



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
مقر نشریات کتاب‌های آموزشی

علوم اجتماعی

۷۳

رشد آموزش

فصلنامه آموزش، تحلیل و اطلاع‌رسانی ویژه آموزگاران، دبیران، دانشجویان علوم اجتماعی و کارشناسان آموزش و پرورش
دوره نوزدهم، شماره ۳، بهار ۱۳۹۶، ۶۴ صفحه، ۱۳۰۰۰ ریال، پناامک: ۳۰۰۰۸۹۵۰۱
www.roshdmag.ir

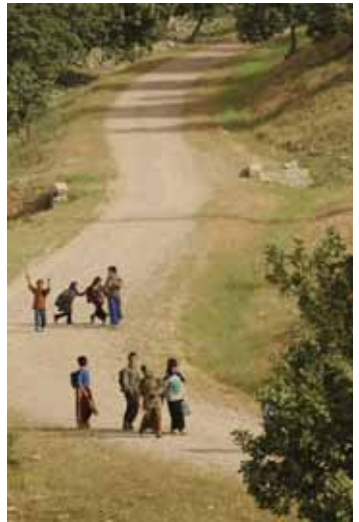
کشاکش تغییرات کتاب‌ها و تفسیرهای معلمان

ناگفته‌های یک کتاب

آسیب‌شناسی نظریه پردازی دربارهٔ جامعه ایران

محافظه کاری ممنوع

چشمی به ساختار و چشمی به عامل



کارنامه

پژوهش در زمینه «عکاسان و عشاير ايران» / بررسی تحلیلی عکاسی در سفرنامه‌های ایرانی دوران حکومت خاندان پهلوی / ۱۳۷۹. انتشار کتاب جلوه‌های جهانگردی عشاير / ۱۳۸۱. انتشار کتاب روی سرزمین چهارفصل / ۱۳۸۱. انتشار کتاب چهار نگاه / ۱۳۸۲. انتشار کتاب گردشگری استان کهگیلویه و بویراحمد

نمایشگاه‌ها

۱۳۷۲. نمایشگاه انفرادی با عنوان «دو نگاه (زندگی و طبیعت)». کانون بسیج جوانان، گچساران / ۱۳۷۲. نمایشگاه انفرادی با عنوان «فرهنگ ما». انجمن سینمای جوانان یاسوج / ۱۳۷۶. نمایشگاه انفرادی با عنوان «دریچای بر دیوار». فرهنگ و ارشاد اسلامی، یاسوج / ۱۳۷۸. نمایشگاه انفرادی با عنوان «همراه با رویان قرمز». خانه عکاسان ایران / ۱۳۷۹. نمایشگاه انفرادی با عنوان «یک نگاه از درون (ایل بویراحمد)». خانه عکاسان ایران / ۱۳۷۹. نمایشگاه انفرادی با عنوان «نگاه آشنا». نگارخانه ارشاد یاسوج / ۱۳۸۰. نمایشگاه انفرادی با عنوان «نگاه سوم». سایت خانه عکاسان ایران / ۱۳۸۱. نمایشگاه انفرادی با عنوان «دو نگاه موازی». فرهنگسرای نیواران / ۱۳۸۱. نمایشگاه انفرادی با عنوان «زندگی سینمایی». خانه عکاسان ایران / ۱۳۸۲. نمایشگاه انفرادی با عنوان «نگاه نزدیک». فرهنگ سرای سوره، یاسوج / ۱۳۸۲. نمایشگاه انفرادی با عنوان «پای خسته صورت خندان». عکسخانه شهر تهران

حسن غفاری

متولد ۱۳۴۸، بویراحمد
فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد عکاسی از دانشگاه هنر

جوایز

۱۳۶۹. برگزیده اول چهارمین جشنواره سینمای جوان، یاسوج / ۱۳۷۲. برگزیده دوم اولین نمایشگاه آثار هنری حوزه و دانشگاه هنر، تهران / ۱۳۷۲. برگزیده

نخستین نمایشگاه دوسالانه عکس ورزشی ایران، تهران / ۱۳۷۲. برگزیده سومین جشنواره سینمای جوان در بخش آیین‌های ما، اراک / ۱۳۷۲. برگزیده دوم عکاسی تئاتر، جشنواره سیزدهم تئاتر فجر، تهران / ۱۳۷۴. برگزیده سوم سیزدهمین جشنواره سینمای جوانان ایران، تهران / ۱۳۷۴. برگزیده اول چهارمین جشنواره سینمای جوان منطقه ۴ کشور، یاسوج / ۱۳۷۴. برگزیده اثر برتر دومین نمایشگاه هنری دانشجویی کشور، موزه هنرهای معاصر، تهران / ۱۳۷۵. برگزیده دوم جشنواره بین‌المللی عکس کودک و نوجوان سوره تهران / ۱۳۷۵. برگزیده اول بخش عکس پنجمین جشنواره منطقه‌ای سینمای جوان استان فارس، شیراز / ۱۳۷۶. برگزیده سوم دومین جشنواره بین‌المللی سینمای جوان، بخش عکاسان آزاد، تهران / ۱۳۷۶. برگزیده دوم جشنواره نماز و نیایش به روایت دوربین اراک / ۱۳۷۷. لوح تقدیر کمیسون ملی یونسکو، مسابقه عکس مرکز فرهنگی آسیایی یونسکو زاین / ۱۳۷۸. برگزیده سوم سیزدهمین جشنواره عکس روستا، تهران / ۱۳۷۹. برگزیده دوم هشتمین جشنواره فیلم دفاع مقدس، برای عکس‌های فیلم رویان قرمز، تهران / ۱۳۷۹. برگزیده اولین دوره نمایشگاه بین‌المللی هنرهای تجسمی دانشجویان مسلمان، تهران / ۱۳۸۱. برگزیده ششمین جشن سینمای ایران» برای عکس‌های فیلم ارتفاع پست، تهران / ۱۳۸۱. برگزیده نخستین جشنواره ملی تلای سرخ قائن / ۱۳۸۲. برگزیده اول سومین جشنواره زن و روستا (عذرلا)، تهران / ۱۳۸۲. برگزیده سوم هفدهمین جشنواره روستا، تهران / ۱۳۸۲. برگزیده سوم نمایشگاه سالانه عکس ایران، رشت / ۱۳۸۲. برگزیده دوم نهمین جشنواره منطقه‌ای نشریات دانشجویی در بخش عکس، تهران / ۱۳۸۲. برگزیده دوم چهارمین مسابقه عکس معافان قرآن و انتظار در فرهنگ ایران، تهران / ۱۳۸۲. برگزیده منتخب دومین مسابقه عکاسی حمایت از حیوانات، تهران

علوم اجتماعی

۷۳

رشد آموزش

فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
ویژه آموزگاران، دبیران، دانشجویان علوم اجتماعی و کارشناسان آموزش و پرورش
دوره نوزدهم | شماره ۳ | بهار ۱۳۹۶ | صفحه ۶۴

بسم الله الرحمن الرحيم



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

سرمقاله

سواد رسانه‌ای درس زندگی اکنون و آینده/ فریبرز بیات/ ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

ناگفته‌های یک کتاب/ دکتر میترا دانشور/ ۴

صورت مسئله را پاک نکنیم! / میزگرد نقد کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای/ بهاره جلالوند/ ۹

از رویا تا واقعیت/ سید غلامرضا فلسفی/ ۱۳

کشاکش تغییرات کتاب‌ها و تفسیرهای معلمان/ امیرگردی با دبیران علوم اجتماعی استان گیلان/ محمود اردوخانی/ ۱۵

محافظه کاری ممنوع!/ دکتر محمود امانی طهرانی/ ۲۲

دانش نوین اجتماعی

چشمی به ساختار و چشمی به عامل/ غلامحسین کرمی/ ۲۴

مطالعات اجتماعی در بستر تحولات جهانی/ دکتر نیره شاه‌محمدی/ ۲۸

آسیب‌شناسی نظریه پردازی درباره جامعه ایران/ دکتر حمیدرضا جلالی پور/ ۳۴

پارادایم‌های جامعه‌شناسی مدرن/ درس گفتاری از دکتر محمدتقی ایمان/ ۳۶

زبان و علوم اجتماعی/ دکتر فرهنگ ارشاد/ ۵۰

معرفی کتاب/ جعفر ربانی/ ۶۲

دانش اجتماعی بومی

افزایش سواد اطلاعاتی دانش آموزان/ دکتر اکرم عینی/ ۴۲

جایگاه علوم انسانی در هدایت تحصیلی/ فاطمه شفیع‌زاده برمی/ ۴۸

از چاله به چاه/ مهین طالبی اسکندری/ ۵۳

پژوهش در کلاس درس/ سعید نریمانی - فرحناز فرخی/ ۵۸

طرح روی جلد: علیرضا پورحنیفه
کارکاتوریست: سام سلماسی



- مدیر مسئول: محمد ناصری
- سردبیر: فریبرز بیات
- مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
- هیئت تحریریه: دکتر ناهید فلاحیان، دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی، دکتر وحید نقدی، دکتر محمد سعید ذکایی، پری مسلمی پور لالمی، غلامرضا حمیدزاده
- ویراستار: بهروز راستانی
- طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه
- نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
- صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
- نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸
- وبگاه: www.roshdmag.ir
- پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۱
- roshdmag: ejtemale@roshdmag.ir
- رایانامه: roshdmag.ir
- تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
- کد مدیر مسئول: ۱۰۲
- کد مشترکین: ۱۱۴
- نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۱۱۵۵/۴۹۷۹
- تلفن بازرگانی: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۲۰۸
- شمارگان: ۴۰۰۰

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در 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 می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● 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 و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نشر 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 نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتراژ باشد. ● معرفی‌نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عنوان و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

سواد رسانه‌ای درس زندگی اکنون و آینده

گام بلند برنامه‌درسی
در جهت انطباق با مقتضیات اجتماعی



فریبرز بیات

بی‌شکل که امکان کنترل و مهار آن‌ها وجود ندارد، بی‌سر و بی‌رهبر هستند و امکان ضربه‌پذیری و کنترل خود را به حداقل رسانده‌اند، محصول چنین فضایی است.

اکنون رسانه‌ها به مؤلفه ساختاری جامعه تبدیل شده‌اند و در کنار سه مؤلفه «جهانی شدن»، «فردی شدن» و «تجاری شدن» باید از «رسانه‌ای شدن» نیز به‌عنوان یک مؤلفه کلان نام برد که دنیای آینده ما را شکل می‌دهند. به همین دلیل نیز مبارزه و کشاکشی بین دولت‌ها و گروه‌های اجتماعی بر سر کنترل رسانه‌ها و به تعبیر دیگر، کنترل اذهان در جریان است. با وجود این، درحالی‌که اطلاعات همه چیز را کنترل می‌کند، خود سیال و غیرقابل کنترل است و همین موضوع را بسیار پیچیده و غامض می‌کند.

در دنیای رسانه‌ای شده، اطلاعات پیش از آنکه به شکل متن باشد، با هنر، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، سیاست و اقتصاد درآمیخته و در قالب کدهای نمادین، جنبه «فیگورال» (صورت‌دار) پیدا کرده است. این شیوه‌های جدید رمزگذاری پیام، تشخیص و تفکیک اطلاعات از ضد اطلاعات یا آگاهی کاذب و دروغین را بس مشکل و پیچیده می‌کند. در چنین فضایی است که مفهوم «سواد

حدود نیم‌قرن پیش **الوین تافلر** در کتابی با عنوان «شوک آینده» هشدار داد که جهانیان باید خود را برای تغییر و تحولات بی‌سابقه و نوپیدی آماده کنند که در سایه رشد و گسترش فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی به‌وقوع می‌پیوندد. وی این تحولات را در دو کتاب دیگرش با عنوان‌های «موج سوم» و «جابه‌جایی قدرت» - که کنایه از تغییر منبع قدرت از کار، مالکیت زمین، سرمایه و قدرت نظامی به «دانش و اطلاعات» است - پی گرفت.

محل تجلی و منصفه ظهور و بروز این قدرت جدید رسانه‌های نوین، اینترنت، فضای مجازی، شبکه‌های مجازی و ماهواره‌ای، روزنها، سایت‌ها و وبلاگ‌هاست. آنچه تافلر از آن به‌عنوان «شوک آینده» یاد می‌کرد، اکنون به وقوع پیوسته است. امروز رسانه دیگر یک ابزار صرفاً فناورانه نیست. زبان، فرهنگ و محیطی است که ما با آن به دنیا می‌آییم و با آن از دنیا می‌رویم. بدون رسانه زندگی دشوار و شاید بی‌معنی است. از همین نظر، رسانه‌ها قدرت مسلط و موتور تحولات و تغییرات اجتماعی دنیای آینده محسوب می‌شوند. بسیاری از تحولات و جنبش‌های اجتماعی حول چنین فضایی در حال شکل‌گیری است. جامعه شبکه‌ای و جنبش‌های ژلاتینی و

اطلاعاتی» و «سواد رسانه‌ای» شکل می‌گیرد و ضرورت برخورداری از چنین سوادی برای زندگی فعال، مسئولانه و خلاقانه در دنیای جدید مطرح می‌شود.

سواد رسانه‌ای مهارتی است که به رمزگشایی و معنایابی پیام‌های رسانه‌ای از سوی مخاطب کمک می‌کند و به او امکان گزینش، انتخاب، نقد و ارزیابی یا انتخاب یک رژیم رسانه‌ای مناسب از میان انبوه اطلاعات، نمادها، تصویرها، شکل‌ها، عددها و کدها را می‌دهد. به‌طور کلی، سواد رسانه‌ای در پی ایجاد چارچوبی ذهنی برای پاسخ‌گویی به پنج سؤال کلیدی زیر در رابطه با پیام‌های رسانه‌ای است:

۱ چه کسی پیام را تولید کرده است؟

۲ چه روشی برای جلب توجه مخاطب به پیام استفاده شده است؟

۳ چطور درک افراد مختلف از یک پیام واحد متفاوت است؟

۴ چه ارزش‌ها، سبک زندگی و عقایدی در پیام ترویج یا از آن حذف شده است؟

۵ هدف از ارسال پیام به مخاطب چیست؟

در چنین شرایطی چند سؤال اساسی و مهم پیش روی نظام‌های اجتماعی، و زیرنظام‌های آموزشی و سیاسی خودنمایی می‌کند: آیا رسانه‌های نوین یکسره رهایی‌بخش هستند یا برعکس می‌توانند به تحریف واقعیت، آگاهی کاذب، و سلطه و تحمیل بینجامند؟

۶ آیا شهروندان از سواد رسانه‌ای لازم برخوردارند؟

۷ آیا معنی و مفهوم سواد رسانه‌ای برای فراگیرندگان و دانش‌آموزان روشن شده است؟

۸ آیا سواد رسانه‌ای به دوره سنی خاصی محدود می‌شود؟

از چنین منظری، آموزش سواد رسانه‌ای مدت‌هاست در برنامه آموزشی کشورهای گوناگون قرار گرفته است. در ایران نیز از سال ۱۳۹۱ مباحثی در زمینه آشنایی با رسانه‌ها در کتاب‌هایی چون «مطالعات اجتماعی» و «تفکر و سبک زندگی» مطرح شده‌اند. اما اکنون با قرار گرفتن درس سواد رسانه‌ای در ردیف درس‌های اختیاری و تألیف کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای»، درمی‌یابیم که نظام آموزش رسمی به اهمیت و جایگاه رسانه‌ها در شکل‌دهی به شخصیت افراد و زندگی اجتماعی بیش از پیش واقف شده است. به همین دلیل، تولد این درس و کتاب آن را باید به فال نیک گرفت و آن را گامی بلند و آینده‌نگرانه در برنامه‌های آموزشی تلقی کرد. البته مانند هر تجربه جدید و کار نویی، این اقدام نیز خالی از نقص و نقد نیست. ولی کاستی‌ها به مرور و با همکاری معلمان و دبیران و اصحاب رسانه و دانش‌آموختگان این رشته رفع خواهند شد. از جمله موارد مطرح در این زمینه، جهت‌گیری کتاب به سمت رسانه‌شناسی و پرهیز از نگاه آسیب‌شناسانه صرف است که به «رسانه هراسی» خواهد انجامید. عمومی و ساده‌سازی مباحث و مفاهیم تخصصی رسانه‌ها در سطح دانش و بینش دانش‌آموزان، و نیز رعایت ترتیب و توالی منطقی مباحث، از جمله موارد دیگری

است که تلاش بیشتری را از مؤلفان می‌طلبد.

علاوه بر این‌ها، تربیت مدرسان این کتاب نیز از جمله مواردی است که باید به‌طور جدی برای آن برنامه‌ریزی کرد. چرا که با توجه به نوع محتوا، به‌نظر نمی‌رسد حتی معلمان علوم اجتماعی که آشنایی بیشتری با این مباحث دارند، به‌راحتی بتوانند عهده‌دار تدریس این کتاب شوند.

اما با تمام این کاستی‌ها، قرار گرفتن درس سواد رسانه‌ای در کنار سایر درس‌های رسمی و تألیف کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای گام بلندی است که نظام آموزشی از جهت روزآمدسازی و انطباق برنامه‌های درسی با مقتضیات زندگی اجتماعی حال و آینده برداشته و شایسته تقدیر و تشکر است.

امید است معلمان و دبیران علوم اجتماعی، از یک سو نسبت به کسب آمادگی‌های لازم برای تدریس این درس اقدام کنند و به تقویت و روزآمدسازی دانش و مهارت‌های خود در زمینه رسانه‌ها بپردازند، و از سوی دیگر، با جمع‌بندی و تجربه تجربه‌های خود در تدریس این درس جدید و مشخص کردن نقاط ضعف و کمی و کاستی‌های آن، در جهت تقویت، تکمیل و تصحیح آن همت گمارند.

ناگفته‌های یک کتاب

دکتر میترا دانشور

اشاره

همگام‌سازی برنامه‌های درسی با تحولات دانش از یک سو و مقتضیات زندگی اجتماعی از سوی دیگر از جمله مطالبات به حق معلمان و دانش‌آموزان بوده و هست. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی طی سال‌های اخیر گام‌های چندی را در این جهت برداشته است. آخرین اقدام در این جهت قرار گرفتن «درس سواد رسانه‌ای» در ردیف دروس اختیاری و تألیف کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» برای پایه دهم تحصیلی است. دکتر میترا دانشور مسئول گروه تألیف این کتاب، چند و چون فرایند تألیف یا به بیان خودشان ناگفته‌های تألیف کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» را در مقاله زیر با دبیران علوم اجتماعی در میان گذاشته‌اند. با هم می‌خوانیم.

کلیدواژه‌ها: سواد رسانه‌ای، تفکر و سواد رسانه‌ای، تفکر و سبک زندگی

کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» از اسفند ۱۳۹۴ وارد جدول ساعات درسی دوره دوم متوسطه و از مهر ۱۳۹۵ وارد مدارس کشور شد. این کتاب که با هدف: «پرورش توانایی نقد و بررسی هوشمندانه پیام‌های رسانه‌ای، مدیریت بهره‌مندی از رسانه‌ها و توانایی تولید مؤثر پیام به‌وسیله رسانه‌های در دسترس دانش‌آموز» طراحی و تدوین شده، توجه افشار مختلف را به‌خود معطوف داشته است و اگرچه جزو خوشه‌ای از سه درس انتخابی است اما در مدارس با استقبال زیادی مواجه شده است.

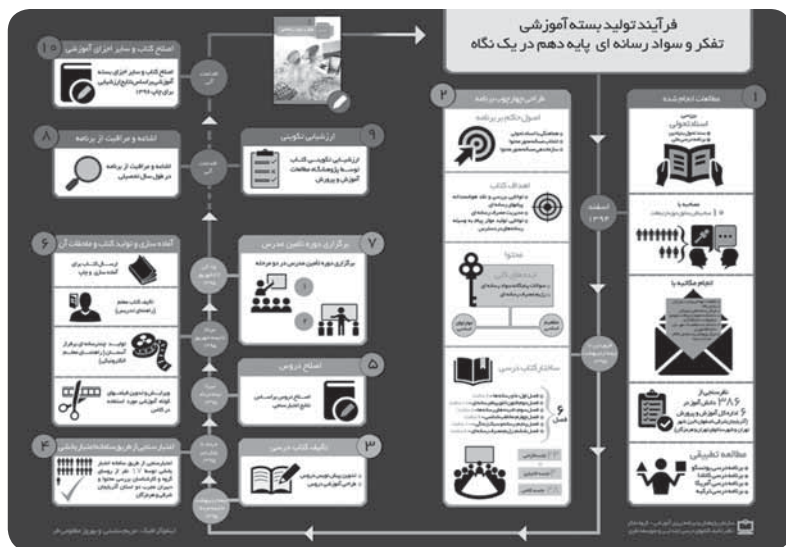
الف) فرایند برنامه‌ریزی

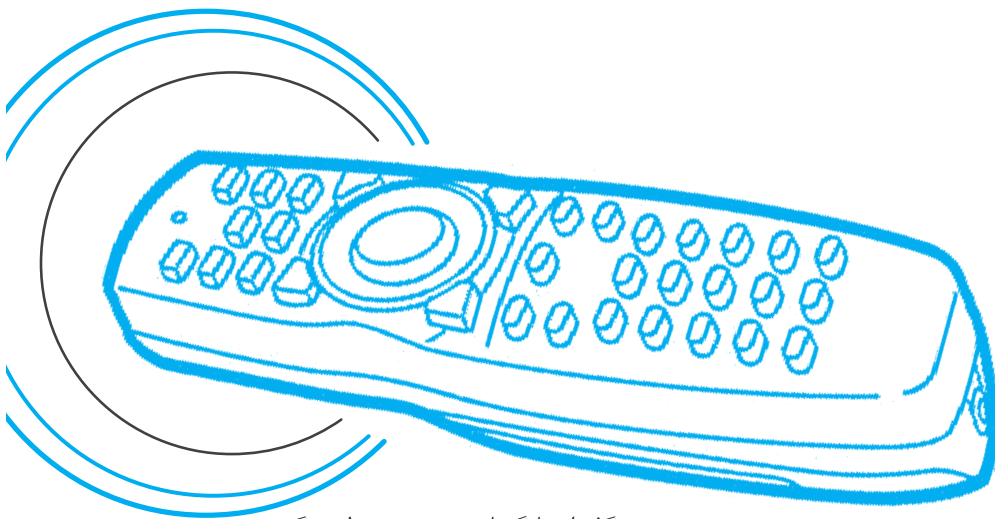
عنوان کتاب با تأکید بر «تفکر» نشانگر این است که کتاب قصد پرورش توانایی تفکر دانش‌آموزان را دارد و این قصد در کتاب‌های «تفکر و پژوهش» پایه ششم و «تفکر و سبک زندگی» پایه‌های هفتم و هشتم دنبال شده است. به لحاظ موضوعی هم موضوع کتاب «سواد رسانه‌ای» است. موضوع‌های تفکر و سواد رسانه‌ای، مانند همه موضوع‌های آموزشی دیگر، از حیطة گسترده‌ای برخوردار هستند. بدیهی است آموزش چنین حجمی از دانش، مهارت‌ها

و نگرش‌ها، برای درسی با دو ساعت زمان آموزش در هفته، در یک سال تحصیلی امکان‌پذیر نیست. لذا ضروری است، براساس مهم‌ترین نیازها یا همان مسائل فرد و جامعه دست به انتخاب زد. شناسایی مهم‌ترین نیازها و مسائل فرد و جامعه از طریق موارد زیر انجام گرفته است:

۱. تحلیل اسناد تحولی آموزش و پرورش شامل سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی.
۲. مصاحبه با بیش از ۱۰ نفر از صاحب‌نظران بنام حوزه ارتباطات و علوم تربیتی.

۳. نظرسنجی مکتوب از ۳۸۶ نفر از دانش‌آموزان گروه سنی معادل پایه دهم و یازدهم در بهمن و اسفند ۱۳۹۴ در شش اداره کل آموزش و پرورش استان‌های آذربایجان شرقی، اصفهان، البرز، شهر تهران، شهرستان‌های تهران و هرمزگان. براساس اطلاعات حاصل از این نیازسنجی مسائل دارای اولویت شناسایی شدند.
۴. مطالعه تطبیقی برنامه درسی «یونسکو» و برخی کشورها مانند کانادا، آمریکا، ژاپن، ترکیه و...





۵. مکتبه با مرکز پژوهش و سنجش افکار سازمان صدا و سیما، معاونت سامان‌دهی امور جوانان وزارت ورزش و جوانان، پلیس فتا، و دانشکده مطالعات جهان دانشگاه تهران، پژوهشگاه ارتباطات و فناوری اطلاعات، مرکز فناوری اطلاعات و رسانه‌های دیجیتال وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی و... از برابند تمام این مطالعات و براساس اصول اعلام شده به گروه تفکر، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب‌درسی چارچوبی برای کتاب شامل رویکرد، اهداف، ایده‌های کلیدی، مفاهیم و مهارت‌های اساسی، فرایند یاددهی - یادگیری و شیوه ارزشیابی تدوین و سپس کتاب و سایر اجزای بسته آموزشی تولید شدند. این مراحل و مراحل بعدی کار در اینفوگرافیک صفحه قبل نمایش داده شده است. تقریباً ۶۵۷۴ نفر ساعت و حتی بیشتر، توسط ۴۹ نفر در مراحل نیازسنجی، طراحی چارچوب کتاب، تدوین مطالب، اعتبارسنجی نظری کتاب، اصلاح براساس نتایج اعتبارسنجی، همکاری در تولید نرم‌افزار «برفراز آسمان»، ممیزی و ویرایش فیلم‌های کوتاه، آماده‌سازی و برگزاری دوره تأمین مدرس (بدون در نظر گرفتن زمان مصرف شده توسط نیروهای اداره کل نشر و توزیع مواد آموزشی، دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی، دانشگاه فرهنگیان) کار انجام شد.

گذرواژه یا نگهبان در ورودی در نظر می‌گیرد و با یک نگاه دقیق و درک عمیق، با آن‌ها مواجه می‌شود. این پنج سؤال عبارت‌اند از:

- * از چه فوننی برای جلب توجه مخاطب استفاده شده است؟ (قالب/ چارچوب)
- * چطور افراد مختلف این پیام را متفاوت درک می‌کنند؟ (مخاطب/ گیرنده)
- * چه کسی این پیام را تولید کرده است؟ (هویت/ فرستنده و مؤلف)
- * چرا این پیام فرستاده شده است؟ (هدف/ انگیزه)
- * چه سبک زندگی، ارزش‌ها و نظریاتی در این پیام ارائه شده یا از آن حذف شده‌اند؟ (محتوا/ پیام)

البته هر یک از این سؤالات کلیدی با سؤالات دیگری پیگیری می‌شوند که در تدوین فصل‌ها و درس‌ها از آن‌ها بهره گرفته شده است. ایده کلیدی دیگر «رژیم مصرف رسانه‌ای» است. پس از اینکه دانش‌آموز تاحدودی توانایی نقد و بررسی پیام‌های رسانه‌ای را کسب کرد، برای مصرف رسانه‌ای خود اصول و قواعدی وضع می‌کند.

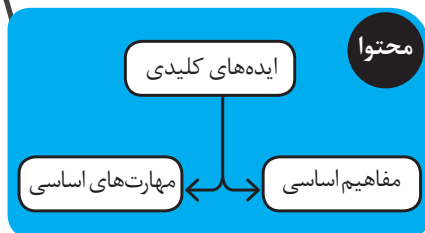
در یک پایه تحصیلی، امکان پرداختن به هر چهار سطح مقدور نیست. از سوی دیگر، سطح دسترسی از پایه ششم دبستان در درس کار و فناوری پیگیری شده است و دانش‌آموزان نیز به‌طور خودآموز در پی یادگیری آن هستند. سطح تولید نیز به‌شکل حرفه‌ای در دوره آموزش عمومی، به جز در رشته‌های فنی و حرفه‌ای جایگاهی ندارد. لذا تمرکز برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای دوره دوم متوسطه بر دو سطح تحلیل و نقادی است. هدف‌هایی که کتاب درسی براساس آن‌ها تدوین شده است، عبارت‌اند از:

- توانایی نقد و بررسی هوشمندانه پیام (در ارتباطات انسانی و جمعی)؛
- مدیریت بهره‌مندی از رسانه‌ها؛
- توانایی تولید مؤثر پیام به‌وسیله رسانه‌های در دسترس دانش‌آموز.

شایان ذکر است، «توانایی تولید پیام» فقط در حد به‌کارگیری فنون ارائه شده در کتاب و با استفاده از رسانه‌های در دسترس دانش‌آموز مدنظر است.

ب. شایستگی‌ها (هدف‌ها و پیامدها)

«سواد رسانه‌ای چارچوبی برای دسترسی، تحلیل، ارزیابی و خلق پیام‌ها به‌شکل‌های متفاوت، از چاپ تا اینترنت را فراهم می‌کند» (تومن، ۱۳۹۳: ۱۵). این موارد را می‌توان در چهار سطح ارائه کرد. با توجه به محدودیت زمانی درس تفکر و سواد رسانه‌ای (دو ساعت در هفته،



همان‌طور که در تصویر مشاهده می‌کنید، مفاهیم و مهارت‌های اساسی براساس ایده‌های کلیدی انتخاب می‌شوند. براساس دو ایده کلیدی انتخاب شده، مفاهیم و مهارت‌های اساسی کتاب مشخص و چارچوبی به شرح زیر برای کتاب پیش‌بینی شد:

ج. محتوا: تبیین ایده‌های کلیدی، مفاهیم و مهارت‌های اساسی

در تدوین کتاب براساس مطالعات انجام شده و تأکید بر تفکر در عنوان درس، دو ایده کلیدی در نظر گرفته شده است:

- ۱. سؤالات پنج‌گانه سواد رسانه‌ای
- ۲. رژیم مصرف رسانه‌ای

منظور از سؤالات پنج‌گانه سواد رسانه‌ای، سؤالاتی است که در تحلیل پیام‌های انواع تولیدات رسانه‌ای کاربرد جهانی دارند. هر مخاطب فعال و خلاق، در مواجهه با هر پیام رسانه‌ای، پنج پرسش کلیدی را مانند پنج

عنوان فصل	مفاهیم و تعمیم‌های اساسی	مهارت‌های اساسی	زمان به ساعت آموزشی
سخنی با دانش آموز، مربیان و اولیا	<ul style="list-style-type: none"> - سواد در گذر تاریخ - برخی از انواع سواد و سیر تکامل سوادها - معنای سواد - تعریف و ضرورت سواد رسانه‌ای - نکات راهنما در استفاده از کتاب 		
فصل اول ما و رسانه‌ها	<ul style="list-style-type: none"> - رسانه، پیام، آینده رسانه (متن، زیرمتن و فرامتن با چند مثال کاربردی) - معنای پیام، معنای آشکار و پنهان - همه پیام‌های رسانه‌ای، ساخته می‌شوند. - معرفی پنج سؤال کلیدی سواد رسانه‌ای 	<ul style="list-style-type: none"> - تفسیر پیام - فهم پیچیدگی پیام - تحلیل محتوای رسانه - تشخیص متن، زیرمتن و فرامتن 	۶ ساعت
فصل دوم فنون خلق پیام رسانه‌ای!	<ul style="list-style-type: none"> - بازنمایی - کلیشه (انگاره) - فنون اقناع (فنون خلاقانه جلب توجه مخاطب) 	<ul style="list-style-type: none"> - تشخیص برخی فنون خلاقانه برای جلب توجه مخاطبان - تشخیص بازنمایی و کلیشه (تصور از بدن، قومیت، سبک زندگی، خانواده) 	۱۰ ساعت
فصل سوم نادیده‌های رسانه‌ها	<ul style="list-style-type: none"> - همه پیام‌های رسانه‌ای، ساخته می‌شوند. - پیام‌های رسانه‌ای از یک زبان رسانه‌ای با قواعد خودش ساخته شده است. - قالب پیام‌های رسانه‌ای به شکلی سازماندهی می‌شوند که به منافع یا قدرتی بینجامند. - رسانه، صنعت پول‌سازی است. 	<ul style="list-style-type: none"> - تشخیص هدف ارسال پیام (اهداف آموزشی فرهنگی، تجاری، سیاسی و ...) - تشخیص اینکه چه کسی این پیام را خلق کرده است؟ این پیام چیست؟ چطور فراهم شده است. - برنامه‌ریزی برای اجرای طرح (پروژه) 	۸ ساعت
فصل چهارم مخاطب‌شناسی	<ul style="list-style-type: none"> - مخاطبان مختلف مفهوم مورد نظر خود را از رسانه‌ها می‌گیرند. - مخاطب فعال و منفعل - حقوق مخاطب 	<ul style="list-style-type: none"> - درک چگونگی و دلایل برداشته‌های متفاوت افراد از پیام‌ها - بررسی نحوه تفکر یا احساس دیگران در مورد پیام‌ها - استفاده از نظام معیار معتبر برای نقد پیام‌ها - رعایت نکات اساسی حفظ حریم خصوصی 	۶ ساعت
فصل پنجم رسانه و سبک زندگی	<ul style="list-style-type: none"> - ارزش‌ها و دیدگاه‌های جاسازی شده‌ای (مخفی) در رسانه‌ها وجود دارد. - ارزش‌ها، سبک‌های زندگی و دیدگاه‌های بازنمایی و یا حذف شده در پیام (با تأکید بر بازاریابی و مصرف، خانواده، اطلاعات و رسانه زرد، سرگرمی) 	<ul style="list-style-type: none"> - تشخیص ارزش‌ها، سبک‌های زندگی و دیدگاه‌های بازنمایی یا حذف شده در پیام‌ها 	۱۲ ساعت
فصل ششم رژیم مصرف رسانه‌ای	<ul style="list-style-type: none"> - رژیم مصرف رسانه‌ای/ بهره‌مندی رسانه‌ای - اخلاق رسانه‌ای و معیارهای آن - استفاده مشروط و محدود 	<ul style="list-style-type: none"> - برنامه‌ریزی برای مصرف بهینه رسانه‌ها - رعایت معیارهای اخلاق رسانه‌ای در ارسال و دریافت پیام 	۶ ساعت
فعالیت‌های اختیاری با طراحی دبیران			۸ ساعت

❖ **تعداد جلسات:** ۲۴ جلسهٔ تجویزی (الزامی) و ۴ جلسهٔ غیرتجویزی (اختیاری)، متناسب با نیاز دانش‌آموزان با طراحی آموزگار. مجموعاً ۲۸ جلسهٔ دو ساعته در طول تحصیلی است.

❖ در ارائهٔ درس‌ها از رسانه‌های گوناگون شامل تصویر، فیلم، انیمیشن، روزنامه، بازی ویدیویی (رایانه‌ای) و... استفاده می‌شود.

د. انتظارات عملکردی از دانش‌آموزان در سنجش سطح شایستگی‌ها

از دانش‌آموزان انتظار می‌رود پس از گذراندن این درس:

❖ محتوای پیام‌های رسانه‌ای را تا حدودی درک کنند.

❖ فرستندهٔ پیام را تشخیص دهند.

❖ توانایی تحلیل و ارزیابی هدف‌های تولیدات رسانه‌ای را داشته باشند.

❖ در تحلیل‌های خود از تفکر سیستمی استفاده کنند.

❖ سعی کنند پیام‌های رسانه‌ای را آگاهانه گزینش کنند.

❖ با پیام‌های رسانه‌ای مواجههٔ نقادانه داشته باشند.

❖ بازنمایی‌ها و کلیشه‌ها (انگاره‌ها) را در تولیدات رسانه‌ای تشخیص دهند.

❖ روش‌ها و فنون اقناع را در تولیدات رسانه‌ای تشخیص دهند.

❖ برای مدیریت مصرف بهینه از رسانه‌ها، اصول و قواعدی برای خود وضع کنند.

❖ برای مدیریت مصرف بهینه از رسانه‌ها تلاش کنند.

❖ بی‌اخلاقی‌های رسانه‌ای را تشخیص دهند.

❖ برای رعایت معیارهای اخلاق رسانه‌ای تلاش کنند.

❖ در تحلیل محتوای رسانه‌ها و نقد آرای دیگران انصاف را رعایت کنند.

❖ از زبان صحیح و دقیق برای ارائهٔ افکار، نظرات و تصمیم‌های خود بهره بگیرند.

❖ آداب گفت‌وگوهای جمعی را رعایت کنند.

❖ با دیگران هم‌فکری و برای رسیدن به

توافق تلاش کنند.

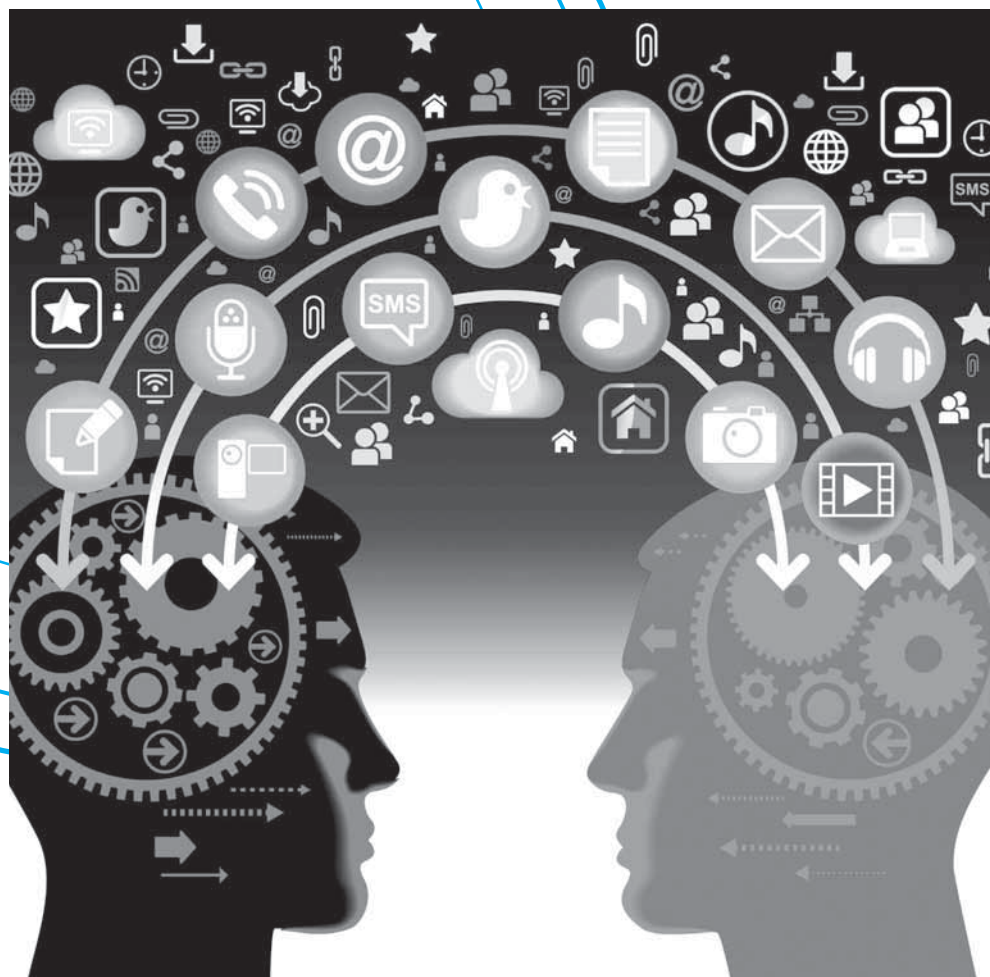
❖ آرا و نظرات خود و دیگران را ارزیابی کنند و به چالش بکشند.

هـ انتخاب و سازمان‌دهی محتوا

از آنجا که تأکید در طراحی و تدوین کتاب بر کسب توانمندی در ۵۶ ساعت بوده، کمترین میزان مفاهیم با بیشترین تمرین کسب مهارت و نگرش در انتخاب محتوا در نظر گرفته شده است. به سخن دیگر، محتوای کتاب کمتر «دربارهٔ سواد رسانه‌ای» و بیشتر «آموزش سواد رسانه‌ای» است. لذا پس از انتخاب مسائل دارای اولویت، محتوا در قالب موقعیت‌های مؤثر به شیوهٔ «مسئله محور» سازمان‌دهی شد. به‌همین دلیل در بیشتر درس‌های کتاب، قبل از ارائهٔ مفهوم، دانش‌آموزان در موقعیت حل مسئله قرار می‌گیرند تا با کشف و بازکشف موضوع، به درک و احساسی از آن نائل آیند و مهارت‌ها و نگرش‌های سواد رسانه‌ای را تمرین کنند. سپس مفهوم مورد نظر ارائه می‌شود. نمونهٔ موقعیت‌های مؤثر طراحی شده در کتاب با تأکید بر راهبردهای مشارکتی و هم‌یارانه عبارت‌اند از:

- * قرار گرفتن در موقعیت‌های فرضی یک تولیدکننده یا فرستندهٔ پیام و تصمیم‌گیری در آن موقعیت؛
- * تحلیل، نقد و مقایسهٔ مطالعات موردی؛
- * تدریس اعضای تیم به یکدیگر؛
- * اجرای به شیوهٔ محاکم قضایی؛
- * استفاده از جدول‌های ارزیابی تولیدات رسانه‌ای؛
- * استفاده از جدول‌های خود ارزیابی؛
- * استخراج مفهوم از مثال؛
- * انجام و ارائهٔ طرح‌های (پروژه‌های) تولید پیام؛
- * مشاهدهٔ محیط و یافتن و ارائهٔ پیام‌های رسانه‌ای با موضوعات یا فنون مشخص؛
- * برگزاری مسابقه؛
- * و...





درک بهتر مباحث کتاب؛
 ارتباط برقرار کردن مخاطب با تصویرها
 به لحاظ ویژگی‌های سنی (نیازها، علاقه‌ها،
 توانایی‌ها)؛
 انتخاب تصویرها با رعایت ملاحظه
 قابلیت ارائه در کلاس‌های دخترانه و پسرانه
 به صورت مشترک؛
 فراهم آوردن حداقل محتوای تصویری،
 با درک تفاوت در میزان دسترسی معلمان و
 دانش‌آموزان سراسر کشور.
 امید است همکاران محترم با درایت و
 توانایی خود تحقق هدف‌های این درس را
 میسر سازند.

پی‌نوشت

1. body image

منابع

چارچوب برنامه کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای،
 دفتر تألیف کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و
 متوسطه نظری، اردیبهشت ۱۳۹۵.
 تومن، الیزابت. و ترا جولز. سواد برای قرن
 بیست و یکم، ترجمه دکتر بهاره نصیری، آمنة
 بختیاری، تهران: نشر بادبادک، ۱۳۹۳.

کرده‌اند. پس از آن برای اطمینان از درک
 مفهوم هر فن توسط دانش‌آموزان، فیلم‌ها،
 تصویرها و متن‌هایی (که برخی از آن‌ها در
 کتاب آمده‌اند) توسط معلم ارائه می‌شوند
 تا دانش‌آموزان فن و یا فنون اقناع به کار
 رفته در آن‌ها را شناسایی کنند. معلم
 نیز توضیحات تکمیلی را ارائه می‌کند.
 دانش‌آموزان در طول هفته به عنوان تکلیف
 در خانه، محیط و تولیدات رسانه‌ای را با
 دقت بیشتری مورد مشاهده قرار می‌دهند تا
 نمونه‌هایی برای فنون اقناع بیابند و جلسه
 بعد در کلاس ارائه کنند.

برای کمک به ایجاد موقعیت‌های یادگیری
 در درس‌های کتاب از ۱۶۸ تصویر (به جز
 تصویرهای جلد) و ۷ «آیکون» تکرار شونده
 استفاده شده است. کارکرد تصویرهای
 اصلی تعمیق یادگیری مضمون درس و
 کارکرد آیکون‌ها راهنمای سریع دانش‌آموز
 بوده است. ویژگی‌های زیر در انتخاب تصویر
 مدنظر بود:

• در خدمت متن بودن تصویرها برای

برای مثال، در درس هفت از شیوه
 تدریس اعضای تیم استفاده شده است. در
 این درس که «فنون اقناع» نام دارد، ابتدا
 مفهوم اقناع و هدف آن ارائه می‌شود. سپس
 دانش‌آموزان در گروه‌های خود قرار می‌گیرند
 و فنون معرفی شده در صفحه‌های ۴۹ تا
 ۵۲ کتاب برای تحلیل بین اعضای گروه
 تقسیم می‌شود. هر فرد ابتدا ویژگی‌های
 مورد تأکید و مثال‌های ارائه شده در تعریف
 را استخراج و خود نیز مثال‌هایی به آن
 اضافه می‌کند. سپس اعضای گروه‌های
 مختلف که متن مشابهی را تحلیل کرده‌اند،
 در یکجا قرار می‌گیرند و یافته‌های خود را
 با یکدیگر تبادل می‌کنند و برای ارائه آن
 فن یا فنون به سایر اعضای گروه خود آماده
 می‌شوند. سرانجام اعضای گروه به جای خود
 بازمی‌گردند فن مورد نظر را به سایر اعضای
 گروه ارائه می‌کنند.

تا این مرحله دانش‌آموزان مهارت تحلیل
 یک متن نوشتاری، یافتن مصادیق بیشتر
 و مهارت‌های ارائه آن را به دیگران تمرین

صورت مسئله را پاک نکنیم!

گزارشی از نقد و بررسی کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای

بهاره جلالوند



اشاره

سرعت پیشرفت علم و فناوری چنان بالاست که تا چشم برهم بزنی، شاهد پدیده‌ای جدید هستی. دنیای امروز از هر لحاظ در حال تغییر است. ارتباطات و رسانه‌ها در مرکز این تحولات قرار دارند. رسانه‌ها اکنون فراتر از فناوری، به یک زبان و فرهنگ بدل شده‌اند و کل هستی و زندگی فرهنگی و اجتماعی ما را تحت تأثیر قرار می‌دهند. رسانه‌ها جزو گریزناپذیر زندگی ما شده‌اند و از تولد تا مرگ ما را همراهی می‌کنند. هر روز بر تعداد، تنوع و تکثر، روزنامه‌ها، مجلات، سایت‌ها، شبکه‌های رادیو-تلویزیونی و ماهواره‌ای، خبرگزاری‌ها، شبکه‌های اجتماعی و ... اضافه می‌شود. در چنین شرایطی که حجم بالایی از اطلاعات به سرعت در حال تولید و انتشار است، انتخاب رسانه معتبر و محتوا و مطلب، یا فیلم و تصویر مناسب بسیار مشکل و به توانایی‌ها و مهارت‌های ویژه‌ای نیاز دارد. «سواد رسانه‌ای» عنوانی است برای چنین مهارت‌هایی؛ مهارت‌های انتخاب، استفاده، نقد و بررسی رسانه و تحلیل و تولید محتوای رسانه‌ها.

سواد رسانه‌ای را می‌توان نوعی رژیم رسانه‌ای تلقی کرد که به ما می‌آموزد، از کدام رسانه و محتوای رسانه‌ای استفاده کنیم، چگونه و چه مقدار استفاده کنیم، مواد و محتوای رسانه‌ها چگونه و با چه اهداف و انگیزه‌هایی تهیه و تولید می‌شوند و ما چگونه می‌توانیم رسانه‌ها و محتوای آن‌ها را نقد و ارزیابی کنیم. اکنون با توجه به فضای به شدت رسانه‌ای شده زندگی امروز و فردا، در می‌یابیم مجهز شدن به تکنیک‌ها و مهارت‌های سواد رسانه‌ای، چرا به یک ضرورت اساسی برای شهروندان هر کشور بدل شده است، به‌طوری که بسیاری از کشورها از سال‌ها پیش چنین عنوانی را در سرفصل‌های رسمی برنامه‌دستی خود گنجانده‌اند.

تألیف کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» در ایران از سوی «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» مسبوق به چنین شرایطی است. حرکتی مهم و منطقی که می‌تواند دانش‌آموزان و نسل آینده را برای زندگی در جامعه اطلاعاتی آماده کند تا در برابر سیل عظیم اطلاعات، دچار سردرگمی نشوند. اهمیت قرار گرفتن سواد رسانه‌ای در ردیف عنوان‌های رسمی درسی، نگاه آینده‌نگرانه آموزش و پرورش در انتخاب این درس و تألیف چنین کتابی، در محافل علمی، آموزشی و رسانه‌ای از جهات گوناگون مورد بحث و بررسی و نقد و نظر قرار گرفته است. این گزارش مروری است بر این نقد و نظرها با هدف کمک به تقویت و تکمیل این درس و کتاب جدید «تفکر و سواد رسانه‌ای».

