موضوع «تأثیرات فرهنگ بومی بر دانش جامعه‌شناسی بومی» را مورد بحث و بررسی قرار دادند. بحث و گفت‌وگوهای صورت گرفته در این زمینه به این نتیجه انجامید که وقتی مسائل اجتماعی و اولویت‌بندی این مسائل از نظر خود ما - علی‌رغم اشتراکاتی که با هم داریم - چنین متفاوت و گوناگون است، این امکان وجود دارد که آنچه در جوامع و فرهنگ‌های دیگر مسئله اجتماعی دانسته شده است و صاحب‌نظران اجتماعی آن جوامع، بدان‌ها پرداخته و ناظر به آن‌ها نظریه‌پردازی کرده‌اند، اصلاً مسئله اجتماعی ما نباشد و یا پرداختن به آن‌ها در اولویت نباشد.

موضوع جلسه سوم «آشنایی با پارادایم‌های علوم اجتماعی» بود. در این جلسه دکتر **ایمان**، عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز و استاد دانشکده اقتصاد، مدیریت و علوم اجتماعی، به تفصیل به مقایسه سه پارادایم اثباتی، تفهیمی و انتقادی پرداخت. این مقایسه از طریق تشریح نگاه متفاوت هر یک از این پارادایم‌ها به ماهیت واقعیت اجتماعی، انسان، علم و داده‌های علمی، چگونگی تبیین واقعیت اجتماعی و همچنین نسبت میان علم و ارزش صورت گرفت.

دکتر ایمان با تشریح رابطه سطوح معرفت فلسفی، پارادایمی و علمی از واقعیت نشان داد که هر معرفت فلسفی پارادایم خاص خودش را به وجود می‌آورد و هر پارادایم، علم و نظریه متناسب با خودش را پرورش می‌دهد. به بیان دیگر، پارادایم‌ها معرفت‌های فراعلمی هستند که از دل معرفت‌های فلسفی و بسترهای فرهنگی - اجتماعی بیرون می‌آیند و علم و نظریه علمی درون آن‌ها تولید



برنامه‌های جنبی

برگزاری نمایشگاه و فروشگاه کتاب، اهدای کتاب، معرفی تازه‌های کتاب‌های تخصصی علوم اجتماعی و همچنین ثبت سفارش و تهیه این کتاب‌ها همراه با تخفیف‌های شایان توجه، از دیگر اقدامات ترتیب داده شده توسط برگزارکنندگان این دوره آموزشی بود که در کنار تشکیل جلسات گفت‌وگوی آزاد و سخنرانی، به ارتقای فضای علمی حاکم بر دوره کمک کرد. از جمله این جلسات می‌توان به جلسه «تفسیر تربیتی قرآن» اشاره کرد که در آن حجت‌الاسلام **عابدینی**، از استادان حوزه و دانشگاه، نکات تربیتی ارزنده و عمیقی در باب روابط استاد و شاگرد مطرح کردند.

در کنار این برنامه‌های رسمی و پیش‌بینی شده، برنامه‌های جالب و متنوع دیگری نیز از طرف خود همکاران برنامه‌ریزی و اجرا شد که به بهتر و صمیمانه‌تر شدن فضای دوره انجامید؛ از جمله:

● تشکیل جلسه‌ای که در آن همکاران شیوه‌های تدریس خود را به اشتراک گذاشتند و به سؤالات و ابهامات یکدیگر درباره مطالب مطرح شده در کتاب‌های درسی پاسخ دادند.

● نقد و بررسی کتاب‌های درسی و معرفی سایت‌ها و وبلاگ‌های مرتبط با جامعه‌شناسی به دیگر همکاران در شب‌نشینی‌ها و نشست‌های دوستانه.

به‌علاوه، بیلاقی بودن دهکده و سف، دور بودن آن از محیط شهری و در دسترس بودن امکانات رفاهی ساده، اما در شأن معلمان، امکانی فراهم کرده بود تا دبیران در فضایی امن و صمیمانه به تبادل نظر بپردازند.

پی‌نوشت

۱. منطقه و سف، محل اصلی برگزاری دوره، منطقه‌ای بیلاقی، کوهستانی، سرسبز و خوش آب‌وهوا به وسعت بیش از ۲۰۰ هکتار است که در جنوب شرقی استان قم، در ۷۰ کیلومتری شهر مقدس قم و ۱۰ کیلومتری روستای فردو قرار دارد.

می‌شود. ایشان با تأکید بر ضرورت هم‌بستگی میان پارادایم، نظریه و روش در یک تحقیق اجتماعی، تصریح کرد که ندانستن، نخواستن و نتوانستن ما در رعایت این هم‌بستگی و اقتضائات آن به اینجا ختم شده است که ما نه تنها موفق به حل مسائل اجتماعی نمی‌شویم، بلکه مسائل اجتماعی جدیدی به وجود می‌آوریم.

در ادامه این بحث، سومین جلسه کارگاهی، با حضور دکتر **کرم‌الهی**، از مؤلفان کتاب‌های درسی برگزار شد. در این جلسه دلالت‌های مباحث جلسه صبح در تولید، توزیع و مصرف علوم اجتماعی مورد بحث و بررسی قرار گرفت.

در چهارمین و آخرین جلسه آموزشی، حجت‌الاسلام دکتر پارسنیا، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران و دانشیار دانشکده علوم اجتماعی، به موضوع «روش‌شناسی انتقادی حکمت صدرایی» پرداخت. در این جلسه چهار ساعته، ابتدا مروری بر مباحث مطرح شده در جلسات گذشته صورت گرفت. سپس گونه‌شناسی جدیدی از پارادایم‌های علوم اجتماعی طرح شد. این گونه‌شناسی شامل دو پارادایم اثباتی و تفسیری است. پارادایم تفسیری خود به دو نحله تقسیم می‌شود: نحله‌ای که معرفت و آگاهی را در حاشیه فرهنگ عمومی و جامعه قرار می‌دهد و آن را صرفاً پدیده‌ای فرهنگی و تاریخی می‌داند، و نحله‌ای که سعی دارد از این تقلیل‌گرایی اجتناب کند و در عین اینکه به وجوه فرهنگی و تاریخی معرفت توجه دارد، برای معرفت و آگاهی، هویتی حقیقی نیز قائل می‌شود و به همین دلیل ظرفیت نقد و داوری ارزشی را برای علم و آگاهی نگه می‌دارد. شاگردان و پیروان **هوسرل** و پدیدارشناسی کم و بیش در این دسته قرار می‌گیرند. در ادامه با توجه به عناصر اساسی هر علم، تصویری از موضوع، روش و هدف علوم اجتماعی از منظر «روش‌شناسی صدرایی» ترسیم شد. به بیان دیگر، در این جلسه از روش‌شناسی بنیادی یک نوع دانش اجتماعی بومی در جامعه ایران رونمایی شد.



سرمایه اجتماعی و احساس امنیت



سعید نریمانی
کارشناس ارشد جامعه‌شناسی و
عضو باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک



اشاره

مدت زمان زیادی از معرفی «سرمایه اجتماعی» در جهان نمی‌گذرد، اما این مفهوم به سرعت در تمام محافل دانشگاهی دنیا نفوذ کرده است. زیرا سرمایه اجتماعی به عنوان مفهومی جدید، دامنه کاربرد و پژوهش بالقوه گسترده‌ای دارد و در رشته‌های علوم اجتماعی، همچون جامعه‌شناسی، اقتصاد و تاریخ، مطرح شده است. به اختصار می‌توان گفت: «اگر سرمایه فیزیکی آن چیزی است که در ساختمان، زمین یا تجهیزات مولد وجود دارد، سرمایه مالی چیزی است که یک فرد در بانک دارد (پول) و سرمایه انسانی چیزی است که در ذهن وجود دارد (آموزش و مهارت‌های گوناگون)، سرمایه اجتماعی چیزی است که در روابط یا شبکه‌های خود با دیگر افراد داریم؛ مانند اعتماد، اعتقاد، باورها و... اما با این تفاوت که مالکیت سرمایه اجتماعی جمعی و بهره‌برداری از آن، حتی ممکن است به افزایش آن بینجامد [تاج‌بخش، ۱۳۸۹: ۲۸-۲۹].

از جمله حوزه‌هایی که در سرمایه اجتماعی مورد توجه قرار دارند و از اهمیتی بسیار به سبب برقراری ارتباطات مؤثر در تعاملات روزمره برخوردارند، «حوزه امنیت» و «احساس امنیت اجتماعی» است. امنیت از نیازهای اساسی انسان است که در صورت تأمین آن، بسیاری از نیازهای وی مرتفع می‌شود و با زوال آن آرامش خاطرش از بین می‌رود و تشویش، اضطراب و ناآرامی جای آن را می‌گیرد [نریمانی، ۱۳۹۱: ۷۹].

وجود امنیت در جامعه به همان اندازه‌ای مهم است که احساس امنیت در آن جامعه. چرا که فرد زمانی احساس امنیت خواهد کرد که در جامعه امنیت وجود داشته باشد. اهمیت بررسی و شناخت ابعاد و زوایای احساس امنیت از این حیث ضرورت دارد که کنشگران در انجام کنش، با مراجعه به ذهنیت تاریخی خود، به تصمیم‌گیری و انجام کنش مبادرت می‌ورزند و ارزیابی و احساس آن‌ها از فضای کنش نقش بسزایی در این تصمیم‌گیری ایفا می‌کند. چرا که رابطه میان ساختارهای عینی (امنیت) و صورت‌های ذهنی (احساس امنیت) مبنای تصمیم‌گیری افراد است [بیات، ۱۳۸۸: ۱۷].

از این رو دغدغه همیشه‌گی انسان برای دستیابی به احساس امنیت در مقوله‌ای جدید تحت عنوان «احساس امنیت اجتماعی» ظهور کرد که به منظور تأمین آن، علل و اسباب لازم را باید شناخت. در واقع تأمین آن تنها با شناخت رفتارهایی میسر است که به افزایش و یا کاهش امنیت در اجتماع می‌انجامد [نبوی و همکاران، ۱۳۸۹: ۷۴]. احساس امنیت را چه مفهومی سیاسی و حکومتی تلقی کنیم و چه آن را به عنوان پدیده‌ای اجتماعی و در معنایی عام در نظر بگیریم، با مفهوم سرمایه اجتماعی مرتبط است و به عنوان متغیری اجتماعی می‌تواند تحت تأثیر عوامل متعددی قرار گیرد که از آن جمله می‌توان به میزان سرمایه اجتماعی در دسترس اشاره کرد [گروسی و همکاران، ۱۳۸۶: ۳۱-۳۰].

سرمایه اجتماعی از جمله عواملی است که به کمک آن می‌توان امنیت اجتماعی را در جامعه بسط داد و میزان احساس امنیت اجتماعی را در افراد ارتقا بخشید. بنابراین اهمیت سرمایه اجتماعی و ضرورت توجه به حفظ و افزایش آن برای ارتقای احساس امنیت اجتماعی و کاهش احساس ناامنی، با عنایت به نقش بی‌بدیل آن لازم و ضروری به نظر می‌رسد. بدین منظور در پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش اسنادی، بعد از ارائه تعاریفی از مفاهیم اساسی تحقیق، ارتباط میان سرمایه اجتماعی و احساس امنیت اجتماعی براساس یافته‌های تحقیقات از قبل انجام شده در راستای هدف پژوهش تبیین و تشریح می‌شود و در نهایت نیز پیشنهادهایی برای تقویت سرمایه اجتماعی به منظور افزایش احساس امنیت اجتماعی ارائه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: سرمایه اجتماعی، امنیت اجتماعی، انسجام اجتماعی

سرمایه اجتماعی

الف) مفهوم‌شناسی سرمایه اجتماعی

اصطلاح «سرمایه اجتماعی»^۱ قبل از سال ۱۹۱۶ در مقاله‌ای توسط **هانی فان**^۲، از دانشگاه ویرجینیای غربی، مطرح شد [توسلی، ۱۳۸۴: ۲]. اما اولین بار در سال ۱۹۶۱، شخصی به نام **جین جاکوب**^۳ در کتابش با نام «مرگ و زندگی شهرهای بزرگ آمریکا»، اصطلاح سرمایه اجتماعی را به کاربرد و منظور از این بود که شبکه‌های اجتماعی فشرده در محدوده‌های حومه قدیمی و مختلط شهری، صورتی از سرمایه اجتماعی را تشکیل می‌دهند. این شبکه‌ها در ارتباط با حفظ نظافت، نبود جرم و جنایت خیابانی و دیگر تصمیمات در مورد بهبود کیفیت زندگی، در مقایسه با عوامل نهادهای رسمی، مانند نیروی حفاظتی پلیس و نیروهای انتظامی، مسئولیت بیشتری از خود نشان می‌دهند [فوکویاما، ۱۳۸۵: ۱۰] و برای یک شهر (شبکه‌ها) حکم سرمایه اجتماعی را دارند [شارع‌پور، ۱۳۸۵: ۶۵].

سرمایه اجتماعی از جمله مفاهیم چند وجهی در علوم اجتماعی است که در اوایل قرن بیستم به صورت علمی و دانشگاهی مطرح و از سال ۱۹۸۰ وارد متون علوم سیاسی و جامعه‌شناسی شد، ابتدا توسط **جاکوبز**^۴، **بورديو**، **پاسرون**^۵ و **لوری** مطرح شد، اما توسط کسانی چون **کلمن**، **بارت**^۶، **پانتام** و **پرتز**^۷ بسط داده شد [ازکیا و غفاری، ۱۳۸۸: الف: ۳۸۴]. کاربرد مفهوم سرمایه اجتماعی به صورت آنچه که امروزه مدنظر است، به تدریج در دهه ۱۹۹۰ رایج شد. البته نه اینکه در آثار جامعه‌شناسان کلاسیک اثری از این مفهوم نباشد، بلکه می‌توان در آثار اندیشمندان و جامعه‌شناسانی چون **مارکس**، **وبر** و **دورکیم** به جست‌وجوی این مفهوم پرداخت. **مارکس**، **زمیل**^۸، **دورکیم**، **وبر** و **پارسونز** به مفاهیمی همچون اضطراب، نفع جمعی، ارزش‌ها و اعتماد اجتماعی توجه کرده‌اند که هر یک ابعادی از مفهوم سرمایه اجتماعی را در بر می‌گیرد [توسلی، ۱۳۸۴: ۳].

