



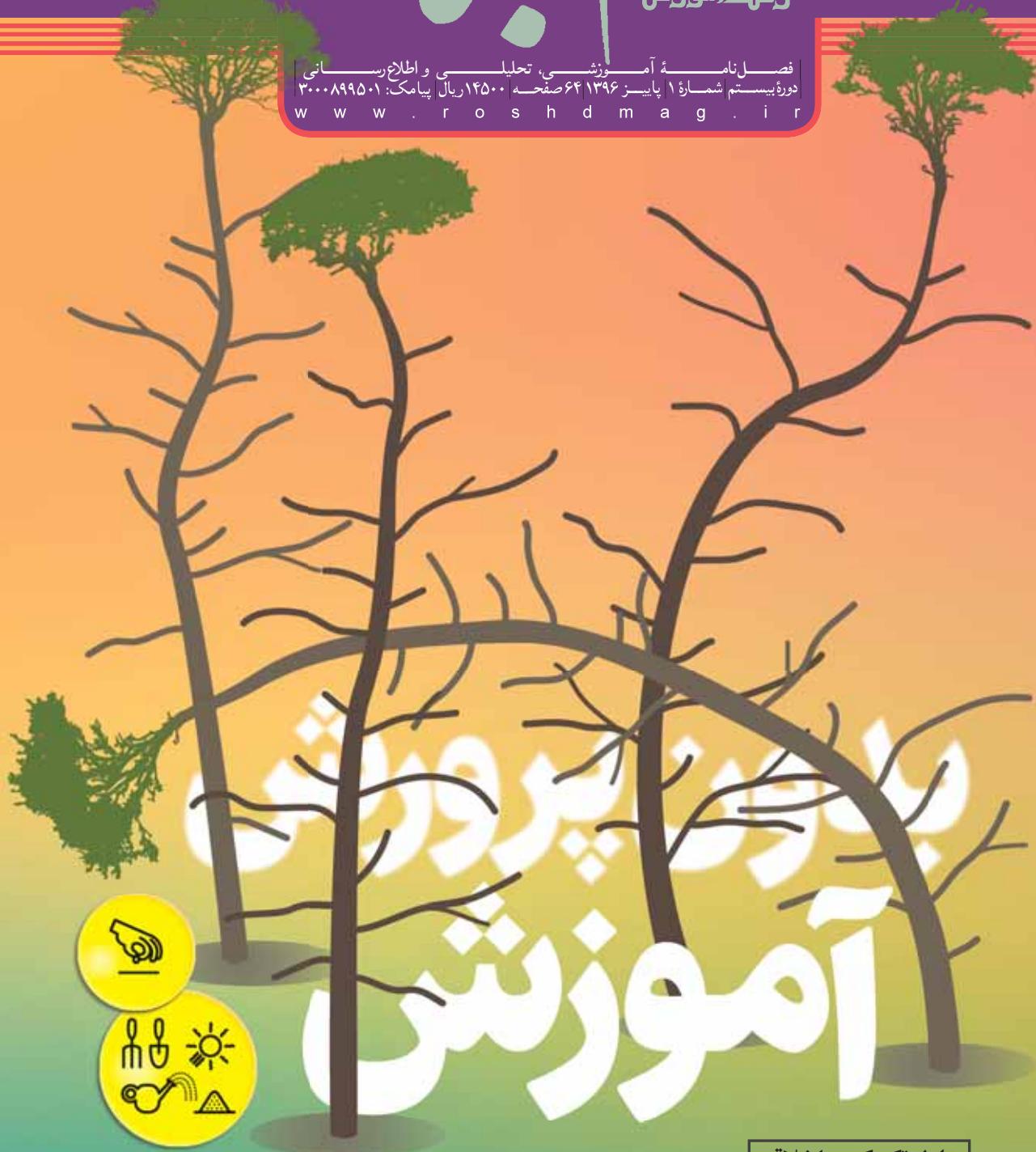
وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
وقرائات مخواهی آموزشی

۷۴

علوم اجتماعی

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
دوره بیستم شماره ۱۳۹۶ پاییز | صفحه ۱۴۵۰۰ | ۱۴۵۰۰ ریال پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۱
www.roshtdmag.ir



غفلت از تفکر انتقادی

حذف مرجعیت معلم علوم اجتماعی

سلطه تکنیک بر اخلاق

تقویت هویت جنسی دانش آموزان

عقلانیت و خلاقیت در جامعه‌شناسی

محمد گلچین کوهی

محمد گلچین کوهی متولد ۱۳۵۴ شهریور در شهرستان تالش است. او فارغ التحصیل «رشته مهندسی جنگل داری» از دانشگاه گیلان است.

گلچین در سال ۱۳۷۴ به عکاسی علاقه مند شد. ابتدا طبیعت زیبای تالش محور عکس های او بود. او با گذشت زمان به عکاسی از سنت ها و آداب و رسوم آن سرزمین پرداخت. در این بین روایت او از مدارس، روابطی منحصر به فرد، دیدنی و قابل تأمل است. عکس هایی که به قول خود او، باعث افزایش بودجه برای تعمیر و ساخت مدارس در آن مناطق شد. هر چند در آثار او، دشواری ها و رنج های زندگی به تصویر کشیده شده اند، اما عشق و

زیبایی خیره کننده ای نیز در عکس هایش دیده می شود.
شهر تالش با عکس های محمد گلچین به شهرت جهانی رسید. او در جشنواره های بین المللی و داخلی بیش از ۱۰۰ عکس برگزیده داشت. کسب مدال طلای جشنواره بین المللی اوکراین، کسب مدال طلای جشنواره بین المللی هند و کسب دو مدال طلا در جشنواره براگای روسیه از جمله افتخارات اوست.



علوم اجتماعی

رشد آموزش

افصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
دوره بیستم | شماره ۱ | پاییز ۱۳۹۶ | صفحه ۶۴

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برآوردهای آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی
شکاف است

سرمقاله

● اخلاق در محقق/ فریبرز بیات /

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

● سلطه تکنیک بر اخلاق/ دکتر محمد رضا کلاهی / ۴

● مرجعیت معلم از بین رفته است! گفت و گو با دکتر علیرضا سعیدی مهر دبیر پیشکسوت علوم اجتماعی / ۸

● چند فرهنگی در کتاب مطالعات اجتماعی ششم/ حمیدرضا جوکار/ ۱۳

● غفلت از کثرت‌گرایی و تفکر انتقادی/ رضا و فائزی - فاطمه السادات موسوی ندوشن / ۲۹

● نظم در کتاب‌های مطالعات اجتماعی/ حسن مؤمنی / ۵۰

● الگوی ساده اطلاعاتی در برنامه‌های درسی/ دکتر اکرم عینی / ۵۸

دانش نوین اجتماعی

● تقویت هویت جنسیتی دانش آموزان/ دکتر مریم رفعت جاه / ۱۸

● عقلانیت و خلاقیت در جامعه‌شناسی/ درس گفتاری از دکtor محمد تقی ایمان / ۲۴

● فراتحلیل/ کاربرد روش‌های پژوهش در علوم اجتماعی/ فیروز رضایان- امیر ستاری دولت‌آباد / ۲۴

● فرهنگ جهانی و حقوق شهروندی/ دکتر پری مسلمی پور لالمی- دکتر افسانه ادریسی / ۳۸

دانش اجتماعی بومی

● کاشکی برای خلق بمردمی/ بررسی اندیشه‌های جهانی ابوالحسن خرقانی/ علی‌اکبر قاسمی گل‌افشانی / ۴۴

● مدرسه و انتقال ارزش‌های اخلاقی/ خدیجه کشاورز / ۴۸

● چه رشته‌ای انتخاب می‌کنید و چرا؟/ امیر مقصود‌گردوان- درخشان عبدالله / ۵۴

● معرفی کتاب/ جعفر ربانی / ۶۲

کارپکاتوریست: سام سلماسی

- مدیر مسئول: محمد ناصری
- سردبیر: فریبرز بیات
- مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
- هیئت تحریر: دکتر ناهید فلاحیان، دکتر حسین هفغان، دکتر لطیف عیوضی، دکتر وحید تقیدی، دکتر محمد سعید ذکایی، دکتر پری مسلمی پور‌لالی، غلام‌رضا حیدری‌زاده
- ویراستار: بهروز راستانی
- طراح گرافیک: علیرضا پور‌حنیفه
- نشانی دفتر مجله: تهران، ۲۶۶ ایرانشهر شهیانی، پلاک ۱۵۸۷۵/۶۵۸۰
- تلفن: ۰۲۶۳۰۱۴۷۸
- وبگاه: www.roshdmag.ir
- پیامک: ۰۳۰۰۸۹۹۵۰۱
- roshdmag: ejtemae@roshdmag.ir
- رایانه: ۰۲۸۳۰۱۴۸۲
- تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۰۲۰۲۶۰۱۴۸۲
- کد مدیر مسئول: ۱۱۴
- نشانی امور مشترکین: تهران، ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
- صندوق پستی: ۰۲۸۸۶۳۰۱۴۰۰
- تلفن بازرگانی: ۰۲۰۰۳۰۰۰
- شمارگان: ۱۱۴

- قابل توجه نویسنده‌گان و مترجمان: مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبل از جای دیگری چاپ شده باشند. ● مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنان‌چه مقاله را خلاصه می‌کنند، این موضوع را قید بفرمایند. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله‌ها می‌توانند با نرم‌افزار word و بر روی CD یا از طریق رایانه‌مجله ارسال شوند. ● نظر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. ● مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشtar در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌های جداگانه نوشته شوند. ● مقاله باید دارای تیتر اصلی، تیترهای فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عنوان و اثار وی پیوست شود. ● مجله در در، قبول، ویرایش و تاخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

اخلاق در

و جدان کار، پایبندی به قراردادها و پرهیز از تظاهر، تملق، چاپلوسی بدانیم خروجی نظام آموزشی را چنانچه در نقطه مقابل چنین ارزش‌هایی ندانیم باید گفت از آن فاصله دارد. هم‌چنانکه پیش از این آمد اخلاق مجموعه قواعد مشترک ارزش‌هایی است که همه افراد آن را مطلوب و شوچانگیز می‌دانند و از روی آگاهی و آزادی و میل و رغبت می‌پذیرند. اما مطلوبیت ارزش‌های اخلاقی نه از جنس لذت و منفعت یا موفقیت که از جنس معنویت، عدالت، انصاف، دگرخواهی، دوستی و عشق، کمک، خیرخواهی و ایثار و از خود گذشتگی است. جامعه‌شناسان معتقدند اخلاق از جایی شروع می‌شود که دگرخواهی شروع می‌شود و رفتاری که هدف از آن نفع خود یا نزدیکان و یا حتی صیانت از خود است اخلاقی تلقی نمی‌شود. اخلاق مهار خواهش و تمناهاي نفساني و کنترل نیازهای فردی

اگر اخلاق اجتماعی را مجموعه قواعد مشترک انتظام بخشی تعریف کنیم که متنضم خیر اجتماعی است و کنش و رفتارهای ما را منظم و پیش‌بینی‌پذیر می‌کند. نظام آموزشی ما چه میزان از چنین قواعد و مهارت‌هایی را به دانش‌آموzan می‌دهد؟

اگر اخلاق را نقشه راه زندگی اجتماعی تعریف کنیم که ما را از سردرگمی و بلا تکلیفی در دوراهی‌ها و چندراهی‌های زندگی نجات می‌دهد و امکان گزینش، انتخاب، تصمیم‌گیری و رفتار مطلوبیت را در اختیار ما قرار می‌دهد، آیا نظام آموزشی ما چنین نقشه‌ای را در اختیار دانش‌آموzan قرار می‌دهد؟

اگر اخلاق را مقوم ارزش‌هایی چون عدالت، انصاف، دگرخواهی و احساس مسئولیت اجتماعی بدانیم، نظام آموزشی موجود به تحکیم و تقویت چنین ارزش‌هایی چقدر کمک می‌کند؟

اگر تجلی اخلاق را در راست‌گویی، امانت‌داری، درست‌کاری،

مهاجف

فریبز بیات

چنین رویکردی به جای پیوند اجتماعی و گرهزن افراد به جامعه آنها را در یک رقابت نفس‌گیر و کشنده در مقابل هم قرار می‌دهد.

این تلقی از مطلوبیت، منافع و خیر اجتماعی را به هیچ می‌انگارد و تمام هموغم افراد را در پیگیری منافع فردی قرار می‌دهد. افراد تشویق می‌شوند در جهت رسیدن به چنین منافعی هر قاعده و قانونی را به انحصار مختلف زیرپا گذارند یا دور بزنند.

چنین رویکردی به جای قواعد جمعی که ما به الاشتراک همه است و افراد را به احساس مسئولیت نسبت به جامعه وا می‌دارد، بر تمایلات یا منافع و علاقه‌نامشترک و شخصی تأکید می‌کند.

این رویکرد آموزشی، اخلاق را در محقق قرار می‌دهد و آموزش جای پرورش و تربیت اجتماعی را می‌گیرد. این همه در حالی است که رسالت اساسی و اول نظام آموزشی تربیت اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان است و نه آموزش تکنیک‌ها، القابا و اعداد. چنین به نظر می‌رسد که در جامعه ما به جای آموزش و پرورش، «آموزش بدون پرورش» جریان دارد.

در جهت منافع و خیر اجتماعی است. اما مطلوبیت در نظام آموزشی موجود در چیست! نظام آموزشی، ما از آموزش دروس و تکنیک‌های مختلف چه هدفی را دنبال می‌کند؟ موفقیت نظام آموزشی با چه متاد و معیارهایی اندازه‌گیری می‌شود؟

در جهتی مغایر با اسناد بالادستی، محفوظات بیشتر، کسب نمره بالاتر، ارتقا به پایه بالاتر، موفقیت در کنکور و ورود به دانشگاه به دست آوردن شغلی پردرآمد و راحت و افزایش ثروت و در نهایت موفقیت مالی در زندگی مهم‌ترین اهدافی است که عمل نظام آموزشی و به تبع آن دانش‌آموزان دنبال می‌کنند.

با چنین وضعی مطلوبیت از دیدگاه نظام آموزشی یعنی لذت، منفعت و موفقیت مالی در زندگی. افراد تشویق می‌شوند برای رسیدن به چنین موقعیتی در درجه اول تنها به خود فکر کنند و نه دیگران، منفعت و لذت فردی را بر دوستی، عشق، عدالت، انصاف، دگرخواهی ترجیح دهند و در همه انتخاب‌ها و تصمیمات خود تنها به یک معیار و هدف فکر کنند: موفقیت مالی و شغلی. چنین رویکردی در نظام آموزشی، اخلاق و ارزش‌های اجتماعی را کنار می‌گذارد یا تعلیق می‌کند و برعکس آموزش مهارت و تکنیک‌های موفقیت فردی را تشویق و ترغیب می‌کند.

آسیب‌شناسی نظام آموزش و پرورش

سلطهٔ تکنیک بر اخلاق

دکتر محمدرضا کلاهی
عضو هیئت علمی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و
اجتماعی وزارت علوم

تنظیم: امیرحسین دربندي

عنوان سخنرانی من سلطهٔ تکنیک بر اخلاق در آموزش ابتدایی است البته می‌توانستم عنوان بهتری انتخاب کنم، این موضوع کلی است و سلطهٔ تکنیک بر اخلاق در مدرسه شاید مناسب‌تر باشد. در آموزش ابتدایی حساسیت بیشتری نسبت به این موضوع وجود دارد، اما در آموزش متوسطه گرچه مشکل شدیدتر می‌شود، از حساسیت آن کاسته می‌شود.

بنده به عنوان کسی که در دوران حضور خود در مدرسه، در گیر آموزش مدرسه‌ای بوده و در دوران بعد از مدرسه هم ناظر بر آموزش بوده و با دانش‌آموزان سروکار داشته است، در این بحث بیشتر مشاهداتم را می‌گویم و این موارد را از منظر یک دانش‌آموخته جامعه‌شناسی و با نگاه جامعه‌شناسانه تحلیل می‌کنم؛ گرچه نظاممند و حاصل تحقیق نیستند. صحبت‌هایم را در چهار بخش عرضه می‌دارم:

اشاره
نظام تعلیم و تربیت در جامعه ما تک‌پایه و تک‌ساخته شده است. اگر «آموزش» و «پرورش» را دو جزء اصلی چنین نظامی تلقی کنیم، آنچه اکنون غلبه و سلطه پیدا کرده، آموزش فنون و تکنیک‌ها و غیبت پرورش، اخلاق و مفاهیم تربیتی و انسانی است. نظام اجتماعی و نوع تلقی از توسعه بین نخبگان و سیاست‌گذاران در این زمینه تأثیری بسزا داشته است. نگاه سخت‌افزارانه به توسعه و معادل گرفتن آن با رشد اقتصادی و فنی و تولید کالا و خدمات، موجب غفلت از مبانی و مفاهیم اخلاقی، انسانی و اجتماعی توسعه شده است. از سوی دیگر، غلبه اندیشه کمیت‌گرایی و موفقیت مالی، به عنوان شاخص موفقیت در زندگی نیز سبب سلطه کمیت و تکنیک بر اندیشه، اخلاق و معنویت شده است. این مسئله موضوع سخنرانی دکتر محمدرضا کلاهی، عضو هیئت علمی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم بوده است که گزارش آن در ادامه از نظرتان می‌گذرد.



- منظور از سلطه تکنیک بر اخلاق و تعریف دو مفهوم تکنیک و اخلاق چیست؟
 - ابعاد سلطه تکنیک بر اخلاق در مدرسه چیست؟
 - برخی از علل و عواملی که موجب سلطه تکنیک بر اخلاق شده‌اند، کدام‌اند؟
 - نسبت خانواده با مدرسه در این بین چیست و خانواده چه نقشی ایفا می‌کند؟
- مؤخره‌ای هم در ادامه خواهم داشت درباره امید و امکان دستیابی به راه حل‌ها تا جایی که به نظرم رسیده است و مشاهده کرده‌ام.

مفهوم تکنیک و اخلاق

منظور از این دو طبیعتاً آموزش تکنیکی آموزش اخلاق است، به دلیل آنکه بحث درباره نظام آموزشی و مدرسه است. تکنیک مجموعه مهارت‌ها و دانش‌هایی است که برای ارتباط با محیط غیرانسانی موردنیاز است. منظور از اخلاق هم مجموعه مهارت‌ها و دانش‌هایی است که برای ارتباط با انسان‌های دیگر موردنیاز است. در مورد مهارت‌ها و دانش‌های موردنیاز برای ارتباط با محیط غیرانسانی مثالی می‌زنم. از اوان مدرسه ایده‌آل‌هایی در مقابلمان قرار داده می‌شوند که به صورت ضربالمثل هم درآمده‌اند. وقتی می‌گوییم: می‌خواهم فرزندم دکتر یا مهندس بشود، از همین ابتدا هدفی نهایی را در برابر دانش آموز قرار می‌دهیم که چیزی شبیه به دکتر یا مهندس شدن است.

در واقع تخصصات مهندسی و پزشکی مجموعه‌ای از مهارت‌ها و دانش‌های است که یک فرد احراز می‌کند برای ارتباط با محیط‌های غیرانسانی. کار پزشک بیشتر با باکتری، ویروس، روده، معده، قلب، ریه، کلیه و داروهای است که همه این‌ها اشیا و اجزای غیرانسانی هستند. در واقع، علم پزشکی و پزشک در انسانیت انسان هیچ دخالتی ندارد. در مهندسی هم تکلیف روشن است. بنابراین هدف نهایی مدرسه رساندن دانش آموز به نقطه‌ای است که این مجموعه تکنیک‌ها را بیاموزد. با این توضیح منظور از بخش اول تکنیک و اخلاق تا حدودی روشن شد.

اما چگونه در نظام مدرسه‌ای آموزش تکنیک بر اخلاق غلبه دارد و چرا؟ چون اولویت و هدف اصلی و نهایی آنچه که در مدرسه آموزش داده می‌شود، این است که دانش آموز با توجه به نظر اولیا و خودش در انتها به تکنیکی شدن بر سر و فردی صاحب تکنیک، یعنی دکتر یا مهندس شود. این موضوع به عنوان یک مسئله از این پیش‌فرض ناشی می‌شود که هر کسی وارد مدرسه شد، الزاماً باید به دانشگاه برود و صاحب فن شود، در حالی که به نظر من، در آموزش پیش‌دانشگاهی، یعنی در مدرسه، آموزش اخلاق باید بر آموزش تکنیک غلبه داشته باشد.

براساس فرض من، هر کسی وارد مدرسه می‌شود، الزاماً قرار

نیست وارد دانشگاه هم بشود. کسانی ممکن است بعد از پایان دوره آموزش عمومی نخواهند یا نتوانند وارد دانشگاه بشوند. دانشگاه محل آموزش تکنیک است. برخلاف آموزش مدرسه‌ای که باید در آن آموزش اخلاق اولویت داشته باشد، در دانشگاه اولویت با آموزش تکنیک است و اخلاق به معنای روابط انسانی در مرحله دوم قرار دارد.

اما در وضع موجود نظام مدرسه‌ای این اولویت دانشگاه‌ها به فضای مدرسه هم سرایت کرده است. اکنون می‌توان پرسید: چرا چنین شده است و علل و عوامل آن چیست؟

در وضع موجود، منطق دانشگاهی، یعنی آموزش تکنیک، به درون آموزش پیش‌دانشگاهی سرایت کرده و در آنجا آموزش تکنیک هدف شده است. گویا هر کسی که وارد مدرسه می‌شود، قرار است با توجه به پیش‌فرض‌هایی که گفته شد، به دانشگاه هم برود. این تفکر دو مشکل به وجود می‌آورد:

اول اینکه آموزش اخلاق در محقق قرار می‌گیرد و دیده نمی‌شود. حتی از اولویت دوم هم خارج می‌شود یا اساساً اولویتی پیدا نمی‌کند و خیلی کمرنگ می‌شود.

دوم، آن دسته از دانش‌آموزانی که قرار نیست به هر دلیلی به دانشگاه بروند یا برستند، عمل‌اژ گردونه درگیر شدن با آموزش مدرسه‌ای کنار می‌مانند یا کنار زده می‌شوند که خروجی آن یک رتبه‌بندی خود به خودی (اتوماتیک) است که بین دانش‌آموزان رخ می‌دهد: دانش‌آموز زرنگ کسی می‌شود که توانسته تکنیک‌ها را خوب آموزش ببیند، و دانش‌آموز تبل کسی است که نتوانسته تکنیک را به خوبی آموزش ببیند.

اگر فرض اول را بپذیریم که مدرسه محل آموزش اخلاق است، نباید دانش‌آموز زرنگ و تبل یا دانش‌آموز درجه یک و درجه دو مطرح شود. عمل رتبه‌بندی دانش‌آموزان نادرست است. همه آن‌ها باید در یک سطح در آن روابط انسانی که در مدرسه جاری و ساری است، اولویت داشته باشند. اساساً هدف مدرسه پرورش آن نوع روابط انسانی است، که فارغ از این رتبه‌بندی‌ها باشد. اینکه دانش‌آموزی زرنگ و دیگری تبل است، ناشی از سلطه آموزش تکنیک است. آموزش جامعه‌شناسی در آموزش عمومی بخشی از فرایندی است که به آن «جامعه‌پذیری» گفته می‌شود. جامعه‌پذیری به دو بخش تقسیم می‌شود: جامعه‌پذیری اولیه و جامعه‌پذیری ثانویه.

در جامعه‌پذیری اولیه که در خانواده محقق می‌شود، به تعبیر برگ و لاکمن، مقولات کلی به کودک انتقال داده می‌شوند. اینکه کلاً بدھا و خوب‌ها چه چیزهایی هستند. همچنین ما در ذهن کودکان آدم بدھا و آدم خوب‌ها را داریم و نقش‌های کلی حداقلی، مثل اینکه چه کسی پدر، مادر یا فرزند است.

در جامعه‌پذیری ثانویه پیچیدگی‌ها مشخص می‌شوند. یک نفر می‌تواند چند نقش بگیرد. در جامعه‌پذیری ثانویه نقش‌ها ایفا می‌شوند. اما در جامعه‌پذیری اولیه نقش‌ها ذاتی آدم‌ها هستند. کسی که پدر است، فقط پدر است. اما در

اما چگونه در نظام مدرسه‌ای آموزش تکنیک بر اخلاق غلبه دارد و چرا؟ چون اولویت و هدف اصلی و نهایی آنچه که در مدرسه آموزش داده می‌شود، این است که دانشآموز با توجه به نظر اولیا و خودش در انتهای به تکنیکی شدن برسد و فردی صاحب تکنیک، یعنی دکتر یا مهندس شود

جامعه‌پذیری ثانویه باید نقش‌ها ایفا شوند. یعنی برای برقراری رابطه انسانی باید رُل بازی کند. همچنین آدم‌ها می‌توانند از یک منظر بد و از یک منظر خوب باشند. این خوب و بدّها در هم ترکیب شده‌اند و تفکیک شده نیستند؛ آن‌طور که در ذهن کودک وجود دارد. این‌ها موضوعات آموزش عمومی محسوب می‌شوند که در جامعه‌پذیری ثانویه باید اتفاق بیفتند. محل آن‌ها هم مدرسه است، اما این اتفاق به دلیل تکنیک محور شدن مدرسه رخ نمی‌دهد.

سه بعد سلطه تکنیک

اولین بعد تکنیک محوری آموزش فرمول در برابر خلاقیت است؛ همان چیزی که زیاد گفته می‌شود. فقط محفوظات یاد می‌دهیم و نظام آموزشی ما ممتنی بر حفظیات است. دانشآموز باید مطالب را حفظ کند و خلاقیتش پرورش داده نمی‌شود. این اولین سطح آن چیزی است که نام آن را گذاشتۀ ایم تکنیک محوری. بته به نظر بندۀ ۳ سطح دارد که دو سطح بعدی آن عمیق‌تر هستند.

سطح دوم تکنیک محوری تکنیک در برابر اخلاق است. در نظام آموزشی و در دیبرستان خود را بیشتر نشان می‌دهد؛ هر چند در دوره ابتدایی هم وجود دارد. اولویت و منزلت درس‌های فنی در برابر درس‌های انسانی. این دو تفکیک را من با ادبیات خودم نام‌گذاری کرده‌ام. در ادبیات رسمی می‌گویند: درس‌های عمومی در برابر درس‌های تخصصی. این نوع نام‌گذاری خودش رتبه‌بندی کننده است. گویا آن‌ها تخصصی هستند و بنابراین به درد یک تخصص می‌خورند. اما این‌ها عمومی‌اند و خیلی مهم نیستند.

این منزلت در کنکور و دانشگاه به عینیت خود را نشان می‌دهد. یعنی آنجا که اساساً ضریب درس‌های تخصصی در امتحان کنکور از درس‌های عمومی بالاتر است و از جایی که منطق حاکم بر دانشگاه به مدرسه تسری پیدا کرده و اهمیت دانشگاه به عنوان محل آموزش تکنیک به درون مدرسه هم نفوذ پیدا کرده است. در اینجا درس‌های انسانی به درس‌های عمومی تبدیل شده‌اند؛ به درس‌های فرعی و کم منزلت‌تر نسبت به درس‌های فنی با عنوان درس‌های تخصصی، بنابراین ما یک تقسیم‌بندی تخصصی و عمومی کرده‌ایم. درس‌های انسانی ذیل عنوان عمومی و درس‌های فنی ذیل عنوان تخصصی قرار گرفته‌اند و با این رتبه‌بندی به طور کلی تکنیک اهمیت پیدا کرده است.

بته این موضوع فقط ناشی از نظام آموزشی در مدرسه نیست. خانواده‌ها هم همین گونه هستند. بنابراین یک مسئله فرهنگی است. در مهمانی‌ها از بچه می‌پرسیم ریاضی یا علوم چند شده است. از املا نه تنها نمی‌پرسیم، بلکه می‌گوییم املا که باید نمره‌ات ۲۰ شده باشد. انشا هم محلی ندارد. سؤال از هنر و نقاشی هم بچگانه است. لذا بچه باید نمره ریاضی و علوم بالا داشته باشد. یعنی سلطه تکنیک چیزی فراتر از برنامه‌ریزی در نظام آموزشی است. این سلطه یک عمق اجتماعی و فرهنگی دارد. در جامعه

ما، اولویت با فیزیک، شیمی و ریاضی است و درس‌هایی مانند، جغرافیا، مطالعات اجتماعی، ادبیات فارسی و ادبیات داستانی کم منزلت هستند. بعضی از درس‌ها هم اصلاً نیستند یا به تدریج حذف می‌شوند؛ مثل موسیقی و هنر که جایگاهی ندارند.

داستان پایه اصلی ادبیات است و شاید محوری ترین درس در ادبیات است. اما در کتاب‌های ادبیات و فارسی ماز داستان خبری نیست و داستان نویسی که به طریق اولی اصلاً وجود ندارد. این سطح دوم تکنیک محوری بود.

سطح سوم تکنیک محوری آنچاست که آموزش‌های انسانی، یعنی آموزش‌های عمومی وجود دارند. آموزش‌ها در کتاب‌ها هستند، ولی از جنس باز خواندن است در حالی که آموزش اخلاق عملی است. فرد باید عمل‌اً در روابط انسانی در گیر شود تا جامعه‌پذیری اخلاقی پیدا کند. مباحث اخلاقی به معنای عام، یعنی مهارت‌ها و دانش‌های لازم برای ارتباطات انسانی رانمی‌تون خواند. بته خواندن خوب است، اما بدون در گیر شدن در روابط انسانی نمی‌شود روابط انسانی را هنجار و درونی کرد. اینجا دیگر نمی‌توان از واژه یاد گرفتن استفاده کرد.

در واقع برای جامعه‌پذیر شدن لازم است بدانیم: چطور باید شاد شد و چگونه باید خوش حالی را بروز داد. چه زمانی باید عصبانی شد یا نشد. سطوح متفاوت عصبانیت چیست و در این سطوح چه چیزی بروز پیدا می‌کند. اصلاً دلخوری با عصبانیت فرقی دارد؟ کجا باید احترام گذاشت و کجا نه. چون بعضی وقت‌ها نباید احترام گذاشت. یا رودریاستی در فرهنگ ایرانی چیست. کجا باید رودریاستی داشته باشیم و کجا نداشته باشیم. چه نوع دوستی‌هایی وجود دارند. صمیمیت چیست، چگونه پیدا می‌شود. و با دوستی معمولی چه فرقی دارد. همکاری چیست؟ تقسیم کار چگونه است. در تقسیم کار نقش‌های متفاوت کدام‌اند و چگونه می‌توان نقش رهبر را ایفا کرد. مرز دوست و همکار کجاست. چگونه می‌توان هم دوست بود و هم همکار.

این‌ها آموزش اخلاقی به شمار می‌روند و سومین سطح غلبه تکنیک بر اخلاق‌اند. اگر آن دو سطح اول ضعیف است، این سطح سوم به طور کلی در مدرسه غایب است. اصلاً کارگروهی و همکاری در مدرسه‌ها وجود ندارد. ساختار مدرسه‌ها به گونه‌ای طراحی شده است که کلاس مرکزیت دارد، با میز و صندلی‌های پشت سر هم و یک نظام یکسویه. یک معلم آن بالا و مجموعه دانش‌آموزان



یا بهتر است. این یعنی خود تحصیلکرده هم به وضعیت موجود معتبر است. خوب اگر شما هدفتان کسب درامد بود، باید می‌رفتید بازار. چرا مدرک دکترا گرفتید که به اندازه بازار درامد ندارد؟! اما همه می‌آیند و این مسیر را ادامه می‌دهند و بخشی از مشکلات نظام آموزشی از همین جانشی می‌شود.

این وضعیت یک دلیل دیگر هم دارد و آن کنکور است که در گذشته فقط مزد روود بین مدرسه و دانشگاه بود، اما در حال حاضر از دو طرف توسعه پیدا کرده است. در سطح ابتدایی نیز بچه باید برای رسیدن به مدرسه خوب کنکور بدهد. از آن طرف هم تا دکترا باید کنکور بدهد. نتیجه روند کنکوری شدن در مدرسه تقویت آموزش فرمول و حفظیات است، به خاطر ماهیت تستی بودن کنکور. تحلیل در جواب دادن به سؤالات کنکور نقشی ندارد و یا خیلی کم اهمیت است. شما باید محفوظات خوبی داشته باشید تا به تست جواب بدهید. اگر بخواهی تحلیل را بسنجدی، آزمون به سؤالات تشریحی نیاز خواهد داشت، نه تست. با تست نمی‌شود قدرت تحلیل را سنجید. لذا بهدلیل غلبة کنکور و تست، اهمیت قدرت تحلیل روزبه روز کمتر و در مقابل محفوظات بیشتر و مهم‌تر می‌شود. در این زمینه البته عوامل دیگری هم دخالت دارند. در مورد نقش خانواده هم در بین صحبت‌ها مطالبی را عرض کردم. اما بارقه‌های امیدی هم دیده می‌شوند. البته بنده خیلی عمیق بررسی نکرده‌ام، اما ظاهراً نظام‌های آموزشی در سطوح پیش‌دانشگاهی در حال شکل‌گیری و گسترش هستند که از آن‌ها با عنوان «آموزش مشارکتی» نام برد می‌شود. بهنظر می‌رسد شیوه‌های آموزش مشارکتی بتواند جایگزینی برای این وضعیت باشد و مشکلات را کاهش دهد. البته همان‌طور که گفتم علت و عوامل مختلفی وجود دارند که آن‌ها باید برطرف شوند تا مشکل حل شود.

پایین. دانش‌آموزان چیزهایی را باید حفظ کنند و مشق بنویسد. عده‌ای تنبل هستند و عده‌ای زرنگ. ساختاری که سرکوبگ است و خلاقیت کش. در آن روابط انسانی جایگاهی ندارد. بچه از همان اول یک مهندس کوچک است که وظیفه و سرنوشت ناگزیرش این است که بشود یک مهندس بزرگ در آینده، و اما انسان در این بین به‌طور کلی غایب است.

عوامل سلطه تکنیک

چه علل و عواملی در پیدایش سلطه تکنیک بر اخلاق نقش داشته و دارند؟ یکی غالبه منطق دانشگاه بر منطق مدرسه است که تربیت متخصص است. این امر باید غایت دانشگاه باشد، اما وقتی به غایت مدرسه هم تبدیل شود، بخشی از مشکلات ناشی از آن است که به‌نظر من علت اصلی است. البته اینکه چرا فرهنگ موربدیث در سطح درون مدرسه و در سطح فرهنگ عمومی جامعه که خانواده‌ها هم شامل می‌شود وجود دارد، دلایل خاص خود را دارد. برای مثال، خانواده‌ها دغدغه شغل دارند. بنابراین هدف‌شان از ابتدای کار برای فرستادن بچه به مدرسه رسیدن به شغل است. این خودش ناشی از آن است که مشاغل ظاهراً با واقعاً این‌گونه پنداشته می‌شوند که از گذر رسیدن به مدرک دانشگاهی به دست خواهند آمد. گویی اگر کسی مدرک دانشگاهی نگیرد، شغلی هم نمی‌تواند به دست بیاورد. خود این نگاه در جامعه ایران یک آسیب است که باید جداگانه به آن فکر کرد.

اما نباید چنین باشد که همه به دانشگاه بروند، بلکه خیلی از شغل‌ها هستند که می‌شود بدون رفتن به دانشگاه به آن‌ها رسید. جالب این است که دانشجویان و تحصیلکرده‌های ما می‌گویند: ما دکتر شدیم، وضعمان این است. اما فلانی بدون درس و تحصیل دانشگاهی در بازار کارپ شده و وضعش خوب و مطلوب است



مرجعیت معلم از بین رفته است!

پای صحبت علیرضا سعیدی مهر دبیر پیشکسوت علوم اجتماعی

محمود اردوانی

در دورهٔ دبیرستان عربی تدریس می‌کردم. لابه‌لای درس عربی گاهی مثال‌هایی از زندگی و مسائل اجتماعی می‌زدم. آن زمان، در حالی که تمام وقت در دورهٔ متوسطه و دانش‌سرای تربیت‌معلم تدریس داشتم، با مدرک کاردانی و سن و سال کم، احساس می‌کردم چیز دیگری در وجود من است که باید دنبال آن بگردم. البته نوع تدریس من هم این را نشان می‌داد. تا اینکه به دنبال رشتهٔ علوم اجتماعی رفتم و در دانشگاه فردوسی مشهد در رشتهٔ «پژوهش علوم اجتماعی» پذیرفته شدم.

در سال ۱۳۷۹، با اینکه در گیر مسائل دانشجویی بودم و هنوز مدرک رسمی تدریس علوم اجتماعی را نگرفته بودم، به صورت رسمی کار را در این رشته شروع کردم. یکی از مشوق‌هایی که مرا بیشتر علاقه‌مند و مجدوب این رشته ساخت، برنامه‌ای تلویزیونی به نام «جمعیت حال و آینده» بود و خیلی بیشتر از گذشته مرا با علوم اجتماعی آشنا کرد. کتاب‌های دورهٔ تربیت‌معلم دو گرایش را انتخاب کردم: اول، دینی و عربی و دوم، علوم اجتماعی. در گرایش دینی و عربی پذیرفته شدم. مدت پنج تا شش سال هم با فوق دیپلم

چالش‌ها و دست‌اندازهای زندگی فردی و اجتماعی را ندارند. مشروح گفت و گوهای ما با علیرضا سعیدی مهر، جامعه‌شناس و مدرس دانشگاه فرهنگیان و از دبیران پیشکسوت علوم اجتماعی، در ادامه از نظرتان می‌گذرد.

جناب سعیدی چگونه با علوم اجتماعی گره خوردید و از کجا و چگونه به این درس علاقه‌مند شدید؟
عالقۀ من به علوم اجتماعی از دورهٔ دبیرستان شروع شد. بچه روتاستی بودم و همانجا هم درس می‌خواندم. مدرسه‌ما گرفتاری و مشکلات زیادی داشت که عملاً مرأ وامی داشت در زمان بی کاری در مدرسه باشم. در این مدت با کمک دوستان درخت می‌کاشتیم یا در هموارسازی مسیر کمک می‌کردیم.

وقتی دیپلم گرفتم، برای ورود به تربیت‌معلم دو گرایش را انتخاب کردم: اول، دینی و عربی و دوم، علوم اجتماعی. در گرایش دینی و عربی پذیرفته شدم. مدت پنج تا شش سال هم با فوق دیپلم

اشاره

جامعه‌شناسی علمی کاربردی برای حل مسائل اجتماعی است، اما در ایران و به ویژه در کتاب‌های درسی بیشتر صبغۀ نظری پیدا کرده است. همین موضوع موجب نزول اعتبار و منزلت درس‌های علوم اجتماعی در نظام آموزشی و عدم اقبال دانش‌آموزان و والدین به چنین درس‌هایی شده است.

در چنین شرایطی، تنش معلمان علوم اجتماعی نیز به عنوان مربیان تربیت اجتماعی و آموزش شهرهوندی تضعیف شده و مرجعیت معلم علوم اجتماعی در زمینه‌های تربیتی از بین رفته است. این‌ها دغدغه‌های یک معلم پیشکسوت علوم اجتماعی از استان محروم سیستان و بلوچستان است. وی همچنین نگران حساسیت‌زدایی و فاصله گرفتن دانش‌آموزان از واقعیات اجتماعی به دلیل ترس و نگرانی و امر و نهی‌های جامعه و والدین از یک سو، و رویکرد نظری درس‌ها از سوی دیگر است. او حاصل چنین نظام آموزشی را تربیت انسان‌های عافیت‌طلبی می‌داند که جرئت نه گفتن و رودرودی با

در فضای موجود به دلیل اهمیت و اعتبار کم دروس علوم اجتماعی، منزلت دبیر هم خود به خود پایین می آید. بنده معتقدم، معلم علوم اجتماعی می تواند نقش مشاور قوی مدرسه را ایفا کند. یکی از اشتباها تمان که اتفاق افتاده این است که با آوردن معلمان و دبیران زیاد، مثل مشاور و پرورشی، چنین نقش هایی را از معلم علوم اجتماعی گرفته ایم

را در زندگی فردی خودمان هم اعمال کنیم.
به همین دلیل، جامعه‌شناسان آدم‌هایی
هستند که به زندگی فردی خود نظم و
ترتیب خاصی می‌دهند و این نظم و ترتیب
را در رفتارهای آن‌ها می‌بینیم؛ هر چند در
حال حاضر این ویژگی‌ها کمتر نگشته شده‌اند.

در مورد روش تدریس و چگونگی طرح درس بگویید. آیا بیشتر مطالب کتاب را تدریس می‌کنید یا از خارج از کتاب هم مطالبی را مطرح می‌کنید؟ بخشی از این موضوع به خلاقیت و بخشی به سلیقه و موقعیت و شرایط برمی‌گردد. معمولاً ما معلم‌ها بدله هستیم که با توجه به شرایط، بحث را از کجا شروع کنیم. یک روز از غم شروع می‌کنیم و به شادی می‌رسیم، و روز دیگر از شادی شروع می‌کنیم و به غم می‌رسیم. برای من روحیه کلاسم خیلی همیست دارد. روان‌شناسی کلاسی برایم عاملی اصلی بوده و هست. به همین دلیل از یک مسئله به صورت باز و آزاد شروع می‌کردم و یجه‌هارا در کلاس به شدت

در این دوره جامعه‌شناسان سهم عمدۀ وسیزایی در زمینۀ توسعه و پیشرفت داشتند.