کلیدواژه‌ها: نقد تفکر و سواد رسانه‌ای، رژیم رسانه‌ای، شبکه‌های اجتماعی

ضرورت تألیف یک کتاب

شاید برای خیلی از افراد این پرسش مطرح شود که چطور شد کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای یک‌باره سر از فهرست کتاب‌های درسی درآورد و چه ضرورتی برای این موضوع وجود داشت. دکتر محمود املانی طهرانی، مدیر کل «دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی ابتدایی و متوسطه نظری» تنها کسی است که می‌تواند پاسخ خوبی به این پرسش بدهد: «شاید خیلی از افراد تصور کنند، پرداختن به سواد رسانه‌ای در آموزش و پرورش، تنها به تألیف کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای برمی‌گردد. درحالی که این تصور اشتباه است. این موضوع قدمت بیشتری دارد. سابقه پرداختن به بحث رسانه‌ها در کتاب درسی به سال ۱۳۹۱ برمی‌گردد و این‌طور نبوده است که بدون هیچ پیش‌زمینه‌ای، کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را تألیف کنیم. شاید این سؤال در ذهن خیلی از افراد به‌وجود بیاید که: چرا بین



می‌دانند، برخی از منتقدان باور دیگری دارند و معتقدند که چنین کتابی نباید تألیف می‌شده است. **امیر یزدیان**، دانشجوی دکترای رشته ارتباطات و از مترجمان کتاب «رویکردهایی به سواد رسانه‌ای»، در این باره چنین می‌گوید: «چنانچه کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را که آموزش و پرورش برای دانش‌آموزان تألیف کرده است، بهترین کتاب در این حوزه هم فرض کنیم، باز هم معتقدم که چنین کتابی با توجه به فضای کنونی نباید وارد آموزش و پرورش و کلاس درس می‌شد. آموزش سواد رسانه‌ای و آموزش و پرورش با یکدیگر متناقض هستند و نباید در کنار یکدیگر بیایند. سواد رسانه‌ای را باید به صورت نوین آموخت و این موضوع در نظام آموزش و پرورش چندان پُررنگ نیست. حتی فضای کلاس‌های درس ما سنتی به حساب می‌آیند، در حالی که آموزش چنین درسی نیازمند امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری است که در بیشتر مدرسه‌های ما چنین چیزی وجود ندارد. همچنین، معلمی که می‌خواهد به تدریس این درس بپردازد، باید مدیر کلاس باشد و در مقام تسهیل‌گر عمل کند، نه اینکه متکلم وحده باشد. آموزش درس سواد رسانه‌ای باید کاملاً به صورت تعاملی صورت بگیرد. معلم باید بتواند برای دانش‌آموزان توفان ذهنی به وجود آورد. در نظام آموزشی ما چنین مواردی چندان دیده نمی‌شود. به علاوه، برای تألیف این کتاب نیازسنجی صورت نگرفته است. در حالی که در بحث سواد رسانه‌ای مخاطب بسیار اهمیت دارد و باید نیازها و علاقه‌ها در طراحی کتاب نقش داشته باشند. تألیف کتاب واحد برای کل دانش‌آموزان کشور در واقع فقدان نیازسنجی را نشان می‌دهد. مسلماً نیازهای دانش‌آموزی که در تهران زندگی می‌کند، با نیازهای دانش‌آموزی که در دورافتاده‌ترین منطقه ایران زندگی می‌کند، یکسان نیست.

وقتی یک نهاد رسمی به‌طور خاص، متولی سواد رسانه‌ای شود، در واقع تناقضی بزرگ به وجود می‌آید. روح سواد رسانه‌ای و آموزش آن را نمی‌توان قالب‌پذیر دانست و نظام آموزش و پرورش متأثر از ایدئولوژی حاکم است. در حالی که در سواد رسانه‌ای، اولین مسئله‌ای که مطرح می‌شود، نقد دیدگاه سیاسی حاکم است. متولیان آموزش سواد رسانه‌ای باید نهادهای مدنی و غیردولتی باشند و آموزش و پرورش یکی از متولیان دولتی به حساب می‌آید.»

فضای نامناسب آموزش سواد رسانه‌ای

کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای برای دانش‌آموزان پایه دهم تألیف شده و منتقدینی چون دکتر **حسینعلی افخمی**، استاد دانشکده علوم ارتباطات اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی بر این باور است که آموزش سواد رسانه‌ای باید از سنین کمتر شروع شود. او می‌گوید: «تصور من از سواد رسانه‌ای با آنچه که در این کتاب وجود دارد، متفاوت است. سواد رسانه‌ای در خارج از کشور برای دانش‌آموزان زیر ۱۶ سال تدریس می‌شود. به‌طور کلی سواد رسانه‌ای باید از سن پایین آموزش داده شود. قبلاً در سال ۱۳۵۶ آموزش و پرورش به توصیه «دانشکده ارتباطات» آن زمان کتابی را برای دانش‌آموزان با عنوان **زبان برای رسانه‌های همگانی** چاپ کرد که نشان می‌داد، باید رسانه‌ها را

سواد رسانه‌ای را برای دانش‌آموزان انتخاب کرده‌ایم؟ در جواب به این سؤال باید بگویم، علت انتخاب، احساس نیاز به چنین درسی بود. در واقع با توجه به توسعه رسانه‌ها و نقش فراگیر و همه‌جانبه آن‌ها در زندگی اجتماعی حال و آینده، وجود چنین درسی ضروری به نظر می‌رسید.

در برخورد با رسانه‌ها، افراد با دنیای جدیدی مواجه می‌شوند و در این مواجهه احساس درماندگی می‌کنند. برای اینکه چنین مشکلی برطرف شود و افراد بتوانند در مواجهه با مقتضیات دنیای جدید فعال باشند، به آموزش نیاز است. افراد برای موارد گوناگون مثل تدبیر در معیشت خود، تدبیر در حوزه فکری خود، تدبیر در وقت خود و در تمام زمینه‌ها نیاز دارند که نگاهی از بالا به خود بیندازند و به نوعی مهارت‌های لازم را برای زندگی در عصر جدید به‌دست آورند. به این منظور تفکر و سواد رسانه‌ای به‌عنوان کتاب درسی تدوین و تألیف شده و در کنار بقیه درس‌ها قرار گرفته است.»

نهادهای مدنی به‌جای دستگاه رسمی

با وجود اینکه مسئولان آموزش و پرورش با توجه به توسعه و پیشرفت رسانه‌ها، تألیف کتاب سواد رسانه‌ای را امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر



چند تألیفی شدن آن باشند و در سال‌های آینده بتوان چند کتاب برای مناطق مختلف و حتی مناطق چندزبانه کشور نیز تألیف کرد.»

مسئله محوری به جای دانش محوری

برای اینکه کتابی تألیف شود و به دست دانش آموزان برسد، گروهی از متخصصان باید گرد هم جمع شوند و از حداکثر توان خود برای تألیف بهره بگیرند. چنین کاری برای کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای نیز به گفته دکتر امانی انجام شده است: «کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای که برای پایه‌های دهم و یازدهم در نظر گرفته شده، در واقع درسی اختیاری است که مدرسه‌ها می‌توانند آن را یا دو درس دیگر را با عنوان‌های «کارگاه کارآفرینی» و «تولید هنر» انتخاب کنند. در واقع بین سه درس، یکی را می‌توان به اختیار انتخاب کرد. با توجه به اینکه سواد رسانه‌ای موضوعی بین رشته‌ای است، دیسپلین‌های درسی در انتخاب این عنوان درسی جایگاهی نداشتند.

هنگام تألیف کتاب بر این موضوع تأکید شد که قرار نیست کتابی تألیف شود که متن محور باشد و بر مسئله محور بودن کتاب تأکید زیادی شد. کتاب در واقع طوری تألیف شده است که بتواند دانش آموزان را در موقعیت‌های یادگیری فعال قرار دهد. به گونه‌ای که دانش آموز بعد از اجرای درس، تغییر را در خود احساس کند. این درس در واقع به این دلیل تألیف شده که بتواند دانش آموزان را رشد بدهد و مهارت‌های استفاده فعال و منفعل از رسانه را به آن‌ها آموزش بدهد. حفظ کردن در کتاب هیچ جایگاهی ندارد و برای درک بهتر کتاب نیز ۶۰ فیلم در نظر گرفته‌ایم که روی سایت قرار دارند. این

دوام نداشت، تا اینکه بعد از گذشت سال‌ها، امسال کتابی با عنوان تفکر و سواد رسانه‌ای چاپ شد. تألیف کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای در شرایط فعلی کشور که هنوز شمارگان روزنامه‌ها به درستی مشخص نیست، نمی‌دانیم پول چاپ آن‌ها از کجا می‌آید و اطلاعی درباره اقتصاد رسانه‌های کشور نداریم، کار چندان درستی به نظر نمی‌رسد. چون چنین مواردی در واقع بعد اصلی سواد رسانه‌ای محسوب می‌شوند. موضوع رسانه و ارتباطات را باید از پایه اول تحصیلی آموزش داد و تا پایه‌های بالاتر آن را دنبال کرد که در حال حاضر در این زمینه خلأ جدی دیده می‌شود.»

صورت مسئله را پاک نکنیم!

قطعاً زمانی که کاری نو شروع و قدمی برداشته می‌شود، نقدهای زیادی ممکن است به آن وارد شود. اما نقدها نباید در جهت پاک کردن صورت مسئله باشند و باید به صورت راهکاری برای بهبود مسئله پیش‌رو مطرح شوند. دکتر امانی درباره این موضوع که چنین کتابی اصلاً نباید تألیف می‌شد، چنین می‌گوید: «ما به کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای به صورت صفر یا صد نگاه نمی‌کنیم. اما شاید بتوان گفت که یک گام بزرگ در نظام آموزشی برداشته شده است و جامعه دانشگاهی این رشته باید از چنین کاری ابراز خرسندی کند. اینکه برخی از منتقدان باور دارند که چنین قدمی اصلاً نباید برداشته می‌شد، به نظر چندان درست نیست. به هر حال باید از جایی کار را شروع کرد که انجام چنین کاری در آموزش و پرورش در واقع اقدامی ملی محسوب می‌شود. برخلاف نظر منتقدان، تناقضی بین نظام درسی رسمی و سواد رسانه‌ای وجود ندارد. ضمن اینکه مغایرتی هم بین آموزش سواد رسانه‌ای در نظام رسمی با آموزش‌های غیررسمی سواد رسانه‌ای نهادهای مدنی و سایر دستگاه‌ها وجود نخواهد داشت. برخی از منتقدان بر این باورند که فضای آموزشی کلاس‌های درس ما سنتی است. در حالی که فرایند یادگیری به نسبت گذشته کاملاً تغییر کرده و از حالت معلم محور فاصله گرفته است، دانش آموزان برای مشارکت در امر یادگیری اشتیاق نشان می‌دهند. برای تألیف کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای، برخلاف نظر منتقدان که می‌گویند نیازسنجی صورت نگرفته، یک نیازسنجی علمی و کار پژوهشی جدی و دقیقی انجام شده که مستندات آن برای بررسی منتقدان در دسترس است. هر آموزشی یک هسته مرکزی دارد و به منظور رفع نگرانی‌هایی که برای پشتیبانی سخت‌افزاری و نرم‌افزاری در مناطق محروم وجود دارد، تدابیر ویژه‌ای در نظر گرفته‌ایم تا دانش آموزان عزیز آن مناطق با مشکل مواجه نشوند.

البته برنامه‌ریزی‌های کشور را نمی‌توان با کف محرومیت‌ها سنجید. چنین کاری می‌تواند مانع رشد و پیشرفت شود. وقتی درس جدیدی تألیف می‌شود، قطعاً برای تدریس آن مثل هر درس جدید دیگری، مشکلاتی وجود دارد که این مشکلات به مرور برطرف می‌شوند. معلم‌هایی که برای تدریس این درس انتخاب شده‌اند، غالباً معلمان علوم اجتماعی هستند که با مباحث این حوزه بیگانه نیستند. امیدوارم نقدهایی که بر کتاب می‌شوند، دستمایه‌ای برای

در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای، رسانه‌های راسی وجود دارد، در حالی که در سواد رسانه‌ای، رسانه‌های راسی اصلاً جایگاهی ندارد. دانش آموزانی که این کتاب را بخوانند، وارد صنعت رسانه نخواهند شد

فیلم‌ها دانش آموز را به درک بهتر، عملی‌تر و عینی‌تری از موضوعات می‌رسانند. برای تألیف چنین کتابی از افراد زیادی کمک گرفته شد که مهم‌ترین آن‌ها افرادی بودند که در زمینه طراحی کتاب‌های تفکر محور در حوزه آموزش، تجربه و مهارت کافی داشتند. این کتاب مانند سایر کتاب‌های تفکر محور است که سال‌ها در مدارس تدریس شده‌اند. همچنین از متخصصان برنامه‌ریزی، طراحی آموزشی، ارتباطات و رسانه نیز کمک گرفته شد.»

محتوای کتاب چگونه است؟

محتوای کتاب‌های آموزشی با توجه به نیازسنجی نظام آموزشی تهیه و تدوین می‌شوند و ممکن است در چاپ اول این کتاب‌ها ایرادهای کوچکی وجود داشته باشند. این موضوع طبیعی محسوب می‌شود و می‌توان در چاپ‌های بعدی آن‌ها را به مرور زمان اصلاح کرد. با وجود این، منتقدان نقدهای زیادی به کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای دارند. یزدیان می‌گوید: «برای تعریف سواد رسانه‌ای، تنها تعریف یونسکو مبنا قرار داده شده است که با شرایط جامعه

پیش از هر چیز کتاب را بخوانید!

نقد سازنده می‌تواند به بهبود کتاب کمک کند. هر چه از چاپ اول یک کتاب درسی بگذرد، کتاب با رفع ایرادات احتمالی پخته‌تر و کاربردی‌تر خواهد شد. دکتر امانی دربارهٔ نقدها، به‌ویژه نقد محتوایی، می‌گوید: «برخی از نقدهایی که به این کتاب تازه تألیف می‌شوند، کاملاً منطقی هستند. اما باید بر این موضوع تأکید کنم، پرداختن به موضوع‌های بین‌رشته‌ای کار چندان راحتی نیست و رسیدن به یک کار کاملاً بی‌عیب و نقص در اولین قدم امکان‌پذیر نخواهد بود. همیشه وقتی کار جدید و مهمی در کشور صورت می‌گیرد، جویهای سیاسی و اجتماعی خاصی نسبت به آن شکل می‌گیرند و در رابطه با کتاب، آن را از فضای اصلی و آموزشی خارج می‌کنند. آموزش‌وپرورش به مسائل به شکل امواج سیاسی نگاه نمی‌کند. ضمن اینکه کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای هم یک کتاب سیاسی محسوب نمی‌شود و تنها هدف آن ملت‌سازی به حساب می‌آید. برخی از نکاتی که منتقدان دربارهٔ کتاب عنوان کرده‌اند، مورد بررسی قرار می‌گیرد و از آن‌ها در جهت بهبود کتاب استفاده خواهد شد. اما در خصوص نقد کتاب باید بر این موضوع تأکید کنم که قبل از نقد هر کتابی باید آن را به‌دقت مطالعه کرد تا نقدی سازنده و مفید شکل بگیرد. برخی از نقدها در این مورد بود که کتاب از تعریف یونسکو برای سواد رسانه‌ای استفاده کرده است. انجام چنین کاری با توجه به مرجعیت این نهاد اشکالی ندارد. در عین حال، هر تعریفی را می‌توان با توجه به شرایط خاص ملی بومی‌سازی کرد. اما برخی منتقدان هدف‌هایی را که در ابتدای کتاب آمده‌اند، آرمانی و غیر واقع‌بینانه می‌دانند. باید گفت که هدف‌ها سطح‌بندی دارند و سطحی که برای این کتاب در نظر گرفته شده است، می‌تواند قابل تحقق باشد. البته این گام اول محسوب می‌شود و تحقق کامل هدف‌ها را نمی‌توان به این سطح محدود کرد. نبود تعریف‌ها در محتوای کتاب، یکی دیگر از نقدها محسوب می‌شود که در جواب به آن باید گفت: در طراحی آموزشی امروز، تأکیدی بر تعریف‌ها وجود ندارد و مفهوم‌سازی از اهمیت بیشتری برخوردار است.»

کلام آخر

اینکه کتاب سواد رسانه‌ای چقدر بتواند برای دانش‌آموزان مفید باشد، موضوعی است که برای روشن شدن آن باید صبر کرد. چون این کتاب به تازگی تألیف شده است و نمی‌توان به‌راحتی از تأثیرات آن سخن گفت. هر کتاب درسی تازه تألیف، با تمام کم‌ها و کاستی‌ها، باز هم می‌تواند چیزی به دانش‌آموز بیاموزد و ذهن او را روشن کند و نمی‌توان این امر را نادیده گرفت. ضمن اینکه بسیاری از معلمان می‌توانند با شیوه‌ها و نوآوری‌های خود، این خلأها و کاستی‌ها را پر کنند. از طرف دیگر، آموزش‌وپرورش نسبت به نقدها بی‌تفاوت نیست و قطعاً می‌توان انتظار داشت که در سال‌های آتی، شاهد بهبود کیفیت این کتاب درسی باشیم؛ البته به شرط آنکه منتقدان و متخصصان ارتباطات همراه مؤلفان کتاب باشند و به بهبود آن کمک کنند. صرفاً به نقد کتاب نپردازند، بلکه راهکار ارائه دهند.

ما فاصله دارد. بسیاری از مفاهیم پایه حوزه رسانه در محتوای این کتاب تعریف نشده‌اند. این موضوع می‌تواند در مغایرت با منطق یک کتاب آموزشی باشد. چون وقتی دانش‌آموز برای اولین بار با چنین موضوعاتی مواجه می‌شود، به مشکل برمی‌خورد. درک این درس و اصطلاحات و مفاهیم آن برای دانش‌آموز دشوار است، زیرا مفاهیم پایه‌ای ارتباط و رسانه برای او تعریف نشده‌اند.

مفاهیم دیگری هم در کتاب وجود دارند که درک آن‌ها برای دانش‌آموز دشوار است؛ از جمله بازنمایی، برجسته‌سازی و افتناع هدف‌هایی که در ابتدای کتاب ذکر شده‌اند، بسیار آرمانی و دور از دسترس به‌نظر می‌آیند و حکایت از آن دارند که: سنگ بزرگ نشانه نزدن است. همچنین متن کتاب و چینش آن هم ایرادات زیادی دارد و کتاب باید ویرایش شود.

با توجه به این موارد، هر گونه تلاشی که برای توسعهٔ سواد رسانه‌ای و بسط آن صورت بگیرد، قابل تقدیر است. ضمن آنکه منتقدان قصد ندارند مانع پیشرفت آن شوند و اگر هم نقدی وجود دارد، از سر دلسوزی است تا کتاب بهبود پیدا کند.»

رسانه‌هراسی نباید اشاعه داده شود

منتقدان دیگری چون دکتر افخمی نیز، محتوای کتاب را همراه با ایراد می‌دانند. دکتر افخمی می‌گوید: «تدوین کتاب درسی کار سختی محسوب می‌شود، اما این موضوع سبب نمی‌شود که نسبت به ایرادات کتاب‌ها بی‌تفاوت باشیم و از آن‌ها به‌راحتی بگذریم. موارد مختلفی برای نقد کتاب وجود دارد که یکی از آن‌ها کم‌رنگ بودن مفاهیمی چون خوداندیشی، درنگ و تأمل در کتاب به حساب می‌آید، این مفاهیم چندسالی است که به‌صورت جدی در نظام آموزشی دنبال می‌شوند. دانش‌آموز باید یاد بگیرد که رسانه چه تأثیری بر ما می‌گذارد. سواد رسانه‌ای به این معنا نیست که دانش‌آموز صرفاً یک سلسله تعریف را یاد بگیرد. برای رسیدن به چنین نقطه‌ای نیز دانش‌آموز باید به‌خوبی از پشت‌صحنه تولیدات رسانه‌ها باخبر باشد. ولی ما چنین اطلاعاتی در مورد رسانه‌های خودمان نداریم بنابراین نمی‌توانی به سواد رسانه‌ای پرداخت. ژاپن و روسیه از جمله کشورهایی هستند که از ترکیب سواد اطلاعاتی و سواد رسانه‌ای سخن می‌گویند. چون مرز این دو در سال‌های اخیر بسیار به یکدیگر نزدیک شده است. مهارت گوش دادن، حرف‌زدن، مهارت ارتباطی و ... را بسیاری از افراد یاد نگرفته‌اند و این مهارت‌ها را نمی‌توان جدا از رسانه دانست. در واقع قبل از رسیدن به رسانه باید دانش‌آموزان چنین مهارت‌هایی را به‌خوبی یاد بگیرند.

از سوی دیگر، نشر این کتاب به‌گونه‌ای است که به سختی می‌توان آن را فهمید. به‌علاوه برخی از مباحث بدون هیچ مقدمه‌ای مطرح شده‌اند. حدود ۳۰ تا ۴۰ درصد کتاب به بازنویسی نیاز دارد. یکی دیگر از ایرادات کتاب، بومی‌سازی نشدن تصاویر هاست که باید برطرف شود. به‌طور کلی در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای، رسانه‌هراسی وجود دارد، در حالی که در سواد رسانه‌ای، رسانه‌هراسی اصلاً جایگاهی ندارد. دانش‌آموزانی که این کتاب را بخوانند، وارد صنعت رسانه نخواهند شد.»

از رویا تا واقعیت

سید غلامرضا فلسفی

کارشناس ارشد علوم ارتباطات اجتماعی

اشاره

تحولات پرشتاب در عرصه فناوری، انسان عصر حاضر را که در آزادراه‌های ارتباطی با سرعت هر چه تمام‌تر طی طریق می‌کند، به یادگیری روزآمد نحوه بهره‌مندی از رسانه و رمزگشایی بهینه از پیام‌های آن ملزم ساخته است. سواد سنتی، در قالب دانش و مهارت خواندن، نوشتن و حساب کردن، دیگر پاسخگوی تام و تمام نیازهای انسان شبکه‌وند نیست و ضرورت آموختن سوادهای مدرن به‌شدت احساس می‌شود. بسیاری از صاحب‌نظران عرصه ارتباطات، آموزش سوادهای مدرن را راهی برای ورود و مقدمه‌ای برای استقرار ساکنان دهکده جهانی در جامعه ارتباطی می‌پندارند. آن‌ها از بین انواع سوادهای مدرن، از جمله سواد اطلاعاتی، سواد دیجیتالی و سواد بصری، سواد رسانه‌ای را با عنایت به ماهیت بسیطش، شالوده دیگر سوادهای مدرن می‌دانند و نقش نظام تعلیم و تربیت را در تحقق این مهم بی‌بدیل ارزیابی می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: آموزش سواد رسانه‌ای، سواد رسانه‌ای در مدارس، سوادهای مدرن.

شده‌اند. آنان به‌طور جدی می‌پرسند: این درس‌ها که دانش‌آموزان در کلاس فرامی‌گیرند، در مقابل موج عظیم و مؤثر تبلیغات، فیلم‌ها و اخبار چه اثری دارد؟^۱

نگرانی لیویس درباره هموردی نابرابر کتاب‌های درسی مدارس انگلستان با هژمونی رسانه‌های آمریکایی و به‌ویژه هالیوود، در گذر ایام به دغدغه دیگر کشورهای توسعه‌یافته چون کانادا، ژاپن، آلمان، آمریکا و روسیه بدل شد تا آنجا که موضوع آموزش سواد رسانه‌ای در برنامه درسی دوره‌های گوناگون تحصیلی بسیاری از این کشورها جای گرفت. به گفته شیپاتا، «انتاریو» نخستین مکانی بود که سواد رسانه‌ای را در برنامه درسی مدارس گنجانده و کار تا بدان‌جا پیش رفت که بنا به گفته براون، از میانه دهه ۱۹۹۰ در استرالیا آموزش سواد رسانه‌ای از مهد کودک تا دوازدهمین سال تحصیل اجباری شد. برخی صاحب‌نظران معتقدند: امروزه سواد رسانه‌ای در جوامع مختلف اهمیتی فزون‌تر یافته است. چرا که با رشد فناوری‌های نوین و کثرت رسانه‌های نوظهور، تولید اطلاعات، برقراری ارتباطات و روش‌های انتشار پیام، دچار نوعی پیچیدگی زبانی شده است که به تناسب آن، شهروندان به‌ویژه دانش‌آموزان باید توانایی بهره‌مندی بهینه از رسانه‌ها و پیام‌های رسانه‌ای را بیابند. این قبیل صاحب‌نظران با بیان اینکه در برخی کشورها مانند انگلستان، سواد رسانه‌ای جزئی از آموزش‌های اجباری است، تصریح می‌کنند: همان‌طور که در ایران سال‌ها برای مبارزه با بی‌سوادی در قالب نهضت سوادآموزی - فارغ از کیفیت آن - تلاش می‌شود، نهضت آموزش سواد رسانه‌ای نیز باید از مدارس آغاز شود.^۱

براساس منابع موجود، اولین بار به مفهوم سواد رسانه‌ای و نسبت آن با نظام تعلیم و تربیت در کتاب «فرهنگ و طبیعت» اثر فرانک ریمنود لیویس به سال ۱۹۳۳ اشاره شد. لیویس در مقدمه این کتاب نگرانی عمیق خود را از تأثیر رسانه بر دانش‌آموزان این‌گونه ابراز می‌دارد: «بسیاری از معلمان انگلیسی دچار نگرانی و تردید

- حقوق مخاطب
- سبک‌زندگی
- رژیم مصرف رسانه‌ای
- اخلاق رسانه‌ای

ع باره‌ای مسائل تولید این کتاب را دارای اهمیتی مضاعف می‌کرد که شاید بارزترین آن‌ها نبود پیشینه رسمی و مدون برای آموزش سواد رسانه‌ای در آموزش و پرورش و آموزش عالی ایران بود. طی سال‌های اخیر سواد رسانه‌ای به یک برند علمی و آموزش آن به کسی پول‌ساز تبدیل شده است. از این‌رو برخی مدارس خاص به موازات نهادها، ارگان‌ها، سازمان‌ها و دستگاه‌های مختلف در کلان شهرهای کشور به آموزش آن پرداختند که البته محتوای مورد استفاده اکثر آن‌ها به همه چیز شباهت داشت غیر از آموزش سواد رسانه‌ای! مع‌الاسف در دانشکده‌های علوم ارتباطات کشور نیز وضع امیدوارکننده‌تر از آموزش و پرورش نبود.

ع با شرایط حاکم بر فضای گفت‌وگومانی پیرامون سواد رسانه‌ای و آموزش آنکه شرحش به اجمال رفت، پس از رونمایی از این کتاب درسی، افکار عمومی طیفی گسترده و چند لایه از صف‌بندی‌ها را شاهد بود. اندکی از واکنش‌ها به کتاب معطوف بود و شوربختانه، بسیاری به بهانه کتاب مجالی یافتند برای طرح آمال و عقاید فروخورده شخصی، دانشگاهی و سیاسی. تازه از گرد راه رسیده‌هایی که تا قبل از انتشار این کتاب، در عرصه سواد رسانه‌ای و آموزش آن ردی از آنان به چشم نمی‌خورد، به یکباره حسن فعلی و فاعلی در این خصوص بر آنان مشتبه شد و خود را منجی پنداشتند. برخی بزرگان نیز به دلایلی چون عدم ذکر **هربرت** در ابتدای نام **مارشال مک‌لوهان** در کتاب مزبور، و اسفاگویان بر آن خط بطلان کشیدند. از دگر سو، دون کیشوت‌هایی با چرخاندن قلم‌های چوبین خود در فضای ارتباطی کشور، سهم خود و یونسکو! را از این خوان طلب می‌کردند. همانند که برخی تربیون‌های شناسنامه‌دار سیاسی، با بازنمایی منفی تعدادی از تصویرهای کتاب، سوگ مرثیه‌ها به راه انداختند و قیصریه‌ها به آتش کشیدند. البته بسی جای خوش‌بختی است که کم نبودند بزرگانی چون دکتر **خانیک** که با رعایت اخلاق ارتباطی، فاخرانه نقدهایی ارزشمند و قابل تأمل بر کتاب وارد کردند. ع راقم این سطور که خود را در زمره دغدغه‌مندان حوزه آموزش سواد رسانه‌ای می‌داند و طی بازه زمانی شش‌ماهه طراحی و تولید این کتاب، از نزدیک شاهد مساعی بی‌وقفه گروه مؤلفان بوده است، علیرغم وجود برخی کاستی‌ها، فرجام مبارک این تلاش‌های مجدانه را به فال نیک می‌گیرد و آرزومندست، انجام ارزشیابی‌های دقیق علمی و استمرار نقدهای وزین عالمان مشفق، به ارتقای کیفی کتاب مزبور طی سال تحصیلی آتی و ادامه مدبرانه و امیدبخش نهضت سواد رسانه‌ای که به واسطه تألیف این کتاب به‌طور رسمی در کشور آغاز شده است، منجر شود.

ع موضوع سواد رسانه‌ای در ایران با تأخر زمانی نسبت به دیگر کشورهای جهان - که به‌نوعی می‌تواند ورود دیرهنگام به کپکشان **گوتنبرگ** و تبعات نامیمون آن را تداعی‌گر شود - از قریب به ۴۰ سال قبل با بحث رابطه رسانه با مخاطب و سهم رسانه در تربیت دانش‌آموزان، به متون علمی کشور راه یافت. در تعاقب پذیرفته شدن اهمیت این امر، طنین واژه سواد رسانه‌ای و آموزش آن در اتمسفر بوم‌شناسی ارتباطی ایران پربسامدتر شد، اما هیچ‌گاه به‌طور جدی و نظام‌مند جنبه عملی نیافت. «مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی» در سال ۱۳۸۵ در گزارشی، ضمن انتقاد از وضعیت آموزش سواد رسانه‌ای، اعلام کرد که باوجود برخوردار بودن کشور از شرایط خاص درونی و بیرونی، تاکنون اقدامی مؤثر در زمینه آموزش سواد رسانه‌ای انجام نشده است. دفتر مطالعات فرهنگی مرکز پژوهش‌های مجلس در این گزارش با نام «سواد رسانه‌ای، رویکردی نوین به نظارت رسانه‌ای» پیشنهادهایی برای توسعه سواد رسانه‌ای اعلام کرد که بخشی از آن مطالبات، به نظام تعلیم و تربیت رسمی معطوف است.

ع نیک‌بختانه پس از سال‌ها، این رویا رنگ واقعیت به خود گرفت و در بهمن‌ماه ۱۳۹۴، براساس مصوبه «شورای عالی آموزش و پرورش» برای اولین بار در تاریخ نظام تعلیم و تربیت، درسی با عنوان «تفکر و سواد رسانه‌ای» به‌عنوان‌های مصوب درسی افزوده شد و دانش‌آموزان پایه دهم تمامی رشته‌های تحصیلی درسال تحصیلی ۹۶ - ۱۳۹۵، امکان بهره‌مندی از کتاب درسی و دیگر اجزای بسته آموزشی آن را یافتند.

مأموریت اصلی این کتاب پرورش شایستگی‌های زیر در دانش‌آموزان است:

- مدیریت بهره‌مندی از رسانه‌ها؛
- توانایی نقد و بررسی هوشمندانه پیام؛
- توانایی تولید مؤثر پیام رسانه‌ای.

تحقق مأموریت‌های فوق در گرو طراحی دقیق آموزشی برای کسب انتظارات عملکردی خاص و مشترک این درس از سوی فراگیرندگان قرار داشت. به‌همین دلیل، گروه مؤلفان محتوا را در چارچوب علم برنامه‌ریزی درسی انتخاب و سازمان‌دهی کردند و بر مبنای «پنج سؤال کلیدی سواد رسانه‌ای» بنا نهادند. از نکات اساسی و قابل توجه این کتاب رویکرد «مسئله‌محور» آن است که براین اساس، متربیان برای آموختن مفاهیم اساسی برگزیده، در موقعیت‌های مؤثر یادگیری قرار می‌گیرند. از مفاهیم اساسی موجود در کتاب درسی مزبور می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- رسانه
- پیام
- بازنمایی
- فنون اقناع
- کلیشه
- مخاطب فعال

پی‌نوشت

۱. گفت‌وگوی نگارنده با دکتر حسینی افخمی، ۹۴/۱۲/۳.

کتاب‌های جامعه‌شناسی و تغییرات آن در گفت‌وگو
با دبیران و سرگروه‌های علوم اجتماعی
استان گیلان

کشاکش تغییرات کتاب‌ها و تفسیرهای معلمان

محمود اردوخانی

اشاره

کتاب درسی جامعه‌شناسی چندی است با تغییر رویکرد «دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی» دستخوش تحولاتی شده است. این تغییر و تحول کتاب‌ها با واکنش‌های متفاوتی از جانب دبیران روبه‌رو شده است. برخی دبیران تغییرات را پذیرفته و از آن استقبال کرده‌اند، اگرچه نوع تألیف و سطح مباحث را برای دانش‌آموزان ثقیل و دشوار می‌بینند. اما گروهی دیگر از دبیران که اکثریت را تشکیل می‌دهند، هم از نظر محتوای جامعه‌شناختی و هم از نظر روش و ساختار و نیز توجه به مخاطب و جامعه هدف، کتاب‌های جدید را مورد نقد قرار می‌دهند. آنچه به دنبال می‌آید حاصل می‌گردي با دبیران و سرگروه‌های علوم اجتماعی استان گیلان در همین زمینه است. شرکت‌کنندگان در این میزگرد که همه دبیران علوم اجتماعی هستند، عبارت‌اند از:

- مژگان کاردوست، کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، سرگروه ناحیه یک شهر رشت
- آمنه مهرگان، کارشناس ارشد جامعه‌شناسی
- پروش روحانی، کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، سرگروه طالش
- آمنه کرامتی، کارشناس ارشد جامعه‌شناسی
- اسحاق قصوری، کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، سرگروه رودبار
- لیلا مؤمنی، کارشناس ارشد برنامه‌ریزی رفاه اجتماعی
- محمود دولفعلی‌زاده، کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، سرگروه سیاهکل

و با حضور سرکار خانم ماهرخ مؤذن، پیشکسوت و مدرس علوم اجتماعی استان حاصل این گفت‌وگو در ادامه از نظراتان می‌گذرد.

آموزش علوم اجتماعی نه فقط برای دانش‌آموزان، بلکه برای همه افرادی که در جامعه زندگی می‌کنند، ضرورت دارد و یک نیاز است. تمام افراد جامعه، از دانش‌آموزان علوم انسانی گرفته تا مهندسان و پزشکان نیازمند کسب مهارت‌های اجتماعی هستند. آنچه که می‌تواند جامعه را در برابر آسیب‌های اجتماعی مصون و محفوظ نگه دارد، آموزش مهارت‌های اجتماعی و در واقع اخلاق اجتماعی به دانش‌آموزان و نسل آینده از تمام رشته‌هاست.

چه آموزش‌های اجتماعی برای یک دانش‌آموز در این سن ضرورت دارد؟ و آیا کتاب‌های فعلی مطالعات اجتماعی به این آموزش‌ها و مسائل می‌پردازند؟

مهرگان: به نظر من کتاب جامعه‌شناسی با توجه به مسائلی که در آن آمده است، دانش‌آموز را با جامعه و برای ورود به جامعه آماده نمی‌کند. برای مثال، مهارت نه گفتن و اعتمادبه‌نفس داشتن را به بچه‌ها منتقل نمی‌کند. شناخت کشور، حس مسئولیت‌پذیری، وطن‌دوستی و مسائل کاربردی برای حضور در جامعه را در کتاب، خصوصاً سال دوم، نمی‌بینیم. کتاب‌ها باید احساس مسئولیت‌پذیری نسبت به خود و نسبت به جامعه را به فرد انتقال بدهند. تعامل با دیگران و زندگی کردن را به دانش‌آموزان بیاموزند. اما به نظر من، مطالب کتاب‌ها در مورد این مباحث ضروری کاربردی نیستند. به‌طور

کمک کند تا دانش‌آموز مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی اجتماعی را بیاموزد. هدف این آموزش‌ها آن است که فرد بتواند مهارت‌ها را مستقیم و غیرمستقیم کسب کند و یک فرد اجتماعی مفید به جامعه تحویل دهیم. با چنین تعریفی مسلماً آموزش علوم اجتماعی برای همه رشته‌ها ضروری است.

اهداف و ضرورت‌های آموزش علوم اجتماعی به دانش‌آموزان را چه می‌دانید؟ آیا آموزش‌ها فقط برای رشته‌های انسانی ضرورت دارند یا برای دانش‌آموزان سایر رشته‌ها نیز لازم‌اند؟

کاردوست: با تشکر و کسب اجازه از همکاران، آموزش علوم اجتماعی می‌تواند



مسلط بشوند. در صورتی که هدف آموزش علوم اجتماعی این نیست.

بچه‌ها باید جامعه‌شناسی را بفهمند و با عشق به آن به دانشگاه بروند و انتخاب رشته کنند. اما این کتاب‌ها دارند بلایی سر بچه‌ها می‌آورند که اصلاً رغبت به درس جامعه‌شناسی ندارند.

در خصوص اینکه فرمودید کدام بخش‌ها را مناسب‌تر می‌دانم، باید بگویم، به صورت خاص ما در کتاب سال دوم قدیم موضوعاتی در مورد ازدواج داشتیم که خیلی بحث‌انگیز بودند. یا فصلی که در ارتباط با نظام سیاسی است. اگر کسی کمی مطالعه جامعه‌شناسی داشته باشد و مباحث کتاب جامعه‌شناسی را در مورد نظام‌های سیاسی مطالعه کند، متوجه می‌شود این کتاب با یک تفکر یک‌بعدی و با بینش خاصی نوشته شده‌اند. در صورتی که می‌توانست از دیدگاه جامع و بی‌طرفانه جامعه‌شناسی استفاده کند. آنچه که علاقه مرا به جامعه‌شناسی بیشتر کرد این بود که در دوره کارشناسی ارشد فهمیدم، جامعه‌شناسی بدون تعصب و با بی‌طرفی به مسائل نگاه می‌کند. اما این کتاب‌های جدید از این نگاه علمی و بی‌طرفانه فاصله گرفته‌اند و با تعصب و جانب‌دارانه به طرح یک دیدگاه خاص می‌پردازند که محل نقد و بحث بسیار است.

به کتاب سال دوم قدیم اشاره داشتید. منظورتان کدام دوره است؟ اینکه می‌فرمایید شرایط آموزش و تجهیزات مؤثر هستند، آیا به نظر شما در آن دوره امکانات و تجهیزات نسبت به دوره فعلی قوی‌تر بود؟

کرامتی: منظورم کتابی است که از حدود ۲۰ سال پیش تا شش سال گذشته تدریس می‌شده اگرچه تجهیزات در گذشته بهتر نبود، ولی مطالب طوری نوشته شده بودند که در دو ساعت حتی با روش سخنرانی، تعامل لازم بین معلم و دانش‌آموز برقرار می‌شد و کار تیمی بهتر انجام می‌شد.

کتاب‌های مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی تا چه اندازه دانش‌آموزان را با جامعه ایران و مشخصات، ویژگی‌ها و مسائل و مشکلات آن آشنا می‌کنند؟

قصور: ما در مورد یک کتاب درسی صحبت می‌کنیم نه کتابی برای دانشگاه یا کتابی برای عموم جامعه. درباره اینکه فرمودید: آیا آموزش علوم اجتماعی فقط به دانش‌آموزان رشته‌های علوم انسانی اختصاص دارد، یا دانش‌آموزان سایر رشته‌ها هم به آن

می‌کنم مؤلفان بیشتر شهرهای بزرگ را در نظر گرفته‌اند. مناطق روستایی و شهرهای کوچک دیده نشده‌اند. این مسائل برای دانش‌آموزان ما سخت هستند.

منظورتان از اینکه می‌فرمایید، شهرهای کوچک و روستاها را در نظر نگرفته‌اند، چیست؟

روحانی: یعنی مطالب بومی نیست و به مقتضیات بومی توجه نداشته‌اند. امکانات را برای همه یکسان در نظر گرفته‌اند. البته شاید چنین مشکلی در سایر درس‌ها هم باشد. اگر بخواهم به دانش‌آموز کار تحقیقی بدهم، کجا باید برود؟ به موزه‌ها یا کتابخانه‌ها، یا از طریق اینترنت تحقیق کند؟ در روستاها و در شهرهای کوچک این امکانات فراهم نیست. نکته دیگر اینکه مباحث ملموس و کاربردی نیستند که این به ساختار کتاب‌ها برمی‌گردد.

به عنوان معلم با کدام فصل و کدام درس از کتاب‌های جامعه‌شناسی مشکل دارید و کدام فصل و بخش را مناسب‌تر می‌دانید؟

کرامتی: در مورد مشکلات کتاب اکثر همکاران اشتراک نظر دارند که مفاهیم پیچیده و به دور از مقتضای درک و سن و سال بچه‌ها هستند. معلم اگر بخواهد یک پاراگراف را چه فلسفی باشد، چه دینی یا جامعه‌شناختی توضیح دهد، تمام زمان درس را به خود اختصاص می‌دهد. به نظر من در اکثر قسمت‌های کتاب مفاهیم خیلی پیچیده و گنگ هستند و کار معلم در این زمینه خیلی سخت است. در این موضوعات ما نمی‌توانیم امکانات تصویری و ملموسی را در کلاس ارائه بدهیم. تعامل و گفت‌وگو بین معلم و دانش‌آموز به خاطر این مفاهیم خیلی کم‌رنگ است. جای حرف برای بچه‌ها خیلی کم است. من سعی می‌کنم بیشتر از روش گروهی استفاده کنم، اما نمی‌توانم. به همین دلیل برمی‌گردم به اینکه بچه‌ها مفاهیم را حفظ کنند و روی کلمات

کلی، مباحث آن طوری نیستند که دانش‌آموز را با جامعه و برای زندگی در جامعه آماده کنند.

به نظر شما مبانی و مفاهیم اجتماعی به عنوان یک دانش علمی تا چه اندازه به شکل روشن و دقیق و در عین حال ملموس و کاربردی در کتاب‌های درسی علوم اجتماعی مطرح شده‌اند؟

روحانی: در کتاب‌های جامعه‌شناسی تغییراتی داده شده‌اند. حتی بعد از این تغییرات، خصوصاً در کتاب جامعه‌شناسی سال دوم متوسطه، مفاهیم درست جا نیفتاده‌اند و روشن نیستند. مفاهیم خیلی سخت هستند، حتی برای معلمان در نتیجه معلمان به سختی می‌توانند مفاهیم کتاب را به دانش‌آموزان منتقل کنند و دانش‌آموزان نیز معمولاً کمتر می‌توانند مطالب را درک کنند. چون مفاهیم روشن و گویا نیستند.

مشکل بیشتر روی کدام سرفصل‌های کتاب است؟

روحانی: در کتاب جامعه‌شناسی ۱ بحث‌ها خیلی کلی و بیشتر فلسفی هستند. من نمی‌توانم در دو ساعت مفاهیم را روشن و باز کنم و خصوصاً که مفاهیم ملموس و کاربردی نیستند. انجام تمریناتی که برای فعالیت‌ها در نظر گرفته شده‌اند نیز سه ساعت وقت می‌خواهد. مطالب زیاد و پیچیده‌اند و نمی‌توان ظرف دو ساعت این مفاهیم را آموزش داد.

قابل فهم نبودن به دانش‌آموزان مربوط است یا به قدرت انتقال معلم؟

روحانی: هر دو. ممکن است من به عنوان معلم مسلط نباشم، چون کتاب‌ها تغییر کرده‌اند. از طرف دیگر آموزش‌ها و درس‌های جانبی هم ممکن است ناقص باشند. امکانات را باید در نظر گرفت. فکر



محمود ذولفعلی‌زاده



اسحاق قصوری

دارند، معتقدند این بخش یکی از بخش‌های خیلی ساده و راحتی است که دانش‌آموزان از آن استقبال می‌کنند و خیلی بیشتر از معلم مثال می‌آورند.

بخش دیگری که خانم کرامتی گفتند، در کتاب قبلی دربارهٔ ازدواج بود. چگونه انتخاب کنیم و اینکه انتخاب عاقلانه و براساس نظر والدین باشد. این بخش نیز اگرچه تجربهٔ زیستهٔ دانش‌آموز نیست، اما تجربهٔ زیستهٔ خواهر یا برادر یا همسایه‌اش است. بنابراین موضوع را در فکرش به‌عنوان تجربه‌ای می‌پروراند که در آینده خواهد دید. حالا فرض کنیم امکان‌پذیر نیست که این مباحث جزو کتاب‌های درسی باشد و قرار است عناوین دیگری در سرفصل کتاب قرار بگیرند. نوع موضوع، نحوهٔ استدلال و شیوه نگارش این سرفصل‌ها به‌عنوان کتاب درسی و برای دانش‌آموز دبیرستان مناسب نیست. به قول همکاران، مخاطب‌شناسی انجام نشده است. به نظر می‌رسد مطالب از جایی کپی شده‌اند، به‌طوری که در بعضی جاها پاراگراف‌های آن هم خوانی ندارند. لحاف چهل تکه‌ای به‌هم دوخته شده است که گاهی تکه‌های آن هیچ مناسبتی با هم ندارند. مباحث و عنوان‌های آن در مواردی خوب‌اند، ولی توضیحات به‌قدری ذهنی و انتزاعی هستند که دانش‌آموز نمی‌تواند در ذهن خود جای دهد و آن‌ها را دسته‌بندی کند. به‌عنوان مصداق مباحث نظریه‌های جامعه‌شناسی ۲ بسیار انتزاعی‌اند. البته قرار است این کتاب در پایهٔ دهم تدریس شود.

مهرگان: جامعه‌شناسی باید فرد را با مشکلات جامعه‌اش آشنا کند، امکان تعامل سازندهٔ افراد را با هم در قالب جامعه فراهم کند و مسائل و مشکلات جامعه را بررسی کند تا فرد خود بتواند به راه‌حل برسد و در زندگی خود اعمال کند.

در مورد مباحث مطرح شده یا در رد موارد مطرح شده مطلب تکمیلی دارید؟

روحانی: اشاره کردید به توانایی معلم که ممکن است توانایی لازم را نداشته باشد. می‌خواهم این مطلب را تأیید کنم. اما برای اینکه معلمان بتوانند دوره ببینند، کتاب را بهتر بشناسیم، تبادل نظر کنند

دانش‌آموزی را که در مدارس شهری تحصیل می‌کند، با دانش‌آموزی که در روستا تحصیل می‌کند، مقایسه کنید. این دانش‌آموز روستایی از امکانات فناورانه بهره‌مند نیست. ما اگر بخواهیم این‌ها را در یک مرتبه قرار بدهیم، مثل کنکور سراسری و در شرایط امتحانات سراسری، یعنی از آن‌ها انتظار یکسانی داریم و می‌خواهیم همهٔ آن‌ها را با یک معیار بسنجیم، در حالی که در واقع نباید این‌طور باشد. نظام آموزشی آمده و گروه‌بندی و طبقه‌بندی کرده به منطقه‌های یک، دو و سه تا این تبعیض‌ها کم بشود. اما در کتاب‌ها این‌ها در نظر گرفته نشده‌اند. شفاف بگویم بنده در هفت مدرسهٔ شهری و روستایی تدریس می‌کنم.

در مناطق شهری و برخوردار، گیرایی دانش‌آموزان به مراتب بهتر است تا در روستاها. این یک حقیقت است. کار با دانش‌آموزانی که در شرایط سخت‌تر یا روستایی و شهرهای کم‌برخوردار هستند، به‌مراتب سخت‌تر است تا کار در مدرسه‌ای که دانش‌آموزان آن از خرده‌فرهنگ‌های متفاوت هستند. کار در این مدرسهٔ دوم خیلی سخت‌تر است از کار در مدرسه‌ای که دانش‌آموزان یکدست هستند. کتاب‌ها به‌نظر من حدود ۴۰ درصد در این زمینه موفق هستند.

