



وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
دانشگاه اسلامیه، پارسیجی و پژوهشی
و تکنولوژی اسلامی

علوم اجتماعی

رشد آموزش

فصل نامه آموزشی تطبیقی راهنمایی روزانه ایرانیکال - دیده، دانشجویان علم و اجتماعی و کارشناسان آموزش و پرورش
دوره نوزدهم شصماز ۱۳۹۶ بهار ۱۴۰۰ - صفحه ۳۰۰ - ۸۹۵۱
www.rosdhdmag.ir

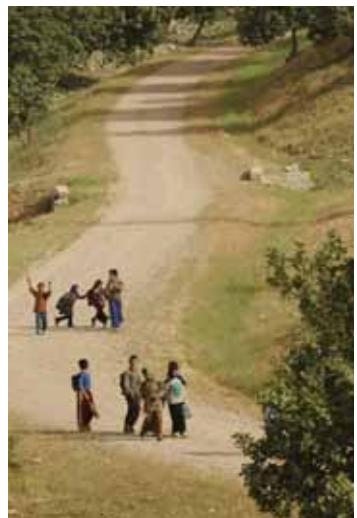
کشاکش تغییرات کتاب‌ها و تفسیرهای معلمان

ناگفته‌های یک کتاب

آسیب‌شناسی نظریه پردازی در باره جامعه ایران

محافظه کاری منوع

چشمی به ساختار و چشمی به عامل



نایستین نمایشگاه دولسالانه عکس ورزشی ایران، ۱۳۷۲ / برگزیده سوم سومین جشنواره سینمای جوان در بخش آذین‌های مازار / ۱۳۷۲ / برگزیده دوم عکاسی تئاتر، جشنواره سیزدهم تئاتر فجر، تهران / ۱۳۷۲ / برگزیده سوم سیزدهمین جشنواره سینمای جوان ایران، تهران / ۱۳۷۲ / برگزیده اول چهارمین جشنواره سینمای جوان منطقه ۴ کشور، باسج / ۱۳۷۲ / برگزیده اثر برتر دومن نمایشگاه هنری دانشجویی کشور، مرور هنرهای معاصر، تهران / ۱۳۷۰ / برگزیده دوم جشنواره بین‌المللی عکس کودک و نوجوان، مرور تهران / ۱۳۷۵ / برگزیده اول بخش عکس جشنواره منطقه‌ای نمایشگاه جوان بخش عکسان، شیار / ۱۳۷۶ / برگزیده دوم جشنواره نذر و بیانش به پیوست دومن ایران / ۱۳۷۶ / برگزیده سوم جشنواره نذر و بیانش به پیوست دومن ایران / ۱۳۷۷ / برگزیده قدرتی کسبیون می‌پیوستگ، مساقی عکس متر فردی ایساپی ارستان اسلامی، باسج / ۱۳۷۸ / نمایشگاه افرازی با عنوان «همراه با روان قمر» خانه عکسان ایران / ۱۳۷۸ / نمایشگاه افرازی با عنوان «کیکا آن رون» (لیل یوسفک زبان / ۱۳۷۸ / برگزیده سوم سیزدهمین جشنواره عکس و سوتا، تهران / ۱۳۷۸ / برگزیده دوم هشتمین جشنواره فیلم فیلم مقام، برای عکس‌های فیلم و روان فرم، تهران / ۱۳۷۸ / برگزیده اولین دوره نمایشگاه بین‌المللی هنرهای سینمی دانشجویان سلسن، تهران / ۱۳۸۱ / برگزیده ششمین جشن «خانه سینمای ایران» برگزیده اول کنک‌های فیلم ارقاع است، تهران / ۱۳۸۱ / برگزیده نایسین جشنواره ملی طای سرخ، فران / ۱۳۸۱ / برگزیده اول سومین جشنواره نز و روسا، اندیرا، تهران / ۱۳۸۱ / برگزیده سوم هشتمین جشنواره عکس و سوتا، تهران / ۱۳۸۱ / برگزیده دوم هشتمین جشنواره منطقه‌ای نشیروانی در بخش عکس، تهران / ۱۳۸۳ / برگزیده اول دومن جهارمین جشنواره عکس مقام‌ساز و روستا، اندیرا، تهران / ۱۳۸۳ / برگزیده دوم دومن ساقمه عکس مقام‌ساز و روستا، اندیرا، تهران / ۱۳۸۳ / برگزیده اثمار هنری حوزه و دانشگاه هنر، تهران / ۱۳۸۳ / برگزیده دوم اولین نمایشگاه آثار هنری حوزه و دانشگاه عکاسی حمایت از حیوانات، تهران / ۱۳۸۳ / برگزیده

کارنامه

بزههنی در زمینه عکاسان و عکس ایران / بررسی تحلیلی عکاسی در سرتاسر ایرانی دوران حکومت خاندان پهلوی / ۱۳۷۹ / انتشارات کتاب جاوهای چهارگردی شعبای / ۱۳۸۱ / انتشار کتاب روایی سریع چهارصل / ۱۳۸۱ / انتشار کتاب گردشگری استان کهکلوبه و بویراحمد

نمایشگاهها

۱۳۷۲ / نمایشگاه افرازی با عنوان «دگاه (زندگی و طبیعت)»، کانون پیجی جوانان، چیخسان / ۱۳۷۲ / نمایشگاه افرازی با عنوان «فرنگ‌ما»، اجمعین سینمای ایران / ۱۳۷۲ / نمایشگاه افرازی با عنوان «فرنگ‌ما و روان قمر»، خانه عکسان ایران / ۱۳۷۲ / نمایشگاه افرازی با عنوان «کیکا آن رون» (لیل یوسفک زبان / ۱۳۷۸ / برگزیده سوم سیزدهمین جشنواره عکس و سوتا، تهران / ۱۳۷۸ / برگزیده دوم هشتمین جشنواره فیلم فیلم مقام، برای عکس‌های فیلم و روان فرم، تهران / ۱۳۷۸ / برگزیده اولین دوره نمایشگاه بین‌المللی هنرهای سینمی دانشجویان سلسن، تهران / ۱۳۸۱ / برگزیده ششمین جشن «خانه سینمای ایران» برگزیده اول کنک‌های فیلم ارقاع است، تهران / ۱۳۸۱ / برگزیده نایسین جشنواره ملی طای سرخ، فران / ۱۳۸۱ / برگزیده اول سومین جشنواره نز و روسا، اندیرا، تهران / ۱۳۸۱ / برگزیده سوم هشتمین جشنواره عکس و سوتا، تهران / ۱۳۸۱ / برگزیده دومن ساقمه عکس مقام‌ساز و روستا، اندیرا، تهران / ۱۳۸۱ / برگزیده دومن جهارمین جشنواره عکس، حوزه و دانشگاه هنر، تهران / ۱۳۸۱ / برگزیده

جوایز

مولد ۱۳۴۸، بویراحمد / فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد عکاسی از دانشگاه هنر



علوم اجتماعی

رشد آموزش

اصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی |
ویژه آموزگاران دیباران، داشجویان 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 پایه‌گذاری آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی
شرکت افست

- مدیر مسئول: محمد ناصری
- سردبیر: فریبرز بیات
- مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
- هیئت تحریر: دکتر نامید فلاحیان، دکتر حسین دهقان، دکتر طلیف عیوضی، دکتر وحید نقدی، دکتر محمد سعید ذکایی، پری مسلمی پورلامی، غلامرضا حمیدزاده و پرستار: بهروز راستانی
- طراح گرافیک: علیرضا پورخنفه
- نشانی دفتر مجله: بهران، ۲۶۶ ابراشهر شمالی، بلاک ۱
- صندوق پستی: ۱۵۸۷۵۶۵۸۵
- نمایش: ۸۸۳۰ ۱۴۷۸
- وبگاه: www.roshdmag.ir
- پیامک: ۳۰۰۸۹۹۵۰۱
- رایانه‌ام: ejtemae@roshdmag.ir
- تلفن پیام‌گیر شریعت رشد: ۰۱۰۲ کد مدیر مسئول: ۱۱۴
- نشانی امور مشترکین: تهران، ۱۱۱۵۵۴۹۷۹ صندوق پستی: ۰۲۱-۸۸۶۷۳۰۸
- تلفن بازرگانی: ۰۴۰۰ شمارگان:

سرمقاله

سودارسانه‌ای درس زندگی اکنون و آینده / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

ناغفته‌های یک کتاب / دکتر میرزا داشبور / ۴

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

از رویا تا واقعیت / سید غلامرضا فلسفی / ۱۳

کشاکش تغییرات کتاب‌ها و تفسیرهای معلمان / میزگردی با دیباران علوم اجتماعی استان گیلان / محمود اردوان خانی / ۱۵

محافظه کاری منمنع! / دکتر محمود امانی طهرانی / ۲۲

دانش نوین اجتماعی

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

مطالعات اجتماعی در ستر تحولات جهانی / دکتر نیرو شاه محمدی / ۲۸

آسیب‌شناسی نظریه‌پردازی درباره جامعه ایران / دکتر حمیدرضا جلائی پور / ۳۴

پارادایم‌های جامعه‌شناسی مدرن / درس گفتاری از دکتر محمد تقی ایمان / ۳۶

زبان و علوم اجتماعی / دکتر فرهنگ ارشاد / ۵۰

معرفی کتاب / جعفر ربانی / ۶۲

دانش اجتماعی بومی

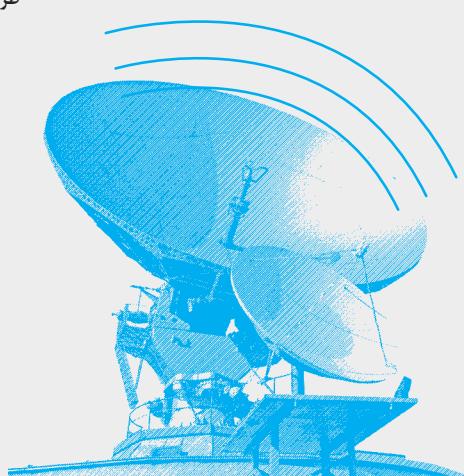
افزایش سود اطلاعاتی دانش آموزان / دکتر اکرم عینی / ۴۲

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

از چاله به چاه / مهمن طالبی اسکندری / ۵۳

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

طرح روی جلد: علیرضا پورخنفه
کاریکاتوریست: سام سلماسی



- مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قلا 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 کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تاب شود. مقاله‌ها می‌توانند با نرم‌افزار word و بر روی CD و یا از طریق رایانه‌ام مجله ارسال شوند.
- نظر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود.
- مقاله باید دارای چکیده باشد و در ان هدف‌ها و پیام نوشtar در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌های جداگانه نوشته شوند.
- مقاله باید دارای تیتر اصلی، نیترهای فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی ناتمام کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عنایون و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رده، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

ساده رسانه‌ای درس زندگی اکنون و آینده

گام بلند برنامه درسی

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»، «فردي شدن» و «تجاری شدن» باید از «رسانه‌ای شدن» نیز به عنوان 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 تعییر دیگر، کنترل اذهان در جریان است. با وجود این، در حالی که 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 «ساده

حدود نیم قرن پیش الوبن تافلر در کتابی با عنوان «شوك آینده» هشدار داد که جهانیان باید خود را برای تعییر و تحولات بی‌سابقه و نوپدیدی آماده کنند که در سایه رشد و گسترش فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی به وقوع می‌پیوندد. وی این تحولات را در دو کتاب دیگر با عنوان‌های «موج سوم» و «جایه‌جایی قدرت»- که کنایه از تعییر منبع قدرت از کار، مالکیت زمین، سرمایه و قدرت نظامی به «دانش و اطلاعات» است- پی‌گرفت. محل تجلی و منصة ظهور و بروز این قدرت جدید رسانه‌های نوین، اینترنت، فضای مجازی، شبکه‌های مجازی و ماهواره‌ای، روزنامه‌ها، سایتها و وبلاگ‌هast. آنچه تافلر از آن به عنوان «شوك 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 تعییرات اجتماعی دنیای آینده محاسب می‌شوند. بسیاری از تحولات و جنبش‌های اجتماعی حول چنین فضایی در حال شکل‌گیری است. جامعه شبکه‌ای و جنبش‌های زلاتینی و

است که تلاش بیشتری را از مؤلفان می‌طلبد. علاوه بر این‌ها، تربیت مدرس‌ان این کتاب نیز از جمله مواردی است که باید بهطوری جدی برای آن برنامه‌ریزی کرد. چرا که با توجه به نوع محتوا، به نظر نمی‌رسد حتی معلمان علوم اجتماعی که آشنایی بیشتری با این مباحث دارند، برای احتیتی 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 مقضیات 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 پردازنند، 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.

اطلاعاتی» و «سواد رسانه‌ای» شکل می‌گیرد و ضرورت برخورداری از چنین سوادی برای زندگی فعال، مسئولانه و خلاقانه در دنیا 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 انبوی اطلاعات، نمادهای تصویرها، شکل‌ها، عده‌ها و کدها را می‌دهد. به طور کلی، سواد رسانه‌ای در بی‌ایجاد چارچوبی ذهنی برای پاسخ‌گویی به پنج سؤال کلیدی زیر در رابطه با پیام‌های رسانه‌ای است:

۶ چه کسی پیام را تولید کرده است؟

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

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

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

۱۰ 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:
۱۱ آیا رسانه‌های نوین یکسره رهایی بخش هستند یا بر عکس می‌توانند به تحریف واقعیت، آگاهی کاذب، و سلطه و تحمل بینجامند؟

۱۲ آیا شهروندان از سواد رسانه‌ای لازم برخوردارند؟
۱۳ آیا معنی و مفهوم سواد رسانه‌ای برای فراغیرندگان و دانش‌آموزان روشن شده است؟

۱۴ آیا سواد رسانه‌ای به دوره سنی خاصی محدود می‌شود؟
از چنین منظری، آموزش سواد رسانه‌ای مدت‌های متعدد در برنامه آموزشی کشورهای گوناگون قرار گرفته است. در ایران نیز از سال ۱۳۹۱ مباحثی در زمینه آشنایی با رسانه‌ها در کتاب‌های 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 پیش از پیش واقف شده است. به همین دلیل، تولد این درس و کتاب آن را باید به فال نیک گرفت و آن را کامی 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 آسیب‌شناختن 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



ناگفته‌های یک کتاب

دکتر میترا دانشور

اشارہ

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 تأثیف کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» برای پایه دهم تحصیلی است. دکتر میترا دانشور مسئول گروه تأثیف این کتاب، چند و چون فرایند تأثیف یا به بیان خودشان ناگفته‌های تأثیف کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» را در مقاله زیر با دیران علوم اجتماعی در میان گذاشته‌اند. با هم می‌خوانیم.

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

۳- نظرسنجی مکتوب از ۳۸۶ نفر از دانشآموزان گروه سنی معادل پایه دهم و یازدهم در بهمن و اسفند ۱۳۹۴ در شش ادارة 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.

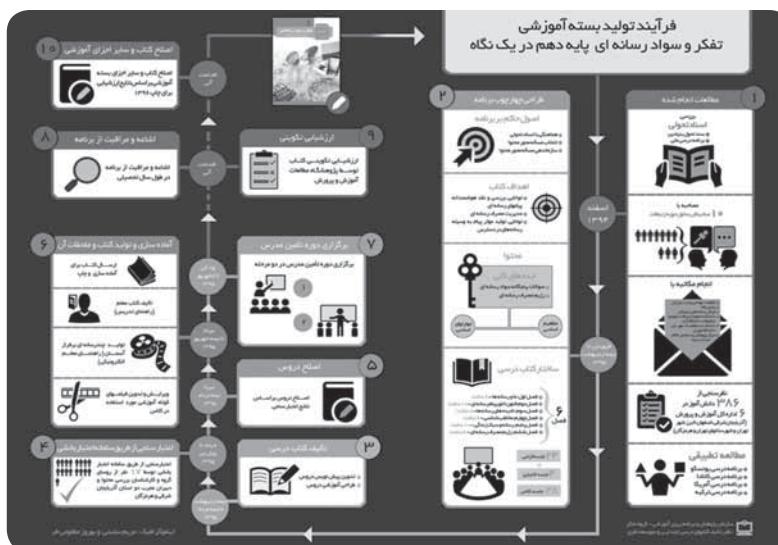
۴- مطالعه تطبیقی برنامه درسی «یونسکو» و برخی کشورها مانند کانادا، آمریکا، زان، ترکیه و...