حتی در انقلاب اسلامی ایران هم، چون جامعه‌شناسی بیشتر رویکرد اجتماعی داشت، جامعه‌شناسان و تئوریسین‌های جامعی و ایده‌های شان نقش مهمی در پروری انقلاب اسلامی داشتند. ما دکتر شریعتی را جامعه‌شناسی می‌دانیم که ندیشه‌هایش در سیچ انقلابی مردم نقش سیاسی داشت. اما امروز که جامعه‌شناسی گسترش کمی داشته و دارد، به نظر من

جامعة‌شناسی ما کم است. بنده نسی
همستم که با دوره‌های ابتدایی و متوسطه،
دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد
در ارتباط هستم و در دوره دکترا تحصیل
کنم. یعنی می‌توانم بگویم، امروز با
چندین نسل از کسانی که در گیر مسائل
اجتماعی هستند، در تماس هستم. احساس
کنم جامعه‌شناسی خیلی گسترش پیدا

به کاربردهای اجتماعی علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی به صورت کلان شاره کردید. بفرمایید کسی که جامعه‌شناسی می‌خواند، یا یک جامعه‌شناس در زندگی فردی خود چگونه می‌تواند این درس را به کار گیرد؟ باید توجه داشته باشیم، جامعه‌شناسی فقط در سطح کلان کاربرد ندارد. ساده‌ترین کاربرد جامعه‌شناسی توسعه عقاینت در زندگی فردی است. چون وقتی قواعد جتماعی را می‌آموزیم و یاد می‌گیریم که ندگی قاعده‌مند است، باید این قاعده‌مندی

داشتند. کتاب‌ها بیشتر واقع گرا بودند.

دانشآموزان چگونه با این مباحث ارتباط پیدا می‌کردند و چقدر مباحث برای آن‌ها جالب، جذاب، ملموس و کاربردی بودند؟

واعقیت این است که کلاس‌های بندۀ از آن زمان تاکنون همیشه محفلی پر از نشاط و شادابی و مباحث جدی است. بچه‌ها غرق در مباحث می‌شوند و لحظاتی را هم از فضای جدی خارج می‌شویم. بنابراین در کلاس‌های بندۀ همواره بحث و گفت‌وگو وجود دارد.

برای کاربردی کردن درس‌ها و
مباحث کلاس چه روشی را دنبال
می‌کردید؟

ما بیشتر خودمان را در گیر مسائل
جاری کرده‌ایم. من معتقدم جامعه‌شناسی
علم کاربردی است، در حالی که در ایران
بیشتر به صورت نظری مطرح می‌شود. در
جستجوی علت این امر، وقتی به تاریخ
جامعه‌شناسی در ایران نگاه می‌کنیم،
در می‌یابیم از همان ابتدا که جامعه‌شناسی
وارد ایران شد، نسل اول جامعه‌شناسان
بیشتر تغوریسین بودند. اما نسل دوم
جامعه‌شناسان به عنوان کارشناسان
اجتماعی فعالیت می‌کردند و عمدتاً با
سازمان برنامه و بودجه همکاری داشتند
و در تدوین برنامه‌های توسعهٔ کشور دست
داشتند. به همین دلیل جامعه‌شناسی
در آن مقطع گرایش عجیب و فراوانی به
برنامه‌ریزی اجتماعی داشت. به این ترتیب

بازگشایی

ساعت تدریس علوم اجتماعی چقدر با مباحث و سرفصل‌های کتاب هم خوانی داشت و دارد؟

ما همیشه می‌گفتیم ساعت و زمان برای درس علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی کم است. اما باید بدانیم که زمان کلاس براساس استاندارد است، این من معلم هستم که از ساعت بد استفاده می‌کنم، من باید خودم را با فضای استانداری که برایم تعریف شده است، تطبیق بدهم.

اضافه می‌کنم، معلم و دبیر باید با توجه به میزان باز‌بودن مباحث علوم اجتماعی بحث را طوری مطرح کنند و وارد آن بشوند که خودشان را وارد حاشیه‌ها نکنند و کل وقت کلاس را با مباحث حاشیه‌ای نگیرند. می‌توان مثال‌هایی از مباحث کتاب‌ها آورد و برای تطبیق و روشنی ذهن‌ها، از مثال‌ها استفاده کرد. این هنر معلم است که باید به آن توجه داشته باشد.

در زمان شما نشریات و کتاب‌های کمک‌آموزشی در زمینه درس علوم اجتماعی به چه میزان وجود داشت و معلمان تا چه اندازه از آن‌ها استفاده می‌کردند؟

همیشه کتاب معلومات عمومی و کتابی که جواب سؤالات را داشته باشد، وجود داشته است. اما در آن دوره رجوع به این کتاب‌ها شایع نبود و هر کس به این کتاب‌ها مراجعه می‌کرد، از دید دیگران کاری سبک وزشت انجام داده بود. در حالی که الان کاملاً بر عکس شده است. اگر کسی از کتاب‌های معلومات عمومی یا کمک‌آموزشی کمک نگیرد یا این کتاب‌ها را نداشته باشد، مشکل خواهد داشت.

چه تجربه و برداشتی از کارامدی و ضرورت دوره‌های آموزشی ضمن

واقعیت‌های اجتماعی گره بخورد و این کار به جسارت قالب‌شکنی نیاز دارد.

شما گفتید سه دوره تغییرات اساسی در کتاب‌ها را شاهد بوده و تجربه کرده‌اید. این تغییرات را در مقایسه با حال حاضر چگونه می‌بینید؟

به نظر بندۀ گرایش کتاب‌ها در تغییرات از واقع‌گرایی به سمت تئوریک است و بیشتر به طرف تئوری آمده‌ایم. این مباحث بچه‌ها را درگیر می‌کنند و ما باید به سمت جامعه‌شناسی روزمره برویم. یعنی مباحث آکادمیک کمرنگ و واقعیات اجتماعی و روزمره بیشتر شوند. البته ما معلمان علوم اجتماعی هم نتوانسته‌ایم در فضای آموزشی این مباحث تئوریک را با واقعیات اجتماعی گره بزنیم و به یک نقطه قوت جدی و اجتماعی تبدیل کنیم. یعنی جامعه‌شناسی باید با زندگی روزمره درگیر باشد، اما آن قدر سطح آن پایین آمده است که دیگر برای دانش‌آموز جاذب‌لازم را ندارد.

به نظر شما مباحث نظری کتاب‌ها خوب هستند، اما معلمان هم باید جسارت و مطالعه لازم را داشته باشند تا پیوند این تئوری‌ها را با واقعیات جامعه برای دانش‌آموزان روشن کنند.

توجه کنید، فضای سیاسی جامعه ما و مدارس ما در این قصیه تأثیرگذار است. مدارس ما امروز بیشتر کنکور‌گرا هستند. هر معلمی که به کنکور کمک کند، بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد. به همین خاطر به یاد دارم، زمانی که معلم عربی بودم، خیلی به عنوان دبیر شاخص مطرح نبودم. اما در حال حاضر معلم عربی کلاس فوق‌العاده و کلاس خصوصی می‌گذارد، ولی دبیر علوم اجتماعی نه.

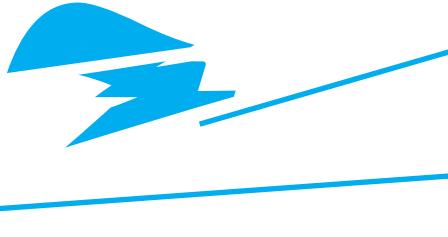
در گیر مسائل می‌کردم. برای مثال، موضوع لباس و پیراهن، یا مدل موی دانش‌آموز، یعنی موضوع‌هایی که بشود با مسائل کتاب مرتبط کرد و گره زد، مطرح می‌کردم.

مباحث کتاب‌ها هرچند سال یک باز تغییر می‌کردن. آیا از دبیران در مورد تغییرات نظری خواسته می‌شد؟

بندۀ سه دوره شاهد تغییرات اساسی در کتاب‌ها بودم. احساس‌ام این است که در این تغییرات از دبیران نظرخواهی می‌شود، یا بهتر بگوییم می‌شد، اما نظرات جدی و کاربردی اعمال نمی‌شوند. شما وقتی کتابی را به عنوان سند برای بچه‌های کشوری با این جغرافیا و تنوع ارائه می‌کنید، با این روش قطعاً آن سند از جامعیت خوبی برخوردار نخواهد بود. بنابراین می‌طلبید که معلمان و دبیران جسور باشند و مباحث کتاب را با مباحث اجتماعی محل زندگی خودشان پیوند بزنند.

متأسفانه ما جسارت را بین معلمان اجتماعی کم کرده‌ایم. معلمان علوم اجتماعی اوایل انقلاب عمدتاً به صورت جدی در عرصه‌های اجتماعی فعال بودند، اما در حال حاضر خیلی محافظه‌کار و ملاحظه‌کار شده‌اند. مباحث کتاب‌ها باید توسط معلمی که جسارت داشته باشد، با

بنده سه دوره شاهد تغییرات اساسی در کتاب‌ها بودم. احساس‌ام این است که در این تغییرات از دبیران نظرخواهی می‌شود، یا بهتر بگوییم می‌شد، اما نظرات جدی و کاربردی اعمال نمی‌شوند. شما وقتی کتابی را به عنوان سند برای بچه‌های کشوری با این جغرافیا و تنوع ارائه می‌کنید، با این روش قطعاً آن سند از جامعیت خوبی برخوردار نخواهد بود



علوم اجتماعی امروز برای مدرسه و نظام

آموزشی ما یک دغدغه نیست.

امروز تلاش زیادی نمی‌کنیم که این دانش بتواند به درد زندگی بخورد. در سطح کلان، این احساس وجود دارد که علوم اجتماعی کاربردی نیست

بچه‌ها تأثیر مثبت می‌گذاشت، معلم علوم اجتماعی بود. بچه‌های نسل انقلاب که در دهه ۱۳۶۰ فارغ‌التحصیل شدند، از معلمان علوم اجتماعی خود خیلی یاد می‌کنند.

فضای قبلی به خاطر درس‌هایی بود که در کتاب‌ها وجود داشت یا به خاطر فضای مدرسه و جامعه، نوع نگرش و

سلیقه معلمان بود؟

چند عامل را باید در نظر بگیریم. درواقع چندعاملی است. آن زمان معلم خودش باور کرده بود آدم مؤثری است و باید نقش و سهم خود را در آگاهی دانش‌آموز ایفا کند. دوم مطالب کتاب‌ها بود. در گذشته مباحث بیشتر چالشی ایجاد می‌کردند و فضای بحث و گفت‌و‌گو و نقادی وجود داشت.

در گذشته فردی که دیپلم می‌گرفت، خودش را دارای وجاهت می‌دانست و شخصیتی برای خود قائل بود. اما الان نه جامعه دیپلمه را باور دارد، نه دانش‌آموز به خود اعتماد دارد و خود را باور می‌کند. در گذشته ما خود را اهل نظر می‌دانستیم. به نظر من همه این عوامل، یعنی فضای جامعه، معلم و مدرسه مؤثرند.

چه خاطره به یادماندنی از درس علوم اجتماعی دارید؟

از درس خاطره ندارم، اما از کلاس چرا. بعد از سال‌ها دوری و فاصله از دبیرستان، یک روز کیف به دست و قدم زنان در حال رفتن به مرکز آموزش عالی فرهنگیان بودم که یکی از معلمان از کنارم بی‌اعتناید. مثل خیلی افراد که ممکن است یکدیگر را بجا نیاورند. هر دو بی‌توجه به راه خود ادامه دادیم. البته من کمی آهسته‌تر حرکت

نمی‌شود. یعنی وجود آدمهای شاخص می‌تواند جاذبه ایجاد کند و تا حدودی از این مشکل بکاهد.

بنده معتقدم، معلم علوم اجتماعی می‌تواند نقش مشاور قوی مدرسه را ایفا کند. یکی از اشتباهاتمان که اتفاق افتاده این است که با آوردن معلمان و دبیران زیاد، مثل مشاور و پرورشی، چنین نقش‌هایی را از معلم علوم اجتماعی گرفته‌ایم. اینکه عرض کردم از طریق درس‌های دیگر دارند تنه می‌زنند، همین‌هاست. قبل از معلم علوم اجتماعی نقش یک مشاور را بازی می‌کرد. عملاً نقش مربی پرورشی را داشت. عملاً بین بچه‌ها و دوست آن‌ها بود. اما الان معلم علوم اجتماعی را مثل معلم ریاضی به فضای کتاب و کلاس خودش محدود کرده‌ایم و این یک اشکال کار است. علوم اجتماعی یعنی علمی که مربوط به بدنه جامعه، یعنی مردم است.

کاستن از نقش و مسئولیت دبیر علوم اجتماعی ناشی از نوع نگاه مدیران آموزشی است یا سیاست‌های کلان؟

بیشتر ناشی از سیاست‌های کلان است که از بالا اعمال می‌شوند. البته هنوز هم معلمان علوم اجتماعی هستند که به خاطر شخصیت‌شان نقش مؤثری بازی می‌کنند و برخی از آن‌ها نقش مشاور مدرسه و دلسویز بچه‌ها را دارند، با آن‌ها وزش می‌کنند و اردو می‌روند. به نظر من، در گذشته نقش معلم علوم اجتماعی مؤثر بود. یعنی مرجعیت داشت. اما اکنون این مرجعیت کم‌رنگ شده است. بیشتر بچه‌های علوم انسانی قبل و قتی می‌خواستند از خاطرات دوران تحصیلشان بگویند، حتی در خاطره خود، تعریفی از معلم علوم اجتماعی داشتند. چون یکی از معلمانی که در ذهن

خدمت و چگونگی برگزاری آن‌ها برای دبیران علوم اجتماعی دارید؟

دوره‌های آموزش ضمن خدمت برای دبیران علوم اجتماعی از گذشته تاکنون برگزار شده است. اما استقبال از آن‌ها کم شده است و نوعی سرخوردگی در معلمان در این زمینه دیده می‌شود. بنده به عنوان مدرس آموزش ضمن خدمت می‌بینم که دبیران علوم اجتماعی هیچ تلاشی برای دانش‌افزایی خود نمی‌کنند.

علت را چه می‌دانید؟

کم‌رنگ شدن اهمیت علوم اجتماعی در فضای تحقیقی. به این معنی که علوم اجتماعی امروز برای مدرسه و نظام آموزشی ما یک دغدغه نیست. امروز تلاش زیادی نمی‌کنیم که این دانش بتواند به درد زندگی بخورد. در سطح کلان، این احساس وجود دارد که علوم اجتماعی کاربردی نیست. از طرف دیگر هم امروز مباحثت دیگری هستند که به علوم اجتماعی نزدیک شده‌اند و دارند به آن تنه می‌زنند و جای آن را می‌گیرند؛ مثل مباحثت دینی و روان‌شناسی.

اهمیت و اعتبار معلمان و دبیران علوم اجتماعی بین دانش‌آموزان، والدین و مسئولان مدرسه با چنین شرایطی که برای درس علوم اجتماعی ترسیم کردید، چگونه است؟

در چنین شرایطی، به دلیل اهمیت و اعتبار کم دروس علوم اجتماعی، منزلت دبیر هم خود به خود پایین می‌آید. البته گاهی معلم علوم اجتماعی به قدری خوب عمل می‌کند و با فضای مدرسه و دانش‌آموزان ارتباط خوب و هماهنگی دارد که مدیر، رئیس منطقه، اولیا... او را خوب می‌بینند. بر عکس گاهی هم معلم به قدری منفعل عمل می‌کند که وجودش اصلاً احساس

پایان نامه ها ضعیف و تیتر آماری است.
دانشجویان به آمار گرایش دارند.

دانشجویان ما چهار سال جامعه‌شناسی می‌خوانند، اما در پایان نمی‌توانند یک تعریف از جامعه‌شناسی بدهند.

من به عنوان یک معلم احسان می‌کنم
تعمدی در کار است که جامعه‌شناسی به
حاشیه برود. چون این علم، علم بی‌چون و
چرا قبول کردن نیست. وقتی ما آرمان‌ها و
متفکران اجتماعی را کنار بزنیم، فضا برای
دیگران فراهم می‌شود. این به صلاح جامعه
نیست. من برای آینده جامعه‌نگرانم. به
همین خاطر در استنامن به همه جا سرک
می‌کشم و در کارهای اجرایی وارد می‌شوم.
عضو سازمان‌های مردم‌نهاد هستم و در
مسائل داخلت می‌کنم. در مجموع سعی
می‌کنم در حوزه‌های مختلف تأثیرگذار
باشم. چون احساس می‌کنم علوم اجتماعی
می‌تواند چتر وسیعی داشته باشد و تمام این
حوزه‌ها را در برمی‌گیرد.

در پایان لازم می‌دانم بگویم، من
به عنوان معلم علوم اجتماعی نگرانی‌هایی
دارم. از اینکه بچه‌های ما از واقعیت‌های
علوم اجتماعی فاصله بگیرند و به صورت
جدی در گیر مباحث علوم اجتماعی
نشوند، نگرانم. این نوعی ترس است
بین بچه‌ها، چون خیلی به آن‌ها امر
ونهی کرده‌ایم. نگرانم که حاصل این
نوع تربیت، آدم‌های اعفیت‌طلبی باشد
که بعضًا داریم می‌بینیم. آدم‌هایی که
جرئت نه گفتن و ورود به مباحث چالشی
زنده‌ی را ندارند. زندگی دست‌انداز دارد.
ما وقتی نوجوانانمان را از مباحث چالشی
دور می‌کنیم، چه انتظاری داریم که
آن‌ها بتوانند در جامعه مسائل حساس
خودشان را حل کنند. مسائل حساس
 فقط فردی نیستند و گاه سرنوشت جامعه
را رقم می‌زنند. ما الان فرزندانمان را از
حساسیت در مورد مسائل کلان دور نگه
داشته‌ایم.

به دنبال مسئله بودند و سرشان درد می‌کرد
برای فضاهای جذاب، هیجانی و جدی، اما در
حال حاضر این فضای خیلی کم‌رنگ شده است.
به نظر من جامعه ما دنبال عافیت‌طلبی
است و می‌خواهد برای خودش راه مشخصی
را پیدا کند و زندگی خودش را داشته باشد.
جامعه ما از مسئله سرخورد شده است و
این موضوع باعث شده است حتی در میان
نخبگان ما هم علاقه‌مندی به مسئله وجود
داشته باشد.

اگر بخواهید حاصل عمرتان در تدریس این درس را خلاصه بگویید، به دیگران امروزی علوم اجتماعی چه توصیه‌هایی می‌کنید؟

می‌گوییم اگر عاشق علوم اجتماعی نیستید،
وارد این شغل نشوید. مباحث اجتماعی
قطعاً به دنبال خود چالش به همراه دارند.
ممکن است دچار آشفتگی فکری بشوید.
باید بدانید بینش جامعه‌شناسختی در معنای
عامیانه بینش فضولانه است. چون ما فضول
هستیم، اگر این فضولی و کنجکاوی را
دردرس احساس می‌کنید، وارد نشوید.

فکر می‌کنید علوم اجتماعی و به خصوص درس جامعه‌شناسی در مدیریت، اقتصاد، سیاست و فرهنگ جامعه چه تأثیری می‌تواند داشته باشد؟

من جامعه‌شناسی کاربردی را در
برنامه‌ریزی اجتماعی و مدیریت اجتماعی
بسیار مؤثر می‌دانم. معتقدم فرماندار،
مدیر آموزشی و مدیران بالا و عالی باید
از آن بخش از مباحث جامعه‌شناسی که
باعث انسجام می‌شوند، استفاده کنند.
جامعه‌شناس کاربردی عمارت جامعه است
و می‌داند بافت‌های جامعه چگونه باید کنار
هم قرار بگیرند تا کارایی لازم را داشته
باشند. مدیران جامعه باید دانش علوم
اجتماعی را بدانند.

دانشگاه‌ها هم باید به تحقیق دانش
جامعه‌شناسی کمک کنند. چارچوب نظری

می‌کردم، به محل مرکز آموزشی رسیدم
و وقتی وارد کلاس شدم، دیدم ایشان در
آخر کلاس نشسته و ناگهان از جا بلند شد.
احساس بدی به هر دوی مادرست داد. خیلی
تلاش کردم تا با رفتارم ایشان را مقاعد کنم
که شما معلم من هستید و احترامتان برایم
خیلی مهم است. نمی‌دانم موفق شدم یا نه،
اما به هر مقام و مرتبه‌ای هم که برسم، خود
را شاگرد ایشان می‌دانم.

خاصطره دیگرم مربوط به وقتی است
که دانشگاه امام حسین(ع) برای تدریس
جامعه‌شناسی وسائل ارتباط جمعی از من
دعوت کرد. وقتی وارد کلاس شدم، جمعی
از نظامیان عالی رتبه نشسته بودند. آهسته
وارد کلاس شدم و سلام مقتدرانه ای دادم،
اما یکی از انتهای کلاس گفت: آدم قوی تری
نمی‌توانستند پیدا کنند. من به خودم تزلزل
راه ندادم. در جایم نشتم و بحث را شروع
کردم، در پایان کلاس همان آقا که بعدها
هم یکی از دوستان ما شد، آمد و از اینکه
زود قضاوت کرده است عذرخواهی کرد. این
خاطره را گفتم تا درسی برای همه ما باشد.
زود قضاوت نکنیم، اعتماد به نفس داشته
باشیم، و به آنچه که می‌گوییم ایمان داشته
باشیم که مخاطب ما، حتی اگر مخاطب
سختی باشد، در او تأثیرگذار خواهیم بود.
همیشه به مخاطبانم گفته‌ام که بی‌دلیل
حرف مرا قبول نکنند و این حق را برای
مخاطب محفوظ دانسته‌ام که همیشه آنچه
را من می‌گوییم به چالش بکشد.

در برنامه هدایت تحصیلی میل
و گرایش خانواده و دانش آموزان
بیشتر به رشته‌های غیر علوم انسانی
است. حتی مشاوران هم بچه‌ها را به
رشته‌های غیر علوم انسانی و اجتماعی
هدایت و راهنمایی می‌کنند. به نظر
شما دلیل این بی‌میلی یا کم‌میلی
چیست؟

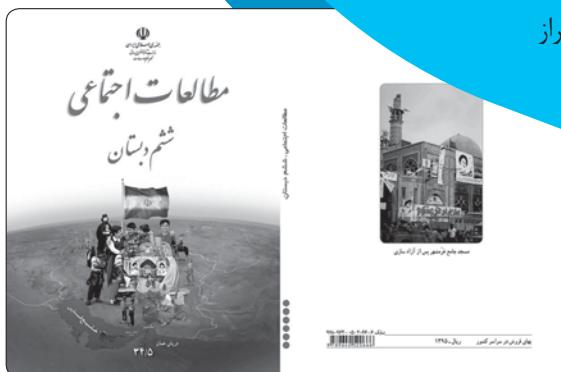
مطلوب خیلی عجیبی نیست. به طور کلی
مشاغلی که در جامعه ما در درس‌ساز هستند،
زیاد باب طبع خانواده‌ها نیستند. در گذشته

چند فرهنگی در کتاب مطالعات اجتماعی ششم

فلسفه برنامه درسی چند فرهنگی و
میزان انعکاس آن در کتاب های درسی

حمیدرضا جوکار

دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز
معلم پایه ششم شهرستان فیروزآباد



چکیده

پژوهش حاضر به تحلیل محتواهای کتاب اجتماعی پایه ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ مربوط به سؤال ۸۳ مقوله موجود، تعداد ۲۸۶ مورد (معادل ۱۳/۶۳٪) مربوط به سؤال یک(انعکاس تنوع قومی- نژادی، محیطی، دینی و مذهبی)، تعداد ۱۲۵ مورد (معادل ۵/۹٪) مربوط به سؤال دو(مطالعه فرهنگ های دیگر مردم جهان)، تعداد ۴۲ مورد (معادل ۷/۲٪) مربوط به سؤال سه(تفویت روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت) است. همچنین در تحلیل تصاویر تعداد ۵۹ مورد (معادل ۸/۷٪) مربوط به سؤال یک، تعداد ۱۶ مورد (معادل ۲/۷٪) مربوط به سؤال دو، و تعداد ۸ مورد (معادل ۶/۹٪) مربوط به سؤال سه است.

کلیدواژه ها: فلسفه، تحلیل محتوا، درس اجتماعی، پایه ششم

پژوهش حاضر به تحلیل محتواهای کتاب اجتماعی پایه ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ در ایران پرداخته است، هدف آن تحلیل محتواهای کتاب از بعد توجه به مقوله های چند فرهنگی(انعکاس تنوع قومی - نژادی، محیطی، دینی و مذهبی، مطالعه فرهنگ های دیگر مردم جهان، و تقویت روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت) بوده است. روش پژوهش کمی و جامعه آماری و نمونه، کتاب اجتماعی پایه ششم در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ است. ابتدا مؤلفه های چند فرهنگی انتخاب شدند و پس از فیلترداری، برای تحلیل داده ها از آمار توصیفی(جدول، نمودار، فراوانی و...) استفاده شد. با توجه به نتایج موجود فراوانی کل (در تحلیل متن فراوانی ۴۵۳ و در تحلیل تصویر فراوانی

مقدمه

تنوع جزء‌لاینفک مشخصه‌های اساسی جهان امروز و عاملی مؤثر در تعاملات بین فردی و اجتماعی است. اما جامعه جهانی امروز اسیر نگرش‌ها و رفتارهایی توأم با پیشداوری و تبعیض است، غافل از اینکه پیدایش تنوع در جامعه غیرارادی است. از این رو، به جای ستیز و مبارزه با آن، باید به فکر برخورد مؤثر با این پدیده بود. در گذشته‌ای نه‌چندان دور، تصور بر این بود که نظامهای تعلیم و تربیت باید بدون توجه به تنوع و گوناگونی فرهنگ‌ها برنامه‌ریزی کنند. اما امروزه باز میان رفتن مرزاها و در نظر گرفتن تأثیر فرهنگ‌ها بر یکدیگر، در امر برنامه‌ریزی و به ویژه در طراحی برنامه درسی به این مهم باید توجه شود. در چنین شرایطی، به رغم حضور اقلیت‌های گوناگون در نهاد مدرسه، آموزش و پرورش برای پاسخ‌گویی به چنین نیازی ناگزیر است که به تدوین برنامه درسی چند فرهنگی بپردازد [عسگریان، ۱۳۸۵].

رویکرد احترام به تنوع چند فرهنگی، سبب بهبود رشد شناختی فراگیرندگان، افزایش درک نژادی و قومی آن‌ها، تقویت حس اجتماعی و مشارکت مدنی آن‌ها، بهبود حساسیت‌های فرهنگی فراگیرندگان، افزایش عملکرد آن‌ها و بهبود تعامل در کلاس‌های درس می‌شود [لین جینگ، ۲۰۰۷]. درنهایت، تبیین



احترام به تنوع فرهنگی در نظام آموزش عالی می‌تواند زمینه عملکرد بهتری را فراهم آورد [فیسا و کریستین، ۲۰۱۱]. یکی از اهداف عمده برنامه درسی چند فرهنگی کمک به فراگیرندگان در بهره‌گیری عادلانه از دانش و مهارت‌ها، و عملکرد مؤثر در جامعه‌ای متکثر و دارای گروههای قومی در زمینه تعامل با دیگر افراد جامعه است [سجادی، ۱۳۸۴].

مسلم است که این آماده سازی به فراهم کردن مقدمات و زمینه‌های فرهنگی و آموزشی لازم از طریق نظامهای آموزشی و برنامه‌های درسی آن نیاز دارد. در واقع پیش‌بینی ساز و کار مناسب به منظور نزدیکی فرهنگ‌ها، ایجاد تفاهم و تعامل میان آن‌ها در جهت هم زیستی مسالمت‌آمیز، و رفع سوء تفاهم‌های اجتماعی ضرورت مضاعف می‌باشد. در این راستا، از جمله رسالت‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت در جوامع چند فرهنگی، طراحی برنامه درسی حساس به فرهنگ و پاسخ‌گو به ویژگی‌های چند فرهنگی است [صادقی، ۱۳۸۹]. اگر پی‌دیریم برنامه درسی و آموزشی در هر کشوری باید بازتاب‌دهنده و منعکس‌کننده ویژگی‌ها، مقتضیات و واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی همان کشور باشد، در آن صورت باید بر این نکته تأکید کنیم که چند فرهنگی باید به نحو مقتضی در برنامه‌های درسی نظام آموزشی مورد توجه جدی و عملی قرار بگیرد [امینی، ۱۳۹۱].

بررسی روند آموزش «تعلیمات اجتماعی» در کشورهای گوناگون نشان می‌دهد که این کشورها تغییرات زیادی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی در این برنامه درسی انجام داده‌اند [اسکورمن و همکاران، ۲۰۱۰]. در زمینه توجه به مقوله چند فرهنگی در ایران و سایر کشورهای دارای تنوع فرهنگی، تحقیقاتی صورت گرفته‌اند؛ از جمله:

۶ عسگریان (۱۳۸۵) در مقاله‌ای با عنوان «جایگاه فرهنگ‌های قومی در تربیت شهروند» می‌نویسد که در جوامع چند قومیتی مانند ایران، به کارگیری فرهنگ‌های قومی در آموزش رسمی و اشاعه آن از طریق برنامه درسی، زمینه پیوند اقوام و نژادهای جامعه را به وجود می‌آورد و موجبات وحدت بخشی فرهنگی و وحدت ملی را ایجاد می‌کند.

۷ جانسون (۲۰۱۱) در مقاله خود با عنوان «ایام آموزش و پرورش مبتنی بر فرهنگ‌های مختلف باعث بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به نژادهای گوناگون می‌شود» به این نتیجه رسید که کودکانی که تحت آموزش مبتنی بر فرهنگ‌های متفاوت قرار می‌گیرند، کمتر به خاطر اختلافات و تفاوت‌های نژادی آسیب می‌بینند.

۸ یافته‌های پژوهشی کیونگ چا و هوان هام (۲۰۱۳) با عنوان «آموزش چند فرهنگی» به عنوان یک دستور کار سیاست جهانی نشان دادند، کشورهایی که با جامعه مدنی جهانی ارتباطات بیشتری دارند، به طور قابل توجهی بیشتر احتمال دارد که سیاست‌های ملی و استانداردهای برنامه درسی برای آموزش

چند فرهنگی را داشته باشند.

٦ سن فون، نگلین عبدالله و کرستینا عبدالله(۱۳۰۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که معلمان مدارس پیش دبستانی در مالزی درک محدودی از آموزش چند فرهنگی دارند. این پژوهشگران پیشنهاد کردند، روی حمایت معلمان در توسعه بیشتر و درک عمیق‌تر و انتقادی تراز آموزش چند فرهنگی تمرکز شود.

برای حصول اطمینان بیشتر از مناسب بودن محتوای کتاب‌های درسی و توجه به چند فرهنگی دانش‌آموزان در کتب درسی، به ویژه تعلیمات اجتماعی پایه ششم، ابتدایی با نگاهی کارشناسانه، نقاط قوت و ضعف آن شناسایی و راهکارهایی در این زمینه ارائه شوند.

در پژوهش حاضر به بررسی محتوای کتاب مطالعات ششم از لحاظ میزان انکاس مؤلفه چند فرهنگی خواهیم پرداخت.

سؤال اصلی: تأثیر فلسفه برنامه درسی چند فرهنگی بر محتوای کتاب مطالعات ششم در کتاب درسی اجتماعی پایه ششم(انکاس تنوع قومی- نژادی، محیطی، دینی و مذهبی در برنامه‌های درسی، مطالعه فرهنگ‌های دیگر مردم جهان، و تقویت روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت) چگونه است؟

مورد بررسی قرار گرفتند و نتایج به دست آمده در جداول مربوطه قرار داده شدند. همچنین این تحقیق از لحاظ هدف از نوع کاربردی و از لحاظ دامنه زمانی مربوط به سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ است.

در تحقیق حاضر کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ جامعه آماری و نمونه پژوهش بود که مورد بررسی و تحلیل محتوا قرار گرفته است.

یافته‌ها:

سؤال اصلی: تأثیر فلسفه برنامه درسی چند فرهنگی در کتاب درسی اجتماعی پایه ششم(انکاس تنوع قومی- نژادی، محیطی، دینی و مذهبی در برنامه‌های درسی، مطالعه فرهنگ‌های دیگر مردم جهان، و تقویت روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت) چگونه است؟

مطالعات نشان می‌دهند که برنامه درسی چند فرهنگی، از یک طرف بر سیاست‌ها و خط مشی‌های کلی و عمومی بر اساس ساختهای تعلیم و تربیت عمومی جمهوری اسلامی ایران، و از طرف دیگر، بر روش‌های آموزشی و محتوای درسی دوره‌های گوناگون تحصیلی، می‌تواند اثرگذار باشد.

جدول ۱. اطلاعات و فراوانی کل مقوله‌ها در کتاب اجتماعی ششم مربوط به متن و تصاویر

کتاب اجتماعی پایه ششم							
جمع	سؤال تعقیب روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت	سؤال مطالعه فرهنگ‌های دیگر مردم جهان	سؤال انکاس تنوع قومی- نژادی، محیطی، دینی و مذهبی				
تصویر	متن	تصویر	متن	تصویر	متن	تصویر	متن
۸۳	۴۵۳	۸	۴۲	۱۶	۱۲۵	۵۹	۲۸۶
۱۰۰	۱۰۰	۹/۶۳	۹/۲۷	۱۹/۲۷	۲۷/۵۹	۷۱/۰۸	۶۳/۱۳
						درصد از کل	

از داده‌های جدول ۱ در می‌باییم که در متن کتاب اجتماعی پایه ششم ابتدایی از تعداد ۴۵۳ مورد، معادل ۱۰۰ درصد مقوله موجود در کتاب، تعداد ۲۸۶ مورد (معادل ۶۴/۳۱۲ درصد) مربوط به سؤال یک(انکاس تنوع قومی- نژادی، محیطی، دینی و مذهبی)، تعداد ۱۲۵ مورد (معادل ۲۷/۵۹٪) مربوط به سؤال دو(مطالعه فرهنگ‌های دیگر مردم جهان)، و تعداد ۴۲ مورد، (معادل ۹/۲۷٪) مربوط به سؤال سه(تعقیب روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت) است. همچنین، از تعداد ۸۳ مورد، معادل ۱۰ درصد تصویرهای موجود در کتاب اجتماعی پایه ششم، تعداد ۵۹ مورد (معادل ۱۰/۸٪) مربوط به سؤال یک(انکاس تنوع قومی- نژادی، محیطی، دینی و مذهبی)، تعداد ۱۶ مورد (معادل ۱۹/۲۷٪) مربوط به سؤال دو (مطالعه فرهنگ‌های دیگر مردم جهان)، تعداد ۸ مورد (معادل ۹/۶۳٪)

سؤالات فرعی:

۶ تأثیر فلسفه برنامه درسی چند فرهنگی بر خط و مشی نظام آموزش چیست؟

۶ محتوای کتاب درس اجتماعی پایه ششم ابتدایی (متن و تصویر) از بعد توجه به مقوله چند فرهنگی انکاس تنوع قومی- نژادی، محیطی، دینی و مذهبی در برنامه‌های درسی چگونه است؟

۶ محتوای کتاب درسی اجتماعی پایه ششم ابتدایی (متن و تصویر) از حیث توجه به مقوله چند فرهنگی مطالعه فرهنگ‌های دیگر مردم جهان چگونه است؟

۶ محتوای کتاب درس اجتماعی پایه ششم ابتدایی (متن و تصویر) از حیث توجه به مقوله چند فرهنگی تقویت روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت چگونه است؟

روش

تحقیق حاضر توصیفی است و در آن، با جمع‌بندی و یکسان‌سازی فیش‌های جمع‌آوری شده در رابطه با موضوعات اصلی و فرعی بر اساس روش‌های استقرایی و قیاسی، و نیز با بهره‌گیری از دلالت‌های عقلایی و منطقی، به تحلیل محتوای کمی و کیفی کتاب اجتماعی پایه ششم ابتدایی پرداخته شد. با توجه به روش تحلیل محتوا، اعم از کمی و کیفی، واحدهای تحلیل را اعم از واژه «کلمه» یا اصطلاح، موضوع‌ها، شخصیت‌ها یا اسامی، پارagraf‌ها یا بنددها، و مقولات با مورد، هرکدام در مقولات تعیین شده قبلی دسته‌بندی شدند و نتایج آن‌ها

۵۹ مورد (معادل ۰۸٪) به مقوله مذکور اشاره شده است.
سؤال دو: محتوای کتاب درس اجتماعی پایه ششم ابتدایی (تصویر) از بعد توجه به مقوله چندفرهنگی مطالعه فرهنگ‌های دیگر مردم جهان چگونه است؟

از داده‌های جدول ۱ در می‌یابیم که در پایه ششم ابتدایی در مقوله مطالعه فرهنگ‌های دیگر مردم جهان، از مجموع ۸۳ مورد، معادل ۱۰ درصد تصویر موجود در کتاب، تعداد ۱۶ مورد (معادل ۲۷٪) به مقوله مذکور اشاره کرده است.

سؤال سه: محتوای کتاب‌های درس اجتماعی پایه ششم ابتدایی (تصویر) از بعد توجه به مقوله چند فرهنگی تقویت روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت چگونه است؟

از داده‌های جدول ۱ در می‌یابیم که در پایه ششم ابتدایی در مقوله تقویت روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت، از مجموع ۸۳ مورد، معادل ۱۰ درصد تصویر موجود در کتاب، تعداد ۸ مورد معادل ۹٪ به این مقوله اشاره کرده است.

با توجه به تجزیه و تحلیل‌های انجام شده، در می‌یابیم که یافته‌های این پژوهش با یافته‌های عراقیه و همکارانش (۱۳۸۸)، حمیدیزاده (۱۳۹۱)، اصلاتی (۱۳۹۲)، بیگ تگو (۲۰۱۰)، گورسکی (۲۰۱۰) و بنکس (۲۰۱۳)، در دو مقوله: «تنوع قومی- نژادی، محیطی، دینی و مذهبی»، و نیز «مطالعه فرهنگ‌های دیگر مردم جهان» هم‌سو نیست، اما در مقوله «تقویت روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت»، در تحلیل تصاویر هم‌سوست.

نتیجه‌گیری

مطالعات نشان می‌دهند که برنامه درسی چندفرهنگی از یک طرف می‌تواند بر سیاست‌ها و خط مشی‌های کلی و عمومی بر اساس ساخته‌های تعلیم و تربیت عمومی جمهوری اسلامی ایران، و از طرف دیگر نیز بر روش‌های آموزشی و محتوای درسی دوره‌های متفاوت تحصیلی اثرگذار باشد، به‌گونه‌ای که فراگیرندگان با فرهنگ‌های مختلف که گاه متضاد با فرهنگ قومی و محلشان است، آشنا می‌شوند، و هنر بهزیستی مسالمت‌آمیز در آن‌ها پرورش می‌یابد و در نهایت به عنوان شهروندان نقاد

مربوط به سؤال سه (تقویت روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت) است.

تحلیل متن

سؤال یک: محتوای کتاب درس اجتماعی پایه ششم ابتدایی (متن) از بعد توجه به مقوله چندفرهنگی انعکاس تنوع قومی- نژادی، محیطی و دینی و مذهبی در برنامه‌های درسی چگونه است؟

از داده‌های جدول ۲ در می‌یابیم که در پایه ششم ابتدایی در مقوله تنوع قومی- نژادی، محیطی و دینی- مذهبی، از مجموع

جدول ۲. فراوانی و درصد مقوله تنوع قومی- نژادی، محیطی و دینی- مذهبی در متن کتاب

نام مقوله	فرهانی	درصد نسبت به کل
تنوع قومی- نژادی	۳۳	۱۱/۵۳
تنوع محیطی	۲۵۱	۸۷/۷۶
تنوع دینی و مذهبی	۲	۰/۶۹
جمع کل این مقوله در کتاب	۲۸۶	۱۰۰

۲۸۶ مورد تعداد ۳۳ مورد (معادل ۱۱٪) به تنوع قومی- نژادی، ۲۵۱ مورد (معادل ۷۶٪) به تنوع محیطی، و ۲ مورد (معادل ۰٪) به تنوع دینی- مذهبی اشاره کرده است.

سؤال دو: محتوای کتاب درس اجتماعی پایه ششم ابتدایی (متن) از بعد توجه به مقوله چند فرهنگی مطالعه فرهنگ‌های دیگر مردم جهان چگونه است؟

از داده‌های جدول ۱ در می‌یابیم که در مقوله مطالعه فرهنگ‌های دیگر مردم جهان، از مجموع ۴۵۳ مورد، تعداد ۱۲۵ مورد (معادل ۲۷٪) به مقوله مذکور اشاره کرده است.

سؤال سه: محتوای کتاب‌های درس اجتماعی پایه ششم ابتدایی (متن) از بعد توجه به مقوله چند فرهنگی تقویت روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت چگونه است؟

از داده‌های جدول ۱ در می‌یابیم که در مقوله تقویت روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت، از مجموع ۴۵۳ مورد، تعداد ۴۲ مورد (معادل ۹٪) به مقوله مذکور اشاره کرده است.

تحلیل تصاویر

سؤال یک: محتوای کتاب درس اجتماعی پایه ششم ابتدایی (تصویر) از بعد توجه به مقوله چندفرهنگی انعکاس تنوع قومی- نژادی، محیطی و دینی- مذهبی در برنامه‌های درسی چگونه است؟

از داده‌های جدول ۱ در می‌یابیم که در پایه ششم ابتدایی در مقوله انعکاس تنوع قومی- نژادی، محیطی، دینی و مذهبی، از مجموع ۸۳ مورد، معادل ۱۰ درصد تصویر موجود در کتاب، در

متولیان تدوین کتاب‌های درسی با اضافه کردن فیلم‌های آموزشی، تصاویر و... زمینه ایجاد روحیه همدلی و همزیستی را در دانش‌آموزان بوجود آورند.
• میزان توجه به مقوله‌های چند فرهنگی را در سایر کتاب‌های دوره ابتدایی بررسی کنند.