آقای قصوری مطالبی را در مورد مباحث کتاب‌ها و دید دریافت دانش‌آموزان بیان کردند. شما موضوع را چگونه می‌بینید. مشکل از کتاب درسی است یا سطح درک و دریافت بچه‌ها، و یا روش تدریس معلم؟

کار دوست: من ضعف‌های موجود دریافت مطالب کتاب‌ها را به دو بخش عمده تقسیم می‌کنم: یکی سرفصل‌ها و عناوینی است که ما به عنوان معلم لازم می‌دانیم در کتاب‌ها گنجانده شوند، و دیگر اینکه اگر آن سرفصل‌ها گنجانده نشده و سرفصل‌های دیگری بنابر هر ملاحظاتی گنجانده شده‌اند، در تدوین و تشریح این سرفصل‌ها هم اشکالاتی وجود دارد. به‌عنوان یک معلم معتمد، عناوین و سرفصل‌هایی که می‌تواند بسیاری از این چالش‌ها را از بین ببرد، عناوینی هستند که با زندگی روزمرهٔ دانش‌آموز ارتباط دارند. وقتی من مطلبی را مطرح می‌کنم که با زندگی دانش‌آموز در ارتباط است و آن را لمس می‌کند، آن را خیلی راحت‌تر می‌فهمد. خودش مثال می‌زند و مطلب را جلو می‌برد. الان ما در کتاب مطالعات، بحث هنجار را داریم. اکثر دبیرانی که در اینجا حضور

نیاز دارند، توضیحی می‌دهم. شما یک آموزش علوم اجتماعی عام دارید که همه به آن نیاز دارند. از یک پزشک تا سایر افراد جامعه در هر رده و طبقه‌ای از مشاغل که باشند. حتی وزیر و رئیس‌جمهور را هم دربرمی‌گیرد. اما وقتی می‌گوییم علوم اجتماعی منظور ما بخش تخصصی و حرفه‌ای آن است که فقط برای رشته‌های انسانی مطرح می‌شود.

متأسفانه ما امروز در خیلی از رشته‌ها مباحث علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی نداریم. اخیراً در سند تحول بنیادین این مسئله را مدنظر قرار داده‌اند و نیم‌نگاهی به آن داشته‌اند. امسال قرار است کتابی به نام «تفکر و سواد رسانه‌ای» را - که هنوز دورهٔ آن را برگزار نکرده‌اند - ما و همکارانمان تدریس کنیم. در حالی که اصلاً کتاب را ندیده‌ایم. این در آینده مشکل ایجاد می‌کند. اما تألیف و تدوین همین کتاب نشان می‌دهد که نظام آموزشی ما به این نتیجه رسیده که علوم اجتماعی برای همهٔ رشته‌ها لازم است.

در مورد کتاب جامعه‌شناسی چه نظری دارید و آن را چگونه می‌بینید؟

قصوری: مشکل کتاب جامعه‌شناسی مخاطب‌شناسی است که دوستان برخی موارد را مطرح کردند. در کتاب‌هایی که برای دورهٔ متوسطهٔ دوم تألیف می‌شوند، مانند علوم اجتماعی پیش‌دانشگاهی یا همین جامعه‌شناسی ۱ که امسال قرار است برای پایهٔ دهم تألیف شود، مطالبی را آورده‌اند که درخور آن گروه سنی نیست. نه به این معنا که مطالب علمی نیستند، علمی‌اند اما مناسب این گروه سنی نیستند. با آموزش‌هایی که دانش‌آموز قبلاً آموخته تناسب، هماهنگی و سنخیت ندارند. برای آوردن یک مطلب در کتاب درسی به‌عنوان محتوای آموزشی، حتماً باید روش و سلسله‌مراتبی رعایت شده باشد. باید به دانش پایه و میزان گیرایی مخاطب و گروه سنی او، و به قول دوستان، منطقهٔ جغرافیایی و شهری و روستایی بودن او توجه شود. کسانی که در مناطق روستایی زندگی می‌کنند، با کسانی که در شهر سکونت دارند، از نظر گرفتن مطالب و درک مفاهیم ممکن است تفاوت‌هایی داشته باشند. متأسفانه در کتاب‌های ما از این نظر نوعی تبعیض بین مناطق مشاهده می‌شود و یک نوع نگاه مرکزگرایی حاکم است. یکی از اهداف سند تحول این بود که این تبعیض‌ها و مرکزگرایی در تألیف کم شود. اما در کتاب‌های درسی چنین رویکردی مشاهده نمی‌شود.



لیلا مؤمنی



پریوش روحانی

و اشکالات برطرف شود، هنوز برنامه‌ریزی صورت نگرفته است. همین موضوع باعث می‌شود معلم برای حضور در کلاس آمادگی لازم را نداشته باشد. هر چند مفاهیم را می‌شناسیم، ولی باید بدانیم نویسندگان و مؤلفان کتاب چه چیزهایی را مدنظر دارند تا بتوانیم آن را انتقال دهیم.

مؤمنی: به نظر من کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی یک هدف را دنبال می‌کنند و آن وحدت و وفاق ملی است. برای ایجاد این وحدت و وفاق، ایجاد هویت و فرهنگ را مطرح می‌کند که به نظر من در این کار چندان موفق نیست. چرا که به عناصر تشکیل‌دهنده فرهنگ و هویت ما به صورت متعادل و متوازن نمی‌پردازد. یک‌بعدی به مسائل نگاه می‌کند و تصویر ناقصی از فرهنگ ارائه می‌دهد که در بچه‌ها ایجاد زدگی می‌کند. نگاه کتاب به درس به عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر هویت و فرهنگ، جامعه‌شناختی نیست.

وقتی به تاریخچه جامعه‌شناسی نگاه می‌کنیم، در قرن‌های ۱۸ و ۱۹ که جامعه‌شناسی توسط **اگوست کنت** مطرح می‌شود، او عوامل وفاق در جامعه را مطرح می‌کند و اولین و مهم‌ترین آن را دین می‌داند. **وبر** نیز دین را عامل تحول جامعه می‌داند. در واقع تحول غرب از دین شروع می‌شود.

جلوتر که می‌آییم، هر جا مدرنیته و صنعتی شدن با چالش مواجه می‌شود، جامعه‌شناسی به داد آن می‌رسد، در حالی که کتاب هیچ اشاره‌ای به آن ندارد. هیچ نمونه کاربردی و تحولی‌بنیادی که علم ایجاد کرده است، در کتاب دیده نمی‌شود. یکی از اهداف مهم جامعه‌شناسی، خصوصاً آخرین فصل آن که مبحث انتقادی است، نقد بر وضعیت موجود و پیشنهاد وضعیت مطلوب است. در حالی که این کتاب فقط به تضاد جامعه

غرب اشاره می‌کند. تضاد فقر و غنا را به عنوان چالش در غرب مطرح می‌کند، در حالی که چالش فقر و غنا در کشور خودمان را که یک واقعیت حاضر و ناظر است و دانش‌آموز آن را درک می‌کند، کنار گذاشته است. من به عنوان معلم جامعه‌شناسی این تضاد را چگونه جواب بدهم؟ من به عنوان معلم جامعه‌شناسی بزرگ‌ترین آرزویم این است که



آمنه کرامتی

دانش‌آموز با مطالعه کتاب تصمیم درست بگیرد، و بتوانم در تغییر رفتار او نقش داشته و تأثیرگذار باشم. این کتاب فرصت چندانی ایجاد نمی‌کند، درباره هویت، فرهنگ و دین صحبت می‌کند و حرف می‌زند، اما در مورد تغییر رفتار حرفی ندارد. کتاب تعریفی از جامعه‌شناسی ندارد. دانش‌آموز تا حالا علوم اجتماعی خوانده و به کلاس جامعه‌شناسی آمده است دوست دارد جامعه‌شناسی را بداند، در حالی که کتاب تعریف دقیقی از اهداف آن نمی‌دهد. **کرامتی:** آنچه که همه ما در مورد آن اتفاق نظر داریم این است که کتاب‌های ما با هم ارتباط منطقی ندارند. یعنی کتاب‌هایی که برای دوره متوسطه اول نوشته شده‌اند، خیلی ساده‌اند و مفاهیم آن‌ها قابل فهم است. اما دانش‌آموز وقتی از این مرحله به مرحله بعدی می‌آید، با مفاهیمی مواجه می‌شود که خود معلمان روی آن مشکل دارند. یک دختر ۱۳ ساله مسائل اجتماعی را می‌فهمد، بنابراین کتاب باید به مسائلی بپردازد که واقعاً با زندگی روزانه ما در ارتباط هستند.

خانم مؤمنی درست می‌گویند که هدف اصلی کتاب ایجاد وفاق اجتماعی بوده است. اما این برخورد درست نیست که وقتی کتاب از عدالت بحث می‌کند، عکس ایران را می‌گذارد، وقتی از ظلم حرف می‌زند، کشورهای دیگر را نشان می‌دهد. طوری نشان می‌دهد و عنوان می‌کند که دانش‌آموز نتیجه بگیرد، سیاست هیچ ایرادی ندارد، در صورتی که بیشتر بچه‌ها را زده کرده‌اند. بچه‌ها از طریق دسترسی‌هایی که دارند، مطالب را متوجه می‌شوند و نقد می‌کنند.

یعنی می‌فرمایید مؤلفان کتاب جامعه‌شناسی بیشتر ترویج دین کرده‌اند تا جامعه‌شناسی؟

کرامتی: ما همه مذهب خودمان را عاشقانه دوست داریم، اما این دلیل نمی‌شود که مطالعه و تحقیق نداشته باشیم. ما از جامعه‌شناسی انتظار داریم که به بچه‌ها فرصت تفکر، تعقل و خلاقیت بدهد. متأسفانه کتاب این را از من گرفته است، چه برسد به بچه‌ها.

کار دوست: در هر نظام سیاسی، یکی از رسالت‌های کتاب‌های آموزشی تثبیت و تحکیم ارزش‌های آن نظام سیاسی است و این اهتمام در تمام نظام‌ها موضوعی پذیرفته شده است. بحث بر سر نوع دفاع است. می‌گویند اگر از فردی یا موضوعی بد دفاع کنید، یا طرفدار بدی باشید، آن فرد یا موضوع نیازی به دشمن

ندارد. به نظر ما کتاب از چنین مشکلی رنج می‌برد و رویکردش در دفاع، با واقعیات جامعه هماهنگ نیست. بنابراین نه تنها مؤثر نیست، تأثیر معکوسی روی دانش‌آموز دارد.

کتاب‌های جدید جامعه‌شناسی را در مقایسه با کتاب‌های گذشته، از نظر محتوای کاربردی، انسجام و... چگونه ارزیابی می‌کنید؟

قصور: در مورد کتاب درسی روی سه بخش اصلی باید کار شود: اهداف، محتوا و ساختار. هر سه بخش باید به سه مقوله دانش، نگرش و مهارت توجه داشته باشند.

کتاب‌های جامعه‌شناسی از نظر دانش شاید بشود گفت حدود ۴۰ درصد خوب هستند، چون از نظر ساختاری با جامعه هدف تناسب ندارند و دارای ضدونقیض‌هایی هستند. در بعضی جاها تعاریفی آورده‌اند که اشکال دارند. مثلاً بخش هویت کتاب جامعه‌شناسی ۱ مطرح کرده که هویت ایرانی قبل از اسلام اساطیری بوده و بعد از ورود اسلام هویت توحیدی شده است یا قبل از اسلام شرک‌آمیز بوده و بعد توحیدی شده است. در حالی که در کتاب جامعه‌شناسی ۲ که مفصل به این بحث پرداخته آمده است، هویت ایران قبل از اسلام هویت دینی آمیخته با اساطیر بوده که بعد از ورود اسلام توحیدی شده است. این جمله چند بُعدی است. به عبارت دیگر نمی‌توانیم بگوییم که در گذشته توحیدی نبوده و توحیدی شده است. این اشکال دارد.

در مورد کتاب جدید که ما در اعتبارسنجی آن را نقد کردیم، منظور نگارنده کتاب خوب بوده است، اما مطالبی که می‌آورد علمی نیست. وقتی در مورد عدالت بحث می‌کنیم، نباید آرمانی، بلکه باید واقع‌گرایانه باشد، چون کتاب ما جامعه‌شناسی است. به قول مرحوم **شریعتی**، کتاب باید اندیشیدن را بیاموزد نه اندیشه‌ها را. متأسفانه کتاب‌های ما این مهارت‌ها و دانش را در نظر نگرفته‌اند. من می‌پرسم: علاقه‌مندی دانش‌آموزان به درس‌های علوم اجتماعی و نمرات آن‌ها چقدر رضایت‌بخش است؟ روش‌هایی که ما به کار می‌گیریم، چقدر برای دانش‌آموزان ما پسندیده است؟ دانش‌آموز ما در پایان سال با توجه به آموزش‌هایی که دیده، چه مهارت‌هایی را نسبت به اول سال کسب کرده است؟ به نظر من در کتاب‌های فعلی، به موضوع مهارت کمتر پرداخته شده است. حتی برای بالا بردن نگرش بچه‌ها از استحقاق و قدرت استدلال برخوردار نیست. خیلی ضعیف است و به راحتی

توسط دانش‌آموزان به چالش کشیده می‌شود.

در مورد تغییرات و مشکلات کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی تا چه اندازه از شما به‌عنوان دبیر و معلم نظرخواهی شده است؟

کرامتی: با توجه به اینکه سال گذشته مسئولیت دبیرخانه را داشتم و رابط بین دفتر تألیف و استان‌ها بودم، متوجه شدم که در این مورد واقعاً کوتاهی می‌شود. در گردهمایی ما در سال گذشته نخبگان کشور حضور داشتند و این گردهمایی یک فرصت طلایی بود. خیلی زحمت کشیدیم که مؤلفان اصلی کتاب‌های نوشته شده یا در دست تألیف، قبل از هر تصمیم‌گیری به این همایش بیایند و نظرات حاضران را بشنوند. اما اصلاً حضور نیافتند و گفتند اجازه یا مأموریت حضور نداریم. آقایانی هم که آمدند، گفتند ما این انتقادات را می‌رسانیم و ما هم بیانه صادر کردیم.

می‌خواستید کتاب‌هایی را که نوشته نشده‌اند، نقد کنید؟

کرامتی: نقد لزوماً پس از آشنایی با کتاب صورت می‌گیرد، اما آیا برای نوشتن کتاب نباید از دبیران و معلمان که با دانش‌آموزان ارتباط مستقیم دارند، نظرخواهی شود، که چه سرفصل‌ها و مفاهیمی را استفاده کنند؟ حالا که در یک شهر همه نمایندگان معلمان جمع شده‌اند، و با توجه به هماهنگی‌هایی که انجام شده بود، نباید مؤلف و مؤلفان کتاب در این همایش حاضر می‌شدند؟

روحانی: من چون دو دوره تغییرات کتاب‌ها را تجربه کرده‌ام، باید بگویم که قبل از این دوره از تغییرات، ما در سال چهارم پیش‌دانشگاهی یک کتاب جامعه‌شناسی نظام جهانی را داشتیم که فوق‌العاده خوب بود و مفاهیم را به روشنی بیان کرده بود. راحت می‌توانستیم در کلاس مسائل را شرح دهیم و کارهای جانبی هم انجام می‌دادیم. کار میدانی داشتیم و مثلاً بچه‌ها را به دفتر سازمان ملل می‌بردیم و از آن‌ها گزارش می‌خواستیم. درس‌های آن کتاب خیلی دانش‌آموزان را ترغیب می‌کرد که در رشته علوم اجتماعی دانشگاه تحصیل کنند و خیلی از آن دانش‌آموزان من در حال حاضر در سطح دکترا هستند.

اما امروز کتاب‌هایی را تدریس می‌کنیم که خصوصاً کتاب سال چهارم کاملاً برای بچه‌ها کسمل‌کننده‌اند. در حالی که من همان معلم هستم با همان شیوه، بنابراین این کتاب است

که جواب نمی‌دهد. بخشی از علت آن می‌تواند نظرخواهی نکردن از معلمان و دبیران باشد.

شما خودتان به‌عنوان معلم برای بسط و جا انداختن مفاهیم یا ملموس و کاربردی کردن موضوعات و مفاهیم درس علوم اجتماعی چه تلاشی کرده‌اید؟

کرامتی: ما در سال گذشته تحقیقی انجام دادیم و نقش کتاب را در کاربردی کردن مفاهیم و موضوعات، واداشتن دانش‌آموز به تعمق و تفکر، و فعال کردن دانش‌آموز بررسی کردیم. نتیجه به‌دست آمده نقش کتاب را خیلی ضعیف نشان داد. من خودم برای تدریس این درس از روش نمایشی و از پاورپوینت هم استفاده کردم تا شاید مؤثر واقع شود. اما وقتی بررسی کردیم، به این نتیجه رسیدیم که بهترین شیوه سخنرانی است. وقتی برای جا انداختن مفاهیم کتاب جامعه‌شناسی از شیوه‌های غیرسخنرانی، مانند گروهی، صوتی و تصویری استفاده می‌کنیم، جواب نمی‌دهد.

مؤمنی: محتوا ذاتاً این ویژگی را ندارد که بتواند عملی و کاربردی باشد. من برای آشنایی بچه‌ها با چالش‌های غرب، آن‌ها را به سایت می‌بردم و چالش‌های فقر و غنا در غرب را بررسی می‌کردیم. اما بچه‌ها می‌گفتند وضعیت فقر و غنا در جامعه خودمان چگونه است و چرا کتاب به آن‌ها نمی‌پردازد؟ گاهی دانش‌آموزان را گروه‌بندی می‌کردم و از آن‌ها می‌خواستم با توجه به نکته‌های جمع‌آوری شده مطلبی را انتخاب کنند که در مجله‌ها به آن پرداخته شده باشد. آن‌ها موظف می‌شدند گزارش خود را در پایان هر فصل و درس ارائه کنند.

روحانی: نوع و روش مطلوب تدریس بستگی دارد به اینکه کدام کتاب موردنظر باشد. من در جامعه‌شناسی ۱ بیشتر کار گروهی را ترجیح می‌دهم. بچه‌ها خودشان بخش‌های کتاب را تقسیم می‌کنند و در نهایت یک نفر به نمایندگی از آن‌ها مطلب را در کلاس بیان می‌کند. نقش من هم هدایت بحث و تعیین جهت است. برای سال سوم، کاری که انجام می‌دادیم، مثلاً در بحث فرهنگ، سعی می‌کردیم بچه‌ها را برای بازدید به یک خانه تاریخی ببریم و اتفاقات مطرح شده در کتاب را در آنجا برایشان توضیح بدهیم. این روش از نظر منطقه جغرافیایی و سرگذشت اجتماعی تاریخی آن خیلی برای بچه‌ها خوب بود. لایه‌لای بحث‌های تاریخی فرهنگ را هم توضیح می‌دادیم و در این کار با معلم تاریخ

درباره مباحث هم‌فکری و همکاری می‌کردیم. در گردش‌های علمی و میدانی با معلم تاریخ همکاری خوبی داشتیم. ایشان بخش‌های تاریخی را می‌گفتند و جامعه‌شناسی را هم من توضیح می‌دادم. با دبیر تاریخ بچه‌ها را بردیم دفتر سازمان ملل. در جامعه‌شناسی پیش‌دانشگاهی بچه‌ها را به مجلس بردم تا از نزدیک کارهای نمایندگان را ببینند. شاگردان گزارش مفصلی هم نوشتند و در مدرسه برای همه بچه‌ها قرائت شد. البته این بازدید قدری چالش‌برانگیز شد، اما توانستم آن را به‌خوبی مدیریت کنم. در نهایت بچه‌ها تعامل بین دولت و نمایندگان و لوابج و مصوبه‌های مجلس را از نزدیک مشاهده کردند. بعد از قرائت گزارش دانش‌آموزان برای سایر بچه‌ها، جذابیتی ایجاد شده بود که حتی بچه‌های سایر رشته‌ها درخواست داشتند تا آن‌ها را هم به چنین اردوهایی ببریم.

کاردوست: ما نمی‌توانیم برای یک کتاب در همه‌جا یک روش را به‌کار بگیریم. در کلاس روش سخنرانی جواب می‌دهد و در جایی دیگر بارش مغزی متناسب است. این روش‌ها جدا از موضوع کتاب، با تعداد دانش‌آموزان، ترکیب آن‌ها از نظر سطح و کیفیت آموزشی و جمع امکانات مدرسه در رابطه است. بنده در پایه‌های متفاوت تدریس کرده‌ام. بیشتر تلاشم بر این است که از روش‌های فعال استفاده کنم و به‌روز باشم. حداکثر سعی‌ام را می‌کنم، اما با تغییرات کتاب‌ها بیشتر با مشکل مواجه می‌شوم.

به‌گونه‌ای که تعامل بین من و دانش‌آموز کمتر می‌شود و مجبور می‌شوم به شیوه سخنرانی تدریس کنم.

حتی اگر از روش تیمی هم استفاده کنم، چون مباحث فلسفی و کلامی مندرج در کتاب‌ها از جامعه‌شناسی آن بیشتر است و این اطلاعات در حد ذهنی دانش‌آموز نیست، نتیجه نمی‌دهد.

ارزیابی دانش‌آموزان از کتاب‌های جامعه‌شناسی چیست و کدام بخش‌ها را مشکل و غیرقابل فهم و کدام بخش‌ها را مناسب می‌دانند؟

ذولفعلی‌زاده: دانش‌آموزان بحث‌های مربوط به آسیب‌های اجتماعی را بیشتر می‌پسندند؛ در مورد ازدواج، مسائل روز، ماهواره و گرایش‌ها. البته نوع و سطح علاقه



آمنه مهرگان

آن‌ها به این مسائل به دبیر هم بستگی دارد. جامعه‌شناسی سال دوم جنبه فلسفی پیدا کرده است که خود ما هم به عنوان معلم خوب متوجه نمی‌شویم. به همین دلیل در انتقال آن به دانش آموز مشکل ایجاد می‌شود و آن‌ها در این زمینه گله‌مند هستند. البته سطح علاقه و نوع درک از مباحث بین دانش آموزان شهری و روستایی تفاوت دارد. وضعیت تحصیلی و علمی در بعضی مناطق و روستاها شرایط خاص دارد. در کلاسی که دانش آموزان آن با جبر و زور به سال دوم انسانی آورده شده‌اند، وضعیت علمی خیلی ضعیف است. در سطح شهر و کلاسی که دانش آموزان نمرات ۱۸ و ۱۹ دارند، با هر شیوه‌ای می‌شود کار کرد و می‌شود از روش‌های مشارکتی بهره گرفت. اما وقتی یک تحقیق ساده از دانش آموز روستایی بخواهیم، به دلیل امکانات و مسائل خاص نمی‌تواند به درستی انجام دهد.

آیا شما دسترسی به منابع لازم و سایت‌ها برای انجام کار پژوهشی را دارید؟

قصور: ببینید، در کتاب جامعه‌شناسی، **ماکس وبر** در یک پاراگراف کوتاه معرفی شده است، ما می‌توانیم به بچه‌ها بگوییم وبر را در یک صفحه معرفی کنند. این تحقیق است. ما نمی‌توانیم بگوییم شما مطالب کتاب یا کل درس را در یک صفحه یا از طریق اینترنت انجام بدهید. زمانی که می‌خواهیم یک واژه مبهم یا اشخاص را معرفی

کنیم، می‌توانیم به تحقیق بسنده کنیم، اینکه ما می‌گوییم تبعیض آموزشی وجود دارد، اینجاست. دانش آموز روستایی را نه می‌توانی به اردو ببری و نه به موزه و کتابخانه و نه سیستم مجازی وجود دارد. اینجا هنر معلم است که برای دانش آموز انگیزه ایجاد می‌کند.

بسنده با بیش از ۲۵ سال تجربه کاری در مناطق شهری و روستایی به این نتیجه رسیده‌ام که آرمان‌ها و انگیزه‌های بچه‌های روستایی حداقل است. در مناطق روستایی امکانات خیلی پایین و ضعیف است. بنابراین خیلی کم اتفاق می‌افتد که از بین دانش آموزان روستایی یکی به دانشگاه‌های خیلی خوب و معتبر راه پیدا کند. ولی بچه‌های شهری با امکانات بهتری دارند پیش می‌روند.



ماهرخ مؤذن

مؤمنی: بنده هم کار در مراکز شهری و روستایی را تجربه کرده‌ام. به نظر من درک مسائل اجتماعی بچه‌های روستایی و شهری خیلی متفاوت است. درباره اینکه می‌گویید درک بچه‌های شهری نسبت به زندگی روستا پایین است باید بگوییم، بچه‌های شهر کمتر به روستا نیاز پیدا می‌کنند، اما بچه‌های روستایی باید برای ارتقای خود در مراکز علمی، سیاسی و اجتماعی به شهرها بروند. کمبود امکانات و انگیزه پایین بچه‌های روستا موجب تفاوت درک مسائل اجتماعی بین دانش آموزان شهری و روستایی شده است.

قصور: اینکه شناخت متفاوت شهری و روستایی از زندگی یکدیگر به کمبودهای کتاب جامعه‌شناسی برمی‌گردد. چرا دانش آموز شهری نباید با زندگی روستایی آشنایی داشته باشد؟ و چرا این مسائل در کتاب‌های درسی اصلاً مطرح نمی‌شوند؟ توجه کنید، دوستان ما اصلاً با مباحث دینی مشکل ندارند، بلکه می‌گویند در جامعه‌شناسی باید بیشتر به شناخت جامعه ایران اعم از جامعه شهری، روستایی و حتی عشایری پرداخته شود. اما کتاب واقعیت‌های جامعه ایران را بیان نمی‌کند و بیشتر مباحث ذهنی و فلسفی را شرح می‌دهد.

مدرسه، مدیریت، مشاوران، نظام آموزشی و والدین به‌طور کلی تا چه اندازه به درس‌های علوم اجتماعی اهمیت می‌دهند و چرا؟

مؤمنی: من در هجده سالی که تدریس کرده‌ام تاکنون ندیدم و نشنیدم اولیا برای ضعف درس علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی فرزندشان بخواهند با دبیر و معلم او صحبت کنند. این همان نگاه حاشیه‌ای به این درس‌هاست.

روحانی: اولیا چنین دغدغه‌ای ندارند که بیايند سؤال یا پیگیری کنند که درس علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی فرزندشان چگونه است. گاهی ما خودمان جسارت می‌کنیم و اولیا را می‌خواهیم و توضیح می‌دهیم که چرا فرزند شما دچار مشکل است. اما از طرف اولیا خیر، چنین نگرانی وجود ندارد.

کار دوست: برای اولیا و دانش آموزان درس علوم اجتماعی از نظر اهمیت در دو یا سه رتبه آخر قرار دارد. اما برخورد دبیر در کلاس می‌تواند جایگاه این درس را بالا ببرد. من در مدرسه‌ای تدریس می‌کردم که اکثر قریب به اتفاق اولیا دکتر و مهندس بودند. در این مدرسه فقط رشته‌های ریاضی و علوم تجربی تدریس می‌شد. در چنین جوی و فضایی در ابتدای

سال در جلسه‌ای که با اولیا داشتیم به آن‌ها گفتم که درست است که این درس از نظر شما عمومی است، اما هیچ‌کس از درس‌های علوم اجتماعی بی‌نیاز نیست. فرزندان شما باید این مهارت‌ها را پیدا کنند و با هم به اتفاق نظری رسیدیم. خدا را شکر تا پایان سال همراهی اولیا و دانش آموزان را داشتیم و این تعامل بسیار خوبی بود.

آیا درس‌های علوم اجتماعی را در این منطقه دبیرانی که رشته تحصیلی آن‌ها علوم اجتماعی است، تدریس می‌کنند یا از معلمان درس‌های دیگر هم برای تدریس این درس استفاده می‌شود؟

کار دوست: اینکه از معلمان درس‌های دیگر استفاده می‌شود، خیلی اتفاق افتاده است. چون از نظر مسئولان آموزشی ما، هر کس که کتاب جامعه‌شناسی را بخواند، می‌تواند برود سر کلاس پاراگراف به پاراگراف بخواند و توضیح بدهد.

قصور: در این زمینه ما مواردی داشتیم که با وجود همکار علوم اجتماعی، معلم و دبیر رشته دیگر را برای تدریس به کلاس علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی فرستادند. دسته‌بندی دوگانه‌ای در مدارس وجود دارد و گسترده است به نام علوم پایه و علوم انسانی. دانش آموزان را هم برای کلاس‌های تقویتی و پایه سفارش می‌کنند و در انتخاب رشته اولویت اول علوم پایه است. نگاه مدیران هم همین است. هر چند رشته تحصیلی خود مدیران و مشاوران علوم انسانی و اجتماعی است، اما بیشتر هدایت‌ها و مشاوره‌ها به بچه‌ها برای رشته‌های غیر علوم انسانی است.

در برنامه جدید هدایت تحصیلی میل اولیا و دانش آموزان بیشتر به رشته‌های تجربی و ریاضی بوده است و آمار نیز دقیقاً این موضوع را نشان می‌دهد. چرا از علوم انسانی این قدر کم استقبال شده است؟

روحانی: به نظر من باید بازار کار را هم در نظر داشته باشیم. فرض کنیم وقتی می‌بینیم فرزند یا دانش آموز من که فرد زرنگی است، می‌تواند در رشته تجربی درس بخواند، خب من هم چون دوست دارم فرزندم پزشک یا مهندس بشود و نه یک فارغ‌التحصیل علوم اجتماعی یا انسانی، بیشتر به فکر ورود او به چنین رشته‌هایی که بازار کار دارند، خواهم بود و فرزندم را تشویق می‌کنم که به رشته‌های تجربی یا ریاضی برود.



مژگان کار دوست

دوست دارند. ولی در حال حاضر کاملاً برعکس شده است. دوره تألیفات دکتر **رجب زاده** به نظر من دوره طلایی بود.

قصوری: به نظر من این کتاب نه برنامه ریزی درسی، نه ساختار و نه محتوای دانش قوی دارد. در بخش مشاوره و پرورشی کتابچه‌ای وجود دارد به نام «راهنمای خودمراقبتی

برای سفیران سلامت». به نظر من برای سال دوم متوسطه این کتاب جامعه‌شناسی‌تر از جامعه‌شناسی ماست. در آن تمام جنبه‌های تعامل اجتماعی آمده است. مطالعات اجتماعی متوسطه اول پایه نهم جامعه‌شناسی‌تر از جامعه‌شناسی ماست. برنامه هدایت تحصیلی و انتخاب رشته دانش‌آموز به سال نهم رفته است، در حالی که

دانش‌آموز در کلاس دهم، بعد از اینکه رشته علوم انسانی را انتخاب کرده است، تازه می‌خواهد ببیند جامعه‌شناسی چیست. **ذولفعلی زاده:** من برخلاف همکارانم کتاب جدید را خیلی بهتر می‌دانم، چون جامعه‌شناسی ایرانی - اسلامی را مطرح می‌کند. به نظر من خیلی خوب است. آن را یک تحول می‌دانم و دید مثبتی نسبت به آن دارم. البته خودم هم نقد دارم، اما شجاعت تغییر رویکرد را خوب می‌دانم.

قصوری: ما در درس جامعه‌شناسی ۱ سلسله مراتبی داشتیم که از کنش اجتماعی شروع می‌شد و به معرفی رشته‌هایی می‌رسید و بین آن‌ها جامعه‌شناسی را معرفی می‌کرد. این مسیر که بسیار مفید و خوب بود، امسال حذف شده است.

کار دوست: در برابر بومی‌سازی علوم، خصوصاً جامعه‌شناسی، هیچ موضع‌گیری وجود ندارد. اما اصولاً لازمه علامت مثبت یا منفی گذاشتن جلوی هر علم این است که مبانی و اصول آن را بشناسیم و مبنای قضاوت داشته باشیم تا بتوانیم بگوییم چه چیز درست و چه چیز غلط است. بحث این است که اگر می‌خواهیم قدرت نقد پیدا کنیم، شرط اول این است که آن نظریات را بشناسیم و مطالعه کنیم. بعد قادر خواهیم بود **پارسونز** یا **فوکو** را نقد کنیم. اول باید بفهمیم چه می‌گویند نمی‌توانیم آن‌ها را کنار بگذاریم چون متعلق به کشور من نیستند. باید ببینیم چه می‌گویند، بعد نقد کنیم و به جامعه‌شناسی بومی برسیم.

پیش، در یکی از مدارسی که خاص بود و استثنایی، خیلی از دانش‌آموزان به علوم انسانی علاقه‌مند شدند. عده‌ای حقوق و عده دیگری جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و رشته‌های مرتبط را انتخاب می‌کردند. اما چون در آن مدرسه گروه‌های آموزشی علوم انسانی جایی نداشت، اولیا اجازه ندادند آن‌ها در رشته‌های علوم انسانی و علوم اجتماعی ادامه دهند.

مؤمنی: ما چقدر در جامعه و در مصدر امور و مدیریت جامعه از نخبه‌های جامعه‌شناسی استفاده می‌کنیم؟ آیا جامعه‌شناسان ما می‌توانند به راحتی حرف بزنند و مسائل جامعه را نقد کنند؟ آیا حقوق‌دان اجازه صحبت کردن و نقد روند حقوقی و قضایی از جامعه را دارد. در چنین شرایطی خانواده چطور اجازه بدهد فرزندش در رشته علوم انسانی درس بخواند. متأسفانه به‌خاطر تعصباتی که وجود دارد، اجازه فعالیت به نخبگان علوم انسانی، جامعه‌شناسی و حقوق داده نمی‌شود.

قصوری: همکاران حاضر بگویند که کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی نسبت به ۱۰ سال گذشته بهتر شده است یا بدتر. پاسخ مثبت نیست. ما ده دوازده سال است که نقد می‌کنیم. ۷۰ تا ۸۰ درصد و بیشتر معلمان علوم اجتماعی کشور کتاب‌ها را نقد می‌کنند، اما سال به سال کتاب‌ها بدتر شده‌اند. نقدپذیر بودن شرط اول نقد است. وقتی گوش شنوایی برای نقد وجود ندارد و من دبیر علوم اجتماعی قادر نیستم در حوزه و محدوده کاری خودم تأثیر بگذارم، سطح کلان‌تر که مشخص است. این کتاب‌ها هم از نظر دانش و هم از نظر محتوایی و ساختاری با سن و سال و شرایط دانش‌آموز متناسب نیست. ما این را بارها گفته و به صراحت اعلام کرده‌ایم که مفاهیم خوب‌اند، اما بیان مناسبی برای مخاطب ندارند. نویسندگان کتاب متن مناسبی برای مخاطب ارائه نداده‌اند. جامعه‌شناسی ۲ نسبت به جامعه‌شناسی ۱ و علوم اجتماعی پیش‌دانشگاهی بیشتر مورد پسند دبیران است. حتماً جامعه‌شناسی ۲ مزیت‌هایی دارد که آن‌ها ندارند.

کار دوست: ما در پایه دوم دبیرستان که قرار است دهم بشود، یک جامعه‌شناسی داریم و یک اقتصاد. علوم اجتماعی و اقتصاد دو گروه با هم هستند. من تمام نظرات خودم را در این جمله خلاصه می‌کنم: در سال‌های گذشته که کتاب‌های قدیمی تدریس می‌شدند، وقتی از بچه‌ها می‌پرسیدم، می‌دیدم چه در شهر و چه در روستا همه دانش‌آموزان جامعه‌شناسی را

مؤمنی: به نظر من در درجه اول موضوع به قضاوت افکار عمومی برمی‌گردد. دختر من در ریاضی خیلی خوب است، اما به علوم انسانی علاقه دارد. من نمی‌خواهم او در رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی ادامه تحصیل بدهد، چون خودم در سال اول تجربی بودم و در سال دوم به علوم اجتماعی آمدم و دیدم و فهمیدم چقدر قضاوت‌ها فرق می‌کند. در مواجهه با دبیران و ورود به بازار کار و دانشگاه این قضاوت‌ها وجود دارد. شما می‌بینید در حالی که دانش‌آموز از درس علوم اجتماعی ضعف دارد، متأسفانه پدر و مادر دانش‌آموز به این ضعف اهمیت نمی‌دهند و در مدرسه به دنبال معلم ریاضی، شیمی و فیزیک می‌گردند. معلوم است جایگاه من به‌خاطر اینکه علوم انسانی و اجتماعی خوانده‌ام، پایین است.

کرامتی: به طور کلی باید بدانیم که اولیا، علاوه بر علوم اجتماعی، با دبیر تاریخ و ادبیات هم کاری ندارند. فقط دنبال دبیر ریاضی، زبان و... می‌گردند و آن‌ها را می‌شناسند. این مشکل علوم انسانی است. دبیر جامعه‌شناسی تاریخ درس می‌دهد، معلم ادبیات جامعه‌شناسی تدریس می‌کند، و دبیر غیرمرتبط همه این درس‌ها را تدریس می‌کند. این مشکل علوم انسانی است.

در مورد هدایت تحصیلی، من می‌گویم به جای اینکه به بازار کار توجه شود، به این نکته توجه شود که چرا بچه‌های ضعیف‌تر باید به رشته‌های علوم انسانی بیایند؟! من دانش‌آموزانی دارم که عاشق رشته حقوق هستند، اما من هم مثل خانم مؤمنی تردید و ترس دارم که او حقوق بخواند. مسائل و اشکالات محتوایی کتاب‌ها مشکل علوم انسانی است.

بازار کار در حال بیشتر در اختیار دانش‌آموختگان کدام رشته‌هاست و چرا؟

کار دوست: ما در مباحث اجتماعی چیزی داریم به نام «پایگاه اجتماعی». چند شاخص این پایگاه را می‌سازند: یکی از آن‌ها می‌تواند درآمد باشد. در حال حاضر رشته علوم اجتماعی پایگاه در خور و شایسته‌ای در جامعه ندارد. البته پایگاه را فقط درآمد نمی‌سازد و منزلت اجتماعی حرفه هم مهم است. بسیاری از مشاغل هستند که چند برابر یک پزشک یا استاد دانشگاه درآمد دارند، اما هیچ‌وقت نمی‌توانند پایگاه اجتماعی آن‌ها را داشته باشند. علوم اجتماعی هم در جامعه ما پایگاه مناسبی ندارد.

این ذهنیت باید تغییر کند. چند سال

محافظة کاری ممنوع!

دکتر محمود امانی طهرانی

تنظیم: الهه مفید



اشاره

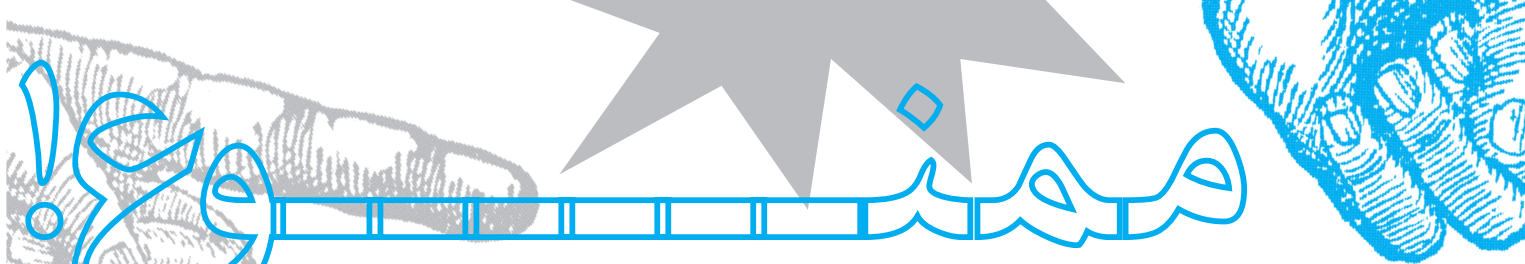
چندی پیش دوره تأمین مدرس کشوری کتاب تازه تألیف جامعه‌شناسی پایه دهم از سوی گروه علوم اجتماعی دفتر «تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری» برگزار شد. در این دوره استادان به تحلیل و تشریح موضوع «هویت» از ابعاد فردی، اجتماعی، فلسفی و ملی پرداختند. دکتر محمود امانی طهرانی، مدیرکل دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری در جلسه افتتاحیه این دوره، طی سخنانی ضمن اشاره به مبانی رویکرد جدیدالتألیفی این دفتر در چارچوب برنامه تحول بنیادین، به تشریح چگونگی تألیف و تدوین کتاب جامعه‌شناسی پایه دهم پرداخت. وی «مسئله محوری» در تألیف و تدریس را مهم‌ترین ویژگی درس جامعه‌شناسی دانست و تأکید کرد: نباید از مسئله محوری در تألیف و تدریس جامعه‌شناسی بهراسیم. فضای کتاب و کلاس جامعه‌شناسی فضای ترس، احتیاط و محافظه‌کاری نیست. مشروح این سخنان در ادامه از نظراتان می‌گذرد.

کلیدواژه‌ها: هویت فردی، هویت اجتماعی، هویت فلسفی و ملی، مسئله محوری

بحث کتاب جامعه‌شناسی بحثی بسیار عمیق و ذووجهی است که می‌توان از ابعاد مختلفی به آن نگاه کرد. برنامه تحول در نظام آموزشی کشور با دو سند شکل گرفت: سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه

درسی ملی. این دو سند مبتنی بر یک کتاب ارزشمند به نام «مبانی نظری تحول بنیادین» است که در واقع فضای فکری حاکم بر نظام آموزشی و فلسفه آموزش و پرورش را ترسیم می‌کند. توصیه می‌کنم این کتاب را مطالعه کنید. چون نوع رشته درسی و تخصصی شما این گونه است که اندیشه‌ورزانه وارد موضوعات می‌شوید. حتماً این کتاب را مطالعه کنید. این کتاب نظریه تربیتی جمهوری اسلامی ایران را بیان می‌کند که به زبان‌های عربی، انگلیسی، ترکی و دیگر زبان‌ها هم برگردانده شده است. ابر و باد و مه و خورشید و فلک همه دست به دست هم دادند تا این کتاب خلق شد. کتاب از مبانی شروع می‌کند. نگاه ما به انسان، انسان‌شناسی، دین‌شناسی، ارزش‌شناسی، معرفت‌شناسی و نگاه به جهان طبیعت، خلقت و هستی‌شناسی. تعریف میسوطی از تربیت می‌دهد که تعریف جدید و قابل تأمل و مباهاتی است. می‌دانید که از گذشته تا به حال تعریف‌های متفاوت و مختلفی از تربیت ارائه شده‌اند بعضی تربیت را شکوفایی استعدادها می‌دانند و برخی رشد همه‌جانبه و انواع دیگر تعریف از تربیت. اما این کتاب ظرف سه چهار خط تعریفی از تربیت ارائه می‌کند که از آن هم عنصر غایت درمی‌آید و هم روش و محتوا. در واقع نقش‌هایی از آن درمی‌آیند که بسیار قابل تأمل است.

این کتاب چارچوب کلی حرکت تحولی را ترسیم می‌کند که جایش سال‌های سال در نظام و انقلاب فکری فرهنگی ما خالی بود. البته در عرصه اجرا با اشکالاتی مواجه شدیم که نتیجه تصمیم‌گیری خلق الساعه مدیران اجرایی کشور بود ما را با پایه ششم مواجه کرد و انرژی ما بیشتر صرف کارهای اجرایی شد. بنابراین آنچه باب میل بود نشد. امسال اولین گروه در پایه دهم خدمت شما می‌رسند که همه اتفاقات نیک و بد در مورد آن‌ها رخ داده است. در پایه‌های ۸، ۷ و ۹ یک جدول واحد نداشتیم و جدول سال به سال تصویب می‌شد که مشکلاتی را می‌آفرید. اما الان که به دوره دوم متوسطه رسیده‌ایم، خوش‌حالیم که به آرامشی نسبی دست یافته‌ایم. شما جدول سه ساله را پیش‌رو دارید. در این جدول رشته‌های تحصیلی، کتاب‌های مشترک و کتاب‌های نیمه‌تخصصی همه درج شده‌اند. کتاب جامعه‌شناسی ۱ کتابی نیمه‌تخصصی برای دانش‌آموزان رشته ادبیات علوم انسانی و رشته معارف است که به دنبال آن دو کتاب جامعه‌شناسی ۲ و ۳ خواهد آمد. تمامی انتقادات و نظرات معلمان و کارشناسان در طول سه چهار سال اخیر درباره جامعه‌شناسی پایه‌های ۲ و ۳ و پیش‌دانشگاهی مدنظر



رشته‌ها اعتماد پیدا کنند که جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی علمی مفید، کاربردی، مسئله حل کن، به درد بخور، حساس و چندبعدی هستند. این حاصل نمی‌شود، مگر آنکه دانش‌آموز ببیند که فضای یادگیری و یاددهی مملو از نگاه مسئله‌محور است. نگاه مسئله‌محور همه علوم را احیای کند، اما بعضی از علوم در معرض بدفهمی هستند. خیلی‌ها نگاهشان به علوم انسانی این است که در حد سخن است و به هیچ دردی نمی‌خورد. این آسیب باید به صورت جدی مورد توجه قرار گیرد و رفع شود. اگر بخواهیم فقط از منظر غیر کاربردی، پیچیده و نظری به این حوزه علمی وارد شویم، به این حوزه علمی جفا کرده‌ایم. هنر در این است که در کنار این منظر نگاه کاربردی داشته باشیم. نباید بترسیم که مسئله اجتماعی ممکن است فضایی باز کند که باب میل ما نباشد. باب میل ما رشد است. پیغمبران آمدند در عالم و گفتند ما راهرو و پیرو بصیر می‌خواهیم. آن‌ها تمام پرده‌های ابهامات را کنار زدند. در کلاس‌های جامعه‌شناسی برای ما مهم رشد بچه‌هاست. بنابراین نباید از مواجهه آن‌ها با مسئله‌ها بهراسیم. ما صاحب مکتب فکری هستیم که در این مکتب، پرسیدن هر سؤالی به قصد استفهام، نه تنها مجاز، بلکه عبادت است. خیلی از مکاتب فکری دنیا این افتخار را ندارند.

ما صاحب میراث کلامی‌ای هستیم که در دفاع از چارچوب‌های اندیشه امتحان پس داده است. این فضا فضای ترس و احتیاط و محافظه‌کاری نیست. اگر کسی احساس ضعف کرد و اعتمادبه‌نفس کافی نداشت، باید بترسد. بنابراین در کتاب و کلاس جامعه‌شناسی، باید به مسئله‌ها و مسئله‌محوری توجه کنیم که این با یاری و فکر دسته‌جمعی امکان‌پذیر است. شما سعی کنید موقعیت‌های یادگیری مؤثر را خلق کنید و با ما به اشتراک بگذارید.

یک نخله پرسابقه کم بازده در آموزش کشور ما ساری و جاری است که مطابق با آن، ما درباره همه موضوعات سخن می‌گوییم، درس می‌دهیم، می‌خوانیم و آن‌ها را مهم تلقی می‌کنیم. در مقابل این نگاه که به آن «یادگیری صوری» می‌گویند، نگاه بدیلی هم وجود دارد، که در آن، هر موقعیت یادگیری یک فرصت است برای آنکه دانش‌آموز از مدل A به مدل B صعود کند و چارچوب فکری و نگاه او به مسئله رشد کند. نام آن را «آموزش مؤثر» می‌گذاریم که مستلزم «یادگیری عملیاتی» است و به خلق موقعیت‌های یادگیری نیاز دارد.

مثالی بزنم. در داستانی به نام «هانز»، همسر آقای بی‌میلی است و او توان پرداخت هزینه داروی همسر را ندارد. لذا برای سلامتی همسرش تصمیم می‌گیرد، داروی موردنظرش را از داروخانه سرقت کند. این قصه در کلاس خوانده می‌شود. اگر کلاس را به سه گروه تقسیم کنیم، یک گروه آقای هانز و وکلایش، دیگر داروخانه‌دار و وکلایش، و گروهی هم هیئت منصفه و قضات باشند، گفت‌وگوهای مؤثری صورت می‌گیرند و شفاف‌سازی می‌شود.