ب) تعریف سرمایه اجتماعی

پیر بورديو^۹

بورديو سرمایه اجتماعی را حاصل انباشت منابع بالقوه و بالفعلی مانند تخصص‌ها و مهارت‌ها می‌داند که مربوط به مالکیت یک شبکه با دوام از روابط کم و بیش نهادینه شده بین افرادی است که با عضویت در یک گروه ایجاد می‌شود. این سرمایه به عنوان شبکه‌ای از روابط، ودیعه‌ای طبیعی یا اجتماعی نیست، بلکه چیزی است که در طول زمان برای کسب آن باید تلاش کرد. وی معتقد است، سرمایه اجتماعی محصول نوعی سرمایه‌گذاری فردی یا جمعی، آگاهانه یا ناآگاهانه و نوعی ابزار دسترسی به منابع اقتصادی و فرهنگی از طریق ارتباطات اجتماعی است. بنابراین سرمایه اجتماعی در دیدگاه بورديو نوعی محصول اجتماعی ناشی از تعامل اجتماعی است [شارع‌پور، ۱۳۸۵: ۶۸-۶۷].

جیمز کلمن^{۱۰}

کلمن سرمایه اجتماعی را ترکیبی از ساختارهای اجتماعی می‌داند که تسهیل‌کننده کنش‌های معینی از کنشگران در درون این ساختارهاست، مانند دیگر اشکال سرمایه مولد است، بدون آن نیل به برخی از اهداف میسر نیست و منبعی برای کنش افراد محسوب می‌شود. مهم‌ترین ویژگی سرمایه اجتماعی از نظر کلمن نظام تعهدات و انتظارات است. یعنی اگر فرد الف برای فرد ب کاری انجام دهد، با اعتماد به این موضوع است که ب در آینده آن را جبران خواهد کرد. این امر انتظاری را در الف و تعهدی را در ب برای حفظ اعتماد ایجاد می‌کند. تعهد مزبور مانند برگه‌ای اعتباری در دست الف است و باید با عملکردی از طرف ب بازخرید شود. اگر الف تعداد زیادی از این برگه‌ها را از افرادی که با آن‌ها رابطه دارد در دست داشته باشد، همانند سرمایه مالی مستقیم است. این برگه‌های اعتباری مجموعه اعتباری بزرگی را تشکیل می‌دهند که الف می‌تواند در صورت لزوم از آن‌ها استفاده کند [کلمن، ۱۳۷۷: ۴۶۷].

رابرت پانتام^{۱۱}

به نظر پانتام، سرمایه اجتماعی بر اشکالی از سازمان اجتماعی چون اعتماد، قواعد و شبکه‌ها دلالت دارد که می‌توانند کارایی جامعه را از طریق کنش‌های مناسب آسان کنند. به عقیده وی، همکاری و تعاون داوطلبانه در جایی که ذخیره و انباشتی اساسی از سرمایه اجتماعی در قالب قواعد مبادله و شبکه‌های تعهد مدنی وجود داشته باشد، به آسانی صورت می‌گیرد [ازکیا و غفاری، ۱۳۸۸: الف: ۳۹۲].

ج) عناصر و مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی

برخی از عناصر سرمایه اجتماعی عبارت‌اند از: آگاهی از امور عمومی، سیاسی و اجتماعی، اعتماد عمومی، اعتماد نهادی، مشارکت غیررسمی هم‌یارانه، مشارکت غیررسمی خیریه‌ای، مشارکت غیررسمی مذهبی، شرکت در اتحادیه‌ها، انجمن‌ها، سازمان‌ها و مؤسسات مدنی رسمی. سه مؤلفه اعتماد اجتماعی، انسجام اجتماعی و مشارکت اجتماعی از مؤلفه‌های اصلی سرمایه اجتماعی و از مفاهیم کلیدی جامعه‌شناسی‌اند [ازکیا و غفاری، ۱۳۸۸: ب: ۲۷۹] که نوعی رابطه تعاملی میان آن‌ها وجود دارد و هر یک مقوم دیگری است. اما در میان مؤلفه‌های مذکور شاخص اعتماد در اندیشه صاحب‌نظران مبحث سرمایه اجتماعی به عنوان مهم‌ترین معرف و شاخص این سرمایه مورد توجه قرار گرفته است. وجود اعتماد در جامعه در حکم قوه‌ای توانمند برای تشکیل و بسط روابط ثانوی است. به فضای عمومی طراوت و بالندگی ویژه‌ای می‌بخشد و جان مایه مؤثری برای کنش‌های جمعی چون تعاون و مشارکت اجتماعی محسوب می‌شود [همان، ص ۳۰۹].



اعتماد و اعتماد اجتماعی

اعتماد به معنای سپردن کاری یا چیزی به کسی با آگاهی از توان و صداقت وی برای انجام آن کار و نگهداری از آن چیز به بهترین شکل ممکن است. اعتماد باور قوی به اعتبار، صداقت و توان یک فرد، انتظاری مطمئن و اتکا به ادعا یا اظهار نظری بدون آزمون، انتظار رفتار اجتماعی خوب و صادقانه [بالاخانی، ۱۳۸۴: ۲۰] و اطمینانی است که به افراد و نهادها داریم [گیدنز، ۱۳۸۸: ۹۸۱].

«اعتماد اجتماعی»^{۱۲} را دلالت بر انتظارات و تعهدهای اکتسابی و تأیید شده به لحاظ اجتماعی که افراد نسبت به یکدیگر و نسبت به سازمان‌ها و نهادهای مربوط به زندگی اجتماعی‌شان دارند، تعریف کرده‌اند [ازکیا و غفاری، ۱۳۸۸: ۲۸۴]. اعتماد اجتماعی حسن ظن فرد نسبت به افراد و جامعه در چارچوب روابط صحیح و عادلانه و بر مبنای ارزش‌ها و هنجارهای مشترک است.

انسجام و انسجام اجتماعی

امیل دورکیم از اولین جامعه‌شناسانی است که مفهوم انسجام و هم‌بستگی را مورد مطالعه قرار دادند [اکبری، ۱۳۸۳: ۱۷]. او انسجام را وضعیتی می‌داند که در آن نیروهای مختلف، افراد را به صورتی منظم در حیات اجتماعی به هم پیوند می‌زنند [صدیق سروسستانی، ۱۳۸۷: ۲۳۸]. «انسجام اجتماعی»^{۱۳} بر توافق جمعی میان اعضای یک جامعه دلالت دارد [ازکیا و غفاری، ۱۳۸۸: ۲۸۶]. انسجام به معنای یکپارچگی، وحدت و اتفاق نظر است و انسجام اجتماعی را می‌توان به گره خوردن و پیوند افراد در جامعه به هنگام تلاش برای دستیابی به یک یا چند هدف مشترک تعریف کرد.

مشارکت و مشارکت اجتماعی

مشارکت از حیث مفهومی به معنای شراکت و همکاری در کاری، امری یا فعالیتی، حضور در جمع، گروه و سازمان برای بحث و تصمیم‌گیری چه به صورت فعال و چه به صورت غیر فعال است که جوهره اصلی آن را باید در فرایند یادگیری، فعالیت و تأثیرپذیری دانست [علوی تبار، ۱۳۷۹: ۱۵۰]. «مشارکت اجتماعی»^{۱۴} باوری است که طبق آن افراد خود را عضو حیاتی اجتماع می‌دانند و فکر می‌کنند که چیز ارزشمندی برای عرضه به دنیا دارند و سعی می‌کنند تا در دنیایی که صرفاً به دلیل انسان بودن برای آنان ارزش قائل است، سهمیم باشند [سام آرام، ۱۳۸۸: ۱۹]. مشارکت به معنای شراکت و سهمیم شدن و مشارکت اجتماعی را می‌توان به بهره‌گیری از توان و تفکر افراد به منظور تسهیل در انجام امور اجتماعی به بهترین وجه ممکن و تسریع در رسیدن به هدف یا اهداف تعریف شده برای آن امور تعریف کرد.

امنیت، امنیت اجتماعی، احساس امنیت اجتماعی

۱ تعریف امنیت

امنیت به معنای اطمینان خاطر، آسودگی و مصونیت از تهدید ارزش‌هاست. امنیت حالت فراغت از هرگونه تهدید یا حمله و یا آمادگی برای رویارویی با هر تهدید و حمله را گویند که در اصطلاح سیاسی و حقوقی به صورت امنیت فردی، امنیت اجتماعی، امنیت ملی و امنیت بین‌الملل به کار رفته است [آشوری، ۱۳۸۷: ۳۸].

۲ مفهوم‌شناسی امنیت اجتماعی

امنیت اجتماعی^{۱۵} را به مفهوم فنی واژه، اولین بار اندیشمندانی چون **باری بوزان**^{۱۶}، **ال ویور**^{۱۷} و **لمیتر**^{۱۸} تحت عنوان «مکتب کپنهاگ» مطرح کردند. انگیزه طرح این عبارت امواج تهدیدآمیزی بودند که هویت گروه‌ها را در معرض خطر قرار داده بودند. بدین معنا که از یک سو با رشد فناوری‌های نوین و مجتمع‌های صنعتی، هویت بعضی گروه‌ها و جوامع در هویت‌های مسلط هضم می‌شد و از سوی دیگر، با گسترش مهاجرت از کشورهای فقیر و جهان سوم به کشورهای صنعتی و پیشرفته، نوعی آشفتنی و بی‌هنجاری در تمایزهای هویتی پدیدار می‌شد.

۳ تعریف امنیت اجتماعی

امنیت اجتماعی حالت فراغت همگانی از تهدیدی است که کردار غیر قانونی دولت، دستگاه، فرد یا گروهی در تمام یا بخشی از جامعه پدید آورد [آشوری، ۱۳۸۷: ۳۹] و آرامش و آسودگی‌ای است که جامعه برای اعضای خویش فراهم می‌سازد. ویژگی مشخص آن مسئولیت جامعه در تکوین آن است، به طوری که یکی از وظایف و اهداف جامعه برقراری امنیت است [ازکیا، ۱۳۸۷: ۵۶].

امنیت اجتماعی به معنای ایجاد فضایی امن، فارغ از دغدغه ناامنی و ناآرامی‌های اجتماعی به اهتمام نهادهای برپاکنده امنیت با کمک و هم‌یاری خود مردم است.

باری بوزان

مقوله امنیت اجتماعی برای اولین بار توسط باری بوزان به صورت منسجم مورد توجه قرار گرفت. وی امنیت اجتماعی را به حفظ مجموعه ویژگی‌هایی ارجاع می‌دهد که بر مبنای آن، افراد خود را عضو یک گروه خاص اجتماعی تلقی نموده‌اند. به عبارت دیگر، امنیت اجتماعی معطوف به جنبه‌هایی از زندگی فردی است که هویت گروهی او را تضمین می‌کند [بوزان، ۱۳۷۸: ۸۶ - ۸۰]. بوزان معتقد است که امنیت به مدد سیستم‌های نظارتی قدرتمند برقرار می‌شود، به طوری که به میزان کاهش قدرت نیروی نظارتی و مشروعیت اعمال قدرت سیستم‌های نظارتی امنیت هم کاهش می‌یابد [سام آرام، ۱۳۸۸: ۱۹].





ال و یور

ویور امنیت اجتماعی را توانمندی جامعه برای مراقبت از خصوصیات و ویژگی‌های بنیادین خود در شرایط تغییر و تهدیدات عینی تعریف کرده و آن را با نیاز به حفظ هویت در ارتباط می‌داند [گروسی و همکاران، ۱۳۸۶: ۲۹].

۴ تعریف «احساس امنیت اجتماعی»^{۱۹}

در زمینه احساس امنیت می‌توان سه واژه را از هم تفکیک کرد: ناامنی، احساس ناامنی و تصور از ناامنی. چرا که ممکن است در جامعه‌ای امنیت از طریق نهادهای برپایی آن، چون دستگاه انتظامی برقرار شده باشد، اما افراد احساس امنیت نکنند. بنابراین باید میان امنیت و احساس امنیت تفاوت قائل شد. امنیت مفهومی بیرونی و عینی و احساس امنیت مفهومی درونی و ذهنی است. امنیت در معنای عینی آن به معنای فقدان تهدید نسبت به ارزش‌های کسب شده و در معنای ذهنی به معنای فقدان هراس از این موضوع است که ارزش‌های مزبور مورد حمله قرار گیرند [نوروزی و سپهر، ۱۳۸۸: ۱۴۷-۱۴۴].

احساس امنیت به رهایی انسان از اضطراب، بیم و خطر اطلاق می‌شود (یعنی زمانی که فرد احساس می‌کند در جامعه و تعاملات اجتماعی، خطری جان، مال و یا سلامتی او را مورد تهدید و تعرض قرار نمی‌دهد). این احساس از طریق اعتماد به ارگان‌های تأمین‌کننده امنیت، یعنی دستگاه انتظامی، دولت، مدرسه، نظام اقتصادی، خانواده، شبکه دوستان و... تأمین می‌شود و می‌تواند تحت تأثیر عوامل متعددی قرار گیرد که در سطح اجتماع میزان سرمایه اجتماعی در دسترس، مشارکت، پایداری به ارزش‌های مشترک و اعتماد اجتماعی، و در سطح فردی جنسیت، سن، نوع خانواده و... را شامل می‌شود [گروسی و همکاران، ۱۳۸۶: ۳۱-۳۰].

احساس امنیت به فقدان هراس از اینکه ارزش‌های انسانی مورد حمله قرار گیرند به مخاطره افتند، نبود هراس و بیم از تهدید حقوق و آزادی‌های مشروع [مظلوم خراسانی و اسمعیلی، ۱۳۸۶: ۲۲۵] و به آسودگی خاطر فرد از اینکه نیازهایش در طول زمان ارضا می‌شوند و از ترس، نگرانی و حفظ خود در حال و آینده رهاست، اطلاق می‌شود [امیر کافی، ۱۳۸۰: ۲۷].

احساس امنیت اجتماعی برانگیختن حس آرامش در افراد در عرصه حیات اجتماعی با به کارگیری تمامی عواملی است که تحقق امنیت را رقم می‌زنند؛ به طوری که فرد حضور امنیت و آرامش حاصل از وجود آن را حس کند و به انجام امور زندگی خویش فارغ از ترس، بیم و نگرانی از تعرض به خود و ارزش‌هایش همت گمارد.

یافته‌ها

هر جامعه سالم از سرمایه اجتماعی بالایی برخوردار است. زیرا افراد جامعه با هم روابطی اعتمادآمیز دارند و ضمن تأمین منافع

خود، به دیگران نیز سود می‌برند. اگر هم سود بردن مستلزم زیان وارد کردن به دیگران باشد، از آن چشم می‌پوشند و اعتماد دیگران به خود را خدشه‌دار نمی‌کنند.