9. Lin, jing (2007). Love, peace and wisdom in Education: Transforming Education for peace, Marvard Education Review: Academic research library.
10. Feyisa, D. & Kirstin, F. (2011). Raising The Achievement of Portuguese pupil in British school: A case study of good practice. Available at <http://www>. Eric. ed.gov.
11. Schoorman, Dilys & Bogotch, Ira (2010). Conceptualisation of multicultural education among teachers: Implications for practice in universities and schools. Journal of Teaching and Teacher Education, 26. 1041-1048.
12. Johnson, o. (2011). Does multicultural education improve student racial attitudes? Journal of studies, 42(8), 1252-1274.
13. San Phoon, Hooi; Ng Lee Yen Abdullah, Melissa. Christina Abdullah, Anna. (2013). Unveiling Malaysian Preschool Teachers Perceptions and Attitudes in Multicultural Early Childhood Education, the Asia- Pacific Education Researcher, Volume22, Issue4, 427.
14. Kyung Cha, Yun. Hwan Ham, Seung. (2013). The institutionalization of Multicultural Education as Global Policy Agenda, The Asia-Pacific Education Reasercher.
15. Bic Ngo (2010). Doing “ Diversity” at Dynamic High: Problems and Possibilities of Multicultural Education in Practice. Education and Urban Society, 42(4). 473-495.
16. Gorski, Paul C. (2010). Multicultural Education for equity in our schools: A working definition. Available at <http:// www. Edchange.org/multicultural/> initial.htm.
17. Banks (2013). Define Multicultural Education. Available at: <http:// www. Ncerl.org>.

منابع

۱. عسگریان، مصطفی (۱۳۸۵). جایگاه فرهنگ‌های قومی در تربیت شهروند، مؤسسه پژوهشی و برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی. تهران.
۲. سجادی، سید مهدی (۱۳۸۴). کثرت گرایی فرهنگی، هویت و تعیلم و تربیت (تبیین و ارزیابی)، اندیشه‌های نوین تربیتی.
۳. صادقی، علیرضا (۱۳۸۹). «بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی». فصل نامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۱۸.
۴. اینی، محمد (۱۳۹۱). «تبیین برنامه درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران». فصل نامه مطالعات برنامه درسی. سال ۷. شماره ۲۶.
۵. عراقیه، علیرضا؛ فتحی و اجارگاه، کورش؛ فروغ ابری، احمد علی؛ فاضلی، نعمت الله (۱۳۸۸). «تبیین نقاط متفاوت برای تدوین برنامه درسی چند فرهنگی». فصل نامه مطالعات میان رشته‌های در علوم انسانی. دوره ۲. شماره ۱۰.
۶. حمیدیزاده، کتابون (۱۳۹۱). بررسی جایگاه برنامه درسی چند فرهنگی در کتاب‌های درسی (ابدیات، تاریخ و تعلیمات اجتماعی) دوره راهنمایی سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱. اولين همايش ملی آموزش و پژوهش چند فرهنگی. ارومیه.
۷. اصلاتی، بایرام (۱۳۹۲). تبیین جایگاه هویت قومی در کتاب درسی تعلیمات اجتماعی دوره‌های ابتدایی و راهنمایی. همایش قومیت و فرهنگ ایران اسلامی. دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. تبریز.
۸. سجادیه، نرگس و همکاران (۱۳۹۰). تحلیل فلسفه‌های تعیلم و تربیت جمهوری اسلامی ایران از منظر مفهوم تفکر در تعیلم و تربیت در ایران و نسبت آن با فلسفه‌های جدید تعیلم و تربیت. ارائه شده در دوین همایش سالانه انجمن فلسفه تعیلم و تربیت ایران، دانشگاه تربیت معلم، تهران.



دکتر مریم رفعت جاه
جامعه‌شناس و دانشیار دانشگاه تهران
گزارش: فائقه آل آقا

تقویت هویت جنسیتی دانش آموزان

اشاره

«انجمن جامعه‌شناسی آموزش‌پرورش» با مشارکت «معاونت امور زنان و خانواده ریاست‌جمهوری» و «پژوهشگاه مطالعات آموزش‌پرورش» چندی پیش نشستی در زمینه «آموزش هویتی جنسیتی» برگزار کرد. یکی از سخنرانان این نشست خانم دکتر مریم رفعت جاه، جامعه‌شناس و دانشیار دانشگاه تهران بود که درباره «تقویت هویت جنسی دانش آموزان» سخن گفت. در ادامه مشروح این سخنان از نظرتان می‌گذرد.

کلیدواژه‌ها: هویت جنسی دانش آموزان، تقویت هویت جنسی دانش آموزان، شکل‌گیری جنسیت

چالش‌ها و مسائلی درخصوص هویت جنسیتی و در زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی مواجه دارد که اگر در برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌گذاری‌هایمان آن‌ها را بازنگری نکنیم، احتمالاً با مسائل و مشکلات بزرگ‌تری مواجه می‌شویم. از تعاریف می‌گذرم و روی نظریه‌های چگونگی شکل‌گیری هویت جنسیتی هم تأکیدنمی‌کنم و فقط اشاره‌وار به آن‌ها می‌پردازم. بعد روی ریشه‌های چالش جنسیتی که باعث تمایز و تفاوت هویت‌های جنسیتی سنتی و نوگرایان می‌شود، بیشتر تمرکز خواهم کرد.

نظریه‌های هویت جنسیتی

نظریه‌های مرتبه با هویت‌های جنسیتی به سه دسته کلی قابل تقسیم هستند. دسته اول نظریه‌های روان‌شناختی هستند که بیشتر شامل نظریه‌های یادگیری اجتماعی و رشدی - شناختی می‌شوند و هر دوی آن‌ها به نوعی هم‌ذات‌پنداری با الگوهای زنانه و مردانه را عامل شکل‌گیری جنسیت و هویت جنسیتی می‌دانند.

دسته دوم نظریه‌های جامعه‌شناسی هستند. نظریه‌های جامعه‌شناسی کلاسیک چندان به هویت جنسیتی نیز داشته‌اند و نظریه‌های جامعه‌شناختی که در قرن بیستم مطرح بودند، بیشتر روی جامعه‌پذیری و نقشی که نهادهای اجتماعی در درونی کردن ارزش‌ها و نگرش‌های جنسیتی دارند، تأکید کرده‌اند.

اما در جامعه‌شناسی متأخر و دیدگاه‌های جدیدتر، جنکینز روی هویت اجتماعی به طور کلی و هویت جنسی به عنوان یک هویت اولیه و بنیادی تأکید می‌کند. ریچارد جنکینز مباحثش را با تأکید بیشتر روی فرد و نقشی که روی شکل‌گیری و باز تعریف هویت دارد، مطرح می‌کند. او در دیدگاه‌های خودش به روان‌شناسی اجتماعی گرایش داشته است.

وی تأثیر زمینه‌ها و شرایط اجتماعی، تاریخی و فرهنگی را



معتقد بودند که بر زنان ستم روا شده است. چرا که وقتی زنان نقش‌های مادری را بر عهده دارند، ساختار سنتی اجتماعی زنان همچنان عوض نشده است، و ظایف زیستی - بیولوژیک هم همچنان به عهده زن است، در چنین شرایطی برابری زنان با مردان به جای اینکه امتیازی داشته باشد و بتواند حمایتی بگیرد، نه تنها به عدالت اجتماعی منجر نشد، بلکه محدودیت‌هایی هم برای زنان به بار آورد.

موج دوم فمینیسم یک شاخه رادیکال هم داشت که آن‌ها کلاً خانواده، فرهنگ و بچه را منشاً ستم به زنان می‌دانستند و سعی می‌کردند که یا ازدواج نکنند و از مردان دوری کنند، یا اگر هم ازدواج کردن، مادر نشوند. چرا که به نظر آن‌ها مادری زنجیری بود که از گوشتش و پوست خود آن‌ها به گردنشان آویخته می‌شد. این دیدگاه خیلی پذیرفته نبود و چالش‌های زیادی در آن ایجاد شد و الان هم طرف‌داران زیادی ندارد.

موج سوم در فرن بیستم و در دهه اخیر مطرح شده است که در آن روی «تحریبة مادری» و «نهاد مادری» تأکید می‌شود. آدریان ریچ مطرح می‌کند، آنچه زنان از مادری تجربه می‌کنند و این تجربه در بدن آن‌ها اتفاق می‌افتد، با ایدئولوژی مادری یا مادری به عنوان نهاد (motherhood) و بایدها و نبایدهایی که در مورد یک مادر وجود دارد، فرق می‌کند. زنان در این موضع خودشان باید به این مادری به عنوان یک تجربه دوباره رو بیاورند و آن را تجربه کنند. یعنی خودشان آگاهانه نقش مادری را آنچنان که می‌خواهند، ایفا کنند. نهاد مادری در بیشتر جوامع معمولاً این تجربه را می‌پوشاند و نمی‌گذارد که زنان آن تجربه و آگاهی اصلی را که خودشان می‌خواهند، در مادری کردن خودشان اعمال کنند. آدریان ریچ تأکید دارد که زنان می‌توانند تجربه مادری خودشان را بیافرینند.

دیدگاه دیگری در میان فمینیست‌ها شاید مقداری قبل از موج سوم مطرح بوده است که می‌گوید از نتیجه فرزندآوری و مادری جامعه منتفع می‌شود. پس چنین مستولیتی فقط متوجه زنان و مادران نیست و مادری که فرزندی به دنیا می‌آورد، وظیفه ندارد همه کارهای او را تا به استقلال رسیدنش به عهده بگیرد. تازه پدر هم کافی نیست و جامعه نیز باید تشکیلاتی را برای بزرگ کردن

روی شکل‌گیری شخصیت افراد و هویتشان و ایجاد یک سلسله خصایص روان‌شناختی مطرح کرده و بعد از طریق آن کوشیده است، به نوعی بین فرد و ساختار پل بزند.

هرچند که جنکنیز بیشتر روی رده‌بندی‌های اجتماعی و تأثیری که نهادهای اجتماعی بر شکل‌گیری هویت‌های جنسیتی دارند تأکید می‌کند، واقعیت این است که سه نهاد مهم شکل‌گیری جنسیت و هویت جنسیتی به ترتیب عبارت‌اند از خانواده که نقش خیلی مهمی دارد، به خصوص مادر و پدر.

دومین نهاد مدرسه است در اوایل زندگی، یعنی همان ۴-۳ سال اول مهدکودک‌ها، پیش‌دبستانی‌ها و آمادگی‌ها و سپس مدرسه وظیفه شکل‌گیری هویت جنسیتی را انجام می‌دهد. و سرانجام هم‌زمان با این دو، رسانه‌ها که نقش خیلی زیادی در این زمینه دارند.

اکنون ما در ایران خودمان با رسانه‌های رسمی و غیررسمی مواجه هستیم که هر دو به لحاظ هویت‌های جنسیتی پیام‌های متفاوتی دارند و الگوهای متفاوتی را تبلیغ می‌کنند و ترویج می‌دهند. این موضوع تناقض‌هایی را برای بچه‌ها و جوانان ما ایجاد می‌کند. اگر ما تأثیر شبکه‌ها و روابط مجازی را هم به آن اضافه کنیم، می‌بینیم که چقدر این پارادوکس‌ها، این نوع یادگیری‌ها، درونی کردن‌ها و الگو گرفتن‌ها برای نسل جدید تعارض ایجاد می‌کند.

سه موج فمینیسم

یکی از دیدگاه‌ها در ارتباط با شکل‌گیری هویت‌های جنسیتی «فمینیسم» است که خیلی صریح به آن اشاره می‌کند. فمینیسم در تحول خود سه موج را تاکنون پشت سر گذاشته است:

موج اول خیلی روی هویت جنسیتی بحث نداشته است و بیشتر به مسئله حق رأی زنان پرداخته است. اما هم‌زمان با این موج و در سال‌های ۱۹۲۰ و ۱۹۲۱ به مسئله‌ای پرداخته که در شکل‌گیری هویت جنسیتی و در بازتعريف هویت جنسیتی تأثیر داشت و آن کنترل موالید و بارداری زنان بود تا این طریق بتوان فعالیت اجتماعی زنان را در عرصه عمومی تسهیل کرد. یعنی به جای اینکه مادران هر کدام پنج تا شش و یا احتمالاً بیشتر بچه داشته باشند که به تنها یی عهده‌دار تربیت و پرورششان بودند، از داشتن بچه‌های زیاد جلوگیری کنند. حتی مؤسسات و سازمان‌هایی در این زمینه بنیاد نهاده شدند که به زنان شیوه جلوگیری از باروری را می‌آموختند. به آن‌ها آموزش می‌دادند که چگونه پدران را به مشارکت در پرورش فرزندان فرا خوانند تا خودشان بتوانند تا حدودی مسئولیت‌های اجتماعی و علاقه‌های خود را در اجتماع و بین عامه مردم و در فرهنگ آن زمان تعقیب کنند.

موج دوم، «فمینیست‌های لیبرال» بودند که روی نقش‌ها و حقوق دو جنس تأکید داشتند و معتقد بودند که زنان باید مثل مردان در جامعه نقش‌آفرینی کنند. آن‌ها خواهان تساوی حقوق و امتیازات بودند. البته در اینجا عده زیادی، از جمله کاستلز

ولی این تفاوت مثل یک گلوله برف می‌ماند که از قله ارتفاعات جوامع بشری سرازیر شده و در مسیر خودش در طول تاریخ و در گذر از فرهنگ‌ها و اجتماعات مختلف، خس و خاشاک و مواد مختلفی را به خودش گرفته و حالا آن توده کوچک اولیه به یک توده خیلی عظیم و بزرگ تبدیل شده است. این توده در مسیرش به خاطر ضربه‌هایی که خورد، چیزهایی از آن جدا شده و بعضی جاها چیزهایی به آن اضافه شده است. حالا آن هسته اولیه تفاوت جنسیتی خیلی خیلی کوچک و محدود به تفاوت بین هورمون‌ها و کروموزوم‌های بین دو جنس رسیده است.

اسلام و هویت جنسیتی

اما دیدگاه اسلام در مورد هویت‌های زنانه و مردانه چیست. من در یک کار پژوهشی تحت عنوان «تگرش مردم تهران به هویت دینی زن مسلمان»، با استناد به متون و نوشته‌های دینی، نیم‌رخی از هویت زن مسلمان ترسیم کرده‌ام. سؤال پژوهش این بود که هویت زن مسلمان در بعد خانوادگی، اجتماعی، بعد اقتصادی و بعد سیاسی چگونه است؟ نتایج و یافته‌ها نشان دادند، اسلام در بحث تفاوت بین دو جنس بیشتر روی تفاوت‌های زیستی، مادری و اهمیت نقش مادر، و توان فیزیکی کمتر زنان تأکید دارد. از طرف دیگر، به تفاوت‌های روانی و احساسی، بهدلیل نقش‌هایی که خانم‌ها دارند و بروز بیشتر عواطف در آن‌ها اهمیت می‌دهد. البته این نکته به معنی نقصانی در قوای عقلی نیست، ولی در

و تربیت کودکان ایجاد کند. مانند ایجاد مهدکودک در محل کار مادر و تمهد امکانات رفاهی دیگر که در قانون هست، ولی خیلی از آن‌ها اجرا نمی‌شوند. بهنظر این دسته از فمنیست‌ها، دلیلی ندارد مادران جوانی که فرزنددار می‌شوند، خود را از شغل و موقعیت اجتماعی که به آن علاوه‌مند محروم کنند. البته این دیدگاه با دیدگاه‌های سوسیالیستی که مادری را مانند کار می‌بینند، خیلی تفاوت دارد. در دیدگاه سوسیالیستی کودک که به دنیا می‌آید، وظیفه مادری را از مراقبت از کودک جدا می‌کنند. چرا که مراقبت را به صورت یک کار می‌بیند و در این زمینه از افرادی که می‌توانند این کار را بکنند، دعوت به کار می‌شود. به این ترتیب، مادر از مسئولیت مادری شانه خالی می‌کند. این گروه از فمنیست‌ها، چون معتقدند وظیفه مادری بسیار سخت و زمان بر است، توصیه می‌کنند، مادر کلاً از مسئولیت مادری شانه خالی کند. چون مادری کاری فوق العاده سخت است و برای زن محرومیت و محدودیت ایجاد می‌کند. این را به عنوان یک «کار» می‌توان در نظر گرفت، چون بقیه هم به همان خوبی فردی که بچه را به دنیا آورده است، می‌توانند این کار را انجام دهند. البته انتقادهای زیادی به این دیدگاه شد و به همین دلیل هم خیلی ماندگار و قابل دفاع نبود.

نکته‌ای که من می‌خواهم روی آن تأکید کنم، این است که تفاوت‌های جنسی وجود دارند و همه هم آن‌ها را می‌پذیرند.



هر حال بروز عقل در مردان و احساسات و عواطف در زنان از نگرش‌های اسلامی است و باعث تفاوت‌های روان‌شناختی آن‌ها می‌شود. به تبع این تفاوت‌ها، ضرورت تفاوت در حقوق، نقش‌ها و مسئولیت‌ها خودش را نشان می‌دهد.

البته دیدگاه‌ها و نگرش‌های اسلامی بر اهمیت خانواده و مسئولیت مشترک مردان در نان‌آوری و زنان در پرورش فرزند تأکید زیادی می‌کنند، ولی در عین حال فعالیت‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و حتی استقلال شخصیتی و مادی زنان را مجاز و محترم می‌شمارد. جالب این است که در دیدگاه اسلامی، ایفای سیاسی هم برای زنان مجاز است. یعنی جایی هست که زن

می‌بیند، در جای فعلی نمی‌تواند رشد کند و برای او مشکلاتی پیش می‌آید و باید هجرت کند. در مورد اسوه‌ها هم می‌بینیم که زینب(س) وقتی خواستند با برادرشان به کربلا بروند، همسر خود عبدالله را ترک کردند و حضرت در آن شرایط به هر حال مسئولیت و رسالت سیاسی خود را به انجام رساندند.

پس زنی که اسلام می‌خواهد، هویت انسانی دارد. گرچه نقش‌های یکسانی با مردان ندارد، ولی ارزش و اهمیت

نقش‌های زن و مرد شانه به شانه است. زن آگاهی، توانمندی و قدرت انتخاب دارد و همچون مرد، در مورد اصلاح فردی

و اجتماعی خود را مسئول می‌داند. بنابراین در اسلام وقتی زنده به گور کردن دختران بین عرب جاهلی مطرح بود، حضرت رسول(ص) برای تعدیل این وضعیت و برقراری عدالت

جنسيتی اقدام کردند. این خود بیانگر آن است که تفاوت‌های زنان، تغییر نگاه به دختران، کوثر داشتن حضرت فاطمه(س)

و تداوم نسل ائمه ما که از ایشان است، همه نشان می‌دهند که اسلام برابر جنسیتی را پذیرفته است و روی شأن انسانی تأکید می‌کند.

اما اسلام به یکسانی نقش‌ها و مسئولیت‌های دو جنس معتقد نیست و می‌گوید زنان به دلیل خصوصیات زیستی و روانی که دارند، باید از نوعی تبعیض مشیت یا امتیازاتی برخوردار باشند. مثلاً زنان می‌توانند کار کنند، اما به عهده مرد است که معيشت خانواده را تأمین کند.

نکته دیگر اینکه تفکیک جنسیتی در تمام جوامع جهان مشاهده می‌شود، ولی بسته به اینکه در چه جامعه‌ای باشیم، نوع تفکیک جنسیتی (تفکیک اجتماعی جنسیت) متفاوت است. هرچه فاصله تفاوت بین جنس و جنسیت بیشتر باشد، مشکلات و تعداد مسائلی که مربوط به یک جنس است، بیشتر می‌شود، ولی در مورد جنس مقابل کمتر می‌شود. در چنین شرایطی، ما دو گانه مرد و زن را داریم و این گونه است که امتیازات و نقش‌ها و همه امور به یک جنس اختصاص داده می‌شود و آن جنس اصل و محور قرار می‌گیرد.

در هر حال اگر این برداشت از تفاوت جنسی را بشناسیم، می‌توانیم نقش و جایگاهی را که برای هر جنس در جامعه

مشخص شده است هم بشناسیم و متوجه می‌شویم که در این جامعه زن مسلط است یا مرد. در انسان‌شناسی جوامعی مطرح می‌شوند که زنان در آن جوامع به دنبال معیشت و شکار می‌روند و خصلت‌هایی که ما در اینجا در مردان می‌بینیم، در آن جوامع در زنان دیده می‌شود. پس باید بدانیم که جنسیت زنانه و جنسیت مردانه در ایران چطور برداشت و تصور می‌شود. وقتی ما این دو را بتوانیم بشناسیم، آن وقت می‌توانیم راهکاری برای تغییر راهبردها و سیاست‌گذاری‌های آموزشی ارائه کنیم.

دو تصویر از هویت جنسیتی در ایران

در ایران دو تصویر از زنانگی وجود دارد. بنابرایانه‌های پیمایش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان، در نگرش سنت‌گرایانه زن مخصوصاً خانگی، معمولاً عاطفی و مقاوم در برابر تغییرات است و در دگرگونی‌های اجتماعی محافظه‌کارانه عمل می‌کند. در نگرش و تفسیر دیگری، زنان را مهمنه‌ترین نیروهای مؤثر در واقع نه این است و نه آن. گرچه در اندیشه‌ها و الگوهای رفتاری زنان دگرگونی ایجاد شده، ولی همچنان طبق گزارش توسعه انسانی سازمان ملل متحد در سال ۱۳۸۵، این تفاوت نگرشی همچنان وجود دارد. به نظر هم نمی‌رسد که در این دوره ۹ ساله وضعیت خیلی متفاوت شده باشد. به لحاظ رده‌بندی توسعه جمعیتی، ایران بین ۱۴۷ کشور رتبه ۸۳ را دارد. این یافته نشان می‌دهد که در جامعه‌ما از نظر عدالت جنسیتی چالش‌های جدی وجود دارد.

پژوهش‌های داخل کشور هم همین موضوع را نشان می‌دهند. طرح نیازسنجی اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی نشان می‌دهد که ما در عرصه خانوادگی و اجتماعی با یکنده روند مشارکت زنان در فعالیت‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی مواجه هستیم. تعداد نمایندگان زن مجلس، میزان استغفال زنان تحصیل کرده دارای مدرک آموزش عالی هیچ وقت بیشتر از ۱۲ درصد نبوده است و الان احتمال دارد، با این روند جمعیتی کاهش هم یافته باشد.

این نگرش و این قوانین که در جامعه وجود دارد، متأسفانه باعث می‌شود که اعمال خشونت نسبت به دختران در خانواده، اجتماع و در محیط‌های کار رو به افزایش باشد. از سوی دیگر، کمبود آگاهی مددیران، مستثولان، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان در خصوص نیازها و مسائل و مشکلات زنان هم مطرح است.

بعضی از آقایان آگاهانه مقاومت می‌کنند و به نظر می‌آید که فکر می‌کنند به نفعشان است که این گونه رفتار کنند. تولبا می‌گوید گاهی افراد مستعد دانستن چیزی هستند که به آن علاقه دارند و مسائلی را که به آن‌ها علاقه‌ای ندارند، شاید خیلی هم نفهمند. یعنی در اینجا آگاهانه و نآگاهانه، اراده به قدرت

بنابراین در ذهن کنشگران ایرانی مرد بودن به نوعی بهتر است. متنضم‌من امتیازات، منافع، پشتوانه قانونی، شأن و منزلت بالاتر و موقعیت اقتصادی بهتری است. وقتی واقعیت‌های زندگی را مشاهده می‌کنیم، می‌بینیم که این باعث می‌شود که تفوق و استیلای بیشتر مردان را بر زنان و به طور کلی بر جامعه داشته باشیم. هر چند موادی وجود دارد و تجربه‌های خود ما هم نشان می‌دهد که این وضعیت در حال تغییر است، اما در جامعه ما که هنوز نیمه‌سننی و نیمه‌مردن است و در شهر بزرگی مثل تهران، ما هنوز با چنین هویت‌هایی مواجه هستیم و هنوز خیلی راه تا عدالت جنسنی وجود دارد.

در جوامع کشاورزی، گردآورنده و شکارچی نقش زنان و مردان چندان تفاوتی نداشت و زنان بیشتر فضای احساسی خانه را حفظ می‌کردند. هر دو جنس به نوعی در عرصه تولید که از خانه هم خیلی جدا نبود، مشارکت داشتند. ولی متعاقب انقلاب صنعتی در کشورهای غربی، خیلی از وظایف خانواده، مثل آموزش، به بیرون از خانواده منتقل شد.

آموزش در مهدکودک‌ها که مورد اقبال مادران خانه‌دار هم قرار گرفته است، خیلی زود بچه‌ها را از خانواده می‌گیرد. در واقع، کودک را به مهدکودک، پیش‌دبستانی و بعد از آن هم به مدرسه تحويل می‌دهند. اوقات فراغت و خیلی از کارهای تولیدی هم از خانواده جدا شد و خانواده تنها به یک نهاد مصرفی تبدیل شد. تازه فناوری‌های جدید با وسائل خانگی بسیاری به زنان در امر خانه‌داری کمک می‌کند و تعداد بچه‌ها هم که کمتر شده است. در این شرایط اوقات کمتری را لازم است که زن در خانه بماند.

این شرایط در غرب سبب شد که مثلاً از اواخر قرن ۱۹ و اوایل قرن ۲۰ حضور زنان در مشاغل، در زمانی که جنگ جهانی دوم شروع شده بود، توسعه پیدا کند و ما با یک حوزه عمومی بزرگ مواجه شدیم. در کشورهای توسعه یافته روند چنین بود که یک حوزه خانگی کوچک و یک فضا کلان اجتماعی وجود داشت که در هر دو تفاوت جنسیتی به یک اندازه بود. این فضا توسط رسانه‌ها، ورود فناوری و افکار مردن، و با ایجاد آگاهی و الگوهای جدید دچار تغییرند، ولی در زمینه‌های ساختاری هنوز مقاومت وجود دارد. اما این تغییرات درون‌جوش نبودند. از زمانی که فناوری‌های ارتقای و شبکه‌های اجتماعی ایجاد شده‌اند، بینید که چه تفاوتی در زندگی‌های خانوادگی و کاری به وجود آمده است. سبک‌ها و سیاست‌های زندگی را تغییر داده، زندگی نسل جوان و نسل‌های قدیم را متفاوت ساخته و هویت‌های جنسیتی را دگرگون کرده است. این‌ها همه زمان می‌خواهد تا جایی‌فت و آسیب‌های بالقوه‌ای که می‌تواند داشته باشد، کاهش یابد.

در نهایت این نکته را خاطرنشان می‌کم که زنان در شهرهای بزرگ کشورهای توسعه یافته به فضای بیرون از خانه راه یافته‌اند و در تأمین هزینه‌های خانواده هم‌پای مردان به نوعی مشارکت

وارده به منفعت بر آگاهی - به بیان فوکوبی - تأثیر می‌گذارد. با این مسائل در سطح عینی اجتماع مواجه هستیم، اما در ذهنیت، به خصوص ذهنیت نسل جوان‌ما، کلیشه‌های اجتماعی رو به افول گذاشته‌اند و کمرنگ می‌شوند؛ به ویژه کلیشه‌های مربوط به تحصیلات و اشتغال زنان، یعنی الان خانم‌ها و حتی آقایان قبول دارند، در شرایطی که تعداد فرزندان کم و کارخانه محدود شده است، زنان می‌توانند توانمندی‌های خود را در عرصه اجتماع هم به منصه ظهور برسانند. البته در شرایطی که فرزند خردسالی نداشته باشد.

اگر کسی انتخاب کرد که فرزندی داشته باشد، چون در مقابل آن فرزند مسئول است، باید راهی پیدا کند که حال راهش یا ساعت کار انعطاف‌پذیر، یا ساعت کار نیم‌موقوت و یا تسهیلاتی است که دولت باید بتواند برای آن‌ها قائل شود که البته هزینه آن را مادران باید بپردازند.

کلیشه‌های جنسیتی

در شرایطی که ما داریم، همه این‌ها واقعاً محقق نمی‌شوند و زنی که مدتی مرخصی زایمان می‌گیرد و ساعت کاری اش را کم می‌کند، احتمالاً باید هزینه‌ها و مشکلاتش را تقبل کند.

اما در مورد ذهنیت زنان درباره خودشان به کمک عدد و رقم به شما بگویم که ۷۰ درصد زنان هنوز موافق واگذاری مشاغل به مردان هستند. ۵۰ درصد معتقدند، هر شغلی که به بخواهند نمی‌توانند انتخاب کنند و شغل‌هایی که در دایرة اختیارات آن‌ها هستند، محدودند و خودشان باید رعایت کنند. حتی یک چهارم آن‌ها می‌پذیرند که همسرشان را هم دیگران انتخاب کنند. این آمار مربوط به اواخر دهه ۸۰ است و الان شاید به تحقیق دیگری نیاز است. ولی در هر حال روند را نشان می‌دهد و جالب است که فقط یک چهارم زنان عدالت جنسیتی و برابری فرصت‌ها را در شرایط کنونی با فرهنگ جامعه ایران سازگار و قابل تحقق می‌بینند. سه چهارم دیگر معتقدند که فعلاً امکان آن وجود ندارد.

از طرف دیگر، برسی و تفسیر زنانگی و مردانگی در ذهنیت مرد ایرانی در تحقیقی که جنبه ملی داشت، نشان می‌دهد که تفکیک اجتماعی، جانب‌دارانه و نفع مردان است و صفاتی که برای زنان و مردان ذکر می‌شود، دقیقاً در راستای تقسیم جنسیتی کار در جامعه است. حوزه خانه و خانواده عرصه حضور تمام وقت زن و حوزه اجتماع عرصه فعالیت‌های مردانه تصویر می‌شود. نکته جالب اینکه این وضعیت امتیاز و قدرت بیشتری برای مردان دارد، چون در پیمایش ارزش‌ها و نگرش‌ها، وقتی سؤال می‌شود: «اگر می‌شد دوباره متولد شوید، دوست داشتید چه جنسی داشته باشید؟» ۷۴ درصد زنان اظهار کرده‌اند که دوست داشتند مرد به دنیا بیایند. اما بیش از ۷۰ درصد مردان گفته‌اند که می‌خواهند مرد باشند و نمی‌خواهند جنس دیگری داشته باشند. فقط کمتر از پنج درصد آن‌ها می‌خواهند که زن باشند.



طرح پژوهشی دنبال کردم، دریافتم که زن نوگرای ایرانی در واقع نه الگوی زندگی مدرن را سربسته و به طور کامل می‌پذیرد و نه الگوی سنتی را. بنابراین او نوگرایی را بازتعریف می‌کند، اما نه آنچنان که در غرب تعریف شده است. طبق این تعریف، به نوعی به هویت‌های زنانه جفا شده است و در غرب زیبایی‌ها و جذابیت‌های زنانه (ظاهر عروسکوار) مهم شمرده می‌شود. از طرف دیگر، زن نوگرای ایرانی همه سنت‌ها را هم نفی نمی‌کند و به بازتعریف آن‌ها می‌پردازد. برخی سنت‌ها، مثل اهمیت دادن به خانواده، نقش مادری و ازدواج کردن، بین دختران جوان دانش‌آموز و دانشجو دیده می‌شود. زنان نوگرای ما که دارای تحصیلات عالی هستند، به این مسائل توجه می‌کنند. اما آن‌ها درگیر چالش‌های هویتی نیز هستند و زمانی که به دانشگاه می‌آیند، متوجه می‌شوند که در هویت خود باید بازنگری کنند و آن هویت قبل را دوست ندارند. می‌خواهند رشد کنند و تمایل به برداشت محدودیت‌ها دارند. اما در عرصهٔ آموزش و تحصیلات همیشه جنسیت عامل نابرابری در دسترسی به متابع آموزشی بوده است. برای مثال، من مخالف مدارس خصوصی بودم، چون عقیده داشتم این براساس طبقهٔ اجتماعی، نابرابری دیگری را به اجتماع تحمیل می‌کند و افراد نمی‌توانند از آموزش‌های مطلوب برای بچه‌هایشان بهره بگیرند. وقتی وضعیت موجود و هویت‌های سنتی بدون توجه به واقعیت‌ها و گرایش‌هایی که در عرصه اجتماع وجود دارند، دوباره بازتولید شوند، الگوهای نوین و جدیدی از هویت‌های زنانه را تحمیل می‌کند، اما می‌بینید که مقاومت به وجود می‌آورد. اگر سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان ما با مسائل و مشکلات دختران و زنان و مشکلات جنسیتی آشنا باشند، و اگر خودشان نگرش حمایتگرانه نسبت به زنان داشته باشند، طبیعتاً باید در برنامهٔ پنهان و آشکار آموزش و پرورش بازنگری کنند، ولی این هم کافی نیست. اگر این موضوع همراه و همسو با پیام‌های رسانه مطرح نشود و این قدرت تحلیل و انتقال را در نوجوانان و جوانان پرورش ندهد که بتوانند مسائل را به خوبی نقد کنند و نگرش جدیدی به این امر داشته باشند، آن‌ها همچنان دچار چالش‌های هویتی و سردرگمی‌های جنسیتی خواهند بود. چرا که اگر مثلاً آموزش و پرورش پیام‌های بازتولید هویت‌های جنسیتی بدهد و پیام‌های مقاومت‌آمیزی بدهد که با پیام‌های نهادهای دیگر هماهنگی نداشته باشند، دوباره مشکل به وجود می‌آید. در واقع در سیاست‌گذاری کلان و برنامه‌های پنج ساله که برای کشور تهیه می‌شود، باید اهمیت و جایگاه آموزش به خوبی در نظر گرفته شود و این راهبردها و برنامه‌ها با سایر عرصه‌ها، مثل صدا و سیما و رسانه‌هایی که دست‌اندر کار هستند، و نیز خانواده هماهنگ و بازنگری شود تا بتوانیم در این چالش‌ها و مسائل هویتی دختران دانش‌آموز و دانشجو و زنان را کمتر کنیم.

هویت زن مسلمان ایرانی

به عنوان نقطهٔ امیدواری، نه تنها در پژوهشی که خودم در سال ۱۳۸۳ انجام دادم، بلکه در کارهایی که به عنوان یک

پارادایم‌های
جامعه‌شناسی مدرن

عقلانیت و خلاقیت در جامعه‌شناسی

درس گفتار دکتر محمد تقی ایمان
در جمع دبیران علوم اجتماعی

تنظیم: الهه مفید



اشارة

چرا دانش اجتماعی در جامعه ما شکل نگرفته است؟ دکتر محمد تقی ایمان در پاسخ به این سؤال پیش از این و در بخش اول این درس گفتار گفتند چون ما با دانش علمی نوین آشنایی عمیق نداریم و مرز بین پارادایم‌ها و پیش‌فرض‌های نظری مکاتب و رهیافت‌های نظری علوم اجتماعی را به خوبی نمی‌دانیم قادر به بهره‌گیری درست از آن‌ها برای حل مشکلات اجتماعی و تحلیل جامعه ایران نیستیم. در نبود چنین عقلانیت علمی در جامعه، با دانش محدود خود دست به ابتکار عمل می‌زنیم اما چون این اعمال یا برنامه‌ها مبنای منطقی و علمی روشنی ندارد، قابل استمرار و تداوم نیست و جامعه را دچار بی‌ثباتی، تنش، هرج و مرج و آنارشی می‌کند. او معتقد است در جامعه متعادل و پویا و با ثبات، عقلانیت و خلاقیت یا نظم به تغییر در نسبتی متناسب با هم وجود دارند. در بخش پایانی این مقاله دکتر ایمان به شرح چگونگی برقراری نسبت متعادل بین نظم و تغییر و عقلانیت و خلاقیت در جامعه‌شناسی ایران پرداخته است. با هم می‌خوانیم.

کلیدواژه‌ها: عقلانیت و خلاقیت در جامعه‌شناسی، پارادایم‌های جامعه‌شناسی مدرن، دانش علمی نوین

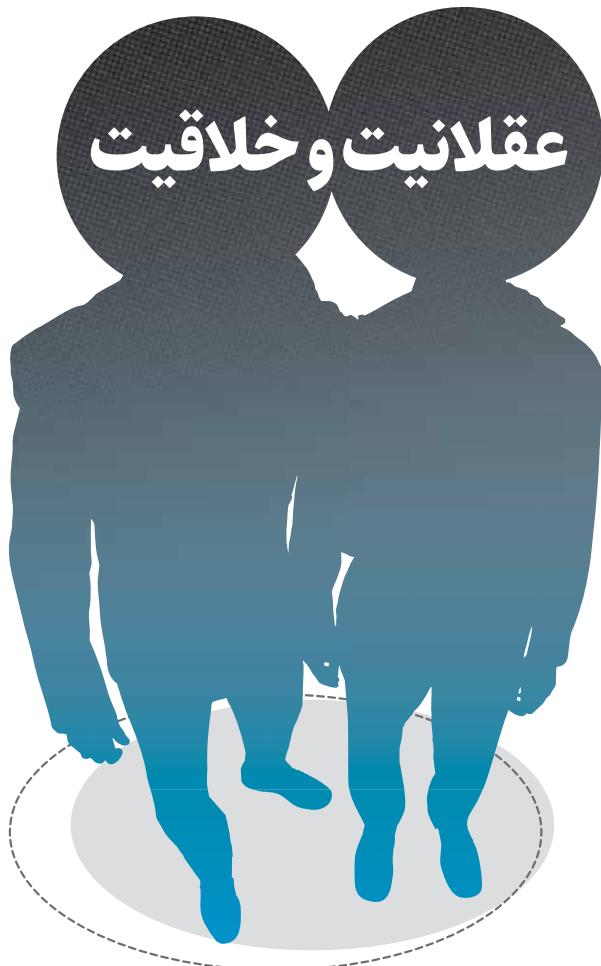
أنواع روابط در علوم اجتماعية

شما در جامعه‌شناسی با چند نوع رابطه بین پدیده‌های اجتماعی مواجه هستید، یکی رابطه همبستگی که بین x و y وجود دارد، دیگر رابطه علت و معلول و نیز رابطه دیالکتیکی بین پدیده‌ها که مارکس و صاحب‌نظران انتقادی مطرح می‌کنند. کنش متقابل و تعامل نیز نوع دیگری از روابط است. اما رابطه

دیگری هم داریم به نام «رابطه بازارنده‌شانه» که در جامعه‌شناسی گیدز و بوردیو مطرح می‌شود. به نظر من رابطه بین عقلانیت و خلاقیت بازارنده‌شانه است. یعنی رابطه‌ای است که در آن دو طرف هویت خود را حفظ می‌کنند و یکی دیگری را حذف نمی‌کنند و به تغییرات و تعالی یکدیگر کمک می‌کنند.
رابطه بازارنده‌شانه نه رابطه علی است نه دیالکتیکی. رابطه دیالکتیکی یک نوع از جامعه را حذف می‌کند و جامعه را به مرحله دیگری منتقل می‌کند. در رابطه علی هم یکی غالب است و آن علت است. اما در رابطه بازارنده‌شانه غالب و مغلوب وجود ندارد. هر دو ضمن حفظ هویت به تعالی هم کمک می‌کنند. از نظر من منابع معرفتی هم در رابطه بازارنده‌شانه حضور دارند. یعنی حس، عقل و شهود یکدیگر را حذف نمی‌کنند و حتی به تعالی هم کمک می‌کنند که این موضوع خیلی مهم است.
در حوزه فکر این پرسش مطرح است که رابطه فرد و جامعه چه نوع رابطه‌ای است؟ اثبات‌گرها می‌گویند رابطه از ساختار به عاملیت می‌آید. وبری‌ها می‌گویند عاملیت اصل است و نظام اجتماعی نسبی است. ولی ما می‌توانیم بگوییم نه، رابطه بین عاملیت و ساختار بازارنده‌شانه است و یکدیگر را حذف نمی‌کنند. چون ما در دیدگاه‌های جبر و اختیار را با هم داریم. اختیار یعنی عاملیت و جبر یعنی ساختار. این مقدمات را ذکر کردم تا به این بحث برسیم که وقتی بحث دانش علمی را مطرح می‌کنیم، باید نظریه داشته باشیم.

شما در رشتۀ جامعه‌شناسی تئوری‌ها و نظریه‌های کلاسیک‌ها و روش تحقیق و برخی مطالب دیگر را می‌خوانید، اما به بحث فلسفه خیلی کم توجه می‌کنید. در حالی که ما با فلسفه کار داریم و باید با آن در گیر شویم. شما موضوعی دارید به نام واقعیت که در

عقلانیت و خلاقیت



در نبود عقلانیت علمی برای بهره‌گیری از تئوری‌ها و نظریه‌ها برای حل مسائل اجتماعی ما با دانش محدود خود دست به ابتکار عمل می‌زنیم اما چون مبنای علمی و منطقی ندارد جامعه را دچار تنش و بی‌ثباتی می‌کنیم

به این واقعیت نگاه کنم و دغدغه‌ام پژوهش باشد برایم سؤال ایجاد می‌شود. وقتی از خودتان می‌پرسید چرا انگیزه بعضی دانش آموزان کم است و به درس علاقه ندارند، خودتان یک سلسله پاسخ اولیه به این سؤال می‌دهید. این پاسخ‌ها قطعی نیستند و فرضیه‌ای محسوب می‌شوند. فرضیه نزدیک‌ترین سطح دانش نظری به واقعیت تجربی است. فرضیه در کتاب‌ها رابطه احتمالی بین دو متغیر با حدس خردمندانه تعریف شده و این تعریف تکنیکی است. ولی اینکه من می‌گوییم نزدیک‌ترین سطح دانش نظری به واقعیت تجربی را فرضیه می‌گویند، یعنی اگر شما بتوانید دانش نظری را نزدیک واقعیت بیاورید، فرضیه ساخته‌اید. فرضیه‌ها صرفاً حاصل مشاهده نیستند. پشت این مشاهدات چارچوبی وجود دارد و به همین دلیل است که هدایت می‌شود به سطوح بالاتر و به سمت مدل نظریه می‌رود.