نگرش‌ها، برای درسی با دو ساعت زمان
اموزش در هفته، در یک سال تحصیلی
مکان پذیر نیست. لذا ضروری است،
براساس مهم‌ترین نیازها یا همان مسائل
فرد و جامعه دست به انتخاب زد. شناسایی
هم‌ترین نیازها و مسائل فرد و جامعه
ز طریق موارد زیر انجام گرفته است:
۱. تحلیل اسناد تحولی آموزش‌پیورش
شامل سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی.
۲. مصاحبه با بیش از ۱۰ نفر از صاحب‌نظران
نام حوزه ارتباطات و علوم تربیتی.

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 اشار مختلط را به خود 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 پژوهش توانایی تفکر دانش آموزان را دارد و این قصد در کتابهای «تفکر و پژوهش» پایه ششم و «تفکر و سبک زندگی» پایه های هفتم و هشتم دنبال شده است. به لحاظ موضوعی هم موضوع کتاب «سوانح رسانه ای» است. موضوع های تفکر و سوانح رسانه ای، مانند همه موضع های آموزشی دیگر، از حیطه گستره ای برخوردار هستند. بدیهی است آموزش چین حجمی از دانش، مهارت ها



۵. مکاتبه 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 برایند تمام این مطالعات و براساس اصول اعلام شده به گروه نفکر، دفتر برنامه‌ریزی و تأثیف کتب درسی 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 سسنه 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 نیازمنجی، 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.

ب. شایستگی‌ها (هدف‌ها و پیامدها)

«سودارسانه‌ای چارچوبی برای دسترسی تولید، ارزیابی و خلق پیامها به شکل‌های مختلف، از چاپ تا اینترنت را فراهم می‌کند» (تومن، ۱۳۹۳).

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

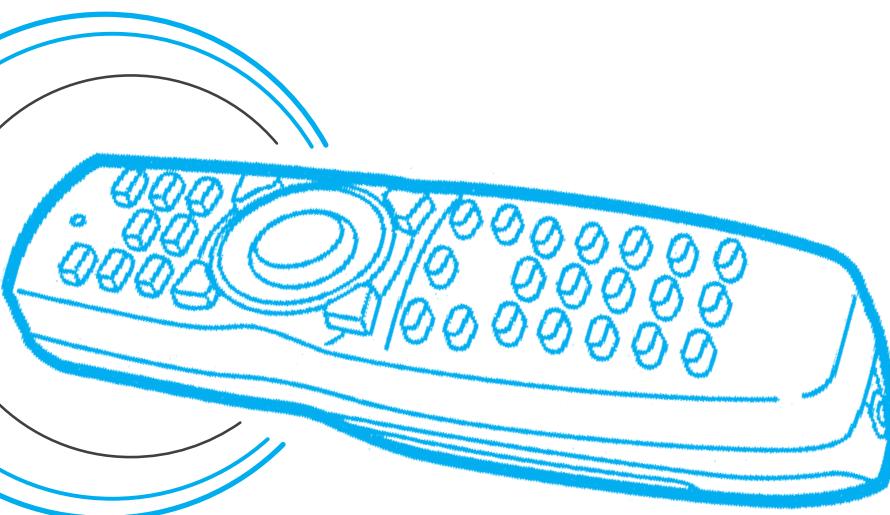
محظوظ

ایده‌های کلیدی

مهارت‌های اساسی

مفاهیم اساسی

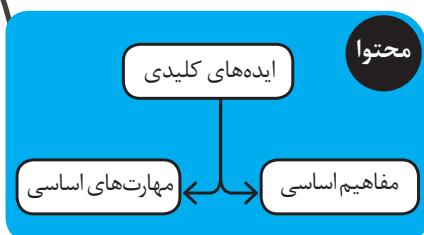
همان طور که در تصویر مشاهده می‌کنید، مفاهیم و مهارت‌های اساسی براساس ایده‌های کلیدی انتخاب می‌شوند. براساس دو ایده کلیدی انتخاب شده، مفاهیم و مهارت‌های اساسی کتاب مشخص و چارچوبی به شرح زیر برای کتاب پیش‌بینی شد:



گذر واژه 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 فنونی 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؟ (محظوظ/ 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 تا حدودی توافقی نقد و بررسی پیام‌های رسانه‌ای را کسب کرده، برای مصرف رسانه‌ای خود اصول و قواعدی وضع می‌کند.



رشد آموزش علوم اجتماعی | دوره نوزدهم | شماره ۳ | بهار ۱۳۹۶ | ۵

عنوان فصل	مفاهیم و تعمیم‌های اساسی	مهارت‌های اساسی	زمان به ساعت آموزشی
سخنی با دانش‌آموز، مربیان و اولیا	- سواد در گذر تاریخ - برخی از انواع سواد و سیر تکامل سوادها - معنای سواد - تعریف و ضرورت سواد رسانه‌ای - نکات راهنمای در استفاده از کتاب		
فصل اول ما و رسانه‌ها	- 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	- تفسیر پیام - فهم پیچیدگی پیام - تحلیل محتوای رسانه - تشخیص متن، زیرمتن و فرامتن	۶ ساعت
فصل دوم فنون خلق پیام رسانه‌ای!	- بازنمایی - کلیشه (انگاره) - فنون افغان (فنون خلاقانه جلب توجه مخاطب)	- تشخیص برخی فنون خلاقانه برای جلب توجه مخاطبان - تشخیص بازنمایی و کلیشه (تصور از بدن ^۱ ، قومیت، سبک زندگی، خانواده)	۱۰ ساعت
فصل سوم نادیده‌های رسانه‌ها	- 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.	- 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	- مخاطبان مختلف مفهوم مورد نظر خود را از رسانه‌ها می‌گیرند. - مخاطب فعال و منفعل - حقوق مخاطب	- درک چگونگی و دلایل برداشت‌های 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	- ارزش‌ها و دیدگاه‌های جاسازی شده‌ای (مخفي) 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)	- تشخیص ارزش‌ها، سبک‌های زندگی و دیدگاه‌های بازنمایی یا حذف شده در پیام‌ها	۱۲ ساعت
فصل ششم رژیم مصرف رسانه‌ای	- رژیم مصرف رسانه‌ای / بهره‌مندی رسانه‌ای - اخلاق رسانه‌ای و معیارهای آن - استفاده مشروط و محدود	- برنامه‌ریزی برای مصرف بهینه رسانه‌ها - رعایت معیارهای اخلاق رسانه‌ای در ارسال و دریافت پیام	۶ ساعت
فعالیت‌های اختیاری با طراحی دیبران			۸ ساعت

۶ تعداد جلسات: ۲۴ جلسه تجویزی (الرامی) و ۴ جلسه غیرتجویزی (اختیاری)، متناسب با نیاز دانش آموزان با طراحی آموزگار، مجموعاً ۲۸ جلسه دو ساعته در طول تحصیلی است.

۷ در ارائه درس‌ها از رسانه‌های گوناگون شامل تصویر، فیلم، اینیمیشن، روزنامه، بازی ویدیویی (رایانه‌ای) و... استفاده می‌شود.

د. انتظارات عملکردی از دانش آموزان در سنجش سطح شایستگی‌ها

از دانش آموزان انتظار می‌رود پس از گذراندن این درس:

۸ محتواهای پیام‌های رسانه‌ای را تا حدودی درک کنند.

۹ فرستنده پیام را تشخیص دهند.

۱۰ توانایی تحلیل و ارزبایی هدف‌های تولیدات رسانه‌ای را داشته باشند.

۱۱ در تحلیل های خود از تفکر سیستمی استفاده کنند.

۶ سعی کنند پیام‌های رسانه‌ای را آگاهانه گزینش کنند.

۷ با پیام‌های رسانه‌ای مواجهه نقادانه داشته باشند.

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

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

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

۱۱ برای مدیریت مصرف بهینه از رسانه‌ها تلاش کنند.

۱۲ بی‌اخلاقی‌های رسانه‌ای را تشخیص دهند.

۱۳ برای رعایت معیارهای اخلاق رسانه‌ای تلاش کنند.

۱۴ در تحلیل محتواهای رسانه‌ها و نقد آراء دیگران انصاف را رعایت کنند.

۱۵ از زبان صحیح و دقیق برای ارائه افکار، نظرات و تصمیم‌های خود بهره بگیرند.

۱۶ آداب گفت‌وگوهای جمیعی را رعایت کنند.

۱۷ با دیگران هم‌فکری و برای رسیدن به

توافق تلاش کنند.

۸ 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 تمرين کسب مهارت و نگرش در انتخاب محتوا در نظر گرفته شده است. به سخن دیگر، محتواهای کتاب کمتر «درباره سواد رسانه‌ای» و بیشتر «آموزش سواد رسانه‌ای» است. لذا پس از انتخاب مسائل دارای اولویت، محتوا در قالب موقیعت‌های مؤثر به شیوه «مسئله محور» سازمان‌دهی شد. بهمین دلیل در بیشتر درس‌های کتاب، قبل از ارائه مفهوم، دانش آموزان در موقعیت حل مسئله قرار گیرند تا با کشف و باز کشف موضوع، به درک و احساسی از آن نائل آیند و مهارت‌ها و نگرش‌های سواد رسانه‌ای را تمرین کنند. سپس مفهوم مورد نظر ارائه می‌شود. نمونه موقیعت‌های مؤثر طراحی شده در کتاب با تأکید بر راهبردهای مشارکتی و هم‌بیانه عبارت‌اند از:

- * قرار گرفتن در موقیعت‌های فرضی یک تولیدکننده یا فرستنده پیام و تصمیم‌گیری در آن موقعیت؛
- * تحلیل، نقد و مقایسه مطالعات موردي؛
- * تدریس اعضاي تیم به یکدیگر؛
- * اجرای به شیوه محاکم قضایي؛
- * استفاده از جدول‌های ارزیابی تولیدات رسانه‌ای؛
- * استفاده از جدول‌های خود ارزیابی؛
- * استخراج مفهوم از مثال؛
- * انجام و ارائه طرح‌های (پروژه‌های) تولید پیام؛
- * مشاهده محیط و یافتن و ارائه پیام‌های رسانه‌ای با موضوعات یا فنون مشخص؛
- * برگزاری مسابقه؛
- * ...





درک بهتر مباحثت کتاب؛

۶ ارتباط برقرار کردن مخاطب با تصویرها
به لحاظ ویژگی‌های سنتی (نیازها، علاقه‌ها،
توانایی‌ها)؛

۷ انتخاب تصویرها با رعایت ملاحظه
قابلیت ارائه در کلاس‌های دخترانه و پسرانه
به صورت مشترک؛

۸ 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.

1 . body image

بی‌نوشت

منابع
چارچوب برنامه کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای،
دفتر تالیف کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و
متوسطه نظری، اردیبهشت ۱۳۹۵.
تومن، البرایت. و ترا جولز. سواد برای قرن
بیست و یکم، ترجمه دکتر بهاره نصیری، آمنه
بختیاری، تهران: نشر بادیادک، 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 اقنان 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 اقنان 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
مدانظر بود:

۶ در خدمت متن بودن تصویرها برای

برای مثال، در درس هفت از شیوه
تدریس اعضای تیم استفاده شده است. در
این درس که «فون افان» نام دارد، ابتدا
مفهوم اقنان 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 مصاديق بیشتر
و مهارت‌های ارائه آن را به دیگران تمرین

صورت مسئله را پاک نکنیم!

گزارشی از نقد و بررسی
کتاب تفکر و سوادرسانه‌ای

بهاره جلالوند



تألیف کتاب «تفکر و سوادرسانه‌ای» در ایران از سوی «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» مسبوق به چنین شرایطی است. حرکتی مهم و منطقی که می‌تواند داشش آموزان و نسل آینده را برای زندگی در جامعه اطلاعاتی آماده کند تا در برابر سیل عظیم اطلاعات، دچار سردرگمی نشوند. اهمیت قرار گرفتن سوادرسانه‌ای در ردیف عنوان‌های رسمی درسی، نگاه آینده‌نگرانه آموزش‌وبرورش 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 موروری است بر این نقد و نظرها با هدف کمک به تقویت و تکمیل این درس و کتاب جدید «تفکر و سوادرسانه‌ای».

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

ضرورت تأییف یک کتاب

شاید برای خیلی از افراد این پرسش مطرح شود که چطور شد کتاب تفکر و سوادرسانه‌ای یکباره سراز فهرست کتاب‌های درآورده و چه ضرورتی برای این موضوع وجود داشت. دکتر محمود امانی طهرانی، مدیر کل «دفتر برنامه‌ریزی و تأثیف 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 سوادرسانه‌ای در آموزش‌وبرورش، تنها به تأثیف کتاب تفکر و سوادرسانه‌ای برمی‌گردد. درحالی که این تصور اشتباه است. این موضوع قدمت بیشتری دارد. سابقاً پرداختن به بحث رسانه‌ها در کتاب درسی به سال ۱۳۹۱ برمی‌گردد و این طور نبوده است که بدون هیچ پیش‌زمینه‌ای، کتاب تفکر و سوادرسانه‌ای را تأثیف کنیم. شاید این سؤال در ذهن خیلی از افراد بوجود بیاید که: چرا بین

اشارة

سرعت پیشرفت علم و فناوری چنان بالاست که تا چشم برهمنی، شاهد پدیده‌ای جدید هستی. دنیا امروز از هر لحظه 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 بالای اطلاعات به سرعت در حال تولید و انتشار است، انتخاب رسانه معتر و محتوا و مطلب، یا فیلم و تصویر مناسب بسیار مشکل و به توانایی‌ها و مهارت‌های بیزدای نیاز دارد. «سوادرسانه‌ای» عنوانی است برای چنین مهارت‌هایی؛ مهارت‌های انتخاب، استفاده، نقد و بررسی رسانه و تحلیل و تولید محتوا رسانه‌ها.

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



می دانند، برخی از منتقدان باور دیگری دارند و معتقدند که چنین کتابی نباید تألیف می شده است. امیر یزدان، دانشجوی دکترای رشته ارتباطات و از مترجمان کتاب «رویکردهایی به سوادرسانه‌ای» در این باره چنین می گوید: «چنانچه کتاب تفکر و سوادرسانه‌ای 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 با یکدیگر متنافق می شد. آموزش سوادرسانه‌ای و آموزش و پرورش با یکدیگر متنافق هستند و نباید در کنار یکدیگر بیانند. سوادرسانه‌ای را باید به صورت نوین آموخت و این موضوع در نظام آموزش و پرورش چندان پررنگ نیست. حتی فضای کلاس‌های درس ما سنتی به حساب می‌آید، 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 پردازد، باید مدیر کلاس باشد و در مقام تسهیل‌گر عمل کند، نه اینکه متکلم وحده باشد. آموزش درس سوادرسانه‌ای باید کامل‌به 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 تأثیف این کتاب نیازسنجی صورت نگرفته است. در حالی که در بحث سوادرسانه‌ای مخاطب بسیار اهمیت دارد و باید نیازها و علاقه‌ها در طراحی کتاب نقش داشته باشند. تأثیف کتاب واحد برای کل دانش‌آموزان کشور در واقع فقدان نیازسنجی را نشان می‌دهد. مسلمان نیازهای دانش‌آموزی که در تهران زندگی می‌کند، با نیازهای دانش‌آموزی که در دورافتاده‌ترین منطقه ایران زندگی می‌کند، یکسان نیست.