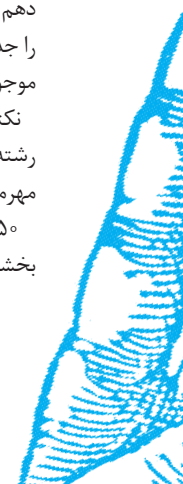
لذا در مسئله یادگیری، ما باید به کتاب‌های جامعه‌شناسی مدد برساییم و برای ایجاد موقعیت یاددهی تلاش و کوشش، و فکر و اندیشه داشته باشیم و موقعیت را خلق کنیم. باید طراحی آموزشی داشته باشیم. در پایان از حضور شما و قدرانی از دست‌اندرکاران و استادان شرکت کننده در این دوره که قبول مسئولیت کردند، تشکر می‌کنم و امیدوارم بهره کافی را از این دوره ببریم.

دوستان قرار گرفت، چون این موضوع در سازمان هم مورد عنایت و توجه بود. نقد کتاب‌های قبلی از دو منظر صورت می‌گرفت: یک نظر دیدگاه متفاوتی را می‌پسندید. چون مسائل علوم انسانی مسائلی هستند که منبعث از دیدگاه‌ها و چارچوب‌های فکری آدم‌هایی منبعث می‌شوند که باید بپذیریم متفاوت هستند. از دید ما، دیدگاه مختار دیدگاهی است که شورای برنامه درسی هر درس به آن می‌رسد. بنابراین خیلی از نقدها خارج از مسائل واقعی درباره کتاب جامعه‌شناسی بود. مثلاً گروهی چارچوب اعتقادی خاص کتاب را بر نمی‌تافتند. نقدهای فراوانی در روزنامه‌ها و به صورت‌های مختلف می‌آمد که ما مطالعه می‌کردیم. این یک گروه نقد است. نقدهایی هم از منظر دانش‌آموز و معلم، فرایند یاددهی و یادگیری، ایجاد ارتباط با دانش‌آموز، احساس مفید بودن، کاربردی بودن و ارزشمند بودن مطالب، دور شدن از جنبه‌های فلسفی و نزدیک شدن به جنبه‌های کاربردی، و مسئله‌محوری جامعه‌شناسی مطرح شد که در تألیف کتب جدید توجه جدی به این نقدها شد.

کتابی که امروز در دست شما قرار دارد، مطلوب‌تر، شیرین‌تر و آموزنده‌تر از کتاب قبلی است، از شما درخواست مشخص دارم و خواهش. مقدمتاً عرض کنم، مدرسین ملی و کشوری ما در هر درس، به‌ویژه در دوره دوم متوسطه، افراد مرجع در استان خود هستند. هر درس متولی می‌خواهد که باید دلسوز و در احیای آن درس با کیفیت تمام در سطح استان خودش کوشا باشد.

شما نباید یک کار واسطه‌ای را به‌عهده بگیرید و چهار کلمه بیاموزید و آن را منتقل کنید. باید با یکدیگر به صورت یک تیم در استان ارتباط داشته باشید تا بتوانیم دست‌به‌دست هم کار را انجام دهیم. نگاه درازمدت داشته باشید. شما مدرس یک دوره نیستید. نگاهتان این باشد که سال‌های بعد و بعد نیز باید حضور داشته باشید. در این عرصه غمخوار، دلسوز و فعال باشید و بکوشید موتور معلمی را روشن کنید. زدودن یأس و ناامیدی را وظیفه خود بدانید، چون صاحبان اصلی این کتاب شما هستید و تدریس آن وظیفه شماست. سعی کنید تا ۲۵ مهرماه یک گزارش مبسوط و محتوایی از برخورد معلمین و چگونگی اداره دوره‌ها تهیه کنید و اطلاعات جامع و اشکالات و استقبال را به صورت چکیده، در نهایت در پنج صفحه برای گروه ما بفرستید. مثلث تئوری ارتقای درس را هم تهیه و مورد ملاحظه قرار دهید. ما برای اولین بار در ایران همه کتاب‌های نوپدید را از پایه اول ابتدایی تا پایان دوره متوسطه، به تفکیک رشته، به صورت نرم‌افزار برای معلمان تهیه کرده‌ایم. در پایه دهم نیز، در تمام درس‌ها و رشته‌ها این نرم‌افزار با نام «بر فراز آسمان» آماده شده است؛ از جمله درس شما. این کتاب پایه دهم که جدیدالولاده است. مثال‌ها و کمک‌هایی را که می‌توانند کتاب را جذاب‌تر کنند، برای ما بفرستید و بدانید عمده دغدغه ما، آموزش موجود است، نه مباحث خاص علمی.

نکته دیگر اینکه سعی کنید، در مورد کتاب‌های پایه‌های ۱۱ و ۱۲ این رشته و تک کتابی که برای سایر رشته‌ها داریم، نقطه‌نظرات خود را تا پایان مهرماه ارسال کنید تا به عنوان مرجع جامعه‌شناسی، پشتیبان مؤلفین باشد. ۵۰ درصد این کتاب که به بحث هویت می‌پردازد، خوب است، اما بخشی که به بهبود نیاز دارد، این است که بچه‌های علوم انسانی و سایر





چشمی به ساختار و چشمی به عامل

تأملی بر تئوری ساختاری گیدنز

غلامحسین کرمی

دانشجوی دکترای ترویج و توسعه کشاورزی دانشگاه شیراز

به اعتقاد گیدنز، مهم‌ترین کلید برای فهم دگرگونی‌های علوم اجتماعی پرداختن به رابطه کنش انسانی و ساخت اجتماعی است. به تعبیری دیگر، هر تحقیق و مطالعه‌ای در علوم اجتماعی به نوعی در پی بیان رابطه بین عاملیت و ساختار است. از سوی دیگر، نظریه‌های کلاسیک جامعه‌شناسی معمولاً بر یکی از این دو، انگشت تأکید می‌نهند و یکی را عامل تعیین‌کننده می‌دانند. برای مثال، «کارکردگرایی» و نظریه‌های «ساختارگرا» (در اشکال مختلف پارسونزی و نئومارکسیستی) بیشتر بر ساختارها و ماهیت مشخص و قالبی و دیکته‌کننده آن تأکید دارند و به ساخت اولویت می‌دهند. در مقابل، «دیدگاه تفسیری» و نظریه‌هایی همچون «کنش متقابل نمادین» و «هرمنوتیک» نقش سرنوشت‌ساز عامل‌ها و کارگزاران انسانی را در خلق مدیریت جهان اجتماعی‌شان برجسته می‌کنند.

اشاره

«نظریه ساختاری» یکی از برجسته‌ترین نظریه‌های کلان جامعه‌شناسی نیمه دوم قرن بیستم محسوب می‌شود و کمتر نظریه‌ای در جامعه‌شناسی متأخر بازخوردهایی در این سطح داشته است. اصولاً همین نظریه ساختاری، گیدنز را به یکی از برجسته‌ترین جامعه‌شناسان معاصر تبدیل کرده است. ردپای نظریه ساختاری تقریباً در همه آثار گیدنز به چشم می‌خورد و وی به خوبی وفاداری خود را به این نظریه در طول سه دهه گذشته نشان داده و همواره به دفاع از آن پرداخته است.

کلیدواژه‌ها: نظریه ساختاری، تئوری ساختاری گیدنز، ساخت‌گرایی و تقابل



کنش انسان‌ها همواره ساخت را بازتولید می‌کند و به‌واسطهٔ همین بازتولید توسط کنش انسانی، ساخت برای کنش انسان‌ها محدودیت ایجاد می‌کند.

گیدنز مهم‌ترین کار نظریهٔ اجتماعی را این می‌داند که ماهیت کنش را در بستر زندگی روزمره و در حالی که عناصر ساختی جامعه با کنش‌های روزمرهٔ افراد بازتولید می‌شوند، مشخص کند. وی با این طرح خود، تقابل ساخت و کنش را به رابطه تبدیل می‌کند. بر اساس این نظریه، زندگی اجتماعی را باید به‌صورت مجموعه‌ای از فعالیت‌های جاری ببینیم که افراد انسانی انجام می‌دهند و هم‌زمان نهادهای بزرگ‌تر را تولید می‌کنند.

یکی از مفاهیم اصلی او در نظریهٔ ساخت‌یابی مفهوم «دوگانگی ساخت» است. دوگانگی ساخت بدین معناست که ساخت‌های اجتماعی هم‌زمان هم بر کنش اثر می‌گذارند و هم نتیجهٔ کنش انسانی‌اند. یعنی افراد هم‌زمان با به وجود آوردن جامعه و ساختارهای آن، تحت تأثیر آن نیز قرار می‌گیرند. گیدنز در نظریهٔ دوگانگی ساخت به این اشاره دارد که ساخت اجتماعی برای عضو جامعه در آن واحد هم «بیرونی» است و هم «درونی». به بیان دیگر، جنبه‌های ساختاری نظام اجتماعی هم وسیله و هم نتیجهٔ اعمال عامل است. به عبارت دیگر، دوگانگی ساخت یعنی ساخت در عین بازدارندگی، تواناساز نیز هست. یعنی در آن واحد، هم اعضای نظام اجتماعی و کنش‌های فردی را محدود می‌کند، و هم به آن‌ها میدان می‌دهد. در این نظریه، قواعد و منابع با هم مطرح هستند و ساخت در عین اینکه محدود می‌کند، امکانات عمل را هم در اختیار کارگزار قرار می‌دهد. در نظریه‌های دیگر بیشتر بر جنبهٔ محدودکنندگی ساخت و قواعد آن تأکید می‌شود، ولی گیدنز به تواناسازی ساخت نیز توجه دارد. به زبانی ساده، می‌توان این‌گونه عنوان کرد که اعمال روزانه ما مجموعه‌ای از انتظارات را تولید، بازتولید و تقویت می‌کند. از سوی دیگر، این مجموعهٔ انتظارات افراد دیگر و ساخت موجود، اعمال روزانهٔ ما را محدود و نیروهای اجتماعی و ساخت اجتماعی را تولید می‌کند. علاوه بر این، به گفتهٔ گیدنز فشارها و قیودی که از جانب ساختار سیستم بر رفتار فرد وارد می‌شود، تنها یکی از انواع فشارهایی است که بر فرد وارد می‌شود. همچنین، سطوح مختلفی از نظام‌مندی و ساخت‌مندی در جامعه وجود دارد و نمی‌توان فقط سطح خاصی را برجسته کرد. غالب بودن مفهوم رابطهٔ دولت - ملت ما را به این اندیشه و می‌دارد که جوامع، مرزها و حدود دقیق و مشخصی دارند، در حالی که چنین نیست و بر عامل، فشارهای اجتماعی مختلفی وارد می‌شود.

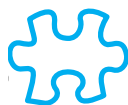
گیدنز نقش «عامل» و «کنشگر» را به‌نسبت رویکردهای نظری دیگر بیشتر جلوه می‌دهد. در دستگاه نظری او عامل، قدرت و بروز ویژه‌ای دارد. به اعتقاد او، «هیچ ساختی مستقل از اینکه کنشگران می‌دانند هر روز چه می‌کنند، وجود ندارد» و عامل (سطح فردی) به ساخت موجود (اجتماع) شکل می‌دهد. در نگاه گیدنز، ساخت

به عبارت دیگر، نظریه‌های متعارف علوم اجتماعی همواره یکی از این دو عامل را اصل می‌گیرند و یک حالت میانی تعریف نمی‌شوند.

تقابل سطوح خرد و کلان و عاملیت و ساختار مهم‌ترین تقابل در تاریخ اندیشهٔ اجتماعی است. تادههٔ ۱۹۷۰ نیز جامعه‌شناسی در جهان فقط با همین دو نوع نظریه با سطوح خرد (کنش متقابل و مبادله) و کلان (کارکردگرایی ساختی، ساخت‌گرایی و تقابل) روبه‌رو بوده است. اما از اوایل دههٔ ۱۹۷۰ نظریه‌های ترکیبی جدیدی طرح شدند که عمده‌تاً حاصل ترکیب نظریهٔ کنش متقابل نمادین و کارکردگرایی ساختی بودند.

نظریهٔ ساخت‌یابی گیدنز مهم‌ترین نظریهٔ ترکیبی در این زمینه است. او پاسخ جدیدی به مسئلهٔ رابطهٔ فرد و ساخت می‌دهد. گیدنز با ذکر دلایلی نتیجه می‌گیرد که تمایز میان خرد و کلان تمایز سودمندی نیست. او معتقد است، این تمایز و تقابل میان خرد و کلان و عاملیت و ساختار، موجب پاره‌ای نارسایی‌های تحلیلی شده است. به اعتقاد او باید این شکاف را پر کرد و این نظریه‌های ناتمام را ترکیب کرد. او خود پیشقدم می‌شود و مدلی پویا از رابطهٔ کارگزار و سیستم، یا کنش و ساخت، یا فرد و جامعه ارائه می‌دهد. گیدنز تبیین این رابطه را مهم‌ترین وظیفهٔ نظریهٔ اجتماعی می‌داند و بر آن است که کنش و ساخت باید به‌صورت مکمل شناخته شوند. گیدنز برای نامیدن نظریه‌اش از لفظ «ساخت‌یابی» (Structuration) استفاده می‌کند.

به اعتقاد گیدنز، جامعه صرفاً انبوهی از فعالیت‌ها در سطح خرد نیست و از طرف دیگر فقط در سطح کلان هم قابل مطالعه نیست. تحلیل خرد و کلان هر دو ناقص‌اند و اینکه همواره یکی از این دو مورد استفاده قرار می‌گیرد، ناشی از فرض تقابل و تمایز میان عاملیت و ساختار است. وی بر این تقابل تاریخی در نظریهٔ اجتماعی خط بطلان می‌کشد و میان آن‌ها نوعی وابستگی و ارتباط می‌بیند. بر اساس نظریهٔ ساخت‌یابی، تغییرات اجتماعی چیزی بیش از رفتارهای انفرادی تصادفی و اتفاقی است و صرفاً توسط نیروهای اجتماعی نیز نباید تعریف شود. در این نظریه، عامل انسانی و ساخت اجتماعی با هم در ارتباط‌اند و تکرار رفتارهای افراد، ساخت‌ها را به‌طور مدام بازسازی می‌کند. به عبارت دیگر،



گیدنز با طرفداران تئوری‌های سطح فردی همراه می‌شود. اما وی برای جدا کردن خود از صف نظریه‌پردازان معتقد به نقش فرد در تغییرات اجتماعی و دفاع از تئوری ساخت‌یابی خود، عنوان می‌دارد که قدرت کنشگر به معنی تصرف تام نیست و افراد در درون نظام اجتماعی طبعاً پاره‌ای الزامات و محدودیت‌ها را درک می‌کنند. اما به‌ترتیب، هر عاملی تا حدی قدرت گزینش دارد. بنابراین گیدنز با نظریه‌هایی که قدرت را صرفاً به نیت کنشگر (همانند کنش متقابل نمادین) و با ساختار (همانند کارکردگرایی ساختی) نسبت دهند، مخالف است.

همان‌طور که توضیح داده شد، گیدنز بین خردترین سطوح جامعه (مثلاً تصور شخص از خود و مسئله هویت) و سطوح کلان (همچون دولت، شرکت سرمایه‌داری چندملیتی و جهانی شدن) ارتباط می‌بیند و معتقد است، نمی‌توان آن‌ها را به‌طور جداگانه فهمید، زیرا تأثیرات آن‌ها بر هم غیرقابل چشم‌پوشی است. به‌منظور روشن‌تر شدن دیدگاه گیدنز، برای نمونه و به اختصار می‌توان به تغییراتی که در طول دهه‌های گذشته در حوزه روابط خصوصی و نظام خانواده رخ داده است، نگاه کرد. در طول دهه ۱۹۶۰، طلاق و جدایی همسران افزایش پیدا کرد و روابط فردی بسیار بازتر شد و تنوع بیشتری یافت. در نگاه گیدنز این تغییرات را صرفاً نمی‌توان نتیجه عملکرد نهادهای اجتماعی و دولت دانست، زیرا هم مراجع دولتی و هم نظام‌های سرمایه‌داری ترجیح می‌دادند که افراد، زندگی خانوادگی یک‌دست و ثابتی داشته باشند. از طرف دیگر، این تغییرات را صرفاً با نگاه به سطح خرد هم نمی‌توان درک کرد. به اعتقاد گیدنز، یک تبیین مناسب از این تغییرات باید در جایی میان شبکه‌ای از نیروهای خرد و کلان شکل بگیرد. مثلاً تغییرات در ازدواج و روابط خصوصی با کاهش دین‌ورزی و افزایش عقلانیت در ارتباط است. همچنین، نیروهای اجتماعی تغییرات اجتماعی خاصی (سطح کلان) را ایجاد کردند و این تغییرات اجتماعی طرز تفکر مردم نسبت به زندگی (سطح خرد) را تغییر دادند. این تغییرات همچنین تا حدی از نتایج تغییرات حقوقی و قانونی ازدواج (سطح کلان) متأثر بودند، ولی تقاضا برای این تغییرات از سطح زندگی روزمره نشئت گرفت (سطح خرد). تغییرات در سطح زندگی روزمره نیز تا حدودی از جنبش‌های آزادی‌بخش زنان و جنبش‌های برابری‌خواه (سطح کلان) متأثر بود که خود از عدم رضایت در زندگی روزمره ناشی می‌شود. همان‌طور که در این مثال دیده شد، ترکیبی از عوامل سطوح خرد و کلان را می‌توان در تبیین یک تغییر اجتماعی مورد استفاده قرار داد.

روی هم رفته گیدنز در نظریه ساخت‌یابی، ساختار (به معنای قواعد و منابع) را هم به سطح کلان (نظام‌های اجتماعی) و هم به سطح خرد (رفتارهای فردی) پیوند می‌زند. وی تلفیقی را که در نظریه ساخت‌یابی انجام داده است، بسیار تعیین‌کننده و راهگشای می‌داند. براساس نظریه ساخت‌یابی نظام‌های اجتماعی ساختار ندارند، بلکه یک

در خاطرات و اعمال اجتماعی عامل‌ها بروز می‌کند. در واقع، نوعی «نظم مجازی» از روابط قابل تغییری است که خود را صرفاً از طریق سرنخ‌های ذهنی و رفتار اجتماعی کنشگران نشان می‌دهد. نظم مجازی گیدنز یادآور نقد زبان «پساساختارگرایان» است. اما آنچه گیدنز را از پاسااختارگرایان متمایز می‌سازد، همین تأکید زیاد او بر عامل انسانی است. به نظر گیدنز عامل‌ها بسیار پیش از پیش‌بینی ما می‌دانند و می‌توانند منشأ اثر باشند.

همچنین، گیدنز در بعضی از اظهارات خود، ساخت را مفهومی فراتر از حکومت‌ها می‌داند و آن را برابر با نظام سرمایه‌داری جهانی می‌شناسد و دولت‌ها را در ردیف یکی از عامل‌ها قرار می‌دهد. در این خصوص گیدنز معتقد است، اگر مردم به راه‌های نهادینه شده انجام امور (ساخت‌ها) بی‌اعتنایی کنند، و یا آن‌ها را به نحو متفاوتی بازسازی کنند. ساخت‌ها قابل تغییر و حتی جایگزینی هستند. مطابق نظریه ساخت‌یابی، افراد، فعالان جنبش‌ها، دولت‌ها و شرکت‌های چندملیتی و دیگر کنشگران، عاملان بی‌اراده ساختارهای نظام سرمایه‌داری نیستند. بلکه گسترش روزافزون روند «بازاندیشی» چنان قدرتی به این عامل‌ها می‌دهد که ساختارهای موجود را نقد و دوباره ساخت‌یابی کنند. البته گیدنز تأثیرات و فشارهای ساختی را انکار نمی‌کند و عامل‌گرایی محض نیست. زیرا تأکید می‌کند که ظهور عواقب و پیامدهای ناخواسته رفتار عاملان، به آن‌ها اجازه نمی‌دهد ساختارها را هرگونه که تمایل دارند شکل دهند. اما به هر حال در نگاه او عامل امری حاشیه‌ای در جریان عمل اجتماعی نیست و در محور آن قرار دارد.

به همین دلیل، گیدنز مطالعه «قدرت کنشگران» را یک ملاحظه درجه دوم در علوم اجتماعی نمی‌داند و در نظریه ساخت‌یابی نیز به آن توجه دارد. قدرت ابزار در رسیدن به اهداف است و لذا به‌طور مستقیم در اعمال هر انسانی دخیل است. ارتباطی که گیدنز بین کنش و قدرت می‌بیند، ارتباطی بی‌واسطه و قوی است. او عقیده دارد، کنشگر قدرت دخل و تصرف در امور را دارد. با این بیان،





سلسله ویژگی‌های ساختاری را به نمایش می‌گذارند.

از همین‌روست که نمی‌توان گفت گیدنز به انسان یا جامعه، اصالت می‌بخشد، بلکه او در سودای ترکیب این دو و ارتباط متکامل و متعامل است. در نتیجه، هستی‌موردنظر وی نیز متأثر از نظریه ساختاری و ترکیبی است. گیدنز، بر فردیت و عاملیت یا ساخت و جمع استوار نیست، و نظریه ترکیبی وی هر دو بخش را پوشش می‌دهد. البته چنان‌که از مباحث گیدنز بر می‌آید، تأکید بر عنصر فردیت در اندیشه وی برجسته‌تر است و این اقتضای تفکرات بازاندیشانه‌ای است که در واکنش به ساختار، نوعی بازگشت به فرد و کنش‌های فعال فردی را توصیه می‌کند.

ارزیابی و نقد نظریه ساختاری

برخی صاحب‌نظران همچون ریتزر معتقدند که گیدنز فرانظریه‌ای درست کرده است که هیچ پایه نظری ندارد. البته گیدنز خودش اشاره کرده است که بر مبنای فلسفه هایدگر کار می‌کند. عده‌ای دیگر در نقد تئوری ساختاری باور دارند: این تلقی که مبنای تمام تغییرات اجتماعی بر اساس فرایند ساختار - عامل است، هیچ حاصلی ندارد. البته این اشکال وارد نیست، زیرا گیدنز این دو را در حوزه تحلیل جدا می‌کند. همچنین باید اشاره کرد که در بحث گیدنز تأثیر و تأثر وجود دارد، بدون اینکه به رابطه علت و معلول اشاره‌ای شود، بدیهی است که گیدنز در این زمینه ورود مبسوط و مستدلی ندارد و تنها به اشاره‌ای بسنده کرده است.

برخی نیز بر این اعتقادند که نمی‌شود در تحلیل‌ها، هم ساختار و هم عامل یا کارگزار حضور داشته باشد. به هر حال، پاره‌ای از اشکالاتی که به گیدنز وارد می‌شود، از همین منظر است. شاید بتوان این سؤال را مطرح کرد که: آیا می‌توان مسئله را این‌گونه دید که «هم این باشد و هم آن»؟، یعنی هم ساختار باشد و هم عامل؟ در بحث جبر و تفویض در اندیشه‌های اسلامی، نه این است و نه آن. یعنی نه جبر است و نه تفویض، بلکه عنصر دیگری به نام «اختیار» حضور دارد که در تلقی شیعیان این بحث به اندازه کافی مستدل شده است. اینکه در روایت می‌خوانیم که «لا جبر و لا تفویض، بل امر بین الامرین»، مراد و منظور عنصر اختیار است. بنابراین، می‌توان در دفاع از بحث گیدنز گفت او نتوانسته ویژگی‌های هر یک از ساخت و عامل را نادیده انگارد و از تعامل و تأثیر و تأثر آن‌ها چشم‌پوشد و به یک سوی نظر افکند. بلکه او توانسته است، با عبور از هر دو دیدگاه، ترکیب سومی ارائه کند که در عین تفکیک و تمایز میان عامل و ساخت، این دو را با هم و در تعامل با یکدیگر می‌نگرد.

یکی از پرسش‌هایی که می‌توان از گیدنز پرسید این است که: آیا در نظریه ساختاری سهمی برای عامل و ساخت معین می‌شود؟ یا اینکه در تحلیل پدیده‌ها، «چشمی به ساختار داریم و چشمی به عامل»؟ اگر سهم عامل بیشتر شد، آیا نقش ساختار کاهش خواهد

یافت؟ همچنین این نتیجه می‌تواند معکوس شود و سهم ساختار از عامل افزون‌تر شود. از این‌رو، آیا می‌توان رابطه‌ای ترسیم کرد و نوع رابطه ساختار و کارگزار را در آن نشان داد؟ البته باید توجه داشت که حتی مخالفت یک عامل با یک ساختار، حداکثر به تولید ساختاری جدید صورت می‌انجامد. به هر حال در بحث‌های گیدنز برای این پرسش پاسخی نمی‌توان یافت.

همچنین باید گفت هر عمل سیاسی - اجتماعی در جامعه دارای سه ویژگی است که عبارت‌اند از:

الف) بین دو پدیده رابطه‌ای معنادار وجود داشته باشد؛ معرفت دوسویه‌ای که اگر به وجود آید، رابطه معنادار به‌وجود می‌آید.

ب) نظم اخلاقی براساس هنجارهای موجود در جامعه ممکن است عامل یا ساختار را محدود کند یا خیر.

ج) رابطه قدرت، اگر انسان قدرت و توانایی انجام عمل نداشته باشد، از بحث خارج می‌شود. از این منظر، برخلاف **ماکس وبر** که می‌گوید: «صرف توانایی مهم است، نه تحمیل نظر یا اعمال قدرت الف بر ب»، گیدنز نسبت خود را با این بحث نیز روشن نمی‌کند که آیا انجام عمل نیز شرط است یا خیر. او می‌باید بر این موضوع متمرکز می‌شد که: آیا ساختار و عامل باید از قدرت عمل برخوردار باشند، یا صرف گمان قدرت کفایت می‌کند؟ این بحث در مباحث وی مبهم و نیازمند تبیین روشن‌تری است.

منابع

۱. توحیدفام، م و حسینیان‌امیری، م. (۱۳۸۸). تلفیق کنش و ساختار در اندیشه گیدنز، بوردیو و هابرماس و تأثیر آن بر جامعه‌شناسی جدید. پژوهش‌نامه علوم سیاسی. سال ۴. شماره ۳.
۲. صدیقی، ب. (۱۳۸۹). تئوری ساختاری آنتونی گیدنز: پیامدهای تئوریک و روش‌شناختی و کاربرد عملی آن در جامعه‌شناسی. فصل‌نامه پژوهش اجتماعی. سال ۹. شماره ۳.
۳. لکزایی، ش. (۱۳۸۹). مبانی اندیشه آنتونی گیدنز: نظریه‌پرداز ساختاری. فصل‌نامه رهیافت‌های سیاسی و بین‌المللی. شماره ۲۴.
۴. کریمی، ع. (۱۳۹۱). جزوه درس ترویج و آموزش کشاورزی در توسعه روستایی (دوره دکترا). دانشکده کشاورزی دانشگاه شیراز.
۵. گدازگر، ح. (۱۳۸۱). جهانی‌سازی یا محلی‌سازی؟ نقدی بر تئوری زمان جهانی آنتونی گیدنز و طرف‌داران او. فصل‌نامه دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز. شماره ۴۵.
۶. گیدنز، ا. (۱۳۸۸). چشم‌اندازهای جهانی. ترجمه محمدرضا جلابی‌پور. انتشارات طرح نو. تهران.
۷. گیدنز، ا. (۱۳۸۶). راه سوم: بازسازی سوسیال دموکراسی. ترجمه منوچهر صبوری کاشانی. انتشارات شیرازه. تهران.
8. Toward a Sociology of Contemporary Agricultural Extension (Chapter 8). In: The Environmental Imperative: Ecosocial Concerns for Australian Agriculture, by: Frank Vanclay & Geoffrey Lawrence.
9. David, H and Thompson, j. (1989). Social theory of modern societies anthony giddens and his critics. Available at: catdir. loc.gov/catdir/samples/cam034/89031431.pdf

آموزش علوم اجتماعی در ترکیه

مطالعات اجتماعی در بستر تحولات جهانی

دکتر نیره شاه محمدی

ساختار نظام آموزش و پرورش رسمی (مدرسه‌ای، قبل از دانشگاه) در ترکیه به سه دوره تحصیلی تقسیم می‌شود:

۱ دوره ابتدایی که شامل کودکان گروه سنی بین ۶ تا ۹ سال می‌شود و مدت آن ۴ سال است. این دوره آموزشی برای همه کودکان دختر و پسر اجباری و رایگان است.

۲ دوره متوسطه اول که مدت آن هم ۴ سال است و پایه‌های پنجم تا هشتم را دربر می‌گیرد.

۳ دوره متوسطه دوم که مدت آن نیز ۴ سال بوده و پایه‌های نهم تا دوازدهم را شامل می‌شود.

از جمله مهم‌ترین مواد درسی برنامه آموزشی دوره ابتدایی می‌توان این موارد دانست: آموزش زبان ترکی، ریاضی، مطالعات اجتماعی، علوم، حقوق مدنی و حقوق بشر، زبان‌های خارجی، علوم مذهبی، فرهنگ و اخلاق، نقاشی، کاردستی، موسیقی، ورزش، حرفه‌وفن، کمک‌های اولیه و قوانین راهنمایی و رانندگی، فعالیت‌های فردی و گروهی، و درس‌های اختیاری. مدت زمان هر کلاس ۴۰ دقیقه است.

آموزش مسائل اجتماعی به کودکان

در ترکیه همانند بسیاری از کشورها اعتقاد بر این است که مدارس در قبال حفظ و پاسداری از فرهنگ جامعه مسئولیت دارند. یکی از مهم‌ترین این مسئولیت‌ها آموزش جامعه‌پذیری به کودکان است. منظور از جامعه‌پذیری، پرورش جسمانی، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی کودکان است، آن گونه که جامعه

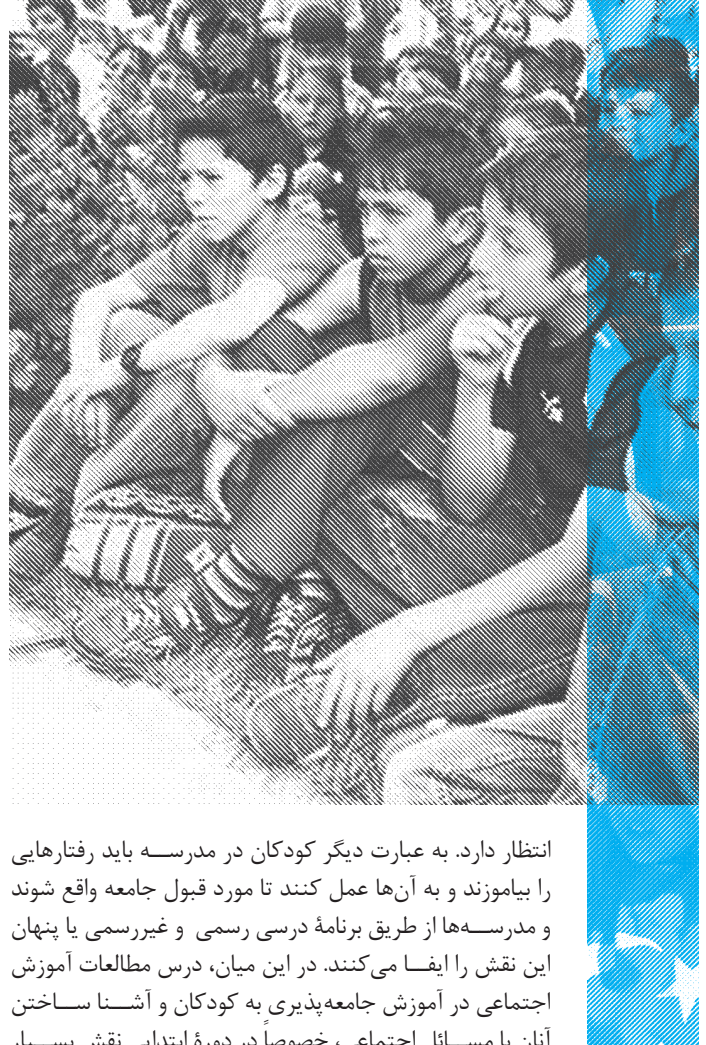
اشاره

هدف اصلی آموزش تعلیمات اجتماعی در هر دوره تحصیلی این است که دانش‌آموزان توانایی لازم را برای روابط اجتماعی به‌دست آورند، بتوانند در قالب نهادها و مؤسسات جامعه به تأمین نیازهای خود اقدام کنند و به‌عنوان یک شهروند نقش خود را در سرنوشت جامعه به درستی ایفا کنند.

برنامه درسی نقشه راه و راهنمای عملی دانش‌آموزان در جهت تحقق ارزش‌ها و تعهدات اجتماعی و مدنی است. در این میان درس تعلیمات اجتماعی اهداف برنامه درسی را عملیاتی و اجرایی می‌کند. در بسیاری از کشورها درس علوم اجتماعی بستر مناسبی برای آموزش مهارت‌های اجتماعی است و برنامه‌ریزان آموزشی، مباحث مورد نظر را در طول هر دوره تحصیلی به گونه‌ای طراحی می‌کنند که اهداف اجتماعی مورد نظر در تمام موقعیت‌های زندگی دانش‌آموزان قابل حصول باشد و زمینه‌های یادگیری رسمی، غیررسمی و اتفاقی آن‌ها را در موقعیت‌های مختلف فراهم آورد.

شیوه طراحی برنامه درسی علوم اجتماعی در کشورهای مختلف چگونه است و ما چه درس‌هایی می‌توانیم از آن‌ها فرا بگیریم؟ در پاسخ به چنین سؤالی، این مقاله برنامه درسی آموزش علوم اجتماعی در کشور ترکیه را مورد بررسی قرار داده است؛ بدان امید که به تجارب و دانش معلمان علوم اجتماعی و برنامه‌ریزی درسی ما بیفزاید.

کلیدواژه‌ها: آموزش علوم اجتماعی در ترکیه، اهمیت مطالعات اجتماعی



دانش‌آموزان، با طی دوره‌های تحصیلی به تدریج صاحب مهارت‌ها و تخصص‌هایی می‌شوند که حاصل این تخصص‌ها از طرفی در خدمت شخص و از طرف دیگر در خدمت جامعه قرار می‌گیرد و موجب تعالی و بهبود زندگی اجتماعی می‌شود. از چنین منظری، همان‌گونه که جامعه به کمک نهادهای گوناگون اجتماعی، مانند نهاد آموزش و پرورش، و با صرف هزینه‌های زیاد می‌کوشد، انتقال اطلاعات و معلومات به کودکان و نوجوانان در سطحی گسترده‌تر و با عمقی بیشتر صورت گیرد، در عین حال انتظار دارد که افراد علاوه بر دانش و مهارت تخصصی، از نظر اجتماعی نیز مطلوب باشند و رفتار خود را با الگوهای رفتاری و ارزش‌های متداول و مورد احترام جامعه وفق دهند، بایدها و نبایدهای اجتماعی را رعایت کنند و از دست زدن به اعمالی که موجب مخاطره و اذیت‌رسانی به دیگران می‌شود، بپرهیزند. این جریان تدریجی تربیت اجتماعی و یادگیری راه و رسم جامعه، فراگرفتن ارزش‌ها و هنجارها، ایفای نقش‌های گوناگون و تبعیت از نهادهای اجتماعی را «جامعه‌پذیری» گویند که بخشی از آن از طریق برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی اتفاق می‌افتد.

برنامه درسی مطالعات اجتماعی ترکیه سه حوزه تاریخ، جغرافی و دانش اجتماعی را شامل می‌شود. اگرچه به ظاهر این سه حوزه از هم مجزا به نظر می‌رسند اما در اصل به هم مرتبط‌اند. محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی در این کشور برای دانش‌آموزان فرصت‌هایی را ایجاد می‌کند تا شیوه طراحی سؤالات باز، خلاقانه و کاوشگرانه را بیاموزند، درک درستی از هویت و جایگاه خود در جهان پیدا کنند، با گروه‌های مختلف فرهنگی آشنا شوند، به عقاید و اعتقادات دیگران احترام بگذارند، از طریق شرکت در تجربیات یادگیری، نسبت به محیط پیرامون خود حساس شوند، قوه خلاقیت و ابتکار در آن‌ها پرورش یابد و به طور مسئولانه‌ای به فعالیت اجتماعی بپردازند.

رئوس مطالب و سرفصل‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی ترکیه برای تمامی پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی به شرح جدول ۱ است.



انتظار دارد. به عبارت دیگر کودکان در مدرسه باید رفتارهایی را بیاموزند و به آن‌ها عمل کنند تا مورد قبول جامعه واقع شوند و مدرسه‌ها از طریق برنامه درسی رسمی و غیررسمی یا پنهان این نقش را ایفا می‌کنند. در این میان، درس مطالعات آموزش اجتماعی در آموزش جامعه‌پذیری به کودکان و آشنا ساختن آنان با مسائل اجتماعی، خصوصاً در دوره ابتدایی نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند.

مفهوم مطالعات اجتماعی

برنامه درسی مطالعات اجتماعی بر حسب رویکردهای متفاوت، تعاریف متفاوتی دارد که برخی از مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

۱) برنامه‌ای است که جنبه‌های اساسی میراث فرهنگی را انتقال می‌دهد (رویکرد موضوع‌مدار).

۲) برنامه‌ای است که مهارت‌های تفکر و تصمیم‌گیری برای مواجهه با مسائل اجتماعی را آموزش می‌دهد (رویکرد جامعه‌مدار).

۳) برنامه‌ای است که توانایی دانش‌آموزان را برای مشارکت در فعالیت‌های گروهی تقویت می‌کند (رویکرد دانش‌آموز‌مدار).

در سال ۱۹۸۹ تعریف جامعی از مفهوم علوم اجتماعی ارائه شد که جنبه‌های متفاوت تعاریف فوق را در بر می‌گیرد: «مطالعات اجتماعی یک برنامه درسی است که هدف‌های خود را از ماهیت جامعه می‌گیرد و افراد را به اجتماع پیوند می‌زند. این درس به شیوه‌ای آموزش داده می‌شود که تجربیات شخصی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان را منعکس سازد و به آن‌ها کمک کند تا یادگیری خود را به زندگی اجتماعی خارج از مدرسه انتقال دهند.»

اهمیت مطالعات اجتماعی

به‌طور کلی می‌توان گفت مدارس در ترکیه دو وظیفه اساسی دارند: نخست انتقال معلومات و دانش و بارور کردن استعدادها و ذهنی دانش‌آموزان، و دیگری کمک به جامعه‌پذیری آن‌ها.



جدول ۱. سرفصل‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی

موضوع	تاریخ	جغرافی	جامعه‌شناسی
ترکیه در ابتدای قرن بیستم	جنگ جهانی اول: شروع و پایان جنگ با امپراتوری عثمانی در جنگ اول، عقب‌نشینی روسیه و ورود آمریکا کنفرانس‌های پس از جنگ و معاهدات، سقوط امپراتوری عثمانی، جنگ استقلال ترکیه	اثرات اقتصادی و جمعیت‌شناختی انقلاب صنعتی اثرات جنگ بر ویژگی‌های جمعیت‌شناسی و اقتصاد ترکیه	اثرات اجتماعی انقلاب صنعتی توسعه دولت و جامعه مدنی مفهوم شهروندی، افراد و حقوق آن‌ها سرمایه داری و طبقات اجتماعی جنسیت و خانواده و مسائل مرتبط با آن اثرات اجتماعی جنگ جهانی اول و جنگ استقلال
اساس جمهوری ترکیه (۱۹۲۳-۱۹۴۵)	لغو خلافت و انتقال به یک سیستم چند حزبی اصلاحات اجتماعی و سیاسی آنتاتورک و مقاومت در مقابل آن‌ها	تحولات جمعیتی و اقتصادی در سال اول جمهوری ترکیه	اصلاحات اجتماعی: آموزش و پرورش، وضعیت زنان، سکولاریسم (لایسیته)
تغییرات جهانی بین دو جنگ جهانی و اثرات آن‌ها بر ترکیه (۱۹۱۸-۱۹۳۹)	جست‌وجوی ترکیه برای یک سیاست خارجی و مستقل و محلی برای همکاری بین‌المللی: توافق بالکان، پیمان تنگه مونترو، پیمان سعدآباد؛ جنگ داخلی اسپانیا	اثرات اقتصادی رکود جهانی	رشد فاشیسم در اروپا و نظامی‌گری ژاپنی
ترکیه تحت فشار جنگ جهانی دوم	بی‌طرفی ترکیه در طول جنگ جهانی دوم، ظهور ژاپن، چین و اتحاد جماهیر شوروی عواقب جنگ جهانی دوم	پیامدهای اقتصادی جنگ برای ترکیه	اثرات اجتماعی جنگ جهانی دوم، توسعه همه‌جانبه تشکیل نهادهای جهانی به عنوان نتیجه جنگ جهانی
بازسازی، دموکراسی و تحولات منطقه (۱۹۴۵-۱۹۸۵)	توسعه جنگ سرد در اروپا و آسیا و اثرات آن بر ترکیه درگیری رژیم صهیونیستی و فلسطین، جنبش استقلال در مستعمرات قبلی و تشکیل یوگسلاوی تحولات سیاسی در ترکیه به دنبال احیای دموکراسی چندحزبی	تغییرات جمعیتی در جهان در حال توسعه و در ترکیه، تغییرات در ترکیه، ساختار اقتصادی و توسعه اقتصادی ترکیه تحولات اقتصادی منطقه‌ای: ترکیه در اقتصاد جهانی	دموکراسی و انتقال به یک اقتصاد آزاد، شهرنشینی در ترکیه و اثرات مهاجرت داخلی و خارجی بر جامعه ترکیه مسائل جنسیتی در جامعه در حال گذار
اثرات جهانی شدن و گفت‌وگو با اروپا (۲۰۰۰-۱۹۸۵)	پرسترویکا و گلاسنوست، پایان جنگ سرد، فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی و ظهور جمهوری‌های آسیای مرکزی و کشورهای جدید در شرق اروپا. پیدایش قطب‌های جدید. تحولات در آسیای میانه تحولات سیاسی در ترکیه تشکیل اتحادیه اروپا و فرایند الحاق ترکیه به اتحادیه اروپا	اقتصاد جهانی شدن و اثرات آن بر ترکیه، جریان سرمایه، نیروی کار و تجارت، رشد نابرابری عضویت ترکیه در اتحادیه گمرکی اروپا و سیاست‌های اتحادیه اروپا نسبت به ترکیه	ابعاد سیاسی و فرهنگی جهانی شدن: تضعیف اقتصادی دولت - ملت، جامعه‌شناسی تروریسم؛ جست‌وجو برای هویت‌های اجتماعی جدید؛ رشد سکولاریسم، رادیکالیسم، تلاش‌های اروپا در زمینه ادغام اجتماعی و فرهنگی فرهنگ عامه، ارتباطات رسانه‌ای، رشد جامعه اطلاعاتی



اهداف مطالعات اجتماعی در دوره ابتدایی

هدف از تدریس مطالعات اجتماعی در دوره ابتدایی در ترکیه، کمک به دانش آموزان برای فراگیری مفاهیم و موضوعات اجتماعی و آشنا شدن با نهادهای جامعه متناسب با رشد فکری آن‌ها در چارچوب پذیرفته شده در جامعه است تا بتوانند با پذیرش ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، جواب‌گوی نیازهای فردی و اجتماعی خود در جامعه باشند. برای تحقق هدف کلی یاد شده اهداف جزئی زیر مطرح است:

۱. دانش آموزان بتوانند مفاهیم و موضوعات اجتماعی را در ذهن خود طبقه‌بندی کنند و وجه تمایز آن‌ها را بشناسند.
۲. با شناخت جامعه و نهادهای اجتماعی اساسی، مانند خانواده، مدرسه، رسانه‌های گروهی، و نهادهای سیاسی و حکومتی، روند جامعه‌پذیری را به نحو منظم و مطلوب‌تری دنبال نمایند.
۳. هر دانش آموز به‌عنوان یک فرد آزاد، در جهت تحقق بخشیدن به ویژگی‌های جسمانی و عقلانی، علاقه‌ها، خواست‌ها و استعداد‌های خود تلاش کند.

۴. دوست‌دار وطن و ملت باشد و حقوق مردم را بشناسد و رعایت کند.
۵. اصول انقلاب آتاتورک را در اعتدای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ترکیه درک کند.

۶. قوانین حقوقی را مرتبط با همه و تمامی افراد و نهادها را در برابر قانون یکسان بداند.

۷. عناصر اساسی تشکیل‌دهنده فرهنگ و تاریخ ترکیه را بشناسد و لزوم محافظت از میراث فرهنگی را بیذدیرد.

۸. خصوصیات جغرافیایی محیط پیرامون و دنیای خود را بشناسد و اثرات متقابل انسان و محیط طبیعی را درک کند.

۹. دانسته‌های خود را با استفاده از روش‌های متنوع و مناسب (مثل نقشه، تابلو، کره و نمودار) پردازش کند و توسعه دهد.

۱۰. مفاهیم اساسی اقتصاد را درک کند و جایگاه اقتصاد ملی را در اقتصاد بین‌الملل بفهمد.

۱۱. مشاغل را بشناسد و به اهمیت و لزوم کار کردن در کل زندگی باور داشته باشد.

۱۲. ضمن تحقیق در مورد وقایع، موضوعات و اماکن تاریخی، تفاوت‌ها و تشابه‌های انسان‌ها، اشیاء، اتفاقات و پدیده‌ها، و تغییر و استمرار آن‌ها را به رسمیت بشناسد.

۱۳. فرایند توسعه علم و فناوری و اثرات آن را در زندگی جمعی، درک کند و از فناوری اطلاعات و ارتباطات بهره بگیرد.

۱۴. تفکرات علمی را به‌عنوان اصل اساسی قبول داشته و در استفاده از علم و تولید علم به اخلاق علمی پایبند باشد.

۱۵. مفاهیم اساسی علوم اجتماعی چون روابط بین فرد، جامعه و دولت را به خوبی درک کند و مورد توجه قرار دهد.

۱۶. به اهمیت مشارکت باور داشته باشد و در حل مشکلات شخصی و جمعی از نظرات تخصصی بهره بگیرد.

۱۷. مفاهیم حقوق بشر، حق حاکمیت ملی، مردم‌سالاری، لائیک بودن و جمهوریت را درک و زندگی خود را براساس اصول دموکراتیک پایه‌ریزی کند.

۱۸. تفاوت‌های سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی جوامع مختلف را تجزیه و تحلیل کند.

۱۹. ضمن اینکه خود را بخشی از جامعه بشری می‌داند، به موضوعاتی که کشور و دنیا را نگران می‌کند، حساسیت نشان دهد. نقش و تأثیر مفاهیم زمان و مکان را در رابطه با تجربه خود و دیگران درک کند.

۲۰. درک درستی از نقش بشر در جهان طبیعی و وابستگی به آن به دست آورد و نسبت به آن احساس مسئولیت کند.



اهداف کلی مطالعات اجتماعی در دوره متوسطه

برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول ترکیه موضوعاتی چون ترکیه و مسائل بین‌المللی، تاریخ انقلاب ترکیه، اخلاق، دین و تعلیمات مدنی را شامل می‌شود. در بخش مطالعات اجتماعی بین‌المللی، دانش‌آموزان سه دوره زمانی مهم، شامل تاریخ باستان، تاریخ قرون وسطا و تاریخ اولیه مدرن را مطالعه می‌کنند. همچنین مباحث مرتبط با تاریخ، جغرافیا، دولت، اقتصاد و جامعه‌شناسی به صورت درهم‌تنیده به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شوند. به گونه‌ای که آن‌ها از طریق مطالعه هر دوره زمانی با رویدادهای مهم و افراد و عقاید آن آشنا می‌شوند و به بررسی و تجزیه و تحلیل اطلاعات می‌پردازند. هدف از آموزش موضوعات یادشده رشد دانش و پرورش مهارت‌های زیر در دانش‌آموزان است:

- ع کسب دانش و مهارت‌های اولیه در زمینه موضوعات مرتبط با مسائل اجتماعی و زندگی روزمره؛

- ع افزایش آگاهی و حساسیت نسبت به جامعه و محیط اطراف خود؛
- ع احترام به عقاید دیگران؛
- ع برخورداری از اعتماد به نفس بالا هنگام مواجهه با عقاید دیگران؛
- ع مشارکت در گروه‌های اجتماعی و هدایت و رهبری آن‌ها در صورت لزوم؛

- ع آگاهی نسبت به مسئولیت‌های اجتماعی خود؛
- ع بررسی موضوعات، حوادث و شرایط در یک رابطه علت و معلولی؛
- ع توانایی تحلیل مسائل و یافتن پاسخ و راه حل مناسب برای آن‌ها؛
- ع توانایی بررسی حوادث و اتفاقات در بافت دوره زمانی خود.