جامعه مشاهده می‌کنید؛ از قبیل رفتار و کنش‌های آدم‌ها. مثلاً یکی دارد برای گروهی نمایش می‌دهد. شما که جامعه‌شناس هستید، می‌پرسید این دارد چه کار می‌کند؟ یا خودتان می‌گویید ما در جامعه‌شناسی خوانده‌ایم که این یک جمع یا «انبوه خلق» است. احساساتی است زود به وجود می‌آید و زود هم از بین می‌رود. تا اینجا شما بحث نظری کرده‌اید. حالا می‌پرسید: چرا این آدم‌ها اینجا جمع می‌شوند؟ به خود می‌گویید برای رسیدن به پاسخ باید کار تحقیقاتی انجام بدھیم. البته ما در یک وضعیت آمارشی همگی صاحب‌نظر هستیم و نمی‌گوییم برویم کار تحقیقاتی انجام بدھیم تا بینیم چرا اینجا جمع شده‌اند. فوری می‌گوییم به نظر من این طور است و فلان است و تا آخر.

تفاوت سؤال آموزشی و پژوهشی

خیلی کم اتفاق می‌افتد از ما سؤال کنند چرا در این مدرسه افت تحصیلی وجود دارد و ما برویم تحقیق کنیم. بلایا صله می‌گوییم من خودم اینجا معلم هستم و می‌دانم، دو تا کار انجام شود کافی است. دوستان لطفاً در حوزه دانش علمی خیلی سریع اظهار نظر نکنیم. اگر هم قضاوت می‌کنیم، بگوییم تجربه من این را می‌گویید. اگر هم می‌خواهیم کار تحقیقاتی انجام بدھیم، درست انجام دهیم.

وقتی با مدرسه و دانش آموز به عنوان واقعیت اجتماعی برخورد می‌کنید با آن‌ها ارتباط دارید، رفتار دانش آموز و رفتار تحصیلی اش واقعیت اجتماعی است. در رفتار تحصیلی عده‌ای افت می‌کنند و عده‌ای بداخل‌لای یا متعادل‌اند، یعنی تنوع وجود دارد. فرض کنید در برخورد با این واقعیت دچار ابهام می‌شود که چرا این گونه است. مثلاً ممکن است بپرسید: چرا این دانش آموزان علاقه کمی به درس دارند؟ من می‌گوییم بروید کتاب بخوانید. آیا شما می‌توانید پاسخ این مسئله را در کتاب‌ها پیدا کنید؟ خیر چنین چیزی را در کتاب‌ها نمی‌توانید پیدا کنید. باید تحقیق و پژوهش کنید. ولی وقتی می‌پرسیم: تعریف انگیزه چیست؟ شما می‌توانید این تعریف را در کتاب‌ها پیدا کنید و مثلاً بگویید: جان دیوی نظرش این است. بنابراین دو نوع سؤال داریم: یکی سؤال آموزشی است، مثل تعریف پیشرفت تحصیلی، انگیزه، افت تحصیلی و فرهنگ. این‌ها هیچ نیازی به تحقیق ندارد. دیگری سؤال پژوهشی است، مثل این سؤال که: در شرایط خاص در یک مدرسه خاص و کلاس معین، چرا چنین اتفاقی افتاده است؟ پاسخ این سؤال معلوم نیست و باید پژوهش انجام شود. بنابراین سؤال‌های آموزشی و پژوهشی را باید از هم تفکیک کنیم.

بعضی‌ها فکر می‌کنند پاسخ دادن به سؤال آموزشی یعنی پژوهش و مثلاً در رساله خود می‌نویسند: بررسی نظریات جان دیوی، این پژوهش نیست. پاسخ به سؤالات پژوهشی مستلزم آن است که حتماً در شرایطی معین و خاص بفهمیم چرا اتفاقی می‌افتد. من اگر

بگیرد. در حالی که اگر دانش عامه نداشته باشد، دانش علمی هم شکل نمی‌گیرد.

تئوری‌ها هم یکی دو تا نیستند. رمز و راز تئوری‌های متفاوت این است که ریشه در مبانی مفهومی و نظری بالاتری دارند که پارادایم و فلسفه است. یعنی فلسفه اجتماعی مارکس، پارسونز و ویر متفاوت بوده است که نظریه‌های آن‌ها نیز متفاوت شده است.

نه اینکه پارسونز آمد مشاهده و داده جمع و جور کرد شد نظریه پارسونز. آن‌ها ابتدا آمدند به صورت بنیادین جهان و انسان و محیط و علم را تعریف کردند. بعد گفتند با این تعارف، اعتقادات و باورها جهان چگونه فعالیت می‌کند و چگونگی فعالیت هستی اجتماعی را در نظریه‌ها بیان کردند. توضیح دادند که انسان چگونه با دیگران ارتباط می‌گیرد، در ساختارها مشارکت می‌کند. و در رفع نیازهای خود تعامل می‌کند. براساس این تعاریف بنیادین شیوه‌های فعالیت انسان‌ها را شرح دادند که حاصل آن نظریه شد.

وقتی قرار است نظریه‌ای در جامعه‌ای اجرایی بشود، به فرایند پژوهش احتیاج دارد تا معلوم شود، انسان‌ها چه می‌گویند، در چه سطحی هستند و چه در خواسته‌هایی دارند. به این ترتیب زمینه حضور تئوری در جامعه با هدایت خود آن فراهم شود. اینجا حوزه پژوهش علمی است. یک سلسه مراتب معرفتی داریم که اگر این مراتب را رعایت نکنیم، دچار هرج و مرج معرفتی می‌شویم. مثلاً مدل را با فرضیه و فرضیه را با تئوری عوض کنیم. این‌ها کار دست می‌دهند. فقط وقتی سلسه مراتب معرفتی را رعایت کنیم، می‌توانیم ادعای پایداری و نظم و نظام اجتماعی داشته باشیم. براساس این مراتب است که ما از فلسفه به پارادایم و بعد به تئوری می‌رویم.

شما می‌توانید مطالب مربوط به فلسفه، پارادایم و تئوری را مطالعه کنید و نظریه‌ها را بخوانید. اما اگر بخواهید به نظریه پارسونز عمل کنید، باید مدل و فرضیه بسازید.

علم ما بیشتر در حاشیه‌هاست. در صورتیکه خیلی زرنگ باشیم، می‌توانیم نظریه پارسونز، مارکس و ویر را خوب توضیح بدهیم. اما اگر بگویند می‌خواهیم مسئله‌ای را در جامعه با نظر پارسونز حل کنیم، از عهده برنمی‌آییم. به همین دلیل پژوهش در جامعه ما پررنگ نیست و در کشور ما معرفت تولید و باز تولید نمی‌شود.

باید بدانید، اگر بخواهیم از فلسفه به طور مستقیم وارد واقعیت شویم، نمی‌توانیم مسائل اجتماعی را حل کنیم. از پارادایم نیز همین‌طور. باید از علم، یعنی تئوری مدل و فرضیه مستقیم وارد واقعیت شویم تا مسائل را حل کنیم. چالش اول ما این است

در مدل توضیح پیشرفت یا انگیزش تحصیلی فقط یک عامل دخالت ندارد و به لحاظ منطق نظری عوامل متعددی دخالت دارند. بنابراین می‌گوییم مدل مجموعه‌ای سازمان یافته از فرضیه‌هاست و باید عین واقعیت خاص باشد.

در مدرسه پیشرفت تحصیلی حاصل ارتباط عوامل است. فرضیه و مدل منطقه‌ای، محلی و خاص است و نمی‌تواند این مدل را برای جای دیگری به کار ببرید. مدل فقط برای شرایط خاص است.

تفاوت نظریه علمی و دانش عامة

اگر فرضیه یا مدل مرا جهت می‌دهد، این ریشه در چارچوب نظری من دارد. یعنی وقتی صحبت می‌کنید، به طور طبیعی از یک چارچوب نظری استفاده می‌کنید. بعد با آن سیستم و اجزای مدرسه را مشخص می‌کنید و با توجه به تجربیاتی که در مدرسه دارید، می‌توانید بگویید با راهنمایی این نظریه در مدرسه چه عواملی دارند پیشرفت تحصیلی را می‌سازند.

این روند ذهن پژوهشی شما را شکل خواهد داد. ممکن است بگویید: ما که نظریه نداریم، پس چگونه این طور حرف می‌زنیم و همه‌جا اظهارنظر می‌کیم؟

این نکته مهمی است همه‌ما آدمها علاوه بر چارچوب نظری علمی، یک چارچوب نظری دیگر داریم که مثل علم است و حتی ما را فریب می‌دهد که به آن «علم متعارف» یا «دانش عامة» می‌گویند همه انسان‌ها بعمل اینکه در جامعه زندگی می‌کنند و تعامل و ارتباط دارند، نوعی دانش عامة هم دارند. که همه چیز درون آن هست؛ ارزش‌ها، تعصبات و پیش‌داوری‌ها. این دانش عامة اعتبار لازم را برای کار علمی ندارد، ولی ما از آن استفاده می‌کنیم.

این طور نیست که شما بگویید چون اظهارنظر می‌کنم، رساله می‌نویسم و سواد دارم، نظرم مبتنی بر تئوری است و از علم می‌آید. خیر شما این‌ها را حایی دیده‌اید، شنیده‌اید یا خوانده‌اید. ما همیشه در معرض استفاده از دانش عام هستیم. این خوب است، اما به درد کار علمی نمی‌خورد. خوب است چون زندگی ما را تنظیم می‌کند.

اگر دانش عامة شکل نگیرد دیگران شما را به عنوان یک انسان متعادل و طبیعی نمی‌بینند. دانش عامة محل زیست ماست و تجربه زیسته ما از دانش عامة شکل می‌گیرد.

دانش عامة ما با اروپایی‌ها و آمریکایی‌ها فرق می‌کند. فرهنگ عامیانه ما در دانش عامة شکل می‌گیرد. هویت ما بیشتر در دانش عامة شکل می‌گیرد. چون همه که کارشناس نیستیم. مردم عامی با همین دانش عامة خودشان را حفظ می‌کنند به همین دلیل شما در مطالعات فرهنگی بیشتر به تجربیات زندگی توجه می‌کنید و به دانش عامة توجه دارید. اما وقتی می‌خواهیم ساختار را درست کنیم و نظام اجتماعی را بسازیم، می‌گویند باید این کار در موقعیت دانش علمی شکل

متأسفانه بعضی فکر می‌کنند که می‌توانند از منظر فلسفه مسائل اجتماعی را حل کنند، اما نمی‌شود و فلسفه هم چنین ادعایی ندارد، بلکه خود را برای درست کردن پشتونه‌های دانش علمی مدعی می‌داند. فلسفه کم‌مایه و کم‌اثر نیست، بلکه این ما هستیم که نباید از معرفت به‌طور نابهجه استفاده کنیم

مشاهده و تجربه است، هر چه قابل دریافت علمی نباشد، برای برنامه‌بری زندگی مردم مفید نخواهد بود. نمی‌توانیم بگوییم علم تجربه‌گرایی را کنار می‌گذاریم یا بگوییم علم پارسونز را قبول داریم اما این قسمت آن را عوض کنیم و تغییر دهیم، امکان ندارد. چون مبانی آن روشن است.

سه پارادایم اصلی در علوم اجتماعی

کاری که ما داریم انجام می‌دهیم بر مبانی فلسفی جهان‌بینی معینی استوار است و بر آن اساس تئوری‌سازی می‌کنیم. به‌همین دلیل است که وقتی برای شما فلسفه و پارادایم را تصویر کردم، گفتم دیگر یک پارادایم نداریم سه پارادایم داریم: اثبات‌گرایی، انتقادی و تفسیری.

ما در علوم انسانی با یک علم سر و کار نداریم. تکثر دانش علمی و پارادایم وجود دارد. اینکه بعضی شیفتة یک دانش علمی می‌شوند و می‌گویند جز این نیست، خطروناک است. راه بر دانش علمی بسته می‌شود. اگر ما علم اثباتی، تفسیری و انتقادی داریم، چرا نمی‌توانیم یک علم دیگر داشته باشیم؟ البته با رعایت موازین علمی. علم باید به مرحله تجربی وارد شود، طرح مسئله کند و با پارادایم‌های دیگر روابط کند.

در حوزه علوم اجتماعی فقط یک علم وجود ندارد. همین جا در حال حاضر سه علم در این حوزه وجود دارد که آن‌ها را باید قول کنیم و بشناسیم برای شناختشان ممارست کنیم، پس اگر مسئله‌ای را در آموزش‌پرورش پیدا کردیم، می‌توانیم با سه رویه آن را حل کنیم. اگر نتوانستیم، یعنی علم موجود را درست نشناخته‌ایم، شما اگر یک مارکسیست یا یک متخصص تفسیری را بیاورید، مشکل را حل می‌کند. ما تکثر دیدگاه و علم داریم. وقتی به نظریه‌ها وارد می‌شویم، موضوع جالب‌تر می‌شود. در اثبات‌گرایی نظریه‌ها بیشتر می‌شوند و سطوح آن‌ها متفاوت است. در این سه پارادایم دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارند. در اثبات‌گرایی دیدگاه‌های روان‌شناسی، اقتصادی و جامعه‌شناسی و تکرهای متفاوتی داریم با پارادایم مشخص. با دنیای خیلی پیچیده‌ای سر و کار داریم که به سادگی نمی‌توانیم در مورد آن صحبت کنیم. در حوزه فلسفه و پارادایم ارزش‌ها شکل می‌گیرند، اصالت نظم در اثبات‌گرایی ارزش است و این از پارادایم و فلسفه آن ناشی می‌شود.

که گفتیم در ایران نظریه نداریم و در حوزه معرفتی آنارشی حاکم است.

چالش دوم است که دوستان می‌خواهند صرفاً با مبانی فلسفی مسائل اجتماعی را حل کنند.

فلسفه باید به پارادایم خدمت بدهد تا پارادایم فکری شکل بگیرد و به نظریه‌سازی خدمت بدهد و نظریه‌سازی شکل بگیرد و بعد خود را اجرایی کند. متأسفانه بعضی فکر می‌کنند که می‌توانند از منظر فلسفه مسائل اجتماعی را حل کنند. نمی‌شود و فلسفه هم چنین ادعایی ندارد. بلکه خود را برای درست کردن پشتونه‌های دانش علمی مدعی می‌داند.

فلسفه کم‌مایه و کم‌اثر نیست، بلکه این ما هستیم که نباید از معرفت به‌طور نابهجه استفاده کنیم. مثلاً اگر از علم برای شکل دادن به فلسفه و اعتقادات استفاده کنیم، شدنی نیست و نمی‌توانیم. وقتی اصالت با



رسیدن به کدام هدف‌ها باید طراحی کند. بستر اجتماعی محل و پایگاه نظریه است. یعنی نظریه‌ها بستر جامعه را که همان روابط اجتماعی است و مجموعه‌ای از قوانین و هنجارهای اجتماعی را شامل می‌شود، مشخص می‌کنند. در حوزه فرهنگی عاملی معرفتی داریم به نام مدل. در حوزه دانش، کار فلسفه و تئوری مدل‌سازی و تدوین و تنظیم رفتار و کنش ماست. اعتماد، پیشرفت تحصیلی و رضایتمندی کنش هستند. برای بالا بردن اعتماد باید مدل طراحی کنید، چون مدل اجرایی می‌شود. تئوری نمی‌تواند به طور مستقیم این کار را انجام دهد. این سطوح به لحاظ معرفتی مرتبه‌ای هستند، ولی با هم مراوده مستمر درونی و بروني دارند. یکدیگر را کنترل می‌کنند و سطح انتظارشان با هم متفاوت است.

مدل در عین حال که خصیصه نظری دارد، به درد حل مسئله می‌خورد. اما تئوری فقط مسئله را تعریف می‌کند. محقق یا کارشناس با مدل‌سازی می‌تواند مسائل را حل کند. در بستر نظام اجتماعی کار تئوری ایجاد نظم و پایداری و عقلانیت و نظام اجتماعی است.

پس تئوری‌ها نظم و پایداری درست می‌کنند تا نظام بر این محور بچرخد.

اگر این محور سست شود پایداری از دست می‌رود. انقلاب بستر نظام اجتماعی را با فرهنگ بر هم می‌زند. مارکسیت‌ها هم از این موضوع استفاده کردند. در انقلاب چه چیزی وجود دارد؟ خلاقیت یعنی من و شما با خلاقیت می‌توانیم بستر اجتماعی را از بین ببریم. اعتقادات و شورش‌ها بستر اجتماعی موجود را تغییر می‌دهند. هر تحولی از حوزه فرهنگ که به بستر می‌آید، آن را سست می‌کند. وقتی به اداره‌ای می‌روید، نمی‌دانید کارتان انجام می‌شود یا نه. برای همین سعی می‌کنید کشی برای دور زدن قانون ببابید و از خلاقیت بهره می‌گیرید. چرا؟ چون بستر (یعنی قواعد هنجارها و قوانین) کار نمی‌کند. بنابراین شما از توانایی خلاقیت استفاده می‌کنید. این نقص کارکرد و بستر است که خلاقیت شما را فعال می‌کند. چون عنصر اصلی در رشد خلاقیت تعافون و استفاده از تجربیات دوستان است.

در جامعه ما حوزه فرهنگ خیلی فعال است. ما چون تعریف فرهنگ را نمی‌دانیم، خیلی فرهنگ‌سازی می‌کنیم که این کار به پایداری و ثبات جامعه کمک نمی‌کند، بلکه به بحران‌های جامعه دامن می‌زند. افزایش جو احساسات خمیرمایه خلاقیت و تحریک کننده برای به هم زدن نظم و ایجاد بحران است. متأسفانه در چنین وضعیتی چون نظام خودش را باز تولید می‌کند، نخبه‌گرایی پایدار نمی‌ماند باید اراده ملی و جمعی شکل بگیرد تا از نظام فکری آثارشی فاصله بگیریم و به سمت بستر سازی برویم. در واقع به علت آنکه ساختار فکری دچار اختشاش خیلی قوی و پرانرژی دارد عمل می‌کند، حل مشکل کار یک نفر نیست اراده جمعی و ملی می‌خواهد تا از این بستر خارج شویم.

دیدگاه‌های کمی در جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها خالی از ارزش هستند اما در پارادایم و فلسفه هیچ علمی خالی از ارزش نیست. بعضی‌ها مثل اثبات‌گرها سعی می‌کنند، ارزش‌های فردی و اجتماعی را به دانش علمی وارد نکنند. اما انتقادیون و تفسیری‌ها در انتخاب و تفسیر، تبیین و راه حل، ورود ارزش‌ها را به کار علمی آزاد کرده‌اند و می‌گویند نمی‌توانند جلوی آن را بگیرید. با این حال می‌گویند ما در حوزه تکنیک و جمع‌آوری داده آزاد از قضاوت ارزشی هستیم.

اثبات‌گرها می‌گویند ارزش‌های فردی و دینی تا زمانی که به انسجام و نظم و تمایل اجتماعی بخورد نکند، خوب است. چون تعادل روحی و روانی ایجاد می‌کند. با وجود این ماهیچ علم و پارادایمی رانمی توانیم بیرون یا عاری از ارزش داشته باشیم، چون هویت آن است. علم تفسیری یا علم انتقادی هویت دارد. علم اسلامی هم هویت دارد و همه این علم‌ها می‌توانند با هم متفاوت نیز باشند. هیچ علمی بدون ارزش‌های بنیادین نیست و ارزش‌ها هستند که نظامهای علمی را توضیح می‌دهند. وقتی می‌گویید برای تربیت دانش‌آموز می‌خواهم با خانواده‌اش صحبت کنم، یک ذهنیت نظری مبتنی بر اصالت محیط در ذهنتان دارید. اگر گفتید با خود دانش‌آموز می‌خواهم صحبت کنم، شما نظریه دیگری دارید که تفسیری است. ولی، چون این‌ها را نمی‌دانیم قاطی می‌کنیم و چون قاطی می‌کنیم، به هیچ کدام هم ایمان و اعتقادی نداریم. ما حساب و کتاب تئوریک را از دست داده‌ایم، چارچوب‌های تئوریک متفاوت، راه حل‌های متفاوتی دارند. یکی از مهم‌ترین کارهای تئوری و چارچوب نظری مهیا کردن بسترها اجتماعی به گونه‌ای است که تکلیفتان را با آموزش‌وپرورش و مدرسه مخصوص می‌کند. بسترها علایقی هستند و تمام کشش‌های که تمایز تفکیک ایجاد می‌کند و تقسیم کار می‌کند.

نظم تئوریک یا خلاقیت فرهنگی

ممکن است سؤال شود: تئوری بستر فرهنگی است یا اجتماعی؟ در هر نظام اجتماعی سه لایه وجود دارد: در قسمت زیرین لایه ارزش‌ها و هدف‌ها، در قسمت میانی لایه و بستر اجتماعی و در قسمت بالا لایه فرهنگ قرار دارد. این لایه‌ها به صورت رفت و برگشتی با هم ارتباط دارند. لایه بنیادین ارزش‌ها و هدف‌های نظام اجتماعی هستند و تمام کشش‌های ما در لایه بالایی صورت می‌گیرند.

بین کنش و رفتار تفاوت وجود دارد. که اثبات‌گرها می‌گویند «رفتار» و انتقادی‌ها و تفسیری‌ها می‌گویند «کنش»، کنش بار «معنایی» و رفتار بار «محیطی» دارد. رفتارها و کنش‌های ما در حوزه فرهنگ انجام می‌شوند. به همین خاطر می‌گوییم تمام ساخت و سازهای انسان فرهنگی اند.

در لایه زیرین نظام اجتماعی ارزش‌ها و هدف‌ها مشخص می‌شود و فلسفه و جهان‌بینی مشخص می‌کند که جامعه برای

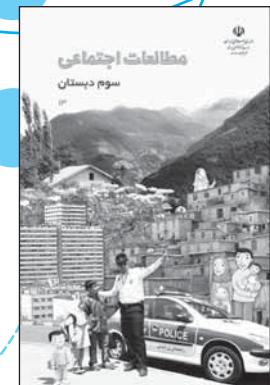
غفلت از کثیرتگرایی و تفکر انتقادی

تحلیل محتوای مطالعات اجتماعی سوم ابتدایی

رضا و فائزی

دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی (ره)
فاطمه السادات موسوی ندوشن

دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی دانشگاه اصفهان



مقدمه

فلسفه در یکی از شکل‌های مضاف خود، یعنی فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در جریان تفکر بشمری جایگاه مهمی به خود اختصاص داده است [شهریتمداری، ۱۳۸۰: ۱۱۵]. که متن‌من مباحثات فلسفی در قلمرو تعلیم و تربیت است. فلسفهٔ تعلیم و تربیت که خود چارچوبی نظری است، نقشی اساسی در حوزهٔ عملی تعلیم و تربیت به عهده دارد. این نقش متن‌من هدایت و بازنده‌یابی نسبت به اموری است که در حوزهٔ علمی تعلیم و تربیت قرار دارند. از این‌حیث، فلسفهٔ تعلیم و تربیت چون سنگ ترازویی است که وزن فعلیت‌های عملی تعلیم و تربیت را نشان می‌دهد و همچون معیاری عمل می‌کند که میزان افزودن و کاستن برای فعالیت‌ها را مشخص می‌کند [باقری، ۱۳۸۹: ۵].

پژوهش حاضر با هدف تحلیل میزان بهره‌گیری کتاب درسی مطالعات اجتماعی سوم ابتدایی از اصول انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی فلسفهٔ تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران صورت پذیرفته است. روش پژوهش توصیفی و از نوع تحلیل محتوا است و رویکرد آن نیز کاربردی بوده است. جامعهٔ پژوهشی، شامل متن مطالعات اجتماعی سوم ابتدایی است که با توجه به ماهیت موضوع و محدودیت جامعهٔ پژوهشی، از نمونه‌گیری صرف‌نظر و کل آن مورد بررسی و تحلیل واقع شده است. ابزار اندازه‌گیری، سیاههٔ تحلیل محتوای محقق ساخته بوده است. داده‌ها با استفاده از شاخص‌های توصیفی مورد بررسی قرار گرفتند.

عمده‌ترین یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که: در مجموع ۷۶ مرتبه به اصول انسان‌شناختی، ۶۰ مرتبه به اصول معرفت‌شناختی و ۱۳ مرتبه به اصول ارزش‌شناختی فلسفهٔ تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران توجه شده است که میزان تراکم آن در اصول انسان‌شناختی با ۷۶ فراوانی، زیاد و در اصول با ۱۳ فراوانی، بسیار کم است. و همچنین به تعدادی از اصول نیز توجه نشده است.

چکیده

کلیدواژه‌ها: مطالعات اجتماعی، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، اصول، معرفت‌شناختی، انسان‌شناسی، ارزش‌شناختی

چیست؟» اشاره کرد [رضایی و پاک سرشت، ۱۳۸۷: ۱۲]. در نهایت موضوع ارزش‌ها از روزگاران قدیم از جمله مسائل و بحث‌های مهم فلسفی بوده است. چرا که ارزش‌ها، مخصوصاً ارزش‌های اخلاقی، رکن اساسی زندگی آدمی را تشکیل می‌دهند [شیرعتمداری، ۱۳۸۲: ۱۵۴]. از سوی دیگر، مبحث ارزش‌ها یکی از مباحث آموزش‌پرورش است، به گفته دونالد باتلر (۱۹۶۸) تربیت بیش از هر نهاد دیگری با ارزش‌ها سرو کار دارد و هیچ نهاد دیگری به اندازه این نهاد به دنبال تحقیق ارزش‌ها نیست [خرم‌آبادی و ملکی، ۱۳۶: ۱۳۹۳]. و همچنین به گفته جرج نلر، در آموزش‌پرورش سخن از ارزش‌هاست. [نقی پور ظهیر، ۱۳۹۳: ۱۰۰].

امروز مقصود از واژه «ارزش‌شناسی» همان نظریه مطالعه ارزش‌هاست که در واقع شاخه‌ای از فلسفه به شمار می‌رود و ماهیت ارزش‌ها را بررسی می‌کند. مسائل اساسی ارزش‌شناسی عبارت‌اند از: ماهیت ارزش‌ها، طبقه‌بندی و انواع ارزش‌ها، معیار و ملاک ارزش‌ها، جایگاه متافیزیکی ارزش‌ها. با توجه به مبانی مطرح شده، اصول اساسی فلسفه تعلیم و تربیت کشور، مبتنی بر این مبانی در پژوهش حاضر بررسی شده است. در اینجا به علت محدودیت، به بررسی و تبیین اصول و مبانی انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی فلسفه تعلیم و تربیت نمی‌پردازم.

هر نظام تعلیم و تربیتی متأثر از ایدئولوژی حاکم بر آن جامعه است و این تأثیر در قالب فلسفه تعلیم و تربیت در نظام آموزشی خود را نشان می‌دهد. سایر عناصر نظام تعلیم و تربیت منطبق با این فلسفه تعلیم و تربیت حاکم بر جامعه طراحی می‌شوند. اجزا و عناصر نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران منطبق و متأثر از فلسفه تعلیم و تربیت حاکم است و یکی از این عناصر، برنامه درسی به طور عام و کتاب‌های درسی به طور خاص هستند که باید طبق معیارهای فلسفه تعلیم و تربیت تهیه و تدوین شوند.

در نظامهای آموزشی، کتاب‌های درسی یکی از اساسی ترین مراجع و منابع یادگیری

بیندیشند [رهنمایی، ۱۳۸۷: ۷۶]. انسان‌شناسی از طریق توجهات و تحلیل‌های عقلایی به بررسی ابعاد وجودی انسان و مسائل مطرح در انسان‌شناسی فلسفی می‌پردازد [سبحانی و محمد رضایی، ۱۳۸۶: ۲۴]. انسان‌شناسی در مجموع با مباحثی چون بازشناسی هویت انسان، جایگاه انسان در نظام هستی، ابعاد وجودی انسان، ارزش‌ها، توانایی‌ها، نیازها، خواسته‌ها و آگاهی‌های انسان و نظایر آن سروکار دارد [مطهری، بی‌تا، ج ۲: ۳۴۷-۳۶۷؛ مصبح، ۱۳۹۳: ۳۲۱-۳۱۲]. اگر انسان حقیقت خویش، هدف از خلقت، رابطه با خدا، موقعیت خود در نظام هستی ... را بشناسد، پسیاری از مشکلات حل می‌شود [سبحانی و رضایی، ۱۳۸۶: ۲۴]. در انسان شناسی مسائلی از این قبیل مطرح می‌شوند: آیا انسان علاوه بر بدن ساحت دیگری چون نفس دارد؟

کدر صورت تعدد ساحت‌های وجودی انسان، کدام یک از آن‌ها حقیقت انسان را تشکیل می‌دهد؟

کتعريف نفس و ادله وجود و تجرد آن چیست؟

کربلاطه نفس و بدن چگونه است؟

کدام یک از نفس و بدن در آفرینش مقدم هستند؟

کچو ... [خسرو پناه، ۱۳۸۲: ۲۲۱].

معرفت‌شناسی در فلسفه تعلیم و تربیت با مفاهیم کلی و یا بنیادین شناخت سروکار دارد [گوتک، ۱۳۸۰: ۷ و نصیری هشی، ۱۳۹۲: ۲]. در واقع رشتهدی از فلسفه است که به بررسی معرفت می‌پردازد و درباره ماهیت معرفت تعمق می‌کند [رضایی و پاک سرشت، ۱۳۸۷: ۱۲]. اگر به مباحثی از فلسفه تعلیم و تربیت حاکم بر جامعه طراحی می‌شوند. اجزا و عناصر نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران منطبق و متأثر از فلسفه تعلیم و تربیت حاکم است و یکی از این عناصر، برنامه درسی به طور عام و کتاب‌های درسی به طور خاص هستند که باید طبق معیارهای فلسفه تعلیم و تربیت تهیه و تدوین شوند.

در نظامهای آموزشی، کتاب‌های درسی یکی از اساسی ترین مراجع و منابع یادگیری

باقری (۱۳۸۶) معتقد است: «نقش فلسفه تعلیم و تربیت در بررسی عمل تعلیم و تربیتی به صورت غیر مستقیم از طریق مفاهیم ناظر بر آن‌ها صورت می‌گیرد.» توجه به اندیشه‌های فلسفی مارا از درسستی یافته‌های محققان و انتخاب‌ها و جهت‌گیری‌های نظام تربیتی مطمئن‌تر می‌سازد. به طور کلی رابطه تعلیم و تربیت با فلسفه رابطه‌ای بنیادی تلقی می‌شود. زیرا «تربیت به هدایت عمده انسان ناظر است و ناگزیر از داشتن نگرشی بنیادی نسبت به ماهیت انسان، محیط انسان و سرگذشت و سرنوشت اوست» [علم‌الهی، ۱۳۸۵: ۱]. فلسفه تعلیم و تربیت یکی از علوم فلسفی یا فلسفه‌های مضاف است که با روش تعقیلی و استدلایی به تحلیل و تبیین گزاره‌های تعلیم و تربیت می‌پردازد. هر چند فلسفه تعلیم و تربیت به مباحث نظری و مفاهیم کلی و انتزاعی ناظر است و با تبیین ماهیت تعلیم و تربیت، اهداف، اصول و روش‌های آن سروکار دارد، ولی در واقع نوعی تئوری عمل محسوب می‌شود که ناگزیر از تبیین تعاملات نهادهای سیاست، اقتصاد، خانواده، حقوق و قوانین با نهاد تعلیم و تربیت است. و به نظریه‌پردازی به منظور هدایت عمل تعلیم و تربیت می‌پردازد [اسناد پشتیبان نقشه جامع علمی کشور: ۴].

چارچوب نظری

این حوزه معرفتی از چند بخش تشکیل می‌شود که عبارت‌اند از: معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی و ... [بهشتی، ۱۳۸۵: ۱۰۲]. انسان به عنوان موضوع تعلیم و تربیت نقشی بسیار اساسی و تعیین‌کننده در نظام تربیتی دارد و هر گونه نگرشی به آن می‌تواند تأثیر خاص، مستقیم و انکارناپذیری داشته باشد. انسان به حکم اینکه جایگاه بسیار ممتازی در نظام هستی دارد، شناخت مرتبه وجودی او به صورت مبنایی اهمیت دارد. سخن از انسان‌شناسی ایجاد می‌کند که هویت انسانی به روشنی تبیین شود تا بتوان گفت، به رغم همه پراکندگی‌ها و گوناگونی، انسان‌ها می‌توانند به هویت مشخص و منسجمی

جمهوری اسلامی ایران در طراحی و تدوین آن بوده‌ایم.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش توصیفی، از نوع «تحلیل محتوا»^۱ و با رویکرد کاربردی انجام شده است. **کرلینجر**^۲ تحلیل محتوا را روشی پژوهشی برای توصیف عینی، منظم و کمی متغیرها دانسته است. جامعه پژوهش حاضر کتاب درسی مطالعات اجتماعی سوم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ است که با توجه به ماهیت موضوع پژوهش انتخاب شده است. ابزار اندازه‌گیری «سیاهه تحلیل محتوا» بود که به منظور تدوین آن، از مبانی و اصول انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران استفاده شده است.

یافته‌ها

۱. به چه میزان از اصول مستخرج از مبانی معرفت‌شناختی فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران در تألیف کتاب درسی مطالعات اجتماعی سوم ابتدایی بهره گرفته شده است؟
با توجه به نتایج یافته‌ها در جدول ۱، از اصول «ارتباط با امر مورد مطالعه» با ۱۷ فراوانی، «تکیه بر شواهد» با ۱۶ فراوانی، «تکیه بر حقایق» با ۷ فراوانی، «فرضیه پروری» با ۵ فراوانی و «ارتباط با نیازها و مسائل» با ۱۵ فراوانی در

در میان برنامه‌های درسی، مطالعات اجتماعی یک حوزهٔ یادگیری اصلی و کلیدی است که تقریباً در تمام کشورهای دنیا آموزش داده می‌شود. رسالت اصلی برنامه درسی مطالعات اجتماعی، کمک به تربیت شهروند مطلوب است، شهروند مطلوب کسی است که دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌هایی را که پاییندی به آن‌ها برای عموم شهروندان یک کشور لازم تشخیص داده شده است، کسب کرده باشد از این رو برنامه مطالعات اجتماعی باید شامل تمامی فعالیت‌هایی باشد که نیازمندی‌های دانش آموزان را در قرن اخیر مرفوع می‌سازند [زارع و سعید، ۱۳۹۵: ۱۴]. با توجه با مباحث مطرح شده در این پژوهش به دنبال بررسی کتاب درسی مطالعات اجتماعی سوم ابتدایی از نظر میزان بهره گیری از اصول انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی فلسفه تعلیم و تربیت

دانش آموزان محسوب می‌شوند. کتاب درسی در نظام برنامه درسی متمرکز ایران، اهمیت ویژه‌ای دارد، به طوری که اغلب فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدارس در چارچوب کتاب درسی و محتوای آن انجام می‌گیرد [سیحانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۴: ۸۰]. محتوای درس‌ها در بردارنده مجموعه‌ای از دانش‌ها (حقایق، تبیین‌ها، اصول، تعاریف)، مهارت‌ها و فرآیندها (خواندن، نوشتن، حساب کردن، تفکر منطقی، تضمیم گیری و ایجاد ارتباط)، و ارزش‌ها (خوب و بد، صحیح و غلط، و زشت و زیبا) است [ملکی، ۱۳۸۹: ۶۸] که دانش آموز در ضمن آموزش یاد فرایند یاددهی- یادگیری با آن‌ها در تعامل قرار می‌گیرد [نوریان، ۱۳۸۹: ۶۵]. تهییه و تدوین محتوای کتاب‌های درسی باید براساس اصول و مبانی خاصی باشد [Marsh، ۲۰۰۳: ۱۱۱]. برنامه‌های درسی محمل مناسبی برای ارائه دانش، تغییر نگرش و آموزش مهارت‌هایی به دانش آموزان، بزرگ‌سالان و تضمیم گیرندها اولیه خواهد بود. بررسی وضعیت موجود کتاب‌های درسی از این نظر مهم است که تصویر دقیقی از کم و کیف توجه به این مضامین به دست می‌دهد و در حکم بررسی وضعیت موجود، بینش‌های لازم را برای برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران طراحی برنامه‌های درسی به منظور تدوین برنامه‌ها و پوشش دادن حیطه‌ها و برنامه‌های درسی پنهان و مغفول فراهم می‌آورد.



أصول معرفت‌شناختی

جدول ۱. اصول معرفت‌شناختی فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران											اصول
مجموع فروانی	اصل ۱۰: ابداع تقسیم‌های بدبود در علوم	اصل ۹: نقد مدام آموخته‌ها	اصل ۸: جامع تکوین پذیرها و هدایت آن‌ها	اصل ۷: ارتباط پذیرها و مسائل	اصل ۶: عرضی‌پذیری	اصل ۵: کریت گرانی و وحدت	اصل ۴: تکیه بر حقیقت	اصل ۳: جامع‌نگری در علم	اصل ۲: تکیه بر شواهد	اصل ۱: ارتباط با مردم و مطالعه	اصول
۶۰	۰	۰	۰	۰	۱۵	۵	۰	۷	۰	۱۶	۱۷
۱۰۰	۰	۰	۰	۰	۲۵	۸/۳۳	۰	۱۱/۶۷	۰	۲۶/۶۷	۲۸/۳۳

أصول ارزش‌شناختی

جدول ۲. اصول ارزش‌شناختی فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران											اصول
مجموع فروانی	اصل ۱: اعتباریابی ذاتیه زیبایی	اصل ۲: افضل	اصل ۳: برقاری عدالت تربیتی	اصل ۴: تأمین آزاداندیشی	اصل ۵: حفظ و ارتقای کرامت	اصل ۶: مهارت و اخلاق حرفه‌ای	اصل ۷: در سلسله مراتی از ارزش‌ها	اصل ۸: اعتباریابی و اعتبارسازی در ارزش‌ها	اصل ۹: ارزش‌ها	اصول	اصول
۱۳	۰	۰	۰	۰	۰	۶	۷	۰	۰	۰	۱۰۰
۱۰۰	۰	۰	۰	۰	۰	۴۶/۱۵	۵۳/۸۵	۰	۰	۰	درصد

أصول انسان‌شناختی

مجموع فروانی	اصل ۱: تئوری ظاهر و تحول باطن	اصل ۲: احیای پیوند قدسی	اصل ۳: عقل و ذری	اصل ۴: مسئولیت	اصل ۵: تعامل مؤثر اجتماعی	اصل ۶: تأسیب تکین با ظرفیت	اصل ۷: اعتباریابی	اصل ۸: افتخاری از مطالعه	اصل ۹: اینسان‌شناختی فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران	اصول
۷۶	۲۷	۱۳	۸	۲۴	۴	۱۳	۱۰	۷۶	۰	۱۰۰
۱۰۰	۳۵/۵۳	۱۷/۱۱	۱۰/۵۳	۳۱/۵۸	۵/۲۵	۱۰/۵۳	۱۷/۱۱	۳۵/۵۳	۰	درصد

اصول «درک سلسله مراتی از ارزش‌ها»، «اعتباریابی و اعتبارسازی در ارزش‌ها»، «تأمین آزاداندیشی»، «تقدمادوم آموخته‌ها»، «برقراری عدالت تربیتی»، «فضل» و «اعتلای ذاتیه زیبایی» توجه نشده است.
۳. به میزان از اصول مستخرج از مبانی انسان‌شناختی فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران در تأثیف کتاب درسی مطالعات اسلامی ایران ارائه شده است.