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

فضای نامناسب آموزش سوادرسانه‌ای

کتاب تفکر و سوادرسانه‌ای برای دانش‌آموزان پایه‌های دهم تألف شده و منتظرینی چون دکتر حسینعلی افخمی، استاد دانشکده علوم ارتباطات اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی بر این باور است که آموزش سواد رسانه‌ای باید از سینین کمتر شروع شود. او می گوید: «تصور من از سوادرسانه‌ای با آنچه که در این کتاب وجود دارد، متفاوت است. سوادرسانه‌ای در خارج از کشور برای دانش‌آموزان زیر ۱۶ سال تدریس می‌شود. به طور کلی سوادرسانه‌ای باید از سن پایین آموزش داده شود. قبل از 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

سوادرسانه‌ای را برای دانش‌آموزان انتخاب کرده‌ایم؟ در جواب به این سؤال باید بگوییم، علت انتخاب، احسان 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 احسان 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 به دست آورند. به این منظور تفکر و سوادرسانه‌ای به عنوان کتاب درسی تدوین و تأثیف شده و در کنار بقیه درس‌ها قرار گرفته است.»

نهادهای مدنی به جای دستگاه رسمی

با وجود اینکه مسئولان آموزش و پرورش با توجه به توسعه و پیشرفت رسانه‌ها، تأثیف کتاب سوادرسانه‌ای را امری ضروری و اجتنابناپذیر

دوام نداشت، تا اینکه بعد از گذشت سال‌ها، امسال کتابی با عنوان «تفکر و سواد رسانه‌ای چاپ شد. تألیف کتاب تفکر و سوادرسانه‌ای 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 سوادرسانه‌ای 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 خلاً جدی دیده می‌شود.»

صورت مسئله را پاک نکنیم!

قطعاً زمانی که کاری نوشروع 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 پیش رو مطرح شوند. دکتر امانی درباره این موضوع که چنین کتابی اصلاً نباید تألیف می‌شد، چنین می‌گوید: «ما به کتاب تفکر و سوادرسانه‌ای 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 خرسندي کند. اینکه برخی از منتقدان باور دارند که چنین قدمی اصلانباید برداشته می‌شود، بهنظرم چندان درست نیست. به هر حال باید از جایی کار را شروع کرد که انجام چنین کاری در آموزش و پژوهش در واقع اقدامی ملی محسوب می‌شود. برخلاف نظر منتقدان، تنافضی بین نظام درسی رسمی و سوادرسانه‌ای وجود ندارد. ضمن اینکه مغایرتی هم بین آموزش سوادرسانه‌ای در نظام رسمی با آموزش‌های غیررسمی سوادرسانه‌ای 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 سوادرسانه‌ای، برخلاف نظر منتقدان که می‌گویند نیازمندی صورت نگرفته، یک نیازمندی 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 بهمنظور رفع نگرانی‌هایی که برای پشتیبانی سخت‌افزاری و نرم‌افزاری در مناطق محروم وجود دارد، تدبیر ویژه‌ای در نظر گرفته‌ایم تا دانش آموزان عزیز آن مناطق با مشکل مواجه نشوند.

البته برنامه‌ریزی‌های کشور رانمی توان 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

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 گردهم جمع شوند و از حداکثر توان خود برای تألیف بهره بگیرند. چنین کاری برای کتاب تفکر و سوادرسانه‌ای نیز به گفته دکتر امانی انجام شده است: «کتاب تفکر و سوادرسانه‌ای که برای پایه‌های دهم و یازدهم در نظر گرفته شده، در واقع درسی اختیاری است که مدرس‌ها می‌توانند آن را یا 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 سوادرسانه‌ای موضوعی بین رشته‌ای است، دیسیپلین‌های 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 آموز را در موقعیت‌های یادگیری فعال قرار دهد. به‌گونه‌ای 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 آموز را شدید 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

در کتاب تفکر و سوادرسانه‌ای، رسانه‌های رسانه‌هایی و جود دارد در حالی که در سوادرسانه‌ای، رسانه‌های رسانه‌هایی اصلًاً جایگاهی ندارد. دانش آموزانی که این کتاب را بخوانند، وارد صنعت رسانه نخواهند شد

فیلم‌ها دانش آموز را به درک بهتر، عملی تر و عینی‌تری از موضوعات می‌رسانند. برای تألیف چنین کتابی از افراد زیادی کمک گرفته شد که مهم ترین آن‌ها افرادی بودند که در زمینه طراحی کتاب‌های تفکر محور در حوزه آموزش، تجربه و مهارت کافی داشتند. این کتاب مانند سایر کتاب‌های تفکر محوری 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 نیازمنجی نظام آموزشی تهیه و تدوین می‌شوند و ممکن است در چاپ اول این کتاب‌ها ایرادهای کوچک 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 سوادرسانه‌ای دارند. یزدیان می‌گوید: «برای تعریف سوادرسانه‌ای، تنها تعریف یونسکو مینا 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 آمانی درباره نقد، 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 کامل‌ای عیب و نقص در اولین قسم امکان پذیر نخواهد بود. همیشه وقتی کار جدید و مهمی در کشور صورت می‌گیرد، جوهای 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 سوادرسانه‌ای هم یک کتاب سیاسی محسوب نمی‌شود و تنها هدف آن ملت‌سازی به حساب می‌آید. برخی از نکاتی که منتقادان درباره کتاب عنوان کرده‌اند، مورد بررسی قرار می‌گیرد و از آن‌ها در جهت استفاده خواهد شد. اما در خصوص نقد کتاب باید بر این موضوع تأکید کنم که قبل از نقد هر کتابی باید آن را بدقت مطالعه کرد تا نقدی سازنده و مفید شکل بگیرد. برخی از نقدها در این مورد بود که کتاب از تعریف یونسکو برای سوادرسانه‌ای 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 یومی‌سازی کرد.

اما برخی منتقادان 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 امور، تأکیدی بر تعریف‌ها وجود ندارد و مفهوم‌سازی از اهمیت بیشتری برخوردار است.»

کلام آخر

اینکه کتاب سوادرسانه‌ای 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 به راحتی از تأثیرات آن سخن گفت. هر کتاب درسی تازه تألیف، با تمام کمی‌ها 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 خلاها و کاستی‌ها را پُر 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 منتقادان 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 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، برگسته‌سازی و اقنان هدف‌هایی که در ابتدای کتاب ذکر شده‌اند، بسیار آرمانی و دور از دسترس به نظر می‌آیند و حکایت از آن دارند که: سنگ بزرگ نشانه نزدن است. همچنین متن کتاب و چنین آن هم ایرادات زیادی دارد و کتاب باید ویرایش شود.

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

رسانه‌های اساسی نباید اشاعه داده شود

منتقادان دیگری چون دکتر افخمی نیز، محتوای کتاب را همراه با ایجاد می‌دانند. دکتر افخمی می‌گوید: «توپیون کتاب درسی کار سختی محسوب می‌شود، اما این موضوع سبب نمی‌شود که نسبت به ایرادات کتاب‌ها بی‌تفاوت باشیم و از آن‌ها به راحتی بگذریم، موارد مختلفی برای نقد کتاب وجود دارد که یکی از آن‌ها که نیز بودن مفاهیمی چون خوداندیشی، درنگ و تأمل در کتاب به حساب می‌آید، این مفاهیم چندسالی است که به صورت جدی در نظام آموزشی دنیا می‌شوند. دانش‌آموز باید بگیرد که رسانه چه تأثیری بر مامی گذازد. سوادرسانه‌ای به این معنای است که دانش‌آموز صرفاً یک سلسله تعریف را بگیرد. برای رسیدن به چنین نقطه‌ای نیز دانش‌آموز باید به خوبی از پشت صحنه تولیدات رسانه‌های خبری‌اشد. ولی ماجنین اطلاعاتی در مورد رسانه‌های خودمان نداریم بنابراین نمی‌توانی به سوادرسانه‌ای پرداخت. ژاپن و روسیه از جمله کشورهایی هستند که از ترکیب سواد اطلاعاتی و سوادرسانه‌ای سخن می‌گویند. چون مراز 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 به خوبی یاد بگیرند.

از سوی دیگر، نظر این کتاب به گونه‌ای است که به سختی می‌توان آن را فهمید. به علاوه 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 تصویرهای است که باید بر طرف شود. بطوط کلی در کتاب تفکر و سوادرسانه‌ای، رسانه‌هایی وجود دارد، در حالی که در سوادرسانه‌ای، رسانه‌هایی اسلام‌جایگاهی ندارد. دانش‌آموزانی که این کتاب را بخوانند، وارد صنعت رسانه نخواهند شد.»

از روایاتِ واقعیت

سید غلام رضا فلسفی

کارشناس ارشد علوم ارتباطات اجتماعی

اشارة

شده‌اند. آنان به طور جدی می‌پرسند: این درس‌ها که دانش‌آموزان در کلاس فرمایی گیرند، در مقابل موج عظیم و مؤثر تبلیغات، فیلم‌ها و اخبار چه اثری دارد؟»

نگرانی لیویس درباره هماوری نابرابر کتاب‌های درسی مدارس انگلستان با هژمونی رسانه‌های آمریکایی و بهویژه هالیوود، در گذر ایام به دغدغه دیگر کشورهای توسعه‌یافته چون کانادا، زاپن، آلمان، آمریکا و روسیه بدل شد تا آج‌که موضوع آموزش سواد رسانه‌ای در برنامه درسی دوره‌های گوناگون تحصیلی بسیاری از این کشورها جای گرفت. به گفته شیبیاتا، «انتاریو» نخستین مکانی بود که سواد رسانه‌ای را در برنامه درسی مدارسش گنجاند و کار تا بدان‌جا پیش رفت که بنا به گفته بروان، 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، شهر و ندان بهویژه دانش‌آموزان باید توانی بپردازی بهینه از رسانه‌ها و پیام‌های رسانه‌ای را بیاند. 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

تحولات پر شتاب در عرصه فناوری، انسان عصر حاضر را که در آزادراه‌های ارتباطی با سرعت هر چه تمام تو طی طریق می‌کند، به یادگیری روزآمد نحوه بپردازی 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 می‌پنداشند. 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 مهم‌بین ارزیابی می‌کنند.

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

براساس منابع موجود، اولین بار به مفهوم سواد رسانه‌ای و نسبت آن با نظام تعلیم و تربیت در کتاب «فرهنگ و طبیعت» اثر فرانک ریموند 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
- سبک‌زنی‌گری
- رژیم مصرف رسانه‌ای
- اخلاق رسانه‌ای

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

با شرایط حاکم بر فضای گفتمانی 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 صفت‌بندی‌ها را شاهد بود. اندکی از واکنش‌ها به کتاب معطوف بود و شوربختانه، بسیاری به بهانه کتاب مجالی یافته‌بودند برای طرح آمال و عقاید فرخ‌خورده شخصی، دانشگاهی و سیاسی. تازه از گرد راه رسیده‌هایی که تا قبیل 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 هربوت در ابتدای نام مارشال مک‌لوهان در کتاب مزبور، والسف‌گویان بر آن خط بطلان کشیدند. از دگر سو، دون‌کیشوت‌هایی با چرخاندن قلم‌های چوبی خود در فضای ارتباطی کشور، سهم خود و یونسکو را از این خوان طلب می‌کردند. بماند که برخی تربیون‌های شناسنامه‌دار سیاسی، با بازنمایی منفی تعدادی از تصویرهای کتاب، سوگ مرئیه‌ها به راه انداختند و قیصریه‌ها به آتش کشیدند. البته بسی جای خوش‌بختی است که کم نبودند بزرگانی چون دکتر خانیکی که با رعایت اخلاق ارتباطی، فخرانه نقدهایی ارزشمند و قابل تأمل بر کتاب وارد کردند.

راقم این سطور که خود را در زمرة دغدغه‌مندان حوزه آموزش سواد رسانه‌ای می‌داند و طی بازه زمانی ششم‌ماهه طراحی و تولید این کتاب، از نزدیک شاهد مساعی بی‌وقفه گروه مؤلفان بوده است، علیرغم وجود برخی کاستی‌ها، فرجام مبارک این تلاش‌های مجданه 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 مدرانه و امیدبخش نهضت سواد رسانه‌ای که به واسطه تأییف این کتاب به طور رسمی در کشور آغاز شده است، منجر شود.

موضوع سواد رسانه‌ای در ایران با تأخیر زمانی نسبت به دیگر کشورهای جهان - که به نوعی می‌تواند ورود دیرهنگام به کهکشان گوتبرگ و تبعات نامیمون آن را تداعی گر 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 پرسامدتر شد، اما هیچ‌گاه به طور 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 با وجود 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.

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» به عنوان های مصوب درسی افزوده شد و دانش‌آموزان پایه دهم تمامی رشته‌های تحصیلی درسال تحصیلی ۹۶-۹۷، 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.

تحقیق مأموریت‌های فوق در گرو طراحی دقیق آموزشی برای کسب انتظارات عملکردی خاص و مشترک این درس از سوی فراغیرندگان قرار داشت. به همین دلیل، گروه مؤلفان محتوا را در چارچوب علم برنامه‌ریزی درسی انتخاب و سازمان دهی کردند و بر مبنای «پنج سؤال کلیدی سواد رسانه‌ای» بنا نهادند. از نکات اساسی و قابل توجه این کتاب رویکرد «مسئله‌محور» آن است که برای اساس، متریک 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
- مخاطب‌فعال

بی‌نوشت

۱. گفت‌وگویی نگارنده با دکتر حسینعلی افخمی، ۹۶/۱۲/۳

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

کشاکش تغییرات کتاب‌ها و تفسیرهای معلمان

محمود اردوخانی

اشاره

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 پژوهشگران 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 رشته‌های دانش‌آموزان.

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 اعتماد به نفس داشتن را به چه‌ها 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 بدنهند. تعامل با دیگران و زندگی کردن را به دانش‌آموزان بیاموزند. اما به نظر من، مطالعات کتاب‌هادر مورد این مباحث ضروری کاربردی نیستند. بهطور

کتاب درسی جامعه‌شناسی چندی است با تغییر رویکرد «دفتر برنامه‌ریزی و تأثیف کتب درسی» دستخوش تحولاتی شده است. این تغییر و تحول کتاب‌ها با واکنش‌های متفاوتی از جانب دبیران روبرو شده است. برخی دبیران تغییرات را پذیرفته و از آن استقبال کرده‌اند، اگرچه نوع تأثیف و سطح مباحث را برای دانش‌آموزان تغییل و دشوار می‌بینند. اما گروهی دیگر از دبیران که اکثریت را تشکیل می‌دهند، هم از نظر محتوای جامعه‌شناسی 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 می‌گرددی 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

• پریوش روحانی، کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، سرگروه طالش

• اسحاق قصوروی، کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش‌پرورش، سرگروه رودبار

• لیلا مؤمنی، کارشناس ارشد برنامه‌ریزی رفاه اجتماعی

• محمود ذوق‌فلی‌زاده، کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، سرگروه سیاهکل

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

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

کاردوست: با تشرک و کسب احجازه از همکاران، آموزش علوم اجتماعی می‌تواند



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

بچه‌ها باید جامعه‌شناسی را بفهمند و باعشق به آن به دانشگاه بروند و انتخاب رشته کنند. اما این کتاب‌های دارند بلایی سر بچه‌ها می‌آورند که اصلاً رغبت به درس جامعه‌شناسی ندارند. درخصوص اینکه فرمودید کدام بخش‌ها را مناسب‌تر می‌دانم، باید بگوییم، 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 بیش خاصی نوشته شده‌اند. در صورتی که می‌توانست از دیدگاه جامع و بی‌طرفانه جامعه‌شناسی استفاده کند. آنچه که علاقه مرابه جامعه‌شناسی بیشتر کرد این بود که در دوره کارشناسی ارشد فهمیدم، جامعه‌شناسی بدون تعصب و با بی‌طرفانی 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 پردازند که محل نقده و بحث بسیار است.