لازم به ذکر است که در دوره اول متوسطه، علاوه بر موضوعات ذکرشده، دانش‌آموزان برحسب پایه تحصیلی خود با موضوعات دیگری نیز آشنا می‌شوند که عناوین آن‌ها در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. موضوعات مکمل موضوعات درسی پایه‌های تحصیلی دوره اول متوسطه ترکیه در درس مطالعات اجتماعی

پایه تحصیلی	موضوعات
پنجم	حقوق، مناطق جغرافیایی ترکیه، منطقه محل زندگی، میراث مشترک، محصولات داخلی ترکیه
ششم	انواع آب و هوا، جغرافیای ترکیه، مقدمه‌ای بر تاریخ ترکیه، دموکراسی، علم و فناوری در زمان حاضر
هفتم	ارتباطات، جمعیت ترکیه، تاریخ عثمانی، دوره رنسانس، اصلاحات، اکتشافات جغرافیایی، دموکراسی
هشتم	تغییرات جهانی بین دو جنگ جهانی اول و دوم، آب و هوا و پراکندگی جغرافیایی آن، جهانی شدن و اثرات آن بر ترکیه، تاریخ انقلاب ترکیه، درس‌های مدنی

در طول دوره اول متوسطه، زمان اختصاص یافته به درس مطالعات اجتماعی سه ساعت در هفته است. در برنامه درسی دوره دوم متوسطه به موضوعاتی مانند تاریخ،

اقتصاد، روان‌شناسی، مردم‌شناسی، قانون، آموزش و پرورش، اصول اصلاحات و آرمان‌های آتاتورک، سکولاریسم و ارزش‌های دموکراتیک و مدرن پرداخته می‌شود. آموزش موضوعات ذکر شده به دانش‌آموز کمک می‌کند تا:

- ع با اهمیت اتحاد و هم‌بستگی، اخلاق و فضیلت‌های فردی و اجتماعی آشنا شوند.
- ع ادیان و مذاهب دیگر را بی‌طرفانه مورد بررسی قرار دهند و به آداب و رسوم بخش‌های مختلف کشور خود احترام بگذارند.
- ع به آزادی عقاید و افکار معتقد و پایبند باشند.
- ع به روش علمی و مستقل فکر کنند.
- ع از جهان‌بینی گسترده برخوردار شوند.
- ع به حقوق بشر احترام بگذارند.
- ع نسبت به جامعه احساس مسئولیت کنند.
- ع سازنده و تولیدکننده و نوآور باشند.
- ع درک درستی از روابط متقابل بین افراد، مکان‌ها، فضاها و محیط‌زیست پیدا کنند.
- ع نسبت به رفاه انسان و کیفیت محیط زیست حساس و نگران شوند.
- ع از جغرافیا در تجزیه و تحلیل مسائل و چالش‌های معاصر بهره بگیرند.

مهم‌ترین مباحث جغرافیایی که دانش‌آموزان در دوره دوم متوسطه با آن‌ها آشنا می‌شوند، عبارت‌اند از:

- ع سیستم طبیعی (اکوسیستم، آب و هوا و زمین‌شناسی)؛
- ع نقشه، علت و چگونگی استفاده از نقشه، ارائه نمونه‌هایی از کاربرد فناوری در طراحی نقشه؛
- ع آب و هوا و تهیه نقشه‌های مفهومی برای ترسیم عناصر شکل‌دهنده آب و هوا؛

- ع مقایسه شهرها و شرایط آب و هوایی آن‌ها در قالب جدول و نمودار؛
- ع نظام بشری (جمعیت و زیستگاه)؛
- ع بررسی زیستگاه‌های اولیه و الگوهای زیستی؛
- ع جهانی‌سازی و عوامل جهانی و محلی تأثیرگذار بر آب و هوا؛
- ع تحلیل تأثیر فعالیت‌های بشری بر محیط طبیعی؛
- ع بررسی علل وقوع بلایای طبیعی و تأثیرات آن بر زندگی مردم؛
- ع بررسی طبقات سنگ‌ها و ارتباط آن‌ها با شکل‌گیری حرکات زمین؛
- ع تغییرات جمعیتی جهان و ترکیه؛
- ع عوامل موثر بر تغییر نرخ رشد جمعیت؛
- ع ساخت جمعیت و طراحی هرم جمعیتی؛
- ع دلایل و نتایج مهاجرت در دنیا؛

- ع جست‌وجوی عوامل تأثیرگذار بر توزیع جمعیت و زیستگاه آن.

یکی از مباحث مهم دیگری که در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره دوم متوسطه ترکیه ارائه می‌شود، اقتصاد و مسائل مرتبط به آن است. به این معنا که سبک‌های امرار معاش از منظر فعالیت‌های اقتصادی و تغییرات اجتماعی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند. با عنایت به موضوعات ذکر شده، مشخص می‌شود که برنامه درسی مطالعات اجتماعی ترکیه کاربردی و با زندگی واقعی



شیوه تدریس و ارزشیابی مطالعات اجتماعی

در کشور ترکیه روش‌های متفاوتی برای آموزش و تدریس علوم اجتماعی به معلم پیشنهاد می‌شوند که با توجه به موضوع هر درس، روش آموزش مناسب انتخاب و توسط معلم اجرا می‌شود. این روش‌ها عبارت‌اند از:

۱. سخنرانی؛ مناظره؛ نمایش؛ حل مسئله؛ مطالعه فردی. همچنین در ترکیه با استفاده از روش ارزشیابی کیفی یا توصیفی آموخته‌های دانش‌آموزان در دوره ابتدایی ارزشیابی می‌شود. ارزشیابی توصیفی الگویی کیفی است که تلاش می‌کند، برخلاف الگوهای رایج کمی، از طریق توجه به معیارهای کیفی و کمی یادگیری دانش‌آموزان را بررسی کند و تبیین و توصیفی از وضعیت آن‌ها ارائه کند.

منابع

1. Barton, C. K. (2002). Oh, That's Tricky Piece: Children, Mediated Action, and, the Tools of Historical Time. *Elementary School Journal*, 103(2), 161-186.
2. Ozturk, C. & Dilek, D. (Eds). (2002). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ogretimi*, (Life knowledge and social studies teaching) Ankara: PegemA Press.
3. Safran, M. (2005). *Ilkogretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar*, Sosyal Bilgiler, (4-5. sınıf). (New approach in primary school's curriculum, social studies-4th 5th, grades) *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim*. 54-55, 32.
4. Simsek, A. (2006). Development of Historical Time Concept of Elementary, School's Students. Unpublished PhD thesis, Gazi University, Ankara.
5. SIMSEK, Ahmet (2009) REFORM IN THE SOCIAL SCIENCES CURRICULUM OF TURKEY: AN EVALUATION IN TERMS OF TEACHING HISTORY, *International Journal of Instruction*, July, Vol.2, No.2

دانش‌آموزان کاملاً مرتبط است. انتخاب محتوای این درس، براساس سر فصل‌هایی مشخص و طبق اهداف از پیش تعیین شده است. موضوعات درسی با عنوان‌های جغرافیا، تاریخ، اقتصاد و مطالعات اجتماعی در برنامه درسی گنجانده شده‌اند.

کتاب درسی مطالعات اجتماعی به صورت متمرکز توسط دولت و برای کل کشور آماده می‌شود و همراه با راهنمای تدریس در اختیار دانش‌آموزان و معلمان قرار می‌گیرد. معلمان هیچ نقشی در تعیین اهداف آموزشی، تدوین برنامه‌ها و محتوای کتاب‌های درسی ندارند و برنامه درسی ترکیه نقش معلمان را در حدمجری صرف کاهش می‌دهد.

شیوه سازمان‌دهی مطالعات اجتماعی

در سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی علوم اجتماعی ترکیه از روش موضوعات مجزا استفاده می‌شود. برنامه‌های درسی موضوعات مجزا دارای دو هدف اصلی‌اند:

الف. اکتساب دانش و ایده‌هایی که در موضوع درسی وجود دارند؛ ب. توسعه و پرورش انضباط ذهنی از طریق مطالعه آن موضوعات درسی. در برنامه درسی مبتنی بر موضوعات مجزا، محتوا به بخش‌های کاملاً مجزا نظیر ادبیات، تاریخ، جغرافیا، جبر، زیست‌شناسی، شیمی و غیره تقسیم می‌شود. فلسفه این کار آن است که دانش بشری به صورت تعدادی موضوعات مجزا تعریف شده‌اند. در این الگو برای تدریس موضوعات درسی، مجموعه‌ای از رهنمودها و خطوط کلی تعیین شده‌اند. برای مثال در مورد روش تدریس، روش‌های توضیحی نظیر سخنرانی، بحث، تکرار و تمرین، پرسش و پاسخ برای تدریس این موضوعات تجویز شده‌اند و منابع اصلی تدریس نیز عبارت‌اند از بحث‌های معلم در کلاس درس، کتاب‌های درسی، فیلم‌ها، وسایل اطلاع‌رسانی و سایر وسایل برحسب مورد و مقتضیات منطقه‌ای.

آسیب شناسی نظریه پردازی درباره جامعه ایران

دکتر حمیدرضا جلائی پور

دانشیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تهران

اشاره

آسیب‌های آموزشی نظریه‌های جامعه‌شناسی و نظریه‌پردازی درباره جامعه ایرانی موضوع مقاله‌ای است که دکتر حمیدرضا جلائی پور در سومین همایش کنکاش‌های مفهومی و نظری درباره جامعه ایران که از سوی انجمن جامعه‌شناسی ایران چندی پیش برگزار شد، ارائه کرد. خلاصه این مقاله در ادامه از نظر تان می‌گذرد.

کلیدواژه‌ها: آموزش نظریه‌ها، الگوهای معرفتی جامعه‌شناسی، الگوی معرفتی جریان اصلی، نظریه‌پردازی درباره جامعه ایران

نشان دهد، اساساً در جامعه‌شناسی چگونه با الگوهای چهارگانه مذکور حقیقت‌سازی می‌شود.

● نسبت الگوهای پنج‌گانه با الگوی جریان اصلی به روشنی توضیح داده نمی‌شود و همچنین مطالعات تجربی که از دریچه این الگوها انجام شده‌اند، با یکدیگر مقایسه نمی‌شوند. با مصاحبه‌ای که با ۴۰ دانشجوی فوق‌لیسانس درباره این الگوهای معرفتی داشتم، پنج نکته برایم روشن شد:

الف: دانشجویان نمی‌توانستند به روشنی و با اعتمادبه‌نفس ویژگی‌های معرفتی جریان اصلی جامعه‌شناسی را بیان کنند.

ب. اکثر دانشجویان در تمیز میان الگوی معرفتی مبتنی بر عقلانیت انتقادی و الگوی انتقادی هابرماس با مشکل روبه‌رو بودند. ج. اکثر دانشجویان نمی‌توانستند الگوی انتقادی هابرماسی را در یک مثال به کار ببرند.

د. تعداد زیادی از دانشجویان الگوی برساخت‌گرا را توضیح می‌دادند، ولی اکثر آن‌ها کاربرد این الگو را در یک مثال نمی‌توانستند توضیح دهند.

هـ. اکثر دانشجویان با تبارشناسی آشنا بودند، ولی نمی‌دانستند این الگوی فوکویی در برابر هر چهار الگوی شناخته شده در جامعه‌شناسی است.

● با این ابهامات در آموزش نظریه‌های جامعه‌شناسی، نظریه‌پردازی درباره جامعه ایران هم با ابهام روبه‌رو می‌شود. این اتفاقی است که در یک دهه گذشته در جامعه‌شناسی در ایران رخ داده است. یعنی در یک دهه گذشته، دانشجویان نسبت به دو دهه قبل با جامعه‌شناسی به‌عنوان رشته‌ای که به لحاظ معرفتی چند الگویی است، بهتر آشنا شده‌اند، ولی این آشنایی روشن و شفاف نیست و اتفاقاً نظریه‌پردازی در جریان اصلی را هم با ابهام روبه‌رو کرده است. در اینجا به نظریه‌پردازی درباره جامعه ایران از منظر جریان اصلی (تحلیلی - تجربی یا مبتنی بر عقلانیت انتقادی) می‌پردازم. از این منظر ما به سه طریق می‌توانیم درباره جامعه ایران نظریه‌پردازی

آموزش نظریه‌ها در جامعه‌شناسی و پیرو آن نظریه‌پردازی درباره جامعه ایران، از منظر جریان اصلی علم جامعه‌شناسی، نارسایی‌ها و آسیب‌هایی دارد. این آفات علل و دلایل گوناگونی دارند و این مقاله قصد دارد فقط به یک دلیل معرفتی آن بپردازد. جامعه‌شناسی علمی است که با چند پارادایم معرفتی کار می‌کند. اما همچنان جریان اصلی معرفتی در این رشته «جریان مرتونی» و «پسامرتونی» متأثر از «عقلانیت انتقادی» است. (در فلسفه‌های علوم اجتماعی متأخر، برایان فی به خوبی از این جریان اصلی دفاع کرده و **خشایار دیهیمی** کتاب او را به فارسی ترجمه کرده است).

دلایل نارسایی در آموزش نظریه‌های جامعه‌شناسی از این قرار است: ● الگوهای معرفتی در جامعه‌شناسی به روشنی احصا نمی‌شوند. حداقل پنج الگو و پارادایم معرفتی در جامعه‌شناسی قابل شناسایی‌اند: الگوی اثباتی - کنتی یا استقرایی خام؛ الگوی تحلیلی - تجربی مبتنی بر عقلانیت انتقادی (یا الگوی جریان اصلی جامعه‌شناسی)؛ الگوی انتقادی هابرماس؛ الگوی برساخت‌گرایی (تفسیری) «شوتسی، برگری و گیدنزی»؛ الگوی پساساختارگرایی فوکویی که مخالف هر چهار الگوی قبلی است. طبق آموزه‌های فوکو این الگوهای چهارگانه به دنبال واقعیت و حقیقت واقعیت‌های اجتماعی هستند، در صورتی که الگوی تبارشناسی او خود را وقف این کرده است که

کنیم که هر سه طریق در جامعه ایران با مشکلاتی روبه‌روست. اولین طریق نظریه‌پردازی از پایین است. بدین معنا که همان کاری را که خیلی از مردم و یا حتی تحصیل‌کردگان علوم اجتماعی انجام می‌دهند، انجام دهیم. یعنی در تجربه روزمره یا گذشته ایران آن صفت مثبت یا منفی را که زیاد می‌بینیم، به جامعه ایران نسبت بدهیم. مثلاً بگوییم این جامعه «دروغ‌گو» یا «پول‌زده» است. یا نتیجه بگیریم جامعه ایران «دینی» یا اخلاقی است. به عبارت دیگر، با مشاهده عده‌ای دروغ‌گو یا دین‌دار نتیجه بگیریم جامعه ایران جامعه‌ای دروغ‌گو یا دین‌دار است. در صورتی که اگر کسی بخواهد مثلاً ادعا کند جامعه ایران «جامعه‌ای دروغ‌گو، پول‌زده یا اخلاقی است، از منظر جامعه‌شناسی تحلیلی - تجربی حداقل سه کار باید انجام بدهد تا حرفش ارزش معرفتی داشته باشد و در حوزه عمومی توسط دیگران جدی گرفته بشود و راه‌گشایی کند: اول اینکه روشن کند «شاخص»‌های دروغ‌گویی چیست؟ دوم اینکه چقدر این شاخص‌های دروغ‌گویی در دوره کنونی در جامعه ایران «فراوانی» دارد؟ سوم اینکه نشان داد این فراوانی در مقایسه با جوامع یا دوره‌های دیگر به نحو معناداری بیشتر است. مثلاً در دهه گذشته، کتاب جامعه‌شناسی خودمانی بارها به چاپ رسیده است، چکیده این کتاب آن است که جامعه ایران جامعه‌ای چند چهره و دروغ‌گوست. ولی اساساً این نظریه‌پردازی ارزش معرفتی ندارد، چون به سه پرسش فوق پاسخ معتبری نمی‌دهد. دومین نوع نظریه‌پردازی از دیدگاه جریان اصلی این است که بینیم جامعه ایران و ویژگی‌هایش مصداق کدام نظریه کلان جامعه‌شناسی است. برای مثال، در اواخر دهه‌های ۱۳۶۰ و ۱۳۷۰ و اوایل دهه ۱۳۸۰، دو نظریه‌پردازی این‌چنینی درباره ایران مؤثر و مفید واقع شد و به تغییرات دامن زد: یکی مرحوم دکتر **عظیمی** بود که پس از جنگ در توضیح جامعه ایران با ادبیات توسعه (نه رشد) گفت: این جامعه مصداق یک «جامعه در حال گذار» است. توضیحات او به تمایل نخبگان به توسعه کمک کرد. دیگر دکتر **حسین بشیریه** بود که پویایی‌های جامعه سیاسی ایران را مصداق نظریه‌های گذار به توسعه سیاسی و دموکراسی قلمداد کرد و این توضیحات به یکی از مضامین گفتمانی جنبش اصلاحات در ایران تبدیل شد.

در یک دهه گذشته این نوع نظریه‌پردازی، به رغم وجود زمینه مناسب، رونق نداشته است. البته علل غیرمعرفتی در این رکود مؤثر بوده، ولی دلیل معرفتی‌اش این است که در بازار آموزش چند پارادایمی و خصوصاً فوکویی، انرژی‌ها برای آزمون نظریه‌های شناخته شده مبذول نشده است. برای مثال، به نظر من هم‌اکنون جامعه ایران مصداق بارز «جامعه ریسکی» **اریک بک** است. یا در

ادبیات توسعه، جامعه ایران تشنه نظریه «حکمرانی خوب» است. ولی دانشجویان چنان در تحلیل‌های گفتمانی غرق شده‌اند که انرژی‌ها کمتر مشغول آزمون نظریه‌های جا افتاده می‌شود؛ گویی از جریان اصلی جامعه‌شناسی دور شده‌ایم.

سومین طریق نظریه‌پردازی درباره جامعه ایران همان روش تیپ‌سازی یا سنخ‌سازی اختصاصی **ماکس وبر** است که **ریمون آرون** هم روی آن خیلی تأکید داشت. در این نظریه‌پردازی به این کاری نداریم که جامعه ایران مصداق کدام نظریه جا افتاده جامعه‌شناسی است، بلکه براساس ویژگی‌های اختصاصی جامعه ایران یک تیپ یا نظریه اختصاصی (نه تعمیمی) برای جامعه ایران می‌سازیم و از این نظر دست به روشن‌گری می‌زنیم. یکی از نمونه‌های جالب این نظریه‌پردازی در ایران «جامعه کلنگی» **کاتوزیان** است که مورد استقبال محافل فکری نیز قرار گرفت. متأسفانه این سنخ‌سازی حتی در ۱۰ سال گذشته که گفتمان رسمی در صدا و سیما خود را مخالف با نظریه‌های غربی نشان می‌داد، رونق نگرفت، ولی راهی است که از لحاظ نظریه‌پردازی همچنان باز است.

بنابراین آموزش ابهام‌آمیز نظریه‌ها یکی از دلایلی است که سبب می‌شود، به رغم سخنان زیاد درباره تنوع پارادایم‌های جامعه‌شناسی، روند آموزش نظریه‌ها و نظریه‌پردازی درباره جامعه ایران با صراحت و با راه‌گشایی نظری و عملی همراه نباشد. اتفاقاً در آکادمی‌های غربی تنوع پارادایم‌ها و مطالعات متناظر با آن‌ها، هم به غنای جامعه‌شناسی جریان اصلی کمک می‌کند و هم به «جامعه‌شناسی‌های دیگر» رونق می‌دهد. در صورتی که در ایران به‌عنوان مثال، نگاه فوکویی بیشتر به ابزار توجیه ایدئولوژیک تبدیل شده است. مثلاً دوست دارد که گفته شود، جامعه ایران دینی یا اخلاقی است. (اما براساس دیدگاه جریان اصلی، ما برای دفاع از چنین نظریه‌ای نیاز داریم، اول شاخص‌های دین‌داری را معلوم کنیم، سپس میزان فراوانی آن را در ایران نشان دهیم و بعد در یک مقایسه نشان دهیم دین‌داری در ایران بیشتر از سایر کشورهای مشابه، مثل اندونزی و یا ترکیه است.)

چون نشان دادن چنین مقایسه‌ای ممکن است خلاف نظر حکومت باشد، عده‌ای از تحلیل‌گران آمده‌اند وجود دینی بودن و اخلاقی بودن جامعه ایران را «مفروض» گرفته‌اند و بعد برای اینکه یک نمایش علمی هم داده باشند، آن را «تبارشناسی» می‌کنند! البته این نوع ترجیح به راه‌گشایی نظری و عملی درباره جامعه ایران کمک نمی‌کند و آشنایی ما با پارادایم‌های متنوع معرفتی در جامعه‌شناسی نباید ما را از پارادایم و الگوی جریان اصلی جامعه‌شناسی غافل کند.

پارادایم‌های جامعه‌شناسی مدرن

درس‌گفتاری از دکتر محمدتقی ایمان



تدوین: محمود محمدقاسم

اشاره

چرا دانش علمی اجتماعی در جامعه ما شکل نمی‌گیرد؟ چرا علوم اجتماعی در تحلیل و تبیین مسائل جامعه ناتوان و ضعیف است؟ و چرا ما از تکرار و بازتولید نظریه‌های موجود و استفاده و کاربرد ناقص آن‌ها فراتر نمی‌رویم؟ دکتر محمدتقی ایمان طی گفتاری در جمع دبیران علوم اجتماعی پاسخ چنین پرسش‌هایی را در بی‌توجهی به روش‌شناسی و پارادایم‌های دانش علمی و تقلیل دانش علمی به تکنیک و آداب و تشریفات علمی می‌داند. گزیده این درس‌گفتار در ادامه از نظر تان می‌گذرد.

کلیدواژه‌ها: پارادایم‌های جامعه‌شناسی مدرن، بی‌توجهی به روش‌شناسی، پارادایم‌های تقلیل دانش علمی

استفاده می‌کنند. شما وقتی مباحث کارکردگرایی را مطالعه می‌کنید، متوجه می‌شوید مفاهیم به کار گرفته شده مشترک هستند.

یعنی ادبیات علمی نظریه کارکردگرایی کاملاً استاندارد شده است. ادبیات مکتب انتقادی و مارکسیسم، دیدگاه‌های وبر و نقد و بررسی‌هایی هم که در حوزه انسان‌گرایی صورت می‌گیرند نیز همین‌طور است.

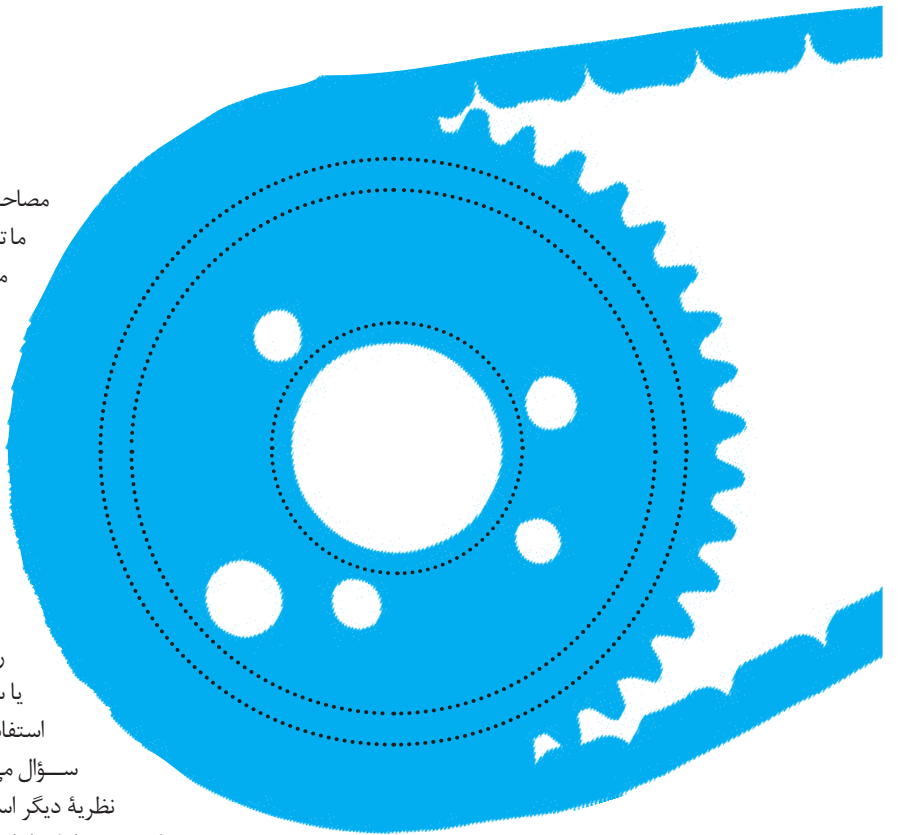
در حالی که ما نمی‌دانیم دانشی که در حوزه علوم انسانی به ما منتقل می‌شود، از چه ادبیاتی دارد استفاده می‌کند. وقتی من به عنوان جامعه‌شناس صحبت می‌کنم، چهار کلمه از مارکس، چهار کلمه از پارسونز و دو تا از وبر می‌گویم. اینکه تولید دانش محسوب نمی‌شود و مسئله‌ای را در جامعه حل نمی‌کند. خصوصاً در روش‌شناسی، وظیفه علم این است که تفکر را سامان‌دهی کند تا شاگردان، پیروان و رهبران دانش علمی در مکتب فکری از یک شیوه و ادبیات گفتمان برای طرح مسائل اجتماعی استفاده کنند. این ضرورت اولیه بحث در حوزه روش‌شناسی است.

تکنیک به جای روش

متأسفانه برداشت ما از روش‌شناسی بسیار سطحی است. روش‌شناسی را با تکنیک معادل می‌گیریم. من در حوزه‌ای که بسیار پیچیده است، یعنی بحث روش‌شناسی و پارادایم‌ها صحبت می‌کنم. تمرکز من برای سؤال‌ها و چالش‌ها در ذهن شماست. مهم‌ترین سؤال از چنین منظری این است که: دانش علمی که در کتاب‌ها یا به عنوان نظریه می‌خوانیم، هویتش چیست، از

بحث ما در مورد روش‌شناسی است. در حوزه تولید دانش، مهم‌ترین مسئله توانایی ما در به اشتراک گذاشتن مطالب علمی است. یعنی فهم خود را از آنچه که در بحث‌های مرسوم علوم اجتماعی در آموزش و پرورش دنبال می‌کنید، بتوانید به اشتراک بگذارید. اگر نتوانید چنین اشتراکی را ایجاد کنید، معلوم نیست چه چیزی را دریافت می‌کنید یا تحویل می‌دهید. گفتمان علمی باید به این موضوع پایبند و بس‌تر آن باشد. چه در حوزه نظریه‌ها و روش و چه در بحث‌های علوم اجتماعی باید بتوانیم یافته‌هایمان را به اشتراک بگذاریم.

تمام مکاتب فکری از همین جا شکل گرفته‌اند و تمام دانشمندان مکاتب انتقادی، اثبات‌گرایی و کارکردگرایی از یک نوع ادبیات



مصاحبه استفاده می کنیم، اما این فقط تکنیک است و دانش ما تکنیک مدار شده است. اگر کسی هم اشکال بگیرد، می گوییم همه راه ها را درست رفته ایم، ولی مسئله این است که دانش علمی فقط تکنیک نیست و علاوه بر تکنیک مفاهیم، مبانی نظری دارد. این انسانی که مطالعه می کنیم چیست؟ چیستی یعنی این انسان تحت تأثیر محیط بیرونی رفتار می کند یا محیط درونی؟ این سؤالی اساسی است که باید برای شما ایجاد شود، ولی دانشجوهای ما خیلی به این قسمت توجه نمی کنند و فقط تکنیک را رعایت می کنند

اگر بخواهیم خارج از تکنیک به بحث رضایتمندی شغلی، جنایت، اعتماد اجتماعی یا سرمایه اجتماعی بپردازیم، از نظریه چه کسی استفاده می کنیم؟ مارکس، وبر و یا پارسونز؟ بعد از ما سؤال می شود، چرا از این نظریه استفاده کرده اید و از آن نظریه دیگر استفاده نکرده اید. یعنی این چالش اتفاق می افتد که من چرا باید از این نظریه استفاده کنم، اما تا زمانی که از تکنیک استفاده می کنیم، چنین دغدغه ای و چالشی اتفاق نمی افتد. اگر به سمت نظریه ها و مبانی نظری و دیدگاه هایی که می خواهیم در تحقیق از آن ها استفاده کنیم، برویم آن موقع مردد و نگران می شویم. اصل حوزه دانش علمی قسمت نرم افزاری است که دیدگاه هایتان باید پاسخ بدهد که چرا دنیا این گونه است و چرا این فعالیت انجام می شود. آیا تعریفی که ما از جامعه می کنیم، همان تعریفی است که همه دانشمندان دارند؟ اگر نه، چرا این تعریف را نمی کنند.

کجا می آید و چه ارتباطی با روش شناسی دارد؟ دانش علمی جامعه شناسی دو جنبه دارد: یکی جنبه نرم افزاری دارد که مفهومی انتزاعی دارد و دیگری جنبه سخت افزاری و تکنیکی. دانش علمی هم به مباحث نظری و فلسفی متکی است و هم علاقه دارد به عرصه واقعیت های تجربی وارد شود. وقتی پدیده ای اجتماعی به نام جرم و جنایت را مطرح می کنیم، در حقیقت به یک واقعیت اجتماعی توجه داریم که در جامعه ای رخ می دهد. مثلاً دزدی یا قتل انجام شده یا در سازمانی کیفیت کار و رضایتمندی شغلی ضعیف است. این ها واقعیت های اجتماعی هستند که به خاطر کنش های مردم در نظام اجتماعی به وجود آمده اند.

ما به عنوان کارشناس علوم اجتماعی ابتدا باید بتوانیم واقعیت اجتماعی را به لحاظ مفهومی تعریف کنیم و بعد بگوییم چگونه می خواهیم وارد آن شویم و تغییر بدهیم. این کار جامعه شناسی است. اگر جامعه شناسی نتواند مسائل اجتماعی را حل کند، به درد نمی خورد.

در مرحله تعریف مفاهیم، ابتدا باید ببینیم در ذهن شما دزد و مجرم کیست و جرم چیست. اگر مجرم مقابل من است، چگونه به روحیات، خلقیات و کنش های او وارد شوم و او را تغییر دهم. دانش علمی دو رسالت مهم دارد: نخست اینکه بتواند مفاهیم را به لحاظ نظری توضیح دهد و دیگر اینکه بگوید چه کنیم. اگر این دو با هم نباشند، دانش علمی شکل نمی گیرد.

مسئله اصلی این است که در جامعه ما سیستم های دانشگاهی در حوزه تکنیک کار می کنند و نه در حوزه روش شناسی. مثلاً برای نوشتن یک «تز» یا «رساله» از ابزار مرتب سازی، پرسش نامه و

دانشمندان مجموعه پیش فرض هایی دارند که براساس آن ها نظریه پردازی می کنند و با آن نظریه ها دنیای اجتماعی را توضیح می دهند و مسائل را حل می کنند، به این مجموعه پیش فرض های منسجم پارادایم علم می گویند

تا زمانی که به این سؤالات پاسخ داده نشود، دانش علمی معنایی ندارد. به همین دلیل در حوزه روش شناسی ما به مباحثی می پردازیم که مبانی یا پیش فرض های تحقیق محسوب می شوند. یعنی وقتی از روش کمی استفاده می کنیم، چه پیش فرض هایی داریم و وقتی از روش کیفی استفاده می کنیم، چه پیش فرض هایی را مورد نظر داریم. بنابراین پیش فرض هایی که قبول دارید و براساس آن کار را انجام می دهید، بسیار مهم هستند. برای مثال، اگر در مقابل شما یک کودک، یا یک بزرگسال بگذارند، آیا به شیوه یکسانی با این دو صحبت می کنید؟ اگر شیوه

یکسانی داشته باشید، مردم به شما شک می‌کنند. چون پیش‌فرض‌ها در رابطه با کودک و بزرگسال متفاوت‌اند. در دانش علمی نیز همین‌طور است.

جامعه‌پذیری چیست؟ فرایندی است که طی آن، نهادهای اجتماعی که اساساً خارج از انسان هستند، انسان را هدایت، منظم و تربیت می‌کنند. البته وقتی از دیدگاه وبر به انسان نگاه می‌کنیم، می‌بینیم جامعه‌پذیری وجود ندارد. در بحث‌های مارکس می‌بینیم چنین دیدگاهی نسبت به انسان وجود ندارد

پارادایم‌ها و پیش‌فرض‌ها

وقتی من از موضع نظریه انتقادی به انسان نگاه می‌کنم، یک نوع پیش‌فرض دارم و وقتی از نگاه پارسونز، کارکردگرایی و اثبات‌گرایی به انسان نگاه می‌کنم، پیش‌فرض‌های دیگری دارم. کارشناس یا دانشمند براساس مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌ها در مورد جامعه و جهان و رفتارهای اجتماعی صحبت می‌کند که به آن پارادایم علم می‌گویند.

اگر بگوییم پارادایم علم پیش‌فرض‌های دانش علمی است، ممکن است سؤال کنید پیش‌فرض چیست. وقتی می‌گویند انسان تحت جبر حرکت می‌کند - و یا اختیار - این یک پیش‌فرض است. اگر گفتیم، تحت جبر است، تمام صحبت‌ها و نظریاتمان براساس این پیش‌فرض تدوین و تنظیم می‌شود. برای مثال، اثبات‌گرایان و کارکردگرایان به اصالت جبر قائل هستند و می‌گویند انسان تحت جبریت محیط رفتار می‌کند. به همین دلیل شما در کارکردگرایی بحث جامعه‌پذیری را دارید و می‌خواهید بگویید هرچه جامعه‌پذیری انسان بیشتر باشد بهتر است و رفتارهای انسان‌ها منظم‌تر انجام می‌شود.

جامعه‌پذیری چیست؟ فرایندی است که طی آن، نهادهای اجتماعی که اساساً خارج از انسان هستند، انسان را هدایت، منظم و تربیت می‌کنند. البته وقتی از دیدگاه وبر به انسان نگاه می‌کنیم، می‌بینیم جامعه‌پذیری وجود ندارد. در بحث‌های مارکس می‌بینیم چنین دیدگاهی نسبت به انسان وجود ندارد. چرا ما به این بحث‌ها وارد نمی‌شویم، چون دانش علمی ما ناقص است و به جای آنکه به مفاهیم بنیادی دانش بپردازیم و دانشجو را روشن کنیم و این مهارت را در او به وجود آوریم که بفهمد در دنیای فکری مارکس زندگی اجتماعی چگونه است و چرا این‌گونه است، او را وادار می‌کنیم، فقط نظریه مارکس و دیالکتیک و ماتریالیسم تاریخی را بخواند و حفظ کند.

می‌پرسیم شما به عنوان یک مارکسیست یا صاحب‌نظر پارسونزی و کارکردگرا موضوع سرعت در جامعه را که زیاد هم رخ می‌دهد، چگونه تحلیل می‌کنید؟ به عنوان یک وبری چه‌طور؟ برای پاسخ این پرسش نمی‌توانیم فقط آن چیزهایی را که در کتاب‌ها خوانده‌ایم و نمی‌دانیم مبانی آن‌ها چیست، تکرار کنیم

و تحویل بدهیم. این همان نکته اساسی در حوزه دانش علمی است که من تحت عنوان روش‌شناسی علم و پارادایم‌های علم از آن یاد می‌کنم.

بنابراین، دانشمندان مجموعه پیش‌فرض‌هایی دارند که براساس آن‌ها نظریه‌پردازی می‌کنند و با آن نظریه‌ها دنیای اجتماعی را توضیح می‌دهند و در حوزه متأثر از آن پارادایم مسئله را حل می‌کنند.

دانشمندان رها شده نیستند و با حساب و کتاب با ما صحبت می‌کنند. اگر از ادبیات آن‌ها دور شویم، ما را رقیب به حساب می‌آورند و با ما چالش می‌کنند. اما چون ما در جامعه مبانی نظر روشنی نداریم و جامعه ما از یک دیدگاه روشن علمی تبعیت نمی‌کند، دچار آشوب فکری شده‌ایم و به همین دلیل این دانش نمی‌تواند مسائل اجتماعی کشور را حل کند. حتی نمی‌تواند مسائل اجتماعی خودش را حل کند.

ما چون این حوزه را فعال نکرده‌ایم، در زمینه‌های روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و اقتصاد مشکل داریم.

این همه کارشناس داریم، کدام‌یک توانایی حل مسئله را دارند؟ به خاطر اینکه زیربنای دانش علمی خوب شکل نگرفته است. اینکه می‌گوییم پارادایم و پیش‌فرض‌های علم اهمیت دارند به این علت است که علم به پیش‌فرض‌ها متکی است و اگر پیش‌فرض‌ها را از علم بگیریم، دیگر علمی نیست و معلق می‌شود.

پژوهش کمی یا کیفی؟

در علوم اجتماعی مسیر تولید دانش از تحقیق می‌گذرد. یعنی پژوهش تنها مسیری است که اگر درست اتفاق بیفتد، به تولید دانش می‌انجامد. اما متأسفانه بیش از ۹۰ درصد تحقیقات علوم انسانی در ایران علمی نیستند. یا چارچوب و مبانی نظری و فلسفی روشنی ندارند، یا مبانی منطقی و تکنیک‌های آن‌ها مشخص نیست و یا در ورود به حوزه واقعیت مشکل دارند. اغلب آن‌ها کمی هستند، اما دقیق نمی‌دانند چرا از روش کمی استفاده می‌کنند. ۸۰ درصد رساله کار آماری است، ۲۰ درصد مقدمه و مفاهیم و چند صفحه آن هم چارچوب نظری را بیان می‌کند. البته چارچوب نظری به آن معنا که ما می‌شناسیم نیست، بیشتر کارهای انجام شده توسط دانشجو سخت‌افزاری و تکنیکال است و دانشجو به سمت نرم‌افزار علمی هدایت نشده است. تحقیقی که رسالت آن تولید دانش باشد و از حاصل آن رساله پژوهش‌های محلی و ملی در بیاید، انجام نمی‌پذیرد. این موضوع نشان می‌دهد که ما کار علمی انجام نمی‌دهیم. نظام اجتماعی با کسی شوخی ندارد. اگر توانستید درست به آن وارد شوید و ممارست کنید، دانش در اختیاران قرار می‌گیرد. اما اگر نتوانیم به آن وارد شویم، مانند اسب سرکشی خواهد شد که همه را زمین می‌زند. کار تولید دانش علمی را خیلی ساده نگیرید. نیازمند صبر و حوصله است و تلاش فراوان می‌خواهد تا تکه‌ای از دانش علمی

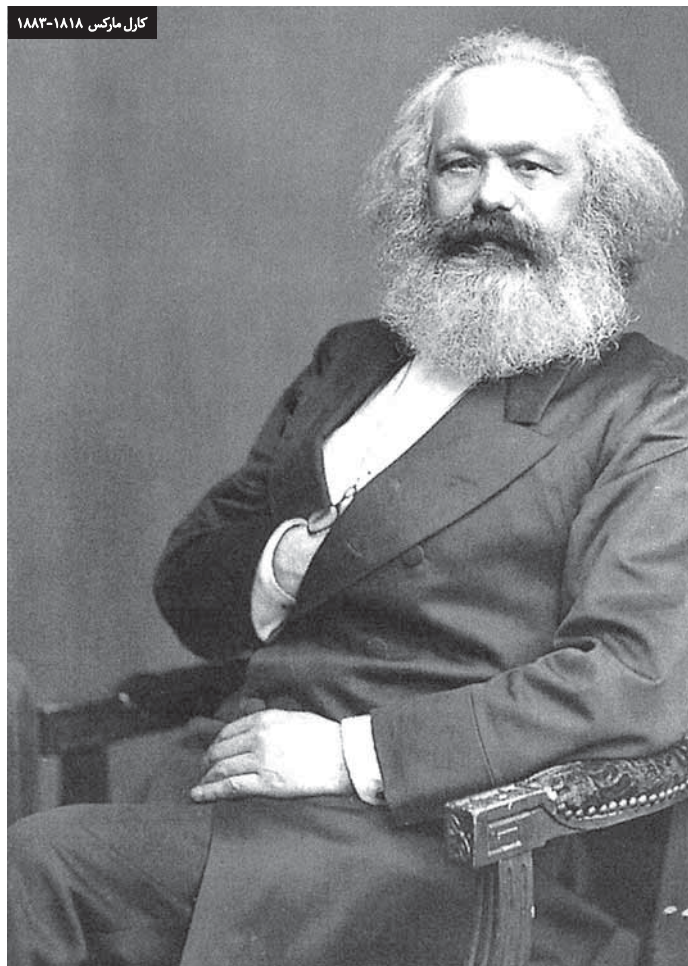
را بتوانیم درک کنیم.

تحقیق بستر تولید و بازتولید دانش علمی است. با مفاهیمی مثل حقیقت سروکار دارد. پژوهش می‌کنیم که حقیقت را کشف کنیم. این پرسش مهمی است که: حقیقت وجودی شما چیست؟ حقیقت این رفتار چیست؟ یا اینکه یک عده مجرم می‌شوند، حقیقت آن چیست؟ یعنی پشت مشاهداتم از واقعیت امری وجود دارد که باید به سختی و دشواری آن را کشف کنم؛ امری مثل اینکه: چرا عده‌ای از انسان‌ها مجرم می‌شوند؟

پس حقیقت به‌عنوان یک «فکت»، «دیتا» یا «داده» است. بعضی به جای فکت می‌گویند «حقیقت». این‌ها قائلین به روش‌های کیفی هستند.

دانشمندان در مورد هستی اجتماعی به دو نکته توجه کرده‌اند: یک پایداری، ثبات و نظم اجتماعی که کارکرد گراها و اثبات گراها خیلی روی نظم و ثبات تأکید کرده‌اند، و دیگری تغییر و تحولات که مارکسیست‌ها و انتقادیون بیشتر روی آن تکیه می‌کنند، و معتقدند که رمز و راز اجتماع در تحول‌خواهی است. آن‌ها جامعه بدون تحول را مرده، تحت سلطه قرار گرفته و در رکود می‌دانند

کارل مارکس ۱۸۱۸-۱۸۸۳



«فکت» را کمی‌ها می‌گویند. ولی همه به دنبال حقیقت هستند، چه کمی‌ها چه کیفی‌ها. اما حقیقت به آسانی قابل کشف نیست. دانشمندان باید سختی و دشواری بکشند، مصاحبه‌های عمیق انجام بدهد و مبانی نظری‌اش را مشخص کند تا بفهمد در جامعه چه می‌گذرد؟

کار علمی باید دغدغه ما برای توانمندسازی نظام اجتماعی باشد. اما همه توانمندی‌ها سخت‌افزاری نیستند. عده‌ای زحمت می‌کشند و فناوری و سخت‌افزاری را تهیه می‌کنند، در حالی که جامعه از ضعف نرم‌افزاری آسیب می‌خورد.

در حوزه تحقیق باید به دنبال روش‌های مستند، دقیق و عمیق با قواعد و مقررات روشن تحت عنوان روش‌های علمی باشیم. در تحقیق وقتی می‌گوییم «مسئله» یا «پرابلم»، شاید فکر کنید مسئله یعنی مشکلاتی که می‌بینم. اما مسئله مشکل نیست، یک مفهوم نظری است که در شرایطی خاص پیچیده شده است. مثلاً می‌گوییم اعتماد اجتماعی در ایران مسئله است، یعنی به‌لحاظ نظری جامعه ما باید طوری اداره شود که سطح اعتماد اجتماعی افزایش پیدا کند. تاکنون چنین نبوده و اعتماد افزایش پیدا نکرده است. بنابراین، ما در حوزه نظری در جامعه مشکل داریم. برای اداره نظری جامعه مشکل داریم.

وقتی به شما می‌گویند در مورد اعتماد اجتماعی در ایران تحقیق کنید، اولین سؤالی که پیش می‌آید این است که اعتماد اجتماعی را در کدام چارچوب نظری می‌خواهید تحقیق کنید: پارسونز یا مرتون؟ سؤال بعدی این خواهد بود که: آیا دیدگاه پارسونز یا مرتون در حال حاضر در ایران فعال است یا خیر؟

در کار تحقیقاتی نظریه مبناست. اگر نظریه وجود نداشته باشد، تحقیق به درد نمی‌خورد و یافته‌های چنین تحقیقی در جامعه قابل اعمال نیست. کارهای تحقیقاتی که انجام می‌دهیم در واقعیت جامعه ایران وارد نمی‌شوند. چون نظریه‌هایی که مسئله را تعریف می‌کنند، در ایران فعال نیستند.

می‌پرسید نظریه فعال جامعه‌شناسی در ایران چیست؟ من معتقدم نظریه علمی نداریم. من وقتی برنامه‌های توسعه قبل و بعد از انقلاب را با عنوان «ارزیابی پارادایم‌های توسعه» تحلیل محتوایی و کیفی می‌کردم و ادبیات برنامه‌ها را درمی‌آوردم، متوجه شدم ما در اقتصاد از اثبات‌گرایی، در سیاست از نظریه انتقادی و در فرهنگ از نظریه تفسیری استفاده می‌کنیم. یعنی سه پارادایم متناقض با سه پیش‌فرض متفاوت را مبنای برنامه‌های توسعه قرار داده‌ایم. به همین دلیل در جامعه ما تناقض و تعارض وجود دارد. حرف یکدیگر را متوجه نمی‌شویم. یک روز می‌گوییم اقتصاد انقباضی روز دیگر می‌گوییم اقتصاد انبساطی. در سیاست هم همین گونه عمل می‌کنیم، زیرا نظریه هدایت‌کننده‌ای وجود ندارد. وقتی می‌خواهیم مسئله را تعریف کنیم، به همین سادگی نیست که دوستان در دانشگاه برای نوشتن رساله نظر استاد یا سال قبلی‌ها را پیدا می‌کنند و سایر تکنیک‌ها را کار می‌کنند.

دیدگاه‌های وبری عاملیت گرا هستند و سعی دارند به نوعی اختیار انسان را با انعطاف‌پذیری به تحول‌خواهی نزدیک کنند

ماکس وبر ۱۸۶۴-۱۹۲۰



کنیم، باید عقلانیت آن را دریابیم که کار کارشناسان و دانشمندان است و در جمع عادی مردم انجام نمی‌شود. البته نه به آن معنی که خلاقیت جامعه را از بین ببریم، اما جامعه‌ای که فقط خلاقیت‌مدار و بدون عقلانیت باشد به هرج‌ومرج نزدیک می‌شود. بی‌اعتمادی و غیرقابل پیش‌بینی بودن در آن افزایش می‌یابد و رهبران و سیاست‌گذاران را به دردسر می‌اندازد. این خصیصه جامعه خلاقیت‌مدار است.

در چارچوب این بحث، درک هستی اجتماعی و اینکه هستی اجتماعی بر چه اساسی در نظام اجتماعی بنا شده، بسیار مهم است. اگر به نظریه‌هایی که در کتاب‌های جامعه‌شناسی خوانده‌اید، توجه کنید، در می‌یابید که دانشمندان در مورد هستی اجتماعی به دو نکته توجه کرده‌اند: یک پایداری، ثبات و نظم اجتماعی که کارکردگراها و اثبات‌گراها خیلی روی نظم و ثبات تأکید کرده‌اند، و دیگری تغییر و تحولات که مارکسیست‌ها و انتقادیون بیشتر روی آن تکیه می‌کنند، و معتقدند که رمز و راز اجتماع در تحول‌خواهی است. آن‌ها جامعه بدون تحول را مرده، تحت سلطه قرار گرفته و در رکود می‌دانند. دیدگاه‌های وبری هم تا حدی عاملیت‌گرا هستند و سعی دارند به نوعی اختیار انسان را با انعطاف‌پذیری به تحول‌خواهی نزدیک کنند.