اما در جامعه بیمار، روابط به شکلی در جریان است که اعتماد تولید نمی‌شود. هر کس به فکر نفع شخصی خود است و چون نمی‌تواند منافع خود را در ارتباط با دیگران تأمین کند، می‌کوشد به تنهایی منافع خود را در جامعه پیگیری کند. در این حالت فرد ابایی ندارد که با پایمال کردن حقوق دیگران و جامعه، منافع خود را تأمین کند. مردم به یکدیگر اعتماد ندارند و برای این کار هم دلیل خوبی دارند: زیرا در این جامعه اگر فردی توانایی تصاحب چیزی را داشته باشد، حتی اگر این اقدام او باعث آسیب دیدن بقیه افراد جامعه شود، درنگ نخواهد کرد. بنابراین افراد به تدریج یاد می‌گیرند که کسی اعتماد نکنند و این اعتقاد رایج می‌شود که هر کس به آن‌ها نزدیک شود، درصدد آسیب زدن به منافع آن‌هاست. بی‌اعتمادی و بسط آن نیز باعث کاهش انسجام و گسست افراد از شبکه روابط اجتماعی، همچنین کناره‌گیری آنان از فعالیت‌های اجتماعی خواهد شد. در چنین جامعه‌ای سرمایه اجتماعی کاهش می‌یابد و علائم بیماری در جامعه کم‌کم نمایان می‌شود.

فقدان و یا کاهش سرمایه اجتماعی نیز مترادف با بروز و یا افزایش رفتارهای ضد اجتماعی است. رفتارهایی که امنیت اجتماعی را خدشه‌دار و احساس امنیت اجتماعی را کاهش می‌دهند؛ مانند آشنابروزی و پارتی‌بازی، تبعیض و بی‌عدالتی [اخترمحقی، ۱۳۸۵: ۲۰]، قانون‌شکنی، خیانت در امانت [ردادی، ۱۳۸۷: ۱۹۰]، ایجاد رعب و وحشت در میان مردم، و... [کریمی، ۱۳۸۷: ۱۵۴].

بنابراین می‌توان گفت سرمایه اجتماعی با تأمین نوعی «امنیت معنایی»^{۲۰} برای افراد، به واسطه معناداری ارزش‌ها و قواعد به زندگی، آنان را از گرفتار شدن در دام ناهنجاری‌ها به مثابه مظاهر بی‌اعتمادی، در جامعه بحرزد می‌دارد و با استقرار خود به جهت‌دهی و معناداری می‌پردازد و با زمینه‌سازی هنجارمند، نقشی تعیین‌کننده در تحقق و تثبیت امنیت اجتماعی و افزایش احساس امنیت اجتماعی برای آنان ایفا می‌کند [تقی‌لو، ۱۳۸۵].

جمع‌بندی

از اساسی‌ترین حقوق انسانی بهره‌مندی از امنیت و احساس امنیت است. امروزه تحقق امنیت در جوامع، ابزارها، شیوه‌ها، و رویکردهای ایجاد و حفظ آن، دستخوش تحول حیرت‌آوری شده است. در جوامع گذشته کنترل و نظارت نهادهای رسمی، تأمین‌کننده امنیت به شمار می‌رفت، ولی در عصر جدید عنصر اصلی ثبات، نظم و امنیت، میزان پایداری به ارزش‌ها و هنجارهای جمعی و فضایل اخلاقی یا همان وجود سرمایه اجتماعی است.

در پژوهش حاضر تأثیر وجود سرمایه اجتماعی در عرصه زندگی اجتماعی برای ایجاد شرایطی به منظور دستیابی به امنیت، بسط امنیت اجتماعی، افزایش احساس امنیت اجتماعی، کاهش احساس ناامنی در عرصه حیات اجتماعی ثابت شد. می‌توان گفت، سرمایه اجتماعی که به‌عنوان مجموعه‌ای از هنجارهای نظم‌بخش اجتماعی مبتنی بر روابط اعتمادآمیز متقابل، نقشی تعیین‌کننده در ثبات و ارتقای امنیت اجتماعی دارد و توجه به حفظ و افزایش آن به‌عنوان یکی از متغیرهای تأثیرگذار، می‌تواند راهکاری مناسب و مؤثر برای برپایی نظم و امنیت و افزایش احساس امنیت اجتماعی باشد. البته این تلاش باید به وسیله مردم و جامعه و به صورتی همگانی انجام گیرد، زیرا جامعه‌ای که تنها به توان نیروهای امنیتی و قوه قهریه برای برپایی نظم و امنیت و افزایش احساس امنیت اجتماعی تکیه کند، در تحقق امنیت و افزایش احساس امنیت اجتماعی کارایی لازم را ندارد و به نتیجه مطلوب دست نخواهد یافت.

از این رو پیشنهاد می‌شود، نهادهای اجتماعی و فرهنگی سعی وافر خود را هر چه بیشتر مصروف افزایش روابط اجتماعی اعتمادآمیز بین اقشار و طبقات مختلف اجتماعی کنند و از دسته‌بندی‌های کاذب و یا تبعیض و نابرابری که به قشربندی و قطبی شدن جامعه و تشدید فاصله و تضادهای اجتماعی می‌انجامد، به‌شدت پرهیز کنند. گذشته از این، اقدام به افکار و عقاید افراد و پذیرش و به رسمیت شناختن تنوع و تکثر در علائق و سلاقی می‌تواند به گسترش روابط اعتمادآمیز و پرهیز از پیشداوری و سوءظن بینجامد.

پی‌نوشت‌ها

1. Social Capital 2. Hani Fan 3. Jane Jacob 4. Jacobs 5. Passeron 6. Burt 7. Portes 8. Simmel 9. Pierre Bourdieu 10. James Coleman 11. Robert Putnam 12. Social Trust 13. Social Solidarity 14. Social Participation 15. Societal Security 16. Barry Buzan 17. Ole Waever 18. Lemaier 19. Societal Security Feeling 20. Semantic Security

منابع

۱. آشوری، داریوش (۱۳۸۷). دانش‌نامه سیاسی؛ فرهنگ اصطلاحات و مکتب‌های سیاسی. انتشارات مروارید. تهران. چاپ شانزدهم.
۲. ازکیا، مصطفی (۱۳۸۷). مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی توسعه روستایی. انتشارات اطلاعات. تهران.
۳. ازکیا، مصطفی و غفاری، غلام‌رضا (۱۳۸۸الف)، جامعه‌شناسی توسعه، انتشارات کیهان. تهران. چاپ هشتم.
۴. ازکیا، مصطفی و غفاری، غلام‌رضا (۱۳۸۸ب). توسعه روستایی با تأکید بر جامعه روستایی ایران. نشرنی. تهران. چاپ سوم.
۵. اختر محقق، مهدی (۱۳۸۵). سرمایه اجتماعی. نشر مؤلف. تهران. نشر اختر محقق. چاپ اول.
۶. بیات، بهرام (۱۳۸۸). احساس امنیت اجتماعی. نشر امیرکبیر. تهران. چاپ اول.
۷. بوزان، باری (۱۳۷۸). مردم، دولت‌ها و هراس. ترجمه پژوهشکده مطالعات راهبردی. پژوهشکده مطالعات راهبردی. تهران. چاپ اول.

۸. تاج‌بخش، کیان (۱۳۸۹). سرمایه اجتماعی: اعتماد، دموکراسی و توسعه. نشر شیراز. تهران. چاپ سوم.
۹. شارع‌پور، محمود (۱۳۸۵). بررسی مسائل اجتماعی ایران (ابعاد و کارکردهای سرمایه اجتماعی و پیامدهای حاصل از فرسایش آن). انتشارات دانشگاه پیام نور. تهران. چاپ سوم.
۱۰. صدیق سروسختانی، رحمت‌الله (۱۳۸۷). آسیب‌شناسی اجتماعی؛ جامعه‌شناسی انحرافات اجتماعی. انتشارات سمت. تهران. چاپ دوم.
۱۱. علوی تبار، علی رضا (۱۳۷۹). مشارکت در اداره امور شهرها. بررسی الگوی مشارکت شهروندان در اداره امور شهرها (ج ۱). انتشارات سازمان شهرداری‌های کشور. تهران.
۱۲. فوکویاما، فرانسیس (۱۳۸۵). پایان نظم سرمایه اجتماعی و حفظ آن. ترجمه غلام عباس توسلی. انتشارات حکایت قلم نوین. تهران. چاپ دوم.
۱۳. کلمن، جیمز (۱۳۷۷). بنیادهای نظریه اجتماعی. ترجمه منوچهر صبوری. نشر نی. تهران. چاپ اول.
۱۴. گیدنز، آنتونی (۱۳۸۸). جامعه‌شناسی. ترجمه حسن چاوشیان. نشر نی. تهران. چاپ سوم.
۱۵. امیرکافی، مهدی (۱۳۸۰). «اعتماد اجتماعی و عوامل مؤثر بر آن». فصل‌نامه نمایه پژوهش، پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.
۱۶. توسلی، غلام عباس (۱۳۸۴). «سرمایه اجتماعی، ثروت نامریی». نشریه حیات نو اقتصادی.
۱۷. تقی‌لو، فرامرز (۱۳۸۵). «بررسی رابطه سرمایه اجتماعی و امنیت اجتماعی». فصل‌نامه علمی-پژوهشی مطالعات راهبردی. سال ۹، شماره ۲۶ (پیاپی ۳۲).
۱۸. ردادی، محسن (۱۳۸۷). «تأثیر سرمایه اجتماعی بر امنیت اجتماعی». فصل‌نامه علمی-ترویجی راهبرد یاس. زمستان.
۱۹. سام آرام، عزت‌الله (۱۳۸۸). «بررسی رابطه سلامت اجتماعی و امنیت اجتماعی با تأکید بر دریافت پلیس جامعه محور». فصل‌نامه علمی-پژوهشی انتظام اجتماعی. سال ۱، شماره ۱.
۲۰. گروسی، سعیده؛ میرزایی، جلال؛ شاه‌رخ، احسان (۱۳۸۶). «بررسی رابطه اعتماد اجتماعی و احساس امنیت، مطالعه موردی: دانشجویان دختر دانشگاه آزاد جیرفت». فصل‌نامه علمی-پژوهشی دانش انتظامی. شماره ۲.
۲۱. مظلوم خراسانی، محمد و اسمعیلی، عطاءالله (۱۳۸۶). «بررسی میزان احساس امنیت اجتماعی زنان مشهد در سال ۱۳۸۶ - ۱۳۸۵ و عوامل مؤثر بر آن». مجله علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد.
۲۲. نبوی، سید عبدالحسین؛ حسین‌زاده، علی حسین؛ حسینی، سیده هاجر (۱۳۸۹). «بررسی عوامل اجتماعی و اقتصادی مؤثر بر احساس امنیت اجتماعی». علمی-پژوهشی جامعه‌شناسی کاربردی. سال ۲۱، شماره ۴.
۲۳. نوروزی، فیض‌الله و فولادی سپهر، سارا (۱۳۸۸). «بررسی احساس امنیت اجتماعی زنان شهر تهران و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن». فصل‌نامه علمی-پژوهشی راهبرد. سال ۱۸، شماره ۵۳.
۲۴. نریمانی، سعید (۱۳۹۱). «حجاب و امنیت اجتماعی». ماه‌نامه آموزشی و تربیتی پیوند. شماره‌های ۳۹۴، ۳۹۵ و ۳۹۶ تابستان.
۲۵. کریمی، محمد (۱۳۸۷). «سرمایه اجتماعی و نقش کلیدی آن در ثبات امنیت اجتماعی». فصل‌نامه زیبار. سال ۱۲، شماره‌های ۶۵ و ۶۶.
۲۶. اکبری، امین (۱۳۸۳). «نقش سرمایه اجتماعی در مشارکت، بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی بر مشارکت سیاسی-اجتماعی (مطالعه موردی روستای فارسینج از توابع سنقر)». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
۲۷. بالاخانی، قادر (۱۳۸۴). «بررسی تأثیر میزان استفاده از رسانه‌های جمعی بر میزان اعتماد اجتماعی بین شهروندان تهرانی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم. تهران.
28. <http://www.csss.ir> (17/5/1393). تاریخ اخذ.
29. www.ostan-ks.ir (19/5/1393). تاریخ اخذ.



مدل‌های ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان

چهارالگوی مهارتی

طاهره جالوند

کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه تهران

مقدمه

عمده‌ترین وظیفه مدرسه به‌عنوان نهاد مهم اجتماعی شدن نوجوانان، آموختن مهارت‌هایی است که در تعاملات روزمره زندگی اجتماعی از نیازهای ضروری و اساسی به‌شمار می‌آید و این نکته از نگاه جامعه‌شناسان و فلاسفه نیز دور نمانده است چنان‌که هدف اصلی نظام‌های آموزشی را، **هایپر آموزش «نقش شهروندی خوب» و «تالکوت پارسونز»** آماده ساختن دانش‌آموزان و آموختن مهارت‌های لازم برای ایفای نقش‌های اجتماعی در جامعه به‌وسیله ارزش‌ها و از مسیر آن‌ها می‌داند [شارع‌پور، ۱۳۸۷].

کارل پوپر، فیلسوف انگلیسی (اتریشی تبار)، انسان را بدون مسئولیت اخلاقی حتی یک صدم انسان، درمعنای حقیقی نمی‌داند. وی اگرچه معتقد است ما نسبت به گذشته اکنون در دنیای بهتری زندگی می‌کنیم، اما بر این نظر است که به‌واسطه روش بلاهت‌آمیزی که در تربیت اخلاقی کودکان و نوجوانان در پیش گرفته‌ایم، در معرض خطر هستیم. بنابراین ما وظیفه داریم با اقدامات قاطع به نظام تعلیم و تربیت مسئولانه‌ای دست یابیم که «**اعتلای اخلاق اجتماعی**» یگانه هدف آن باشد. وی معتقد است، الگویی مناسب از اخلاق اجتماعی، به زندگی فردی و اجتماعی انسان سامان می‌بخشد و روابط انسانی را تنظیم می‌کند. به زعم پوپر، کسانی که اخلاقیات اجتماعی را مورد توجه قرار می‌دهند، بیش از دیگران حقوق اجتماعی و مصالح اجتماعی را رعایت می‌کنند و افرادی مسئولیت‌پذیر، با وجدان و منظم هستند.

کی‌یرکه گور، فیلسوف و اندیشمند دانمارکی هم عقیده دارد: مهم این نیست که برای افزایش معرفت انسان بکوشیم، بلکه مهم این است که به فرد بیاموزیم چگونه «انسانی» باشد [شعاری نژاد، ۱۳۸۶].