به کتاب سال دوم قدیم اشاره داشتید. منظورتان کدام دوره است؟ اینکه فرمایید 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 سائل و مشکلات آن آشنا می‌کنند؟

قصوری: 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 ماساخت هستند.

به نظر شما مبانی و مفاهیم علوم 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 جایگزین شده‌اند 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 طرف دو ساعت این مفاهیم را آمورش 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 امانتی توانم، به همین دلیل برمی‌گردم به اینکه بچه‌ها مفاهیم را حفظ کنند و روی کلمات امکانات را باید در نظر گرفت. فکر



محمود ذوق‌علی‌زاده



ساجد قصیری

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 درباره ازدواج بود. چگونه انتخاب کنیم و اینکه انتخاب عاقلانه و براساس نظر والدین باشد. این بخش نیز اگرچه تجربه زیسته دانش‌آموز نیست، اما تجربه زیسته خواهر یا برادر یا همسایه‌اش است. بنابراین موضوع را در فکش به عنوان تجربه‌ای می‌پروراند که در آینده خواهد دید. حالا فرض کنیم امکان پذیر نیست که این مباحث جزو کتاب‌های درسی باشد و قرار است عنوانی دیگری در سرفصل کتاب قرار بگیرند. نوع موضوع، نحوه استدلال و شیوه ت Nagar این سرفصل‌ها به عنوان کتاب درسی و برای دانش‌آموز دبیرستان مناسب نیست. به قول همکارمان، مخاطب‌شناسی انجام نشده است. به نظر می‌رسد مطلب از جایی کمی شده‌اند، به طوری که در بعضی جاهای پاراگراف‌های آن هم خوانی ندارند. لحاف چهل تکه‌ای بههم دوخته شده است که گاهی تکه‌های آن همچ مناسبی با هم ندارند. مباحث و عنوان‌های آن در موادی خوباند، ولی توضیحات به قدری ذهنی و انتزاعی هستند که دانش‌آموز نمی‌تواند در ذهن خود جای دهد و آن‌ها را دسته‌بندی کند. به عنوان مصدق مباحث نظریه‌های جامعه‌شناسی ۲ بسیار انتزاعی‌اند. البته قرار است این کتاب در پایه دهم تدریس شود.

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

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

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 بینند، 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 بدیم، مثل کنکور سراسری و در شرایط امتحانات سراسری، یعنی از آن‌ها انتظار یکسانی داریم و می‌خواهیم همه آن‌ها را یک معیار بستیم، 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 شود. اما در کتاب‌ها این‌ها را نظر گرفته نشده‌اند. شفاف بگوییم بندۀ در هفت مدرسه

شهری و روستایی تدریس می‌کنم. در مناطق شهری و برخوردار، گیرایی دانش‌آموزان به مرتب بهتر است تا در روستاها. این یک حقیقت است. کار با دانش‌آموزانی که در شرایط سخت‌تر یا روستایی و شهری کم برخوردار هستند، به مرتب سخت‌تر است تا کار در مدرسه‌های که دانش‌آموزان آن از خردۀ فرهنگ‌های متفاوت هستند. کار در این مدرسه‌ای که دانش‌آموزان یکدست هستند. کتاب‌ها به نظر من حدود ۴۰ درصد در این زمینه موفق هستند.

آقای قصیری 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، یا روش تدریس معلم؟

کاردوست: من ضعف‌های موجود دریافت مطالب کتاب‌ها را به دو بخش عمده تقسیم می‌کنم: یکی سرفصل‌ها و عنوانی 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. به عنوان یک معلم متقدم، عنوان و سرفصل‌هایی که می‌تواند بسیار، عنوانی هستند که با زندگی روزمره دانش‌آموز ارتباط دارند. وقتی من مطلبی را مطرح می‌کنم که با زندگی دانش‌آموز در ارتباط است و آن را ملس می‌کنم، 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

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

قصیری: مشکل کتاب جامعه‌شناسی مخاطب‌شناسی است که دوستان برخی موارد را مطرح کردند. در کتاب‌هایی که برای دورۀ متوسطۀ دوم تألیف می‌شوند، مانند علم اجتماعی پیش‌دانشگاهی با همین جامعه‌شناسی ۱ که امسال قرار است برای پایه دهم تألیف شود، مطالبی را آورده‌اند که در خور آن گروه سنی نیست. نه به این معنا که مطلب علمی نیستند، علمی‌اند اما مناسب این گروه سنی نیستند. با آموزش‌هایی که دانش‌آموز قبل از آموخته تناسب، هماهنگی و سنتیت دارند. برای آوردن یک مطلب در کتاب درسی به عنوان 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، منطقه 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 مطلب و درک مفاهیم ممکن است تفاوت‌هایی داشته باشند. متأسفانه در کتاب‌های مازاد این نظر نووعی 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

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؟
قصوری: در مورد کتاب درسی روی سه بخش اصلی باید کار شود: اهداف، محتوا و ساختار. هر سه بخش باید به سه مقوله داشت، نگرش و مهارت توجه داشته باشدند.

کتاب‌های جامعه‌شناسی از نظر داشش شاید بشود گفت حدود ۴۰ درصد خوب هستند، چون از نظر ساختاری با جامعه هدف تناسب ندارند و دارای ضدونقیض‌هایی هستند. در بعضی‌جایها 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. پا قبیل 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 دیگری آمیخته با اساطیر بوده که بعد از ورود اسلام توحیدی شده است. این جمله چند بعده 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 اعتبار سنجی 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 واقع گرایانه 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: علاقمندی 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 استحکام و قدرت استدلال برخوردار نیست. خلیل ضعیف است و به راحتی

دانشآموز با مطالعه کتاب تصمیم درست بگیرد، و بتوانم در تغییر رفتار او نقش داشته و تأثیرگذاری‌اشم، این کتاب فرصت چندانی ایجاد نمی‌کند، دربارهٔ 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 می‌دانند این است که کتاب‌های ما با اتفاق نظر داریم این است که کتاب‌های ما با هم ارتباط منطقی ندارند. یعنی کتاب‌هایی که برای دورهٔ 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 پردازد که واقعاً بازندگی روزانه می‌ارتباط داشته باشد.

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 ایرانی 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، تعلق و خلاقیت بدهد. متأسفانه کتاب این را از من گرفته است، چه برسد به بچه‌ها.

کاردوست: در هر نظام سیاسی، یکی از رسالت‌های کتاب‌های آموزشی تشییت 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

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 نویسنده‌گان 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 بهصورت 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 آگوست کنت مطرح می‌شود، او عوامل وفاق در جامعه را مطرح می‌کند و اولین و مهم‌ترین آن آرادین می‌داند. در وبر نیز دین را عامل تحول جامعه می‌داند. در

واقع تحول غرب از دین شروع می‌شود. جلوتر که می‌آییم، هرجا مدنیت 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 تحولی بنیادی که علم ایجاد کرده است، در کتاب دیده نمی‌شود. یکی از اهداف مهم جامعه‌شناسی، خصوصاً اخرين 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 بعنوان 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





آمنه مهرگان

دریاره مباحث هم‌فکری و همکاری می‌کردیم. در گردهش‌های 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 برذیم دفتر سازمان ممل. در جامعه‌شناسی پیش‌دانشگاهی بچه‌ها را به مجلس بردم تا از نزدیک کارهای نمایندگان را بینند. شاگردانم گزارش مفصلی هم نوشتند و در مدرسه برای همه بچه‌ها فرائت شد. البته این بازدید قدری چالش‌برانگیز شد، اما توائبست آن را به خوبی مدیریت کنم، در نهایت بچه‌ها تعامل بین دولت و نمایندگان و لواجع و مصوبه‌های مجلس را از نزدیک مشاهده کردند. بعد از فرائت گزارش دانش‌آموزان برای سایر بچه‌ها، جذبیتی ایجاد شده بود که حتی بچه‌های سایر رشته‌ها در خواست داشتند تا آن‌ها هم به چنین اردوهایی ببریم.

کاردوست: ما نمی‌توانیم برای یک کتاب در همه‌جا یک روش را به کار 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 مختلف تدریس کرده‌ام، بیشتر تلاشم بر این است که از روش‌های فعال استفاده کنم و به روز باشم. حداکثر سعی ام را می‌کنم، اما با تغییرات کتاب‌ها بیشتر با مشکل مواجه می‌شوم.

به گونه‌ای 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؟

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

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

شما خودتان به عنوان معلم برای بسط و جا اندختن مفاهیم یا ملموس و کاربردی کردن موضوعات و مفاهیم درس علوم اجتماعی چه تلاشی کردیده‌اید؟

کرامتی: ما در سال گذشته مسئولیت دبیرخانه را داشتم و رابط بین دفتر تألیف و استان‌ها بودم، متوجه شدم که در این مفاهیم و موضوعات، واداشتن دانش‌آموز به تعمق و تفکر، و فعل کردن دانش‌آموز بررسی کردیم. نتیجه به دست 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 اندختن مفاهیم کتاب جامعه‌شناسی از شیوه‌ای 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 بچه‌هایی گفتند 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 سستگی دارد به اینکه کدام کتاب مورد نظر 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، کار میدانی داشتیم و مثلاً بچه‌ها را به دفتر سازمان ملل می‌بردیم و از آن‌ها گزارش می‌خواستیم. درس‌های آن کتاب جامعه‌شناسی نظام جهانی را داشتیم که فوق العاده 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 کسل کننده‌اند. در حالی که من همان معلم هستم با همان شیوه، بنابراین این کتاب است

توسط دانش‌آموزان به چالش کشیده می‌شود.

در مورد تغییرات و مشکلات کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی تاچه اندازه از شما به عنوان 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 مفاهیم و موضوعات، واداشتن دانش‌آموز به تعمق و تفکر، و فعل کردن دانش‌آموز بررسی کردیم یک فرصت طلازی بود. خیلی رحمت کشیدیم که مؤلفان اصلی کتاب‌های نوشته شده یا در دست تأليف، قبل از هر تصمیم گیری به این همایش بیانند و نظرات حاضران را بشنوند. اما اصلاً حضور نیافتند و گفتند اجازه یا مأموریت حضور نداریم. آقایانی هم که آمدند، گفتند ما این انتقادها را می‌رسانیم و ما هم بیانیه 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 معلمانی که با دانش‌آموزان ارتباط مستقیم دارند، نظرخواهی شود، که چه سرفصل‌ها و مفاهیم را استفاده کنند؟ حالا که در یک شهر همه نمایندگان معلمان جمع شده‌اند، و با توجه به همانگی‌هایی 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 فوق العاده 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 کسل کننده‌اند. در حالی که من همان معلم هستم با همان شیوه، بنابراین این کتاب است

سال در جلسه‌ای که با اولیا داشتم 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؟

کاردوست: 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.

قصوری: 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 کستره است بدنه علمون 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 بجهات برای رشته‌های غیرعلوم 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: بمنظور من باید بازار کار را هم در نظر داشته باشیم. فرض کنیم وقتی می‌بینیم، فرزند یا دانش آموز من که فرد زنگنگی است، می‌تواند در رشته تجربی درس بخواند، خب من هم چون دوست دارم فرزندم پژوهش کارهندس 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.

مؤمنی: بنده هم کار در مراکز شهری و روستایی را تجربه کرده‌ام. بهنظر من درک مسائل اجتماعی بجهات روستایی و شهری خیلی متفاوت است. درباره اینکه می‌گویید در بچه‌های شهری نسبت به زندگی روستا پایین است باید بگوییم، بچه‌های شهر کمتر به روستان نیاز پیدا می‌کنند، اما بچه‌های روستایی باید برای ارتقاء خود در مراکز علمی، سیاسی و علمی در بعضی مناطق و روستاهای شرایط خاص دارد. در کلاسی که دانش آموزان آن با درک مسائل اجتماعی بین دانش آموزان شده‌اند، وضعیت تحصیلی و 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، بهدلیل امکانات و مسائل خاص نمی‌تواند به درستی انجام دهد.

قصوری: اینکه شناخت متفاوت شهری و روستایی از زندگی یکدیگر به کمبودهای کتاب جامعه‌شناسی برمی‌گردد. چرا دانش آموز شهری نباید با زندگی روستایی آشناش 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 به طور کلی تاچه اندازه درس‌های علوم اجتماعی اهمیت می‌دهند و چرا؟

مؤمنی: من در هجه سالی که تدریس کردۀام 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 بیانند سوال 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.

کاردوست: برای اولیا و دانش آموزان در 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 اولیاد کترو و مهندس بودند. در این مدرسه فقط رشته‌های ریاضی و علوم تجربی تدریس می‌شد. در چنین جوی و فضایی در ابتدای

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 روستاهای 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، بهدلیل امکانات و مسائل خاص نمی‌تواند به درستی انجام دهد.

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

قصوری: بینید، 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 مبهوم یا اشخاص را معرفی کنیم، می‌توانیم به تحقیق بسته 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.



ماهرخ مؤذن

بنده 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.



مژگان کار دوست

دوست دارند. ولی در حال حاضر کاملاً برعکس شده است. دوره تأثیفات دکتر رجبزاده به نظر من دوره طلایی بود.

قصوری: به نظر من این کتاب نه برنامه‌ریزی درسی، نه ساختار و نه محتوای داشت 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 جامعه‌شناسی تر از جامعه‌شناسی ماست. در آن تمام جنبه‌های تعامل اجتماعی آمده است. مطالعات اجتماعی متوسطه اول پایه نهم جامعه‌شناسی تر از جامعه‌شناسی ماست. برنامه هدایت تحصیلی و انتخاب رشته دانش آموز به سال نهم رفته است، در حالی که

دانش آموز در کلاس دهم، بعد از اینکه رشته علوم انسانی را انتخاب کرده است، تازه می‌خواهد بینند جامعه‌شناسی چیست. **ذولفعلی‌زاده:** 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 مشتبی 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.

کارددوست: در برابر بومی‌سازی علوم، خصوصاً جامعه‌شناسی، هیچ موضوع گیری وجود ندارد. اما اصولاً لازمه علم این است که منفی گذاشتن جلوی هر علم این است که مبانی و اصول آن را بشناسیم و مبنای قضاآن داشته باشیم تا بتوانیم بگوییم چه چیز درست و چه چیز غلط است. بحث این است که اگر می‌خواهیم قدرت نقد پیدا کنم، شرط اول این است که آن نظریات را بشناسیم و مطالعه کنم. بعد قادر خواهیم بود پارسونز یا فوکو را نقد کنم. اول باید بفهمیم چه می‌گویند نمی‌توانم آن‌ها را کنار بگذارم چون متعلق به کشور من نیستند. باید ببینیم چه می‌گویند، بعد نقد کنم و به جامعه‌شناسی بومی برسم.

پیش، در یکی از مدارسی که خاص بود و استثنایی، خیلی از دانش آموزان 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 بدھ فرزندش در رشته علوم انسانی درس بخواند. متأسفانه به خاطر 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. نقد پذیر بودن شرط اول نقد است. وقتی گوش شنواری برای نقد وجود ندارد و من دیگر علوم اجتماعی قادر نیستم در حوزه و محدوده کاری خودم تاثیر بگذارم، سطح کلان‌تر که مشخص است. این کتاب‌ها هم از نظر دانش و هم از نظر محتوایی و ساختاری باشند و سال و شرایط دانش آموز متناسب نیست. ما این را بازهای گفت و به صراحت اعلام کرده‌ایم که مفاهیم خوب‌اند، اما بیان مناسبی برای مخاطب ندارند. نویسنده‌گان کتاب متن مناسبی برای مخاطب ارائه نداده‌اند. جامعه‌شناسی ۲ نسبت به جامعه‌شناسی ۱ و علوم اجتماعی پیش‌دانشگاهی بیشتر مورد سند دیگران است. حتماً جامعه‌شناسی ۲ مزیت‌هایی دارد که آن‌ها ندارند.