دو عرصه «ثبات، هماهنگی و نظم»، و «تحول» جزء ذات نظام اجتماعی‌اند که در عالم خلقت هم وجود دارند. خداوند انسان را با این دو ظرفیت آفریده است ثبات و نظم در هماهنگی کائنات و آفرینش وجود دارد، و در درون آن تحول‌خواهی، رشد و کمال قرار دارد که ذات هستی و خلقت است. متأسفانه دانشمندان و مکاتب فکری هر کدام به یکی از این دو جنبه پرداخته‌اند، در حالی که به اعتقاد ما باید در تئوری‌سازی هر دو را وارد کرد.

تحول‌خواهی حوزه خلاقیت اجتماعی است. یعنی خداوند که خالق هستی است، انسانی را خلق کرده که خود انسان قدرت خلق‌کنندگی دارد. به همین خاطر می‌گوییم انسان نوآور و خلاق است. این ذات انسان است که نوآوری و تحول می‌آورد و شرایط دیگری را طلب می‌کند.

در کنار آن، خداوند هستی و خلقت را با نظم آفریده است. این نظم سنت اساسی خداوند است و در تمام مخلوقات از جمله انسان وجود دارد. انسان باید بتواند با دانش و معرفت - که منابع معرفتی را هم خداوند به او داده است - این دو را کشف کند و به خدمت بگیرد. عقل، شهود و حس منابع معرفتی انسان هستند. تمام نظریه‌های علمی، جدای از اعتقاد به خداوند، از منابع معرفتی استفاده کرده‌اند و حقیقتی را از عالم از منابع حسی کشف کرده‌اند

حال این سؤال معلم‌ها می‌شود که: اگر در ایران نظریه‌ای جامعه‌شناختی که بتواند مسائل جامعه ایران را تحلیل و تبیین کند نداریم، نتیجه چه می‌شود و چه باید کرد؟ توجه داشته باشید، بنا نیست نظام اجتماعی را هر جور شما بخواهید اداره کنید. خیر، نظام اجتماعی را یا اداره می‌کنید یا اداره‌تان می‌کند. چرا؟

عقلانیت یا خلاقیت؟

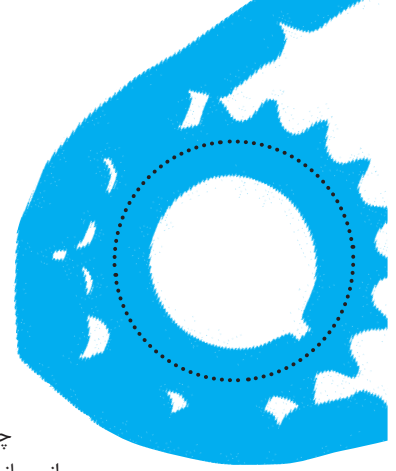
چون دو ظرفیت بزرگ در هر نظام اجتماعی وجود دارد:

۱. عقلانیت نظام اجتماعی؛ ۲. خلاقیت نظام اجتماعی.

عقلانیت نظام اجتماعی شامل نظریه‌های علمی است که دانشمندان آن‌ها را کشف و با آن‌ها کار می‌کنند. خلاقیت نظام اجتماعی شامل ظرفیت و استعداد فردی انسان‌ها برای رفع نیازها، تعاملات و تحولات اجتماعی آن‌هاست که در اختیار دانشمندان نیست و در انسان‌ها وجود دارد.

اگر نظریه علمی وجود نداشته باشد، جامعه از خلاقیت خود برای اداره آموزش استفاده می‌کند؛ مانند جامعه ایران.

اگر از خلاقیت استفاده شود تحول‌خواهی جامعه افزایش می‌یابد و همچنین روابط رفتارها و تغییر و تحولات غیرقابل پیش‌بینی خواهند بود. نمی‌توان فهمید چه اتفاقی در حال وقوع است. چون جامعه‌ای که از خلاقیت خود استفاده می‌کند، به قاعده پیش تعیین شده‌ای تن نمی‌دهد. اما اگر بخواهیم جامعه‌ای پایدار ایجاد



به‌طور کلی بحث من در این مورد بود که در جامعه ما، چون نظریه وجود ندارد و عقلانیت ضعیف است یا وجود ندارد، مردم و نظام اجتماعی از خلاقیت استفاده می‌کنند و چون در این خلاقیت، مرزها دیسیپلین و نظم، و عقلانیت رعایت نمی‌شوند، جامعه دچار هرج و مرج می‌شود. در این خصوص که چرا این‌گونه شده‌ایم، بحث‌های زیادی وجود دارد. نظام جهانی این نکته را درک کرده است که نظریه‌های کلاسیک اثبات‌گرایی برای کنترل تحولات انقلاب دیگر فایده چندانی ندارند. به همین دلیل به‌جای اینکه روی پایداری جوامع تأکید کنند، الان روی پایداری پویا کار می‌کنند. یعنی میزانی از خلاقیت کنترل شده را دارند وارد می‌کنند.

پیش‌بینی من این است که نظام‌های اجتماعی جهان سوم وارد دوره‌ای آشوب‌زده شدند و ما در آینده با جامعه‌هایی آشوبناک مواجه شویم. در نظام‌های آشوبناک قضیه برای جهان سوم خیلی سخت می‌شود. یعنی توان این کشورها برای مدیریت سیستم‌های آشوبناک بسیار تحلیل می‌رود.



و یا با معرفت عقل خود به کشف میزانی از معرفت نائل آمده‌اند. ما باید دانش‌های علمی موجود را خوب بشناسیم و طرد نکنیم، چون حاصل کار انسان هستند؛ انسانی که خدا آفریده است. بنابراین باید تئوری‌ها و نظریات موجود را خوب و دقیق بشناسیم تا حرفی برای گفتن داشته باشیم. انسان و منابع معرفتی و نوع هستی‌شناسی که دارد، اگر فقط بر منابع عقلی هستی سوار شود، مرتب قوانینی را کشف می‌کند که پایداری را زیاد می‌کند؛ مانند عملکرد اثبات‌گراها. جامعه‌ای که نظم را کشف می‌کند، منظم می‌شود. ولی تحول‌خواهی در آن اتفاق نمی‌افتد. مثلاً شما در دیدگاه کارکردگرایی انقلاب ندارید. می‌گویید انقلاب یک انحراف اجتماعی است.

البته در حال حاضر راهبرد در مورد انقلاب‌ها فرق کرده است. مارکسیست‌ها چون تحول‌خواهی را دنبال می‌کنند، روی خلاقیت انسان‌ها سوار می‌شوند. می‌گویند انسان‌ها توانایی خلق کردن دارند. یعنی می‌توانند سرنوشت جامعه را از فئودالی به سرمایه‌داری و از سرمایه‌داری به سوسیالیستی تغییر دهند.

اگر شکل افراطی این دیدگاه‌ها را در نظر بگیرید، درمی‌یابید که با عقل فراگیر افراطی جامعه بسته و جلوی هر تحولی گرفته می‌شود. چنین جامعه‌ای به سمت رکود می‌رود. دیکتاتوری‌ها حاصل این عقلانیت زیاد هستند. از طرف دیگر، اگر خلاقیت افراطی را تشویق کنید، تغییر بدون مبنا و بدون قاعده باعث به هم خوردن نظم جامعه می‌شود. به‌طور کلی، افراط در عقلانیت به دیکتاتوری و افراط در خلاقیت به آنارشیزم می‌انجامد. مارکسیست‌ها برای آنکه دچار آنارشی نشوند، گفته‌اند تمام خلاقیت شما در ماتریالیسم تاریخی است. شما باید در چارچوب این قوانینی که ما کشف کرده‌ایم، خلاقیت داشته باشید تا دچار آنارشی نشوید.

اثبات‌گراها می‌گویند چون عقلانیت مطلق نیست، ما به میزان معینی به نام «لیبرتی» و آزادی، انسان را در نظام عقلانی آزاد می‌گذاریم. پس آزادی اثبات‌گراها آزادی مطلق نیست. فکر نکنید، وقتی می‌گوییم لیبرالیسم، یعنی آزادی مطلق. به‌خاطر آنکه در این مکتب، فردگرایی وجود دارد و این نیاز انسان است، به آن لیبرالیسم می‌گویند. به علاوه، لیبرالیسم فقط در حوزه سیاسی مطرح نیست، بلکه مفهومی کاملاً فرهنگی، اقتصادی و سیاسی است. لیبرال‌ها معتقد هستند، زندگی آدم‌ها براساس نیازها شکل می‌گیرد و برای رفع آن‌ها، دانشمندان موظف‌اند چگونگی رفع نیاز را طراحی کنند و در چگونگی رفع نیاز جامعه را بسازند. در اینجا انسان و فرد محور قرار می‌گیرد که به آن می‌گویند لیبرالیسم؛ نه معنای آزادی که ما در سیاست از آن استفاده می‌کنیم.

افزایش سواد اطلاعاتی دانش آموزان

دکتر اکرم عینی

مقدمه

در سی و هشتمین اجلاس «کنفرانس عمومی سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد» (یونسکو) از سوم تا ۱۸ نوامبر ۲۰۱۵، برابر با ۱۲ تا ۲۷ آبان ماه ۱۳۹۴، با حضور نمایندگان بیش از ۱۹۵ کشور عضو و ناظر در مقر این سازمان در پاریس، چارچوب عمل آموزش ۲۰۳۰ با عنوان «به سوی آموزش و یادگیری مادام العمر فراگیر، برابر و با کیفیت برای همه» تدوین شد و در دستور کار جهانی آموزش تا سال ۲۰۳۰ قرار گرفت. این اقدام نقطه عطفی در تحقق اهداف ناتمام آموزش برای همه و اهداف توسعه هزاره به شمار می‌رود.

در کنفرانس جهانی آموزش که در سال ۲۰۰۰ در «داکار» برگزار شد، چارچوب عملی برای تحقق شش هدف آموزشی تدوین شد و یونسکو به منظور ارزیابی و نظارت بر پیشبرد این اهداف، برنامه‌ای را با عنوان «برنامه آموزش برای همه» مطرح کرد. اهداف شش‌گانه آموزش برای

همه عبارت‌اند از:

۱. گسترش آموزش و مراقبت اوان کودکی؛
 ۲. دستیابی همگان به آموزش پایه/ابتدایی؛
 ۳. ایجاد مهارت‌های زندگی و یادگیری مادام‌العمر؛
 ۴. بهبود نرخ سوادآموزی بزرگسالان تا ۵۰ درصد؛
 ۵. دسترسی یکسان دختران و پسران به آموزش؛
 ۶. بهبود همه جنبه‌های آموزش کیفی.
- در «اسناد تحول بنیادین» نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران نیز تربیت رسمی و عمومی در شکل‌ها و مصداق‌های رایج آن، بدون شک توفیقات قابل توجهی در جوامع امروزی داشته است که می‌توان از جمله به این موارد اشاره کرد:
- ارتقای فرهنگ عمومی؛
 - نقش‌آفرینی در تحرک اجتماعی افراد طبقات مختلف و بسط عدالت اجتماعی؛
 - کمک به ایجاد انسجام اجتماعی و

وحدت ملی؛

• تعمیم آموزش سواد و مهارت‌های اساسی زندگی.

در بحث مهم‌ترین جهت‌گیری «ساحت تربیت علمی و فناوری» به تلفیق مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های علمی، به ویژه تلفیق مهارت‌های فرایندی در تربیت علمی و فناوری، و به کارگیری مهارت‌های مربوط به سواد اطلاعاتی و ارتباطی در جریان یادگیری محتوا، به منزله روشی و ابزاری برای یاددهی و یادگیری عمیق‌تر و بهتر اشاره شده است.

کلیدواژه‌ها: توانمندسازی دانش‌آموزان، سواد اطلاعاتی، استاندارد سواد اطلاعاتی، توسعه سواد اطلاعاتی

سند برنامه درسی ملی

«برنامه درسی ملی»، به عنوان یکی از زیرنظام‌های اصلی سند تحول بنیادین و



به‌منزله نقشه جامع یادگیری، زمینه ایجاد تحول همه‌جانبه، گسترده و عمیق را در مفاهیم و محتوای آموزشی فراهم می‌آورد. این برنامه تحول‌آفرین، با تدارک فرصت‌های تربیتی متنوع و جامع، درصدد است تا امکان کسب شایستگی‌های لازم برای درک و اصلاح موقعیت براساس نظام معیار اسلامی توسط دانش‌آموزان را میسر سازد و آنان را برای تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش تا دستیابی به مراتبی از حیات طیبه یاری رساند. رسالت خطیر برنامه درسی ملی فراهم آوردن سازوکارهای مناسب برای طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی در سطوح ملی تا محلی است، به این منظور که مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، مفاهیم آموزشی و تربیتی به‌صورت نظام‌مند و ساختاریافته در اختیار کودکان و نوجوانان قرار گیرد و محیطی با نشاط و مدرسه‌ای دوست‌داشتنی را به تصویر بکشد.

در اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی، به نقش یادگیرنده و یادگیری مادام‌العمر این‌گونه اشاره شده است:

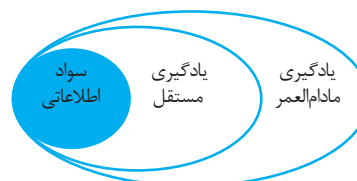
نقش یادگیرنده: برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نقش فعال، داوطلبانه و آگاهانه دانش‌آموز در فرایند یاددهی یادگیری و تربیت‌پذیری توجه کنند و زمینه تقویت و توسعه روحیه پرسشگری، پژوهشگری، خلاقیت و کارآفرینی را در وی به‌وجود آورند.

یادگیری مادام‌العمر: برنامه‌های درسی و تربیتی باید زمینه کسب شایستگی‌ها و مهارت‌های لازم برای استمرار و معنادار شدن یادگیری و پیوستگی تجارب یادگیری در زندگی را برای دانش‌آموزان تأمین کند (برنامه درسی ملی).

واندررید (۲۰۰۹): آموزش را تنها عامل مهم برای رشد اقتصادی، پیشرفت فناوری، کمال اجتماعی و فرهنگی، زندگی سالم و حکومت سیاسی موفق می‌داند. یونسکو (۲۰۰۴) آموزش و پرورش باید برای آموزش سواد «توانایی شناسایی، شناخت، تفسیر، ایجاد، برقراری ارتباط و محاسبه کردن، استفاده از مواد چاپی و نوشته‌ها در زمینه‌های گوناگون اهتمام کند. سواد یک زنجیره یادگیری است که افراد را قادر می‌سازد، برای رسیدن به اهداف خود و مشارکت

کامل در جامعه خود و جامعه گسترده‌تر، دانش خود را توسعه دهند» [یونسکو، ۲۰۰۴]. ارتقای سطح سواد ملی یکی از اهداف فرهنگی تمام کشورهای جهان است. امروزه داشتن سواد برای همه اقشار مردم الزامی است. در عصر کنونی، مفهوم سواد دیگر توانایی خواندن، نوشتن و حساب کردن نیست. بلکه فراگیری مهارت‌های سواد اطلاعاتی که یکی از مهم‌ترین نتایج آن یادگیری مادام‌العمر است، ضرورتی انکارناپذیر دارد. **راسل (۲۰۰۴)** اعلام کرد: «سواد» مفهومی است که به‌ویژه در سالیان اخیر متحول شده و بسیار فراتر از مفاهیم سنتی آن مفروض شده است. از تعاریف ارائه شده سوادهای جدیدی استنتاج شده‌اند. از جمله اینکه سوخت سواد، اطلاعات است. در نتیجه همه سوادها سواد اطلاعاتی است. ارتقای سطح سواد اطلاعاتی، نقش بسزایی در ایجاد فرهنگ اطلاعاتی، بهره‌گیری صحیح از فناوری اطلاعات و در نهایت، افزایش سواد ملی ایفا می‌کند. در حقیقت، سواد اطلاعاتی وجه مشترک همه رشته‌ها و قابل استفاده در تمام محیط‌های یادگیری، و در همه سطوح آموزشی است که افراد را قادر می‌سازد، به تعامل انتقادی با محتوا و گسترش تحقیقاتی که بیشتر با مدیریت خود آنان صورت می‌گیرد، بپردازند [Bundy, ۲۰۰۴].

ارتباط سواد اطلاعاتی با یادگیری مادام‌العمر



عبید (۲۰۰۵) معتقد است: باید بین سواد اطلاعاتی و فناوری اطلاعاتی - ارتباطی تفاوت قائل شد. سواد اطلاعاتی «توانایی استفاده متقابل از دانش و اطلاعات است» و فناوری اطلاعاتی - ارتباطی «توانایی استفاده متقابل از فناوری» است. امالین دوغالب و ابسته به هم هستند و در آینده نیز وابسته‌تر خواهند شد. درواقع، تفاوت بین انسان و ماشین در حال کم شدن است. به عقیده مور، سواد اطلاعاتی اگر در تمام سطوح آموزشی وارد شود، نه تنها باعث یادگیری بیشتر دانش‌آموزان می‌شود، بلکه در تمام

بخش‌های زندگی انسان تأثیر بسزایی می‌گذارد که با اهداف دولتی و تجاری کشور پیوستگی دارد. آموزش سواد اطلاعاتی برای توسعه پایدار و بهبود کیفیت زندگی لازم است. اکنون سواد اطلاعاتی به آموزش مرتبط شده است و استانداردهای سواد اطلاعاتی پذیرفته یا تدوین شده‌اند. چارچوب عملی داکار، آموزش برای همه در سال ۲۰۰۰، تعهداتی برای کیفیت آموزش و تربیت تعیین کرده است [یونسکو، ۲۰۰۰]. اما بعد از گذشت ۱۶ سال هنوز هم برخی از این اهداف محقق نشده‌اند. ایجاد مهارت‌های زندگی و یادگیری مادام‌العمر (هدف ۳) و بهبود همه جنبه‌های آموزش کیفی (هدف ۶)، از جمله اهداف تقویت سواد اطلاعاتی در تمام بخش‌های جامعه به‌شمار می‌آید. به این ترتیب تعمیم آموزش سواد و مهارت‌های اساسی زندگی و آموزش مادام‌العمر از نقاط مشترک با اهداف آموزش برای همه است.

۱. تعریف سواد اطلاعاتی

بروس (۲۰۰۲) می‌نویسد: «مفهوم سواد اطلاعاتی که در دهه ۱۹۷۰ و در پی رشد فناوری اطلاعات مطرح شد، در سال‌های اخیر رشد یافته و تحول پیدا کرده است. به صورتی که از آن به‌عنوان سواد حیاتی برای قرن بیست و یکم نام برده می‌شود. سواد اطلاعاتی گاهی جزئی از مجموعه سوادها به حساب می‌آید، درحالی که به تعریفی دیگر، سواد اطلاعاتی محور اساسی سوادآموزی در قرن بیست و یکم است. امروز مفهوم سواد اطلاعاتی جزء لاینفک فعالیت‌های اطلاعاتی و «تفکر انتقادی» در محیط فناوری اطلاعات و ارتباطات است.

ریدر (۱۹۹۱) اضافه کرد که افراد باسواد اطلاعاتی می‌دانند چگونه در یک جامعه اطلاعاتی یادگیرنده مادام‌العمر باشند و باسواد اطلاعاتی بودن برای بقا در آینده ضروری است. وی تأکید کرد، شهروندان باسواد اطلاعاتی برای به‌دست آوردن و استفاده از اطلاعات مناسب در هر موقعیت، در داخل و یا خارج از کتابخانه، به‌صورت محلی و جهانی آماده خواهند بود.

«انجمن کتابداران آمریکا» (۱۹۸۹) سواد اطلاعاتی را این‌گونه تعریف می‌کند: «فرد دارای سواد اطلاعاتی به فردی اطلاق می‌شود که می‌تواند تشخیص دهد، چه‌وقت به



اطلاعات نیازمند است و توانایی جاییابی، ارزیابی و استفاده مؤثر از اطلاعات مورد نیاز را دارد.»

یونسکو (۲۰۰۸) فرد باسواد اطلاعاتی را کسی می‌داند که:

- نیازهای اطلاعاتی را تشخیص می‌دهد؛
- اطلاعات را جاییابی و کیفیت اطلاعات را ارزیابی می‌کند؛
- اطلاعات را ذخیره و بازیابی می‌کند؛
- استفاده کارآمد و اخلاقی از اطلاعات دارد؛
- اطلاعات را برای خلق دانش جدید و برقراری ارتباط به کار می‌گیرد.

۲. شایستگی‌های لازم برای دانش‌آموزان در سواد اطلاعاتی

یکی از مفاهیم کلیدی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مفهوم «شایستگی» است. در بخش کلیات این سند، در تبیین مفهوم «تعلیم و تربیت» آمده است: «رسیدن به مراتب حیات طیبه مستلزم کسب شایستگی‌های پایه دانسته شده است.» شایستگی ترکیب پیچیده دانش، مهارت، شناخت، ارزش، نگرش و خواسته‌هاست که به اقدام انسانی مؤثر، در یک دامنه خاص در جهان منجر می‌شود [Crick, ۲۰۰۸]. مهارت توانایی انجام اعمال پیچیده به آسانی، با دقت و سازگاری تعریف شده است. در نتیجه شایستگی متفاوت از مهارت است [European Union, ۲۰۱۳]. استانداردها به عنوان مقیاسی برای طراحی، اجرا و ارزیابی مهارت‌های سواد اطلاعاتی و رسیدن به هدف موردنظر، یعنی باسواد اطلاعاتی شدن، مورد استفاده قرار می‌گیرند و افراد و سازمان‌ها را در دستیابی به این مهم یاری می‌رسانند. به علاوه، مقیاسی برای تعیین شایستگی‌های پایه محسوب می‌شوند.

«انجمن کتابخانه‌های آموزشی» در سال ۱۹۹۸ «استاندارد سواد اطلاعاتی برای یادگیری دانش‌آموزان» را منتشر کرد. اسپیتزر و همکارانش (۱۹۹۸) اشاره می‌کنند که تعریف سواد اطلاعاتی انجمن کتابداران آمریکا پایه و اساس گسترش مفهوم سواد اطلاعاتی است.

استاندارد انجمن کتابداران آمریکا

استاندارد سواد اطلاعاتی برای یادگیری

دانش‌آموزان چارچوب مفهومی و راهنمای توصیف دانش‌آموزان باسواد اطلاعاتی است. این استاندارد در ۳ طبقه، ۹ استاندارد و ۲۹ شاخص تعیین شده است:

استانداردهای سواد اطلاعاتی برای یادگیری دانش‌آموزان الف) سواد اطلاعاتی

استاندارد ۱. دانش‌آموزی باسواد اطلاعاتی است که به شکل مؤثر و کارآمد، به اطلاعات دسترسی دارد.

شاخص ۱. نیاز اطلاعاتی را تشخیص می‌دهد.
شاخص ۲. می‌داند که اطلاعات صحیح و جامع، اساسی برای تصمیم‌گیری خردمندانه است.
شاخص ۳. براساس نیاز اطلاعاتی، سؤال‌هایی تنظیم می‌کند.
شاخص ۴. طیف متنوعی از منابع اطلاعاتی بالقوه را می‌شناسد.
شاخص ۵. برای جاییابی اطلاعات راهبردهای موفق طراحی و از آن‌ها استفاده می‌کند.

استاندارد ۲. دانش‌آموزی باسواد اطلاعاتی است که به صورت انتقادی و رقابتی اطلاعات را ارزیابی می‌کند.

شاخص ۱. اعتبار، روایی و صحت اطلاعات را ارزیابی می‌کند.
شاخص ۲. بین واقعیت، نقطه نظر و عقیده شخصی تفاوت قائل می‌شود.
شاخص ۳. اطلاعات نادرست و گمراه‌کننده را شناسایی می‌کند.
شاخص ۴. اطلاعات نامربوط به مسئله یا سؤال مطرح شده را رد می‌کند.

استاندارد ۳. دانش‌آموزی باسواد اطلاعاتی است که از اطلاعات به دقت و خلاقانه استفاده می‌کند.

شاخص ۱. اطلاعات را برای کاربردهای عملی سازمان‌دهی می‌کند.
شاخص ۲. اطلاعات جدید را با دانش پیشین خود تلفیق می‌کند.
شاخص ۳. اطلاعات را در تفکر انتقادی و حل مسئله به کار می‌گیرد.
شاخص ۴. اطلاعات و ایده‌ها را به شکل و قالب مناسب تولید و منتشر می‌سازد.

ب) فراگیرنده مستقل استاندارد ۴. دانش‌آموزی فراگیرنده مستقل است که باسواد اطلاعاتی است و با توجه به علاقه‌های شخصی اطلاعات را پیگیری می‌کند.

شاخص ۱. اطلاعاتی متنوع مرتبط با ابعاد رفاه شخصی، از قبیل علاقه‌های شغلی، مسائل و درگیری‌های جامعه، مسائل بهداشتی، حرفه‌های سرگرم‌کننده و فعالیت‌های تفریحی اوقات فراغت را جست‌وجو می‌کند.
شاخص ۲. تولیدات و راه‌حل‌های اطلاعاتی مرتبط با علاقه‌های شخصی خود را طراحی، تدوین و ارزیابی می‌کند.

استاندارد ۵. دانش‌آموزی فراگیرنده مستقل است که باسواد اطلاعاتی است و در ادبیات و هرگونه اطلاعات، بیان خلاق را تحسین می‌کند (استقبال می‌کند).

شاخص ۱. خواننده‌ای خودانگیخته و دارای انگیزه مطالعه است.
شاخص ۲. به معنای اطلاعاتی که خلاقانه در طیف متنوعی از قالب‌ها و اشکال تولید شده، واقف است.
شاخص ۳. از تولیدات خلاق در هر شکل و قالبی استقبال می‌کند.

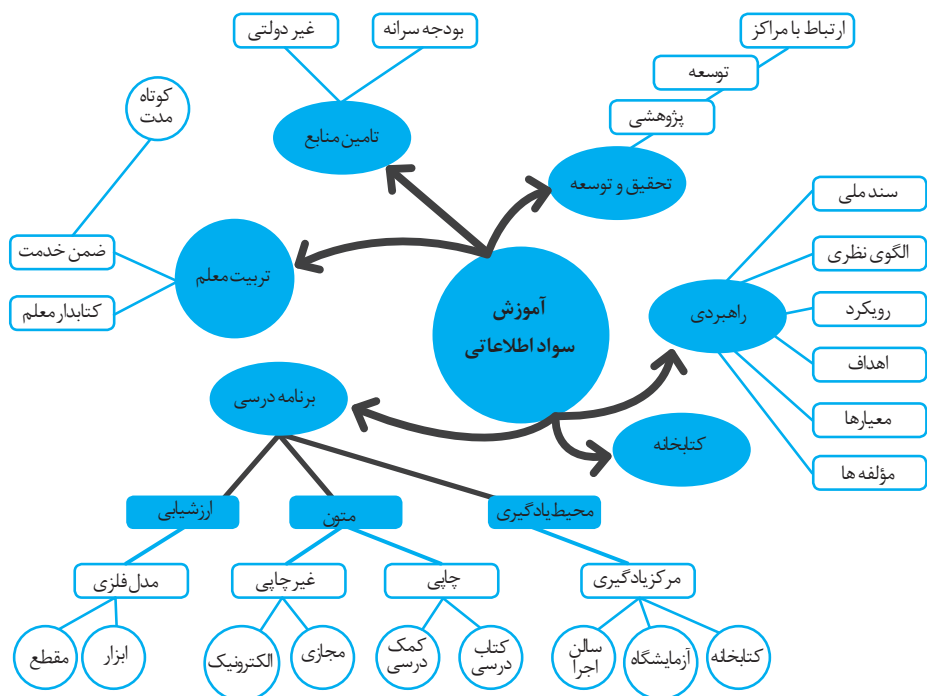
استاندارد ۶. دانش‌آموزی فراگیرنده مستقل است که باسواد اطلاعاتی است، به ادبیات علاقه دارد و برای پیشرفت در اطلاع‌یابی و تولید دانش تلاش می‌کند.

شاخص ۱. کیفیت فرایند و نتیجه جست‌وجوی اطلاعات شخصی خود را ارزیابی می‌کند.
شاخص ۲. برای تجدیدنظر، بهبود و روزآمدی تولید دانش خود خط‌مشی و راهکارهایی ابداع می‌کند.

ج) مسئولیت‌پذیری اجتماعی استاندارد ۷. دانش‌آموزی باسواد اطلاعاتی است که تعامل مثبتی با جامعه آموزشی و اجتماع دارد و اهمیت اطلاعات را برای جامعه دمکراتیک درک می‌کند.

شاخص ۱. اطلاعات را از منابع گوناگون، زمینه‌ها، نظام‌ها و فرهنگ‌های مختلف جست‌وجو می‌کند.

مدل پیشنهادی توسعه آموزش سواد اطلاعاتی



● مدل فرایند پژوهشی استریپلینگ / پیتز:

«توفان فکری و برنامه کار» آموزش پژوهش کتابخانه‌ای به‌عنوان یک «فرایند تفکر». از ده مرحله فرایند پژوهش برای دانش‌آموزان، در هر سنی و در هر کتابخانه‌ای می‌توان استفاده کرد. هر مرحله از این فرایند شامل مهارت مطالعه و مهارت‌های تفکر و راهبردهای یاددهی و یادگیری است. در این فرایند، «نقا بحرانی و بازتابی»، دانش‌آموزان را به‌طور مستقیم به ارزیابی کارهایی که اخیراً به پایان رسانده‌اند، هدایت می‌کنند. اگر مسئله حل نشده بود، دانش‌آموزان دوباره در فرایند مراحل قبلی انجام پژوهش تجدیدنظر می‌کنند تا جایی که قادر به پاسخ‌گویی به سؤالات نقطه بازتابی شوند و نتایج رضایت‌بخشی حاصل شود.

مروری بر فرایند پژوهش شامل این مراحل است:

- مرحله ۱. انتخاب یک موضوع گسترده
- مرحله ۲. اتخاذ دیدگاهی کلی درباره موضوع
- مرحله ۳. محدود کردن موضوع
- نقطه بازتابی: آیا موضوع من خوب است؟
- مرحله ۴. تدوین فرضیه یا بیان هدف
- نقطه بازتابی: آیا بیان هدف و فرضیه من بیانگر مفهوم کلی و مؤثری برای این پژوهش است؟

می‌شوند و عموماً با برنامه‌های کتابخانه مدرسه و ارتقای سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان مرتبط هستند. از نظر آیزنبرگ (۲۰۰۴) مدل‌های سواد اطلاعاتی پیش‌دبستان تا پیش‌دانشگاهی عبارت‌اند از:

● **مدل کولثاو (۱۹۸۹):** فرایند جست‌وجوی اطلاعات؛

● **مک کنزی (۱۹۹۵):** چرخه پژوهش؛

● **پاپاز / تپه (۱۹۹۵):** مسیر مهارت اطلاعات و دانش؛

● **استریپلینگ / پیتز (۱۹۸۸):** مدل فرایند پژوهشی؛

● **مدل آیزنبرگ / بروکویتز (۲۰۰۵):** مدل حل مسئله: شش مهارت بزرگ.

● مدل پاپا

در این مدل راهبردهای پیشنهادی و روش‌های یاددهی - یادگیری در نظر گرفته می‌شوند. بیشتر در واحدهای آموزشی و تربیت‌معلم از این مدل استفاده می‌شود. هن (۱۹۶۹) استاندارد برنامه کتابخانه مدرسه را می‌نویسد و تلفیق آموزش مهارت کتابخانه‌ای و محتوای کلاس را با ترکیب اطلاعات انجام می‌دهد.

شاخص ۲. به اصل دسترسی برابر و منصفانه به اطلاعات احترام می‌گذارد.

استاندارد ۸. دانش آموزی باسواد اطلاعاتی است که تعامل مثبتی با جامعه آموزشی و اجتماع دارد و در قبال اطلاعات و فناوری اطلاعات، به مبانی اخلاقی پایبند است.

شاخص ۱. به اصل آزادی اندیشه متعهد است.
شاخص ۲. به حق مالکیت معنوی احترام می‌گذارد.

شاخص ۳. به استفاده مسئولانه از فناوری ارتباطی و اطلاعاتی پایبند است.

استاندارد ۹. دانش آموزی باسواد اطلاعاتی است که تعامل مثبتی با جامعه آموزشی و اجتماع دارد و برای تولید اطلاعات در کارهای گروهی مشارکت می‌کند.
شاخص ۱. دانش و اطلاعات خود را با دیگران به اشتراک می‌گذارد.

شاخص ۲. در گروه‌های مطالعه و تحقیق به نظرات و دیدگاه‌های دیگران احترام می‌گذارد.
شاخص ۳. به‌منظور شناسایی مسائل اطلاعاتی و جست‌وجوی راه‌حل برای آن‌ها، به‌طور فردی یا با استفاده از فناوری با دیگران مشارکت می‌کند.

شاخص ۴. برای طراحی، تدوین و ارزیابی تولیدات و راه‌حل‌های اطلاعاتی، به‌طور فردی یا با استفاده از فناوری با دیگران مشارکت می‌کند. باید بر این نکته تأکید شود که داشتن نیاز به اطلاعات ضرورتاً به‌معنای انگیزه داشتن برای یافتن اطلاعات نیست.

مدل‌های توسعه آموزش سواد اطلاعاتی برای مدارس

اوببرگ (۲۰۰۱) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیده است که مدل‌های توسعه آموزش سواد اطلاعاتی برای مدارس عموماً شش یا ده مرحله‌ای هستند و بسیاری از کشورها به تدوین آن‌ها همت گماشته‌اند. مهم‌ترین این کشورها عبارت‌اند از: آمریکا، انگلستان، کانادا، اسکاتلند، استرالیا و نیوزلند. این مدل‌ها برای آموزش سواد اطلاعاتی در مدارس و در چارچوب مهارت اطلاعاتی خاصی تدوین



مرحله ۵. تدوین پرسش و طرح سؤالات برای هدایت پژوهش

نقطه بازتابی: آیا سؤالات مطرح شده پایه و اساسی برای این پژوهش هستند؟

مرحله ۶. ارائه طرح تحقیق و تولید

نقطه بازتابی: آیا طرح تحقیق/ تولید قابل اعمال است؟

مرحله ۷. پیدا کردن منبع/ تجزیه و تحلیل/ ارزیابی منابع

نقطه بازتابی: آیا منابع قابل استفاده و کافی اند؟

مرحله ۸. ارزیابی شواهد/ فیش برداری/ تکمیل کتابشناسی

نقطه بازتابی: آیا تحقیقات من کامل شد؟

مرحله ۹. نتیجه گیری/ سازمان دهی اطلاعات به صورت رئوس مطالب

نقطه بازتابی: آیا نتیجه گیری من براساس شواهد پژوهش است؟ آیا رئوس مطالب به صورت منطقی و براساس نتیجه گیری شواهد، سازمان دهی شده اند؟

مرحله ۱۰. تولید و ارائه محصول نهایی

نقطه بازتابی: آیا مقاله/ پروژه رضایت بخش است؟

● مدل مارلند

این مدل می کوشد سؤالاتی را شناسایی کند که دانش آموزان هنگام انجام تکالیف مدرسه مطرح می کنند. در این مدل، برنامه درسی مهارت اطلاعاتی با ۹ سؤال مطرح می شود:

۱. چه کار باید انجام دهم؟ (فرمول بندی و تحلیل نیاز)
۲. کجا باید بروم؟ (شناسایی منابع احتمالی)
۳. چگونه اطلاعات کسب کنم؟ (جایابی منابع شخصی)
۴. از کدام منابع استفاده کنم؟ (سنجش انتخاب و رد منابع شخصی)
۵. چگونه از منابع استفاده کنم؟ (تلفیق و درهم کرد منابع)
۶. چگونه ذخیره کنم؟ (ذخیره و مرتب سازی اطلاعات)
۷. آیا اطلاعات مورد نیاز را کسب کردم؟ (تفسیر، تحلیل، ترکیب و ارزیابی)
۸. آیا باید آن را ارائه کنم؟ (ارائه، سخنرانی و ارتباطات)
۹. چه چیز به دست آوردم؟ (ارزیابی)

این سؤالات به همراه اطلاعات دیگری که مهارت های مرتبط با هر سؤال را تعیین می کنند، در اختیار معلمان و کتابداران قرار می گیرند.

● مدل حل مسئله: شش مهارت بزرگ

این مدل که توسط آیزنبرگ و بروکوویتز (۲۰۰۵-۲۰۰۱) ارائه شده، شناخته ترین مدل در حوزه برنامه درسی سواد فناوری و سواد اطلاعاتی است. به دلیل سادگی و راحتی استفاده، در این حوزه شناخته شده است و در هزاران مدرسه از آن استفاده کرده اند. مدل شش مهارت بزرگ رویکردی کلی به حل مسئله اطلاعاتی دارد و شش گام اساسی برای یادگیری ارائه می کند. شش مرحله و دو زیرمجموعه دارد. بسیاری این مدل را راهبرد حل مسئله اطلاعاتی می دانند، زیرا دانش آموزان قادر به شناسایی مسئله و تعیین تکلیف مسئله یا کار هستند. همچنین یکی از گسترده ترین مدل ها در آموزش پیش دبستان تا پیش دانشگاهی در سراسر جهان است. افراد وقتی با یک مسئله اطلاعاتی یا تصمیم گیری مواجه می شوند که اساس آن اطلاعات است و می توانند از این رویکرد استفاده کنند. این مدل برای زندگی فردی و حرفه ای کاربرد دارد.

مدل شش مهارت بزرگ دارای فرایندی است که دانش آموزان را قادر می سازد، مهارت های اساسی را کسب کنند و با مجموعه مهارت های جامعی که کسب کرده اند، در عصر اطلاعات همیشه پیروز و موفق باشند. این مدل خطی نیست و فرایند گام به گام ندارد. بلکه در هر مرحله می توان به مرحله قبل رجوع کرد و راهکارها را تغییر داد. برنامه انعطاف دارد و قابلیت جابه جایی در فرایند اتخاذ شده وجود دارد. مدل شش مهارت بزرگ دارای شش مرحله اصلی و دو مرحله فرعی به این شرح است:

۱. توصیف مسئله و تعریف کار و وظیفه:

- تشریح مسئله اطلاعاتی؛
- توصیف نیاز اطلاعاتی به منظور کامل کردن مسئله.

۲. راهبردهای جست و جوی اطلاعات:

- تعیین دامنه منابع اطلاعاتی در دسترس؛
- ارزیابی منابع اطلاعاتی مختلف برای تعیین بهترین منبع.

۳. جایابی و دسترسی به اطلاعات:

- مکان یابی منابع؛
- یافتن اطلاعات از طریق منابع.

۴. استفاده از اطلاعات:

- به کار بردن اطلاعات در منابع؛
- استخراج اطلاعات مرتبط از یک منبع.

۵. ترکیب جدید:

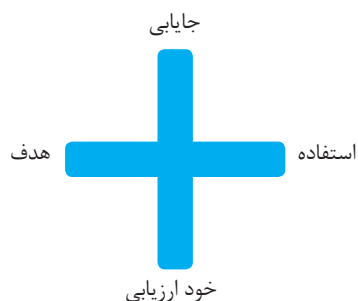
- سازمان دهی اطلاعات از منابع؛
- ارائه اطلاعات.

۶. ارزیابی

- ارزیابی نتیجه؛
- ارزیابی فرایند حل مسئله اطلاعاتی.

● مدل پلاس

جیمز هرینگ (۱۹۹۶)، با هدف ارائه مهارت های اطلاعاتی و فناوری اطلاعات - ارتباطات، در برنامه درسی ابتدایی و متوسطه ساختارهای جدید ایجاد کرد و «مدل پلاس» را پیشنهاد داد. در این مدل مهارت های اطلاعاتی در چهار مرحله وابسته به هم، یعنی هدف، جایابی، کاربرد و خودارزیابی طبقه بندی می شوند.



هدف: شناسایی هدف و قصد انجام یک تحقیق یا تکلیف درسی.

جایابی: پیدا کردن منابع اطلاعاتی مرتبط با هدف و مقصد.

استفاده: انتخاب یا رد اطلاعات و ایده ها، خواندن برای کسب اطلاعات، یادداشت برداری و ارائه سخنرانی.

خودارزیابی:^{۳۱} ارزیابی دانش آموز از عملکرد



عناصر سواد اطلاعاتی

شناخت نیاز یا مسئله‌ای که نیازمند اطلاعات است
دانستن چگونگی شناسایی و تعریف اطلاعات مورد نیاز به منظور برآوردن نیاز اطلاعاتی، حل مسئله و تصمیم‌گیری
دانستن چگونگی جایابی اطلاعات مورد نیاز، و در جایی که اطلاعات موجود نیست، چگونگی ایجاد اطلاعاتی که در دسترس نیست (تولید دانش جدید)
دانستن چگونگی بازیابی اطلاعات مورد نیاز که موجود است
دانستن چگونگی ایجاد یا سبب ایجاد شدن اطلاعات مورد نیازی که قابل دسترس نیست، با عنوان «تولید اطلاعات جدید»
دانستن چگونگی شناخت کامل اطلاعات بازیابی شده یا کمک گرفتن برای شناخت آن اطلاعات
دانستن چگونگی سازمان‌دهی، تحلیل و ارزیابی اطلاعات از جمله اعتبار منابع
دانستن چگونگی برقراری ارتباط و ارائه اطلاعات به دیگران، در قالب‌ها و رسانه‌های قابل استفاده و مناسب
دانستن چگونگی استفاده از اطلاعات برای حل مسئله تصمیم‌گیری و برآوردن نیاز
دانستن چگونگی حفاظت، ذخیره، استفاده دوباره، ثبت و ضبط، و آرشیو اطلاعات برای استفاده آتی
دانستن چگونگی تعیین تکلیف و مرتب کردن اطلاعاتی که الان مورد نیاز نیست و امنیت اطلاعاتی که باید حفاظت شود

مدل پاساداز

مهارت‌های اطلاعاتی دیگر	استفاده اخلاقی از اطلاعات و ارتباطات و	استفاده از اطلاعات	سامان‌دهی اطلاعات	ارزیابی اطلاعات	جایابی و دسترسی به اطلاعات	تعریف و بیان نیاز اطلاعاتی
سواد اطلاعاتی						
مهارت‌های دیگر	تحلیل پیام رسانه	دریافت پیام رسانه	استفاده از شبکه	استفاده از ابزارهای ارتباطات	استفاده از فناوری رقومی	
سواد رسانه - مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات						
مهارت‌های پایه دیگر	حساب کردن	نوشتن	خواندن			
سواد						

خود در ارتباط با اطلاعات کسب و استفاده شده. نتایج مطالعه ارزشیابی استفاده از مدل پلاس در مدرسه گرامر «ریبون»^{۲۷} انگلستان نشان داد که با استفاده از این مدل، دانش‌آموزان برای انجام پروژه‌های خود از شیوه سازمان‌یافته‌تری بهره می‌گیرند و به‌خصوص برای برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و تفکر درباره کارهای خودشان این مدل به‌عنوان ابزاری سودمند به آن‌ها کمک می‌کند.

مدل یونسکو

هورتون (۲۰۰۷) یازده مرحله سواد اطلاعاتی را تحت عنوان مدل یونسکو توصیف کرده است. او عقیده دارد، یکی از اختصاصات مدل یونسکو «سوادهای حیاتی» است که برای زندگی در قرن ۲۱ ضرورت دارند و شامل شش گروه هستند:

۱. سواد پایه یا سواد تابعی شامل خواندن، نوشتن، گفتن (شفاهی) و حساب کردن؛
۲. سواد رایانه؛
۳. سواد رسانه؛
۴. آموزش از راه دور و یادگیری الکترونیکی؛
۵. سواد فرهنگی؛
۶. سواد اطلاعاتی.

● مدل پاساداز

در مدل پاساداز (۲۰۰۶)، مهارت خواندن، نوشتن و حساب کردن در پایه، و به دنبال آن، مهارت رسانه و فناوری اطلاعات و ارتباطات، ابزارهای اطلاعاتی و استفاده از شبکه، و در بالای مدل، مهارت‌های سواد اطلاعاتی، از جمله شناسایی نیاز اطلاعاتی، توانایی جایابی، بازیابی، ارزیابی و استفاده از اطلاعات، و در نظر گرفتن و توجه به مالکیت معنوی دانش و اطلاعات قرار دارد. پاساداز بر این باور است که همه این مهارت‌ها بدون در نظر گرفتن توسعه اجتماعی-اقتصادی در هر جامعه‌ای معتبر است.

۱. مطالعه تطبیقی چند کشور در زمینه استانداردهای سواد اطلاعاتی

«بنیاد خواندن» از اقدامات انجام شده در زمینه سواد اطلاعاتی حمایت می‌کند. این بنیاد در اکتبر ۱۹۹۶، «برنامه کتابخانه مدارس

۲۰۰۰ را شروع کرد که هدف آن ارتقای سطح کیفی خدمات کتابخانه‌های مدارس است. به علاوه، تاکنون ۱۵ طرح آزمایشی را که هدف آن‌ها ارائه مدلی برای برنامه ملی بوده، انجام داده است. براساس نتایج مطالعات، **مور** معتقد است، سواد اطلاعاتی باعث تقویت فرایند تفکر بین دانش‌آموزان شده است. دانش‌آموزان در حالی که با اطلاعات کار می‌کنند، آن را ابزاری بسیار عالی برای ارتقای فراشناختی و همزمان سواد اطلاعاتی خود می‌دانند. دو مدل شش مهارت بزرگ و مدل کانادایی «تمرکز روی پرس‌وجو»، به‌عنوان مدل‌های توسعه فراشناخت، تأثیری مثبت در یادگیری دانش‌آموزان داشته‌اند. **استرن** در نشست پراگ اظهار کرد که برای توسعه سواد اطلاعاتی باید از رویکرد طراحی آموزشی استفاده کرد. مور نیز ادامه می‌دهد، نتایج مطالعات استرالیایی نشان داد که وقتی کتابدار معلم، سواد اطلاعاتی را آموزش می‌دهد و برنامه آموزشی صریحاً توسط کتابداران تهیه می‌شود، عواملی چون «اعتماد به نفس»، «خود ادراکی»، «کنترل یادگیری»، «مدیریت محتوا» و «تمرکز روی کار» افزایش می‌یابند و بر کاهش «سردرگمی» و «ناکامی» تأثیر مثبت دارد.

منابع در دفتر مجله موجود است

جایگاه علوم انسانی در هدایت تحصیلی

مروری کوتاه به نتایج یک اقدام پژوهی

فاطمه شفیع زاده برمی

دبیر علوم اجتماعی دبیرستان بعثت، منطقه ۱۷

مقدمه

در میان رشته‌های نظری و فنی، علوم انسانی در میان دانش‌آموزان معدل بالا و اولیای آنان از جایگاه مناسبی برخوردار نیست. آنان بیشتر ترجیح می‌دهند که در رشته‌هایی به غیر از علوم انسانی تحصیل کنند. این نگرش منفی حتی در میان مدیران مدرسه‌های متوسطه، مشاوران تحصیلی و دبیران علوم پایه نیز وجود دارد. متأسفانه هرگز این نکته مورد توجه این عزیزان قرار نمی‌گیرد که مهم‌ترین نتیجه عدم استقبال از رشته‌های علوم انسانی، فقر نیروی انسانی توانمند برای حل مسائل عدیده و پیچیده اجتماعی کشور است. هدف این بررسی شناخت علل چنین رفتار و نگرش‌های منفی و راهبردهای ایجاد انگیزه برای انتخاب رشته علوم انسانی توسط دانش‌آموزان در قالب یک اقدام پژوهی است.