نکته اساسی این است که هم صاحبان دیدگاه‌های اجتماعی و هم فلاسفه، هر دو براین نظرند که درتلاش برای افزایش معرفت انسان‌ها، به جای تأکید صرف بردانش اندوزی، بسیار مهم است که به آموختن نقش شهروندی خوب و اعتلای اخلاق اجتماعی، که از مسیر ارزش‌ها و به‌وسیله آن میسر خواهد بود، توجه کرد. این امر مستلزم آن است که نظام‌های تعلیم و تربیت روش‌های مسئولانه‌تری را در برنامه‌های تربیتی و پرورشی اتخاذکنند [جالوند، ۱۳۹۱].

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های اجتماعی، اخلاق اجتماعی، حقوق اجتماعی





دلالت‌های «ارتقای مهارت‌های اجتماعی»

در هیچ دوره‌ای به اندازه دوره نوجوانی، ارزش‌ها و استانداردهای اخلاقی برای انسان مطرح نمی‌شود. با شروع این دوره، توانایی‌های شناختی فزاینده نوجوانان، بیشتر آنان را متوجه مسائل و ارزش‌های اخلاقی می‌کند و راه‌های پیچیده‌تری را برای کنار آمدن با آن‌ها می‌یابند. در عین حال، آنچه جامعه از نوجوانان می‌خواهد، به سرعت در حال تغییر است و همین تغییرات، مستلزم ارزیابی مجدد و مداوم ارزش‌ها و اعتقادات در آنان است [ماسن و همکاران، ۱۳۸۰].

توانایی تفکر انتزاعی زمینه جدیدی را برای یادگیری در نوجوانان آماده می‌سازد. آنان می‌توانند اصول علمی دشوار را درک و با مسائل اجتماعی و سیاسی دست و پنجه نرم کنند. همچنین، فشارهای درونی و انتظارات اجتماعی همراه با آن‌ها، در این دوره بیش از سنین دیگر جلوه‌گر می‌شود و نوجوان یا جوان روابط میان فردی جدیدی را برقرار می‌سازد و مسئولیت بیشتری را می‌پذیرد [ای. پرک، ۱۳۸۳].

تلاش برای خودمختاری در دوره نوجوانی بسیار اهمیت دارد. نوجوانان می‌خواهند خود را به عنوان افرادی خودگردان تثبیت کنند. به همین منظور پیش رفتن به سوی استقلال از تکالیف اصلی نوجوانان است. نوجوان برای دستیابی به استقلال و داشتن روابط معقول و یافتن هویت مناسب باید بتواند از خود تصویری مبنی بر شخصی منحصر به فرد، ثابت قدم و با صداقت داشته باشد [پیشین]. نوجوانان احساس می‌کنند که جزء مکمل جامعه هستند و در تعهدات بین شخصی که قادر به درک آن‌ها خواهند شد، متضمن نفعی برای بهبود اجتماع خواهند بود. کوشش برای رشد مهارت‌های اجتماعی می‌تواند در ادامه زندگی مستقل نوجوانان و موفقیت آنان نقش مهمی ایفا کند. کنترل رفتار شخصی و احساس مسئولیت-وظایفی که به عهده فرد گذاشته می‌شوند- باعث خواهد شد که سال‌ها پس از طی دوران نوجوانی، این امور همچنان به شکل رضایت‌بخش و معناداری ادامه یابند [دمیرچی لو، ۱۳۷۲].

مطالعات **اتزیونی** (۱۹۹۳ و ۱۹۹۸) نشان می‌دهد که آموزش شهروندی در اجتماع از اهمیت خاصی برخوردار بوده است و باید به گونه‌ای افراد را تربیت کرد که با اجتماع مشارکت کنند، با حقوق خود آشنا شوند و به وظایف خود در قبال جامعه عمل کنند.

مطالعات **آرتور و بیلی** (۲۰۰۰) نیز نشان داده است که آموزش شهروندی به صورت اساسی با آموزش اخلاقی مرتبط است [سپیانی، سعادت‌مند و کریمی، ۱۳۸۶].

پژوهش **میشل و گیبسون** نیز اهمیت آموزش‌های مبتنی بر ضرورت ارتقای مهارت‌های اجتماعی را در نوجوانان دبیرستانی نشان داد. این پژوهشگران در مطالعات خود نشان دادند که حتی در کشورهای پیشرفته نیز فعالیت‌های دبیرستان‌ها معطوف به مواد درسی شده است و از وظیفه مهم و خطرناک رشد اجتماعی غافل مانده‌اند [فاتحی زاده و همکاران، ۱۳۸۴].

شاید وسیع‌ترین و نهایی‌ترین توجیه در دلالت‌های مبتنی بر ضرورت ارتقای مهارت‌های اجتماعی در دوره متوسطه، طرح «اهداف اخلاقی و اجتماعی آموزش و پرورش» کشور باشد که تمامی دوره‌های تحصیلی، به‌ویژه دوره متوسطه را در بر گرفته است.

در بررسی اهداف کلی مصوب «شورای عالی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی» (مصوب ششصد و شصتین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۷۳/۷/۳۰) و اهداف دوره متوسطه (مصوب ۷۹/۲/۲۹) در مبحث «**اهداف اخلاقی**»، پرورش روحیه اعتماد به نفس و استقلال شخصیت، تقویت احساس کرامت اخلاقی و برانگیختن عزت نفس، پرورش متعادل عواطف انسانی و همزیستی مسالمت‌آمیز، پرورش روحیه نظم و انضباط، و همچنین در «**اهداف اجتماعی**»، پرورش روحیه احترام به قانون و التزام به رعایت آن، پرورش روحیه نظم در روابط فردی و اجتماعی، پرورش روحیه مسئولیت‌پذیری و مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی، تقویت روحیه گذشت، فداکاری و ایثار در روابط اجتماعی، پرورش سعه صدر و تحمل آرای دیگران در برخورد اندیشه‌ها، پرورش روحیه احترام به شخصیت افراد و مراعات حقوق مادی و معنوی ذکر شده است. این در حالی است که رفتارهایی نظیر همکاری، مسئولیت‌پذیری، همدلی، جرئت‌ورزی، خویشتن‌داری، و خوداتکایی [نصرافه‌نسی و همکاران، ۱۳۸۳]، همگی در زمره مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز افراد ذکر شده‌اند و از آن‌ها به وفور یاد شده است.

بنابراین **داشتن مهارت‌های اجتماعی رکن لازم و اساسی زندگی اجتماعی است و فقدان آن می‌تواند باعث آسیب‌های فردی و اجتماعی شود**. مدارس با توجه به ویژگی‌های آموزشی و

پرورشی ذکر شده، به‌ویژه در دوره متوسطه، می‌توانند بهترین نقش را در این زمینه ایفا کنند.

رویکردهای ارتقای مهارت‌های اجتماعی

در زمینه معرفی رویکردهای موجود در جهت «ارتقای مهارت‌های اجتماعی» به چهار دسته رویکرد بدین شرح اشاره می‌کنیم: رویکردهای روان‌شناختی؛ رویکرد الگوی ارتقای مهارت‌های اجتماعی **سوگای و لويس**؛ رویکرد رشد و شناخت اخلاقی؛ الگوهای ترکیبی، شامل رویکرد شناختی-اخلاقی، رویکرد شناختی-اجتماعی و رویکرد شناختی-فرهنگی) [جلالوند، ۱۳۹۱].

۱ رویکردهای روان‌شناختی

الف) رویکرد شناختی-اجتماعی یا یادگیری مشاهده‌ای: از نظریه‌های مهم یادگیری است که هم جنبه رفتاری دارد و هم جنبه شناختی. **آلبرت بندورا** واضع این نظریه می‌گوید: «شخص»، «محیط» و «رفتار شخص» بر هم تأثیر و تأثر متقابل دارند و هیچ کدام از این سه جزء را نمی‌توان جدا از اجزای دیگر در رفتار انسان به حساب آورد. نحوه عمل فرد در محیط تعیین می‌کند که چه جنبه‌هایی از آن محیط بر فرد تأثیر خواهد گذاشت.

از نظر بندورا، رفتار فرد می‌تواند به محیط شکل دهد یا حتی آن را بسازد. او معتقد است، رفتار می‌تواند شرایط محیطی را به وجود آورد و تأثیر آن را نظام بخشد. وی تأکید می‌کند که در تعاملات اجتماعی این رفتار هر یک از افراد است که تعیین می‌کند، چه رفتارهایی از دیگران سر بزند و کدام رفتارها اجازه بروز نیابند. به‌عنوان نمونه، او به افراد «در‌ساز» اشاره می‌کند که به هر جا که می‌روند، به وسیله رفتارهای مشکل‌آفرین خود یک جو اجتماعی منفی را به وجود می‌آورند. این برخورد حتی روی افراد خوشرو هم اثر منفی خواهد گذاشت [سیف، ۱۳۸۰، ص ۲۸۲].

در نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، یادگیرنده از طریق مشاهده رفتار دیگران (توجه، به پادسپاری یا یادداری و بازآفرینی) به یادگیری می‌پردازد. یعنی بدون نیاز به تقویت و پاداش، صرفاً از راه مشاهده رفتار دیگران رفتار مورد مشاهده را می‌آموزد. رویکرد یادگیری اجتماعی معتقد است یادگیری در انسان امری فردی نیست، بلکه افزون بر عوامل فردی، عوامل اجتماعی مانند مشاهده رفتار دیگران نیز بر یادگیری مؤثر است. براساس این رویکرد، الگوها و تقلید از آن‌ها نقش مهمی در یادگیری انسان و رشد شناختی و اخلاقی او دارند.

ب) رویکرد رشد فرهنگی-اجتماعی:

ویگوتسکی، به‌عنوان دیگر نظریه‌پرداز رشد شناختی-اجتماعی، بر این عقیده است که انسان آماده رشد و تکامل است. از نگاه ویگوتسکی، از آنجا که محیط اجتماعی تعیین‌کننده فرایند رشد شناختی فرد است، پس باید محیط اجتماعی را بهبود بخشید تا رشد شناختی انسان‌هایی که در آن محیط پرورش می‌یابند، بهبود یابد. در این راستا، معلمان در بالا بردن سطح رشد شناختی

یادگیرندگان نقش بسزایی دارند. ویگوتسکی معتقد است به عوض آنکه معلمان منتظر بمانند تا دانش‌آموزان به سطح رشد شناختی برسند و آن‌گاه آموزش مورد نیاز را به آنان بدهند، بهتر است دست بالا بزنند و به کمک هدایت و راهنمایی، آن‌ها را به سطح رشد بالقوه‌شان هدایت کنند [پیشین].

نظریه ویگوتسکی بر مسائل فرهنگی و اجتماعی تأکید می‌کند، به شکلی که رشد شناختی را نیز به‌طور اساسی متأثر از مسائل فرهنگی و اجتماعی می‌داند. از نگاه ویگوتسکی، دانش‌ها، اندیشه‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های فرد نیز در تعامل با دیگران تحول می‌یابد. به همین علت وی بر تعامل بین فرد و زمینه اجتماعی که در آن به سر می‌برد، تأکید بیشتری می‌کند. بر این اساس از نظر ویگوتسکی لازم است تمامی آموزش‌ها در یک بافت فرهنگی-اجتماعی آموزش داده شوند و در تمام مراحل آموزش، مسائل فرهنگی و اجتماعی از نظر دور نمانند. نظریه‌های «یادگیری اجتماعی» و «رشد شناختی-اجتماعی»، به جهت در نظر گرفتن زمینه‌های اجتماعی و تعاملات وابسته به آن‌ها، نظریه‌های وسیعی هستند که می‌توانند مربیان و معلمان را در آموزش مهارت‌ها و موضوعات مختلف در این زمینه یاری دهند.

۲ رویکرد الگوی ارتقای مهارت‌های اجتماعی سوگای و لويس

سوگای و لويس به‌عنوان ارائه‌دهندگان الگوی ارتقای مهارت‌های اجتماعی معتقدند که رویکرد و مؤلفه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی اساساً مشابه آموزش‌های تحصیلی است و همانند دیگر برنامه‌های آموزشی و تحصیلی می‌باید گام‌های متوالی و تعیین‌شده‌ای را به‌منظور ارتقای این مهارت‌ها طی کرد. مطالعات دیگر در تأیید سخن این دو حاکی از آن است که برنامه‌های آموزشی مهارت‌های اجتماعی ایجادشده توسط معلمان، به‌طور کلی از ساختار آموزش مستقیم پیروی می‌کند. و به همان روشی که مهارت‌های دیگر فراگرفته می‌شوند، می‌توان آن‌ها را آموزش داد. گام‌های متوالی و پنج‌گانه آنان در زمینه ارتقاء مهارت‌های اجتماعی از این قرارند:

گام اول: بحث درباره مهارت: گام اول آموزش مهارت‌های اجتماعی، بحث درباره مهارتی است که باید تدریس شود. در این مرحله مهارت را باید تعریف کرد و گام‌های مورد نیاز برای انجام مهارت مشخص شود. طی این مرحله است که می‌توان منطقی برای مهارت مورد نیاز فراهم کرد.

گام دوم: الگودهی مهارت: در این مرحله می‌باید الگودهی اتفاق افتد. طی این مرحله، انجام مهارت، مورد آموزش توسط یک یا دو دانش‌آموز یا از طریق نوار ویدئویی یا دیگر ابزار رسانه‌ای که در اختیار داریم، صورت می‌گیرد و نمونه‌های روشنی از مهارت و کاربرد آن ارائه می‌شود. در این زمان، الگو (فردی که آموزش مهارت مورد نظر را بر عهده دارد) باید فرایند انجام مهارت مورد نظر را با آوردن مثال‌های متعدد یا نمونه‌های عینی، و از طریق بیان کردن آن‌ها و الگو دادن، نشان دهد.

گام سوم: انجام مهارت به‌صورت هدایت‌شده: در مرحله



سوم، دانش‌آموزان توسط معلم یا الگو برای انجام مهارت هدایت می‌شوند. این مرحله که «مرحله تمرین و تکرار» نیز نامیده شده، شامل راهنمایی دانش‌آموزان توسط معلم در انجام درست مهارت است. معلم همچنین دانش‌آموزان را تشویق می‌کند طی انجام مهارت به‌صورت هدایت شده، با خود حرف بزنند. معلم باید بازخورد تصحیحی و مثبتی را در این مرحله به کار برد.