کارددوست: ما در پایه دوم دیگرستان 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 نمی‌توانند پایگاه اجتماعی آن‌ها را داشته باشند. علوم اجتماعی هم در جامعه ما پایگاه مناسبی ندارد. این ذهنیت باید تغییر کند. چند سال

مؤمنی: به نظر من در درجه اول موضوع به قضایت 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 آدمد و دیدم و فهمیدم چقدر قضایت‌ها فرق می‌کند. در مواجهه با دیگران و ورود به بازار کار و دانشگاه این قضایت‌ها وجود دارد. شما می‌بینید در حالی که دانش آموز از درس علوم اجتماعی ضعف دارد، متأسفانه پدر و مادر دانش آموز به این ضعف اهمیت نمی‌دهند و در مدرسه به دنبال معلم ریاضی، شیمی و فیزیک می‌گردند. معلوم است جایگاه من به خاطر اینکه علوم انسانی و اجتماعی خوانده‌ام، پایین است.

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

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

بازار کار در حال حیل بیشتر در اختیار دانش آموختگان کدام رشته‌های است و چرا؟

کارددوست: ما در مباحث اجتماعی چیزی داریم به نام «پایگاه اجتماعی». چند ساخن این پایگاه را می‌سازند؛ یکی از آن‌ها می‌تواند درآمد بخشد. در حال حاضر رشته علوم اجتماعی پایگاه در خور و شایسته‌ای در جامعه ندارد. البته پایگاه را فقط درآمد نمی‌سازد و منزلت اجتماعی حرفة هم مهم است. بسیاری از مشاغل هستند که چند برابر یک پیشک یا استاد دانشگاه درآمد دارند، اما هیچ وقت نمی‌توانند پایگاه اجتماعی آن‌ها را داشته باشند. علوم اجتماعی هم در جامعه ما پایگاه مناسبی ندارد. این ذهنیت باید تغییر کند. چند سال

تنظیم: الهه مفید

محافظه کاری ممنوع!

دکتر محمود امانی طهرانی

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 موضوعاتی شوید. 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 مبسوطی از تربیت می‌دهد که تعريف جدید و قابل تأمل و مبهاتی است. می‌دانید که از گذشته تا به حال تعریفاتی 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 طرف 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 خلق‌الساعة مدیران اجرایی کشور بود مارا با پایه ششم مواجه کرد و اثری ما بیشتر صرف کارهای اجرایی شد. بنابراین آنچه بای میل بود نشد. امسال اولین گروه در پایه دهم خدمت شما می‌رسد که همه اتفاقات نیک و بد در مورد آن‌ها رخ داده است. در پایه‌های ۷، ۸ 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، خوش حالیم که به آمشی نسی دست یافته‌ایم، شما جدول سه ساله را پیش رو دارید. در این جدول رشته‌های تحصیلی، کتاب‌های مشترک و کتاب‌های نیمه‌تخصصی همه درج شده‌اند. کتاب جامعه‌شناسی ۱ کتابی نیمه‌تخصصی برای دانش‌آموزان رشته‌ای 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 پیش‌دانشگاهی مدنظر



اشارة

چندی پیش دوره تأمین مدرس کشواری کتاب تازه‌تألیف 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، مدیر کل دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری در جلسه افتتاحیه این دوره، طی سخنانی ضمن اشاره به مبانی رویکرد جدید‌التالیفی این دفتر در چارچوب برنامه تحول بنیادین، به تشریح چگونگی تألف و تدوین کتاب جامعه‌شناسی پایه دهم پرداخت. وی «مسئله محوری» در تألف و تدریس را مهم ترین ویژگی درس جامعه‌شناسی دانست و تأکید کرد: نباید از مسئله محوری در تألف و تدریس جامعه‌شناسی بهراسیم، فضای کتاب و کلاس جامعه‌شناسی فضای توسعه، احتیاط و محافظه کاری نیست. مشروح این سخنان در ادامه از نظرتان می‌گذرد.

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

بحث کتاب جامعه‌شناسی بخشی بسیار عمیق و ذوق‌جویی 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



رشته‌ها اعتماد پیدا کنند که جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی علومی مفید، کاربردی، مسئله حل کن، به درد بخور، حساس و چند بعدی هستند. این حاصل نمی‌شود، مگر آنکه دانش آموز بینند که فضای یادگیری و یاددهی مملو از نگاه مسئله محور است. نگاه مسئله محور همه علوم را حیاتی کند، اما بعضی از علوم در مععرض بدفهمی هستند. خیلی ها 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 کردہ‌ایم. هر در این است که در کنار این منظر نگاه کارستی داشته باشیم، نباید ترسیم که مسئله اجتماعی ممکن است فضایی باز کند که باب میل ما نباشد. باب میل ما رشد است. پیغمبران آمده‌اند در عالم و گفتند ما راهرو و پیرو بصیر می‌خواهیم. آن‌ها تمام پرده‌های ابهامات را کنار زدند. در کلاس‌های جامعه‌شناسی برای ما مهم رشد پچه‌های است. بنابراین نباید از مواجهه آن‌ها با مسئله‌ها بهاریم. 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 فضایی ترس و احتیاط و محافظه کاری نیست. اگر کسی احساس ضعف کرد و اعتماد به نفس کافی نداشت، باید برتسد. بنابراین در کتاب و کلاس جامعه‌شناسی باید به مسئله‌ها و مسئله محوری 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 نحله پرسابقه کم بازده در آموزش کشور ما ساری و جاری است که مطابق با آن، مادرباره همه موضوعات سخن می‌گوییم، درس می‌دهیم، می‌خوانیم و آن‌ها را مhem تلقی می‌کنیم، در مقابله این نگاه که به آن «یادگیری صوری» می‌گویند، نگاه بدیلی هم وجود دارد، که در آن، هر موقعیت یادگیری یک فرستاد است برای آنکه دانش آموز 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 «هائز»، همسر آقایی مریض است و او توان پرداخت هزینه داروی همسر را ندارد. لذا برای سلامتی همسرش تصمیم می‌گیرد، داروی موردنظرش را از داروخانه سرفت کند. این قصه در کلاس خوانده می‌شود. اگر کلاس را به سه گروه تقسیم کنیم، یک گروه آقای هائز و کلاشیش، دیگر داروخانه‌دار و کلاشیش، و گروهی هم هیئت منصفه و قضات باشند، گفت و گوهای مؤثری صورت می‌گیرند و شفافسازی می‌شود.

لذا در مسئله یادگیری، ما باید به کتاب‌های جامعه‌شناسی مدد برسانیم 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 قدردانی از دست‌اندرکاران و استادان شرکت کننده در این دوره که قبول مسئولیت کردن، تشکر می‌کنم و امیدوارم بهره کافی را از این دوره ببریم.

دoustan 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 ماء دیدگاه مختار دیدگاهی است که شورای برنامه درسی هر درس به آن می‌رسد. بنابراین خیلی از نقدهای خارج از مسائل واقعی درباره کتاب جامعه‌شناسی بود. مثلاً گروهی چارچوب اعتقادی خاص کتاب را بر نمی‌تاقنند. نقدهای فراوانی در روزنامه‌ها و به صورت‌های مختلف می‌آمد که ما مطالعه می‌کردیم. این یک گروه نقد است. نقدهایی هم از منظر دانش آموز و معلم، فرایند یاددهی و یادگیری، ایجاد ارتباط با دانش آموز، احساس مفید بودن، کاربردی بودن و ارزشمند بودن مطالب، دور شدن از جنبه‌های فلسفی و نزدیک شدن به جنبه‌های کارستی، و مسئله محوری 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 در خواست مشخص دارم و خواهش. مقدمتاً عرض کنم، مدرسین ملی و کشوری ما در هر درس، بوقیه در دوره دوم متوسطه، افراد مراجع در استان خود هستند. هر درس متولی می‌خواهد که باید دلسوز و در احیای آن درس با کیفیت تمام در سطح استان خودش کوشاید. شما نباید یک کار واسطه‌ای را به عهده بگیرید و چهار کلمه بیاموزید و آن را منتقل کنید. باید با یکدیگر به صورت یک تیم در استان ارتباط داشته باشید تا بتوانیم دست‌بدست 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 فعل ایشید و بکوشید موتور معلمی را روشی کنید. زدودن یاس و نامیدی 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 ابتدای تا پایان دوره متوسطه، به تفکیک رشته، به صورت نرم افزار برای معلمان تهیه کرده‌ایم. در پایه دهم نیز، در تمام درس‌ها و رشته‌ها این نرم افزار با نام «برفراز آسمان» آماده شده است؛ از جمله درس شما. این کتاب پایه دهم که جدید‌الولاده است. مثال‌ها و کمک‌هایی را که می‌توانند کتاب را جاذب‌تر کنند، برای ما بفرستید و بدانید عدمه دغدغه‌ما، 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 رشته‌های داریم، نقطه نظرات 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 به چهه‌های علوم انسانی و سایر



چشمی به ساختار و چشمی به عامل

تأملی بر تئوری ساخت‌یابی گیدنر

غلامحسین کرمی

دانشجوی دکترای ترویج و توسعه کشاورزی دانشگاه شیراز

به اعتقاد گیدنر، 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 نثومارکسیسی) 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 بر جسته می‌کنند.

اشارة

«نظریه ساخت‌یابی» یکی از بر جسته‌ترین نظریه‌های کلان جامعه‌شناسی نیمة دوم قرن بیستم محسوب می‌شود و کمتر نظریه‌ای در جامعه‌شناسی متأخر بازخوردهایی در این سطح داشته است. اصولاً همین نظریه ساخت‌یابی، گیدنر را به یکی از بر جسته‌ترین جامعه‌شناسان معاصر تبدیل کرده است. ردپای نظریه ساخت‌یابی تقریباً در همه آثار گیدنر 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 ساخت‌یابی، تئوری ساخت‌یابی گیدنر، ساخت‌گرایی و تقابل



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

گیدنر مهم‌ترین کار نظریه اجتماعی را این می‌داند که ماهیت کنش را در بستر زندگی روزمره و در حالی که عناصر ساختی جامعه با کنش‌های روزمره 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 به صورت مجموعه‌ای از فعالیت‌های جاری ببینیم که افراد انسانی انجام می‌دهند و همزمان نهادهای بزرگ‌تر را تولید می‌کنند.

یکی از مفاهیم اصلی او در نظریه ساخت‌یابی مفهوم «دوگانگی ساخت» است. دوگانگی ساخت بدین معناست که ساخت‌های اجتماعی هم‌زمان هم بر کنش اثر می‌گذارند و هم نتیجه کنش انسانی‌اند. یعنی افراد هم‌زمان با به وجود آوردن جامعه و ساختارهای آن، تحت تأثیر آن نیز قرار می‌گیرند. گیدنر در نظریه دوگانگی ساخت به این اشاره دارد که ساخت اجتماعی برای عضو جامعه در آن واحد هم «بیرونی» است و هم «دروني». به بیان دیگر، جنبه‌های ساختاری نظام اجتماعی هم وسیله و هم نتیجه 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 هیدان 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 جنبه محدود‌کننده ساخت و قواعد آن تأکید می‌شود، ولی گیدنر 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 مجموعه انتظارات افراد دیگر و ساخت موجود، اعمال روزانه ما را محدود و نیروهای اجتماعی و ساخت اجتماعی را تولید می‌کند. علاوه بر این، به گفته گیدنر فشارها و قیودی که از جانب ساختار سیستم بر رفتار فرد وارد می‌شود، تنها یکی از انواع فشارهای است که بر فرد وارد می‌شود. همچنین، سطوح مختلفی از نظام‌مندی و ساختمندی در جامعه وجود دارد و نمی‌توان فقط سطح خاصی را بر جسته کرد. غالب بودن مفهوم رابطه دولت - ملت ما را به این اندیشه و ایجاد که جوامع، مرزها و حدود دقیق و مشخصی دارند، در حالی که چنین نیست و بر عامل، فشارهای اجتماعی مختلفی وارد می‌شود.

گیدنر نقش «عامل» و «کنشگر» را به نسبت 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 (اجتماعی) شکل می‌دهد. در نگاه گیدنر، 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 مهتم‌ترین تقابل در تاریخ اندیشه اجتماعی است. تا دهه 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) رویه‌رو بوده است. اما از اوایل دهه ۱۹۷۰ نظریه‌های ترکیبی جدیدی طرح شدند که عمدتاً حاصل ترکیب نظریه کنش متقابل نمادین و کارکردگرایی ساختی بودند.

نظریه ساخت‌یابی گیدنر مهم‌ترین نظریه ترکیبی در این زمینه است. او پاسخ جدیدی به مسئله رابطه فرد و ساخت می‌دهد. گیدنر با ذکر دلایل 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 رابطه کارگزار و سیستم، یا کنش و ساخت، یا فرد و جامعه ارائه می‌دهد. گیدنر تبیین این رابطه را مهم‌ترین وظيفة نظریه اجتماعی می‌داند و بر آن است که کنش و ساخت باید به صورت مکمل شناخته شوند. گیدنر برای نامیدن نظریه‌اش از لفظ «ساخت‌یابی» (Structuration) استفاده می‌کند.

به اعتقاد گیدنر، جامعه صرفاً آنبوهی 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 نظریه اجتماعی خط بطلان می‌کشد و میان آن‌ها نوعی وابستگی و ارتباط می‌بیند. بر اساس نظریه ساخت‌یابی، تغییرات اجتماعی چیزی بیش از رفشارهای 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 به طور مدام بازسازی می‌کند. به عبارت دیگر،



گیدنر با طرفداران تئوری‌های سطح فردی همراه می‌شود. اما او 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 به هر ترتیب، هر عاملی تا حدی قدرت گزینش دارد. بنابراین گیدنر با نظریه‌هایی که قدرت را صرفاً به نیت کنشگر (همانند کنش متقابل نمادین) و با ساختار (همانند کارکردگاری ساختی) نسبت دهنده، مخالف است.

همان‌طور که توضیح داده شد، گیدنر بین خردترین سطوح جامعه (مثلاً تصور شخص از خود و مسئله‌های هویت) و سطوح کلان (همچون دولت، شرکت سرمایه‌داری چندملیتی و جهانی شدن) ارتباط می‌بیند و معتقد است، نمی‌توان آن‌ها را به‌طور جداگانه فهمیم، زیرا تأثیرات آن‌ها بر هم غیرقابل چشم‌پوشی است. به منظور روش‌شن تر شدن دیدگاه گیدنر، 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 گیدنر 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 گیدنر، 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 دین ورزی و افزایش عقلایی 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 برابری خواه (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 گیدنر 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 راهگشایی دارد. 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 گیدنر یادآور نقد زبان «پس‌ساختارگرایان» است. اما آنچه گیدنر را از پس‌ساختارگرایان متمایز می‌سازد، همین تأکید زیاد او بر عامل انسانی است. به نظر گیدنر عامل‌ها بسیار پیش از پیش‌بینی ما می‌دانند و می‌توانند منشأ اثر باشند.