نظریه‌پردازی‌ها و نظام‌سازی‌های جامعه به علوم انسانی برمی‌گردد، تلاش می‌کنند ابتدا دانش‌آموزان دارای ضریب هوشی بالا به حوزه علوم انسانی سوق یابند و پس از کامل شدن ظرفیت‌های این حوزه، بقیه حوزه‌ها را تکمیل می‌کنند. اما در کشور ما حوزه علوم انسانی هرگز آن‌طور که باید و شاید مورد توجه قرار نگرفته است. از این‌رو پیرامون اهمیت علوم انسانی این‌طور تصور می‌شود که نباید سرمایه‌گذاری در علوم پایه اولویت‌مند شود. زیرا موتور محرکه تمدن و فرهنگ و توسعه و پیشرفت در هر کشوری، علوم انسانی است و نمی‌توان برای ایجاد تحول در کشور به علوم انسانی بی‌اعتنایی کرد [نامدار، ۱۳۸۵].

دغدغه بررسی حاضر، شناخت علل عدم استقبال دانش‌آموزان از رشته علوم انسانی در دوران حساسی است که دانش‌آموز با انتخاب رشته تحصیلی، مسیر زندگی آینده خود را برمی‌گزیند.

کلیدواژه‌ها: اقدام پژوهی، توسعه اجتماعی پایدار، توسعه اقتصادی پایدار

هدایت تحصیلی

هدایت تحصیلی دانش‌آموزان در دوره متوسطه در پنج‌شاخه ریاضی - فیزیک، علوم تجربی، علوم انسانی، کاردانش و فنی‌وحرفه‌ای صورت می‌گیرد. در کشور ما،

«توسعه پایدار» همواره یکی از اهداف بلند مدت کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه بوده و هست. یکی از شاخص‌های دستیابی به توسعه پایدار؛ توسعه انسانی، خصوصاً تربیت نیروی انسانی است که نهاد آموزش و پرورش عهده‌دار این مهم است. در نظام آموزش و پرورش ایران، به‌منظور تحقق هدف آماده‌سازی دانش‌آموزان برای اشتغال یا ادامه تحصیل، رشته‌های تحصیلی بودجه‌بندی شده‌اند. دانش‌آموزان دوره متوسطه اول، در پایان سال نهم باید به یکی از رشته‌های ریاضی - فیزیک، علوم تجربی، علوم انسانی، فنی‌وحرفه‌ای، کاردانش یا معارف اسلامی هدایت شوند. انتخاب رشته یکی از دغدغه‌های دانش‌آموزان دوره متوسطه است. انتخاب رشته یعنی برداشتن اولین قدم برای انتخاب‌های مهم‌تر در آینده. از آنجا که انتخاب رشته ارتباط مستقیمی با رشته تحصیلی در دانشگاه دارد و زمینه‌ساز اشتغال و کسب موقعیت‌های اجتماعی برتر در آینده است، حساسیت و اهمیت خاصی دارد.

در مطالعات تحقیقاتی مشخص شده است، بهترین نخبگان کشور و دانش‌آموزان رده بالای هوشی، به حوزه‌هایی غیر از علوم انسانی سوق داده می‌شوند. این سیاست دقیقاً عکس سیاست کشورهای غربی است. در غرب به دلیل اینکه ساختار





جمع‌آوری اطلاعات

برای شناخت دقیق‌تر مسئله و ابعاد آن، ابتدا به جمع‌آوری اطلاعات از منابع مختلف به صورت مشاهده، مصاحبه و بررسی اسنادی اقدام شد، سپس پرسش‌نامه‌ای را در مورد انتخاب رشته، میزان آشنایی دانش‌آموزان و اولیای آنان با رشته علوم انسانی و دلایل عدم انتخاب این رشته تهیه و اجرا کرد.

دلایل انتخاب نکردن رشته علوم انسانی

پس از تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده، به کمک روش‌های علمی، نتایج زیر در خصوص دلایل انتخاب نکردن رشته علوم انسانی از سوی دانش‌آموزان و اولیای آنان به دست آمد:

۱. بی‌علاقگی دانش‌آموزان و اولیای آنان نسبت به این رشته و نداشتن شناخت کامل از آن.
 ۲. نگرانی از نگرش منفی جامعه نسبت به این رشته.
 ۳. دخالت مستقیم اولیای دانش‌آموزان در عدم انتخاب رشته انسانی.
 ۴. بی‌اطلاعی دانش‌آموزان از بازار کار رشته‌های علوم انسانی. این عامل در گرایش کم آن‌ها به این رشته در دبیرستان مؤثر است. از همین زمینه برخی محققان بر این باورند که درآمد حاصل از یک شغل در انتخاب آن توسط دانش‌آموزان مؤثر است.
 ۵. ناکارآمد بودن رشته‌های علوم انسانی در حل و رفع نیازهای اساسی جامعه.
- بررسی‌های به عمل آمده نشان دادند، اگر در زمینه جایگاه علوم انسانی در جامعه، رشته‌ها و

گرایش‌های تحصیلی در دانشگاه، موقعیت‌های شغلی مناسب و بازار کار آن در جامعه، و افراد موفق در این رشته روشنگری شود و اطلاعات لازم به دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها داده شود. این نگرش منفی تغییر خواهد کرد.

راهکارهای پیشنهادی

از بین راه حل‌های پیشنهادی دانش‌آموزان و اولیای برای حل مشکل، برخی از آن‌ها خارج از قدرت و اختیارات مدرسه و معلم هستند، اما برخی از آن‌ها ضمانت اجرایی توسط مدرسه و معلم را دارند که به شرح زیرند:

۱. ایجاد علاقه به تحصیل نسبت به رشته انسانی در دانش‌آموزان و اولیای آنان.
۲. ایجاد شناخت کامل و صحیح نسبت به این رشته، جایگاه واقعی آن، رشته‌های تحصیلی در مدارس و مراکز آموزش عالی و زمینه‌های شغلی و بازار کار آن در جامعه.
۳. افزایش آگاهی‌های دانش‌آموزان و اولیای آنان مبنی بر ضرورت پرداختن به رشته‌های علوم انسانی و نیاز جامعه امروز و آینده به مباحث علوم انسانی.

۴. تلاش در جهت تغییر نگرش منفی برخی از دبیران رشته‌های علوم پایه، مدیران و کادر اجرایی مدارس در مورد رشته انسانی و دانش‌آموزان این رشته.

از بین مجموعه این پیشنهادها راهکارهای اجرایی نهایی که توسط معلم امکان اجرایی و عملیاتی شدن دارند، مواردی به قرار زیر انتخاب شدند:

۱. برگزاری جلسات متعدد برای دانش‌آموزان و اولیای آنان به منظور ارائه اطلاعات دقیق و افزایش شناخت آنان نسبت به رشته علوم انسانی.

۲. ارائه بروشور و معرفی کتاب در خصوص

رشته‌های دانشگاهی علوم انسانی.

۳. ارائه تجربیات دانش‌آموزانی که از رشته‌های دیگر به رشته علوم انسانی تغییر رشته داده‌اند.

این سه راهکار ملی چند ماه توسط مدرسه و معلم به مورد اجرا گذاشته شدند.

یافته‌ها

نتایج به دست آمده نشان داد که راهبردهای به کار گرفته شده برای حل این مسئله کاملاً رضایت بخش بوده و نه تنها موجب علاقه‌مندی دانش‌آموزان را به این رشته و شناخت هر چه بیشتر آنان را فراهم کرد، بلکه شاهد انتخاب این رشته توسط ۳۰ درصد از دانش‌آموزان معدل بالا بودیم. در نظر سنجی‌های به عمل آمده از این دانش‌آموزان، پس از اجرای راهکارهای سه‌گانه اکثریت آنان از انتخاب خود راضی بودند و ما اکنون شاهد دانش‌آموزان با انگیزه بالا در کلاس دوم انسانی هستیم که رضایت اکثر دبیران خود را نیز جلب کرده‌اند.

منابع

۱. اعرافی، علیرضا (۱۳۸۵). دین و علوم انسانی. کانون گفت‌مان دینی (WWW.HOZAH.COM).
۲. امین بیدختی، علی‌اکبر و دارائی، مریم (بی‌تا). بررسی علل گرایش کم دانش‌آموزان دختر مستعد به رشته علوم انسانی در دبیرستان‌های شهر سمنان (موجود در اینترنت).
۳. پورمجیب، فرامرز. (بی‌تا). فرهنگ امروز بررسی وضعیت علوم انسانی در نظام آموزش و پرورش (موجود در اینترنت).
۴. زینالی، محدثه؛ سقار صفت، آزاده؛ قاسمی، فاطمه؛ نجفی، فاطمه سادات (بی‌تا). عدم گرایش جوانان به علوم انسانی (موجود در اینترنت).
۵. دفتر امتحانات و کارنامه دانش‌آموزان دبیرستان بعثت، منطقه ۱۷ تهران.
۶. گروه علوم انسانی نشر توسعه ایران (۱۳۸۲). شناخت فرهنگ ملی مشاغل (ج سوم). انتشارات توسعه ایران. تهران.
۷. صبور، محمدباقر (۱۳۸۱). بررسی عوامل مؤثر بر نگرش دانش‌آموزان دبیرستان به شاخه کار دانش.
۸. قاسمی‌پویا، دکتر اقبال (۱۳۸۳). راهنمای معلمان پژوهنده. نشر مؤلف.
۹. نامدار، مظفر (۱۳۸۵). «نظام آموزش و پرورش، نظام تحقیر علوم انسانی در کشور». خبرنامه کنگره ملی علوم انسانی. شماره‌های ۵ و ۲۸.



فکرهای نوین

و علوم اجتماعی

دکتر فرهنگ ارشاد

تدوین: حسین پورمحمود

بگوییم این قلم است و آن مداد، یا ایشان معلم است و دیگری دانشجو. منظور فراتر است و آن کنش ارتباطی است که می‌تواند بین یک یا دو نفر و دو نفر با چند نفر برقرار شود. چیزی فراتر از صرف و نحو است. افرادی مثل گیدنز، هابر ماس، بوردیو و فوکو در گفتمان، این معنی از زبان را مدنظر دارند.

بنابراین، تلقی من از زبان، یک عنصر بنیادین کنش ارتباطی است و تأکید می‌کنم، کنش ارتباطی که توأم با یادگیری در امر آموزش است. اشاره‌ای داشتم به گیدنز. او نیز اشاره‌ای به **بازین برنشتاین** می‌کند. برنشتاین کسی است که به شدت در مورد نقش و تأثیر زبان و ذخایر مفهومی آن در یادگیری بحث می‌کند.

برنشتاین می‌گوید: بچه‌های خانواده‌های پایین‌تر، یا فقیرتر، به‌خاطر کیفیت زندگی‌شان، بیشتر با عمل و کردار سروکار دارند، و کمتر به مفاهیم انتزاعی می‌پردازند. لذا در ارتباطاتشان بیشتر کنش‌های کرداری مطرح‌اند تا کنش‌های انتزاعی و گفتمانی. اما بچه‌های خانواده‌های بالاتر یا مرفه‌تر، فرصت دارند که اندیشه‌ها را با هم رد و بدل کنند. بنابراین ذهن انتزاعی و گسترده‌تری دارند و از ذخیره مفهومی بیشتری برخوردار هستند. در نتیجه کنش‌های گفتمانی آن‌ها نسبت به فرزندان که در خانواده‌های پایین‌تر قرار دارند، خیلی بیشتر است. شاید برنشتاین می‌خواهد بگوید، بچه‌های طبقه پایین‌تر تحت تأثیر خانواده و ذخایر از لغات و مفاهیم عملی و عاطفی که به مدرسه می‌آورند، موفقیت تحصیلی کمتری خواهند داشت. چرا که بچه‌های خانواده‌های پایین‌تر عملیاتی‌تر و کنش‌های آن‌ها کرداری است، اما معلم‌ها و آموزش بیشتر با مفاهیم انتزاعی سروکار دارند. این شرایط موجب می‌شود که فرزندان خانواده‌های پایین‌تر و فقیرتر در مقایسه با فرزندان خانواده‌های ثروتمند، از نهاد آموزش بهره کمتری به‌دست آورند. با این نتیجه‌گیری می‌توان گفت، اکنون که نظام آموزش ما نخبه‌گراتر شده است، این مسئله حادث و تیزتر هم می‌شود.



اشاره

نقش و تأثیر اجتماعی زبان در آموزش چیست؟ آیا ذخایر لغات و نوع مفاهیم و سؤال و جواب‌هایی که در خانواده‌های فقیر و ثروتمند رد و بدل می‌شوند، در آینده تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها مؤثرند؟ پاسخ به چنین سؤالاتی موضوع بحث دکتر فرهنگ ارشاد در نشست جامعه‌شناسی و آموزش کارگروه مسائل اجتماعی «انجمن جامعه‌شناسی ایران» بود که در ادامه از نظر تان می‌گذرد.

بحث‌های من امروز بیشتر زمینه‌ای هستند و دغدغه‌هایم در مورد زبان و آموزش علوم اجتماعی است. مدتی است نقش مفاهیم و تأثیر جایگاه استفاده از مفاهیم ذهنی مرا به خود مشغول کرده است. شاید به همین دلیل هم کمیته زبان و واژگان و مفاهیم در انجمن جامعه‌شناسی ایران تشکیل شده است. به هر صورت اگر کل آموزش را یک نهاد یا نظام نهادی در نظر بگیریم، تلقی من از آن به‌عنوان یک شبکه از نظام روابط اجتماعی است یا به قول هابر ماس نظامی از کنش‌های ارتباطی است که زبان جایگاه برجسته‌ای در آن دارد. هنگامی که **هاپر ماس** و **گیدنز** از زبان صحبت می‌کنند، از فرازبان می‌گویند. به این معنی که منظور از کاربرد زبان صرفاً این نیست که

آنتونی گیدنز این یافته‌های برنشتاین را دستاویز قرار می‌دهد و می‌گوید: فرزندان خانواده‌های طبقه پایین‌تر در زندگی خانوادگی و روزمره با سؤال و جواب‌های محدودی سروکار دارند. برای سؤال‌های محدود جواب‌های محدود می‌گیرند. مادری که احتمالاً ممکن است سواد ناچیزی داشته باشد، خواه ناخواه نمی‌تواند بحث ادراکی، استدلالی و انتزاعی گسترده‌ای را در خانواده مطرح و هدایت کند.

گیدنز نتیجه می‌گیرد: کودکان خانواده‌های طبقه پایین‌تر و فقیرتر، پرسش‌های غیرعاطفی و انتزاعی برایشان مشکل است. من غیرعاطفی را در اینجا به تسامح ادراکی و انتزاعی تعبیر می‌کنم.

پرسش‌های آن‌ها بیشتر عینی و عاطفی هستند. گیدنز براساس دیدگاه برنشتاین می‌گوید: کودکان لایه‌های پایین‌تر جامعه، چون قالب‌های زبانی و مفهومی کمتری دارند، فهم آموزش‌های معلم هم برایشان دشوارتر است. به علاوه، کودکان لایه‌های پایین اجتماعی در یادگیری کارهای عملی و کنش‌های کرداری مشکل‌چندانی ندارند، ولی در درک مفاهیم انتزاعی مقداری ناتوان هستند و موفقیت آن‌ها در آموزش کمتر است.

این مسائل را مطرح کردم تا بیشتر از زاویه نگاه گیدنز به امر آموزش زبان و مفاهیم زبانی و میزان کارایی آن به‌عنوان یک عنصر بدانیم. گیدنز تحت تأثیر برنشتاین است، اما بیشتر و مستقیم‌تر تحت تأثیر ویتگنشتاین قرار دارد. او در بحث از پدیدارشناسی و چرخش زبان می‌گوید: ما همواره با یکدیگر در حال انتقال معنایی هستیم. وقتی شما با سر مرا تأیید می‌کنید، مرا وامی‌دارید تا به صحبت‌هایم ادامه بدهم. این همواره به‌عنوان یک دور هرمنوتیک مضاعف ادامه دارد و ما داریم در تولید و بازتولید اجتماعی شرکت می‌کنیم. می‌خواهم خیلی خوش‌بینانه بگویم که ما معلم‌ها در تولید و بازتولید می‌توانیم تأثیر بگذاریم، همچنان که من با ۴۰ سال تدریس نتوانستم کوچک‌ترین تأثیری بر نظام آموزشی داشته باشم. نقدهایی داشتم، اما با توجه به اینکه این روزها مسئله آموزش خطیرتر شده است، نه‌تنها نارسایی‌ها کم نشده‌اند، بلکه بیشتر هم شده‌اند لذا خوش‌بین نیستیم که توانسته‌ام اثر بگذارم.

البته به‌نظرم فرق می‌کند، که با این نظام آموزشی فعالانه برخورد کنیم یا منفعلانه. اگر معتقدیم که نظام آموزشی ما نیازهای بنیادین دارد، نمی‌توانیم با آن منفعلانه برخورد کنیم. حداقل به‌عنوان یک معلم یا دانشجو ساده، هیچ کاری که نتوانم بکنم، دلم می‌خواهد کلاس خودم را جدی بگیرم.

گیدنز تحت تأثیر برنشتاین و ویتگنشتاین است، خصوصاً آنجا که می‌گوید ما وقتی در آگاهی‌های هرمنوتیکی دخالت می‌کنیم، داریم در نظام آموزش و پرورش اثر می‌گذاریم. گیدنز دو واژه را به کار می‌برد که من می‌گویم از برنشتاین تأثیر گرفته است: یکی «کنش‌های گفتمانی» و دیگری «کنش‌های کرداری». البته او کنش‌های ناخودآگاه را هم طرح می‌کند.

او این آگاهی را پشتوانه کردار اجتماعی می‌داند. به

زعم گیدنز، کنش‌ها فردی نیستند. به‌خصوص در امر یادگیری اصلاً کنش فردی نیست و اجتماعی است.

به اینکه من چگونه و با چه احساسی درس می‌دهم و مطالبم را به دانشجو منتقل می‌کنم، و دانشجو با چه احساسی می‌خواهد به من گوش بدهد، می‌گوییم «کنش اجتماعی» که آگاهی‌های گفتمانی، کرداری و ناخودآگاه هر سه بر آن اثر می‌گذارند.

ذخایر مفهومی و داد و ستد مفاهیم در کنش‌های ارتباطی همواره نقش بنیادین دارند. کنش‌های معلمی و شاگردی در فضای آموزشی از مفاهیم تأثیر می‌گیرند، و در امر یادگیری به مراتب مهم‌تر از کنش‌های خارج از امر یادگیری هستند. فرض کنید بنده راننده خودرو هستم و شما مسافر. ما با هم صحبت می‌کنیم و چانه می‌زنیم. این گفت‌وگوها دیگر توأم با یادگیری نیست. وقتی شما از خودرو پیاده شدید، تمام شده است. ولی در کار معلمی و تعلیم و تربیت مفاهیم تأثیر خیلی عمیق‌تری دارند؛ به‌ویژه در علوم اجتماعی.

ما که جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی تدریس می‌کنیم، تصور بر این است که در کاربرد مفاهیم دانسته و یا ندانسته وسواس بیشتری داریم. کسی که شیمی درس می‌دهد، آیا به کلمه احیا یا اکسیداسیون فکر می‌کند یا نه؟ آیا به بنیان فلسفی آن فکر می‌کند؟ ولی ما چه خواهیم یا نخواهیم گرفتار مفاهیم هستیم.

در مورد فعالیت‌های خودم که ترجمه است باید بگویم، مقداری از علوم خواه ناخواه ترجمه‌ای است. در مدت کاری‌ام پی برده‌ام که ما در ترجمه متون با یک پارادوکس سنگین مواجه هستیم. به این معنا که گروه‌هایی هستند که می‌گویند اصلاً ترجمه در آموزش به‌ویژه علوم اجتماعی و در تحصیلات تکمیلی که می‌خواهند به سوی تخصص پیش بروند، اجتناب‌ناپذیر است. اما گروه دیگری می‌گویند ترجمه مانع بومی شدن علم، و آفرینش علمی است و باید به تألیف‌ها اهمیت بیشتری داد.

وارد کیفیت کار نمی‌شوم، اما در هر حال با این حالت پارادوکسیکال روبه‌رو هستیم که واقعاً ترجمه امری اجتناب‌ناپذیر است یا مانعی در راه توسعه علمی و بومی کردن. از آنجا که بنده کتاب‌هایی را ترجمه



کرده‌ام، نمی‌توانم بگویم جزو دسته دوم هستم. بنابراین عملاً در دسته اول قرار می‌گیرم. به هر صورت کسانی که موافق ترجمه هستند، به توسعه علمی توسط ترجمه نظر دارند و مثلاً می‌گویند ما با بسیاری از مفاهیم، از مدرنیته به این سوی از طریق ترجمه آشنا شدیم. حتی کلمه جامعه‌شناسی که از آن طرف دنیا آمده بود، ابتدا «علم الاجتماع» ترجمه شد، تا اینکه دکتر غلامحسین صدیقی آن را جامعه‌شناسی ترجمه کرد. اگر ما در ترجمه را ببندیم، با این مفاهیم چه باید بکنیم؟ آیا می‌توانیم جلوی ورود مفاهیم را بگیریم؟

ترجمه آثار جنبه مثبتی دارد، اما آیا تمام ترجمه‌های موجود را می‌خواهیم با یک ترازو بسنجیم؟ اگر بگوییم که همه ترجمه‌ها در انتقال علم یکسان مؤثر واقع شده‌اند، مسلماً صحیح نیست. آیا تمام متونی که در ترجمه وارد کشور شده‌اند بجا بوده و باید ترجمه می‌شده‌اند؟ آیا در ترجمه ما آشفته بازار نیست؟ اگر به این‌ها فکر کنیم، تأثیر ترجمه در توسعه علم مجدداً سؤال برانگیز می‌شود. امروز نهضت ترجمه نسبت به قرن چهارم و پنجم هجری یک اپیدمی و امری فراگیر شده است. هیچ‌کس منتظر نیست که وزارت علوم یا دانشگاهی بیاورد و بگوید این کتاب را ترجمه کنید یا آن کتاب را ترجمه نکنید. هر کس با گزینش خودش متن را دریافت و ترجمه می‌کند. اگر می‌توانستیم براساس معیارها و الگوهای نسبتاً واحدی گزینش کنیم، آن وقت این همه آشفته‌گی و پراکندگی در ترجمه کتاب‌ها نمی‌دیدیم که هنوز هایدیگر و نیچه را نمی‌شناسیم، اما ده‌ها کتاب از نویسندگان دنباله‌روی هایدیگر و نیچه به فارسی ترجمه شده است. هنوز نیچه را خیلی کم می‌شناسیم، ولی فوکو را خوب می‌شناسیم. نمی‌دانیم با نشانختن نیچه نمی‌شود فوکو را شناخت. این نشانه نوعی آشفته‌گی است. حالا که ترجمه مؤثر اجتناب‌ناپذیر است، باید دید این مفاهیمی که از طریق ترجمه وارد شده‌اند، چه قدر می‌توانند در توسعه علم مؤثر باشند.

می‌خواهم بگویم مقداری از مفاهیم ترجمه‌ای تحریف شده هستند. ترجمه رسا بیشتر اوقات غیرممکن است. ترجمه یک واژه گاهی آن قدر مشکل است که به نظر می‌رسد امکان ندارد به فارسی برگردانده شود. اگر خیلی افراطی هم نگاه نکنیم، ترجمه کار سهل و ممتنعی است و مشکل بودن این امر باعث شده است، بعضی از مفاهیم از همان آغاز تحریف شده ترجمه شوند. آنچه که گوینده اصلی در ذهن دارد، آیا همان اگرستانسیالیسمی است که هایدیگر در نظر دارد؟ من در برابر «اگزیستانسیال» (existential) «وجود» یا «هستی» گذاشتم. آیا این همان ذهنیتی است که هایدیگر دارد؟ یا متعلق به کسانی است که زبان ساده‌تری دارند؟ مثلاً مفهوم استراکچریزم (Structurism) در کتاب **مرتون** ترجمه مخدوش شده است. گاهی برای کلمه‌ای چند معادل آورده‌اند. مثلاً وقتی من یک متن انگلیسی و فارسی آن را کنار هم گذاشتم، دیدم در چند جا «Contructivism» را بر «ساخت‌گرایی» و چند جا «سازه‌گرایی» آورده‌اند. دانشجو چه باید بکند؟ اگر دانشجو به زبان انگلیسی مسلط نباشد، چه می‌فهمد؟ خب او

حق دارد. فرض بگیریم که زبان دانشجو هم عالی باشد، کتاب که جلوی او نیست. چهار مترجم برای واژه «culture object» چهار ترجمه متفاوت آورده‌اند. یکی «محصولات فرهنگی»، دیگری «اعیان فرهنگی»، سومی «واژه فرهنگی» و دیگری «تولیدات فرهنگی» ترجمه کرده است. مطالعه‌کننده از کجا متوجه شود که نویسنده کدام یک از این چهارتا را در ذهن دارد؟ جالب اینکه مفهوم مورد بحث در آن کتاب مفهوم بنیادین نیست.

گاهی ما مفاهیم بنیادین را در ترجمه تحریف و تخریب می‌کنیم و گاهی هم واژه را خوب ترجمه کرده‌ایم، ولی کاربری نادرست آن باعث شده است که ما مفهوم درست ترجمه شده را به تحریف بکشانیم. آنچه که در ترجمه دریافته‌ام این است که زبان انگلیسی گرچه زبان استعمار و امپریالیزم است، اما این زبان که بین‌المللی شده، خیلی محاسن پیدا کرده است. خواه ناخواه توسط افراد مختلف و در موقعیت‌های متفاوت به کار گرفته شده، چکش خورده، صیقلی شده و بنابراین زبان دقیقی شده است. در پایان نامه دوره دکترا در لندن وقتی دفاع می‌کردم، استاد پنج شش سؤال نوشته بود. یکی از سؤالاتش این بود که در صفحه ۲۴ پایان‌نامه‌ات نوشته‌ای: «اسکینر اشاره کرده است که...» چرا ۳۰۰ صفحه از کتاب را خوانده‌ای، بعد می‌گویی دارد اشاره می‌کند. **اسکینر** ۳۰۰ صفحه برایت حرف زده، اشاره نکرده است.

مشکل در نظام آموزشی است که با دقت سر سازگاری ندارد. با دقت حرف زدن، دقیق گفتن، و دقیق شنیدن سروکار ندارد. دقیق حرف زدن کمتر وقت آدم را می‌گیرد. ما دقیق فکر نمی‌کنیم. به قول زنده یاد **آریانپور**، قضاوت و داوری علمی بر سه پایه مستقر است که اگر هر کدام از آن‌ها سست شود، حکم و داوری علمی مخدوش می‌شود: نظم، دقت و منطق. هر کدام از این‌ها سست باشد؛ بنای علمی متزلزل می‌شود. کسی که «استراکچریزم» را «ساخت‌گرایی» ترجمه می‌کند، دقت ندارد. ما واژه «آسیب‌شناسی» را در مقابل «پاتولوژی» دور کنیم به کار می‌بریم. این در حالی است که دنباله‌روان دور کنیم هم از آسیب‌شناسی استفاده می‌کنند. از این کلمه ما با تحریف استفاده می‌کنیم. چرا این قدر به امر آموزش درجه سه نگاه می‌کنیم؟! آسیب‌شناسی درست ترجمه شده است، ولی ما داریم تحریف‌آمیز از آن استفاده می‌کنیم. «culture industry» توسط مترجمان موجهی «صنعت فرهنگ‌سازی» ترجمه شده است. کدام فرهنگ لغتی چنین ترجمه کرده است؟ این واژه فعل نیست که من بگویم فرهنگ‌سازی! اصلاً فرهنگ و فرهنگ‌سازی به‌طور کلی دو مفهوم متفاوت‌اند. مگر فرهنگ پیکان است که من بسازم؟ اصلاً فرهنگ‌سازی تحریف واقعیت است. درست است که فرهنگ را انسان‌ها می‌سازند، ولی در یک فرایند پیچیده اجتماعی و بسیار ظریف.

بنابراین اگر ترجمه مؤثر برای توسعه علم اجتناب‌ناپذیر است، ابعاد این کار بسیار وسیع و گسترده است و بی‌دقتی در کار ترجمه و زبان نارسا، گنگ و نامفهوم آن مانع در راه توسعه علمی ایجاد می‌کند.

از چاله به چاه

حرکت حاشیه‌نشینان از فقر روستایی به فقر شهری

بررسی علل، پیامدها و مشکلات حاشیه‌نشینی در کلان‌شهرها

مهرین طالبی اسکندری

دبیر جغرافی دوره متوسطه دوم

مقدمه

حاشیه‌نشینی را می‌توان یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین مشکلات جوامع شهری و کلان‌شهرها دانست. حاشیه‌نشینی به عنوان یک مشکل عظیم اجتماعی-فرهنگی از عمده‌ترین پدیده‌های ناپایدارکننده شهری است (سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی، ۱۳۸۲: ۱). حاشیه‌نشینی و سکونتگاه‌های غیررسمی، علاوه بر آنکه نشانه فقر اجتماعی است، از دیدگاه دیگر، بیانگر کم و کاستی‌های سیاست‌های دولتی و بازار رسمی و مدیریت کلان‌شهری است. افزایش این امر به دلیل افزایش فقر، باعث تخریب محیط زیست و تحمیل هزینه‌های گزاف برای حل معضلات در رابطه با آن نسبت به هزینه پیشگیری از آن، تأثیری شدید بر پایداری و انسجام جوامع کنونی دارد و نیازمند برنامه‌ریزی مناسب برای سامان‌دهی وضعیت کنونی و کاهش آن در آینده است.

حاشیه‌نشینی در واقع حاصل و برون‌داد مشکلات اجتماعی و ساختاری است که عمدتاً بر اثر جریان سریع مهاجرت از روستاها به شهرها اتفاق می‌افتد. این پدیده اجتماعی در کشورهای توسعه نیافته پررنگ‌تر است و در فرایند مدیریت شهری تأثیرات منفی بیشتری دارد، روش‌های مواجه شدن با زاغه‌نشینان و حل مشکلات خود آن‌ها و حل مشکلاتی که نتیجه وجود زاغه‌نشینی است، از مشکلات تمامی مدیران شهری در سراسر جهان است. در حقیقت، در هیچ جای جهان کلان‌شهری وجود ندارد که در کنار آن سکونتگاه‌های غیررسمی و زاغه‌نشینی وجود نداشته باشد. از آنجا که حاشیه‌نشینی با عوارضی مانند فقر، سوابق قومی و فرهنگی متفاوت مهاجران در حاشیه و عدم وجود حریم خصوصی در ارتباط است، موجب بروز ویژگی‌های منفی شخصیتی مانند پوچی و بی‌ارزشی، بی‌هویتی، حقارت، سرخوردگی و ناتوانی در بروز احساساتی مانند خشم می‌شود و خود می‌تواند یکی از عوامل اصلی بروز انواع بزهکاری‌ها، از جمله اعتیاد، برخوردهای فیزیکی و سرفت شود. پس با توجه به نقش پررنگ حاشیه‌نشینی در برنامه‌ریزی‌های امنیتی، زیباسازی و کاهش جرم و جنایات، توجه به آن توسط مدیران شهری ضروری به نظر می‌رسد (لطفی و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۳۶).

چکیده

از حاشیه‌نشینی به عنوان یک معضل اجتماعی نام برده می‌شود، اما این پدیده در حقیقت حاصل تخریب نظام‌مند روابط حاکم قدیمی بر اقتصاد کشور (به‌ویژه کشاورزی) است، طی دوران تکیه بر درآمد نفت و رواج الگوی مصرف‌گرایی و گسترش واردات. در کنار آن بورس‌بازان، رشوه‌خواران و قاچاقچیان حداکثر استفاده و بهره‌برداری را از مردم و محل این اجتماعات کرده‌اند و می‌کنند. آسیب‌های اجتماعی مانند رواج بزهکاری و آدمکشی، اعتیاد به مواد مخدر یا پخش و فروش آن، و روسپیگری به سرعت بین حاشیه‌نشینان گسترش می‌یابد. مساکن و محل‌های تجمع آنان صحنه رفت‌وآمد نامناسب شده و بافت زشتی را به جامعه شهری تحمیل کرده است.

وجود حاشیه‌نشینان در جوامع شهری به یک دوگانگی عمیق زیستی منجر می‌شود. ادامه فقر و فلاکت آنان به ایجاد حلبی‌آبادها، زاغه‌ها، حصارآبادها و ... دامن می‌زند. نبود برنامه‌ریزی‌های ملی و منطقه‌ای و عدم توزیع امکانات و تسهیلات زندگی و اشتغال در کل کشور، مهاجرت‌های شدیدی را دامن می‌زند که نتیجه آن رواج حاشیه‌نشینی و کمبود و گرانی مسکن در شهرهای بزرگ است. ایجاد آلودگی‌های فرهنگی-زیست‌محیطی در شهرهای بزرگ و همچنین، ایجاد مشکلات اقتصادی و اجتماعی در این شهرها به برنامه‌ریزی جدید و مناسبی نیاز دارد. ایجاد شهرهای جدید که بهترین طرح و برنامه‌ریزی شهری در کشور محسوب می‌شود جمعیت زیاد شهرهای بزرگ را جذب می‌کند. ایجاد قطب‌ها و مراکز صنعتی، علاوه بر ایجاد زمینه‌های مناسب سرمایه‌گذاری و تولید و کسب سود، می‌تواند در تعادل زیست‌محیطی سودمند باشد.

کلیدواژه‌ها: حاشیه‌نشینی، کلان‌شهرها، حلبی‌آبادها، برنامه‌ریزی شهری، بی‌کاری، مهاجرت

اهمیت و ضرورت پژوهش

در شهرها، به‌ویژه شهرهای بزرگ کشورهای در حال توسعه، همواره نوعی دوگانگی دیده می‌شود: یکی شهر قانونی که زمین و واحدهای مسکونی آن بر مبنای قوانین و مقررات جاری تهیه شده‌اند و دیگری شهر غیرقانونی که زمین و واحدهای مسکونی آن به صورت تصرف عدوانی و غیرقانونی اشغال شده است و بیشتر مناطق حاشیه‌نشین و آلونک‌نشین‌های شهرها را شامل می‌شود. شهر قانونی سالانه به طور متوسط ۳-۴ درصد وسعت می‌یابد، در حالی که شهر غیرقانونی، سالانه دو برابر شهر قانونی (۷-۸ درصد) وسعت پیدا می‌کند (شکویی ۱۳۷۹: ۱۰۸).

سابقه پدیده حاشیه‌نشینی به مفهوم امروزی آن به کشورهای پیشرفته جهان برمی‌گردد که با صدور برنامه‌های اقتصادی این‌گونه کشورهای تحت عنوان «برنامه‌های رشد و توسعه» در کشورهای جهان سوم گسترش یافت. پیامد رشد صنعتی کشورهای غربی، بروز مسائل و مشکلات اجتماعی فراوانی بود که یکی از آن‌ها حاشیه‌نشینی است (زاهد زاهدانی، ۱۳۶۹: ۱). در کشورهای جهان سوم نیز با رشد بسیار سریع شهرنشینی از اوایل دهه ۱۹۵۰ تا این زمان، زاغه‌نشینی آشکارا ظهور کرد. به طور کلی، در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ حاشیه‌نشینی (به‌خصوص در جهان سوم) با زاغه‌نشینی، گودنشینی و کپرنشینی و زندگی در حلبی‌آبادها مترادف بود (صالحی امیری و خدایی، ۱۳۹۰: ۱۷).

در ایران نیز پس از ورود و استقرار سرمایه‌داری وابسته، پدیده حاشیه‌نشینی به وجود آمد و رشد آن، عمدتاً از سال ۱۳۲۰ به بعد شدت یافت و پس از بروز تغییرات عمده در سال‌های ۱۳۴۱ و ۱۳۴۲، رشد حاشیه‌نشینی به حدی رسید که دستگاه حکومتی و پژوهشگران اجتماعی را بر آن داشت تا برای رفع آن چاره‌اندیشی کنند (زاهد زاهدانی، ۱۳۶۹: ۲).

کتاب‌ها، مقاله‌ها، پایان‌نامه‌ها و پروژه‌های مطالعاتی متعددی درباره محله‌های حاشیه‌نشین در سطوح جهانی، کشوری، منطقه‌ای و شهری نوشته

شده‌اند که از آن جمله‌اند: مجید احسن و مصطفی نیرومند (۱۳۵۱)؛ مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی، بخش جامعه‌شناسی دانشگاه تهران (۱۳۵۱)؛ محمد حسین کازرونی (۱۳۵۲)؛ حسین شکویی (۱۳۵۴)؛ فرخ حسامیان (۱۳۵۹)؛ کریم حسین زاده دلیر (۱۳۶۱)؛ علی اصغر مقدم (۱۳۶۵)، پرویز پیران (۱۳۶۷)؛ سیدسعید زاهد زاهدانی (۱۳۶۹)؛ محمدعلی احمدیان (۱۳۷۱)؛ کمال اطهاری و بهزاد خالقیان (۱۳۷۲)؛ مینو رفیعی (۱۳۷۲)؛ محمود هدایت (۱۳۷۳)؛ نصرالله پورافکاری (۱۳۷۳)؛ حمیده امکچی (۱۳۷۳)؛ ناصر مشهدی زاده‌دهاقانی (۱۳۷۵)؛ گیتی اعتماد (۱۳۸۰)؛ حسین حاتمی‌نژاد (۱۳۸۲) و ... (صالحی امیری و خدایی، ۱۳۹۰) هدف از این تحقیق بررسی علل، پیامدها و مشکلات حاشیه‌نشینی در کلان‌شهرها و ارائه راهکارهایی در جهت کاستن این مشکلات است. حاشیه‌نشینی تا حد زیادی در مهاجرت ریشه دارد و تحت تأثیر عواملی همچون فقر اقتصادی، عدم تخصص، نوع شغل، تعارض فرهنگی، بی‌سوادی و هویت فرهنگی و قومی قرار می‌گیرد.

روش تحقیق بر مبنای روش کتابخانه‌ای است که از منابعی نظیر کتاب‌ها، نشریات و مجله‌ها استفاده شده است.

مفهوم و تعریف حاشیه‌نشینی

ظاهراً اولین تعریفی که درباره حاشیه‌نشینی ارائه شده است به سال ۱۸۱۲ برمی‌گردد که در آن، حاشیه‌نشینی به مکان‌های شلوغ و مراکز جرم‌خیز اطلاق می‌شد (علیزاده اقدم و ربانی، ۱۳۹۱: ۲۳). حاشیه‌نشینی به معنای اعم، شامل تمام کسانی است که در محدوده اقتصادی شهری ساکن هستند، ولی جذب اقتصاد شهری نشده‌اند (زاهد زاهدانی، ۱۳۸۰: ۵). حاشیه‌نشین‌ها کسانی هستند که در سکونتگاه‌های غیرمتمعارف همراه با ساکنان بافت اصلی شهر زندگی می‌کنند و بیشتر بر اثر نیروی دافعه خاستگاه اصلی خود (چون فقر و بی‌کاری) و کمتر

تحت تأثیر عوامل جاذب شهری، از زادگاه اصلی خویش (ایل، روستا یا شهرهای کوچک) رانده می‌شوند و به شهرهای بزرگ‌تر روی می‌آورند. از آنجا که اکثر این گروه‌ها مهارت لازم را برای جذب در بازار کار شهری - مانند سواد و امکانات مالی مناسب - ندارند، عامل پس‌راننده شهری آن‌ها را از شهر به حاشیه سوق می‌دهد. حاشیه‌نشینی شهری با وجود ارتباط انکارناپذیری که با مشکلات مسکن دارد، منحصر در این مسئله خلاصه نمی‌شود، بلکه ابعاد گوناگون فرهنگی، اجتماعی و ... دارد (امیری و خدایی، ۱۳۹۰: ۴۰).

علل حاشیه‌نشینی

گسترش شهرنشینی از دهه ۱۳۴۰، با افزایش سرمایه‌گذاری‌های دولت در شهرها و آغاز بورس بازی زمین و ساختمان در شهرهای بزرگ، یکی از عمده‌ترین علل مهاجرت نیروی کار روستایی به شهر شد و مشکلات شهری، از جمله پدیده حاشیه‌نشینی را پدید آورد (علیزاده اقدم، ربانی، ۱۳۹۱: ۸۵). به‌نظر برخی از کارکردگرایان، افزایش جمعیت یکی از علل مهمی است که زمینه را برای مهاجرت مازاد نیروی کار روستایی فراهم آورد. «عدم دسترسی مهاجران به مشاغل اقتصادی شهری، همراه با فقر اقتصادی و عدم تخصص آن‌ها، موجب می‌شود که آن‌ها مجبور شوند، آلونک‌ها و زاغه‌هایی را که در اغلب موارد، فاقد هر گونه تسهیلات شهری از قبیل آب و برق و تلفن هستند، برای زندگی برگزینند» (عابدین در کوش، ۱۳۸۰: ۱۲۲). برخی دیگر از کارکردگرایان، نظیر هوم، هویت عوامل فیزیکی (مانند زمین‌های رها شده و اراضی نامناسب شهری)، آبرامز، بالا بودن قیمت زمین و مسکن، و برخی دیگر، عوامل اقلیمی را زمینه‌ساز هجوم مهاجران به مناطق خاصی از شهرها و ایجاد حاشیه‌نشینی و زاغه‌نشینی می‌دانند (امیری و خدایی، ۱۳۹۰: ۲۸۵).

به‌طور کلی می‌توان علل و عوامل حاشیه‌نشینی را به این شرح برشمرد: وجود مشکلات معیشت در روستاها؛ نداشتن زمین و آب کافی؛ دسترسی

نداشتن به امکانات و خدمات بهداشتی، آموزشی، و تأسیسات و خدمات زیربنایی؛ ضایعات طبیعی و خشکسالی‌ها؛ مشکل کمبود مسکن و ناهماهنگی و عدم تعادل بین تقاضاهای در حال افزایش از یک سو، و نگرانی از کمبود آن‌ها و فقدان برنامه‌های صحیح و سیاست‌های لازم در مورد حل آنان از سوی دیگر؛ سیاست‌ها و برنامه‌های نادرست طرح‌های توسعه شهری (طرح‌های جامع و تفصیلی)؛ فقدان سلسله مراتب نظام برنامه‌ریزی در کشور (آمایش سرزمین منطقه‌ای، استانی، شهرستان و محلی)؛ تمرکز خدمات و امکانات در شهرها و به‌خصوص شهرهای بزرگ و وجود جاذبه‌های شهری و درآمد بیشتر (از طریق شغل‌های کاذب) در مقایسه با روستاها (بهداری، ۱۳۸۲: ۵).

پیامدها و مشکلات حاشیه‌نشینی

۱. پیامدهای اجتماعی و فرهنگی

حاشیه‌نشینی با جرم رابطه مستقیم و نزدیک دارد. تنوع، تجمل و اختلاف فاحش و چشمگیر طبقات اجتماعی ساکن شهرهای بزرگ، و گرانی و سنگینی هزینه‌های جاری زندگی موجب می‌شود مهاجران غیرمتخصص که درآمد آنان کفاف مخارجشان را نمی‌دهد، برای برآوردن نیازهای خود دست به هر کاری، ولو غیر قانونی بزنند. در چنین مناطقی به لحاظ از بین رفتن ارزش‌های انسانی، کجروی‌های اجتماعی سریعاً رشد می‌کنند و اعمالی چون دزدی، اعتیاد، قاچاق، فحشا و نظایر آن گسترش می‌یابد (ستوده، ۱۳۷۶: ۷۷). علاوه بر این‌ها، پیدایش زمینه توسعه و فعالیت در زمینه سوء استفاده از مواد مخدر و نابسامانی‌های کانون خانواده در مناطق حاشیه‌نشین، از نتایج شوم مهاجرت‌های شدید روستایی به شهرهاست.

عماد افروغ، جامعه‌شناس، در خصوص «خرده فرهنگ کج‌رو» در مناطق حاشیه‌نشین می‌گوید: «عامل اصلی تشکیل خرده فرهنگ کج‌رو، تمرکز فقر است نه خود فقر. خرده فرهنگ کج‌رو مقدمه بزهکاری است و قربانیان بزه معمولاً جنوب شهری‌ها

و حاشیه‌نشینان هستند. از همین رو اکثر جامعه‌شناسان بر این عقیده‌اند که حاشیه‌نشینی و زاغه‌نشینی در کلان‌شهرها منشأ انواع انحرافات اجتماعی در درون کلان‌شهرهاست. از طرف دیگر، کودکانی که در چنین محیطی پرورش می‌یابند، قطعاً نمی‌توانند در آینده از سطح فکری کاملاً منطبق با فرهنگ شهرنشینی برخوردار باشند. زیرا در مناطق و محله‌هایی که عدم تعادل و برابری اجتماعی و فقر مطلق و مسائل بحران‌زا حاکم باشد، نابسامانی و آسیب‌های جدی اجتماعی هم کاملاً به چشم می‌خورد (لهسایی‌زاده، ۱۳۶۸: ۲۴).

ترس از سازمان شهری به سبب پایین بودن سطح فرهنگ و درآمد و عدم امکان تماس با سازمان‌های شهری و بهره‌مندی از امکانات آن‌ها، علاقه به نیرومندی و خشونت، اعتقاد به سرنوشت و شانس، رایج بودن بی‌کاری و کم‌کاری بین آن‌ها، رواج نزول‌خواری به دلیل نداشتن درآمد کافی، گوشه‌گیری و در حاشیه زیستن به سبب فقر مادی و فرهنگی، از ویژگی‌ها و خصوصیات حاشیه‌نشینان است. (مشهدی‌زاده دهقانی، ۱۳۷۴: ۱۳۱).

از نظر سواد و آموزش نیز حاشیه‌نشینان غالباً در سطح پایینی قرار دارند. کمبود فضای آموزشی و کمبود کادر مجرب و تحصیل کرده نیز از مسائل دیگر بازدارنده در بالا رفتن سطح کیفی و کمی سواد و آموزش ساکنان این مناطق است. (همان: ۱۳۲).

از نظر بهداشتی، مناطق حاشیه‌نشین دارای وضعیت نامطلوب و کیفیت پایین زندگی از نظر تأسیسات و تجهیزات بهداشتی و خدماتی هستند. مناطق مسکونی آن‌ها غالباً در کنار مسیل‌ها، اطراف راه‌آهن، در نزدیکی جایگاه تخلیه و انباشت زباله و یا در حاشیه شهرهاست و فاقد کمترین تأسیسات رفاهی است. گاهی نیز این مناطق فاقد آب آشامیدنی و در مواردی دارای یک یا دو شیرآب هستند. خانه‌ها سیستم فاضلاب ندارند و پایین بودن سطح فرهنگ و سواد، امکان استفاده از روش‌های صحیح بهداشتی را به آنان نمی‌دهد.

به همین دلیل با بیماری و مرگ‌ومیر بالای کودکانشان نیز روبه‌رو هستند. (لادن ورزقی شیر سوار، ۱۳۸۸: ۶).