گام چهارم: انجام مهارت به صورت مستقل: در این مرحله که ممکن است گاهی با مراحل سوم و پنجم ترکیب شود، انجام مهارت به صورت مستقل مدنظر است. این مرحله که «مرحله ایفای نقش» نیز نامیده می‌شود، شامل انجام مهارت توسط دانش‌آموزان با اندک مداخله از طرف معلم است.

گام پنجم: بهبود تعمیم‌دهی مهارت: در این مرحله دانش‌آموزان تشویق می‌شوند مهارت جدید را ورای محدودیت‌های آموزشی انجام دهند و غالباً برای بهبود تعمیم‌دهی، تکلیف خانه به آن‌ها ارائه می‌شود. سوگای ولویس همچنین مرحله دیگری را با عنوان «بازنگری مکرر مهارت جدید آموخته شده»، به ادامه مراحل آموزشی خود اضافه و پیشنهاد می‌کند. در این مرحله یک آزمون (که طی آن از دانش‌آموزان خواسته می‌شود مهارت جدید را نشان دهند) طرح می‌شود و در پایان، برای تثبیت مهارت آموخته شده به دانش‌آموزان تکلیف‌خانه داده می‌شود.

۳ رویکرد رشد و شناخت اخلاقی

رویکرد رشد شناختی، ابتدا در روانشناسی و با تحقیقات پیازه به اوج خود رسید. **لورنس کلبِرگ** این رویکرد را وارد عرصه روانشناسی اخلاق کرد و با استفاده از آن کوشید رشد اخلاقی در انسان را بررسی و مراحل آن را تبیین کند.

کلبِرگ پس از تحقیقات بسیار به این نتیجه رسید که رشد اخلاقی در انسان با گذر از مرحله‌های مشخص و ثابتی صورت می‌گیرد. این مراحل در همه فرهنگ‌ها و نژادها ثابت است، گرچه امکان دارد زمان مورد نیاز برای گذر از این مراحل و نیز زمان ورود به هر یک از آن‌ها در فرهنگ‌ها و نژادهای مختلف، متفاوت باشد [داوودی، ۱۳۸۵]. وی معتقد بود که در مراحل رشد اخلاقی، درک اخلاقی توسط همان عواملی ایجاد می‌شود که برای رشد شناختی با اهمیت هستند: نخست، کلنجار رفتن فعال با مسائل اخلاقی و پی بردن به نقطه ضعف‌های موجود در استدلال فعلی فرد، و در مرحله بعد، پیشرفت در درک دیگران که به افراد امکان می‌دهد، تعارض‌های اخلاقی را به شیوه کارآمدتری حل کنند [ای. پرک، ۱۳۸۳].

در رویکرد فوق بر رشد و توانایی شناخت اخلاقی دانش‌آموزان و بالا بردن میزان آگاهی آن‌ها از اخلاق و ارزش‌های اخلاقی تأکید می‌شود. مفروض این است که هرگاه دانش‌آموزان از ارزش‌های اخلاقی و رفتاری درست آگاه شوند، خودبه‌خود به سوی آن رفتارها گرایش پیدا می‌کنند، و آن‌ها را انجام می‌دهند و از رفتارهای ناشایست می‌پرهیزند [داوودی، ص ۱۶۷]. این رویکرد سه مرحله شناخت اخلاقی احساس اخلاقی و

عمل اخلاقی را در برنامه‌های تربیتی خود لحاظ می‌نماید [میرشاه جعفری و کلباسی، ۱۳۸۸].

در مرحله **شناخت اخلاقی**، فرد باید معنای ارزش مورد نظر را بداند و ضرورت آن را در روابط بین مردم درک کند. اگر فردی از فقدان آن ارزش اخلاقی نزد خود و یا دیگران رنج می‌برد و یا ناراحت می‌شود، وی **احساس اخلاقی** دارد. سرانجام اگر در روابط بین فردی براساس ارزش اخلاقی مورد نظر رفتار کند، **عمل اخلاقی** به‌شمار می‌آید. نکته مهم در انجام یک رفتار که رشد و شناخت اخلاقی را هموار می‌سازد، این است که ارتباط دقیقی بین شناخت، احساس (تمایل) و عمل فرد به وجود آید تا انجام آن رفتار از ارزش درونی برخوردار شود.

۴ الگوهای ترکیبی

الگوهای ترکیبی متشکل از رویکردهای تربیت اخلاقی (رشد، فهم و شناخت اخلاقی) و الگوهای روان‌شناختی (یادگیری شناختی- اجتماعی و فرهنگی- اجتماعی) است که برای آموزش «ارتقای مهارت‌های اجتماعی» توصیه می‌شود. شاید بتوان به لحاظ نوع عملکرد این الگوها، آن‌ها را در ردیف بهترین الگوهای ارتقای مهارت‌های اجتماعی قرار داد [جلالوند، ۱۳۹۱]. زیرا این الگوها تمامی عوامل درونی و فرایندهای مربوط به رشد و نگرش شخصیتی و عوامل اجتماعی و فرهنگی مربوط به آن را در نظر می‌گیرد. چنان‌که دست‌اندرکاران برنامه‌های مهارت‌های اجتماعی نیز یکی از دلایل عمده شکست برنامه‌های مهارت‌های اجتماعی را، استفاده از روش‌های سنتی تدریس بدون در نظر گرفتن دیگر الگوهای موجود در این زمینه دانسته و این گونه روش‌ها را مانعی بر سر راه برنامه‌های پرورش مهارت‌های اجتماعی ذکر کرده‌اند [نصراصفهانی و همکاران، ۱۳۸۳].

این الگوها ضمن آنکه در آموزش‌های خود، (رشد و پرورش شناخت اخلاقی و بالا بردن میزان آگاهی) دانش‌آموزان را بر اساس سه مرحله ذکر شده (شناخت اخلاقی، احساس اخلاقی و عمل اخلاقی) مدنظر دارند، در عین حال به‌طور هم‌زمان به رویکردهای شناخت اجتماعی که مبتنی بر الگوهای یادگیری مشاهده‌ای هستند، توجه دارند و همچنین، از رویکردهایی که بافت «فرهنگی و اجتماعی» را در رأس آموزش‌های خود لحاظ می‌کنند، غافل نشده‌اند. زیرا بسیار با اهمیت است که بدانیم مهارت مورد نظر در هر یک از طیف‌های آموزشی، به‌ویژه دانش‌آموزان دبیرستانی، چگونه عمل خواهد کرد و نوع نگرش آنان با توجه به ویژگی‌های شخصیتی و بافت فرهنگی و اجتماعی که از آن نشئت گرفته‌اند، چگونه به تغییر می‌انجامد و برنامه‌های ارتقاء چه روندی پیدا خواهند کرد. بر این اساس می‌توان توجه متخصصان و برنامه‌ریزان آموزش‌های مبتنی بر «ارتقای مهارت‌های اجتماعی» را به این نکته مهم جلب کرد که تلفیق الگوها می‌تواند به بهبود و ارتقای مؤثرتر این مهارت‌ها کمک شایانی کند. و این موضوعی است که نباید در آموزش‌های مربوط به ارتقای مهارت‌های اجتماعی مورد بی‌توجهی قرار گیرد.

منابع در دفتر مجله موجود است.



چکیده

هدف کلی این پژوهش بررسی میزان آشنایی معلمان با مهارت‌های ارتباطی و راهکارهای افزایش آن است. در این بررسی، روش تحقیق، «توصیفی و تحلیلی» و جامعه آماری شامل معلمان شاغل در شهرستان اهر در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ بوده و نمونه آماری ۲۵۰ نفر است که به روش احتمالی طبقه‌ای انتخاب شده‌اند. برای سنجش میزان آشنایی با مهارت‌های ارتباطی معلمان از پرسش‌نامه «مؤسسه کوئین دام» با ضریب پایایی ۰/۸۷۲ استفاده شد. براساس نتایج تحلیل عاملی، میزان آشنایی معلمان با مهارت‌های ارتباطی در چهار بعد مهارت کلامی و غیرکلامی، گوش دادن و بازخورد دادن بررسی شد. در مجموع این چهار عامل با ۳۴ گویه توانسته‌اند ۵۰/۸۳۷ درصد واریانس کل متغیر مهارت‌های ارتباطی را بیان کنند.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های ارتباطی، تعاملات اجتماعی، روابط اجتماعی

سنجش مهارت‌های ارتباطی معلمان

محمد خلیلی شله‌بران
فوق لیسانس علوم اجتماعی

بیان مسئله

معلمانی که از مهارت‌های ارتباطی ضعیفی برخوردارند، کمتر از سوی اطرافیان خود پذیرفته می‌شوند و با مشکلات کوتاه مدت و بلندمدت زیادی روبه‌رو می‌شوند [نوری قاسم‌آبادی، ۱۳۷۷: ۲]. این مشکلات کدام‌اند و چگونه می‌توان با آن‌ها مقابله کرد؟ معلمان چگونه با دانش‌آموزان و سایر همکاران ارتباط برقرار کنند؟ به چه مهارت‌های ارتباطی مجهز باشند؟ منظور از مهارت‌های ارتباطی معلمان چیست؟ آیا حدود اختیارات معلم در کلاس و مهارت‌های ارتباطی وی با دانش‌آموزان تعریف شده است؟ تا چه اندازه معلمان با وظایف خود در حوزه مهارت‌های ارتباطی آشنا هستند؟ چه عواملی در افزایش مهارت‌های ارتباطی معلمان مؤثرند و چگونه می‌توان آن‌ها را بهبود بخشید؟ این‌ها پرسش‌های اساسی در مطالعه مهارت‌های ارتباطی معلمان محسوب می‌شوند و این پژوهش در پی آن است که به آن‌ها پاسخ گوید.

در سال‌های اخیر تحقیقاتی انجام شده‌اند که تأثیر برخی مهارت‌های حرفه‌ای و نیز ارتباطی معلم بر آموزش و شخصیت دانش‌آموزان را نشان داده‌اند. لیکن تحقیقات متنوع و وسیعی درباره میزان آشنایی معلمان با مهارت‌های ارتباطی انجام نیافته است.



هدف کلی پژوهش

الف. شناخت میزان آشنایی معلمان با مهارت‌های ارتباطی (اعم از کلامی و غیرکلامی).
ب. تعیین عوامل مؤثر بر ارتقای مهارت‌های ارتباطی معلمان.

سوالات و فرضیه‌های پژوهش

۱. میزان آشنایی معلمان با مهارت‌های ارتباطی چه قدر است؟
۲. سطح مهارت‌های ارتباط کلامی و غیرکلامی معلمان در سطوح ابتدایی، راهنمایی و متوسطه چگونه است؟
۳. سطح مهارت‌های ارتباطی معلمان با رشته‌های تحصیلی گوناگون چه ارتباطی دارد؟
۴. سطح مهارت‌های ارتباطی معلمان زن بیشتر است یا معلمان مرد؟

ادبیات و پیشینه پژوهش

وایلز، لوی و برکلمنز (۱۹۹۰) در کشورهای هلند، امریکا و استرالیا نشان داده‌اند که مهارت‌های ارتباطی معلم در خلق و ایجاد فضای مثبت برای یادگیری بسیار مؤثر است [بازرگان و صادقی، ۱۳۸۰: ۱۰۰].

کوغان در پژوهش خود نتیجه گرفت، معلمانی که صمیمی هستند و سبک مدیریت رابطه‌مدار دارند، موجب پیشرفت تحصیلی فراگیرندگان می‌شوند [نادری، ۱۳۷۶: ۷۸].

نولز (۲۰۰۱) در پژوهشی که در آن آموزش مهارت‌های ارتباطی تنها با استفاده از روش بازخورد انجام شده بود، تأثیرات این روش را در ارتقای مهارت‌های ارتباطی نشان داد.

در تحقیقات **لویین** (۱۹۸۶) این نکته به چشم می‌خورد که نگرش دمکراتیک معلم در کلاس و توجه به جنبه‌های مشارکتی و همکاری میان معلمان و شاگردان روحیه تصمیم‌گیری، مسئولیت‌پذیری و اعتمادبه‌نفس را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. **خسروی** (۱۳۸۲) در «بررسی رابطه بین مهارت‌های ارتباطی دبیران و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه دخترانه شهرستان نیشابور در سال تحصیلی ۸۲-۸۱» نتیجه گرفت که بین مهارت‌های ارتباطی، کلامی، شنودی و بازخوردی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

تلخابی علیشاه و همکارانش (۱۳۸۹) در «بررسی مهارت‌های ارتباطی در رفتار کلاسی معلمان و رابطه آن با درصد قبولی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران» نشان دادند که بین نظر معلمان و دانش‌آموزان در مورد استفاده معلمان از مهارت‌های ارتباطی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین معلمان زن نسبت به معلمان مرد در استفاده از مهارت‌های ارتباطی به نحو بهتری عمل می‌کنند. به علاوه، بین استفاده معلمان از مهارت‌های ارتباطی و درصد قبولی دانش‌آموزان هم‌بستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

چارچوب نظری

مهارت‌های ارتباطی شامل مهارت‌های متنوعی هستند: توانایی گوش سپردن فعال و مشارکت جدی در یک گفت‌وگو که گوینده را در انتقال منظور و پیام‌هایش یاری می‌کند و طی آن برای اطمینان از درک مطلب، استنباط خود را به‌طور خلاصه به گوینده منتقل می‌کند [امین چهارسوقی، ۱۳۸۱].

دو رویکرد عمده در مطالعه ارتباط وجود دارد:

۱. **رویکرد فرایند یا انتقال:** که ارتباط را انتقال پیام‌ها می‌داند. این رویکرد شرح می‌دهد فرستندگان و گیرندگان چگونه رمزگذاری و رمزگشایی می‌کنند و انتقال‌دهندگان، مجراها و رسانه‌های ارتباطی را چگونه به کار می‌گیرند. مکتب فرایند، ارتباط را روندی می‌داند که شخص از راه آن بر رفتار یا ذهنیت دیگری اثر می‌گذارد. اگر اثر، از آنچه مورد نظر بوده است متفاوت یا کمتر باشد، این مکتب مایل است در چارچوب شکست حرف بزند و در روند کار، به مراحل توجه کند؛ تا دریافت شکست در کجا رخ داده است. رویکرد نظری انتقال، پیام را انتقال‌دهنده فرایند ارتباط می‌بیند. از این نظر، پیام چیزی است که فرستنده همه مقاصد خود را در آن قرار می‌دهد (یعنی فرستنده پیام، اهمیت زیادی برای اینکه پیام چیست، چه چیزی از آن باید برداشت شود و... قائل است. پیام فرستنده می‌تواند آشکار یا پنهان، آگاهانه یا ناآگاهانه باشد). این دیدگاه مایل به علوم اجتماعی، به‌خصوص روان‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی است و دل‌مشغولی‌اش «عمل ارتباط» است [فیسک، ۱۳۸۶: ۱۰ و ۱۱].