ارزش‌شناختی فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران در تأثیف کتاب درسی مطالعات اجتماعی سوم ابتدایی بهره گرفته شده است. همچنین، به اصول «جامع‌نگری در علم»، «کثرت‌گرایی و وحدت‌گرایی در آموزش علوم»، «جامع‌نگری به نیازها و هدایت آن‌ها»، «تقدمادوم آموخته‌ها»، «ابداع تقدیم‌های جدید در علوم» توجه نشده است.
۲. به میزان از اصول مستخرج از مبانی تأثیف کتاب درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بهره گرفته شده است. همچنین، به تأثیف کتاب درسی علوم اجتماعی دوره بیستم شماره ۱۳۹۶ | پاییز

پی‌نوشت‌ها

1. Content Analysis

2. Kerlinger

- منابع
۱. اسناد پشتیبان نقشۀ جامع کنسور(اسناد کمیته آموزش).
 ۲. باقری، خسرو(۱۳۸۷). درامدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. انتشارات علمی فرهنگی. تهران.
 ۳. ———(۱۳۸۶). «جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل؛ تأملی بر واپسین چالش‌های فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای، فصل نامه نوآوری های آموزشی، شماره ۲۰. سال ششم.
 ۴. بهشتی، سعید(۱۳۸۶). زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب. اطلاعات. تهران.
 ۵. تقی پور طهیر، علی(۱۳۹۳). مبانی و اصول آموزش و پرورش، انتشارات آگه. تهران.
 ۶. خرم‌بادی، یدالله؛ ملکی، سکینه(۱۳۹۳). «روزش‌شناسی و تأثیر آن از دیدگاه شهید مطهری»، فصل نامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، سال اول، شماره ۲۰.
 ۷. خسروپیان، عبدالحسین(۱۳۸۲). گستره شریعت. نشر معارف. قم.
 ۸. رضایی، محمد‌هاشم؛ پاک سرشت، محمد جعفر(۱۳۸۷). تأثیر دیدگاه‌های معرفت‌شناختی بر فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در نظام آموزش بازار اراده دوران‌دیدشنهای نوین تربیتی، دوره ۴، شماره ۴.
 ۹. رهنماei، سید احمد(۱۳۸۷). درامدی بر فلسفه تعلیم و تربیت. انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره).
 ۱۰. زارع، حسین و سعید، نسیم(۱۳۹۵). مبانی آموزش مطالعات اجتماعی. انتشارات پیام نور. تهران.
 ۱۱. سیحانی، جعفر و محمد رضایی، محمد(۱۳۸۶). اندیشه ۱. نشر معارف. قم.
 ۱۲. سیحانی نژاد، مهدی؛ جعفری هرندی، رضا؛ نجفی، حسن(۱۳۹۴). «تحلیل محتوا کتاب‌های دین و زندگی دوره متوسطه از لحاظ میزان توجه به مباحث سبک زندگی اسلامی مبتنی بر سوره مبارکه حجرات»، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱۱، شماره ۱.
 ۱۳. شریعتمداری، علی(۱۳۹۵). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. امیر کبیر. تهران.
 ۱۴. علم‌الهدی، جمیله(۱۳۸۵). گزارش مرحله اول فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛ در دسترس در سایت: www.sanad.ir.
 ۱۵. فلاحیان، ناهید و ملک محمدی، نازیا(۱۳۹۲). کتاب معلم، راهنمای تدریس مطالعات اجتماعی سوم ابتدایی، اداره کل نظارت بر نشر و توزیع ماده آموزشی. تهران.
 ۱۶. گوتک، جرالد(۱۳۸۰). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی. ترجمه محمد جعفر پاک سرشت. سمت. تهران.
 ۱۷. مصباح، محمد تقی(۱۳۷۰). آموزش فلسفه، (ج ۱)، سازمان تبلیغات اسلامی، معاونت فرهنگی. تهران.
 ۱۸. مطهری، مرتضی(بی‌تا). مجموعه آثار، (ج ۲).
 ۱۹. مصباح، محمد تقی(۱۳۹۴). معارف قرآن، (ج ۳)، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره).
 ۲۰. ملکی، حسن(۱۳۸۸)، برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). دانشگاه فردوسی. مؤسسه انتشارات پیام اندیشه. مشهد. چاپ هشتم.
 ۲۱. نصرتی هشتمی، کمال(۱۳۹۲). «تحلیل و تبیین مبانی معرفت شناختی این سینا و دلالت‌های تربیتی آن». پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.
 ۲۲. نوریان، محمد(۱۳۸۹). تحلیل برنامه درسی دوره ابتدایی ایران. انتشارات گویش نو. تهران.
 ۲۳. نور، جرج(۱۳۷۷). آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش. سمت. تهران.

24. Butler.d (1968).Four Philosophies and Their Practice in Education and Religeon",3ed, New yoyk, Harpen and Row

25. Connelly, F. M.and Clandinin, D.J(2006). Teachers as Curriculum planners. The Ontario institute For Studies in Education, Teachers College Columbia University.

26. Marsh, C .(2003) . Key Concepts For Understanding Curriculum. London; Falmer press.

اجتماعی سوم ابتدایی بهره گرفته شده است؟ با توجه به نتایج یافته‌ها در جدول شماره ۲۷، از اصول «تناسب تکلیف با ظرفیت» با ۲۴ فراوانی، «تعامل مؤثر اجتماعی» با ۱۳ فراوانی، «مسئولیت» با ۸ فراوانی و «احیای پیوند قدسی» با ۴ فراوانی در تالیف کتاب درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بهره گرفته شده است. همچنان، به اصل «تغییر ظاهر و تحول باطن» توجه نشده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هر جامعه‌ای براساس نظام ارزشی حاکم بر آن در صدد تعلیم و تربیت افرادی است که آرمان‌های خود را در وجود آن مبتلور سازند. در جوامع مختلف برای رسیدن به این مهم، از ابزارها و رسانه‌های گوناگونی استفاده می‌کنند. یکی از این ابزارها، کتاب درسی است که در کشور ما به صورت ویژه‌ای یکی از مهم‌ترین منابع یادگیری است. کتاب‌های درسی، به دلیل اهمیت بسیاری که در تعیین محتوا و خط‌مشی آموزشی دارند، کانون توجه دست‌اندرکاران آموزش و پرورش هستند. اهمیت این کتاب‌ها در نظام‌های آموزشی متمرکز مانند ایران که تقریباً تمام عوامل آموزشی براساس محتوا آن تعیین و اجرا می‌شوند، بیش از سایر انواع نظام‌های آموزشی است. به موجب همین اهمیت است که صرف وقت نیروهای متخصص در ارزشیابی و تحلیل کتاب‌های درسی می‌تواند راه‌گشای حل بسیاری از مشکلات جاری آموزش باشد.

با توجه به جدول ۱، جامع‌نگری در علم، کثرت‌گرایی و وحدت‌گرایی در آموزش علوم، جامع‌نگری به نیازهای و هدایت آن‌ها، نقد مداوم، آموخته‌ها و ابداع تقسیم‌های جدید در علوم، اصولی هستند که در محتوا کتاب‌های مطالعات اجتماعی مورد غفلت واقع شده‌اند، در حالی که برنامه درسی مطالعات اجتماعی، در کنار تربیت اجتماعی و جامعه‌پذیری فراگیرندگان، می‌تواند زمینه‌ساز پرورش تفکر انتقادی و نقادی اجتماعی باشد. به این منظور، فراگیرندگانی که به تدریج روحیه خردورزی علمی را کسب می‌کنند و موضعی فعل و منطقی در برابر مسائل جامعه می‌گیرند، قادر به درک و حل مسائل جامعه خواهند بود و این توانایی را کسب خواهند کرد که شرایط موجود را در جهت دست‌یابی به شرایط مطلوب تغییر دهند.

فراتحلیل

کاربرد روش‌های پژوهش در علوم اجتماعی

فیروز رضایان

فوق لیسانس تاریخ و رئیس آموزش و پرورش شهرستان خداآفرین

امیر ستاری دولت‌آباد

دانشجوی دکترای جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز
و دبیر علوم اجتماعی

مقایسه و مقابله مبانی بینشی و روشی، و یافته‌ها و نتایج توصیفی و تبیینی به دست آمده درباره هر موضوع، به نوعی بینش و روش تلفیقی منجر می‌شود، و مبنای محکم مبتنی بر انباشت یافته‌ها، برای جلب توجه بیشتر به بینش‌ها و روش‌های چندگانه در ارتباط با تحلیل هر یک از پدیده‌های اجتماعی فراهم می‌سازد [گرین، ۲۰۰۷، به نقل از: عبدالله، ۱۳۸۹]. تلقی فراتحلیل به مثابه بازنگری یا مرور در پیشینهٔ پژوهشی، بر یک پارادایم مسلط و متعارف در فلسفه و جامعه‌شناسی علم مبتنی است که به پارادایم «انباشتگی دانش»^۱ معروف است. از این نظر هدف نهادی علم، بسط و گسترش دانش محک خورده و معتبر است [زاکمن، ۱۹۸۸، به نقل از: طالبی و کربچه، ۱۳۹۱].

استفاده از فراتحلیل یا تحلیل تحلیل‌ها، برای دستیابی به اجماع در مجموعه مطالعات، مورد توصیه محققان است. برخلاف علوم طبیعی و دقیق که مبانی مطالعاتی صریحی دارند، مطالعات اجتماعی و رفتاری شامل مفاهیم انتزاعی و در حال تحول‌اند. تحقیقات اجتماعی از دیدگاه محققان دارای تأثیرات ناچیز یا تخفیفی هستند که حجم عملی تأثیرات، تقریباً ناچیز و کوچک است. استفاده از روش فراتحلیل این امکان را

ورود به عرصهٔ فراتحلیل، گام نهادن به سرزمینی جدید در خانواده دانش است. اما فقر روش‌شناسی درست و علمی در این عرصه، تصویر مه‌آلودی را در مقابل پژوهشگران به نمایش می‌گذارد. این مقاله ضمن معرفی روش فراتحلیل و بیان ویژگی‌های آن، به تشریح مراحل انجام فراتحلیل در حوزه علوم اجتماعی می‌پردازد تا با ارائه تصویری درست، مزایا و معایب روش فراتحلیل نیز در چارچوب روش‌شناسی مورد بررسی قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: فراتحلیل، مراحل اجرا، روش‌های آماری، تحلیل داده‌ها

مقدمه

به کاربردن روش تحقیق مناسب و صحیح تا حد زیادی بشر را در یافتن پاسخ برای سؤالاتی که در ذهنش شکل می‌گیرند، یاری می‌دهد [دلور، ۱۳۸۴]. پیچیدگی و کثیرالبعد بودن واقعیت‌های اجتماعی مورد توجه در علوم اجتماعی، وجود دیدگاه‌ها یا پارادایم‌ها و به تبع آن‌ها نظریه‌های به دست آمده با بینش‌ها و روش‌های متفاوت درباره هر واقعیت، و ضرورت حرکت از بینش‌ها و روش‌های «تقلیل گرایانه»^۲ به بینش‌ها و روش‌های تلفیقی «منسجم»^۳ و حرکت از نقص به کمال، فراتحلیل آثار موجود درباره هر یک از پدیده‌ها و مسائل اجتماعی عمده را ضروری و قابل توجیه می‌سازد. زیرا فراتحلیل، از طریق

مراحل انجام فراتحلیل

مرحله اول: انتخاب موضوع

فراتحلیل باید در زمینه‌هایی صورت گیرد که تعداد قابل توجهی از منابع معتبر و ارزشمند وجود دارند و تراکم دانش صورت گرفته باشد. علاوه بر وجود تعداد قابل توجهی از منابع در هر حوزه، وجود دیدگاه‌ها، نظریه‌ها و ادعاهای متفاوت و متناقض در ارتباط با موضوع و ابهام کنشگران آن حوزه در تشخیص وجود اشتراک و افتراق یافته‌های موجود نیز ضروری است [عبداللهی، ۱۳۸۹: ۲۶]. به عبارت دیگر، در انتخاب موضوع ما باید دقت کافی داشته باشیم. در فراتحلیل باید موضوعی انتخاب شود که «یونیورسال» خوبی داشته باشد [ساروخانی، ۱۳۹۳].

مرحله دوم: تحلیل پسینداده‌ها

یعنی ما در جامعه آماری چه کسانی و یا چه نمونه‌هایی داریم. به عبارت دیگر، ما به دنبال آن هستیم که چه تحقیقاتی را به عنوان نمونه آماری وارد تحلیل کنیم. تحلیل پسینداده‌ها، یعنی تحلیل‌های پسین را (به عنوان داده) ارزیابی می‌کنیم تا بفهمیم که آیا شایستگی ورود به فراتحلیل (به عنوان داده جدید) را دارند یا نه. به طور کلی در تحلیل پسینداده‌ها، ما باید به شناخت جامعه آماری، تحلیل جامعه آماری، نقد جامعه آماری و طرد جامعه آماری بپردازیم. برای این کار، ما اشل یا خطکشی را طراحی می‌کنیم که بتوانیم پژوهش‌ها را روی آن قرار دهیم. به عبارت دیگر، هدف نهایی ما به وجود آوردن فضای پژوهشی است. فضای پژوهشی با توجه به معیارهای ساخته شده توسط پژوهشگر به وجود می‌آید تا او بتواند هر یک از پژوهش‌ها را در دوری و یا نزدیکی فضای پژوهشی قرار بدهد [ساروخانی، ۱۳۹۳]. به طور کلی در مرحله دوم، پس از شناسایی منابع که جامعه آماری تحقیق را تشکیل می‌دهند، به نقد و ارزیابی آن‌ها می‌پردازیم [ساروخانی و صادقی‌پور، ۱۳۸۹: ۲۰۶].

مرحله سوم: مقوله سازی

باید مشخص کنیم که چه تعداد مقوله باید داشته باشیم. مقوله‌های مورد بررسی با توجه به موارد مطرح شده در پژوهش‌های منتخب، تعیین می‌شوند. به عبارت دیگر، محورهای مورد مطالعه و عناصر و مقوله‌های مورد بررسی از درون پژوهش‌های منتخب استخراج شوند. در انتخاب عناصر سعی بر آن است که تمامی موارد مطرح در پژوهش‌های منتخب در گزارش تحقیق آورده شوند؛ حتی اگر عنصری تنها در یک پژوهش مورد بررسی قرار گرفته باشد [ساروخانی و صادقی‌پور، ۱۳۸۹: ۲۰۷]. نکته این است که در هر مقوله حداقل باید ۱۰ تحقیق وجود داشته باشد. انواع مقوله‌ها عبارت‌اند از: وصفی، علی، گزاره‌ای و ... [ساروخانی، ۱۳۹۳].

فراهم می‌سازد
که جمع‌بنده‌ی
مشخصی براساس
واحد مطالعات انجام
شده حاصل شود
[شفیع، شفیع و
کاظمیان، ۱۳۹۲: ۲۲].

فراتحلیل یعنی
استخراج اطلاعات از
منابع اولیه و سپس

ترکیب و سرانجام،
ساختن یک کل جدید
[Glass، ۱۹۷۶]. هدف

فراتحلیل نشان دادن شیوه

تفکر در ترکیب پژوهش‌ها با استفاده از روش‌های آماری است، به عبارت دیگر هدف فراتحلیل معرفی شیوه تفکر برای ایجاد یک کل جدید از اجزای منفرد است. فراتحلیل تفکری آگاهانه در مورد نتایج پژوهش‌های انجام شده است که تفکر کلید اصلی آن محسوب می‌شود [Strube and Hartman، ۱۹۸۳] بنابراین، فراتحلیل آزمایش تجربی نیست، بلکه مروء کیفی نتایج مطالعات است. ایده بنیادین فراتحلیل این است که واحد تجزیه و تحلیل [نمره] از مطالعه گرفته می‌شود، نه از آزمودنی.



جغرافیایی داده‌ها ناقص است و نمی‌توان تصویری از وضعیت آن عنصر [یا زیر عنصر] به تفکیک مناطق متفاوت جغرافیایی در سطح کشور و یا به تفکیک شهر و روستا ترسیم کرد.

۵. خلاً علی: در رابطه با یک عنصر یا زیر عنصر، علل پیدایش یا وجود آن در منابع موجود بررسی نشده است و نمی‌توان مدل تبیین علی آن را ترسیم کرد.

۶. خلاً تبعی: در رابطه با یک عنصر یا زیر عنصر، پیامدهای وجود آن در منابع موجود بررسی نشده است و نمی‌توان مدل تبیین تبعی آن را ترسیم کرد.

۷. خلاً روندی: در رابطه با یک عنصر یا زیر عنصر، روند حرکت آن در منابع موجود بررسی نشده است و نمی‌توان الگوی روند آن را ترسیم کرد. [ساروخانی و صادقی‌پور، ۱۳۸۹: ۲۱۰-۲۰۹].

قربات زمانی یا هم‌گامی زمانی^۴ در فراتحلیل

قربات زمانی یعنی اینکه مَا یک بُردار زمانی را برای تحقیق مشخص کنیم. یکی از عواملی که در تعیین بُردار زمانی اهمیت اساسی دارد، توجه به سرعت حرکت پدیده مورد بررسی در زمان است. به عبارت دیگر، در تعیین بُردار زمانی ما باید توجه داشته باشیم که سرعت و قدرت جابه‌جایی پدیده چقدر است و پدیده در گذر زمان چگونه حرکت می‌کند. در واقع باید بینیم سرعت دگرگونی واقعیت چگونه است [ساروخانی، ۱۳۹۳: ۱۳۹].

رویکرد نو به فراتحلیل جامعه‌شناسی

استفاده روزافزون از فراتحلیل در جامعه‌شناسی، همراه با ماهیت تکه‌ای آن، منجر به افزایش روش‌شناسی‌های عمومی و تناسب آن‌ها برای جامعه‌شناسی می‌شود. همان‌طور که بارووی^۵ (۱۹۹۸) استدلال می‌کند، حفظ و نگهداری یک گفت‌وگوی آزاد بین نظریه و داده‌های برای تحقیقات جامعه‌شناسی حیاتی است. در این زمینه جامعه‌شناسان غالباً به جای رویکردهای «مفهوم - محور» به «رویکرد سنجش - محور» توجه دارند. ریشه این رویکرد به دیدگاه‌های روش‌های جامعه‌شناسی کیفی بر حسب منافع رویکردسازی تحقیق با ذهن باز، و با استفاده از داده‌های مربوطه برای اصلاح تحلیل‌های پسین و روش‌های تحقیقاتی برمی‌گردد. چند مزیت اصلی، رویکرد سنجش محور را در زمینه جامعه‌شناسی بر جسته می‌کند:

۱. این رویکرد بسیار دقیق‌تر و کامل‌تر است.

۲. محققان با استفاده از آن بهتر می‌توانند تحقیقات کیفی را از زمان شکل‌گیری یک رشته شناسایی کنند؛

۳. گرداوری داده‌های فراتحلیل با استفاده از رویکردهای سنجش محور ظرفیت آن را دارد که نه تنها آزمون یک نظریه را، بلکه ساخت آن نظریه را نیز آسان سازد. [همان، ص: ۸۷].

۴. این رویکرد به محققان در بازنگری واژه‌های مفهومی خود کمک می‌کند. به علاوه، تعداد منابع یافت شده را بدون به خطر انداختن کیفیت مقاله افزایش می‌دهد. بدین وسیله مبنای

مرحلهٔ چهارم: ترکیب و تلخیص نتایج پژوهش‌های

انتخاب شده و مقایسه آن‌ها با یکدیگر یکی از اصلی‌ترین کاربردهای تکنیک فراتحلیل جمع‌بندی و ترکیب نتایج تحقیقات و مطالعات متفاوت به منظور تعمیم‌پذیر ساختن نتایج آن‌هاست. به منظور ترکیب منابع تحقیقات برگریده، نخست به استخراج فرضیات و نتایج آزمون هر یک از آن‌ها دست می‌زنیم، تا از آن طریق بتوان با تبدیل و ترکیب نتایج آمارهای آزمون فرضیات مشترک، به معیاری یکسان و مشابه به نتایج کلی تر و جامع تر دست پیدا کرد. سپس براساس فرضیات طرح شده در تحقیقات مورود شده، به استخراج طبقه‌بندی متغیرهای اثرگذار (متغیرهای مستقل) بر متغیر وابسته می‌پردازیم [محسنی‌تبیزی، جزایری و بابایی، ۱۳۸۹]. برای این کار به استخراج و رویارویی داده‌ها مبادرت می‌کنیم. بدین صورت که در هر عنصر یا مقوله، داده‌های استخراج شده از درون پژوهش‌های مورد بررسی، به منظور تعیین موارد زیر رویارویی یکدیگر قرار داده می‌شوند:

۱. تعیین اجماع: در حالتی که داده‌های استخراج شده از یافته‌های پژوهش‌های مورد بررسی، هم‌گرا باشند و یکدیگر را تأیید کنند.

۲. تعیین افتراق و حدود آن: در حالتی که داده‌های استخراج شده از یافته‌های پژوهش‌های مورد بررسی، واگرا و در تنافق با یکدیگر قرار داشته باشند.

۳. تحلیل علی: در حالتی که داده‌های استخراج شده از یافته‌های پژوهش‌های مورد بررسی، به تبیین علی عنصر پرداخته باشند.

۴. حد تأثیر: در حالتی که داده‌های استخراج شده از یافته‌های پژوهش‌های مورد بررسی، به تبیین پیامدهای عنصر پرداخته باشند [ساروخانی و صادقی‌پور، ۱۳۸۹: ۲۰۸].

مرحلهٔ پنجم: ارزشیابی نتایج فراتحلیل به منظور کاهش خطای

در این مرحله، باید با مطالعه داده‌های استخراج شده از پژوهش‌های مورد بررسی در رابطه با هر یک از عناصر، خلاهای موجود در منابع مطالعاتی را از میان انواع هفت گانه خلاهای زیر شناسایی و تعیین کنیم:

۱. خلاً تام: در رابطه با یک عنصر یا زیر عنصر (بخش‌های زیرین و فرعی عنصر)، هیچ تحقیقی در منابع مورد بررسی وجود ندارد.

۲. خلاً نسبی: در رابطه با یک عنصر یا زیر عنصر، تحقیق به حد کافی در منابع مورد بررسی وجود ندارد.

۳. خلاً جنسیتی: در رابطه با یک عنصر یا زیر عنصر، مطالعه تنها راوی یکی از دو جنس مرد و یا زن انجام شده است و اطلاعات در رابطه با جنس مقابله وجود ندارد.

۴. خلاً جغرافیایی: در رابطه با یک عنصر یا زیر عنصر، پوشش

در پژوهش‌های انجام شده را توجیه کنند و نسبت به آنچه در یک یا چند مطالعه مقدماتی یا حتی در بازنگری‌های غیرکمی، سنتی و روایتی دیده می‌شود، به نتیجه‌گیری‌های ملموس، دقیق‌تر و معتبرتری دست یابند [هومن، ۱۳۹۲: ۱۴].

نتیجه

فراتحلیل پاسخی قطعی و نهایی برای درک مسائل تحقیقی نیست، اما مانند سایر روش‌های تحلیل داده‌ها، براساس گفته‌گرین و هال، «یاریگر اندیشه است نه جایگزین آن».

پی‌نوشت‌ها

1. Reductionist
2. Integrative
3. Knowledge Accumulation
4. Time Homoennity
5. Burawoy
6. concept-driven approaches
7. measure-driven approach

منابع

۱. دلور، علی (۱۳۸۴). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. انتشارات رشد. تهران. چاپ چهارم.
۲. ساروخانی، باقر (۱۳۹۳). جزوء تدریس کلاس دکترای جامعه‌شناسی (بررسی مسائل اجتماعی). دانشگاه آزاد، واحد تهران مرکز.
۳. ساروخانی، باقر و صادقی‌پور، شیوا (۱۳۸۹). بررسی وضعیت ازدواج و طلاق در کشور و عوامل مؤثر بر آن‌ها (بخش اول ازدواج)، طرح پژوهشی مرکز مطالعات راهبردی، سازمان ملی جوانان. تهران.
۴. شفیع، سعید؛ شفیع، محمدعلی؛ کاظمیان، غلامرضا (۱۳۹۲). «فراتحلیل روش و نتایج پژوهش‌های کیفیت زندگی شهری در ایران». جامعه‌شناسی کاربردی. سال ۲۴. شماره پیاپی ۵۰.
۵. طالبی، ابوتراب و کردچه، بهداد (۱۳۹۱). «آسیب‌شناسی زنان بهویژه در ایران (فراتحلیلی بر تحقیقات انجام شده در ایران)». برنامه‌بیزی رفاه و توسعه اجتماعی. دوره ۴، ویژه‌نامه اولین هماشح علمی رفاه اجتماعی ایران.
۶. عبداللهی، محمد (۱۳۸۹). «قویت ملی در ایران فراتحلیل مقاله‌های فارسی موجود». فصلنامه علوم اجتماعی. شماره ۵۰.
۷. تبریزی، محسن؛ جازایری، علیرضا؛ بایانی، نعمت‌الله (۱۳۸۹). «فراتحلیل مطالعات مربوط به سوئیچه مصرف مواد با رویکرد روانی- اجتماعی طی یک دهه و نیم گذشته (۱۳۷۰-۱۳۸۴)». مجله بررسی مسائل اجتماعی ایران. سال اول. شماره اول.
۸. هومن، حیدرعلی (۱۳۹۲). راهنمای عملی فراتحلیل در پژوهش‌های علمی. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت). تهران، چاپ سوم.
9. Glass GV(1976), Primary, secondary and metanalysis of research. Educational Res; 5: 3-8.
10. Roelfs and et al (2013), Meta-analysis for Sociology - A Measure-driven Approach, Bulletin de Méthodologie Sociologique, 117 75-92, sagepub .com /journals Permissions. nav.
11. Strube. MJ and Hartmann DP. (1983), Metanalysis: techniques, applications, and functions. J Consulting Clin Psychol; 51:14-27.

انتخاب را به حداقل می‌رساند و به محقق اجازه می‌دهد که منابع بیشتری را از عدم تجانس داده‌ها کشف کند. رویکرد سنجش محور توضیح داده شده در اینجا گامی مهم در رسیدن به تعادل بهتر بین نظریه و داده است. انتخاب همراه با پیوستار رویکردها باید دقیقاً و به شیوه‌ای مناسب برای زمینه‌های تحقیقاتی مشخص شود. با توجه به عدم یکپارچگی مفهومی و فراوانی که با آن، یک متغیر برای نشان دادن ساختارهای متمایز متعدد به کار برده می‌شود، استدلال ما آن است که محققان جامعه شناختی احتمالاً بیشتر از رویکردنی بتوانند بهره برند که به رویکرد سنجش محور نزدیک باشد [Roelfs and et al, ۲۰۱۳: ۸۷-۸۹].

امتیازات و کارکردهای روش فراتحلیل

برخی از امتیازات فراتحلیل در مقایسه با روش بازنگری سنتی بدین شرح است:

۶ از قبیل پیش‌داوری نمی‌کند و ذهنی نیست، بلکه با بررسی تجربی اثر کیفیت پژوهش بر یافته‌ها، نتایج قوی‌تر و عینی‌تری را به دست می‌دهد.

۶ شکافهای موجود در پیشینه دانش و برخی ضعف‌های نظری را آشکار می‌سازد.

۶ برای تعیین جهت پژوهش (روش‌ها و فرضیه‌ها) بینش دهنده است و روابط تعاملی و مداخله‌ای را می‌تواند کشف کند. ۶ به علت دقت و ظرافت خاص و استفاده از روش‌های آماری نیزمند به ارتباطات خاصی دست پیدا می‌کند و به آزمون فرضیاتی می‌پردازد که در مطالعات گسترش نمی‌توان آن‌ها را بررسی کرد.

۶ از طریق تشخیص موارد افراطی به افزایش درک و خلق فرضیات جدید نائل می‌آید.

۶ کارکرد پیش‌بینی دارد و می‌تواند به کشف و برقراری روابط جدید کمک کند.

۶ برای تحقیقات زمینه‌یابی درازمدت که مجموعه‌ای متراکم از داده‌ها را گردآوری می‌کنند، یا برای ارزشیابی پایابی و روایی برنامه‌های آموزشی که به طور متوالی و مکرر اجرا می‌شوند، مفید است. همچنین از روش فراتحلیل در روش‌های تلفیق و مقایسه تلفیقی به خوبی می‌توان بهره گرفت.

۶ در این روش به کار بردن سنجش‌های چندگانه‌ای که نقاط ضعف مشابهی ندارند، تا حد زیاد احتمال تصنیعی بودن اثر را محدود می‌کند. به علاوه، اعتبار درونی بالاتری که در پژوهش‌های با کیفیت وجود دارد، هر گونه اثر تصنیعی رفتار را به حداقل می‌رساند [لندرز و ارنست، ۱۳۸۰: ۱۸].

۶ به خانواده دانش روایی می‌دهد و معلوم می‌کند، تا چه حد اصحاب پژوهش در یک موضوع خاص انسجام اندیشه دارند [ساروخانی، ۱۳۹۳].

۶ پژوهشگران را قادر می‌سازد، تناقض‌ها و تفاوت‌های موجود

فرهنگ جهانی و حقوق شهروندی

بررسی نگرش شهروندان نسبت به ابعاد فرهنگ جهانی

پری مسلمی‌پور لالمی، دکترای جامعه‌شناسی

دکتر افسانه ادریسی، دلشیار تمام وقت دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال

شهروندی، بین‌الاذهانی شدن چارچوب ارتباطات فراملی، باز تولید و تغییر مفهوم حقوق شهروندی در بسترها مناسبات خرد سیاسی نه در چارچوب سیاسی کلان، رادیکال شدن شهروندی در بستر منطقه‌ای و جهانی شدن، ... را دربرداشته باشد. بنابراین، مطالعه نگرش شهروندان نسبت به ابعاد فرهنگ جهانی و تأثیر آن بر آگاهی از حقوق شهروندی دارای ضرورت و اهمیت علمی است. این مقاله به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است که نگرش شهروندان نسبت به ابعاد فرهنگ جهانی چه تأثیری بر آگاهی از حقوق شهروندی (شهروندان تهرانی) دارد.

کلیدواژه‌ها: حقوق شهروندی، فرهنگ جهانی، ابعاد فرهنگ جهانی، شهروندان تهرانی

Janoski: 1998) او حقوق شهروندی را

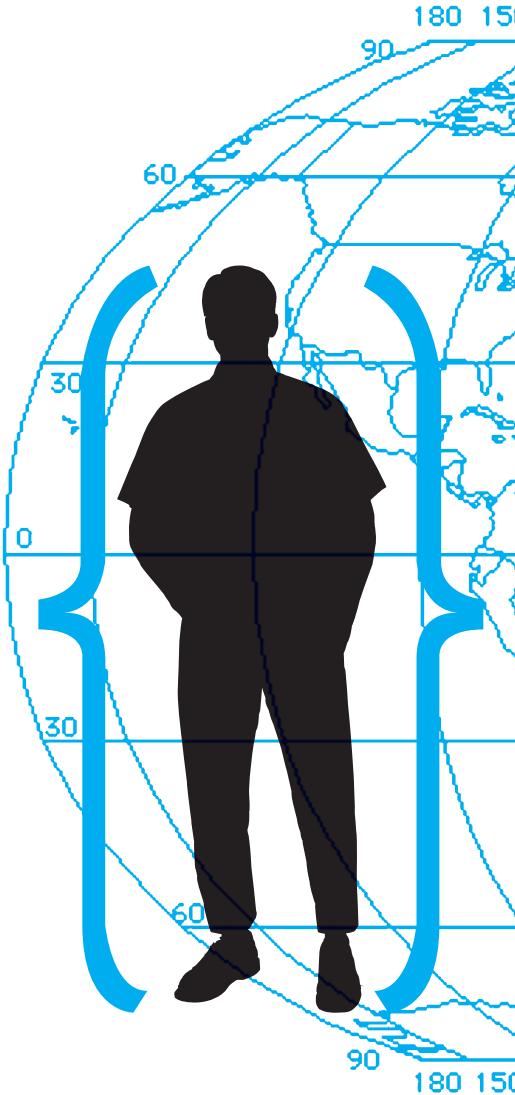
به چهار قسم سیاسی، اجتماعی، قانونی و مشارکت (عقیدتی) طبقه‌بندی می‌کند. در جامعه ایران، بعد از اجرای چند دوره برنامه توسعه و افزایش شکاف طبقاتی و پیامدهای ناخواسته و منفی توزیع نابرابر منابع، موضوع حقوق شهروندی مورد توجه قرار گرفت. برنامه‌ریزان، سیاستمداران و نخبگان اجتماعی با طرح حقوق شهروندی در گفتمان‌های عمومی، کوشیدند شهروندان را از حقوق‌شسان آگاه کنند و نیز آنان را به مشارکت در تحقق این حقوق برانگیزنند.

امروزه برداشت جدید و همگانی تری از شهروندی ظهور کرده است که بیشتر برایه علاقه‌جذبی شهروندی شخص است تا تعلقات ملی. برداشت‌هایی از این دست می‌تواند مسائل و مشکلاتی چون فردی شدن

مقدمه

«شهروند»ی منزلتی است برای یک فرد در ارتباط با دولت که از نظر حقوق بین‌الملل نیز محترم شمرده می‌شود. به حقوق و تکالیف وی در برابر دولت «رابطه شهریوری» گویند که چگونگی آن را قانون اساسی و قوانین مدنی کشور معین می‌کند. اساساً کسی شهروند شمرده می‌شود که تنها فرمان‌گزار دولت نباشد، بلکه از حقوق فطری و طبیعی خود نیز برخوردار باشد و دولت این حقوق را رعایت و از آن حمایت کند. منزلت شهروندی را قوانین هر دولتی تعیین می‌کند. (آشوری، ۱۳۷۲: ۲۲۲)

از نظر جانوسکی نیز «شهریوری» اضویوت فعل و منفعل افراد در یک دولت - ملت با حقوق و مسئولیت‌های عام‌گرایانه معین در سطح ویژه‌ای از برابری است.»



ایدهٔ شهروندی برای روابط شخصی می‌توان مسائلی را در زمینه نقش خشونت در کل زندگی اجتماعی مطرح کرد. در حقیقت، گیدنر میان روابط شخصی و زندگی عمومی در چارچوب حقوق و مسئولیت‌ها رابطه برقرار می‌کند. به نظر وی، افرادی که در ک خوبی از ساخت احساسی خود دارند و به خوبی با دیگران ارتباط برقرار می‌کنند، احتمالاً برای وظایف گسترش شهروندی نیز آمادگی بیشتر دارند. مهارت‌های ارتباطی زندگی خصوصی می‌تواند به خوبی به زمینه‌های وسیع‌تر تعمیم داده شود. بنابراین، دموکراتیک شدن نهادهای مختلف با دموکراتیک شدن کل جامعه و جهان در ارتباط است. (صادقی، ۱۳۸۷: ۸۷)

شکل‌گیری فرهنگ جهانی یکی از پیامدهای جهانی شدن است که ویژگی‌های خاص خود را دارد. هینس (۲۰۰۰) عقیده دارد، که فرهنگ جهانی را می‌توان در قالب پنج منظر ارزشی جهانی، مصرفی، هویتی، مجازی، دینی در نظر گرفت. او در منظر ارزشی جهانی، اشاعه برخی انگاره‌ها و ارزش‌های جهانی ساز عصر روش‌نگری، همچون حقوق بشر، آزادی، دموکراسی و سکولاریسم را مدنظر قرار می‌دهد. در منظر مصرفی، انواع الگوهای مصرفی مشترک برخاسته از نظام سرمایه‌داری غرب در سطح جهانی گسترش می‌یابد. در منظر هویتی نیز شناور شدن معنا و سیاسی شدن هویت مدنظر است. هینس در منظر مجازی به این نکته اشاره دارد که در سایه گسترش انواع رسانه‌های الکترونیکی و ارتباطی و استفاده افراد از انواع ابزارهای الکترونیکی نظری اینترنت و رایانه، الگوهای رفتاری مشابهی در سطح جهانی بسط و گسترش یافته است. همچنین، به زعم هینس، بعد دینی فرهنگ جهانی، یعنی اینکه در سایه فرایند جهانی شدن، اندیشه‌ها و الگوهای گروههای مذهبی نیز توanstه‌اند با بهره‌گیری از مهم‌ترین نیروهای این فرایند، همچون نظام ارتباطی، به بازنمایی خود و تقویت جایگاه خود در دنیای جهانی شده بپردازند.

(هینس، ۱۳۸۱: ۱۲-۱۳) به زعم کاستلز، افراد در جریان جهانی

جهان در گیر این موضوع خواهند شد و جهان بودگی وارد زندگی آن‌ها خواهد شد. او در این مطلب تردیدی به خود راه نمی‌دهد که فرهنگ جهانی در حال تکوین است و در این مورد فرهنگ را در جرگه «هنجرهای الزام‌آور»، برنمی‌شمارد بلکه آن را شامل نوعی «گفتمان عمومی» در گفت و گو با جهان به عنوان یک کل واحد می‌داند. (رابرتsson، ۱۳۸۵: ۸۱-۱۳۸۵)

همچنین، ارتباطات در شرایط جهانی شدن باعث شده است که معنای زمان و مکان تغییر کند و زمانی و مکانی بین جوامع و فرهنگ‌ها برداشته شود. در نتیجه، جهان به سوی نوعی همسانی و یکپارچگی در عین تنوع و گوناگونی پیش می‌رود. رابتsson به نوعی ایده «جهان- محلی شدن» دامن زده است که براساس آن، مصرف‌کنندگان کالای تولیدشده یک شرکت فرامیلی از حیث تمدن، منطقه، جامعه، قومیت، جنسیت و غیره از هم تفکیک می‌شوند. به بیان جامع‌تر، جهان- محلی شدن تا حد زیادی مستلزم ساختن مصرف‌کنندگان هرچه بیشتر تفکیک شده و ابداع انواع سنت‌های مصرف است. (رابرتsson، ۱۳۸۳: ۲۱۷)

گیدنر با طرح «نظریه ساخت‌یابی» استدلال می‌کند، عوامل و ساختارهای پدیده‌ها از هم جدا نیستند. بحث جهانی شدن نیز تنها درباره ساختارها نیست، بلکه در ارتباط با مباحث دموکراسی و شهروندی، پیوند سطوح خرد و کلان را نشان می‌دهد. شهروندی دربردارنده حقوق و مسئولیت‌های زندگی اجتماعی است؛ ایده‌ای که اعتبار فرد را به رسمیت می‌شناسد و هم به شرایط اجتماعی که فرد در آن رفتار می‌کند، بازمی‌گردد. از این‌رو، شهروند یک نمونه عالی از آن چیزی است که آتنونی گیدنر آن را «دوگانگی ساختاری» نامیده است. وی با تعریف جهانی شدن به عنوان استحالة نهادهای اساسی به آن پرداخته است. به زعم وی، سیاست اجتماعی باید با فراهم آوردن شبکه‌ای از حقوق و مسئولیت‌ها میان اعضای خانواده، شهروندی خصوصی را تحکیم بخشد. از این طریق با به کارگیری

چارچوب نظری

به اعتقاد رابتsson، جهانی شدن به فشردگی جهان و تشدید آگاهی از جهان به عنوان یک کل معطوف است. از دیدگاه او، نظریه جهانی شدن نه فقط درباره ساختارها، نهادها و شبکه‌های است، بلکه درباره نحوه درک ما از زندگی اجتماعی و جایگاه ما در آن زندگی نیز هست. بنابراین، نمود فرهنگی جهانی شدن یا نحوه درک مردم از جهان چونان مکانی واحد را محور کار خود قرار می‌دهد. وی جهانی شدن را تبدیل مرجع‌های فردی به مرجع‌های کلی و فرامی می‌داند. (گل محمدی، ۱۳۸۲: ۲۱)

رابرتsson جهان بودگی را به معنای «آگاهی از مسائل جهان به عنوان یک مکان واحد» تعریف می‌کند و اشاره دارد که همواره بیشتر از پیش در اطراف و اکناف

معناداری وجود دارد.
فرضیه ۲. بهنظر می‌رسد که از حیث آگاهی شهروندان از حقوق شهروندی، بین گونه‌های مختلف نگرش به فرهنگ جهانی تفاوت معناداری وجود دارد.
فرضیه ۳. بهنظر می‌رسد که نگرش به فرهنگ جهانی بر میزان آگاهی شهروندان از حقوق شهروندی تأثیر دارد.

روش‌شناسی

جامعه‌آماری تحقیق حاضر شامل تمامی شهروندان ۲۰ تا ۵۵ ساله که در سال ۱۳۹۰ شهر تهران بوده‌اند. ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق پرسش‌نامه است.

انتخاب نمونه با تلفیق نمونه‌گیری خوشای و طبقه‌بندی نامتناسب صورت گرفت. به این منظور شهر را به سه بخش شمال، جنوب و مرکز شهر تقسیم و از هر بخش منطقه‌ای را به طور تصادفی انتخاب کردیم (منطقه ۱۹ نماینده جنوب تهران، منطقه ۷ نماینده مرکز شهر و منطقه ۱ نماینده شمال شهر تهران) و پس از دریافت نقشهٔ منطقهٔ منتخب، چند بلوک به طور تصادفی انتخاب و طبق تجربیات و تحقیقات پیشین، از هر بلوک ۱۰ نفر برگزیده شدند.

تعاریف نظری و عملیاتی متغیر وابسته «حقوق شهروندی»: عضویت «شهروندی» منزلتی است برای یک فرد در ارتباط با دولت که از نظر حقوق بین‌الملل نیز محترم شمرده می‌شود. به حقوق و تکالیف وی در برابر دولت «رابطه شهروندی» گویند که چگونگی آن را قانون اساسی و قوانین مدنی کشور معین می‌کند. اساساً کسی شهروند شمرده می‌شود که تنها فرمان‌گزار دولت نباشد، بلکه از حقوق فطری و طبیعی خود نیز برخوردار باشد و دولت این حقوق را رعایت و از آن حمایت کند. منزلت شهروندی را قوانین دولتی تعیین می‌کند. (آشوری، ۱۳۷۳: ۲۲۶)

تعاریف نظری و عملیاتی متغیر مستقل فرهنگ جهانی: «فرهنگ جهانی» فرهنگ واحدی است که تمام افراد روی زمین را دربرمی‌گیرد و جانشین تنوع نظامهای فرهنگی می‌شود. (تمامینسون،

ایدئولوژی؛ برتری جهان وطنی‌ها بر محلی‌ها: وقتی که جهان وطن یک تیپ آرمانی تلقی می‌شود، به طور رسمی در مقابل با « محلی» قرار می‌گیرد و رسم زنده محلی را به طور ضمنی همچون چیزی تنگ‌نظرانه، جاهله‌انه، کوتاه‌بینانه، محافظه‌کارانه، بسته، ناگاهانه، فاقد دید وسیع و نظایر اینها بی‌ارزش قلمداد می‌کند.

ایده‌آل؛ جهان وطنی به عنوان «جهانی- محلی‌گری اخلاقی»: آگاهی از اینکه جهان جایی است که از فرهنگ‌های متتنوع تشکیل شده، به این معنی است که جهان وطن باید کثرت مشروع فرهنگ‌ها را پذیرد و در برخورد با فرهنگ‌ها سعهٔ صدر داشته باشد و این آگاهی‌ها باید خوداندیشانه باشند. نکته مهم این است که نباید این دو جزء مشرب جهان وطنی را متضاد و معارض یکدیگر دانست بلکه باید آن‌ها را چونان اجزایی دانست که بر هم تأثیر متقابل دارند. (تمامینسون، ۱۳۸۱: ۲۶۵-۲۵۱). واقعیت این است که در جهان کنونی هیچ کشوری عملاً نمی‌تواند خود را از سایر مردم جهان و از فرایند مناسبات جهانی منزوی سازد. این‌وانه مطلوب است و نه مقدور.