همچنین، گیدنر در بعضی از اظهارات خود، ساخت را مفهومی فراتر از حکومتها می‌داند و آن را برای با نظام سرمایه‌داری جهانی می‌شناسد و دولتها را در ردیف یکی از عامل‌ها قرار می‌دهد. در این خصوص گیدنر 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 بی‌ارادة 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 گیدنر تأثیرات و فشارهای ساختی را انکار نمی‌کند و عامل‌گرای محض نیست. زیرا تأکید می‌کند که ظهور عاقب 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، گیدنر 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 گیدنر بین کنش و قدرت می‌بیند، ارتباطی بواسطه و قوی است. او عقیده دارد، کنشگر قدرت دخل و تصرف در امور را دارد. با این بیان،



یافت؟ همچنین این نتیجه می‌تواند معکوس شود و سهم ساختار از عامل افزون تر 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 گیدنژ 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 به وجود می‌آید.
 (ب) نظام 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 تحمل نظر یا اعمال قدرت الف برب»، گیدنژ نسبت خود را با این بحث نیز روشن نمی‌کند که آیا انجام عمل نیز شرط است یا خیر. او می‌باید بر این موضوع متمن کر 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.

سلسله ویژگی‌های ساختاری را به نمایش می‌گذارد. از همین‌روست که نمی‌توان گفت گیدنژ به انسان یا جامعه، اصالت می‌بخشد، بلکه او در سودای ترکیب این دو ارتباط متكامل و متعامل است. در نتیجه، هستی موردنظر وی نیز متأثر از نظریه ساخت‌یابی و ترکیبی است. گیدنژ، بر فردیت و عاملیت یا ساخت و جمع استوار نیست، و نظریه ترکیبی وی هر دو بخش را پوشش می‌دهد. البته چنان‌که از مباحث گیدنژ بر می‌آید، تأکید بر عنصر فردیت در اندیشه وی بر جسته‌تر است و این اقتضای تفکرات بازاندیشانه‌ای است که در واکنش به ساختار، نوعی بازگشت به فرد و کنش‌های فعال فردی را توصیه می‌کنند.

ارزیابی و نقد نظریه ساخت‌یابی

برخی صاحب‌نظران همچون ریتزر معتقدند که گیدنژ فرانظریه‌ای درست کرده است که هیچ پایه نظری ندارد. البته گیدنژ خودش اشاره کرده است که بر مبنای فلسفه **هايدگر** کار می‌کند. عده‌ای دیگر در نقد تئوری ساخت‌یابی باور دارند: این تلقی که مبنای تمام تغییرات اجتماعی بر اساس فرایند ساختار - عامل است، هیچ حاصلی ندارد. البته این اشکال وارد نیست، زیرا گیدنژ این دو را در حوزه تحلیل جدا می‌کند. همچنین باید اشاره کرد که در بحث گیدنژ تأثیر و تأثر وجود دارد، بدون اینکه به رابطه علت و معلول اشاره‌ای شود، بدیهی است که گیدنژ در این زمینه ورود مبسوط و مستدلی ندارد و تنها به اشاره‌ای سنده 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 گیدنژ وارد می‌شود، از همین منظر است. شاید بتوان این سوال 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 بین‌الامرین»، مراد و منظور عنصر اختیار است. بنابراین، می‌توان در دفاع از بحث گیدنژ گفت او نتوانسته ویژگی‌های هر یک از ساخت و عامل را نادیده انگارد و از تعامل و تأثیر آن‌ها چشم بپوشد و به یک سوی نظر افکند. بلکه او توائسته 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 گیدنژ پرسید این است که: آیا در نظریه ساخت‌یابی 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

منابع

1. توحیدفام، م و حسینیان امیری، م. (۱۳۸۸). تلفیق کنش و ساختار در اندیشه گیدنژ، بوردو و هاربریاس و تأثیر آن بر جامعه‌شناسی جدید. پژوهشنامه علوم سیاسی. سال ۴. شماره ۳.
2. صدیقی، ب. (۱۳۸۹). تئوری ساخت‌یابی آنتونی گیدنژ: پیامدهای تئوریک و روشن‌ساختنی و کاربرد عملی آن در جامعه‌شناسی. فصل نامه پژوهش اجتماعی. سال ۹. شماره ۳.
3. لکزایی، ش. (۱۳۸۹). مبانی اندیشه آنتونی گیدنژ: نظریه‌پرداز ساخت‌یابی. فصل نامه رهیافت‌های سیاسی و بین‌المللی. شماره ۲۴.
4. کرمی، ع. (۱۳۹۱). جزوه درس ترویج و آموزش کشاورزی در توسعه روستایی (دوره دکترا). دانشکده کشاورزی دانشگاه شیراز.
5. گذازگر، ح. (۱۳۸۱). جهانی‌سازی با محلی‌سازی؟: نقدی بر تئوری زمان جهانی آنتونی گیدنژ و طرفداران او. فصل نامه دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز. شماره ۴۵.
6. گیدنژ، ا. (۱۳۸۸). چشم‌اندازهای جهانی. ترجمه محمدرضا جلایی پور. انتشارات طرح نو. تهران.
7. گیدنژ، ا. (۱۳۸۶). راه سوم: بازسازی سویسال دمکراسی. ترجمه منوچهر صبوری کاشانی. انتشارات شیراز. 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

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

- ◆ 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.
- ◆ دوره متوسطه اول که مدت آن هم ۴ سال است و پایه‌های پنجم تا هشتم را دربر می‌گیرد.
- ◆ 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 را 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، حرفه‌ونف، کمک‌های اولیه و قوانین راهنمایی و رانندگی، فعالیت‌های فردی و گروهی، و درس‌های اختیاری. مدت زمان هر کلاس ۴ 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، آن‌گونه که جامعه

اشاره

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

برنامه درسی نقشه راه و راهنمای عملی دانش‌آموzan 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 دانش‌آموzan قابل حصول باشد و زمینه‌های یادگیری رسمی، غیررسمی و اتفاقی آن‌ها را در موقعیت‌های مختلف فراهم آورد.

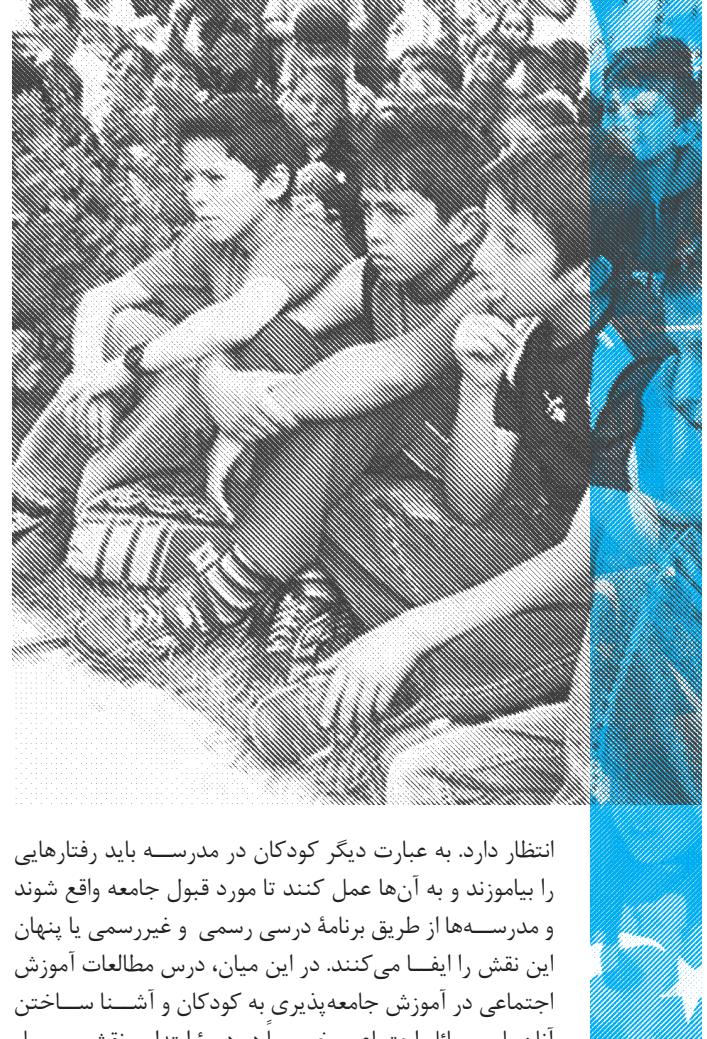
شیوه طراحی برنامه درسی علوم اجتماعی در کشورهای مختلف چگونه است و ما چه درس‌هایی می‌توانیم از آن‌ها فرا بگیریم؟ در پاسخ به چنین سؤالی، این مقاله برنامه درسی آموزش علوم اجتماعی در کشور ترکیه را مورد بررسی قرار داده است؛ بدین امید که به تجارب و دانش معلمان علوم اجتماعی و برنامه‌ریزی درسی مایه‌زاید.

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 بالگوهای رفتاری و ارزش‌های متدالو و مورد احترام جامعه وفق دهند، بایدها و نبایدهای اجتماعی را رعایت کنند و از دست زدن به اعمالی که موجب مخاطره و از هم‌گسیختگی زندگی اجتماعی شود، بپرهیزنند. این جریان تدریجی تربیت اجتماعی و یادگیری راه و رسم جامعه، فراگرفتن ارزش‌ها و هنجارها، ایقای نقش‌های گوناگون و تبعیت از نهادهای اجتماعی را «جامعه‌پذیری» گویند که بخشی از آن از طریق برنامه درسی 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 فرسته‌هایی را ایجاد می‌کند تا شیوه طراحی سوالات باز، خلاقانه و کاوشنگرانه 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، قوّه خلاقیت و ابتکار در آن‌ها پرورش یابد و به طور مسئولانه‌ای به فعالیت اجتماعی بپردازند.

رؤوس 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 :

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

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

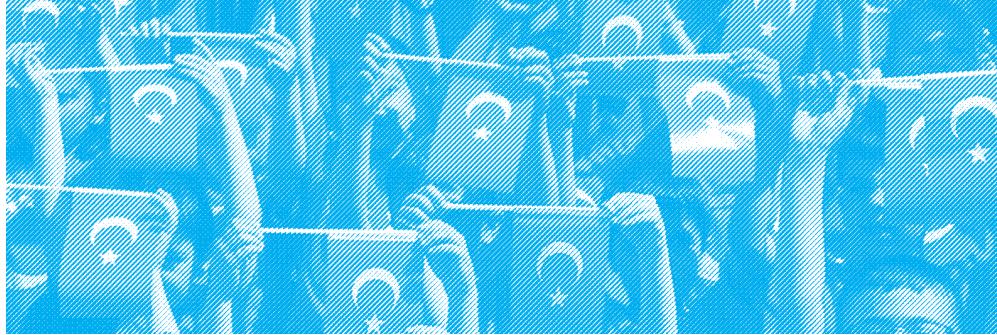
◆ برنامه‌ای است که توانایی دانشآموزان را برای مشارکت در فعالیت‌های گروهی تقویت می‌کند (رویکرد دانش‌آموز مدار).

در سال ۱۹۸۹ تعریف جامعی از مفهوم علوم اجتماعی ارائه شد که جنبه‌های متفاوت تعاریف فوق 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

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





جدول ۱. سرفصل‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی

جامعه شناسی	جغرافی	تاریخ	موضوع
<p>اثرات اجتماعی انقلاب صنعتی توسعة دولت و جامعه مدنی مفهوم شهروندی، افراد و حقوق آنها سرمایه داری و طبقات اجتماعی جنسبیت و خانواده و مسائل مرتبه آن اثرات اجتماعی جنگ جهانی اول و جنگ استقلال</p>	<p>اثرات اقتصادی و جمعیت‌شناختی انقلاب صنعتی اثرات جنگ بر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و اقتصاد ترکیه</p>	<p>جنگ جهانی اول: شروع و پایان جنگ با امپراتوری عثمانی در جنگ اول، عقبنشینی روسیه و ورود آمریکا کفرانس‌های پس از جنگ و معاهدات، سقوط امپراتوری عثمانی، جنگ استقلال ترکیه</p>	ترکیه در ابتدای قرن بیستم
<p>اصلاحات اجتماعی: آموزش و پرورش وضعیت زنان، سکولاریسم (لائیسیته)</p>	<p>تحولات جمعیتی و اقتصادی در سال اول جمهوری ترکیه</p>	<p>لغو خلافت و انتقال به یک سیستم چند حزبی اصلاحات اجتماعی و سیاسی آتاتورک و مقاومت در مقابل آنها</p>	اساس جمهوری ترکیه (۱۹۲۳-۱۹۴۵)
<p>رشد فاشیسم در اروپا و نظامی‌گری ژاپنی</p>	<p>اثرات اقتصادی رکود جهانی</p>	<p>جستجوی ترکیه برای یک سیاست خارجی و مستقل و محلی برای همکاری بین‌المللی: توافق بالکان، پیمان تنگه مونترو، پیمان سعداباد؛ جنگ داخلی اسپانیا</p>	تغییرات جهانی بین دو جنگ جهانی و اثرات آنها بر ترکیه (۱۹۱۸-۱۹۳۹)
<p>اثرات اجتماعی اقتصادی جنگ برای ترکیه توسعة همه‌جانبه تشکیل نهادهای جهانی به عنوان نتیجه جنگ جهانی</p>	<p>پیامدهای اقتصادی جنگ برای ترکیه</p>	<p>بی‌طرفی ترکیه در طول جنگ جهانی دوم، ظهور ژاپن، چین و اتحاد جماهیر شوروی عواقب جنگ جهانی دوم</p>	ترکیه تحت فشار جنگ جهانی دوم
<p>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</p>	<p>تغییرات جمعیتی در جهان در حال توسue و در ترکیه، تغییرات در ترکیه، ساختمان اقتصادی و توسعه اقتصادی ترکیه تحولات اقتصادی منطقه‌ای: ترکیه در اقتصاد جهانی</p>	<p>توسعة جنگ سرد در اروپا و آسیا و اثرات آن بر ترکیه درگیری رژیم صهیونیستی و فلسطین، جنبش استقلال در مستعمرات قبلي و تشکيل یوگسلاوی تحولات سیاسی در ترکیه به دنبال احیای دموکراسی چندحزبی</p>	بازسازی، دموکراسی و تحولات منطقه (۱۹۴۵-۱۹۸۵)
<p>ابعاد سیاسی و فرهنگی جهانی شدن: تضییف اقتصادی دولت - ملت، جامعه شناسی تروریسم؛ جستوجو برای هویت‌های اجتماعی جدید؛ رشد سکولاریسم، رادیکالیسم، تلاش‌های اروپا در زمینه ادغام اجتماعی و فرهنگی فرهنگ عامه، ارتباطات رسانه‌ای، رشد جامعه اطلاعاتی</p>	<p>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</p>	<p>پرستربویکا و گلانستوت، پایان جنگ سرد، فروپاشی اتحاد جماهیر شوری و ظهور جمهوری‌های آسیای مرکزی و کشورهای جدید در شرق اروپا، پیدايش قطب‌های جديد. تحولات در آسیای میانه تحولات سیاسی در ترکیه تشکیل اتحادیه اروپا و فرایند الحاق ترکیه به اتحادیه اروپا</p>	اثرات جهانی شدن و گفت‌و‌گو با اروپا (۱۹۸۵-۲۰۰۰)



اهداف مطالعات اجتماعی در دوره ابتدایی

هدف از تدریس مطالعات اجتماعی در دوره ابتدایی در ترکیه، کمک به دانشآموزان برای فراگیری مفاهیم و موضوعات اجتماعی و آشنایی 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. دانشآموزان بتوانند مفاهیم و موضوعات اجتماعی را در ذهن خود طبقه‌بندی کنند و وجود 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 دانشآموز به عنوان یک فرد آزاد، در جهت تحقق بخشیدن

به ویژگی‌های جسمانی و عقلانی، علاقه‌ها، خواسته‌ها و استعدادهای خود تلاش کند.

۴. دوستدار وطن و ملت باشد و حقوق مردم را بشناسد و رعایت کند.