۲. **رویکرد نشانه‌شناسی یا مبادله معنا:** دیدگاه نشانه‌شناسی، ارتباط اعم از ارتباطات کلامی و غیرکلامی را، تولید و تبادل معنا می‌داند. از این نظر، پیام چیزی است که فرستنده همه مقاصد خود را در آن قرار می‌دهد. مطالعه ارتباطی برای این رویکرد، مطالعه متن، و فرهنگ و روش اصلی آن، نشانه‌شناسی است. این دیدگاه به مطالعه آثار ارتباط می‌پردازد و بر زبان‌شناسی و موضوعات هنری تکیه می‌کند.

مهارت‌های ارتباطی را در دو دسته مهارت‌های کلامی و غیرکلامی طبقه‌بندی کرده‌اند. مجموع روابطی که از طریق کلام حاصل می‌شود، ارتباط کلامی شناخته می‌شود. جذاب بودن محتوای کلام، تهدیدآمیز نبودن آن، شورانگیز بودن کلام، و قابل فهم بودن کلام ارتباط کلامی را موفق می‌سازد. شنیدن و گفتن، و خواندن و نوشتن مهارت‌های مهم ارتباط کلامی هستند. **همیلتون** (۱۳۸۶) انواع مهارت‌های ارتباط کلامی را به شرح زیر توضیح داده است:

الف. مهارت‌های ارتباط کلامی. سخن گفتن فن یا هنری است که آدمی به‌وسیله آن بر دیگران تأثیر می‌گذارد. دیگران را ترغیب و اقناع می‌کند و همواره در مراودات اجتماعی کاربرد دارد. سخن گفتن در بین مهارت‌های ارتباط کلامی بیشترین کاربرد را دارد و برای برقراری ارتباط مهم تلقی می‌شود.

هرچه معلمان
بیشتر انعطاف پذیر
باشند، سطح
مهارت‌های ارتباطی
آن‌ها بالاتر می‌رود.
هرچه معلمان
بیشتر مثبت‌نگر
باشند، سطح
مهارت‌های ارتباطی
آن‌ها بالاتر می‌رود.
هرچه معلمان
بیشتر گروه‌گرا
باشند، سطح
مهارت‌های ارتباطی
آن‌ها بالاتر می‌رود.
هرچه معلمان
بیشتر شنونده
فعال باشند، سطح
مهارت‌های ارتباطی
آن‌ها بالاتر
می‌رود



اجزای ارتباط کلامی (گفتاری) عبارت‌اند از:

۱. محتوی کلام (موضوع گفت و گو): شامل آنچه بر زبان می‌آوریم، جذاب بودن، تازگی، هیجان‌انگیز بودن، مثبت یا منفی بودن - توجه به زمینه‌های فرهنگی.

۲. عناصر فرا زبانی: شامل تن صدا (شدت بلندی و کوتاهی که منعکس کننده عکس العمل درونی و حالت گوینده، تقویت پیام‌های بینایی و...)، ریتم (عدم یکنواختی و داشتن زیر و بم)، آهنگ صدا (داشتن احساس و هیجان، دلنشین و آرام‌بخش بودن)، لحن کلام (دوستانه، ملایم، صمیمانه، تهدیدآمیز، خشن، امری، سؤالی، درخواستی، مؤدبانه و...)، ترتیب بیان مطالب (زمان‌بندی، نظم، رعایت نوبت، سرعت گفتار، مکث، کشیدن، جمع‌بندی)، حالت بیان مطالب (لهجه، تکیه کلام، تناسب با درک و دریافت شنونده، ملاحظات موقعیتی و...) .

ما در ارتباطات خود گاهی به‌عنوان گیرنده و گاهی به‌عنوان فرستنده عمل می‌کنیم. گیرندگی غالباً در قالب گوش دادن و فرستندگی در قالب سخن گفتن نمود می‌یابد. آنچه ما در ارتباط به‌عنوان پیام ارسال می‌کنیم، تابعی از آن است که دریافت کرده‌ایم. اگر دریافت ما به‌عنوان گیرنده مخدوش و صرفاً تحت‌تأثیر ذهنیت و تمایلات درونی‌مان باشد، طبیعی است که کارکرد ما به‌عنوان فرستنده نیز مخدوش خواهد شد. سرچشمه بسیاری از مشکلات روزمره، توجه نکردن به سخنان دیگران است. چرا که بسیاری اوقات بدون اینکه بدانیم دیگری درباره چه چیزی سخن خواهد گفت، فکر می‌کنیم همه چیز را می‌دانیم.

ب. مهارت‌های ارتباط غیر کلامی

اگر پیام‌ها به‌صورت علائم با رمزهای غیر کلامی انتقال یابند، آن را «ارتباط غیر کلامی» می‌گویند [شعبانی، ۱۳۷۱]. گاهی یک ایما، یک اشاره، یک لبخند، یک اخم و یا هر نوع حرکت دیگری از اعضای بدن، می‌تواند پیام‌دهنده باشد. این مطلب بیانگر آن است که هیچ بحث ارتباطی، بدون ارتباط غیرگفتاری کامل نخواهد بود. ارتباطات غیرگفتاری شامل حرکت اعضای بدن، تغییر آهنگ صدا، تغییر قیافه و فاصله بین پیام‌دهنده و پیام‌گیرنده می‌شود. آگاهی از ارتباط غیر کلامی برای معلمان به چند دلیل اهمیت دارد: معلم برای انجام هرچه بهتر وظایف خود باید با دانش‌آموزان ارتباط مؤثری داشته باشد. اگر اشاره‌های غیر کلامی دانش‌آموزان از سوی معلم به خوبی تفسیر شوند، می‌تواند به آن‌ها پاسخی مناسب بدهد. طرز تلقی، نگرش و احساسات دانش‌آموزان از طریق ارتباط غیر کلامی ارسال می‌شود. بعضی از نیازهای فردی، مانند رشد، قدرشناسی، موفقیت و تشویق، باید در کلاس ارضا شود که لازمه این کار، شناخت و درک این نیازها از سوی معلمان و از طریق ارتباط غیر کلامی است. اگر دانش‌آموزان و معلمان درک درستی از اشاره‌های غیر کلامی داشته باشند، مدرسه شانس موفقیت بیشتری دارد.

ری بردویستل، یکی از پیشگامان رشته ارتباطات غیر کلامی، بر این باور است که بیشتر ارتباطات مردم از طریق ژست‌ها، حالات بدن، حالات و نوع روابط رخ می‌دهد. او توصیف می‌کند که ارتباطات انسان شامل ۶۵ درصد حرکات و ۳۵ درصد کلمات است.

آلبرت محرابیان، متخصص معروف ارتباطات غیر کلامی، مطالعه‌ای روی روابط میان سه عنصر اصلی ارتباطات، یعنی کلام، آوا و دیدار انجام داده است. ارتباط کلامی به پیام یعنی کلمات گفته شده اشاره می‌کند. ارتباط آوایی به آهنگ، شدت و انعکاس صدا اطلاق می‌شود که از آن پیام می‌توان درک کرد. ارتباط دیداری رفتارهای غیر کلامی را نشان می‌دهد. تأثیر ارتباطات، به شکل کلامی (کلمات) ۷ درصد، آوایی (تن صدا و انعکاس) ۳۸ درصد و دیداری (رفتارهای بدنی غیر کلامی) ۵۵ درصد است [محسنیان راد، ۱۳۸۵].

روش تحقیق

در این مطالعه، روش تحقیق، از نوع «توصیفی و تحلیلی» بوده است. جامعه آماری در این پژوهش شامل معلمان مرد و زن مدرسه‌ها اعم از ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهرستان اهر در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ است که بالغ بر ۱۲۲۰ معلم را شامل می‌شود. نمونه آماری شامل

۲۵۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری احتمالی از نوع طبقه‌بندی انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری مهارت ارتباطی در این پژوهش، شامل «پرسش‌نامه کوبین دام» بوده است. ضریب آلفا برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۷۲ بوده است.

یافته‌ها و نتایج

الف یافته‌های توصیفی: با توجه به نمرات حداقل و حداکثر، از حداکثر ۱۳۶ نمره، میانگین مهارت‌های ارتباطی معلمان برابر با ۱۰۷/۸۸ با انحراف معیار ۱۲/۹۵۶ شده است. با توجه به درصد میانگین از حداکثر قابل اکتساب، میزان آشنایی معلمان با مهارت‌های ارتباطی ۸۰ درصد بوده است. «ضریب چولگی» متغیر مهارت‌های ارتباطی برابر با ۱/۰۶۳- محاسبه شد که نشان می‌دهد، آشنایی معلمان با مهارت‌های ارتباطی در سطح «خیلی خوب» قرار دارد.

سومین شاخص در تعیین تغییرات و وضعیت نسبی میزان آشنایی معلمان با مهارت‌های ارتباطی، استفاده از شاخص صدک هاست. معدل وزنی پنجمین صدک میزان آشنایی معلمان با مهارت‌های ارتباطی برابر با $\mu w = 85/1$ شده است. یعنی میزان آشنایی ۹۵ درصد اعضای نمونه معلمان شهرستان اهر با مهارت‌های ارتباطی بیش از ۸۵/۱ بوده است و فقط معدل وزنی ۵ درصد معلمان در آشنایی با مهارت‌های ارتباطی $\mu w \geq 85/1$ بوده است. دهمین صدک نمره آشنایی معلمان با مهارت‌های ارتباطی برابر با ۹۲ و معدل وزنی چارک اول نمره آشنایی معلمان با مهارت‌های ارتباطی برابر با $Q1 = 100/75$ و معدل وزنی نقطه میانه برابر با $Q2 = 110$ بوده است. همچنین، معدل وزنی چارک سوم برابر با $Q3 = 117$ شده است. به عبارت دیگر، یک‌چهارم معلمان در نمونه آماری مورد بررسی از نظر آشنایی با مهارت‌های ارتباطی دارای معدل وزنی ۱۱۷ و یا بالاتر از آن را کسب کرده‌اند. معدل وزنی صدک ۹۰ برابر با ۱۲۳ شده است. یعنی ۹۰ درصد معلمان دارای نمره آشنایی مهارت‌های ارتباطی مساوی و یا کمتر از ۱۲۳ بوده و فقط ۱۰ درصد آن‌ها دارای نمره بالاتر از آن بوده‌اند. معدل وزنی صدک ۹۵ برابر با ۱۲۶ شده است.

ب یافته‌های استنباطی: سطح مهارت‌های ارتباطی معلمان زن قوی‌تر از مهارت‌های ارتباطی معلمان مرد است. میانگین مهارت ارتباطی معلمان مرد ۱۰۵/۶۴ و میانگین مهارت ارتباطی معلمان زن ۱۰۹/۹۸ شد. آزمون t نشان داد که بین جنسیت معلمان و مهارت‌های ارتباطی آن‌ها رابطه معنی‌داری وجود دارد.

براساس نتایج «آزمون هم‌بستگی پیرسون» معلوم شد که هرچه سابقه تدریس معلمان بیشتر باشد، سطح مهارت‌های ارتباطی آن‌ها افزایش می‌یابد. براساس نتایج تحلیل واریانس می‌توان گفت: با افزایش سطح مدرک تحصیلی معلمان مهارت‌های ارتباطی آن‌ها افزایش می‌یابد.

تفاوت میانگین مهارت‌های ارتباطی معلمان دارای مدرک دیپلم با سایر معلمان درخور توجه است: هرچند میانگین مهارت‌های ارتباطی آن‌ها نسبت به معلمان دارای مدرک فوق‌دیپلم و لیسانس اندک است، ولی این تفاوت از نظر آماری در نمونه مورد بررسی معنی‌دار نیست و نسبت به معلمان دارای مدرک تحصیلی فوق‌لیسانس و دکترای معنی‌دار است. زیرا تفاوت میانگین مهارت‌های ارتباطی معلمان دیپلم با فوق‌لیسانس و دکترای برابر با ۱۱/۴۳۷- بوده و سطح معنی‌داری آن برابر با ۰/۰۰۳ است.

همین قضیه در مقایسه معلمان دارای مدرک فوق‌دیپلم با معلمان دارای مدرک لیسانس و فوق‌لیسانس و بالاتر نیز صادق است. میانگین مهارت‌های ارتباطی معلمان با مدرک فوق‌دیپلم به مقدار ۳/۷۲۵- کمتر از میانگین مهارت‌های ارتباطی معلمان با مدرک لیسانس است که از نظر آماری معنی‌دار. میانگین مهارت معلمان فوق‌دیپلم نسبت به معلمان دارای مدرک لیسانس و نیز لیسانس‌ها نسبت به فوق‌لیسانس‌ها تفاوت معنی‌داری دارد. لذا می‌توان نتیجه گرفت که ارتقای سطح مدرک تحصیلی معلمان با افزایش مهارت‌های ارتباطی آن‌ها متقارن است.

هرچه معلمان بیشتر بر هیجان‌های خود مسلط باشند، سطح مهارت‌های ارتباطی آن‌ها بالاتر می‌رود. هرچه معلمان بیشتر انعطاف‌پذیر باشند، سطح مهارت‌های ارتباطی آن‌ها بالاتر می‌رود. هرچه معلمان بیشتر مثبت‌نگر باشند، سطح مهارت‌های ارتباطی آن‌ها بالاتر می‌رود. هرچه معلمان بیشتر گروه‌گرا باشند، سطح مهارت‌های ارتباطی آن‌ها بالاتر می‌رود. هرچه معلمان بیشتر شنونده فعال باشند، سطح مهارت‌های ارتباطی آن‌ها بالاتر می‌رود. هرچه معلمان خطای شناختی بیشتری داشته باشند، به همان میزان مهارت‌های ارتباطی آن‌ها بیشتر کاهش می‌یابد. بین متغیر وابسته مهارت‌های ارتباطی معلمان و مقدار قدرشناسی، همدلی، احترام، صداقت و هم‌نوایی آن‌ها رابطه مستقیم و معنی‌داری وجود دارد. در مجموع هشت متغیر مستقل مورد مطالعه در این پژوهش، شامل مثبت‌نگری، تحسین و تمجید، شنود مؤثر، همدلی، خطای شناختی، انعطاف‌پذیری و گروه‌گرایی توانسته‌اند ۰/۶۰۶ تغییرات مهارت‌های ارتباطی معلمان را تبیین کنند.