فرضیه‌ها

فرضیه ۱. بهنظر می‌رسد که بین نگرش شهروندان به ابعاد فرهنگ جهانی و میزان آگاهی شهروندی از حقوق شهرонدی رابطه

شدن با استفاده از رسانه‌های الکترونیکی نظری اینترنت و...، در مقابل نظم نوین جهانی، نهضت‌هایی ایجاد می‌کنند و چند نهضت را از جمله نهضت «زاپاتیستها» را تحلیل می‌کند که کاملاً منطبق و با استفاده از رسانه‌های الکترونیکی صورت گرفته‌اند. وی اعتقاد دارد که «جهانی شدن» و «اطلاعاتی شدن» که به دست شبکه‌های شرود، فناوری و قدرت انجام می‌گیرند، جهان مارادگرگون می‌سازند. این دو فرایند که توان خلاقیت فرهنگی و توانایی ارتباطی ما را تقویت می‌کنند، در عین حال، حق انتخاب را از جوامع سلب می‌سازند. (کاستلر، ۱۰۱: ۱۳۸۰-۹۷)

باتوجه به نظریه‌های ارائه شده سه رویکرد نسبت به فرهنگ جهانی شکل گرفته است:
ایده‌هه؛ جهان وطنی به عنوان یک مشرب فرهنگی: شهریوند جهانی بودن به معنی داشتن مشربی فرهنگی است که به علاقه‌های محلی بی‌واسطه محدود نمی‌شود، بلکه تعلق، دخالت و مستنولیت جهانی را به رسمیت می‌شناسد و می‌تواند این علاقه‌های گسترده‌تر را در راه و رسم‌های زندگی روزمره ادغام کند. (تمامینسون، ۱۳۸۱: ۲۵۱).

۱۳۸۱: ۱۰۳) فرهنگ جهانی با پنج بعد مصرفی، جهانی، هویتی، مجازی و دینی که از نظریه هینس گرفته شده، مورد سنجش قرار گرفته است.

نگرش نسبت به فرهنگ جهانی: به عقیده فریدمن و همکارانش، نگرش نظامی با دوام است که شامل یک عنصر شناختی، یک عنصر عاطفی و یک عنصر تمایل به عمل می‌شود. در این تعريف، عنصر شناختی بر اطلاعات، واقعیات و دانستنی‌ها دلالت دارد، عنصر احساسی نیز همان هیجان خوشایند یا ناخوشایندی است که در رابطه با متعلق نگرش به ما دست می‌دهد، و عنصر رفتاری نیز گرایش و آمادگی برای عمل در رابطه با متعلق نگرش است. همچنین سه نگرش به این بعد معرفی شده اند. میزان بالای نگرش منفی به این بعد (۶۶ درصد) گویای آن است که شهروندان از حقوق شهریاری مصروفی را نمی‌پذیرند و اعتقاد دارند که نباید الگوهای ضریب همبستگی بعد ارزش جهانی ۵/۴۹٪، ضریب همبستگی بعد هویتی ۳/۴۴٪، ضریب همبستگی بعد مجازی ۲/۲۶٪ و ضریب همبستگی دینی ۷/۰٪ است.

۴۷/۶ درصد نگرش مثبت به فرهنگ جهانی داشتند. در مجموع، ۷۶/۲ درصد شهروندان تهرانی نسبت به فرهنگ جهانی از نگرش متوسط به بالا برخوردار بودند و این رقم نشان می‌دهد که نگرش شهرومندان تهرانی نسبت به فرهنگ جهانی روز به روز مثبت‌تر می‌شود.

فرضیه ۱. به نظر می‌رسد که بین نگرش شهرومندان به ابعاد فرهنگ جهانی و میزان آگاهی شهرومندان از حقوق شهریاری رابطه معناداری وجود دارد.

نتایج نشان می‌دهد، تمام ابعاد نگرش نسبت به فرهنگ جهانی با آگاهی از حقوق شهریاری همبستگی معناداری دارد. ضریب همبستگی کلی نگرش شده با حقوق شهریاری ۱/۱۶٪، ضریب همبستگی بعد مصرفی ۴/۴۵٪، ضریب همبستگی بعد ارزش جهانی ۵/۴۹٪، ضریب همبستگی بعد هویتی ۳/۴۴٪، ضریب همبستگی بعد مجازی ۲/۲۶٪ و ضریب همبستگی دینی ۷/۰٪ است.

فرضیه ۲. به نظر می‌رسد که از حیث آگاهی شهرومندان از حقوق شهریاری، بین گونه‌های مختلف نگرش به فرهنگ جهانی تفاوت معناداری وجود دارد.

براساس جدول ۱، از حیث میزان آگاهی شهرومندان از حقوق شهریاری، بین گونه‌های مختلف نگرش نسبت به فرهنگ جهانی تفاوت معناداری وجود دارد.

فرضیه ۳. به نظر می‌رسد که نگرش نسبت به فرهنگ جهانی بر میزان آگاهی شهرومندان از حقوق شهریاری تأثیر دارد.

این فرضیه از نوع علی است. لذا از رگرسیون چند متغیره برای آزمون تأثیر متغیرهای مستقل بر واپسیه استفاده می‌شود.

با استفاده از ضرایب استاندارد نشده، معادله خطی رگرسیون پیش‌بینی را می‌توان به صورت زیر نوشت:

$$y = a + b_1 \cdot x_1 + b_2 \cdot x_2 + b_3 \cdot x_3 \dots$$

(بعد ارزش جهانی) ۵۸۱/۰ + ۵۲۹/۰ + ۶۷/۰

(بعد هویتی) ۳/۷۸ + ۰/۰

مقدار ثابت با عرض از مبدأ برابر است

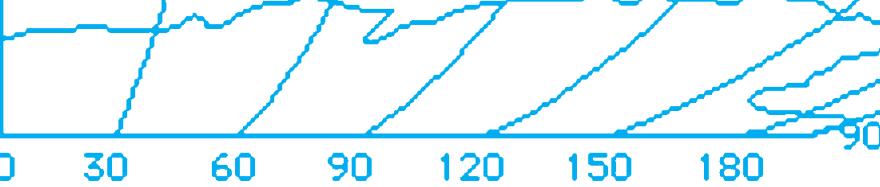
با: ۶۷/۵۲۹. با توجه به ضرایب تأثیر

تفسیر: میانگین آگاهی از حقوق شهریاری پاسخ‌گویان ۹۷/۷۱ و میانه آن ۹۸ است؛ یعنی، نیمی از پاسخ‌گویان امتیاز کمتر از ۹۸ و نیمی دیگر بیشتر از ۹۸ گرفته‌اند. نما برابر است با ۹۷. بدین معنی که بیشتر پاسخ‌گویان دارای امتیاز ۹۷ هستند. شاخص‌های پراکندگی شامل واریانس برابر است با ۱۰۶/۵۳ و انحراف معیار ۱۰/۳۲ است.

طبق نتایج آمار توصیفی، ۵/۵ درصد پاسخ‌گویان نسبت به بعد ارزشی فرهنگ جهانی نگرش منفی داشتند. در حالی که

یافته‌ها

شهریاری مطبوبی برخوردار است و میزان آلفای متغیر حقوق شهریاری ۷۴/۰ و آلفای متغیر نگرش به فرهنگ جهانی ۷۴/۰ بود که در مجموع آلفای متغیرها در علوم انسانی مقدار مناسبی است.



بخشیده و بدین ترتیب، این نکته را که جهان بهسوی نوعی یکپارچگی فرهنگی به پیش می‌رود، تأیید کرده است. برخلاف نتایج میکو کوئیسما (۲۰۰۸) که نشان می‌دهند، جهانی شدن ارزش‌های شهریوندی را به چالش می‌کشد، نتایج این تحقیق حاکی از آن است که نگرش مثبت به فرهنگ جهانی به افزایش آگاهی از حقوق شهریوندی می‌انجامد. همچنین، اعتقاد لبیر و ویزیرگ را تأیید نمی‌کند. به نظر آن‌ها، فرهنگ در شکل‌های متنوعش، نافل اصلی جهانی شدن و ارزش‌های مدرن است و از طرف فرهنگ‌های توده‌ای و محلی واکنش‌هایی علیه جهانی شدن در سطح جهان وجود دارد.

براساس تحقیق سراجزاده و بابایی (۱۳۸۹)، دانشجویان دانشگاه بهشتی به اعتقاد از فرهنگ جهانی - که به اقتصاد بازار و حقوق شهریوندی مربوط می‌شود - گرایش بالایی دارند و در مقابل، به بعدی که شامل سبک زندگی به شیوه و سبک جهانی غربی است، گرایش پایینی دارند اما در این تحقیق معلوم شد، بین تمام ابعاد فرهنگ جهانی و آگاهی از حقوق شهریوندی رابطه معنی دار مثبت و مستقیم وجود دارد.

به اعتقاد رابرتسون، جهان بودگی به معنای «آگاهی از مسائل جهان به عنوان یک مکان واحد» است. او اشاره دارد که فرهنگ جهانی در حال تکوین است و در این مردم‌فرهنگ را در جرگه «هنجرهای الزام‌آور» بر نمی‌شمارد بلکه آن را شامل نوعی «گفتمان عمومی» در گفت‌وگو با جهان به عنوان یک کل واحد می‌داند. (Rabertson, ۱۳۸۵: ۸۱-۲۷۵) همچنین، به زعم کاستلز، جهانی شدن و اطلاعاتی شدن که به دست شبکه‌های شروط، فناوری و قدرت انجام می‌گیرند، جهان مارادرگرگون می‌سازند. این دو فرایند توان خلاقیت فرهنگی و توانایی ارتباطی ما را تقویت می‌کنند. در عین حال، آن‌ها حق انتخاب را از جوامع سلب می‌کنند. (Kastles, ۱۳۸۰: ۱۰۱-۹۷) در این تحقیق نیز مشخص شد که نگرش نسبت به فرهنگ جهانی به عنوان نوعی گفتمان عمومی، بر آگاهی از حقوق شهریوندی تأثیر دارد و در

جدول ۱. نتایج ضریب همبستگی پیرسون، فرضیه ۱						
متغیر مستقل (نگرش به فرهنگ جهانی و ابعاد آن)						
متغیر وابسته (حقوق شهریوندی)						
همبستگی پیرسون						
سطح معنی‌داری						
تعداد						
۵۸۰	۵۸۰	۵۸۰	۵۸۰	۵۸۰	۵۸۰	۵۸۰

جدول ۲. آزمون آتالیز واریانس یکطرفه، فرضیه ۲						
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	Sig	تأیید یا رد فرضیه
بین گروه	۱۱۲۸۲/۰۵۶	۲	۵۶۴۱/۰۲۸	۶۴/۵۷۹	۰/۰۰۰	فرضیه تحقیق تأیید می‌شود
درون گروه	۵۰۴۰۱/۲۸۲	۵۷۷	۸۷/۳۵۱			
کل	۶۱۶۸۳/۳۳۸	۵۷۹				

R	ضریب تعیین (R ²)	ضریب تعدیل یافته	نتیجه
۰/۵۲۸	۰/۲۷۸	۰/۲۷۲	بدین معنی که پنج بعد فرهنگ جهانی به عنوان متغیر مستقل به میزان ۰/۲۷۰ توانایی تبیین متغیر وابسته را دارند و در حوزه علوم انسانی این میزان برای R ² مطلوب است. به عبارت دیگر، ۷۳ درصد تبیین متغیر وابسته توسط متغیرهای دیگر صورت می‌گیرد.

با توجه به معادله فوق، به ازای یک واحد تغییر متغیر ارزش جهانی، به میزان ۰/۵۸۱، متغیر آگاهی از حقوق شهریوندی افزایش بیدا می‌کند. همچنین، به ازای یک واحد تغییر در متغیر هویتی، به میزان ۰/۳۷۷ متابیر آگاهی از حقوق شهریوندی افزایش می‌یابد. برای مقایسه میزان تأثیرگذاری متغیرهای مستقل، از معادله رگرسیون خطی با ضرایب استاندارد شده استفاده می‌شود. برای پاسخ دادن به این سوال که بین این سه متغیر مستقل بیشترین تأثیر مربوط به کدام متغیر است، از معادله رگرسیونی استاندارد شده استفاده می‌کنیم.

Zy=B1. X1+B2. x2+B3. X3
 Zy=۰/۴۳۳ (بعد ارزش جهانی)
 +۰/۱۸۰ (بعد هویتی)

استاندارد شده فرمول ضریب رگرسیونی استاندارد شده به صورت زیر است.
 Zy=B1. X1+B2. x2+B3. X3
 Zy=۰/۴۳۳ (بعد ارزش جهانی)
 +۰/۱۸۰ (بعد هویتی)

به آگاهی شهروندان از حقوق شهروندی‌شان بینجامد. پیشنهاد می‌شود، با توجه به افایش آگاهی شهروندان از طریق نگرش به فرهنگ جهانی، قوانین حقوقی موجود در سازمان‌های مربوطه مطابق استانداردهای جهانی مورد بازنگری قرار گیرند.

۲. وزارت کشور باید در کنار توجه به آگاهی شهروندان از شاخص‌های جهانی حقوق شهروندی، نسبت به آگاه کردن شهروندان از قوانین حقوق شهروندی در داخل ایران از طریق مراکز آموزشی، صداوسیما و ... اقدام کند؛ چرا که بی‌اطلاعی از قوانین داخلی باعث می‌شود شهروندان احساس کنند در موقع ضروری قوانینی برای احفاظ حق آن‌ها وجود ندارد. در نتیجه این ناآگاهی، میزان مشارکت آن‌ها کاهش می‌باید.

۳. مراکز آموزشی در سطوح گوناگون با هدف آشنایی شهروندان با حقوق قانونی، به برگزاری کارگاه‌های آموزشی پردازند.

۴. صداوسیما می‌باید با تقویت برنامه‌های شبکه‌های تلویزیونی درباره حقوق شهروندی و زمینه‌های تحقق آن، برنامه‌های مؤثرتر تهییه کند.

هویت پدید می‌آورد و وجه غالب، بازاری هویت خاص گرایانه است. (ادریسی، ۱۳۸۶)

نگرش مثبت نسبت به بعد هویتی و ارزش‌های جهانی، نوعی هویت عام گرایانه برای شهروندان تهرانی پدید می‌آورد که امکان بروز آگاهی در سطح جهانی را موجب می‌شود. تحقیقات تجربی در ایران نیز تأیید می‌کنند که تشکیل هویت‌های ملی در ایران بیشتر عام گرایانه است. (طف‌آبادی، ۱۳۷۹)

شاید این ویژگی برخاسته از موقعیت راهبردی ایران در جهان است که از گذشته‌های دور بر سر راه جریان‌های فرهنگی مختلف بوده و با گذشت زمان در ایرانیان این توانایی را به وجود آورده است که با فرهنگ‌های دیگر هم‌زیستی داشته باشند و اگر لازم باشد، آن را به درون خود جذب کنند.

پیشنهادها

۱. سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان باید واقعیت فرهنگ جهانی را بپذیرند و به تمامی ابعاد فرهنگ جهانی توجه داشته باشند. چرا که اساساً ابعاد آن به‌طور همه‌جانبه می‌تواند

عین حال، انتخاب جوامع را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در نتیجه تحقیق حاضر نظریات گیدنر، رابرتسون و کاستلز را تایید کرده است.

هویت جهانی - که عده‌ای آن را هویت انسانی یا هویت فراملی نام نهاده‌اند - حاصل یک سلسه ارزش‌های عام انسانی است.

در این هویت نیز اهداف مشترک انسانی و درک خود به عنوان عضوی از گروه انسانی وجود دارد. یکی از نتایج این تحقیق تأثیر بعد هویتی و ارزش‌های جهانی بر آگاهی از حقوق شهروندی است.

به عزم گیدنر (۱۳۷۸)، جهانی شدن موجب می‌شود زندگی، هویت و روابطمن با مردم دیگر، همه تغییر شکل دهن. ما مجبوریم به صورت بازتر، انعطاف‌پذیرتر و فردی‌تر زندگی کنیم. از سوی دیگر، جهانی شدن موجب می‌شود فرهنگ‌ها ضمن شناخت خود و تقویت خود آگاهی ملی، به هم‌زیستی فرهنگی و استفاده از میراث مثبت تحول فرهنگ جهانی روی آورند و براساس عقلاتیت، به سوی آموزه‌های استحکام جهانی، آگاهی ملی جهت یابند. در مقابل، مانوئل کاستلز (۱۹۹۷) معتقد است که شرایط حاکم بر جهان، نوعی بحران

منابع

- آشوری، د. دانش‌نامه سیاسی. نشر مروارید. تهران. ۱۳۷۳.
- آبرو، م. عصر جهانی: جامعه‌شناسی پدیده جهانی شدن. ترجمه نادر سالازار امیری، آزادانشیان، تهران. ۱۳۸۰.
- ادریسی، الف؛ «عوامل مؤثر بر نگرش جوانان نسبت به فرهنگ جهانی». فصلنامه مطالعات ملی. شماره ۸. ۱۳۸۶.
- ادریسی، الف؛ «جزوه درسی آمار پیشرفته با تکیه بر نرم‌افزار SPSS». دوره کارشناسی ارشد. دانشکاه آزاد تهران شمال. ۱۳۸۶.
- تاملینسون، جان. جهانی شدن و فرهنگ. ترجمه محسن حکیمی. دفتر پژوهش‌های فرهنگی. تهران. ۱۳۸۱.
- رابرتیسون، رونالد؛ جهانی شدن، تئوری‌های اجتماعی و فرهنگ جهانی. ترجمه کمال پولادی. نشر ثالث. تهران. ۱۳۸۵.
- رابرتیسون، رونالد؛ «جهان محلی شدن، زمان مکان و همگونی ناهمگونی». ترجمه مراد فراهادیبور. فصلنامه ارگون. شماره ۲۴. ۱۳۸۳.
- کاستلز، امانوئل؛ عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه و فرهنگ. ترجمه احمد عقیلیان و دیگران. طرح نو. تهران. ۱۳۸۰.
- گیدنر، الف. تجدد و تشخص جامعه و هویت شخصی در عصر جدید. ترجمه ناصر موققیان. نشر نی. تهران. ۱۳۷۸.
- محمدی، ح. «هویت فرهنگی و مدرنیسم». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران. ۱۳۷۹.
- هینس، جف. دین، جهانی شدن و فرهنگ سیاسی در جهان سوم. ترجمه

برای خلوت بردمی کاشک

بررسی اندیشه‌های جهانی
ابوالحسن خرقانی

علی اکبر قاسمی گل‌افشانی

دانشجوی دکترا زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران،
سرگروه زبان و ادبیات فارسی سوادکوه (مازندران)

چکیده

انسان‌های بزرگ را نمی‌توان در هیچ قالب و مرزی محدود کرد. آنان مانند آفتاب‌اند که شعاع تابش و نورافشانی‌شان همه‌جا را فرا می‌گیرد. آیا کسی می‌تواند ادعا کند آفتاب از آن اوست و از آن دیگر مردمان نیست؟ نزد آن‌ها اختلاف در رنگ و نژاد و مذهب و «نقش نگارین»، همه حاصل «یک فروغ رخ ساقی است که در جام افتاد» [حافظ، ۱۳۸۱: ۱۱۰].

ابوالحسن خرقانی یکی از آن دسته بزرگانی است که نگاه او، نگاهی جهانی است. همه جهانیان برای او ارزشمندند و او غم خوار همه است. «و گفت: اگر از ترکستان تا در شام کسی را قدمی در سنگ آید، زیان آن مراست. از آن من است، تا در شام اندوهی در دلی است، آن دل از آن من است.» اختلاف در مذاهب او را مانند دیگران به سمت تعصّب سوق نداده است. از نگاه او، به هر جانب که بنگری خدا حضور دارد و راه خدا به یک مذهب و چند مذهب محدود نمی‌شود؛ راه خدای تعالی را عدد نتوان گفت.

چندان که بنده است، به خدای تعالی راه است. به هر راهی که رفتم قومی دیدم...». شایسته است افکار و اندیشه‌های او به همه زبان‌ها ترجمه شود تا بهره‌ها گیرند. نگارنده در این مقاله سعی داشته است به بررسی اندیشه‌های جهانی ابوالحسن خرقانی پردازد. امید است الطاف ربانی و کرامات خرقانی دستگیری کند تا توفیق رفیق راه شود.

«هرکه در این سرا درآید

نائش دهید و از ایمانش میرسید

چه آن کس که به درگاه باری تعالیٰ به جان ارزد

البته بر خوان ابوالحسن به نان ارزد»

(ابوالحسن خرقانی)

کدام انسان آزادهای است که با خوادن سخن بالا به وجود نیاید
و هزار رحمت و درود بر روان گوینده آن نفرستد؟ آری به حقیقت
«هر کو شنید گفتا لِلَّهُ دَرْ قَاتِلٌ» [حافظ، ۱۳۸۱: ۴۱۴]. این سخن از
لب‌های بزرگ‌مردمی از خرقان بیرون آمده که میراث عرفانی او یکی
از ارزشمندترین مواریث ماست. شایسته است افکار و اندیشه‌های
این پیر صافی ضمیر، ابوالحسن خرقانی، به همه زبان‌ها ترجمه
شود تا بهره‌ها گیرند. اگر از ابوالحسن تنها همین سخن به یادگار
می‌ماند که اکنون بر پیشاہنگ کلام مانشته است، برای بزرگی و
آوازه او کافی بود. حال این سخن پیر خرقان را با حکایت زیر از آذر
بیگدلی بسنجید و نگاه‌هارا با هم مقایسه کنید تا «بین تفاوت ره
از کجاست تا به کجا» [همان، ص ۳]:

به شیخ شهر، فقیری ز جوع بُرد پناه

به این امید که از جود خواهدش نان داد

هزار مسئله پرسیلش از مسائل و گفت

که گر جواب نگویی نباید نان داد!

نداشت حال جدل آن فقیر و شیخ غیور

ببرد آبیش و نانش نداد تا جان داد

عجب که با همه دانایی این نمی‌دانست

که حق به بندۀ نه روزی به شرط ایمان داد

تفاوت نگاه‌ها در این دو نمونه از زمین تا آسمان است. یکی
مست عشق است و دیگری مست غرور. یکی در میانه خدا را
می‌بیند و آن دیگری خود را. «چراغ مرده کجا و شمع آفتتاب کجا»
[حافظ، ۱۳۸۱: ۳].

انسان‌های بزرگ را نمی‌توان در هیچ قالب و مرزی محدود کرد.

آنان مانند آفتتاب‌اند که شعاع تابش و نور افشاری شان همه‌جا را فرا

می‌گیرد. آیا کسی می‌تواند اعدا کند آفتتاب از آن اوسست و از آن

دیگر مردمان نیست؟ نزد آن‌ها اختلاف در رنگ و نژاد و مذهب و

نقش نگارین» همه حاصل «یک فروغ رخ ساقی است که در جام

افتاد» [همان، ص ۱۵۰]. آن‌ها به یک عصر و زمان محدود نیستند.

شخصیت‌هایی هستند برای همه هزاره‌ها و نسل‌ها. تا انسان حضور

دارد، اندیشه‌های این بزرگان نیز رنگ و رونق دارد و به کاربستنی است.

ابوالحسن خرقانی (۳۵۲ - ۴۲۵) یکی از آن دسته بزرگانی

است که نگاه او نگاهی بسته و محدود نیست، بلکه نگاهی جهانی

است. همه جهانیان برای او ارزشمندند و او غم‌خوار همه است. آری

اگر اکسیر عشق بر نهاد کسی حکمرانی کند، این گونه می‌شود.

همه را دوست می‌دارد. اختلاف رنگ و نژاد و مذهب در پیش او

رنگ می‌باشد و به درجه‌ای می‌رسد که:

به جهان خرم از آنم که جهان خرم از اوست

عاشقهم بر همه عالم که همه عالم از اوست

[سعدي، ۱۳۷۶: ۱۰۰]

آری عشق است که بر ابوالحسن فرمان رانده تا این سخنان از
دریای وجودی او به ساحل آشکاری و ظهور رسیده است: «اگر از
ترکستان تا در شام کسی را قدمی در سنگی آید، زیان آن مراست.
از آن من است، تا در شام اندوهی در دلی است، آن دل از آن من
است» [شفیعی کدکنی، ۱۳۸۵: ۱۵۸].

از این سخن ابوالحسن فهمیده می‌شود که دل او بزرگ بوده
است به وسعت و اندازه همه جهان. دلی که غم‌های همه جهانیان
در آن جای گیر است. ترکستان و شام برای او وسعتی پیدا می‌کند؛
وسعتی به اندازه تمام جهان. او از محنت دیگران، بی‌غمی را پیشنهاد
خود نساخته است:

بنی‌آدم اعضای یک پیکرن
که در آفرینش ز یک گوهرند
چو عضوی به درد آورد روزگار
دگر عضوها را نماند قرار
تو کز محنت دیگران بی‌غمی
نشاید که نامت نهند آدمی

[سعدي، ۱۳۷۶: ۳۵]

کاربست این نگاه ابوالحسن در جهان امروزی می‌تواند ارامش را
برای وجود آدمی ارمغان بیاورد؛ جهانی که هر کس می‌خواهد تنها
گلیم خودش را از آب بیرون بیاورد و حتی بیشتر اوقات، این گلیم
از آب بیرون آوردن‌ها به زحمت غرق کردن دیگران می‌انجامد؛
جهانی که برادر از برادر خبر ندارد و همسایه از مرگ همسایه؛
جهانی که دیوار خانه‌ها سیمانی و بلندند و سیم خاردار بر بالای
خود دارند و به زندان شبیه هستند؛ جهانی که به قول اخوان
ثالث: «و گر دست محبت سوی کس یازی / به اکراه آورد دست
از بغل بیرون...».

اگر انسان‌ها به درجه‌ای برسند که به سخنان انسان‌دوستانه
ابوالحسن جامه عمل بپوشانند، ظلم و ستم، تجاوز، حرص و طمع و
زیاده‌خواهی، و ... از جامعه انسانی رخت بر می‌بندند. آری انسان‌های
بزرگ این گونه عمل می‌کرده‌اند. به قول نظامی در مخزن‌الاسرار:
سایه خورشیدسواران طلب
رنج خود و راحت یاران طلب

[نظمی، ۱۳۷۴: ۴۰]

حساب خورشیدسوارانی مانند ابوالحسن خرقانی با دونانی که به
گونه‌ای دیگر می‌اندیشند و عمل می‌کنند، جداست:
دونان چو گلیم خویش بیرون برند
گویند چه غم گر همه عالم مردن

[سعدي، ۱۳۷۶: ۱۶۸]

ابوالحسن باز در جای دیگری در انسان‌دوستی و دوستداری
خلق فرموده است: «کاشکی برای خلق بمردمی تا ایشان را
نبایستی مردن. و روز قیامت حساب همه خلق با وی کردی تا با
ایشان نبایستی کرد. و اگر این خلق را در دوزخ خواهد کرد، وی را
کردی» [شفیعی کدکنی، ۱۳۸۵: ۳۲۱].

و نمونه‌ای دیگر از انسان‌دوستی ابوالحسن چنین است: از او درباره جوانمرد سؤال کردند. ابوالحسن پاسخ دادند: جوانمرد کسی است که «روز قیامت خیمه بر لب دوزخ بزند، هر که راحق به دوزخ می‌فرستد، وی دستش می‌گیرد و از حق می‌خواهد و به بهشت می‌برد و خیمه به ترازوگاه بزند و چون گناه بر طاعت بخسبد، به ترازو درآویزد و فروکشد. و خیمه به جایگاه بزند و بندۀ را یاوری دهد» [همان، ص ۳۲۳].

توصیه دیگر ابوالحسن خرقانی در بی‌آزاری است که به قول حافظ رستگاری جاوید را به دنبال دارد:

دلش به ناله می‌بار و ختم کن حافظ
که رستگاری جاوید در کم‌آزاری است

[حافظ، ۹۳: ۱۳۸۱]

ابوالحسن می‌فرماید: «هر که روزی به شب آرد، چنان‌که کسی را نیازارد، چنان باشد که آن روز با پیغمبر زندگی کرده باشد» [شفیعی کدکنی، ۱۳۸۵: ۲۵۱].

بی‌آزاری مقام انسان را به اوج می‌رساند و او را از ورطه حیوانی نجات می‌دهد. این اندیشه‌های ابوالحسن مرز و حصار نمی‌شناسد. هر کجا انسانی حضور دارد، این اندیشه‌ها برای او نسخه شفابخش است. وقتی بی‌آزاری در جوامع انسانی فرهنگ شود، دیگر احتیاجی به بمب و موشک و سلاح و لشکرکشی و خون و خون‌ریزی نیست. ستم و آزار است که عرصه را بر انسان تنگ می‌کند و بهشت رنگارنگ دنیا را به جهنم سیاه تبدیل می‌کند. حال ستم و آزار می‌خواهد درون یک خانه باشد و یا در بیرون از خانه به صورت‌های گوناگون همسایه‌آزاری، همکار‌آزاری و ... چه زیباست فرهنگ ایرانی با آن همه گوهرهای ناب آن! تعریف بزرگی را در این فرهنگ از زبان صائب تبریزی می‌بینیم که در بی‌آزاری معنا کرده است:

بزرگ اوست که بر خاک همچو سایه ابر
چنان رود که دل مور را نیازارد

[صائب تبریزی، ۱۳۸۷ / ۴: ۱۷۸۸]
یکی از موارد چالش‌برانگیز در جهان، بحث اختلاف و تنوع



دینی است که متأسفانه بعضی‌ها اصرار دارند، قوم دیگر را با مذهبی متفاوت، نفی و انکار کنند. به قول بروزیه طبیب در مقدمه «کلیله و دمنه»: «اختلاف میان ایشان در معرفت خالق بی‌نهایت و رأی هر یک بر این مقرر که من مُصَبِّم و خصم مُخطی» [نصرالله منشی، ۱۳۷۴: ۴۸]. نمونه‌هایی از این دست را می‌توان در بی‌احترامی‌هایی که هر ساله در غرب نسبت به ادیان روا می‌دارند، سراغ گرفت.

در سفرنامه ناصر خسرو به آبی که به سمت روم می‌رفت، آب عاصی می‌گفتند: «یعنی چون از بلاد اسلام به بلاد کفر می‌رود، عاصی است» [ناصرخسرو، ۱۳۸۷: ۱۹]. اما همه این متعصبین دو بین، از این نکته غافل‌اند که:

گر هزار است بلبل این باع
همه را نعمه و ترانه یکی است

[صائب تبریزی، ۱۳۸۷ / ۲: ۱۰۸۶]

هر کس به زبانی صفت حمد تو گوید
بلبل به غزل خوانی و قمری به ترانه

[خيالي بخارائي، ۱۳۵۲: ۲۴۰]

اگر اختلافی به چشم می‌آید، اختلاف در ظاهر راه است. چرا که سنت آفرینش خداوند بر این قرار گرفته است که پدیده‌های عالم از نوعی رنگارنگی و تنوع برخوردار باشند. به قول حضرت مولانا در «مثنوی» در داستان «موسی و شبان» از زبان پروردگار که: هر کسی را سیرتی بنهاده‌ام
هر کسی را اصطلاحی داده‌ام

[شهیدی، ۱۳۷۵: ۳۴۴]

و الا مقصود همه این راه‌ها یک جا بیشتر نیست و آن هم در گاه الهی است. شیخ خرقان را در این زمینه سخنان نغزی است که در اینجا به تماشا می‌نشینیم: «راه خدای تعالی را عدد نتوان گفت. چندان که بندۀ است، به خدای تعالی راه است. به هر راهی که رفتم، قومی دیدم» [شفیعی کدکنی، ۱۳۸۵: ۲۴۷].

این سخن خرقانی، این سخن بسیار معروف در متون عرفانی را به ذهن متبدار می‌کند که «الطرق الى الله بعدد انفس الخلاقي»، یعنی، راه‌هایی که به خدا ختم می‌شوند، به تعداد انسان‌هاست (از هر دلی به سمت خدا راهی هست). برخورد ابوالحسن خرقانی با مرد ترسایی که زنار و مذهب خود را از دیگران مخفی نگه



۹:

«شیخ از صوفی‌ای پرسید که کجا می‌روی؟ گفت: به مکه.
گفت: آنجا که می‌باشی مکه نیست؟ گفت: نه، که مکه یک جای
باشد. گفت: آنجا که نشینی با حق نشینی مکه آنجا و مکه (و)
بیت‌المقدس و شام و تربت پیران همه آنجا و بهترین جای‌ها آنجا
باشد که تو با حق نشسته باشی» [همان، ص ۳۲۸].

میراث عرفانی ابوالحسن خرقانی یکی از بارزش‌ترین مواریث
ماست. نگاه او در هیچ محدوده زمانی و مکانی جای‌گیر نیست.
پژوازی دارد به روشنی و بلندی آفتاب. ابوالحسن عارف هزار سال
پیش خرقان نیست، بلکه عارفی است برای هر عصر و زمان و
مکانی. برای سیاری از درد و مرض‌های انسان حرفی برای گفتن
دارد. اندیشه‌های او ناب است. چون سراسر وجود او از عشق به
معیوب ازلی پر شده بود، دیگر جایی برای کینه، تعصب و ... باقی
نمانده بود. بدین خاطر همه کس را دوست می‌داشت. نگاه او،
نگاهی جهانی است و همه جهانیان برای او ارزشمندند. او غم‌خوار
همه است. اختلاف در مذاهبان او را مانند دیگران به سمت تعصب
سوق نداده است. از نگاه او به هر جانب که بنگری خدا حضور
دارد. شایسته است افکار و اندیشه‌های ناب ابوالحسن را در داخل
ایران بخوانیم و بهمیم و به کار بیندیم و آن گاه آن‌ها را به همه
زبان‌ها ترجمه کنیم تا همه جهانیان از پرتو و فروغ آین آفتاب
همیشه تابِ عرفان ایران بهره‌ها گیرند.

می‌داشت، نمونه‌ای دیگر از این بی‌تعصی و گشاده‌روی با پیروان
ادیان و مذاهبان دیگر است. این نیکرفتاری او سبب شد تا مرد
ترساز روحی میل و رغبت مذهب خود را رها کند و به کیش
بوالحسن روحی آورد. بیش از هزار سال از مرگ بوالحسن می‌گذرد
و این عمل او می‌تواند برای انسان امروزی و انسان هر روزی دیگر
در نسل‌ها و قرن‌ها و هزاره‌های دیگر، در هر مکانی زیر این آسمان
خداوند، درس عبرتی باشد.

بوالحسن به این اصل معتقد بود و به آن عمل می‌کرد که «از هر
جانب که بنگری، خداست و اگر زیر نگری اوتست و اگر زبر نگری
و اگر از دست راست و چپ پیش و پس نگری، خدای است» [همان، ص ۲۱۵].

آری از هر جانب که بنگری، خدا حضور دارد. این می‌تواند جوابی
باشد در برابر کسانی که فقط به یک مکان خاص تعصب می‌ورزند
و خدا را فقط در آنجا جست‌وجو می‌کنند. انگار خدا در بیرون از
آن‌جاهای حضور ندارد. خدا در همه جا حضور دارد. همه‌جا می‌تواند
خانه عشق باشد و نوری از انوار الهی در آن تابیدن داشته باشد. از
نگاه عارفانه، به هر جانب که بنگری خدا حضور دارد:

در خرابات مغان نور خدا می‌بینم

این عجب بین که چه نوری ز کجا می‌بینم

[حافظ، ۱۳۸۱: ۴۸۵]

۹:

همه‌کس طالب یارند چه هشیار و چه مست
همه‌جا خانه عشق است چه مسجد چه کنیست

[همان، ص ۱۱۲]

انسان حق ندارد به قومی دیگر طعنه بزند. به قول سعدی در
مدينه فاضله بستان:

تو را آسمان خط به مسجد نوشت
منز طعنه بر دیگری در کنیست

[سعدی، ۱۳۷۶: ۳۹۶]

در این زمینه دو حکایت از بوالحسن خرقانی شنیدنی است:
و گفت بدان شخص که: به کجا می‌شوی؟ گفت: به حجاز. گفت:
آن‌جا چه کنی؟ گفت: خدای را طلب کنم. گفت: خدای خراسان
کجاست که حجاز باید شد؟ رسول صلی اللہ علیہ و آله و سلم گفت
که طلب علم کنید و اگر به چین باید شد و نگفت طلب خدای
کنید» [شفیعی کدکنی، ۱۳۸۵: ۲۰۷].

- منابع
- حافظ، شمس الدین محمد. (۱۳۸۱). دیوان اشعار. به کوشش خطیب رهبر. صفی‌علیشاه. تهران.
 - خیالی بخاری، احمد. (۱۳۵۲). دیوان اشعار. تصحیح عزیز دولت‌آبادی. مؤسسه تاریخ و فرهنگ ایران. تبریز.
 - سعده، مصلح. (۱۳۷۶). کلیات سعدی. تصحیح محمدعلی فروغی. ققنوس. تهران.
 - شفیعی کدکنی، محمدرضا. (۱۳۸۵). نوشتۀ بر دریا از میراث عرفانی ابوالحسن خرقانی. سخن. تهران.
 - شهیدی، سیدجعفر. (۱۳۷۵). شرح مثنوی (جزو اول از دفتر دوم). علمی و فرهنگی. تهران.
 - صاحب، میرزا محمدعلی. (۱۳۸۷). دیوان اشعار. به کوشش محمد قهرمان. علمی و فرهنگی. تهران.
 - عطار نیشابوری، فردالدین محمد. (۱۳۷۸). تذکرۀ الولیا. به تصحیح محمد استعلامی. زوار. تهران.
 - ناصرخسرو، حکیم ابومعین. (۱۳۸۷). سفرنامه. به کوشش سیدمحمد دبیر سیاچی. زوار. تهران.
 - نصرالله منشی، ابوالمعالی. (۱۳۷۴). کلیله و دمنه. امیرکبیر. تهران.
 - نظمی، الیاس. (۱۳۷۴). کلیات نظامی به اهتمام پرویز بابایی. راد. تهران.

چکیده تحقیقات

مدرسه و انتقال ارزش‌های اخلاقی

خدیجه کشاورز
دکترای جامعه‌شناسی

مقدمه

نیاز دارند و عوامل مختلفی توضیح‌گر از دیاد این آسیب‌هاست. اما می‌توان به این آسیب‌ها از زاویه‌ای دیگر نیز نگاه کرد؛ از این زاویه که: چقدر مدارس ما در انتقال ارزش‌های اخلاقی مبتنی بر «زندگی اجتماعی»^۱ و «زندگی با هم»^۲ موفق بوده‌اند؟ چقدر در انتقال «آموزش‌های شهروندی»^۳ مبتنی بر حق و وظیفه، احترام به خود^۴، احترام به دیگران^۵، مدارا^۶، و احترام به محیط زیست، عمل شده است؟ آیا مدارس توانسته‌اند «تعلق ملی»^۷ را در دانش‌آموzan ایجاد کنند؟

کلیدواژه‌ها: ارزش‌های اخلاقی، تعلق ملی، آموزش مدنی، زندگی اجتماعی

طرح کردن ضرورت انتقال ارزش‌های مدنی و اخلاقی از سوی مدرسه به دانش‌آموzan در آموزش مدرن فرانسه را می‌توان به ژول فری^۸ (۱۸۹۳-۱۸۳۲) «بنیان‌گذار آموزش اجباری و لاییک» نسبت داد. او که وزیر آموزش عمومی در برخی سال‌های دهه ۱۸۸۰ بود، در برنامه‌ای سرگشاده به معلمان مدارس می‌نویسد: «ویزگی‌های قانون ۲۸ مارس ۱۸۸۲^۹ دو چیز است که یکدیگر را کامل می‌کنند، بدون اینکه در تنافض باشند: از یکسو این قانون، آموزش ویژه را از برنامه اجباری مدارس کنار می‌گذارد، از سوی دیگر، آموزش اخلاقی و مدنی را در صدر دستور قرار می‌دهد. آموزش مذهبی

شاید بیش از دو دهه است که رسانه‌های ایران و گاه محافل دانشگاهی از فوار مغزها سخن می‌گویند. به نظر می‌رسد، بسیاری از کسانی که توان و مهارتی برای زندگی در کشورهای غربی در خود می‌بینند، پس از پایان تحصیلات راهی غرب می‌شوند. چند سالی است که با وحیم شدن وضعیت محیط زیست ایران، از تخریب گسترده محیط زیست سخن می‌رود. تحقیقات نشان می‌دهند که آب سفره‌های زیرزمینی ایران که در طول هزاران سال جمع شده بودند، در عرض ۴۰ سال به مصرف رسیدند. از خشک‌سالی گسترده ایران سخن می‌رود و آینده‌ای همچون سومالی برای ایران ما متصور می‌شود. با وجود تمام این هشدارها، همچنان میانگین مصرف آب ایرانیان بیش از دو برابر میانگین جهانی است. دریاچه‌ها، رودخانه‌ها و تالاب‌هایی که هزاران سال این کشور را به مکانی خواستنی برای مهاجرت همسایگان و گاه اقوام دور تبدیل کرده بود، هر روز خشک‌تر و خشک‌تر می‌شوند.

رسانه‌ها هر روز از آمار رو به ازدیاد خشونت‌های خیابانی و مرگ در اثر دعواهای خیابانی سخن می‌گویند. خشونت علیه زنان و کودکان هر روز به شهادت رسانه‌ها از ایرانیان قربانی می‌گیرد. آمار طلاق رو به افزایش است و از هر چهار ازدواج در تهران یکی به طلاق منجر می‌شود.