۲. پیامدهای سیاسی و امنیتی

از نتایج دیگر حاشیه‌نشینی عکس‌العمل سریع حاشیه‌نشینان نسبت به ناآرامی‌های سیاسی است. آنان همواره خواهان دولتی هستند که به وضع آنان رسیدگی کند و از کسانی طرف‌داری می‌کنند که وعده‌های مختلفی به آن‌ها می‌دهند. ساکنان این اجتماعات به سرعت به طرف مخالفان حکومتی کشیده می‌شوند و در تظاهرات، شورش‌ها و راه‌پیمایی‌ها شرکت می‌کنند (مشهدی‌زاده دهقانی، ۱۳۷۴: ۱۴۱). حاشیه پس از انقلاب چه در فرم و چه در محتوا با حاشیه پس از انقلاب سرشت و سرنوشتی متفاوت یافت. اگر نمود حاشیه قبل از انقلاب حلبی‌آباد و زاغه‌های محقر بود، حاشیه‌نشینی بعد از انقلاب به بسط شهرک‌های اقماری پیرامون شهرها انجامید. از لحاظ عقیدتی، حاشیه‌نشینی پیش از انقلاب خصلت «ضد رژیم» از خود نشان می‌داد، ولی اکنون تار و پود عقیدتی کنش اجتماعی حاشیه‌نشین‌ها مبتنی بر «هیچ‌انگاری» فاجعه باری است که فجایع متعدد می‌آفریند. (امیری و خدایی، ۱۳۹۰: ۲۱۴) وقتی جمعیت محله را گروه قومی، نژادی و زبانی خاصی تشکیل دهند که افراد آن از راه پیوندهای خویشاوندی با هم ارتباط داشته باشند، و هنگامی که تعلق خاطر به اجتماع محلی زیاد باشد، زمینه برای «رفتار جمعی» نظیر شورش‌های شهری و شکل‌گیری «باندهای بزهکار» فراهم می‌شود. از نظر **لونیس** هیچ یک از این ویژگی‌ها، از خصوصیات ذاتی مردم فقیر نیست، بلکه این ویژگی‌ها به وسیله محیط اجتماعی بر آن‌ها تحمیل می‌شوند و به تدریج به صورت عادی در می‌آیند. (احمدی و ایمان، ۱۳۸۴: ۱۰۴)

۳. پیامد فضایی و کالبدی (توسعه

فیزیکی)

با شروع توسعه برون‌زا و تحمیلی کشور

و یا فقط شغل نیمه‌وقت و نامنظمی دارند، در زمره فقیرترین افراد قرار می‌گیرند. حاشیه‌نشینان، بیشتر در بخش‌های غیررسمی مشغول به کار می‌شوند. بخش غیر رسمی به آن دسته از بخش‌های اقتصادی گفته می‌شود که با ویژگی‌هایی چون ورود آسان، اتکا به منابع درون‌زا، مالکیت خانوادگی مؤسسه‌ها، مقیاس کوچک عملیات، فناوری‌های کاربر و مهارت‌های اکتسابی خارج از نظام آموزش و پرورش رسمی، همراه با بازارهای بی‌قاعده و رقابتی مشخص می‌شود و فعالیت‌هایی همچون تعمیرات کفش، حمل و نقل و خدمات بیمه را دربر می‌گیرد. بخش غیررسمی، به نوعی «سواری مجانی» تعبیر می‌شود که نه مالیات می‌پردازد و نه به قراردادهای رسمی تعهد دارد (هال و فایفر، ۱۳۸۸: ۹۷). معضل حاشیه‌نشینی همچنین باعث ایجاد مشکلات بسیاری برای مدیران شهری می‌شود که از آن جمله می‌توان به سودجویی برخی از دلالان زمین‌ها، بی‌توجهی برخی از افراد به قوانین و مقررات شهرسازی و به ویژه پایین بودن ارزش اراضی در حواشی

اجتماعی و شایعاتی فراوان در مورد جرائم و ناامنی در آن محله‌ها، همواره قیمت زمین‌های اطراف آن‌ها پایین می‌ماند که خود موجب گسترش حاشیه‌نشینی پیرامون آن‌ها می‌شود. افزایش تراکم جمعیت و ساختمان‌سازی، مشکلات تأسیسات زیربنایی، و مشکلات کمبود خدمات عمومی از دیگر پیامدهای فضایی حاشیه‌نشینی است. پیامد تمام موارد یاد شده (بافت خودرو، دسترسی نامناسب، فقدان خدمات و تأسیسات و غیره) کاربرد غیر بهینه زمین است. زمین با ایجاد محله‌های حاشیه‌نشین و نبود هیچ‌گونه برنامه‌ریزی کالبدی و اقتصادی-اجتماعی، کارایی بهینه خود را از دست می‌دهد و با تبدیل شدن به قطعات بسیار کوچک، هر گونه برنامه‌ریزی بعدی را مشکل می‌سازد. (کوثری و نجاتی حسینی، ۱۳۸۷: ۱۰۲-۹۶)

۴. پیامدهای اقتصادی

بی‌کاری بزرگ‌ترین مشکل اقتصادی حاشیه‌نشینان است و رابطه نزدیکی بین سطح بالای بی‌کاری، کم‌کاری و فقر گسترده وجود دارد. کسانی که شغل منظمی ندارند

از طریق سرمایه‌گذاری‌های رونمایی حاصل از درآمد نفت، قطب توسعه برون‌زا در مراکز استان‌ها و به ویژه در مرکز اداری کشور شکل می‌گیرد، به نحوی که بخش اعظم امکانات به قطب‌های یاد شده سرازیر می‌شود. با تمرکز امکانات و درآمد و شغل در نقاط محدود، آرایش فضایی جامعه به هم می‌خورد و تمرکز فضایی در قطب‌های یاد شده حاصل می‌آید. به همراه تمرکز فضایی، نرخ مبادله بین شهر و روستا و شهرهای کوچک و مراکز توسعه برون‌زا، به زیان روستا و شهرهای کوچک تغییر می‌کند و واردات، جانشین تولیدات روستایی و به طور کلی داخلی می‌شود. در نتیجه روستا به زائده‌ای بر ساختار جامعه بدل می‌شود و علت وجودی خود را از دست می‌دهد. تمرکز امکانات شهری، جمعیت روستا را به سوی خود می‌کشد و مهاجرت شدت می‌گیرد (پیران، ۱۳۶۷: ۵۶).

محله حاشیه‌نشین به طور روزافزون افراد بی‌خانمان و کم‌درآمد را جذب می‌کند و همواره با نیروی دافع‌های که برمی‌انگیزد، طبقات متوسط (حتی با درآمد پایین‌تر) را از آن محله‌ها دور می‌کند. در نتیجه بنا به دلایل



شهرها و استقبال اقشار کم درآمد از این اراضی اشاره کرد. به علاوه، نبود نظارت کافی از سوی ارگان‌های مرتبط باعث رشد حاشیه‌نشینی و ساخت‌وسازهای غیرمجاز و تشکیل محلات غیرقانونی و بی‌ضابطه در اطراف شهرها می‌شود. افزایش جمعیت شهرها در اثر مهاجرت‌های وسیع روستاییان به شهر، به توسعه بی‌رویه شهر و تغییر قانونی یا غیرقانونی کاربری‌های شهری مصوب طرح‌های جامع و تفصیلی به کاربری‌های مسکونی می‌انجامد. به دلیل اینکه تداوم رشد جمعیت شهر و محدودیت زمین پاسخ‌گوی وضعیت بحرانی شهر از نظر توسعه کالبدی و فضایی نیست، در این میان ساخت‌وسازهای غیرمجاز و بورس بازی زمین توسط دلالان و سوداگران زمین بر معضل زمین و مسکن بیش از پیش می‌افزاید. (خرد رنجبر و اسکندری، ۱۳۹۲: ۲)

پیامدهای اقتصادی مهاجرت از روستا و حاشیه‌نشینی برای روستا و در کل کشور (اقتصاد کشور) عبارت‌اند از:

۱. کاهش نیروی انسانی مطلوب در روستا و به کار نبردن امکانات بالقوه و رکود امکانات بالفعل؛
۲. اتکای اقتصادی روستا به شهر و نامعقول شدن روابط شهر و روستا؛
۳. هدر رفتن نیروی متخصص کشاورزی؛
۴. رکود کشاورزی و پایین آمدن سطح تولید و تبدیل کشور به بازار واردات و بایر شدن زمین‌های زراعی؛
۵. گسترش مشاغل کاذب در شهر و افزایش بی‌کاری پنهان و نیمه‌پنهان؛
۶. افزایش جمعیت غیرفعال نیروی کار به علت بالا رفتن میزان تقاضا؛
۷. افزایش هزینه زندگی و عدم جذب کامل مهاجران در بخش صنعت؛
۸. بروز کمبود محسوس در تأمین آب آشامیدنی مردم تهران؛
۹. بروز مشکلات مربوط به مسکن؛
۱۰. تفاوت سطح درآمد بین روستا و شهر و عدم انطباق این موضوع در فرهنگ شهری روستاییان مهاجر.

این پیامدها نیز به نوبه خود باعث خارج شدن روستاها از چرخه تولید اقتصاد کشور

و ایجاد مشکل در سایر بخش‌ها می‌شوند (زارع مهرجویی و بیر، ۱۳۸۰: ۲).

راهکارها

با توجه به نتایج به دست آمده، برخی از مهم‌ترین راهکارهای کاهش حاشیه‌نشینی در کلان‌شهرهای کشور به شرح زیرند:

۱. تلاش دولت در جهت بهبود درآمد اقشار مختلف جامعه و توزیع عادلانه ثروت؛

۲. ایجاد اشتغال از طریق اجرای طرح آمایش سرزمین در کل کشور؛

۳. کاهش تجمع صنعت و تجارت و یا گسترش صنعت در بخش‌های گوناگون جغرافیایی؛

۴. افزایش امکانات آموزشی در مناطق محروم به ویژه گسترش آموزش عالی در این بخش‌ها؛

۵. حمایت بیش از پیش دولت از بخش کشاورزی و کشاورزان و دامداران؛

۶. تغییر از ساختار سیاسی متمرکز در چند کلان‌شهر به تمامی شهرها؛

۷. بهبود قوانین و مقررات شهری و اجرای قوانین سخت‌گیرانه‌تر در ایجاد مناطق زاغه‌نشین؛

۸. حمایت دولت در بازگشت زاغه‌نشینان شهرستانی و روستایی در بازگشت به موطن اصلی خویش.

منابع

۱. احمدی، حبیب و ایمان، محمدتقی (۱۳۸۴). «فرهنگ فقر، حاشیه‌نشینی و گرایش به رفتار بزهکارانه در میان جوانان حاشیه‌نشین ده پیاله شیراز در سال ۱۳۸۲». مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان. ج ۱۹، ش ۲.
۲. بهادری، جواد (۱۳۸۲). «حاشیه‌نشینی مشکل اساسی شهرهای بزرگ، مجموعه مقالات همایش مسائل شهرسازی» (ج ۱). دانشگاه شیراز
۳. پیران، پرویز (۱۳۶۷). «شهرنشینی شتابان و ناهمگون، آلودگی‌نشینی در تهران». مجله اطلاعات سیاسی - اقتصادی. ش ۲۳.
۴. چیمای، جی شایبر (۱۳۷۹). مدیریت شهر، خط‌مشی‌ها و نوآوری‌ها در کشورهای در حال توسعه. ترجمه پرویز زاهدی. شرکت پردازش و برنامه‌ریزی شهری. تهران.
۵. خرد رنجبر، محمد و اسکندری، محمدرضا (۱۳۸۳). بحران حاشیه‌نشینی و

ساخت‌وسازهای غیرمجاز در ساختار مهندسی و مدیریت کلان‌شهری». دانشگاه آزاد اسلامی. واحد کرج.

۶. زارع مهرجویی، مرضیه و بیر، شیرین (۱۳۸۰). «مهاجرت و حاشیه‌نشینی». نشریه اصلاح و تربیت.

۷. زاهد زاهدانی، سید سعید (۱۳۶۹). حاشیه‌نشینی. انتشارات دانشگاه شیراز. چاپ اول.

۸. سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور (۱۳۸۲). «سند توانمندسازی و سامان‌دهی سکونتگاه‌های غیررسمی» هفته‌نامه شماره ۵۷. تهران.

۹. ستوده، هدایت‌الله (۱۳۷۶). آسیب‌شناسی اجتماعی: جامعه‌شناسی انحرافات. انتشارات آوای نور. تهران.

۱۰. شکویی، حسین (۱۳۷۹). دیدگاه‌های نو در جغرافیای شهری. انتشارات سمت. تهران.

۱۱. صالحی امیری، سیدرضا و خدایی، زهرا (۱۳۹۰). حاشیه‌نشینی و اسکان غیررسمی. انتشارات ققنوس. تهران.

۱۲. عابدین درکوش، سعید (۱۳۸۰). درآمدی بر اقتصاد شهری. مرکز نشر دانشگاهی. تهران.

۱۳. عزیززاده اقدم، محمداقبر و ربانی، رسول (۱۳۹۱). حاشیه‌نشینی شهری. انتشارات دانشگاه اصفهان.

۱۴. کوثری، مسعود و نجاتی حسینی، محمود (۱۳۸۷). آنومی اجتماعی در مناطق حاشیه‌ای تهران بزرگ. مرکز تحقیقات استراتژیک. تهران.

۱۵. لادن، علیرضا و رزقی شیرسوار، هادی (۱۳۸۸). «دلایل حاشیه‌نشینی در کلان‌شهر تهران». فصل‌نامه مطالعات مدیریت شهری. سال اول. پیش‌شماره سوم. تهران.

۱۶. لطفی، حیدر و همکاران (۱۳۸۹). بحران حاشیه‌نشینی و سکونتگاه‌های غیررسمی در مدیریت. فصل‌نامه علمی پژوهشی جغرافیای انسانی. سال دوم. ش دوم. تهران.

۱۷. لهسایی‌زاده، عبدالعلی (۱۳۶۸). نظریات مهاجرت. انتشارات نوید. شیراز.

۱۸. مشهدی‌زاده دهاقانی، ناصر (۱۳۷۴). برنامه‌ریزی شهری در ایران. انتشارات دانشگاه علم و صنعت ایران. تهران.

۱۹. هال، پیتر و اولریخ، فایفر (۱۳۸۸). آینده شهری قرن ۲۱: برنامه جهانی برای شهرهای بیست‌ویکم. ترجمه اسماعیل صادقی ناهید صفایی. نشر جامعه مهندسان مشاور ایران. تهران.

پژوهش در کلاس درس

سعید نریمانی

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

فرحناز فرخی

معاون آموزشی دبستان دخترانه شهید چمران، شهریار

اشاره

اقدام پژوهی از جمله روش‌های تحقیق توصیفی، آزمون نظر در حین عمل، و فرایند جست‌وجوی منظم مشارکتی برای مشخص کردن یک موقعیت نامعین یا مشکل و کوشش در جهت کاهش یا رفع آن است. اقدام پژوهی را می‌توان در همه عرصه‌های زندگی حرفه‌ای و شغلی، یعنی هر جا که تربیت و آموزش جریان دارد، به کار گرفت. حوزه آموزش و پرورش نیز یکی از همین عرصه‌های زندگی حرفه‌ای و شغلی است که با استفاده از روش اقدام پژوهی می‌توان در آن موقعیت‌های نامعین یا مشکل ملموس مربوط به عملیات آموزشی را مشخص کرد و در بهبودی آن‌ها کوشید. در این راستا در پژوهش حاضر بعد از ارائه تعریفی از روش‌های اقدام پژوهی و معلم پژوهنده، مراحل و ویژگی‌های روش اقدام پژوهی و نیز تفاوت این روش با روش پژوهش کاربردی، مزیت‌های استفاده از روش اقدام پژوهی در آموزش و پرورش و روش معلم پژوهنده، تشریح می‌شود.

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش، دست‌اندرکاران فعالیت‌های آموزشی، معلم، پژوهش، روش اقدام پژوهی، روش معلم پژوهنده

الف. روش اقدام پژوهی

تعریف

اقدام پژوهی فعالیتی منظم و علمی مبتنی بر روش حل مسئله است که اقدام‌کننده در محیط کاری خود با روش ابتکاری و خلاق در جهت تبدیل وضع نامطلوب به مطلوب انجام می‌دهد [سیف‌اللهی، ۱۳۸۱].

مراحل

به‌طور کلی اقدام پژوهی شامل چهار مرحله است: مرحله اول تشخیص

و برنامه‌ریزی، مرحله دوم اقدام برای رفع مشکل، مرحله سوم مشاهده به منظور نمایان ساختن میزان تغییرات انجام شده برای رفع مشکل، و مرحله چهارم تحلیل و تعدیل [سرمد و همکاران، ۱۳۸۹: ۸۶]. در مرحله اول اقدام پژوهی موقعیت نامعین مورد مطالعه آشکارا بیان می‌شود. به این منظور باید ویژگی‌های این موقعیت تصور شده و گستردگی آن توصیف شود. علاوه بر آن، در این مرحله باید درباره علل احتمالی بروز این موقعیت نامعین به تفسیر پرداخت. در مرحله دوم براساس برنامه تدوین شده به انجام اقدام لازم مبادرت می‌شود. در مرحله سوم، تغییرات حاصل مشاهده و در مرحله چهارم نیز چگونگی بهبود امور تحلیل می‌شود [همان، ص ۸۸].

ویژگی‌ها

- فرایندی حل‌زونی یا یادگیری نظام‌داری شامل مراحل برنامه‌ریزی، اقدام، مشاهده و بازاندیشی است.
- میان پژوهنده و فرد یا گروهی که اقدام روی آن‌ها انجام می‌گیرد، همکاری و تعامل برقرار است.
- اقدامی مشترک و گروهی است و همه افرادی را که در قبال عمل مسئول هستند، شامل می‌شود.
- کاملاً وابسته به موقعیت و محل است.
- هم بنیادی و هم کاربردی است.
- راه‌حل‌های به‌دست‌آمده از آن قابل نقادی و تبادل نظر با دیگران هستند.
- ضرورتی ندارد پژوهنده پژوهشگری حرفه‌ای باشد.
- مردمی است.
- مبتنی بر ارزش‌های انسانی است [عبادی، ۱۳۸۶: ۷۳].

تفاوت اقدام پژوهی با پژوهش کاربردی

به رغم اینکه هر دو روش اقدام پژوهی و پژوهش کاربردی دارای

حالی که در اقدام پژوهی اعتبار پژوهش بر حسب تأثیر آن بر عمل سنجیده می‌شود [ساکي، ۱۳۹۱: ۱۹۴].

مزیت‌های اقدام پژوهی در آموزش و پرورش

- «دست‌اندرکاران فعالیت‌های آموزشی برای مشخص کردن موقعیت‌های نامعین در رابطه با فعالیت‌هایشان، می‌توانند روش علمی را به کار برند و با استفاده از روش اقدام پژوهی، فعالیت‌های خود را بهبود بخشند.
- توجه دست‌اندرکاران فعالیت‌های آموزشی به جنبه‌های عملی و پی بردن به چگونگی رفع مشکلات و مسائل معطوف است.
- دست‌اندرکاران فعالیت‌های آموزشی آگاهانه درباره فعالیت‌های خود به آزمایش می‌پردازند تا ضمن شناسایی ابعاد مختلف این فعالیت‌ها، بتوانند در راه بهبود آن‌ها با شناخت علمی اقدام کنند.
- دست‌اندرکاران فعالیت‌های آموزشی براساس نتایج به دست آمده می‌توانند تعدیل یا تغییر لازم را بلافاصله به عمل آورند.
- انجام و اتمام فرایند پژوهش با به کارگیری روش اقدام پژوهی باعث می‌شود که نتایج پژوهش کاربرد ملموس‌تری داشته باشد» [سرمد و همکاران، ۱۳۸۹: ۸۵].

پیش‌فرض‌های اقدام پژوهی در آموزش و پرورش

- «دست‌اندرکاران فعالیت‌های آموزشی شرکت‌کننده در فرایند پژوهش نسبت به وظایف خود آگاه‌تر می‌شوند و در انجام آن کوشش بیشتری به عمل می‌آورند.
- دست‌اندرکاران فعالیت‌های آموزشی شرکت‌کننده در فرایند پژوهش، با اطمینان و احترام متقابل به یکدیگر در انجام و اتمام پژوهش مشارکت می‌جویند.
- دست‌اندرکاران فعالیت‌های آموزشی شرکت‌کننده در فرایند پژوهش به ضرورت آشنایی با فنون پایه پژوهشی اعتقاد دارند.
- دست‌اندرکاران فعالیت‌های آموزشی شرکت‌کننده در فرایند پویایی گروه آشنا هستند.
- فرصت لازم برای نوآوری در نظام آموزش و پرورش فراهم است» [سرمد و همکاران، ۱۳۸۹: ۸۸-۸۷].

وجوه مشترکی هستند، تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای نیز میان آن‌ها وجود دارد. در پژوهش‌های کاربردی پژوهشگران معمولاً دانشگاهی هستند که برای دیگران پژوهش می‌کنند و از این‌رو در مسیر استفاده از یافته‌های پژوهشی خود چندان فعال نیستند. اما در اقدام پژوهی پژوهشگران برای بهبود وضعیت شغلی و عمل خود پژوهش می‌کنند و خود تولیدکننده و مصرف‌کننده یافته‌های پژوهشی خود هستند [ساکي، ۱۳۹۱: ۱۹۴].

در پژوهش کاربردی تعداد واحدهای مورد مشاهده نسبتاً زیاد است و فرایند پژوهش به ویژه در مرحله نمونه‌گیری به شدت کنترل می‌شود. علاوه بر آن در این نوع پژوهش می‌کوشند که نتایج به دست آمده تعمیم داده شود. در حالی که در اقدام پژوهی، هرچند که از روش علمی استفاده می‌شود، اما کنترل فرایند پژوهش، شدت یاد شده را ندارد و پژوهشگر درصدد تعمیم نتایج نیست [سرمد و همکاران، ۱۳۸۹: ۸۶].

در پژوهش‌های کاربردی پژوهش باید در چارچوبی نسبتاً پیچیده به مرحله اجرا درآید تا به تولید دانش قابل تعمیم منجر شود. در حالی که اقدام پژوهی بر چارچوب‌هایی نسبتاً ساده استوار است و در پی تولید دانش بومی برای عمل است که امکان دارد قابل تعمیم نباشد. انگیزه اصلی پژوهشگر در پژوهش کاربردی تولید دانش است، در حالی که در اقدام پژوهی انگیزه پژوهشگر بهبود عمل و توسعه حرفه‌ای است. در پژوهش کاربردی به زمینه‌های پدیده مورد بررسی کمتر توجه می‌شود، در حالی که در اقدام پژوهی درون زمینه، موضوع به مرحله اجرا درمی‌آید. در پژوهش کاربردی روند تشخیص مسئله پژوهش با مطالعه پژوهش‌های قبلی مشخص می‌شود، اما در اقدام پژوهی مانع فراروی تدریس، مسئله پژوهش را پدید می‌آورد. در پژوهش کاربردی اعتبار به درجه تعمیم آن بستگی دارد، در



اعتبار بخشی در اقدام پژوهی

۱. **مراجعه به چشم اندازهای جایگزین:** آیا آن ادراکاتی که در طول فرایند پژوهش به دست می آید، با چشم اندازهای اشخاص مرتبط دیگر با سایر پژوهشگران در تعارض نیست؟
۲. **آزمون حین عمل:** آیا در فرایند پژوهش مراقبت می شود که در حین اقدام عملی، نتایج استخراج و ارزیابی شوند؟
۳. **قضاوت اخلاقی:** آیا فرایند پژوهش با اهداف آموزشی هماهنگ است؟ آیا با اصول تعامل انسانی هم خوانی دارد؟
۴. **هماهنگی عملی:** آیا ابزار پژوهش به شیوه ای ساخته می شود که کارگزاران حرفه ای بتوانند برای رشد و توسعه آتی عملشان، بدون صرف وقت اضافی و بیش از حد، آن را به کار برند؟ [شواخی و محمدزاده، ۱۳۸۴: ۴۳-۴۲].

بررسی اعتبار داده ها

«یکی از مهم ترین دغدغه های افرادی که با روش های کیفی تحقیق می کنند، به ویژه کسانی که از روش اقدام پژوهی استفاده می کنند، مشروعیت تحقیق آن ها و پاسخ به این سؤال است که: «آیا کار آن ها به خوبی انجام شده است یا خیر؟» برای پاسخ دادن به چنین سؤالی لازم است پنج جنبه جهان بینی مشارکتی، یعنی برقراری و ارتقای روابط با دیگران، پیامدهای عملی، پذیرش و استفاده از کثرت گرایی برای کسب دانش، درگیر شدن در یک کار معنادار، و پایداری پیامدها را با هم ترکیب کنیم. البته ذکر این نکته حائز اهمیت است که هدف از بحث درباره اعتبار اقدام پژوهی، به دست آوردن یک معیار کاملاً درست نیست، بلکه گسترش یک گفت و گوی سازنده درباره روش مناسب انجام دادن یک کار با ارزش است. چرا که هیچ طرح اقدام پژوهی در پاسخ به همه سؤالات نمی تواند به طور کامل موفق باشد. انواع روش های بررسی اعتبار داده ها عبارت اند از:

اعتبار بازده: نشان می دهد اقدام انجام شده تا چه اندازه مسئله ای را که موجب انجام اقدام پژوهی شده، حل کرده است.

اعتبار فرایند: شامل بررسی کفایت فرایندهایی است که در مراحل متفاوت اقدام پژوهی مورد استفاده قرار می گیرند.

اعتبار دموکراتیک: اشاره می کند که اقدام پژوهی به چه میزان با مشارکت گروه هایی که در مسئله مورد تحقیق سهیم هستند، انجام می شود و دیدگاه های چندگانه و منافع مادی آن ها به چه میزان مورد توجه قرار گرفته است.

اعتبار تسهیل کننده: متضمن این بررسی است که اقدام پژوهی تا چه میزان بر مشارکت کنندگان تأکید دارد و جهت دهی آن ها را تغییر و آن ها را تقویت می کند تا آماده تغییر نگرش خود در خصوص عملکردشان باشند.

اعتبار گفت و گویی: نشان دهنده ارزش گفت و گو با همکاران درباره شکل دهی و بررسی یافته ها و تفسیرهای اقدام پژوهی است. در واقع با پاسخ به پرسش های زیر می توان کیفیت داده های جمع آوری شده در اقدام پژوهی را ارزیابی کرد:

- آیا اقدام پژوهی در شکل گیری و توسعه روابط اجتماعی و مشارکت

جمعی موفق بوده است؟

- آیا برنامه ریزی و فرایند اقدام پژوهی، به وسیله علاقه ها و دغدغه های مربوط به پیامدهای عملی مدیریت شده است؟
- آیا در اقدام پژوهی از همه راه های ممکن برای کسب دانش استفاده شده است؟
- آیا اقدام پژوهی به انسجام فکری اعضای شرکت کننده منجر شده است؟
- آیا اقدام پژوهی راه هایی فراتر از عقل نظری برای کسب دانش فراهم کرده است؟
- آیا اقدام پژوهی از روی آگاهی به عنوان رویکردی مناسب برای انجام پژوهش مورد نظر انتخاب شده است؟
- آیا اقدام پژوهی برای افراد شرکت کننده به عنوان یک کار معنادار تلقی شده است؟
- آیا اقدام پژوهی به پایدار و فراگیر شدن اصلاحات به وجود آمده کمک کرده است؟

در صورتی که پاسخ به پرسش های فوق، مثبت باشد و در هر مورد شواهد کافی ارائه شود، می توان نتیجه گرفت که اقدام پژوهی موفقیت آمیز بوده است و دانش حاصل از آن از اعتبار کافی برخوردار است. البته باید توجه داشت که ارزیابی اقدام پژوهی به صورت جمعی با مشارکت افراد یا گروه های ذی ربط انجام می شود. اقدام پژوهی باید شواهدی دال بر پیشرفت کار ارائه کند، اما تا زمانی که دیگران (همکاران، فرادستان، مراجعان، جامعه علمی، و عامه مردم) با ادعای او موافق نباشند نمی توان پژوهش را معتبر دانست» [چمن آرا، ۱۳۸۹: ۱۶-۱۴].

ب. روش معلم پژوهنده

تعریف

روش معلم پژوهنده فرایندی است که به واسطه آن معلم برای ارزیابی پیوسته عملکرد خویش، و نیز شناسایی و حل مسائل جاری و واقعی کلاس خود، آموزش و پژوهش را در هم می آمیزد [نامداری، پژمان و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۹۶].

مزیت های استفاده از روش معلم پژوهنده

- «رفع یا بهبود مشکلاتی که در موقعیت های خاص تشخیص داده شده اند.
- مجهز شدن به مهارت ها و روش های جدید، افزودن بر نیروی تحلیل گرانه و افزایش خود آگاهی.
- بهبود ارتباط با پژوهشگر دانشگاهی و رفع نواقص پژوهش سنتی.
- فراهم آوردن یک روش حل مسئله در کلاس درس که از روش غیرعلمی کنونی برتر باشد.
- افزودن رویکردهای جدید آموزشی و یادگیری به نظام جاری که به طور معمول دافع نوگرایی و تغییر است.
- کم شدن فاصله میان نظر و عمل و پیوند میان نظرات علمی و کلاس درس» [زنداوندیان و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۲۴].

ج. اقدام پژوهی در کلاس درس

مرحله اول: تشخیص و برنامه ریزی

در این مرحله، معلم رویدادهای اتفاق افتاده در کلاس درس را مطالعه می کند، یافته هایش را با دیگران در میان می گذارد، نظر کارشناسان را بررسی می کند، و سپس در پرتو یافته های پژوهش، مسئله پژوهش را مورد بازنگری قرار می دهد و فرایند پژوهش را تکرار می کند. معلم باید برای به کارگیری طرح آزمایشی اش، تمرکز خود را بر تدوین سؤالی قابل تحقیق معطوف کند. برای مثال، سؤال تحقیق می تواند چنین باشد: آیا در صورتی که به دانش آموزانم روش ساده تجزیه و تحلیل موضوعات پیچیده را یاد بدهم، آن ها می توانند استدلال بهتری ارائه کنند؟ مرحله بعد نه تنها شامل برنامه ریزی برای این است که چگونه او فعالیتش را به منظور کمک به دانش آموزانش برای تجزیه و تحلیل موضوعات پیچیده تغییر دهد، بلکه روش جمع آوری شواهد معتبر به منظور پایش تأثیر روش جدید و تجزیه و تحلیل اطلاعات را نیز در برمی گیرد [ویلسون، ۱۳۹۲: ۴۱].

مرحله های دوم و سوم: اقدام، مشاهده و مداخله

در این مرحله معلم سؤال خود را به دو قسمت تقسیم می کند: ابتدا به دنبال شواهد توانایی دانش آموزان برای تجزیه و تحلیل موضوع می گردد و سپس به جستجوی نحوه شکل گیری استدلالات دانش آموزان می پردازد. جمع آوری داده ها شامل ضبط گفت و گوی دانش آموزان در گروه، یادداشت های مربوط به مشاهده نحوه تدریس به وسیله همکاران، پیگیری مداخله و استفاده از کاوش تشخیصی برای پی بردن به نظر دانش آموزان درباره مفاهیم و روش تدریس می شود. همچنین، معلم نوشته های دانش آموزان را تجزیه و تحلیل، و با گروهی از آنان مصاحبه می کند [ویلسون، ۱۳۹۲: ۴۱].

مرحله چهارم: تحلیل و تعدیل

بعد از تجزیه و تحلیل داده ها و اندیشه درباره نتایج ناشی از مداخله به عمل آمده، معلم روش تدریس خود را تعدیل می کند و مجدداً به مداخله و جمع آوری داده ها به همان روش قبلی (مرحله اول چرخه اقدام پژوهی) می پردازد. برای وارد شدن به چرخه دوم اقدام پژوهی، در مرحله دوم در قالب مجموعه جدیدی از سؤال ها مجدداً برنامه ریزی می شود. این عمل می تواند اجرای اقدام پژوهی را در مرحله دوم امکان پذیر کند. هدف معلم این است که بیشتر بیندیشد و درک خود را از عملی که انجام داده است، عمیق تر کند. معلم کلاسش را از طریق مشاهده دقیق و تأمل به عمل آمده، آگاهانه مورد بررسی قرار می دهد [همان، ص ۴۱].

بنابراین معلم طی مراحل به توصیف و تبیین وضعیت آموزشی - پرورشی دانش آموزان در کلاس خود می پردازد. در این مسیر او مسئله فراروی یاددهی - یادگیری را شناسایی و ابعاد آن را بررسی و مستند می کند. سپس به شناسایی دلایل بروز مسئله و جمع آوری داده ها می پردازد. در گام دیگر، راه حل یا راه حل هایی برای مرتفع

کردن مسئله فرارو و شناسایی آن توسط معلم به کار گرفته می شوند. ارزشیابی تأثیر اجرای راه حل ها، گام دیگر مطالعه معلم پژوهنده را در برمی گیرد. در صورتی که مسئله موجود مرتفع نشود، معلم پژوهنده کار خود را با نگاهی جدید، باز تعریف و تکرار می کند.

جمع بندی

روش اقدام پژوهی شکلی جامع از جستجوی علمی است که با به کارگیری آن می توان در همه عرصه های زندگی حرفه ای و شغلی، یعنی هر جا که آموزش و تربیتی جریان دارد، به کاهش یا رفع دشواری های فراروی آموزش اهتمام ورزید. روش معلم پژوهنده نیز گونه ای از اقدام پژوهی در کلاس درس است که معلم پژوهنده با بهره گیری از آن می تواند در فرایند یاددهی - یادگیری به حل مشکلات درسی، بهبود سطح تدریس خویش، بهبود فهم خود از آموزش، اثربخشی بیشتر در کلاس، و بهبود اعمال آموزشی و پرورشی نائل آید.

اقدام پژوهی در حوزه آموزش و پرورش با عنایت به مواد تشریح شده در این پژوهش بهترین و جامع ترین روشی است که در صورت انجام درست مراحل آن و نیز رعایت مراحل اعتباربخشی و اعتبارسنجی داده ها، دست اندرکاران تعلیم و تربیت در مدرسه و نیز معلم پژوهنده در کلاس درس می توانند برای کاهش و یا مرتفع کردن مسائل آموزشی و پرورشی از آن استفاده کنند.

منابع

۱. چمن آرا، سپیده (۱۳۸۹). «تحقیق عمل، جمع آوری داده ها و اعتباربخشی به آن ها، سلسله مقالاتی درباره تحقیق عمل، بخش سوم». فصلنامه (پژوهشی، آموزشی، اطلاع رسانی) رشد آموزش ریاضی، دوره ۲۸، شماره ۲.
۲. زنداوندیان، احمد، عیسوی، محسن و جعفری احمدآبادی، حسن (۱۳۹۰). «مطالعه بنیادهای فلسفی روش تحقیق اقدام پژوهی (معلم پژوهنده)». دو فصل نامه علمی - تخصصی پژوهش. سال ۳، شماره ۱.
۳. سیف اللهی، وجه الله (۱۳۸۱). راهنمای اقدام پژوهی در آموزش و پرورش. انتشارات گیلان. رشت. چاپ اول.
۴. سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۸۹). روش های تحقیق در علوم رفتاری. انتشارات آگاه. تهران. چاپ نوزدهم.
۵. ساکی، رضا (۱۳۹۱). «پژوهش معلم محور؛ پارادایمی نو در پژوهش های آموزشی». فصل نامه علمی - پژوهشی راهبردهای آموزش. دوره ۵، شماره ۳.
۶. شواخی، علیرضا و محمدزاده، فاطمه (۱۳۸۴). «معلمان علوم تجربی و روایی اقدام پژوهی». فصل نامه (آموزشی، پژوهشی، تربیتی) آموزه. شماره ۲۸.
۷. عبادی، غلامحسین (۱۳۸۶). «روش تحقیق اقدام پژوهی». فصل نامه تخصصی (پژوهشی، آموزشی، اطلاع رسانی) مدارس کارا. شماره ۳.
۸. نامداری، پژمان؛ مهدی، قنبری، سیروس؛ محمودی؛ حشمت الله (۱۳۹۲). «شناسایی موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده از دید معلمان پژوهنده و کارشناسان: مورد مطالعه استان همدان». فصل نامه علمی - پژوهشی پژوهش های آموزش و یادگیری. سال ۲۰، شماره ۳.
۹. ویلسون، الین (۱۳۹۲). «اقدام پژوهی، چراها و چگونگی ها». ترجمه احمد شریفان، سیده ریبه ریاضی، و شهربانو سرمدی. ماهنامه (آموزشی، تحلیلی، و اطلاع رسانی) رشد آموزش ابتدایی، دوره ۱۷، شماره ۲.

جانان گلور

انسانیت:
تاریخ اخلاقی سده بیستمرشد افشین خاکباز
ویراستر: خشیار دیهیمی

انسانیت

جعفر ربانی

انسانیت: تاریخ اخلاقی سده بیستم

نویسنده: جانان گلور

مترجم: افشین خاکباز

ناشر: آگه (تلفن: ۹۳۲ - ۶۶۴۶۰۹۳۲ - ۶۶۴۶۷۳۲۳) چاپ دوم، ۱۳۹۲

این کتاب در واقع تاریخ ضد اخلاقی سده بیستم است، و همان طور که صاحب نظری گفته: «تحلیلی تأثیر گذار و قابل درک از وحشیگری در سده بیستم است.» تا آنجا که به گفته پیترو سینگه - متفکر معاصر - «تصور اینکه کتابی بتواند از این مهم تر باشد، دشوار است.» به نظر می رسد کتاب حاضر بسیار هوشیارانه و دردمندانه برای ترجمه به فارسی انتخاب شده است و این را از توضیح سرپرست مجموعه می توان دریافت که می نویسد: «مدتها در این اندیشه بودم که چرا تعداد کتاب های صرفاً نظری که به زبان فارسی منتشر می شود این همه زیاد است و تعداد کتاب های انضمامی که واقعیت ها را بازگو و تفسیر می کنند، این همه کم؟!» و همین اندیشه او را به فکر طراحی مجموعه ای برای فارسی زبانان انداخت که بتواند این نقیصه را جبران کند. او در نهایت به شش عنوان کتاب دست یافته که کتاب حاضر نخستین آن هاست و بقیه نیز در پی خواهند آمد. سرپرست مجموعه همچنین می گوید که انتشار این کتاب در اروپا «هنگامه ای در میان مورخان و فیلسوفان برپا کرد که دو سال پس از انتشارش، سمینار بزرگی با شرکت مشهورترین چهره های فلسفه و تاریخ، برای نقد و بررسی آن برپا شد»

اکنون ببینیم محتوای این اثر چیست. کتاب در هفت بخش - و هر بخش در چند فصل - تألیف یافته است با این عناوین: اخلاق بدون قوانین اخلاقی؛ روان شناسی اخلاقی جنگ افروزی؛ قبیله گرایی؛ دام جنگ؛ باور و وحشت؛ استالین و جانشینانش؛ اراده معطوف به بازآفرینی انسان؛ تجربه نازی ها؛ و بخش هفتم: در باب تاریخ اخلاقی اخیر انسانیت.

بخش اول با این عنوان شروع می شود: «چالش نیچه و این نشان می دهد که نویسنده انگلیسی کتاب، نقش اندیشه های نیچه را در «تاریخ اخلاقی سده بیستم» اساسی و برجسته می داند چنان که می نویسد: «برخی اندیشه های او به فرضیات بنیادین بخش

عظیمی از زندگی و تفکر سده بیستم تبدیل شد.» می دانیم که نیچه در ایران کاملاً شناخته شده و آثارش بسیار، و معمولاً هم با دیدگاه مثبت، خوانده شده است. اما تحلیل کتاب حاضر سیمایی از این متفکر قرن نوزدهم به خواننده نشان می دهد که براساس آن، بیش از آنکه سازنده باشد، ویرانگر بوده است؛ مبارزه با اخلاق و معنویت یهودی مسیحی، تحقیر زنان، تحقیر مستضعفان و ستم دیدگان، بی ارزش شمردن کشیشان، ستایش قدرتمندان، و در نهایت اعتقاد به ابر مرد! آنچه که می تواند به ظهور هیتلر در قرن بیستم تعبیر شود.

در بخش روان شناسی اخلاقی جنگ افروزی، گلور فرسایش هویت اخلاقی را نشان می دهد و اینکه چگونه فضای جنگ جهانی دوم به سویی رفت که در آن مرزهای اخلاقی تا آنجا فروریخت که بمباران غیرنظامیان و اماکن مسکونی، که قبلاً از آن اجتناب می شد، امری عادی تلقی شد و در نهایت کار را به بمباران اتمی «هیروشیما» و «ناکازاکی» کشاند.

قبیله گرایی یکی از جانگزا ترین بحث های کتاب است، به ویژه وقتی به جنگ داخلی در «رواندا» (دهه ۱۹۹۰) می پردازد. بر سر امری به ظاهر ساده - یعنی کشته شدن رئیس جمهور که از «هوتو» ها بود در سقوط هواپیما - هوتوها و «توتسی» ها دست به کشتار یکدیگر زدند. «افراد قبیله هوتوها جاده ها را بستند و کل کشور را برای یافتن توتسی ها زیرورو کردند. هر مردی مأمور جست و جوی نظام مند ده خانه برای یافتن توتسی ها شد. همسایه ها توتسی ها را لو می دادند و می کشتند. اجساد هزاران توتسی روی رودخانه، از اوگاندا تا تانزانیا، شناور بود. ظرف چند



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

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

- رشد کودک** برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی
- رشد نوجوان** برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی
- رشد دانش‌آموز** برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله‌های دانش‌آموزی

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

- رشد نوجوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول
- رشد پسرانه** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول
- رشد جوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم
- رشد جوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

- رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد تکنولوژی آموزشی
- رشد مدرسه فردا ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال تخصصی:

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

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

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

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

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

♦ وبگاه: www.roshdmag.ir

ماه شاید یک میلیون توتسی کشته شدند.» و البته جهان هم فقط نظاره‌گر این وضع بود و اقدامی برای توقف آن نکرد. نمونه دیگر از قبیله‌گرایی موضوع فروپاشی یوگسلاوی است که این یکی در قلب اروپای متمدن روی داد و سرانجام آن تولد چند کشور مستقل، از جمله صربستان، کرواسی و بوسنی هرزگوین بود؛ البته پس از چند سال قتل عام‌های وحشتناک که همه می‌دانیم. در بحث از «دام جنگ» (عنوان بخش چهارم) به جنگ جهانی اول (۱۹۱۴) و دام‌های آن زیر عنوان‌های جنگ و ملت، داروین‌یسم اجتماعی، افتخار ملی و ... می‌پردازد. گلاور به نکته مهمی در چگونگی پیدایش جنگ اشاره می‌کند و آن «دام هابزی» است؛ یعنی این سخن **توماس هابز** که: «رشد قدرت آتن و ترسی که این مسئله در اسپارت ایجاد کرد.» سپس گلاور موضوع را به‌طور خلاصه این گونه باز می‌کند: «واکنش به این ترس، تلاش برای یافتن متحد و افزایش تسلیحات است. سربازانی بی‌باک پرورش دهید. عقب‌ماندگی در توان موشکی را کاهش دهید. طرف دیگر نیز خودبه‌خود می‌ترسد؛ و بدین ترتیب نخستین مارییج ایجاد می‌شود» (ص ۳۸۰). «باور و وحشت: استالین و جانشینانش» عنوان بخش پنجم کتاب است. منظور از جانشینان استالین، البته دبیران کل حزب کمونیست اتحاد جماهیر شوروی نیستند، بلکه در رأس آن‌ها **مائوسه تنگ** (رهبر چین کمونیست) و نیز رهبران «خمرهای سرخ» در کامبوج و امثال این‌ها قرار دارند که میراث استالین را تکرار کردند و با ساختار قدرتی که برآوردند، با امواج توده‌های انسانی، قرن بیستم را درنوردیدند. در این بخش نکته قابل توجه اشاره به ماکسیم گورکی نویسنده موافق استالین و ستایشگر اوست و نیز اشاره به **جرج ارول**، نویسنده انگلیسی، که ضد کمونیسم بود و کتاب «قلعه حیوانات» او زبان‌زد است. این دو برای ما کاملاً شناخته شده‌اند. در بخش ششم (اراده معطوف به باز آفرینی‌ها: تجربه نازی‌ها) نویسنده بار دیگر به سراغ آلمان‌ها می‌آید و با اشاره به آنچه [نظام باورها، سوئه تاریک‌نیچه] می‌کوشد نازیسم را تاحدی بازتاب‌اندیشه‌های این فیلسوف تأثیرگذار معرفی کند می‌گوید: «برخی از چیزهایی که نیچه می‌گفت، نظریه‌های ناب نازی‌ها بودند. این ابراز نظر او که انقراض بسیاری از افراد دقیقاً به اندازه تولیدمثل مطلوبیت دارد و باید به سوی منقرض ساختن ضعیفا، معلولین و فاسدان حرکت کنیم، ممکن است در هر یک از کارهایی که در زمینه بهداشت نژادی انجام شد، ریشه داشته باشد» (ص ۵۳۹). در این بخش به‌طور کلی تحلیل‌ها بیش از پیش رنگ فلسفی می‌گیرد. به‌ویژه که در فصل ۳۹ (فیلسوفان) بحث را به افکار جمعی از متفکران و فلاسفه پیشین یا معاصر آلمان و حاضر در صحنه، اعم از موافق یا مخالف با نازی‌ها، می‌کشاند و از کسانی چون **مارتین هایدگر**، **گوتلوب فرگه**، **فیشته**، **لوتار تیرالا**، **بوملر**، **هوسرل** و یا **سپرس** سخن می‌گوید که خود یا افکارشان نقشی در این ماجرا داشته‌اند این فصل، به‌ویژه آنجا که درباره هایدگر می‌گوید، می‌تواند یکی از خواندنی‌ترین مباحث کتاب برای اهل اندیشه باشد. و بالاخره بخش هفتم (در باب تاریخ اخلاقی اخیر انسانیت) در واقع

رشد برای رشد

نحوه اشتراک:

پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه همراه 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 ۸۸۴۹۰۲۳۳۳ لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

♦ عنوان مجلات در خواستی:

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

امضا:

- ♦ نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۱۱۵۵/۴۹۷۹
- ♦ تلفن بازگانی: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸
- ♦ Email: Eshterak@roshdmag.ir

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

نوعی جمع‌بندی از بخش‌های گذشته است. گلاور که در فصول متعدد کتاب جلوه‌های فراوانی از سببیت بشری و ابعاد ضداخلاقی قرن بیستم را به رخ خواننده می‌کشد، در همان اول کتاب می‌گوید: «اگرچه کتاب حاضر حاوی نکات بسیار تاریک بی‌شماری است، ولی پیام آن بدبینی نیست. باید نگاهی دقیق و روشن به برخی از هیولاهای درون داشته باشیم.» (ص ۳۸). به همین دلیل، در بخش آخر کتاب، به جای مرثیه‌خوانی بر آنچه در قرن بیستم بر بشر گذشته است، می‌کوشد پاره‌ای از این هیولاهای درون را با دقت نظر و هوشمندی به ما بشناساند. وی داشتن «حس هویت اخلاقی» را بسیار مهم می‌داند، به شرط آنکه تنها احساس نباشد و به عمل یا کنش انسانی هم بینجامد. می‌گوید: «وقتی تلویزیون صحنه‌ای از قتل عام یا شکنجه را نشان می‌دهد، ما میل داریم آن را نبینیم و کانال را عوض می‌کنیم تا یک برنامه ورزشی یا... را تماشا کنیم. اما این امر نوعی گریز از حس هویت اخلاقی است. باید ما آن قدر موضوع را لمس کنیم تا برای اقدام علیه آن احساس تکلیف کنیم» (ص ۶۶۹، نقل به مضمون).

نکته دیگری که او روی آن دست می‌گذارد ولی به سرعت رد می‌شود، نقش دین در جلوگیری از این فجایع است: «زشتی‌های برخاسته از نابردباری دینی، آزار دینی و جنگ‌های دینی کاملاً آشکار است، ولی عجیب است که بسیاری از اعتراضات و مقاومت‌هایی که علیه بی‌رحمی و قساوت ابراز شده‌اند نیز در پای‌بندی به باورهای دینی ریشه دارند» (ص ۶۶۷).

تکنولوژی یا فناوری عامل دیگری است که اندیشه گلاور را اشغال می‌کند. وی نقش این عامل را در قرون جدید در کشتار بشر بسیار مؤثر می‌داند، چرا که «با پیشرفت تکنولوژی تصمیمات افرادی انگشت‌شمار می‌تواند باعث وحشت و مرگ صدها هزار و حتی میلیون‌ها انسان شود. با این توضیح که وی معتقد است: «دیگر برای توقف فناوری بسیار دیر شده است و اکنون باید چشمانمان را به روان‌شناسی بدوزیم» با این جمله او به کتابی که ده سال در تدوین آن زحمت کشیده است، پایان می‌دهد. آن‌گاه

نوبت خواننده است که در آنچه خوانده تأمل کند و ببیند آیا واقعاً چه راهی برای تکرار نشدن آن فجایع بی‌نظیر که در قرن بیستم روی داد، می‌توان پیدا کرد.

کتاب «انسانیت: تاریخ اخلاقی قرن بیستم» کتابی است بین رشته‌ای در زمینه تاریخ، فلسفه، اخلاق، علوم اجتماعی، سیاست و... که باید خوانده شود.