۵. اصول انقلاب آتانورک را در اعتلای 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 پذیرد.

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.

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

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

۹. ضمن تحقیق در مورد واقعی، موضوعات و اماكن تاریخی، تفاوت‌ها و تشابه‌های انسان‌ها، اشیا، اتفاقات و پدیده‌ها، و تغییر و استمرار آن‌ها را به رسمیت بشناسد.

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

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

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

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

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

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

۱۶. ضمن اینکه خود را بخشی از جامعه بشری می‌داند، به موضوعاتی که کشور و دنیا را نگران می‌کند، حساسیت نشان دهد.

۱۷. نقش و تأثیر مفاهیم زمان و مکان را در رابطه با تجربه خود و دیگران درک کند.

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

۱۹. رشد آموزش علوم اجتماعی | دوره نوزدهم | شماره ۳ | بهار ۱۳۹۶ | ۳۱

اهداف کلی مطالعات اجتماعی در دوره متوسطه

برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول ترکیه موضوعاتی چون ترکیه و مسائل بین المللی، تاریخ انقلاب ترکیه، اخلاق، دین و تعلیمات مدنی را شامل می‌شود. در بخش مطالعات اجتماعی بین المللی، دانشآموزان سه دوره زمانی مهم، شامل تاریخ باستان، تاریخ قرون وسطاً و تاریخ اولیه مدرن را مطالعه می‌کنند. همچنین مباحث مرتبه 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:

- کسب دانش و مهارت‌های اولیه در زمینه موضوعات مرتبط با مسائل اجتماعی و زندگی روزمره؛
- افزایش آگاهی و حساسیت نسبت به جامعه و محیط اطراف خود؛
- احترام به عقاید دیگران؛
- برخورداری از اعتماد به نفس بالا هنگام مواجهه با عقاید دیگران؛
- مشارکت در گروه‌های اجتماعی و هدایت و رهبری آن‌ها در صورت لزوم؛

آگاهی نسبت به مسئولیت‌های اجتماعی خود؛

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

لازم به ذکر است که در دوره اول متوسطه، علاوه بر موضوعات ذکر شده، دانشآموزان بر حسب 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 آتابک، سکولاریسم و ارزش‌های دموکراتیک و مدرن پرداخته می‌شود. آموزش موضوعات ذکر شده به دانشآموز کمک می‌کند تا:

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

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

- سیستم طبیعی (اکوسیستم، آب و هوا و زمین‌شناسی)؛
- نقشه، علت و چگونگی استفاده از نقشه، ارائه نمونه‌هایی از کاربرد فاواری در طراحی نقشه؛
- آب و هوا و تهیی نقوش‌های مفهومی برای ترسیم عناصر شکل‌دهنده آب و هوا؛
- مقایسه شهرها و شرایط آب و هوایی آن‌هادر قالب جدول و نمودار؛
- نظام بشری (جمعیت و زیستگاه)؛
- بررسی زیستگاه‌های اولیه و الگوهای زیستی؛
- جهانی‌سازی و عوامل جهانی و محلی تأثیرگذار برآب و هوا؛
- تحلیل تأثیر فعالیت‌های بشری بر محیط طبیعی؛
- بررسی علل وقوع بلایای طبیعی و تأثیرات آن بر زندگی مردم؛
- بررسی طبقات سنگ‌های اهاب‌تبا آن‌ها باشکل گیری حرکات زمین؛
- تغییرات جمعیتی جهان و ترکیه؛
- عوامل موثر بر تغییر نرخ شد جمعیت؛
- ساخت جمعیت و طراحی هرم جمعیتی؛
- دلایل و نتایج مهاجرت در دنیا؛
- جستجوی 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 امراض 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 دانش آموزان در دوره‌ابتدایی ارزشیابی می‌شود. ارزشیابی توصیفی الگویی کیفی است که نلاش می‌کند، برخلاف الگوهای رایج کمی، از طریق توجه به معیارهای کیفی و کمی یادگیری دانش آموزان را برسی کند و تبیین و توصیفی از وضعیت آن‌ها ارائه کند.

دانش آموزان کاملاً مرتبط است. انتخاب محتوای این درس، براساس سرفصل‌هایی 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 دانش آموزان و معلمان قرار می‌گیرد. معلمان هیچ نقشی در تعیین اهداف آموزشی، تدوین برنامه‌ها و محتوای کتاب‌های درسی ندارند و برنامه‌درسی ترکیه نقش معلمان را در حدمجری صرف کاوش 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 انصباط ذهنی از طریق مطالعه آن موضوعات درسی.
در برنامه درسی مبتنی بر موضوعات مجزا، محتوا به بخش‌های کاملاً مجزا تغییر ادیبات، 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 نظری 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، وسائل اطلاع‌رسانی و سایر وسائل بر حسب مورد و مقتضیات منطقه‌ای.

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). Ilkokretim Programlarinda Yeni Yaklasimlar, Sosyal Bilgilm, (4-5. sınıf). (New approach in primary school's curriculum, social studies-4th 5th, grades) *Bilim ve Aklin Aydinliginda Egitim*. 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

آسیب‌شناسی نظریه‌پردازی درباره جامعه ایران

دکتر حمیدرضا جلائی‌پور
دانشیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تهران

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

● نسبت الگوهای پنج گانه 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 فوق لیسانس درباره این الگوهای معرفتی داشتم، پنج نکته برایم روش شد:

الف: دانشجویان نمی‌توانستند به روشنی و با اعتماد به نفس 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 رویه‌رو 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 الگورا در یک مثال نمی‌توانستند توضیح دهند.

ه. 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 رویه‌رو 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 به عنوان رشته‌ای که به لحاظ معرفتی چند الگویی است، بهتر آشنا شده‌اند، ولی این آشنایی روش و شفاف نیست و اتفاقاً نظریه‌پردازی در جریان اصلی را هم با ابهام رویه‌رو کرده است. در اینجا به نظریه‌پردازی درباره جامعه ایران از منظر جریان اصلی (تحلیلی) - تجربی یا مبتنی بر عقلانیت انتقادی (با الگوی جریان اصلی جامعه‌شناسی؛ الگوی انتقادی هابرماس؛ الگوی برساخت‌گرایی (تفسیری) «شوتسی، برگری و گیدنزو»؛ الگوی پس از ختارگرای فوکویی که مخالف هر چهار الگوی قبلی است. طبق آموزه‌های فوکو این الگوهای چهار گانه به دنبال واقعیت و حقیقت واقعیت‌های اجتماعی هستند، در صورتی که الگوی تبارشناسی او خود را وقف این کرده است که

اشارة

آسیب‌های آموزشی نظریه‌های جامعه‌شناسی و نظریه‌پردازی درباره جامعه ایرانی موضوع مقاله‌ای است که دکتر حمیدرضا جلائی‌پور 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

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 داردند و این مقاله قصد دارد فقط به یک دلیل معرفتی آن پردازد. جامعه‌شناسی علمی است که با چند پارادایم معرفتی کار می‌کند. اما همچنان جریان اصلی معرفتی در این رشته «جریان مرتونی» و «پسامر تونی» متأخر 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 احصان نمی‌شوند. حداقل پنج الگو پارادایم معرفتی در جامعه‌شناسی قابل شناسایی‌اند: الگوی اثباتی - کنٹی یا استقرایی خام؛ الگوی تحلیلی - تحریبی مبتنی بر عقلانیت انتقادی (با الگوی جریان اصلی جامعه‌شناسی؛ الگوی انتقادی هابرماس؛ الگوی برساخت‌گرایی (تفسیری) «شوتسی، برگری و گیدنزو»؛ الگوی پس از ختارگرای فوکویی که مخالف هر چهار الگوی قبلی است. طبق آموزه‌های فوکو این الگوهای چهار گانه به دنبال واقعیت و حقیقت واقعیت‌های اجتماعی هستند، در صورتی که الگوی تبارشناسی او خود را وقف این کرده است که

ادبیات توسعه، جامعه ایران تشنۀ 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 نظرورزی درباره جامعه ایران همان روش تیپ‌سازی یا سنخ‌سازی اختصاصی ماکس وبر است که ریمون آرون هم روی آن خیلی تأکید داشت. در این نظرورزی به این کاری نداریم که جامعه ایران مصدق کدام نظریه جا افتاده جامعه‌شناسی است، بلکه براساس ویژگی‌های اختصاصی جامعه ایران یک تیپ یا نظریه اختصاصی (نه تعییمی) برای جامعه ایران می‌سازیم و این نظر دست به روش‌نگری می‌زنیم. یکی از نمونه‌های جالب این نظرورزی 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 نظرورزی 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 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 به عنوان 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 دین داری را معلوم کنیم، سپس میزان فراوانی آن را در ایران نشان دهیم و بعد در یک مقایسه نشان دهیم دین داری در ایران بیشتر از سایر کشورهای مشابه، مثل اندونزی 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 «تبیارشناسی» 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 مرا از پارادایم و الگوی جریان اصلی جامعه‌شناسی غافل کند.

کنیم که هر سه طریق در جامعه ایران با مشکلاتی روبروست. اولین طریق نظریه‌پردازی از پایین است. بدین معنا که همان کاری را که خیلی از مردم و یاحقی تحصیل کرد گان علوم اجتماعی انجام می‌دهند، انجام دهیم، یعنی در تجربه روزمره یا گذشتۀ ایران آن صفت مثبت یا منفی را که زیاد می‌بینیم، به جامعه ایران نسبت بدهیم، مثلاً بگوییم این جامعه «دروغ‌گو» یا «پول‌زده» است. یعنیجه بگیریم جامعه ایران «دینی» یا اخلاقی است به عبارت دیگر، با مشاهده عدمای دروغ‌گو یا دین‌دار نتیجه بگیریم جامعه ایران جامعه‌ای دروغ‌گو یا دین‌دار است. در صورتی که اگر کسی بخواهد مثلاً ادعای 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 روش کند «شاخص‌های دروغ‌گویی چیست؟ دوم اینکه چقدر این شاخص‌های دروغ‌گویی در دوره کنونی در جامعه ایران «فرانوی» دارد؟ سوم اینکه نشان داد این فراوانی در مقایسه با جوامع یا دوره‌های دیگر به نحو معناداری بیشتر است. مثلاً در دهۀ گذشتۀ کتاب جامعه‌شناسی خودمانی بارها به چاپ رسیده است، چکیده این کتاب آن است که جامعه ایران جامعه‌ای چند چهره و دروغ‌گوست. ولی اساساً این نظرورزی ارزش معرفتی ندارد، چون به سه پرسش فوق پاسخ معتبری نمی‌دهد. دومین نوع نظرورزی از دیدگاه جریان اصلی این است که بینیم جامعه ایران و ویژگی‌هایش مصدق کدام نظریه‌کلان جامعه‌شناسی است. برای مثال، در اوایل دهۀ ۱۳۶۰ و ۱۳۷۰ و اوایل دهۀ ۱۳۸۰، دو نظریه‌پردازی این چنینی 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 مصدق یک «جامعه در حال گذار» است. توضیحات او به تمایل نخبگان به توسعه کمک کرد. دیگر دکتر حسین بشیری به بود که پویایی‌های جامعه سیاسی ایران را مصدق 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 دهۀ گذشتۀ این نوع نظرورزی، به رغم وجود زمینه مناسب، رونق نداشته است. البته علل غیرمعروفی در این رکود مؤثر بوده، ولی دلیل معرفتی اش 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 مصدق باز «جامعه ریسکی» اریک بک است. یا در

پارادایم‌های جامعه‌شناسی مدرن

درس‌گفتاری از دکتر محمد تقی ایمان

تدوین: محمود محمدقاسم



استفاده می‌کنند. شما وقتی مباحثت 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 ویر و نقد و بررسی‌هایی هم که در حوزه انسان‌گرایی صورت می‌گیرند نیز همین طور 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، وظيفة 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 جالش‌ها در ذهن شماست. مهم‌ترین سؤال از چنین منظری این است که: دانش علمی که در کتاب‌ها یا به عنوان نظریه می‌خوانیم، هویتش چیست، از

اشارة

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 محمد تقی 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. گزینه این درس گفتار در ادامه از نظرتان می‌گذرد.

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

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 آنجه که در بحث‌های مرسوم علوم اجتماعی در آموزش و پرورش دنیال می‌کنید، بتوانید به اشتراک بگذارید. اگر نتوانید چنین اشتراکی را ایجاد کنید، معلوم نیست چه چیزی را دریافت می‌کنید یا تحويل 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 یافته‌های ایمان را به اشتراک بگذاریم.

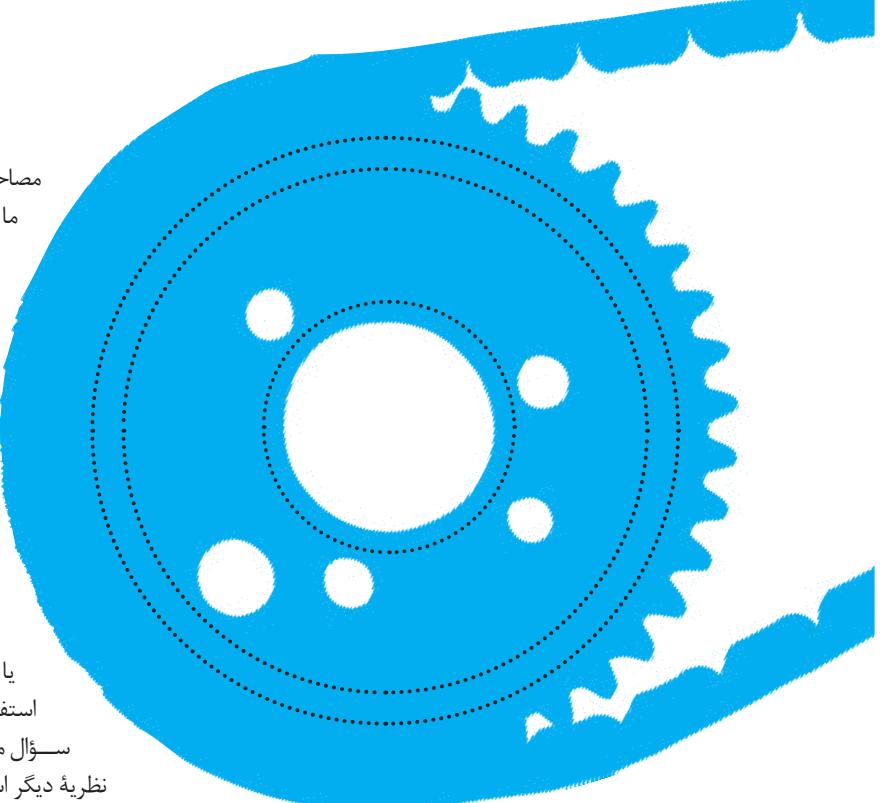
تمام مکاتب فکری از همین جا شکل گرفته‌اند و تمام دانشمندان مکاتب انتقادی، اثبات‌گرایی و کارکردگرایی از یک نوع ادبیات

مصاحبه استفاده‌می کنیم، اما این فقط تکنیک است و دانش ماتکنیک‌دار شده است. اگر کسی هم اشکال بگیرد، می‌گوییم همه راههای درست رفته‌ایم و لی مسئله‌این است که دانش علمی فقط تکنیک نیست و علاوه بر تکنیک مفاهیم، مبانی نظری دارد. این انسانی که مطالعه‌می کنیم چیست؟ چیستی یعنی این انسان تحت تأثیر محیط پیرونی رفتارمی کند یا محیط درونی؟ این سؤالی اساسی است که باید برای شما ایجاد شود، ولی دانشجوهای مخیلی به این قسمت توجه نمی‌کنند و فقط تکنیک را رعایتمی کنند.