هر کدام از مسائلی که در بالا مطرح شدند، به مطالعاتی مستقل

- تا چه حد آموزش مدنی به معنای «پذیرش مسئولیت و به خانواده‌ها و کلیسا تعلق دارد و آموزش اخلاقی به مدرسه شمار آوردن دیگری» به کودکان ما آموخته می‌شود و آن‌ها را برای زندگی جمعی در خانواده و اجتماع مهیا می‌سازد؟
- این آموخته‌ها تا چه اندازه کودکان ما را برای جهان در حال تحول امروز مهیا می‌سازند و آن‌ها را برای ورود به دنیای بزرگترها با مهارت‌های احترام به خود و دیگری، متنوعیت هرگونه تبعیض، مدارا و پذیرش دیگری، شنیدن دیگران و احترام به محیط زیست آماده می‌سازد؟
- چقدر تصویری که مثلاً از خانواده در کتاب‌های تعلیمات مدنی و اجتماعی ما ارائه می‌شود، با تصویر واقعی خانواده امروزین هم‌خوان است و مورد پذیرش دانش‌آموزان؟
- چقدر آموزش مدنی در ایران توسط دانش‌آموزان و معلمان جدی شمرده می‌شود؟

بی‌نوشت‌ها

1. Vie sociale
2. Vivre ensemble
3. Education civique
4. Droit et devoir
5. Le respect de soi
6. Le respect des autres
7. Tolérance
8. Appartenance à la Nation
9. Jules Ferry
10. قانون ۲۸ مارس ۱۸۸۲ بر آموزش اجباری و لایک تأکید دارد.
11. https://fr.wikipedia.org/wiki/Jules_Ferry, consulté: le 31 juillet 2015
12. Education civique

به خانواده‌ها و کلیسا تعلق دارد و آموزش اخلاقی به مدرسه ... بدون تردید اولین هدف قانون گذار از این برنامه محافظت از آزادی عقيدة معلمان و دانش‌آموزان و تمایزگذاری بین این دو حوزه بوده است که به مدت طولانی مخلوط شده بودند. اعتقادات شخصی، آزاد و متغیر و دانش‌ها مشترک و برای همه ضروری هستند. اما چیز دیگری در قانون ۲۸ مارس وجود دارد: این قانون بیان کننده اراده‌ای است که بر ایجاد آموزش ملی بر بنیان مفاهیم وظیفه و حق تأکید دارد و بر این اساس، هیچ‌کس نمی‌تواند آن را نادیده انگارید... طبیعی است که معلم هم‌زمان که به کودکان خواندن و نوشتن می‌آموزد، به آن‌ها قوانین ابتدایی زندگی اخلاقی را بیاموزد که کمتر از آموزش زبان فرانسه و حساب مورد پذیرش قرار نگرفته است»

[Wikipédia. Jules Ferry].

اهمیت موضوع آن گاه رخ نشان می‌دهد که «مدرسه» یکی از مهم‌ترین کارگزاران جامعه‌پذیری محسوب می‌شود [رابرتсон، ۱۳۷۴: ۱۲۹]. در این تحقیق، بی‌آنکه ادعایی برای تعمیم یا نتیجه‌گیری فراگیر یافته‌ها داشته باشیم، کوشیده‌ایم با تکیه بر نتایج مصاحبه عمیق با دانش‌آموزان، معلمان و برخی دست‌اندرکاران مدارس که غالباً ساکن شهر تهران هستند، بررسی برخی کتاب‌های درسی که مستقیم و یا غیرمستقیم به آموزش مدنی در مدارس ایران مربوط‌اند، و نگاهی تطبیقی به متون درسی «آموزش مدنی»^{۱۲} در مدارس فرانسوی، موقفیت مدارس ایران را در انتقال ارزش‌های مبتنی بر زندگی اجتماعی محک بزنیم؛ اینکه:

تحلیل محتوای
کتاب‌های
مطالعات اجتماعی
دوره متوسطه اول

نظریه در کتاب‌های مطالعات اجتماعی

حسن مؤمنی

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی و دبیر آموزش‌وپرورش استان ایلام

چکیده

محقق نخواهد شد مگر اینکه هنجارهای تعریف شده جامعه مورد احترام افراد واقع شوند [رابینگتن، ۱۳۸۲، به نقل از: علی بابایی، ۱۳۸۸].

یکی از نهادهای اصلی که هنجارهای مرتبط با نظم اجتماعی را آموزش و افراد را جامعه‌پذیر می‌کند، نهاد آموزش‌وپرورش است. آموزش‌وپرورش با ابقاء ارزش‌های وفاداری به نهادهای جامعه، به عنوان ساخت و کنترل اجتماعی عمل می‌کند. یکی از رسانه‌هایی که آموزش‌وپرورش به مدد آن افراد را در جهت تحکیم نظم اجتماعی، جامعه‌پذیر می‌کند، متن‌ها و کتاب‌های درسی هستند.

کتاب‌های درسی از سنتی‌ترین رسانه‌های آموزشی بهشمار می‌آیند که از طریق آن‌ها، برنامه‌های درسی به صورت کتبی ارائه می‌شوند. بنابراین کتاب‌های درسی، بهترین ابزار برای تحقیق یافتن نظم اجتماعی و جامعه‌پذیر ساختن فراگیرندگان است. در این میان، درس‌های مطالعات اجتماعی

بررسی متون درسی در سال‌های اخیر به یک ضرورت تبدیل شده است. از آنجا که کتاب‌های درسی برای طیف وسیعی از مخاطبان انتشار می‌یابند، این ضرورت را می‌توان دوچندان دانست. این مقاله با تحلیل محتوای سه کتاب «مطالعات اجتماعی» (بخش‌های اجتماعی) مصوب سال ۱۳۹۴ در دوره متوسطه اول، بر آن است که مفهوم «نظم اجتماعی» را در این کتاب‌ها براساس شاخص‌های تدوین شده از سوی «کارگروه تدوین شاخص‌های فرهنگی» تحلیل و بررسی کند. نتایج این تحلیل نشان داد، کتاب‌های موردنظر روندی پلکانی را در طرح مسئله نظم اجتماعی به کار برده‌اند. به عبارت دیگر، رابطه مستقیمی بین سال تحصیلی و توجه بیشتر به نظم اجتماعی مدنظر بوده است. نتایج نشان می‌دهند، از بین ابعاد چهارگانه نظم اجتماعی، دو بعد «جامعه‌پذیری» و «تعهد به هنجارهای مشترک» از بیشترین تأکید و دو بعد «قانون‌گرایی» و «امنیت اجتماعی» از کمترین توجه برخوردار بوده‌اند.

کلیدواژه‌ها: نظم اجتماعی، تحلیل محتوا، شاخص، مطالعات اجتماعی

مقدمه

«نظم اجتماعی» از مهم‌ترین مفاهیم در هر جامعه، مجموعه‌ای از ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی است. با پایبندی افراد جامعه به قواعد اجتماعی است که «نظم اجتماعی» در جامعه برقرار می‌شود و تداوم می‌یابد. دوام و قوام هر جامعه‌ای به حفظ نظم، جامعه دچار نوعی «آنومی» یا آشفتگی

اول سه پایه تحصیلی اول تا سوم را شامل می‌شود. هدف بررسی نظم اجتماعی در محتوای مجموع این کتاب‌ها در سال ۱۳۹۴ است و نمونه‌گیری به عمل نیامده است. بنابراین، تمامی مطالب بخش اجتماعی این سه کتاب، مبنای بررسی قرار گرفته است. واحد تحلیل در این بررسی شامل جمله‌ها، تصویرها و عکس‌های است. برای کسب اعتبار نیز در این مطالعه از نظر و مشورت تعدادی از متخصصان حوزه علوم اجتماعی و همکارانی که سابقه کار در تحلیل متون داشتند، استفاده شد. در نهایت نیز همگنی در مورد اختصاص واحدها به مقوله‌ها و ابعاد به نحو قابل قبولی حاصل شد.

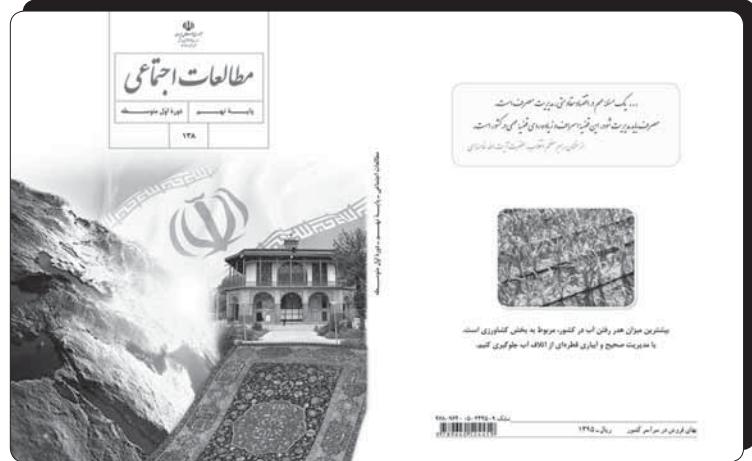
(جدول ۱)

همان طور که مؤلفان بیان کرده‌اند، درس مطالعات اجتماعی در پنج حوزه موضوعی تدوین شده است. این حوزه‌ها شامل فضا و مکان، زمان، تداوم و تغییر، فرهنگ و هویت، نظام اجتماعی، منابع و فعالیت‌های اقتصادی هستند. که در مجموع سه حوزه موضوعی کلان اجتماعی، تاریخ و جغرافیا را در بر می‌گیرند. در بخش‌های تاریخ و جغرافیا، کمتر می‌توان انتظار داشت به ابعاد و شاخص‌های نظام اجتماعی توجه شود. با این وجود باز هم به تحلیل دو بخش جغرافیا و تاریخ اقدام شد. اما با توجه به نرسیدن به شاخص و ابعاد موردنظر و در نهایت تنها بخش اجتماعی کتاب مطالعات اجتماعی مورد تحلیل قرار گرفت. فراوانی پاراگراف‌ها، جمله‌ها، عکس‌ها و تصویرها در سه بخش اجتماعی کتاب‌های مطالعات اجتماعی حاکی از آن است که برای سه کتاب، تعداد پاراگراف‌ها به ترتیب ۱۳۱، ۸۲ و ۱۷۸، تعداد جملات ۳۰۵، ۲۶۹ و ۲۹۶، و تعداد عکس‌ها و تصویرها ۴۰، ۳۶ و ۳۷ بوده است.

بررسی سؤالات

سؤال اول: آیا در کتاب‌های مطالعات اجتماعی به مفهوم نظم اجتماعی پرداخته شده است؟

به منظور پاسخ به این سؤال می‌توان به جدول ۱ استناد کرد. مفهوم نظم اجتماعی در هر سه کتاب مورد بررسی وجود داشته،



می‌تواند حیات جمعی را امکان‌پذیر سازد
[آراسته‌خوا، ۱۳۸۱].

ادبیات موضوع

باید اذعان کرد که در خصوص نظم اجتماعی در کتاب‌های درس چندان کاری صورت نگرفته است. با وجود این، به چند مورد که شباهت موضوعی نزدیکی به موضوع این بررسی دارد به صورت گذرا اشاره می‌کنیم:

۶ شهواری (۱۳۹۳) تحلیل محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم را از حیث مقولهٔ فراشناختی انجام داده است. ایشان نتیجه گرفته که به مؤلفه «نظم‌دهی» توجه نشده است.

۶ هاشمی (۱۳۸۹) در تحلیل خود به این نتیجه رسیده که میزان استفاده از مفاهیم تربیت شهروندی در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره راهنمایی متفاوت است.

۶ محمودی (۱۳۹۰) در تحلیل محتوای کتاب‌های اجتماعی نتیجه‌گیری می‌کند که آموزش حقوق شهروندی در کتاب‌های درسی، در سه مقولهٔ شهروندی مشارکتی، قانونمدارانه و انتقادی در حد بالای نبوده و بیشتر به حقوق شهروندی قانونمدارانه پرداخته شده است.

نقش مؤثر و مهمتری دارند. از آنجا که نظم اجتماعی همواره یکی از ارکان اصلی هر جامعه بوده، کارگروه تدوین شاخص‌های فرهنگی ذیل نظام مهندسی - فرهنگی کشور، به تعیین شاخص‌ها و ابعاد مفاهیم مهم مبادرت کرده که در جدول ۱ ابعاد و شاخص‌های نظم اجتماعی آمده است.

همچنان که گفته شد از آنجا که کتاب‌های درسی وظيفة انتقال مفاهیم اصلی را به دانش‌آموزان بر عهده دارند، انتباط با چنین شاخص‌هایی می‌تواند دورنمایی از وضعیت نظم اجتماعی در چنین رسانه‌های ارتباطی را نشان دهد این مقاله، براساس شاخص‌های مهندسی فرهنگی، در پی بررسی نظم اجتماعی در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی با تأکید بر سؤالات زیر است:

۱. آیا به مفهوم نظم اجتماعی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی پرداخته شده است؟
۲. در صورت پرداختن، ابعاد مفهوم نظم در کتاب مطالعات اجتماعی چگونه توزیع شده است؟

۳. شاخص‌های نظم اجتماعی در کتاب کدام‌اند و چقدر با شاخص‌های علمی انطباق دارند؟

نظم اجتماعی

مفهوم نظم اجتماعی بهطور مستقیم هماهنگی، تعادل و انسجام روابط اجتماعی را می‌رساند که مجموعه افراد جامعه را از طریق فعل و افعال و سازوکارهای فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی به سوی زندگی مشترک جلب می‌کند و

روش

روش تحقیق در این پژوهش، تحلیل محتواز نوع کمی بوده است. از آنجا که کتاب‌های مطالعات اجتماعی دورهٔ متوسطه

جدول ۱. فراوانی نظم اجتماعی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی

فراوانی	کتاب			شاخص و گویه‌ها	ابعاد	مفهوم
	نمودار	نمودار	نمودار			
۱۷	۹	۷	۱	آشنایی و یادگیری ارزش‌های خانواده و اجتماع	۵ همه‌پذیری	نظم اجتماعی
۶	۵	۱	۰	آشنایی و آگاهی از هنگارهای مشترک اجتماعی		
۱۰	۵	۳	۲	آشنایی و یادگیری نقش، حایگاه، حقوق و مستولیت‌های خانوادگی و اجتماعی		
۵	۲	۰	۳	آشنایی و یادگیری قوانین و مقررات		
۰	۰	۰	۰	اعتقاد و التزام به حاکمیت ضوابط بر روابط		
۰	۰	۰	۰	عمل به تعهدات قانونی (داخلی - بین‌المللی)		
۰	۰	۰	۰	احترام به مالکیت مادی و معنوی		
۹	۵	۲	۲	رعایت حقوق شهروندی		
۰	۰	۰	۰	وحدت روحیه قانونی در عملکرد سازمان‌ها		
۴	۲	۰	۲	پایبندی حکومت به قانون و حقوق اشخاص		
۰	۰	۰	۰	وجودان کاری	۶ هنگارهای مشترک	نظام اجتماعی
۱۱	۶	۵	۰	پایبندی به سنت‌های اجتماعی		
۴	۳	۱	۰	رعایت آداب و سنت‌های خانوادگی		
۵	۰	۰	۵	اصالت دادن به حق در مقابل اشخاص		
۰	۰	۰	۰	عدم تجسس و سوءظن		
۰	۰	۰	۰	پایبندی به هنگارهای ظاهري پوشش در جامعه (پوشش - آرایش و ...).		
۱۴	۳	۵	۶	مسئولیت‌پذیری		
۲	۲	۰	۰	رعایت زبان معیار در گفتارهای اجتماعی		
۲	۰	۱	۱	امنیت جان، مال، ناموس و حریم خصوصی افراد جامعه		
۳	۲	۱	۰	ازادی‌های مشروع و قانونی		
۱	۰	۱	۰	پیشگیری از وقوع بزه، جرائم سازمان‌یافته و سایر جرائم	۷ امنیت اجتماعی	نظام اجتماعی
۲	۱	۰	۱	حفظ حقوق اقلیت‌های قومی و مذهبی		
۱	۱	۰	۰	امنیت مرزهای جغرافیایی کشور		
۰	۴۶	۲۷	۲۳	مجموع		

جدول ۲. بررسی ابعاد چهارگانه مفهوم نظم اجتماعی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی

جمع	سوم	دوم	اول	ابعاد
۳۸	۲۱	۱۱	۶	جامعه‌پذیری
۱۳	۷	۲	۴	قانون‌گرایی
۲۶	۱۴	۱۱	۱۱	تعهد به هنگارهای مشترک
۹	۴	۳	۲	امنیت اجتماعی

مفاهیم مهم کتاب را بررسی نکرده‌اند. در مجموع، شکی نیست در کشور ما مسئله قانون‌گرایی و مقابل آن قانون‌گرایی از مسائل مهم هستند و نباید در کتاب‌های درسی کمرنگ جلوه داده می‌شوند.

سؤال سوم: شاخص‌های ابعاد چهارگانه نظم اجتماعی در کتاب چگونه توزیع شده‌اند؟

در یک نگاه، از تعداد ۲۳ شاخص و گویه برای مفهوم نظم اجتماعی و چهار بعد آن، کتاب‌های مطالعات اجتماعی به ۱۶ مورد پرداخته است و به ۷ مورد آن هیچ‌گونه اشاره‌ای نکرده است. و به دو مورد، فقط ۱ بار اشاره شده است. بیشترین فراوانی مربوط به «شاخص آشنازی و یادگیری ارزش‌های خانواده و اجتماع» در بعد چامعه‌پذیری است در مجموع مانند سؤال دوم، پراکنده‌گی شاخص‌ها نیز یکسان نیست. برای مثال، در مورد بعد امنیت اجتماعی از پنج شاخص به سه مورد آن اصل‌اً هیچ اشاره‌ای نشده است و در دو مورد دیگر آن، ۱۳ شاخص ذکر شده‌اند. در مجموع بهتر بود ابعاد و شاخص‌های آن از توزیع و پراکنده‌گی زیادی برخوردار نباشند. (جدول ۲).

جامعه‌پذیری و کمترین توجه به امنیت اجتماعی معطوف است. جدول ۲ به وضوح چنین روندی را نشانه می‌دهد. با توجه به اینکه یکی از ابعاد مهم نظم اجتماعی در هر جامعه قانون‌گرایی و قانونمندی است، می‌طلبدید این بعد و قانون‌گرایی پررنگ‌تر و برجسته‌تر می‌شوند. گرچه پرداختن به دو بعد جامعه‌پذیری و هنجارهای مشترک در خور تحسین است، اما کمرنگ کردن دو بعد مهم دیگر، بهویژه قانون مندی و قانون‌گرایی که در کشور ما به وفور رخ می‌دهد، چنین الزامی را ایجاب می‌کرد. در تأیید این مدعای توافق نتایج اکثر پژوهش‌ها و نظرسنجی‌ها (برای مثال: کلانتری و همکاران، ۱۳۸۴؛ رضابی، ۱۳۸۳؛ عمرانی، ۱۳۸۶ و ...) سطح نسبتاً پایین قانون‌گرایی را بین ایرانیان نشان می‌دهند [جوادی‌یگانه و همکاران، ۱۳۸۹].

از نظر مقایسه‌ای به بعد جامعه‌پذیری سه برابر قانون‌گرایی و نسبت به امنیت اجتماعی حدود پنج برابر پرداخته شده است. در مقام انصاف این برداشت نیز وجود دارد که مؤلفان به علت‌های خاصی روی دو بعد تأکید ورزیده‌اند و دو بعد دیگر را کمرنگ‌تر کرده‌اند. حالت سومی نیز وجود دارد: مؤلفان نه به قصد، بلکه سه‌ها کلیدوازه‌های اصلی

هرچند به طور یکسان نبوده است. اما این امر در هر سه کتاب وجود دارد و به ترتیب در کتاب‌های سوم، دوم و اول بیشتر به آن پرداخته شده است. در مورد این وارونگی می‌توان چنین برداشت کرد که چون در کتاب سال سوم اختصاص درس‌هایی که بیشترین قربات معنایی و موضوعی را با نظم اشتهراند، بیشتر بوده، این شرایط پیش آمده است. برای مثال، در این کتاب، به درس‌های حقوق و تکالیف شهر و روستا، کارکردهای خانواده و فرهنگ و در کتاب سال دوم نیز به درس‌هایی مانند آسیب‌های اجتماعی و پیشگیری از آن‌ها و تعاون پرداخته شده است.

سؤال دوم: در کتاب‌های مطالعات اجتماعی ابعاد مفهوم نظم اجتماعی چگونه توزیع شده است؟

همان‌طور که گفته شد، چهار بعد برای مفهوم نظم اجتماعی از کارگروه تدوین شاخص‌های فرهنگی در نظر گرفته شده است. در بین ابعاد مفهوم موردنظر، بیشترین تمرکز روی ابعاد جامعه‌پذیری و هنجارهای مشترک و کمترین تمرکز روی ابعاد امنیت اجتماعی و در مرتبه دوم قانون‌گرایی بوده است. به عبارت دیگر بیشترین توجه به بعد

نتیجه‌گیری

نتایج این تحلیل محتوا نشان داد که در کتاب‌های مطالعات اجتماعی و بخش‌های صرفاً اجتماعی آن، مؤلفان به این مفهوم پرداخته‌اند. هرچند به طور متعادل به ابعاد این مفهوم در کتاب‌ها پرداخته نشده است. (جدول ۱ و ۲). همچنانی از بین چهار بعد مفهوم نظم، تنها دو بعد برجسته شده‌اند و توجه به دو بعد دیگر چندان رضایت‌بخش نیست. این در حالی است که وجود قانون‌گرایی و قانون‌گرایی در تحقیقات گذشته نشان داده شده است. بنابراین نمی‌توان گفت مفهوم نظم اجتماعی با توجه به ابعاد چهارگانه آن از رعایت پراکنده‌گی نسبتاً مساوی و متعادل با توجه به جدول ۲ برخوردار بوده است. همچنین توجه به شاخص‌ها و گویه‌ها نیز از حالت توزیع یکنواختی برخوردار نبوده است. از بین ۲۳ شاخص اشاره شده و به ۷ شاخص دیگر هیچ‌گونه توجهی نشده است و برخی نیز فقط یکبار مطرح شده است. در مقام تحلیل می‌توان گفت، توجه به مفهوم نظم اجتماعی در کتاب به صورت پلکانی صورت گرفته است. بدین معنی که مؤلفان متناسب با ارتقای پایه تحصیلی دانش‌آموزان، مفهوم موردنظر را در

- الف. در بعد هنجارهای مشترک (جامعه‌پذیری): سه پایه تحصیلی به ترتیب ۱۱، ۱۱ و ۱۴ مورد را به خود اختصاص داده‌اند.
ب. در بعد امنیت اجتماعی: به ترتیب ۲، ۳ و ۴ مورد گنجانده شده است.
ج. بعد جامعه‌پذیری: ۶، ۱۱ و ۲۱ مورد داشته است.
د. بعد قانون‌گرایی: به ترتیب شامل ۴، ۲ و ۷ مورد بوده است. بنابراین به جز بعد قانون‌گرایی که از ترتیب پلکانی تبعیت نمی‌کند، در مجموع جدول مؤید چنین نگرشی است لازم به تأکید است که علت توجه بیشتر به بعد قانون‌گرایی در سال اول نسبت به سال دوم، وجود درسی با همان عنوان است. نتایج این تحقیق بانتساب مطالعات شهواری (۱۳۹۲)، هاشمی (۱۳۸۹) و محمدی (۱۳۹۰) تا حدود زیادی مطابق است. در مجموع، با توجه به نتایج جدول‌های ۱ و ۲ می‌توان این گونه ارزیابی کرد که کتاب تا حدودی سعی کرده است، مفهوم موردنظر را پوشش دهد؛ هرچند در توزیع متعادل و یکنواخت ابعاد و شاخص‌های آن از دقت لازم برخوردار نبوده است.
- منابع در دفتر مجله موجود است.

چه رشته‌ای انتخاب می‌کنید و چرا؟

بررسی عوامل مؤثر بر انتخاب
رشته تحصیلی دانش‌آموزان

امیر مقصود‌گردوان

کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه تهران و

دبیر دبیرستان‌های سیلوانا

درخشان عبدالالهی

دبیر دبیرستان‌های سیلوانا

خواهد بود. در غیر این صورت باعث دلسربدی فرد می‌گردد [نعمت‌اللهی، ۱۳۸۶] چاپمن^(۱) (۱۹۸۱) معتقد است، انتخاب رشته در دانشگاه مبتنی بر مجموعه‌ای از ویژگی‌های درونی فرد در رابطه با عوامل بیرونی است.

عوامل مؤثر بر انتخاب رشته را می‌توان

فرایندی تعاملی است. هر انتخاب ما روی افراد دیگر و انتخاب‌های دیگران روی ما تأثیر می‌گذارد [آفازاده، ۱۳۹۰].

امروزه بسیاری از دانش‌آموزان که در مرحله انتخاب رشته تحصیلی قرار می‌گیرند، بر سر انتخاب‌های خود دچار سردرگمی می‌شوند. زیرا نه آن‌چنان که باید و شاید به توانایی‌های خود واقفاند، نه اطلاعات کافی درباره مشاغل مورد نیاز جامعه در زمان آینده دارند [کوشکی، مهرابی‌زاده هنرمند و شکرکن، ۱۳۸۰]. در امر انتخاب رشته تحصیلی عوامل متعددی از جمله استعداد، علاقه، وضع اقتصادی، تمایلات والدین، سنت‌ها، ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی خانواده‌ها و امکانات آموزشی هر منطقه داخلت دارد. انتخاب رشته صحیح یکی از مسائل مهم آموزش متوسطه است. اگر این انتخاب با دقت صورت گیرد، شغل فرد با خصوصیات و علاقه‌های وی سازگار

مقدمه

انسان هر لحظه در مقابل انتخاب‌های متعددی قرار دارد. بعضی از این انتخاب‌ها نقش حیاتی در سرنوشت ما دارند و تصمیم‌گیری در مورد آنها عواقب مثبت و منفی زیادی را به دنبال دارد؛ به طوری که گاهی از انتخاب خود خشنود و راضی و گاهی پشیمان هستیم. بعضی از این انتخاب‌ها تا سال‌های سال زندگی ما را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند. انتخاب رشته تحصیلی به عنوان حساسیت و اهمیتی که در آینده شغلی، فرهنگی و اجتماعی فرد دارد، یکی از انتخاب‌های مهم و حساس زندگی محسوب می‌شود. انتخاب رشته به دلیل اثربداری از عوامل گوناگون فردی، اجتماعی، فرهنگی و خانوادگی، و اهمیت خاصی که در تعیین سرنوشت افراد دارد، تصمیمی دشوار و مستلزم تأمل و دقت ویژه است [پرند، یادگارزاده و خدابی، ۱۳۸۷]. انتخاب

به دو دستهٔ عوامل بیرونی و عوامل درونی تقسیم کرد. بعضی از این عوامل از کنترل فرد تا حدودی خارج‌اند، بعضی دارای تأثیرات بلند مدت‌اند و پاره‌ای دیگر لحظه‌ای هستند [پرنده، یادگارزاده و خدایی، ۱۳۹۲].

ترکیب خانواده [نورثراپ] (۱۹۹۹) در تحقیقی که در مورد انتخاب رشتهٔ دانش‌آموزان انجام داد، دریافت شغل مادر تأثیر بیشتری در انتخاب رشتهٔ فرزندان نسبت به شغل پدر دارد.

۳. تأثیر افراد اثرگذار در زندگی فرد
افراد آگاهی که در زمینه‌های آموزشی یا شغلی و حرفه‌ای نقش مرجع دارند، از جمله متابع مهمی هستند که دانش‌آموزان برای انتخاب رشتهٔ خود می‌توانند به آن‌ها مراجعه کنند. وقتی افراد خود را برای انجام کاری ناتوان می‌باشند، با این امر رویه‌رو می‌شوند که بهتر است از اطلاعات افراد دیگر استفاده کنند. دانش‌آموزانی هستند که اشتباه انتخاب رشتهٔ خود را به گردن دیگران می‌اندازند و راهنمایی نادرست دیگران را دلیل اصلی آن می‌دانند.

۴. بازار کار و کسب درامد
شاید زمانی تحصیل فقط برای ارضای نیازهای معنوی بود، ولی امروزه تحصیل بیشتر برای کسب آسایش و درآمد بیشتر صورت می‌گیرد، بهمین دلیل است که فرد به جایگاه اقتصادی رشتهٔ خود نیز فکر می‌کند و در میان عوامل اقتصادی، مسئلهٔ دستیابی به شغل مناسب را نیز در نظر می‌گیرد. **سابت و ویکمن** (۱۹۹۱) و **والستروم** و همکارانش (۲۰۰۸) در مطالعات خود دریافتند، عواملی مانند شغل یا درآمد معیار مهمی برای انتخاب رشتهٔ دانش‌آموزان هستند.

همچنین کازبرگ و گالوتی (۱۹۸۷) پنج عاملی را که ممکن است انتخاب رشتهٔ دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد، بررسی کردند. این عوامل عبارت‌اند از: شرایط سیاسی ورود به آن رشته؛ فرصت‌های شغلی؛ دانشگاه و مشهور بودن آن؛ تجارب علمی گذشته؛ ویژگی‌های آن رشته، آن‌ها اعلام کردن، چشم‌انداز کاری و یا فرست شغلی مهم‌ترین عامل مؤثر بر انتخاب یک رشته توسط دانش‌آموزان است.

لاسواد (۲۰۰۶) نیز بیان کرده، انتخاب‌های دانش‌آموزان به طور قابل

زندگی می‌کنند، غالباً به رشتۀ انتخابی خود به عنوان شغلی برای آینده نگاه می‌کنند. در صورتی که برای دانش‌آموزان روستاوی رفتن به دانشگاه به منزله عوض شدن طبقهٔ اجتماعی، به شهر رفتن و استفاده از امکانات آنجاست.

هدفهای تحصیلی فرزندان طبقات بالای اجتماعی در مقایسه با طبقات کارگر و فقری نیز متفاوت است. معمولاً طبقات بالای جامعه بیشتر به رشتۀ‌هایی که وجهه اجتماعی دارند، گرایش نشان می‌دهند. در صورتی که طبقات کم‌درآمد به دنبال رشتۀ‌هایی می‌روند که بتوانند از آن طریق سریع‌تر وارد بازار کار شوند [کلی، ۱۹۷۶ به نقل از: نعمت‌اللهی، ۱۳۸۶].

۲. خانواده
خانواده، به ویژه پدر و مادر، در امر تحصیل فرزندانشان از قبیل انتخاب هدف‌ها، گرایش تحصیلی (مانند ریاضی، تجربی، علوم انسانی و...) و انتخاب رشتۀ تحصیلی آن‌ها دخالت می‌کنند. گاه این دخالت‌ها مثبت و در پیشرفت و جهت‌گیری صحیح فرزندان مؤثر است و گاهی موجب انتخاب نادرست و شکست می‌شود [پرنده، یادگارزاده و خدایی، ۱۳۹۲]. **اندرسون** (۱۳۶۱) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که اگر اعضای خانواده خود تحصیلات بالایی داشته باشند، به وضع آموزشی فرزندانشان نیز بیشتر اهمیت می‌دهند [نعمت‌اللهی، ۱۳۸۶]. معمولاً خانواده‌ها فرزندان خود را به تحصیل در رشتۀ‌هایی ترغیب می‌کنند که مورد علاقه خودشان است و گاهی هم با حمایت‌های مالی بسیار، می‌کوشند فرزندانشان در رشتۀ‌هایی که بیشتر مقبول جامعه است، تحصیل کنند [هاشمی، بهرامی و کریمی، ۱۳۸۵].

تأثیر خانواده بر انتخاب رشتۀ تحصیلی و انتخاب شغل توسط اسپلت و فریمن^۲ (۱۹۸۵) مورد بررسی قرار گرفت و عوامل تأثیرگذار را به این صورت بیان کردند: موقعیت جغرافیایی؛ ژنتیک؛ پس‌زمینه خانواده؛ وضعیت اقتصادی خانواده؛ شغل والدین و سبک‌های نگرش به شغل والدین؛

کلیدواژه‌ها: انتخاب رشتۀ تحصیلی، طبقهٔ اجتماعی و اقتصادی، خانواده، بازار کسب‌وکار، محیط آموزشی

عوامل بیرونی

۱. طبقهٔ اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی دانش‌آموزان

یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین عواملی که می‌تواند در جهت‌دهی گرایش‌های دانش‌آموزان نسبت به انتخاب رشتۀ مطرح شود، طبقهٔ اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان است. هر فردی در یک بافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی رشد می‌کند و مشخصه‌هایی را از این بافت با خود دارد. به بیان دیگر، وضعیت اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی دانش‌آموزان نه تنها عاملی در تعیین سطح آرزوهای آنان برای ادامه تحصیلات عالی است بلکه عامل مهمی در جهت‌گیری شغلی آنان نیز قلمداد می‌شود. دانش‌آموزانی که در وضعیت نابسامانی اجتماعی و اقتصادی قرار دارند و از طبقهٔ کم‌درآمد اجتماعی هستند، در انتخاب رشتۀ خود مصر هستند به طرف رشتۀ‌هایی بروند که برای آنان تحرک اجتماعی ایجاد کنند. گاه به جای اینکه دانش‌آموزان به استعدادهای خویش تکیه زنند، به آمال و آرزوهای خویش بیشتر توجه می‌کنند. به بیان دیگر، ممکن است دانش‌آموزان از استعداد سرشاری بهره‌مند باشند، اما به رشتۀ‌های کم‌اهمیت تن بدنهنند.

مسئلهٔ دیگری که می‌تواند بر گرایش‌های تحصیلی و انتخاب رشتۀ دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد، نوع محل جغرافیایی است. برای مثال، شهری و روستایی بودن می‌تواند در جهت دادن دانش‌آموزان به سمت رشتۀ‌های متغیر اقتصادی خانواده؛ شغل عالی مؤثر باشد. دانش‌آموزانی که در شهر

[ساختار بولوس و ودها], به نقل از نعمت‌اللهی، ۱۳۸۶.
لاؤ و آرتور^{۱۱} (۲۰۰۳) بیان کردند: تعادل در ثبت‌نام زن و مرد در بسیاری از برنامه‌های حرفه‌ای و شغلی آموزش‌پرورش به‌طور محسوسی در سال‌های اخیر تغییر یافته است، به‌طوری که درصد بسیار کمی از مردان رشته پرستاری را انتخاب کرده‌اند. در حالی که زنان نگرش مثبت‌تری به بعضی از رشته‌ها مانند پرستاری دارند.

۲. وضعیت تحصیلی دانش‌آموز
دانش‌آموزانی که از لحاظ تحصیلی در سطح سبتاً خوبی باشند، مانع برای انتخاب رشته تحصیلی مورد نظر خود ندارند و می‌توانند در هر رشته‌ای که بخواهند به تحصیل مشغول شوند. زندوانیان (۱۳۸۵) نشان داد، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رشته ریاضی از دانش‌آموزان رشته تجربی، و دانش‌آموزان رشته تجربی از دانش‌آموزان رشته علوم انسانی بهتر است. در نتیجه توان دانش‌آموز عامل مؤثری در گرایش دانش‌آموزان به رشته‌های متفاوت است. الاتسکی^{۱۲} (۲۰۰۹) نیز نشان داد که پیشرفت تحصیلی فرد نقش مهمی در انتخاب رشته او ایفا می‌کند [Sabrina & Tinggi, 2013].

۳. خودکارامدی فرد
خودکارامدی یعنی داوری یک فرد درباره اینکه در برخورد با یک موقعیت به چه خوبی یا به چه بدی عمل خواهد کرد [آدانل، ریو و اسمیت، ۲۰۰۷، به نقل از: سیف، ۱۳۹۱]. خودکارامدی در واقع به احساسی که فرد از توانایی‌اش در یک زمینه خاص دارد، اشاره

در دانشگاه‌هاست. بعضی از دانش‌آموزان بیشتر رشته‌ای را انتخاب می‌کنند که شناس پذیرفته شدن‌شان در آن بیشتر باشد. اگر رشته‌های دانشگاهی را به سه طبقهٔ پرطرفدار تقسیم کنیم، اکثر افراد و کم‌طرفدار هستند. [برند، ۱۳۹۲] به‌دلیل رشته‌های پرطرفدار هستند. [برند، ۱۳۹۲]

۴. گروه همسالان
گروه همسالان از کودکی تا بزرگ‌سالی بر رفتار افراد اشر می‌گذارند و این تأثیرپذیری در دوران نوجوانی به حد اکثر می‌رسد. [برند، ۱۳۹۲]
زیکا^{۱۳} (۲۰۰۹) می‌گوید: ما باید تأثیر همسالان را به عنوان یک عامل طبیعی پذیریم. گرایش نوجوانان به انجام رفتارهای پرخطر، خبر از نفوذ آشکار دوستان می‌دهد. او نتیجهٔ گرفت، می‌توان از نفوذ همسالان دارای گرایش مناسب، برای دانش‌آموزانی که در برنامه‌های خود دانش کافی ندارند، استفاده کرد [Addison, Antwi&Amissah, 2014].

۵. عوامل درونی
عوامل درونی تأثیرگذار بر انتخاب رشته عبارت‌اند از:
۱. جنسیت
زنان و مردان از لحاظ روانی دارای تفاوت‌ها و شباهت‌هایی هستند. این امر می‌تواند از چند جهت بر گرایش‌های آنان در انتخاب رشته تأثیر بگذارد. یکی اینکه خودپنداره و تصویری که از خود دارند، در هر یک از دو جنس متفاوت است و این امر باعث ایجاد نگرش‌های متفاوت در آنان می‌شود. دیگر اینکه جامعه و ظایای متفاوتی را بر دوش آنان نهاده است. همچنین در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، دختران زودتر از پسران در کارهای خانه به کار گمارده می‌شوند. در این خانواده‌ها هزینهٔ آموزش دختران بسیار کمتر از پسران است، در حالی که آموزش پسران را نوعی سرمایه‌گذاری برای ایام پیری تلقی می‌کنند.

توجهی تحت تأثیر درامد در آینده، منزلت و پیشرفت در کار که به دلیل درامد آن شغل است، و فرصت‌های شغلی قرار دارد [Sab-rina & Tinggi, ۲۰۱۳]

۵. پیشرفت علم و فناوری

پیشرفت علم و فناوری و پیشرفت در امر ارتباطات نیز می‌تواند گرایش‌های تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد.

این موضوع، هم از نظر دستیابی فرد به منابع شناختی و اطلاعاتی بیشتر و آگاهی از فرصت‌های شغلی رشته تحصیلی مورد نظر در کشورهای دیگر، و هم از جهت امکان مقایسهٔ خود با دیگری، می‌تواند انتخاب‌های فرد را متأثر سازد.

۶. محیط آموزشی

نوع برخورد مشاوران و معلمان، میزان علاقه‌مندی و تسلط آنان بر موضوعات درسی و شیوهٔ تدریس آنان نیز می‌تواند بر گرایش دانش‌آموزان به سمت رشته‌های تحصیلی تأثیر داشته باشد. ریانی و ربیعی (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان «ازربابی انتخاب رشته و تأثیر آن بر رضایت تحصیلی دانشجویان دانشگاه اصفهان» دریافتند: رابطه‌ای مثبت بین نحوهٔ رفتار و منش معلمان و نگرش‌های فراگیرندگان وجود دارد. **سالمون و کارترا^{۱۴} (۱۹۹۵)** نشان دادند، در آموزش دانشگاهی نیز برخورد استادان و میزان علاقه‌مندی و تسلط آنان بر موضوعات درسی بر انتخاب رشته دانشجویان مؤثر است. **هومان و گیل^{۱۵} (۱۹۷۹)** تأکید می‌کنند، معلم به غیر از آموزش و یاددهی و انتقال تجارب خود، وظیفهٔ شناساندن رفتارهای اجتماعی را به دانش‌آموزان نیز بر عهده دارد. معلم باید به دانش‌آموزان کمک کند، نیازهای عمومی خود را بشناسد و توانایی‌ها، محدودیت‌ها و ارزش‌های خود را درک کنند.

۷. قبولی در دانشگاه و ظرفیت پذیرش

یکی دیگر از عواملی که بر انتخاب رشته دانش‌آموزان مؤثر است، شناس قبولی آنان

می کند [سیف، ۱۳۹۱]. خودکارامدی فرد بر انتخاب رشته تحصیلی او نیز می تواند مؤثر باشد.

۴. وجود رغبت و علاقه به رشته

علاقه ها مجموعه ای از ترجیحات هستند که به فرد تعریفی از خودش می دهدند که چه کسی است [پرند و یادگارزاده و خدایی، ۱۳۹۲، به نقل از: رحیمی و آقابابا، ۱۳۸۴]. همچنین، احساس خوشنایند یا تمایل نسبت به چیزی یا موضوعی را «رغبت» می نامند. رغبت انگیزه ای مهم برای تلاش و حرکت افراد است. می توان گفت، رغبت احساسی است که با میل و توجه زیاد نسبت به چیزی همراه است و دوست داشتن ها و ترجیح های انسان را شامل می شود. رغبت یادگرفتنی است و بر اثر تعامل فرد با محیط به وجود می آید. هر قدر فرد بالغ تر باشد، رغبت هایش توسعه و ثبات بیشتری پیدا می کند [پرند و یادگارزاده و خدایی، ۱۳۹۲ به نقل از: شفیع آبادی، ۱۳۷۸].

سیمور و هویت^{۱۳} (۱۹۹۷) بیان کردند که عامل علاقه قوی ترین عنصری است که بر تصمیم دانش آموزان برای انتخاب رشته تأثیر می گذارد.