بحث

یافته‌های این بررسی نشان می‌دهند که میانگین مهارت‌های ارتباطی معلمان در شهرستان اهر در سطح «خیلی خوب» است. این یافته با نتایج تحقیقات صابری و درانی (۱۳۸۷) تقریباً هم‌خوانی دارد. آن‌ها نیز دریافتند که آموزگاران روستایی میزان مهارت‌های ارتباطی خود را زیاد می‌دانستند، در حالی که دانش‌آموزان مهارت‌های ارتباطی آموزگاران خود را در حد متوسط و کمتر از آن ارزیابی کردند. مهارت کلامی یکی از ابعاد مهارت‌های ارتباطی است که

معلمان منطقه در سطح خیلی بالا از آن برخوردارند این یافته نیز هم‌سو با یافته‌های **گورتون** (۱۳۷۳)، **رایینز** (۱۳۷۸) و **رضاییان** (۱۳۷۲) است. گورتون در تحقیق خود نشان داد که مهارت‌های صحبت کردن، گوش دادن و سؤال کردن، از جمله مشخصات دبیران مؤثر است. همچنین رایینز نیز دریافت که عواملی چون تحریف پیام و ابهام در پیام، موجب تضعیف اعتماد (تقویت پدیده عدم اعتماد) می‌شود. از این رو بر عملکرد دبیران اثری منفی خواهد گذاشت.

تفاوت معنی‌داری مهارت‌های ارتباطی زن و مرد در این پژوهش، مشابه یافته‌ها در پژوهش‌های دیگری است: **مولایی و همکارانش** (۱۳۸۸) در بررسی مهارت‌های ارتباطی دانشجویان «دانشگاه علوم پزشکی اردبیل» به این نتیجه رسیدند که مهارت ارتباطی مطلوب در دانشجویان دختر بیشتر از پسر بود و این ارتباط از نظر آماری معنی داشت. **تلخابی علیشاه و همکارانش** (۱۳۸۹) نیز به این نتیجه رسیدند که معلمان زن مهارت ارتباطی قوی‌تری نسبت به معلمان زن دارند. همچنین **وان پتگم و همکارانش** (۲۰۰۶) دریافتند که معلمان مرد رفتار غیر رضایتمند و غیر مطمئن بیشتری در مقایسه با معلمان زن نشان می‌دهند. **شاهورانی و همکارانش** (۱۳۸۸) دریافتند، معلمان ریاضی زن نسبت به معلمان ریاضی مرد در استفاده از ویژگی‌های اثربخشی ارتباطات میان فردی به نحو بهتری عمل می‌کنند.

تأیید هم‌بستگی مستقیم بین همدلی و مهارت‌های ارتباطی، با نتایج تحقیقات **زارعی متین و یوسف زاده** (۱۳۸۹) هم‌سوست. آنان نیز دریافتند که قوی‌ترین رابطه بین همدلی مدیران و مهارت‌های ارتباطی آنان وجود دارد. ما غالباً زمانی که با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنیم، افکار، آرزوها، تمایلات، نگرانی‌ها و ترس‌های خود را آشکار می‌سازیم.

تأیید رابطه بین انعطاف‌پذیری و مهارت‌های اجتماعی با یافته‌های **صیامی** (۱۳۷۹) هم‌سوست. وی به این نتیجه رسید که هر معلم اثربخش باید فردی بشاش، خوش‌اخلاق، عاطفی، برخوردار از سلامت روانی و انطباق‌پذیر باشد. به‌طور دقیق‌تر، معلمان مؤثر و کارا افرادی هستند که باید بتوانند در لحظه‌های بحرانی خونسردی خود را حفظ کنند و بدون اتخاذ موضعی تدافعی یا سلطه‌جویانه، به حرف‌های دانش‌آموزان گوش دهند. از برخوردهایی که در آن‌ها موضوع برد و باخت مطرح است، بپرهیزند و به جای پس‌روی، سرزنش، آزار و اذیت و دیگر واکنش‌های افراطی، موضع حل مسئله را برگزینند.

هم‌بستگی مثبت بین خوش‌بینی و مثبت‌نگری با مهارت‌های ارتباطی یافته‌های **حسن زاده** (۱۳۸۹) هم‌سوست. هرچه خود ارزیابی فرد بالاتر باشد، به‌گونه‌ای که مثبت‌تر است با دیگران رابطه برقرار می‌کند و اهدافی را برمی‌گزیند که منافع دیگران را بیشتر در نظر می‌گیرد. همچنین خوش‌بینی و مثبت‌نگری در یک ارتباط میان فردی متکی بر احترام مثبت برای خویشستن است. فردی که احساس ناخوشایندی نسبت به خود دارد،

بی‌تردید این احساس را به نحوی در جریان ارتباطات به دیگران منتقل می‌کند و در آنان نیز این احساس ناخوشایند و منفی را شکل می‌دهد [فرهنگی، ۱۳۸۲: ۱۱۹].

طبق یافته‌های این پژوهش، گروه‌گرایی تأثیر مثبتی بر ارتقای مهارت‌های ارتباطی معلمان دارد. معلمان درون اجتماع، گروه مدرسه، کلاس و محیط اجتماعی زندگی می‌کنند و لاجرم مهارت‌های ارتباطی را در زندگی گروهی به‌دست می‌آورند. احساس نیاز به معاشرت صمیمانه، و همدلی و همراهی با دیگران، علاوه بر اینکه یکی از جلوه‌های زندگی اجتماعی به‌شمار می‌رود، لازمه کسب مهارت‌های ارتباطی نیز هست. هیچ معلمی با قطع پیوندهای دوستانه و گوشه‌گیری، مهارت‌های ارتباطی کسب نمی‌کند. لازمه معاشرت با دانش‌آموزان و دیگران، شناخت روحیات و خلقیات آن‌هاست. بنابراین ضروری است که بدانیم، افرادی که اطراف ما زندگی می‌کنند چه ویژگی‌هایی دارند. معلمان مانند سایر افراد جامعه این اطلاعات را در زندگی گروهی کسب می‌کنند. وجود اطلاعات اجتماعی و نفوذ اجتماعی اطلاعاتی و نفوذ اجتماعی هنجاری، به تأثیرات گروه‌گرایی بر مهارت‌های ارتباطی اشاره دارد. هر قدر تعلق گروهی و پیوستگی اعضای گروه بیشتر باشد، تأثیرات بارزتری را بر حضور اجتماعی و مشارکت وظیفه‌ای خواهد گذاشت و از این طریق افراد را به ارتقای مهارت‌های ارتباطی سوق خواهد داد.

منابع

۱. بازرگان، زهرا و صادقی، ناهید (۱۳۸۰). بررسی رفتار میان‌فردی معلمان با دانش‌آموزان مدارس راهنمایی دخترانه تهران. روان‌شناسی و علوم تربیتی. شماره ۲. سال سی‌ویکم.
۲. تلخابی علیشاه، علیرضا (۱۳۸۹). بررسی مهارت‌های ارتباطی در رفتار کلاسی معلمان و رابطه آن با درصد قبولی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران. فصل‌نامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی. سال پنجم. شماره سوم.
۳. فونتانا، د (۱۳۸۱). روان‌شناسی در خدمت معلمان. ترجمه دکتر صغری ابراهیمی قوام. مؤسسه فرهنگی منادی تربیت. تهران.
۴. محمدی، عصمت (۱۳۸۸). «بررسی رابطه مهارت‌های ارتباطی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر کرج». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران.
۵. نادری، نادر (۱۳۷۶). «بررسی رابطه بین سبک‌های مدیریتی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر در دبیرستان‌های استان کرمانشاه». دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۶. نوری قاسم‌آبادی، ربابه (۱۳۷۷). «ارتباطات و پیوندهای اجتماعی ضامن سلامت فرد و جامعه». نشریه کار و کارگر.
۷. همیلتون، ج و پارکر، ک (۱۳۸۶). مهارت‌های ارتباطی. ترجمه اسحاقی و مودت. نشر دیدار نو.
8. Cirillo, Michelle. and Herbel-Eisenmann, Beth. (2006). Teacher Communication Behavior in the Mathematics Classroom. Paper presented at the annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, TBA, Mérida, Yucatán, Mexico Online.
9. Van Petegem, K., Creemers, B. P. M, Rosseel, Y., & Aelterman, A. (2006). Relationship between teacher characteristics, interpersonal teacher behavior and teacher wellbeing. Journal of Classroom Interaction, 40, 34-43.
10. Wallace, Gay Ray (1994). discipline that motivates. Journal of instructional psychology, vol. 21(4)

آموزش مطالعات اجتماعی



آموزش مطالعات اجتماعی

مؤلفان: شمس‌الدین کریمی‌منش، حمید اکار و جمشید میرزایی

ناشر: پالیز سخن (شماره تلفن: ۶۶۸۸۱۰۶۲)

نوبت چاپ: اول، ۱۳۹۴

محل نشر: تهران

قطع و حجم صفحات: رقعی، ۱۳۲ صفحه.

ضرورت انتشار کتاب

از بهمن ماه سال گذشته سرفصل‌های رشته علوم تربیتی (گرایش دبستانی و پیش‌دبستانی) تغییر یافت و این رشته با عنوان علوم تربیتی (گرایش آموزش ابتدایی) برقرار شد. در این تغییرات، درسی به ارزش ۲ واحد با عنوان آموزش مطالعات اجتماعی با کد ۳۳۱۱۲۳ در نظر گرفته شده است که با توجه به جدید بودن سرفصل‌ها و با توجه به اینکه یک منبع درسی جامع و مانع و مطابق سرفصل‌های مصوب وزارت علوم و دانشگاه فرهنگیان در بازار موجود نبود، سه نفر از استادان گروه علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان در «پردیس زینبیه پیشوا» (شمس‌الدین کریمی‌منش، حمید اکار و جمشید میرزایی) بنا به تجربه کاری و رشته تخصصی و به منظور ایفای رسالت و تعهد فرهنگی خود، اقدام به تألیف کتابی با عنوان فوق دست زدند. کتاب حاضر علاوه بر دانشجویان علوم تربیتی، برای معلمان دوره ابتدایی و نیز دبیران مطالعات اجتماعی (متوسطه اول) قابل استفاده است.

نگارش این کتاب بخش مهمی از دغدغه‌های معلمی نویسندگان بوده است که در نظام رسمی آموزش و پرورش کشور

مشغول‌اند و نمی‌توانند نسبت به وضعیت آموزش مطالعات اجتماعی در دانشگاه‌ها و بالطبع در مدارس بی‌تفاوت باشند و معتقدند کسی می‌تواند معلم پرورش دهد که خود معلمی کرده باشد و کسی می‌تواند مطالعات اجتماعی آموزش دهد که خود پیش از این مطالعات اجتماعی تدریس کرده باشد (ص ۱۳). در پیشگفتار کتاب آمده است: «نهاد آموزش و پرورش در کنار چهار نهاد دیگر (دین، خانواده، اقتصاد و سیاست) پنج نهاد اصلی و عمده در هر جامعه‌ای محسوب می‌شوند. در این میان نهاد آموزش رسالت خطیر انتقال فرهنگ، معارف و دانش‌ها و نیز تعمیق ارزش‌های دینی، اخلاقی، معنوی و ملی و نیز آموزش مهارت‌های زندگی اجتماعی را به نسل‌های مختلف در فرایندی بلندمدت برعهده دارد. به عبارت دیگر، از اصلی‌ترین نقش‌ها و کارکردهای نهاد آموزش و نظام آموزش و پرورش، جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان و فراگیرندگان و تسریع در فرایند اجتماعی شدن است. می‌توان گفت که مرتبط‌ترین کتاب‌های درسی با مبحث اجتماعی شدن (جامعه‌پذیری)، کتاب‌های مطالعات اجتماعی‌اند که دانش‌آموزان دوره ابتدایی در سال‌های سوم تا ششم آن‌ها را می‌خوانند. از طرف دیگر، آموزش اثربخش

مفاهیم و ارزش‌ها و مهارت‌های زندگی در مطالعات اجتماعی به دانش‌آموزان، نقش تعیین‌کننده‌ای در برقراری ارتباط مثبت و سازنده با دیگران و مشارکت‌پذیری آنان در فعالیت‌های جمعی برای روبه‌رو شدن با تغییرات و تحولات محیط اجتماعی در سطح محلی و جهانی دارد.

تحقق این امر نیازمند توانایی معلمان در به‌کارگیری راهبردهای متنوع در سازمان‌دهی فرصت‌های یادگیری است. آنان باید قادر باشند واحدهای یادگیری را با تأکید بر مسئله‌ها و ظرفیت‌های محیط زندگی دانش‌آموزان به شیوه تلفیقی و با بهره‌گیری از رویکرد کاوشگری طراحی و تدوین کنند. معلمان می‌باید توانایی تحلیل برنامه درسی و تطبیق آن را با نیازهای یادگیرندگان به‌دست آورند و بتوانند با شناخت عمیق نسبت به برنامه درسی مطالعات اجتماعی فرصت‌های یادگیری تلفیقی را با بهره‌گیری از ظرفیت‌های محیط زندگی طراحی کنند. (ص ۱۲-۱۱).

خلاصه‌ای از محتوای کتاب

کتاب در چهار فصل تدوین شده است:

در فصل اول با عنوان «راهبردهای تدریس و یادگیری» (ص ۵۳-۱۵) به دو حوزه مهم روش تدریس پرداخته شده است: الف) آموزش غیرفعال یا مستقیم (نظیر روش‌های سخنرانی، نمایشی و پرسش و پاسخ).

ب) آموزش غیرمستقیم و فعال (نظیر روش‌های کاوشگری، حل مسئله، ایفای نقش، شبیه‌سازی، کار گروهی، مطالعه موردی و ...)

روش‌های تدریس غیرمستقیم که به روش نو یا فعال موسوم هستند، ریشه در فعالیت‌های علمی و جمعی روان‌شناسان و مربیان معاصر در قرن بیستم دارند و به یک کشور یا منطقه خاصی اختصاص ندارند. منظور از این روش‌ها در آموزش و پرورش روش‌هایی هستند که معلم در فرایند تدریس راهنما و نظاره‌گر است و دانش‌آموزان در امر یاددهی و یادگیری فعال‌اند. روش‌های نوین یاددهی و یادگیری را می‌توان روش‌های فراشناختی هم نامید. (ص ۱۸-۱۵). در روش تدریس غیرمستقیم، دانش‌آموزان بر اساس برنامه درسی که در اختیار آنان قرار گرفته است، شخصاً مطالعه می‌کنند و گام به گام پیش می‌روند. این روش تدریس دانش‌آموز محور است، زیرا فعالیت اصلی در فرایند تدریس - یادگیری برعهده دانش‌آموز است. در این روش معلم شخصاً به انتقال اطلاعات نمی‌پردازد، بلکه برنامه‌های درسی و فعالیت‌های آموزشی را به‌گونه‌ای سازمان‌دهی و طراحی می‌کند که دانش‌آموزان به صورت خودگردان به مطالعه و یادگیری بپردازند. (ص ۲۸).