۵. ارزش ها و نگرش های فردی

«ازش» عبارت است از نسبت و ارتباط عاطفی انسان با اشیا، پدیده ها و رویدادها. به عبارت دیگر، ارزش آن چیزی است که برای شما در زندگی مهم و اصول و معیار رفتارهای شماست.

برخی ارزش های تأثیر گذار در انتخاب رشته عبارت اند از: کسب شغل و درامد مناسب، جلب رضایت والدین، مقبولیت در جامعه، کمک به دیگران، و خدمت به کشور.

در بسیاری از پژوهش های انجام گرفته نشان داده شده است، کسب شغل مناسب و درامد کافی یکی از عوامل تأثیر گذار بر انتخاب رشته دانش آموزان و دانشجویان بوده است.

۶. ویژگی های شخصیتی

شخصیت به معنای نحوه رفتار فرد و ترکیبی از خصوصیات جسمی، ذهنی و اجتماعی اوت است که فرد را آن گونه که هست، می سازد. رفتاری که از فرد سر می زند، گویای شخصیت آن فرد است و انسان ها از نظر خصوصیات با یکدیگر تفاوت دارند. [رؤوفی، ثناوی، ۱۳۷۴] ویژگی های شخصیتی افراد نیز می تواند باعث گرایش آن ها به سمت رشته های متفاوت شود.

نتیجه گیری

آموزش و پرورش یکی از نهادهایی است که می تواند تحولات عظیمی را در جامعه بوجود آورد و نقش بسیار مهمی را در ادامه تحصیلات دانش آموزان ایفا کند. بسیاری از دانش آموزان در مورد رشته های تحصیلی و مشاغل مربوط به آن ها آگاهی و اطلاعات کافی ندارند و این وظيفة مدرسه است که در مورد ماهیت و اهداف رشته های گوناگون تحصیلی اطلاعات کافی در اختیار دانش آموزان قرار دهد. اهمیتی که برخی از مدارس به بعضی از رشته هایی دهند یا امکاناتی که برای برخی از رشته های بوجود می آورند، نیز می تواند باعث جذب دانش آموزان به رشته های تحصیلی متفاوت شود. بعضی از نوجوانان نیز ممکن است به سبب آنکه در رشته ای معلمی تدریس می کنند که مورد علاقه آنان نیستند، به رشته دیگری روی بیاورند و بر عکس. معلمان و مشاوران باید توجه داشته باشند، انتخاب رشته مناسب، امکان کسب شغل مناسب را برای دانش آموز فراهم می آورد و می تواند دانش آموزان را به افرادی متخصص و کارآمد تبدیل کند که این موضوع باعث رونق اقتصادی کشور می شود.

- پی نوشت ها
1. ChaPman
 2. Splete & Freeman
 3. Northrop
 4. Sabot & Wakeman
 5. Walstrom
 6. Kazberg & Galotti
 7. Laswad
 8. Salmon & Carter
 9. Herman & Gail
 10. Ziggah
 11. Law & Arthur
 12. Olitsky
 13. Seymour & Hewitt

- منابع
۱. آغازاده، محمد (۱۳۹۰). «شناسایی عوامل مؤثر بر انتخاب رشته علوم تربیتی دوره کارشناسی دانشگاه های دولتی شهر تهران در سال ۱۳۸۹». پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
 ۲. پرنده، کورش؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ خدایی، ابراهیم (۱۳۹۲). انتخاب رشته، انتخاب آینده. سازمان سنجش آموزش کشور. تهران.
 ۳. رؤوفی، مریم و ثناوی، باقر (۱۳۷۴). راهنمای اطلاعات تحصیلی / شغلی در نظام جدید آموزش متوسطه و عالی: مریم رؤوفی. تهران.
 ۴. سیف، علی اکبر (۱۳۹۱). روان شناسی پرورشی نوین. دوران. تهران.
 ۵. کوشکی، نصیر؛ مهرابی زاده هنمند، مهناز؛ شکرکن، حسین (۱۳۸۰). مقایسه نظام ارزشی دانش آموزان پسر هدایت شده به رشته های پیچ گانه تحصیلی به عنوان اولویت اول در دبیرستان های خرم آباد. «مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه چمران». ع نعمت اللهی، علی (۱۳۸۰). «عوامل مؤثر در انتخاب رشته تحصیلی و علائق شغلی دانش آموزان سال اول متوسطه دبیرستان های پسرانه شهرستان تکاب». پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی. تهران.
 ۶. هاشمی، ویدا؛ بهرامی، هادی و کریمی، یوسف (۱۳۸۵). «بررسی رابطه مفهوم هشت گانه گاردنر با انتخاب رشته و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان». مجله روان شناسی. سال دهم، شماره ۳.
 8. Samon, M.A. & Carter, J.A. (1995). Kindergarten and first grade students' perceptions of Physical education teacher's classes. Elementary school journal, 95, 355-365.
 9. Sabrina Syed Ali, S. & Tinggi, M. (2013). Factors Influencing the Students' Choice of Accounting as a Major. the IUPJournal OF Accounting Research & Audit Practices, 7(4). 25 - 42.
 10. Addison, A. K., Antwi, T., Amisah, F. (2014). Factors that Influence Programmes For Senior High School And Its Implication For their Career Choice in Ghana, 2(3), 117 - 131.

الگوی سواد اطلاعاتی در برنامه‌های درسی

اکرم عینی
دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی

سواد اطلاعاتی با چنین تعریفی بنیاد خلاقیت و شایستگی و تفکر انتقادی است. دکتر اکرم عینی بر مبنای چنین برداشتی از سواد اطلاعاتی که در بخش اول این مقاله تشریح شده اکنون با عنایت به استناد بالادستی چون سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی ضمن مرور بررسی‌های انجام شده در زمینه ارزیابی کتاب‌های درسی از منظر سواد اطلاعاتی مدلی پیشنهادی را جهت آموزش سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی ارائه کرده‌اند. با هم می‌خواهیم.

کلیدواژه‌ها: سواد اطلاعاتی در برنامه‌های درسی، الگوی سواد اطلاعاتی، ارزیابی و ذخیره اطلاعات

سواد اطلاعاتی در کتاب‌های درسی

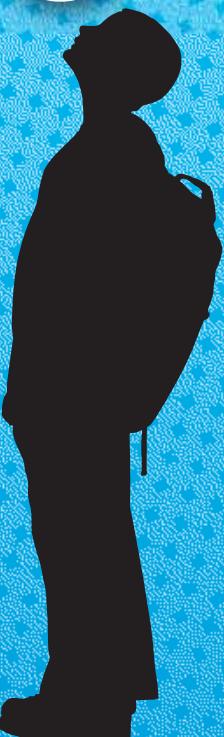
عارضی (۱۳۹۴) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود مؤلفه‌های سواد اطلاعاتی در کتاب‌های درسی پایه ششم ابتدایی را بررسی کرده است. مؤلفه‌های سواد اطلاعاتی مدنظر در پژوهش براساس «استانداردهای سواد اطلاعاتی برای یادگیری دانش‌آموزان» شکل گرفته که توسط انجمن کتاب‌داران آمریکا تدوین شده است. روش پژوهش روش تحلیل محتوا و ابزار گردآوری اطلاعات فهرست وارسی محقق ساخته‌ای بود که براساس استاندارد ذکر شده ارائه گردید. لیکن با توجه به نبود تناسب کامل بین استاندارد یاد شده با کتاب‌های درسی ایران، فهرست وارسی مربوطه تلفیقی از استانداردهای ذکر شده و مؤلفه‌های استاندارد سواد اطلاعاتی

اشاره

توسعه سطح سواد ملی از جمله اهداف فرهنگی همه نظام‌های اجتماعی و آموزشی است.

برخورداری از سواد امروزه به

ضرورتی انکارناپذیر برای همه جوامع تبدیل شده است. اما در عصر کنونی مفهوم «سواد» متحول شده است. سواد دیگر تنها محدود به توانایی خواندن، نوشتن و حساب کردن نیست. بلکه فرآگیری مهارت‌های «سواد اطلاعاتی» یکی از ضرورت‌های زندگی نوین و لازمه یادگیری مادام‌العمر است. به طوری که هم‌اکنون از سواد اطلاعاتی به عنوان سواد حیاتی نام برده می‌شود. سواد اطلاعاتی به توانایی تشخیص نیازهای اطلاعاتی، جایابی و ارزیابی و ذخیره اطلاعات و استفاده کارآمد، و اخلاقی از آن برای برقراری ارتباط تولید دانش جدید اطلاق می‌شود.





مسئله است. همچنین در درس نامه های مورد بررسی به مفاهیم مکان های نگهداری اطلاعات، روش های جست و جو، جایابی، دستیابی و گزینش اطلاعات هیچ گونه توجهی نشده است.

محسنی ده یعقوبی (۱۳۸۷) پژوهشی برای «شناسایی سواد اطلاعاتی در کتاب های علوم و اجتماعی دوره راهنمایی» با استفاده از روش تحلیل محتوا و براساس استانداردهای سواد اطلاعاتی انجام داد. نتایج حاصل از پژوهش نشان می دهد که بیشترین میزان فراوانی به مؤلفه احساس نیاز به اطلاعات و تعریف مسئله اختصاص یافته است و به جنبه اجتماعی، اقتصادی و حقوقی اطلاعات توجه نشده است. **لطفى ماهر (۱۳۸۹)** در پژوهشی با عنوان «میزان توجه به سواد اطلاعاتی در درس نامه بخوانیم و بنویسیم دوره ابتدایی» براساس روش تحلیل محتوا با فهرست وارسی محقق ساخته، مشکل از ۸ مؤلفه و ۴۵ نشانگر تحلیل به انجام رساند. جامعه آماری تحقیق شامل درس نامه های بخوانیم و بنویسیم بود که جمعاً ۱۰ کتاب است. نتایج حاصل از پژوهش نشان می دهد، به طور کلی به مفهوم سواد اطلاعاتی به طور صریح در هیچ کدام از درس نامه ها اشاره نشده و سازمان دهی محتوای کتاب ها بر این اساس صورت نگرفته است.

ابراهیمی درچه (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «تحلیل محتوای کتاب های درسی دوره متوسطه ایران با رویکرد سواد اطلاعاتی»، با استفاده از روش تحلیل محتوا به بررسی میزان به کارگیری مؤلفه های سواد اطلاعاتی در کتاب های درسی پایه چهارم رشته های علوم ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی دوره متوسطه پرداخت. نتایج حاصل از پژوهش نشان می دهد، در هر سه رشته علوم ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی، کتاب زبان و ادبیات فارسی بیشترین کاربرد استانداردهای سواد اطلاعاتی را به خود اختصاص داده است. استاندارد در دسترسی به اطلاعات به صورت مؤثر و کارآمد در کتاب تاریخ (علوم انسانی) بیشترین فراوانی و در کتاب ریاضی عمومی (علوم تجربی) کمترین فراوانی را دارد. استاندارد ارزیابی اطلاعات به صورت منتقدانه و ماهرانه در کتاب زیست شناسی (علوم تجربی) بیشترین فراوانی و در کتاب زبان انگلیسی (هر سه رشته) و فلسفه (علوم انسانی) کمترین فراوانی را دارد. استاندارد کاربرد اطلاعات به صورت مؤثر و خلاقانه در کتاب زبان ادبیات فارسی (هر سه رشته) از بیشترین فراوانی و در کتاب فلسفه (علوم انسانی) از کمترین فراوانی برخوردار است. براساس یافته های به دست آمده می توان نتیجه گرفت که مؤلفه های سواد اطلاعاتی در کتاب های درسی هر سه رشته مشاهده می شود. استانداردهای سواد اطلاعاتی ۱۰۱۲ مرتبه در کتاب های رشته علوم ریاضی، ۱۱۲۷ مرتبه در کتاب های رشته علوم تجربی و ۱۲۴۴ مرتبه در کتاب های رشته علوم انسانی به کار رفته اند که در رشته علوم انسانی بیشترین فراوانی را شاهد هستیم. اما از آنجا که تعداد کتاب هایی که مورد تحلیل

در کشورهایی نظیر آمریکا، استرالیا، کالیفرنیا ... است.

تحلیل داده های براساس شاخص های آمار توصیفی و با استفاده از نرم افزار «Spss»

انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی کتاب های درسی

یافته ها نشان می دهد، مؤلفه های سواد اطلاعاتی در تمام کتاب ها مشاهده می شوند. اصل «سواد اطلاعاتی» در کتاب فارسی مهارت نوشتاری با $\frac{99}{4}$ درصد، دارای بالاترین میزان فراوانی بود و اصول «فراگیری مستقل» و «مسئلولیت پذیری اجتماعی» به ترتیب با $\frac{9}{7}$ درصد و $\frac{6}{7}$ درصد در کتاب قرآن بیشتری میزان فراوانی را به خود اختصاص دادند.

کمترین میزان فراوانی داده ها در اصل سواد اطلاعاتی به کتاب فارسی (با $\frac{6}{6}$ درصد) و در اصل مسئلولیت پذیری اجتماعی به کتاب علوم (با $\frac{11}{5}$ درصد) اختصاص یافت. در حالی که اصل فراگیری مستقل در کتاب فارسی مهارت های نوشتاری به هیچ شکل لحاظ نشده است. از نظر میزان توجه به استاندارد سواد اطلاعاتی، در کتاب های درسی پایه ششم به استاندارد ۳ (ارزیابی اطلاعات به صورت خلاقانه و نقادانه) و استاندارد ۹ (مشارکت در کارهای گروهی) توجه بیشتری شده است، در حالی که استاندارد ۲ (ارزیابی اطلاعات به صورت انتقادی و رقبایی) کمترین میزان فراوانی را دارد. نتایج حاصل از یافته هایی پژوهش بیانگر آن است که میانگین فراوانی استاندارد سواد اطلاعاتی در کتاب های درسی پایه ششم به صورت کمی بدین شرح است: هدیه های آسمان: $\frac{3}{72}$ درصد؛ کتاب فارسی (مهارت خواندن و نوشتاری): $\frac{3}{62}$ درصد؛ کتاب تفکر و پژوهش: $\frac{3}{27}$ درصد؛ کتاب قرآن: $\frac{3}{10}$ درصد؛ کتاب علوم تجربی: $\frac{3}{08}$ درصد؛ کتاب ریاضی: $\frac{2}{54}$ درصد؛ کتاب مطالعات اجتماعی: $\frac{2}{48}$ درصد؛ کتاب کار و فناوری: $\frac{2}{24}$ درصد.

حیدری همت آبادی (۱۳۸۵) پژوهشی به منظور «شناسایی میزان توجه به سواد اطلاعاتی و هر یک از مؤلفه های آن در بخش مکتب و درس نامه های علوم تجربی دوره ابتدایی» با استفاده از روش تحلیل محتوا و براساس استانداردهای سواد اطلاعاتی انجام داد. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که بیشترین فراوانی مربوط به مؤلفه اول، یعنی احساس نیاز به اطلاعات و تعریف

ب. تلفیق در حوزه‌های یادگیری

نتایج بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سواد اطلاعاتی باید در برنامه درسی دیده شود (کوهن، ۱۹۹۵؛ آیزنبرگ، ۱۹۸۸؛ تامپسون و هنلی، ۲۰۰۰؛ راکمن، ۲۰۰۲؛ لیندور، ۲۰۰۴؛ پاپاز، ۲۰۰۵؛ بارت، ۲۰۰۸؛ موسی‌پور، ۱۳۸۶؛ راسل، ۲۰۰۴). کاپرا و رایان (۲۰۰۰)، از برنامه‌ریزان حوزه برنامه درسی سواد اطلاعاتی، معتقدند که در آموزش اجرایی مدارس، سواد اطلاعاتی را می‌توان در حوزه‌های یادگیری علوم، فناوری، ریاضیات و انگلیسی تلفیق کرد [Moore, 2005].

تاکنون در کشورهای مختلف پژوهش‌ها و اقدامات متعددی درخصوص تلفیق مهارت‌های سواد اطلاعاتی با برنامه‌های درسی انجام شده است [Bycher, 2003 and Feast, 2002]. نتایج پژوهش‌های کتاب درسی هم نشان می‌دهد، در کتاب‌های درسی فارسی، تعلیمات اجتماعی و قرآن بیشتر به این مقوله پرداخته شده است. لذا پیشنهاد می‌شود، در ۱۱ حوزه تربیت و یادگیری، به ویژه در حوزه یادگیری کار و فناوری، ریاضیات، زبان و ادبیات فارسی، زبان‌های خارجی، علوم انسانی و مطالعات اجتماعی، و علوم تجربی این درس تلفیق شود و شیوه تلفیق براساس استانداردهای سواد اطلاعاتی بومی شده باشد که براساس دوره‌های تحصیلی تدوین می‌شوند.

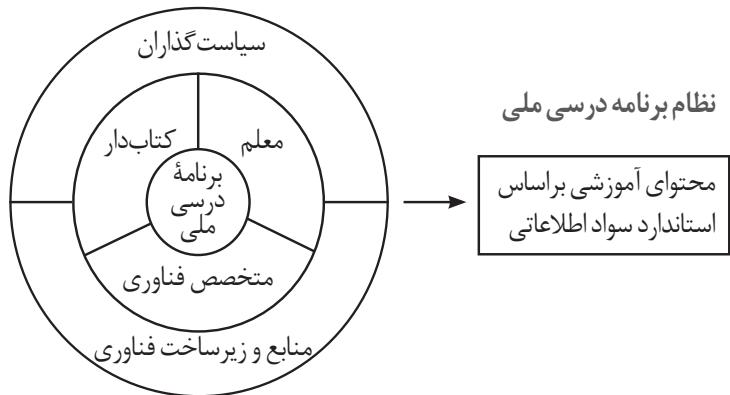
ضروری است سیاست‌های برنامه درسی ملی سواد اطلاعاتی توسط متخصصان برنامه درسی با همکاری کتاب‌داران تدوین شود. کتاب‌دار به همراه معلم و متخصص فناوری گروه برنامه‌ریزی درسی سواد اطلاعاتی خواهد بود که با توجه به اسناد بالادستی و توجه به منابع و زیرساخت‌های موجود و استانداردهای سواد اطلاعاتی در چارچوب اهداف برنامه‌های درسی و آموزشی، برای تهیه محتوای آموزشی براساس استاندارد سواد اطلاعاتی در برنامه درسی ملی تلاش خواهد کرد.

ج. احیای مرکز یادگیری مدرسه

در سند تحول بنیادین، مراکز یادگیری و کتابخانه‌ها به عنوان فضای تربیتی در نظر گرفته شده‌اند (ص ۳۶۳) و از اصول ناظر بر زیرنظام فضای تجهیزات و فناوری تجهیز محیط‌های تربیتی به کتاب، کتابخانه و دیگر منابع تربیتی است (ص ۴۰۵). همچنین، با عنایت به بند ۶ (تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری در فرایند تعلیم و تربیت) و راهکار ۶-۱ (ایجاد، توسعه و غنی‌سازی واحد اطلاعات و منابع آموزش و پرورش در سطح مدرسه، از قبیل کتابخانه، آزمایشگاه و شبکه ملی اطلاعات) سند تحول،

محتوایی قرار گرفته‌اند، در سه رشته متفاوت است (علوم ریاضی و علوم تجربی شامل ۸ عنوان و علوم انسانی شامل ۱۰ عنوان)، ترجیح دارد فراوانی استانداردهای سواد اطلاعاتی در هر رشته را به تعداد کتاب‌های همان رشته تقسیم کنیم تا نتایج واقعی تر شوند که در این صورت نتایج بدین شرح خواهند بود که فراوانی استانداردهای سواد اطلاعاتی در رشته علوم ریاضی ۱۲۷، در رشته علوم تجربی ۱۴۱ و در رشته علوم انسانی ۱۲۴ مرتبه است و بیشترین فراوانی به رشته علوم تجربی اختصاص دارد. از مجموع یافته‌های سه رشته این‌طور برمی‌آید که استاندارد کاربرد اطلاعات به طور مؤثر و خلاقانه بیشترین فراوانی (۴۷/۱۱) درصد را دارد.

مدل پیشنهادی آموزش سواد اطلاعاتی



هدف نهایی ارائه این الگو تربیت دانش‌آموزان دارای سواد اطلاعاتی است که با داشتن برنامه درسی مرتبط و حضور در مرکز یادگیری مدرسه، و با توجه به نوع آموزش و کسب اطلاعات در محیط یادگیری، آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی منطبق بر استانداردها برای یادگیری مدام‌العمر آماده خواهد شد.

الف. بومی‌سازی استانداردها

همان‌گونه که در پیشنهاد مشاهده شد، بسیاری از کشورها استانداردهای بین‌المللی را در کشورشان براساس برنامه درسی ملی خود بومی‌سازی کرده‌اند. پیشنهاد می‌شود با همکاری متخصصان برنامه درسی و استادان کتاب‌داری در حوزه سواد اطلاعاتی، این استانداردها مطابق با برنامه درسی ملی ایران بومی شوند.



ضروری است که با توجه به امکانات نسبت به راه اندازی کتابخانه آموزشگاهی اقدام شود.

کتابخانه های آموزشگاهی در کنار نظام آموزشی مدارس و دانشگاه ها تأثیر بسزایی در آموزش سواد اطلاعاتی دانش آموزان دارند. معلمان و استادان، با تشویق شاگردان خود به استفاده هر چه بیشتر از منابع کتابخانه ای برای انجام تکالیف خود و به کار گیری نظام آموزش مبتنی بر خودآموزی و خود یابی اطلاعات، بر غنای مطالب درسی و آموزشی خود خواهند افزود و علاوه بر آن، به طور نظری و عملی توانایی ها و روش های بازیابی اطلاعات را به آن ها آموزش خواهند داد. کتابخانه های مدارس نیز باید اطلاعات مورد نیاز کارکنان، معلمان و استادان شاغل در مدارس و دانشگاه های متبع خود را فراهم کنند تا آن ها هم امکان خودآموزی و دستیابی به اطلاعات مورد نیازشان را داشته باشند.

آیزنبرگ و برکوبیتز (۱۹۸۸) بر نقش کتابخانه آموزشگاهی و مسئولیت کتابدار سواد اطلاعاتی در مدارس تأکید دارند و معتقدند، دانش آموزان در تعامل با منابع اطلاعاتی با سواد اطلاعاتی خواهند شد. **کراور (۱۹۹۵)** مدعی است، کتابخانه های مدارس در دسترس پذیر کردن اطلاعات برای دانش آموزان و آموزش چگونگی کسب و استفاده از اطلاعات نقش مهمی ایفا می کنند. بهبود مدام کیفیت رایانه ها و شیوه نامین آن ها، به خصوص با افزایش اطلاعات ذخیره شده در هر نوع محمل اطلاعاتی، کتابخانه های مدارس امروزی را از مخزن کتاب متفاوت ساخته است و برای برآوردن نیاز های امروز دانش آموزان، کتابدار متخصص موردنیاز است. همچنین، محیط کتابخانه باید به مرکز اطلاعاتی با فناوری بسیار بالا مجهز باشد تا همه امکانات یادگیری فراهم آید. دسترسی به شبکه های محلی و جهانی و استفاده از پایگاه های اطلاعاتی روی لوح های فشرده در محیط کتابخانه برای مدرسه و مرکز یادگیری مدرسه ضروری است.

همیلتون (۲۰۰۰) در پژوهشی براساس شواهد تجربی به این نتیجه رسید که در مدارس دارای کتابخانه، مدرسه مزایای مثبت دارد و مراکز یادگیری که از کتابدار تمام وقت و شبکه رایانه ای کارآمد و خوبی برخوردارند، دانش آموزان بدون در نظر گرفتن موقعیت اجتماعی و اقتصادی در جامعه پیشرفت تحصیلی بالاتری خواهند داشت.

کتابخانه به عنوان قطب و مرکز فعالیت مدرسه شناخته می شود؛ جایی که دانش آموزان برای دریافت منابع به آن مراجعه می کنند.

در عصر فناوری، کتابخانه مدرسه مرکز شبکه ای است که هسته آن کتابخانه و ریشه هایش به هر مکان در مدرسه و خانه می رساند. نقش کتابدار برآوردن نیاز اطلاعاتی دانش آموزان و جامعه مدرسه است و مشاور مرجع دانش آموزان محسوب می شود. علاوه بر کتابدار، نظام آموزشی نیازمند تسهیل گری به نام معلم باسوس اطلاعاتی است.

گوست (۲۰۰۲) معتقد است، کتابخانه مدرسه یا مرکز اطلاعات، هسته مرکزی مدرسه و برنامه های آموزشی دوره ابتدایی و متوسطه است و منبع گران بهایی برای پشتیبانی از حوزه های برنامه درسی و پرورش یادگیری، خواندن مستقل، توسعه مهارت های سواد اطلاعاتی، مهارت تفکر انتقادی و فناوری اطلاعات و ارتباطات محسوب می شود. کتابخانه مدرسه نقش اصلی در مدیریت گسترده دانش در مدرسه دارد.

سلبی (۲۰۰۱) اظهار می کند، مرکز اطلاعات یا کتابخانه مدرسه، بزرگ ترین سرمایه و منبع یاددهی - یادگیری در هر مدرسه است. کتابخانه مدرسه می تواند به روش های متفاوت، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد، منبعی اساسی برای دانش آموزان باشد، و دسترسی به منابع آموزشی، ابزارها و فرست ها را آسان سازد. کتابخانه مدرسه در عرصه محیط اطلاعاتی در حال تغییر درون و بیرون مدرسه، دانش آموزان را قادر می سازد تا مقاصد متعددی را تجربه کنند و به ارتقای سواد اطلاعاتی و مدیریت گسترده دانش در مدرسه کمک می کند.

ویلیامز (۲۰۰۱) طی پژوهشی رابطه پیشرفت تحصیلی و استفاده از کتابخانه های آموزشگاهی را بررسی کرده است. طبق یافته های او، کتابخانه های آموزشگاهی می توانند تأثیر مثبتی در موقفيت های آینده دانش آموزان و تحصیلات دانشگاهی آن ها داشته باشند؛ به شرط آنکه مطمئن شویم، خدمات اطلاعاتی و آموزش ارائه شده توسط این کتابخانه ها کامل و تأثیر گذار است. تحقیقات بی شماری حاکی از آن اند که کیفیت خدمات اطلاعاتی و کتابخانه مدرسه تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. مطالعات دیگری نیز شواهدی از رابطه مثبت بین کتابخانه ها و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارند. **راس تاد (۲۰۰۱)** در کنفرانس بین المللی انجمن کتابداران آموزشگاهی، رابطه بین کتابخانه های مدارس و یادگیری را مبتنی بر شواهد نشان داد. یکی از نکاتی که تاد تأکید داشت، توسعه سواد اطلاعاتی بود.

وی برنامه های موفق کتابخانه های مدارس را عامل این موفقیت دانست و بر اساس شواهد نشان داد، در مدارسی که کتابخانه آن ها دارای عملکرد مناسب، اهداف واضح، مدیریت هدفمند و برنامه های زمانی واقعی بود، دانش آموزان و کادر آموزشی موفق بودند. به این ترتیب کتابخانه های آموزشگاهی، علاوه بر پشتیبانی از فعالیت یادگیری - یادگیری، نقشی حیاتی در نظام های آموزشی دارند و آموزش سواد اطلاعاتی در این مراکز عامل موفقیت و پیشرفت تحصیلی شناخته شده است.

(منابع در دفتر مجله موجود است)

صدایی که دیر شنیده شد!

جعفر ربانی

- صدایی که شنیده نشد

- به کوشش عباس عبدی و محسن گودرزی

- ناشر: نشر نی، (تلفن: ۸۸۰۲۱۲۱۴) چاپ چهارم، ۱۳۹۶



آشنا کنیم و این پیمایش هم از نوع آینده‌پژوهی بوده است، قبل از ورود به محتوای کتاب، با اختصار به چیستی و چگونگی آینده‌پژوهی اشاره می‌کنیم. آینده‌پژوهی از علم‌های میان‌رشته‌ای و علمی نسبتاً جدید است. در جهان عمر چندانی ندارد و در ایران عمر آن بسیار کمتر است. آینده‌پژوهی نیاز جوامع در حال تغییر است و کدام جامعه است که در جهان امروز در حال تغییر نباشد؟ در گذشته که جوامع عموماً استاد بودند و بر محور اقتصاد کشاورزی به حیات خود ادامه می‌دادند و لذا تغییر و تحول خاصی، جز آمدن و رفتن حکومتگران در آن‌ها اتفاق نمی‌افتد، و در کشورهای مثل ایران همواره با جنگ و خشونت همراه بود، پیش‌بینی آینده هم به معنایی که امروز علوم اجتماعی از آن دمی‌زند، جایگاهی نداشت. آنچه بود، عموماً پیشگویی‌ها و پیش‌بینی‌هایی بود که در خوش‌بینانه ترین حالت برمبنای علم تجربه انجام می‌شد و هیچ ارتباطی با پویایی جامعه و واقعیت‌های آن نداشت؛ پیش‌بینی‌هایی از این قبیل که اگر مثلاً نوروز (یا محروم که اول سال قمری است) به شنبه بیفتند، آن سال چگونه خواهد بود و اگر به یکشنبه بیفتند چه خواهد شد. یا اگر فلان ستاره با مشتری در قرآن واقع شود، چه اتفاقی روی خواهد داد. که این‌ها هیچ کدام مبنای علمی، منطقی و عقلی نداشت. ادبیات ما، چه شعر و چه نثر، از این نوع مقولات سرشار است و در آن می‌توان انواع گمان‌زنی‌ها درباره آینده را دید.

اما آینده‌پژوهی امروز چیز دیگری است. این آینده‌پژوهی می‌کوشد براساس علم، مشاهده، آمار و تحلیل وضع موجود، چشم‌اندازی نسبتاً معقول از آینده جامعه - و نه آینده فرد - به دست دهد تا بتوانند براساس آن برنامه‌بریزی کنند و به اهداف اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، علمی و ... خود دست یابند.

با این‌پژوهی این نکته را دقیق‌تر چنین بیان می‌کند: «برای آینده‌گری و تهیه چشم‌انداز نیازمند طراحی سیستمی هستم از علوم اجتماعی، فناوری، اقتصاد، راهبرد، کسب‌وکار و سایر بخش‌های ذیربسط، به صورتی مؤثر و در جریان گفتمان معنادار و در پیوند با هم‌دیگر. هر اندازه که آینده پیچیده‌تر می‌شود، به تعداد بیشتری مغز متغیر نیاز داریم که در ردهایی و جست‌وجویی افق، کشف زودهنگام مخاطرات و فرصت‌ها، پیش‌بینی

محمد رضا پهلوی در آخرین روزهای حکومتش، هنگامی که تظاهرات و شورش‌های مردم اوج گرفته بود، در تلویزیون ظاهر شد و با بیوزش خواهی از مردم ایران به خاطر اشتباهاتی که به زعم وی در حکومت او شده بود، خطاب به ملت ایران گفت: «من صدای انقلاب شما را شنیدم».

شاه زمانی زبان به اعتراض گشود و این سخن را گفت که دیگر سیار دیر شده بود و شکستن قربی‌الوقوع ستون فقرات حکومت او در سراسر جهان احساس می‌شد، ولذا عاقبتیش همان شد که دیدیم. از این نظر انتخاب نام «صدایی که شنیده نشد»، برای کتابی که مورد نظر این نوشتار است، اسم با مسمایی است؛ بهویژه که ربط آشکاری با همان رژیم پهلوی دارد. در این نوشتار می‌کوشیم کتاب مورد نظر را تا حدی که صفحات محدود مجله امکان دهد، به شما معرفی کنیم.

در سال ۱۳۵۳ دو پژوهشگر بر جسته علوم اجتماعی و ارتباطات، به نامهای علی اسدی و مجید تهرانیان، پیمایش گسترده‌ای را درباره شرایط اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی ایران سامان دادند و به انجام رساندند که به گفته پژوهشگران باید آن را نخستین پیمایش علمی گسترده از این سنخ در ایران دانست؛ پیمایشی که بدون هرگونه جهت‌گیری خاصی می‌کوشید روند تغییرات و تحولات شدید ایران را که از دهه ۱۳۴۰ آغاز شده بود، مطالعه و تجزیه و تحلیل کند و آن را در معرض مطالعه و استفاده تصمیم‌گیرندگان امر بگذارد که طبعاً اجراء ارکان حکومت استبدادی وقت بودند. این پژوهش را «سازمان رادیو تلویزیون ملی ایران» پشتیبانی و حمایت می‌کرد که ارتباط وسیعی با جامعه داشت؛ هر چند این ارتباط کمتر فرهود است. نتایج پژوهش و هشدارهای آن خلاف انتظار نه تنها رژیم پهلوی و به خصوص سازمان برنامه و بودجه، بلکه دیگر صاحب‌نظران، اعم از جامعه دانشگاهی و روش‌فکری بود و با آن از موضع انکار برخورد کردند و اصل‌آن را ندیدند. آن عده محدودی هم که دیدند، جرئت اظهار نداشتند در نتیجه پژوهشی که با آن همه هزینه‌مادی و انسانی انجام شده بود، به محقق رفت. تا اینکه در کمتر از چهار پنج سال بعد، انقلاب بزرگ اسلامی، ایران را این روز به آن رو کرد.

اکنون پس از گذشت بیش از ۴ سال، عباس عبدی و محسن گودرزی گزارشی از آن پیمایش و نتایج آن را، همراه با توضیحاتی درباره آن، در کتابی با عنوان «صدایی که شنیده نشد» منتشر کردند. از آنجا که یکی از وظایف علوم اجتماعی مطالعه تغییرات جامعه است و هیچ جامعه‌شناسی نمی‌تواند خود را از آن منفک سازد، و نیز از آنجا که بر ما فرض است، از همین امروز دانش‌آموزان خود را با مقوله‌ای به نام «آینده‌پژوهی» یا «آینده‌گری»



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

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

- رشد کوچک** برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره اموزش ابتدایی
- رشد نوآور** برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره اموزش ابتدایی
- رشد دانش آموز** برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره اموزش ابتدایی

مجله‌های دانش‌آموزی

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

- رشد نوجوان** برای دانش‌آموزان دوره اموزش متوسطه اول
- رشد بالغان** برای دانش‌آموزان دوره اموزش متوسطه اول
- رشد** برای دانش‌آموزان دوره اموزش متوسطه دوم
- رشد پرورش** برای دانش‌آموزان دوره اموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگ‌سال تخصصی

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

- رشد اموزش ابتدایی ▪ رشد تکنولوژی اموزشی
- رشد مدرسه فردا ▪ رشد معلم

مجله‌های بزرگ‌سال عمومی

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

- رشد اموزش قوان و معارف اسلامی ▪ رشد اموزش زبان و ادب فارسی
- رشد اموزش هنر ▪ رشد اموزش مشاور مدرسی ▪ رشد اموزش تربیت بدنی
- رشد اموزش علوم اجتماعی ▪ رشد اموزش تاریخ ▪ رشد اموزش جغرافیا
- رشد اموزش زبان‌های خارجی ▪ رشد اموزش ریاضی ▪ رشد اموزش فیزیک
- رشد اموزش شیمی ▪ رشد اموزش زیست‌شناسی ▪ رشد مدیریت مدرس
- رشد اموزش فن و حرفه‌ای و کارشناسی ▪ رشد اموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، هریان، عشاوران 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 نمایر:** ۰۱۳۷۸ - ۸۸۳ - ۲۱
- **وبگاه:** www.roshdmag.ir

امکانات امیدبخش، اندیشیدن و بحث کردن درباره گزینه‌های سناپیو و راهبری گروه‌های تحلیل گر اطلاعات، که آینده بهتری را می‌ساند، کمک و مشارکت کنند... آینده‌نگری، علاوه بر شناخت آینده‌های ممکن، تلاشی است برای تعیین تکلیف اقدام‌های امروز ما اگر تصویری برای آینده ترسیم شود، مهم‌ترین خاصیت این تصویر آن است که بدانیم در زمان حال چه باید یکنیم، نه اینکه بعداً در آینده قرار است به کجا برسیم، هدف آینده‌نگری پیش‌بینی آینده محتمم با آینده برنامه‌ریزی شده نیست، بلکه هدف کاربردی آن روشن کردن مسیر حرکت‌ها و اقدام‌های کنونی در پرتو آینده ممکن است» [مردوخی، ۱۳۹۵: ۱۱۸ - ۱۱۹].

در اقع براساس همین نگاه به آینده بود که علی اسدی و مجید تهرانیان پیمایش مورد نظر را در دهه ۱۳۵۰ به انجام رساندند. درباره زمینه‌ای که این پیمایش را ضروری می‌ساخت، عبدی می‌نویسد: «تحولات دهه ۱۳۴۰، رشد شتابان اقتصادی و اجتماعی، و گسترش وسائل ارتباط جمعی در ایران موجب بروز مشکلات متعددی شد که از دید ناظران سیاسی و اجتماعی پنهان نبود. افزایش قیمت نفت در ابتدای دهه ۱۳۵۰، نه تنها این مشکلات و نعارضات را حل نکرد، بلکه آن را تشدید هم کرد. از این رو برخی از تبغکان و تحصیل کردگان مرتبط با نهادهای حکومتی، با حمایت برخی از مستولین امر، کوشیدند با استفاده از ابزارهای پژوهشی، پرسش‌های کلیدی آن زمان را طرح کنند و پاسخی برای آن‌ها بیانند» [عبدی و گودرزی، ۱۳۹۵: ۲۴].

باری، پیمایش موردنظر براساس پرسش‌نامه‌ای اجرا شد که ۱۵ موضوع یا عنوان را، که هر یک شامل تعدادی سؤال بود، با آزمون شوندگان در میان می‌گذاشت.

این ۱۵ عنوان عبارت بوداز: ارتباطات، تلویزیون، سینما، روزنامه، مجله، کتاب، مجاری خبر، سرگرمی، خرسندي از زندگی، آرزوها و آرمان‌ها، خانواده، مذهب، رفتار اجتماعی، بهداشت و مالکیت.

علاوه‌بر این پرسش‌نامه‌ای هم برای اطلاع از خصوصیات دموگرافی (ویژگی‌های مردم شناسانه) تنظیم شده بود که آزمون شونده‌ها باید پاسخ می‌دادند و از جمله شامل جنس، سن، تحصیلات، شغل، تأهل و... بود. ضمناً چهار گروه شامل گروه سرشناسان فرهنگی و سیاسی، گروه پیام‌گیران (مخاطبان رادیو تلویزیون)، گروه کوچکی از جوانان دانشگاهی و گروهی از اعضا اسازمان رادیو تلویزیون ملی ایران به عنوان نمونه آماری برای پاسخ به پرسش‌نامه‌ها انتخاب شده بودند.

این پیمایش یا تحقیق، توانست از تغییرات بنیادی و عمیقی که در جامعه شکل گرفته و در حال رشد بود، پرده بردارد و بهویژه از تغییراتی خبر داد که در نگاه دینی جامعه و گرایش به مذهب در حال رخداد بود. برای مثال، این تحقیق نشان داد که تعداد مساجد ایران طی ۱۰ سال، از ۳۶۵۳ باب به ۵۳۸۹ باب رسیده و تعداد مساجد تهران پنج برابر شده است. نیز نشان داد که تنها ۱۹ درصد مردان حاضر هستند که همسرشان کار خارج از خانه داشته باشد و یا ۷۸ درصد مردان همسر با حجاب را ترجیح می‌دهند. ۸۲ درصد مردان و ۸۴ درصد زنان همیشه نماز می‌خوانند و درصد بیشتری روزه می‌گیرند. تعداد زائران حج از ۳۴۵۰۰ نفر، طی پنج سال به ۷۱/۸۵۱ نفر رسیده بود و در عرصه اقتصادی نیز طی پنج سال، تنها در تهران ۳۲ بانک اسلامی (صندوق قرض الحسن) تأسیس شده بود. و بالاخره اینکه تنها در تهران ۱۲۳۰۰ هیئت مذهبی تشکیل شده بودند که بیشتر آن‌ها در یک برهه زمانی ۱۰ ساله تأسیس شده بودند.

خارج از این تحقیق، می‌دانیم که در همان سال‌ها بود که نویسنده‌گان و سخنرانان مذهبی بسیاری به عرصه ظهور آمدند که صرف‌نظر از تفاوت دیدگاه‌هایشان، هر یک به نوعی مردم را به مذهب و اعتقادات دینی فرا می‌خوانند. از میان آنان بهطور خاص می‌توان به کسانی چون دکتر شريعتی،

رشد

نحوه اشتراک:

پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۲۰۰۰ بانک تجارت

شعبه سهراه 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 ۸۸۴۹۰۲۳۳ لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

عنوان مجلات درخواستی:

نام و نام خانوادگی:

میزان تحصیلات:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

شهرستان:

استان:

خیابان:

پلاک:

شماره فیش بانکی:

مبلغ پرداختی:

۴. اکر قبلاً مشترک مجله رشد بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

۵. نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱

۶. تلفن بازارگانی: +۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

Email: Eshterak@roshdmag.ir

منابع

- عبدی، عباس و گودرزی، محسن (۱۳۹۵). *صدایی که شنیده نشد*. نشریه تهران.
- مردوخی، بایزید (۱۳۹۵). «جای خالی آینده‌نگری در مدیریت توسعه ایران». *فصل نامه نگاه نو*. شماره ۱۱۲. زمستان.
- سرگه، بارسقیان. *ماهnamه علوم انسانی مهرنامه*. شماره ۵۱. اسفند ۱۳۹۵. ص ۳۵۶.

هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۳۵۰/۰۰۰ ریال

هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال





نیمی از خورشید
در سیلاب خون افتاده بود
کاروان می برد
نیم دیگر خورشید را

سعید بیانگی