در فصل دوم با عنوان «رویکردهای جدید در آموزش مطالعات اجتماعی» (ص ۸۰-۵۵) دو مورد از مهم‌ترین رویکردها و رهیافت‌های نو و اثربخش در آموزش و یادگیری مطالعات اجتماعی بیان شده است: «رویکرد پروژه‌ها» و «رویکرد رویدادهای جاری». در بخش رویکرد پروژه‌ها آمده است: «پروژه‌های درسی در حوزه مطالعات اجتماعی را می‌توان برحسب ویژگی و مختصات پروژه به چهار دسته کلی تقسیم کرد: ۱. پروژه‌های خدمت‌ی، ۲. پروژه‌های تولیدی، ۳. پروژه‌های مسئله محور، ۴. پروژه‌های در سطح مدرسه و محلی (ص ۶۲-۶۰).

در بخش رویکرد رویدادهای جاری نیز آمده است: «هر آنچه را که در یک اجتماع محلی یا منطقه‌ای و یا جوامع شهری و کشوری و یا سطوح بالاتر مانند قاره‌ای و جهانی رخ می‌دهد و به وقوع می‌پیوندد، می‌توان رویداد جاری تلقی کرد» (ص ۶۸). مهم‌ترین تقسیم‌بندی رویدادهای جاری در آموزش مطالعات اجتماعی عبارت است از: رویدادهای جاری طبیعی؛ رویدادهای جاری اقتصادی و اجتماعی؛ رویدادهای جاری فرهنگی؛ رویدادهای جاری سیاسی»

در ادامه به توضیح هر کدام از این رویدادها و اهمیت آن در آموزش مطالعات اجتماعی پرداخته شده است. (ص ۷۳-۷۰). از ویژگی‌های کتاب حاضر این است که در جای جای کتاب، وقتی قصد کرده روش یا رویکرد و یا مضمونی (تم) را آموزش دهد، مصادیق و مثال‌های آن را از کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی انتخاب کرده است. مثلاً درس ۲۰ کتاب مطالعات اجتماعی سال سوم با عنوان «بست» را در نظر بگیرید:

رویداد خبری: مدیر عامل شرکت پست جمهوری اسلامی گفت: حجم مرسولات پستی کشور امسال ۱۲/۲ درصد رشد یافته است (ایرنا، ۹۳/۱۲/۱۸، کد خبر: ۴۵۴۸۷۷۸).

در این مورد با طراحی سؤالاتی نظیر پست چه کارها و خدماتی انجام می‌دهد؟ اگر پست نباشد با چه مشکلاتی مواجه می‌شویم؟ و ... به موضوع درس می‌پردازد (ص ۷۳-۷۲).

در فصل سوم با عنوان «ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» (ص ۱۱۰-۸۱) به مباحث ویژه و تخصصی ارزشیابی از فرایند یادگیری دانش‌آموزان پرداخته شده است. این فصل ۹ زیر فصل دارد که به ترتیب عبارت‌اند از:

۱. تعریف مفاهیم اصلی (اصطلاحات رایج در محدوده ارزشیابی یعنی اندازه‌گیری، آزمون، ارزشیابی، سنجش به صورت مختصر تعریف شده‌اند. (ص ۸۵-۸۳).

۲. دیدگاه‌های مختلف در مورد سنجش (سنجش به عنوان اندازه‌گیری، سنجش به عنوان یک شیوه، سنجش به عنوان کاوش (ص ۸۸-۸۵).



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش آموزی

به صورت ماهنامه و نه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد کودک برای دانش آموزان پیش دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

رشد نوجوان برای دانش آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

رشد دانش آموز برای دانش آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله‌های دانش آموزی

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

رشد نوجوان برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد پسرانه برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد جوان برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

رشد پسرانه برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد تکنولوژی آموزشی

♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال تخصصی:

به صورت فصل‌نامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

- ♦ رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی
- ♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد آموزش مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش تربیت بدنی
- ♦ رشد آموزش علوم اجتماعی ♦ رشد آموزش تاریخ ♦ رشد آموزش جغرافیا
- ♦ رشد آموزش زبان‌های خارجی ♦ رشد آموزش ریاضی ♦ رشد آموزش فیزیک
- ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد مدیریت مدرسه
- ♦ رشد آموزش فن و حرفه‌ای و کار دانش ♦ رشد آموزش پیش دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه‌های آموزشی و... تهیه و منتشر می‌شود.

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

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

♦ وبگاه: www.roshdmag.ir

۳. چرا سنجش می‌کنیم؟ (ص ۹۰-۸۹).

۴. چه چیزی را سنجش می‌کنیم؟ (ص ۹۱-۹۰).

۵. تشخیص مطلب کلیدی برای سنجش (ص ۹۲-۹۱).

۶. راهبردهای صحیح سنجش که عبارت‌اند از خودسنجی،

مرور هفته، گزارش «من یاد گرفتم» و ... (ص ۱۰۲-۹۳).

۷. نگهداری سوابق یا «پوشه کار» (ص ۱۰۲).

۸. گزارش نویسی (ص ۱۰۵).

۹. مشارکت معلمان، اولیا و دانش‌آموزان (ص ۱۰۶).

از دیگر ویژگی‌های کتاب حاضر این است که در پایان هر فصل مبحث دیگری نیز مطرح شده است؛ مثل «نمونه پرسش‌های خودآزمایی»، و یا «تکالیف دانشجویان» (تکالیف یادگیری و تکالیف عملکردی). مثلاً در انتهای فصل سوم برای تکالیف یادگیری آمده است: نمونه‌هایی از ابزارهای ارزشیابی درس مطالعات اجتماعی را در سطح مدرسه جمع‌آوری و ظرفیت این ابزارها را در سنجش توانایی‌های دانش‌آموزان ارزیابی کنید. برای تکالیف عملکردی نیز آمده است: یک نمونه آزمون‌های عملکردی برای سنجش یادگیری دانش‌آموزان در یکی از مباحث طراحی کنید (ص ۱۱۱).

فصل چهارم با عنوان «ساختار یک واحد یادگیری» (ص ۱۳۰-۱۱۱)، به طور مفصل طراحی و اجرای یک واحد یادگیری را از آغاز تا انجام شرح داده است. ابتدا در تعریف واحد یادگیری آمده است: «واحد یادگیری عبارت است از پیشبرد زنجیره‌وار درس‌ها برای بسط یک موضوع یا مضمون که در آن محتوا، مفاهیم، مهارت‌ها و ارزش‌ها با بیانی روشن و دقیق بسط داده می‌شوند.» (ص ۱۱۳). در قسمت مراحل ساخت و اجرا واحد یادگیری آمده است:

الف) عنوان واحد یادگیری (ص ۱۱۵).

ب) هدف واحد یادگیری (ص ۱۱۶).

پ) ارتباط طولی و عرضی واحد یادگیری (ص ۱۱۷).

ت) تعیین پیش‌دانشسته‌های ضروری دانش‌آموز و نیازهای محلی (پیشین).

ث) تعیین مفاهیم و مهارت‌های اساسی و بیان اصطلاحات خاص این واحد یادگیری (ص ۱۱۸).

ج) چگونگی ارتباط و نحوه گسترش مفاهیم/مهارت‌ها در یک واحد یادگیری و دستیابی به مفهوم نهایی/مهارت موردنظر (ص ۱۱۹).

چ) شواهد و مثال‌ها با توجه به مفاهیم اساسی (ص ۱۲۰).

ح) تم انتخابی واحد یادگیری و نحوه سازمان‌دهی حوزه‌های موضوعی پیرامون آن (ص ۱۲۱).

خ) فرایند کاوشگری و چگونگی به کارگیری مهارت‌های آن در سازمان‌دهی واحد یادگیری (ص ۱۲۳-۱۲۲).



رشد برای رشد

نحوه اشتراک:

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

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی؛
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۷۷۳۳۳۱۹۲. لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

♦ عنوان مجلات در خواستی:

- ♦ نام و نام خانوادگی:
- ♦ تاریخ تولد: ♦ میزان تحصیلات:
- ♦ تلفن:
- ♦ نشانی کامل پستی:
- استان: شهرستان:
- خیابان:
- پلاک: شماره پستی:
- شماره فیش بانکی:
- مبلغ پرداختی:

♦ اگر قبلاً مشترک مجله رشد بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

- ♦ نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- ♦ تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۹۷۱۳ و ۷۷۳۳۵۱۱۰ و ۷۷۳۳۶۶۵۶-۰۲۱

- ♦ هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۳۵۰/۰۰۰ ریال
- ♦ هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

(د) بررسی تصاویر، نمودارها، پیام‌های آموزشی، درشت‌نویسی‌ها و ... که به یادگیری مفاهیم کمک می‌کنند (ص ۱۲۳).

(ذ) بررسی فرصت‌های یادگیری پیش‌بینی شده، و تنوع و توالی انسجام آن (ص ۱۲۴).

(ر) مشخص کردن مواد و ابزارهای آموزشی مناسب برای آموزش واحد یادگیری (ص ۱۲۵-۱۲۴).

(ز) روش‌هایی که بتوان مفاهیم درس را با زندگی دانش‌آموزان ارتباط داد (ص ۱۲۶-۱۲۵).

(ژ) راهبردهای پرورش خلاقیت و توسعه مهارت‌های تفکر (ص ۱۲۷-۱۲۶).

(س) طراحی ارزشیابی از واحد یادگیری (ص ۱۲۸-۱۲۷).

همان‌طور که گفته شد، یکی از ویژگی‌های کتاب حاضر این است که در جای‌جای آن، وقتی خواسته است روش یا رویکرد و یا مضمونی را آموزش بدهد، مصادیق و مثال‌های آن را از کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی انتخاب کرده است. برای نمونه، موضوع «خانه‌ها» در فصل پنجم کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم، هر پنج حوزه موضوعی را در برمی‌گیرد و یا موضوع فصل ۱۱ از کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم، با عنوان «ایستادگی در برابر بیگانگان»، سه حوزه موضوعی «زمان، تداوم و تغییر»، «مکان و فضا» و همچنین «فرهنگ و هویت» را پوشش می‌دهد (ص ۱۲۱).

با توجه به درس ۲۰ کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم می‌توانیم از دانش‌آموزان بخواهیم، مانند آنچه کتاب در صفحه ۱۰۳ و ۱۰۴ در مورد کشورهای همسایه (ترکیه و افغانستان) انجام داده است، در مورد سایر کشورهای همسایه انجام دهند. لازم به توضیح است که روش کاوشگری باید با نظارت و هدایت معلم انجام شود و از روند خطرناک کپی‌برداری و رونویسی که امروزه در مدارس و حتی آموزش عالی باب شده است، جلوگیری شود (ص ۱۲۳-۱۲۲).

درس ۱۶ کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم که «آب‌وهوا» را توضیح می‌دهد، در صفحات ۷۳ و ۷۴ از دانش‌آموزان می‌خواهد که داده‌های دما و بارش را در جدول‌ها به نمودار تبدیل کنند. این فعالیت با مبحث ریاضی آن‌ها در همان پایه هم‌پوشانی کاملی دارد (ص ۱۱۷).

در پایان نویسندگان اظهار امیدواری کرده‌اند که این کتاب مورد استفاده استادان صاحب‌نظران، معلمان، اولیا و مربیان، دانشجو-معلمان و در یک کلام جامعه تعلیم و تربیت کشور قرار بگیرد و خواسته‌اند که از ارائه نقدهای استعلاایی (بالا برنده) و ایضاحی (روشن‌کننده) خود بر این کتاب دریغ نکنند و با راهنمایی و نقدهای خود، زمینه را برای رفع اشکالات و ایرادات کتاب فراهم کنند (ص ۱۴).

خلاصه داستان

مدرسه «سه گانگ» در منطقه «گانگ نام سئول» خیلی معروف و معتبر است. **گو اون بیول**، یکی از بچه‌های درس خوان و پرتفردار این مدرسه است. اما اخلاق خیلی خشکی دارد. **گو اون بیول** یک دختر پرورشگاهی است. از طرف دیگر، گو اون بیول یک خواهر دوقلو هم دارد به نام **لی اون بی** که او هنوز در پرورشگاه زندگی می‌کند. لی اون بی یک دختر تو سری خور است که همه بچه‌های مدرسه اذیتش می‌کنند؛ تا جایی که دست به خودکشی می‌زند. از قضا زنده می‌ماند، اما حافظه‌اش را از دست می‌دهد. در همین وقت، گو اون بیول گم می‌شود و مادر گو اون بیول که دنبال دخترش به بیمارستان‌ها سر می‌زند، اشتباهی لی اون بی را به عنوان دخترش به خانه می‌برد. بعد از مدتی حافظه لی اون بی برمی‌گردد و می‌فهمد که دارد در جایگاه خواهر دوقلوش زندگی می‌کند. وقتی می‌خواهد برود و حقیقت را به مادر بگوید، مادر نمی‌گذارد و به او می‌گوید که تحت عنوان خواهر دیگرش زندگی کند.

حالا لی اون بی باید تحت عنوان گو اون بیول زندگی کند و...

سریال

تو کی هستی؟

کشور: کره جنوبی

سال: ۲۰۱۵

کارگردان: یک سنگ هونگ

تعداد قسمت‌ها: ۱۶

زیرنویس: فارسی و انگلیسی



فیلم سینمایی خمره

کشور: ایران

سال: ۱۳۷۰

کارگردان: ابراهیم فروزش

خلاصه داستان

این داستان ماجرای خمره آب مدرسه‌ای در دل کویر است که ترک می‌خورد و می‌شکند و بچه‌ها بی‌آب می‌مانند. تلاش معلم برای به‌دست آوردن خمره‌ای دیگر بی‌نتیجه است. فقط پدر یکی از دانش‌آموزان می‌تواند خمره را تعمیر کند که او هم گرفتار کارهای مزرعه است و نمی‌خواهد این کار را انجام دهد. به همین دلیل دانش‌آموز وقتی پدر را می‌بیند، از ترس و خجالت از مدرسه می‌گریزد، اما با پادرمیانی معلم و دانش‌آموزان به مدرسه بازمی‌گردد و پدرش می‌پذیرد که خمره را تعمیر کند...