اگر بخواهیم خارج از تکنیک به بحث رضایتمندی شغلی، جنایت، اعتماد اجتماعی یا سرمایه اجتماعی پردازیم، از نظریه چه کسی استفاده می‌کنیم؟ مارکس، ویر و یا پارسونز؟ بعد از ما سؤال می‌شود، چرا از این نظریه استفاده کرداید و از آن نظریه دیگر استفاده نکرداید. یعنی این جالش اتفاق می‌افتد که من چرا باید از این نظریه استفاده کنم، اما تا زمانی که از تکنیک استفاده می‌کنیم، چنین دغدغه‌ای و چالشی اتفاق نمی‌افتد. اگر به سمت نظریه‌ها و مبانی نظری و دیدگاه‌هایی که می‌خواهیم در تحقیق از آن‌ها استفاده کنیم، برویم آن موقع مردد و نگران می‌شویم. اصل حوزه دانش علمی قسمت نرم‌افزاری است که دیدگاه‌هایتان باید پاسخ بدهد که چرا دنیا این گونه است و چرا این فعالیت انجام می‌شود. آیا تعریفی که ما از جامعه می‌کنیم، همان تعریفی است که همه دانشمندان دارند؟ اگر نه، چرا این تعریف را نمی‌کنند.

دانشمندان مجموعه پیش‌فرض‌هایی دارند که براساس آن‌ها نظریه‌پردازی می‌کنند و با آن نظریه‌ها دنیای اجتماعی را توضیح می‌دهند و مسائل را حل می‌کنند، به این مجموعه پیش‌فرض‌های منسجم پارادایم علم می‌گویند

تا زمانی که به این سؤالات پاسخ داده نشود، دانش علمی معنایی ندارد. به همین دلیل در حوزه روش‌شناسی ما به مباحثی می‌پردازیم که مبانی یا پیش‌فرض‌های تحقیق محسوب می‌شوند. یعنی وقتی از روش کمی استفاده می‌کنیم، چه پیش‌فرض‌هایی داریم و وقتی از روش کیفی استفاده می‌کنیم، چه پیش‌فرض‌هایی را موردنظر داریم. بنابراین پیش‌فرض‌هایی که قبول دارید و براساس آن کار را انجام می‌دهید، بسیار مهم هستند. برای مثال، اگر در مقابل شما یک کودک، یا یک بزرگ‌سال بگذارند، آیا به شیوه یکسانی با این دو صحبت می‌کنید؟ اگر شیوه



کجا می‌آید و چه ارتباطی با روش‌شناسی دارد؟ دانش علمی جامعه‌شناسی دو جنبه دارد: یکی جنبه نرم‌افزاری دارد که مفهومی انتزاعی دارد و دیگری جنبه سخت‌افزاری و تکنیکی. دانش علمی هم به مباحث نظری و فلسفی متکی است و هم علاقه دارد به عرصه واقعیت‌های تجربی وارد شود. وقتی پدیده‌ای اجتماعی به نام جرم و جنایت را مطرح می‌کنیم، در حقیقت به یک واقعیت اجتماعی توجه داریم که در جامعه‌ای رخ می‌دهد. مثلاً دزدی یا قتل انجام شده یا در سازمانی کیفیت کار و رضایتمندی شغلی ضعیف است. این‌ها واقعیت‌های اجتماعی هستند که به خاطر کنش‌های مردم در نظام اجتماعی به وجود آمداند. ما به عنوان کارشناس علوم اجتماعی ابتدا باید بتوانیم واقعیت اجتماعی را به لحاظ مفهومی تعریف کنیم و بعد بگوییم چگونه می‌خواهیم وارد آن شویم و تغییر بدیم. این کار جامعه‌شناسی است. اگر جامعه‌شناسی نتواند مسائل اجتماعی را حل کند، به درد نمی‌خورد.

در مرحله تعریف مفاهیم، ابتدا باید بینیم در ذهن شما دارد و مجرم کیست و جرم چیست. اگر مجرم مقابل من است، چگونه به روحیات، خلقيات و کنش‌های 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 نمی‌گیرد. مسئله اصلی این است که در جامعه ما سیستم‌های دانشگاهی در حوزه تکنیک کار می‌کنند و نه در حوزه روش‌شناسی. مثلاً برای نوشتن یک «تر» یا «رساله» از ابزار مرتقبه‌سازی، پرسشنامه و

و تحويل 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 تعیت نمی‌کند، دچار آنارشی 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 زیرینای 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 بیفت، 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 صفحه‌آن 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 اختیارات 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

یکسانی داشته باشید، مردم به شما شک می‌کنند. چون پیش‌فرض‌هادر رابطه با کودک و بزرگ‌سال متفاوت‌اند. در دانش علمی نیز همین طور 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 ویر به انسان نگاه می‌کنیم، می‌بینیم جامعه‌پذیری وجود ندارد. در بحث‌های مارکس می‌بینیم 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. کارشناسی 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 اصلت جبر قائل هستند و می‌گویند انسان تحت جبر بحیط 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 ویر 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 این گونه است، او را وارد می‌کنیم، فقط نظریه مارکس و دیالکتیک و ماتریالیسم تاریخی را بخواند و حفظ کند.

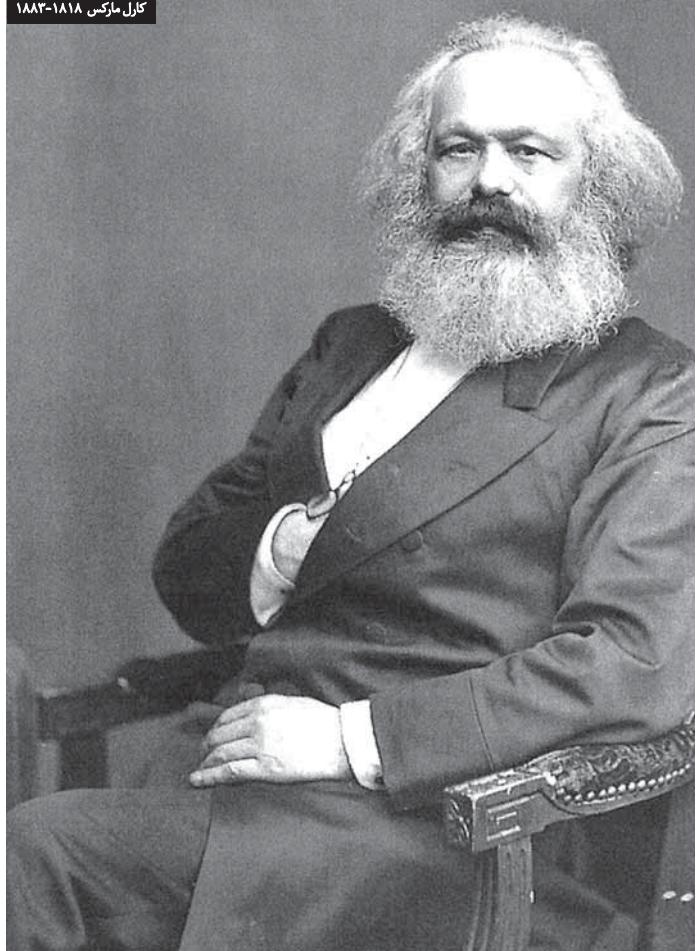
می‌پرسیم شما به عنوان یک مارکسیست یا صاحب‌نظر پارسونزی و کارکردگرایی موضوع سرفت در جامعه را که زیاد هم رخ می‌دهد، چگونه تحلیل می‌کنید؟ به عنوان یک ویر چه طور؟ برای پاسخ این پرسش نمی‌توانیم فقط آن چیزهایی را که در کتاب‌ها خوانده‌ایم و نمی‌دانیم مبانی آن‌ها چیست، تکرار کنیم

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 مشاهدات 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 به عنوان 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 کارکردگرها و اثبات‌گرها 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 تحول خواهی 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. دانشمند باید سختی و دشواری بکشد، مصاحبه‌های عمیق انجام بدهد و مبانی نظری اش را مشخص کند تا بهم در جامعه چه می‌گذرد؟ کار علمی باید دغدغه‌ما برای توانمندسازی نظام اجتماعی باشد. اما همه توانمندی‌ها سخت‌افزاری نیستند. عده‌ای زحمت می‌کشند و فناوری و ساخت‌افزاری 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 روش‌شن 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 به لحاظ 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 سوالی 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 فعل است یا خیر؟

در کار تحقیقاتی نظریه مبنای است. 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 فعل نیستند.

می‌پرسید نظریه فعل 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 می‌کرم 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 تحول خواهی نزدیک کنند

کنیم، باید عقلانیت آن را دریابیم که کار کارشناسان و دانشمندان است و در جمیع 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 هرجومنج 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 برچه 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 کارکردگارها و اثبات‌گرها خیلی روی نظم و ثبات تأکید کرده‌اند، و دیگری تغییر و تحولات که مارکسیست‌ها و انتقادیون بیشتر روی آن تکیه می‌کنند، و معتقد‌اند که روز و راز اجتماع در تحول خواهی است. آن‌ها جامعه بدون تحول را مرده، تحت سلطه قرار گرفته و در رکود می‌دانند. دیدگاه‌های وبری هم تا حدی عاملیت گرا هستند و سعی دارند به نوعی اختیار انسان را با انعطاف‌پذیری به تحول خواهی 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 دون آن تحول خواهی، 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.

تحول خواهی 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 حسن 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 جامعه‌شناسخی 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؟

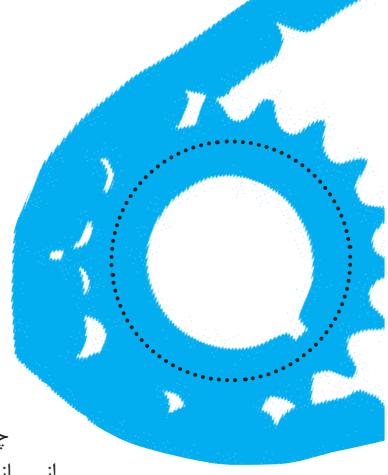
عقلانیت یا خلاقیت؟

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 نیازهای 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 تحول خواهی 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 قاعدة از 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 این گونه شده‌ایم، بحث‌های زیادی وجود دارد. نظام جهانی این نکته را درک کرده است که نظریه‌های کلاسیک اثبات‌گرایی برای کنترل تحولات انقلاب دیگر فایدهٔ چندانی ندارند. به همین دلیل به جای 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 آمدہاند. 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 تحول خواهی در آن اتفاق نمی‌افتد. مثلاً شما در دیدگاه کارکردگرایی انقلاب ندارید. می‌گویند انقلاب یک انحراف اجتماعی است.

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

اگر شکل افراطی این دیدگاه‌ها را در نظر بگیرید، درمی‌باید 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 کنیم، 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 آثار شیسم 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، به خاطر 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 کامل‌افرهنگی، 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

دکترا کرم عینی

مقدمه

وحدت ملی؛
تعیین آموزش سواد و مهارت‌های
اساسی زندگی.
در بحث مهندسی ترین جهت‌گیری
«ساحت تربیت علمی و فناوری» به
تل斐ق 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
محتوی، 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

همه عبارت‌اند از:
۱. گسترش آموزش و مراقبت اوان
کودکی؛
۲. دستیابی همگان به آموزش پایه/ابتدا؛
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 «سناد تحول بنیادین» نظام آموزشی
جمهوری اسلامی ایران نیز تربیت رسمی
و عمومی در شکل‌ها و مصادقات رایج
آن، بدون شک توفیقات قابل توجهی در
جوامع امروزی داشته است که می‌توان از
جمله به این موارد اشاره کرد:

۷. ارتقای فرهنگ عمومی؛
۸. نقش آفرینی در تحرک اجتماعی افراد
طبقات مختلف و بسط عدالت اجتماعی؛
۹. کمک به ایجاد انسجام اجتماعی و
نظرات بر پیشبرد این اهداف، برنامه‌ای
را با عنوان «برنامه آموزش برای همه»
مطرح کرد. اهداف شش گانه آموزش برای

بهمنزله نقشه جامع یادگیری، زمینه ایجاد تحول همه‌جانبه، گستره و عمیق را در مفاهیم و محتوای آموزشی فراهم می‌آورد. این برنامه تحول آفرین، با تدارک فرصت‌های تربیتی متنوع و جامع، درصد است تا امکان کسب شایستگی‌های لازم برای درک و اصلاح موقعیت براساس نظام معیار اسلامی توسط دانش‌آموzan را می‌سوز سازد و آن را برای تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش تا دستیابی به مراتبی از حیات طبیه 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 به صورت نظاممند و ساختاریافته در اختیار کودکان و نوجوانان قرار گیرد و محیطی با نشاط و مدرسه‌ای دوست داشتنی را به تصویر بکشد.

در اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی، به نقش یادگیرنده و یادگیری مدام‌العمر این گونه اشاره شده است:

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

یادگیری مدام‌العمر: 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 دانش‌آموzan 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 چاچی 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 دهنده» [یونسکو، ۲۰۰۴]. ارتقای سطح سواد ملی یکی از اهداف فرهنگی تمام کشورهای جهان است. امروزه داشتن سواد برای همه افسchar مردم الزامی است. در عصر کنونی، مفهوم سواد دیگر توانایی خواندن، نوشتن و حساب کردن نیست. بلکه فراگیری مهارت‌های سواد اطلاعاتی که یکی از مهم ترین نتایج آن یادگیری مدام‌العمر 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 سازی 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 محبتوا و گسترش تحقیقاتی که بیشتر با مدیریت خود آنان صورت می‌گیرد، بپردازند. [Bundy, ۲۰۰۴]

ارتباط سواد اطلاعاتی با یادگیری مدام‌العمر



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. اما این دو غالباً باسته 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 دانش‌آموzan 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 مدام‌العمر (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 تعیین آموزش سواد و مهارت‌های اساسی زندگی و آموزش مدام‌العمر 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 به عنوان سواد حیاتی برای قرن بیست و یکم نام برده می‌شود. سواد اطلاعاتی گاهی جزئی از مجموعه سوادها به حساب می‌آید، در حالی که به تعریفی دیگر، سواد اطلاعاتی محور اساسی سواد آموزی در قرن بیست و یکم است. امروز مفهوم سواد اطلاعاتی جزء لاینفک فعلیت‌های اطلاعاتی و «تفکر انتقادی» در محیط فناوری اطلاعات و ارتباطات است. ریدر (۱۹۹۱) اضافه کرد که افراد با سواد اطلاعاتی می‌دانند چگونه در یک جامعه اطلاعاتی یادگیرنده مدام‌العمر باشند و با سواد اطلاعاتی بودن برای بقای در آینده ضروری است. وی تأکید کرد، شهر و ندان با سواد اطلاعاتی برای به دست آوردن و استفاده از اطلاعات مناسب در هر موقعیت، در داخل و یا خارج از کتابخانه، به صورت محلی و جهانی آماده خواهند بود. «انجمن کتابداران آمریکا» (۱۹۸۹) سواد اطلاعاتی را این گونه تعریف می‌کند: «فرد دارای سواد اطلاعاتی به فردی اطلاق می‌شود که می‌تواند تشخیص دهد، چه وقت به

ب) فراغیرنده مستقل
استاندارد ۴. دانش آموزی فراغیرنده مستقل است که باسواند اطلاعاتی است و با توجه به علاقه‌های شخصی اطلاعات را بیگیری می‌کند.

شاخص ۱. اطلاعاتی متنوع مرتب با بعد رفاه شخصی، از قبیل علاقه‌های شغلی، مسائل و درگیری‌های جامعه، مسائل بهداشتی، حروفه‌های سرگرم‌کننده و فعالیت‌های تفریحی اوقات فراغت را جستجو می‌کند.
شاخص ۲. تولیدات و راه حل‌های اطلاعاتی مرتب با علاقه‌های شخصی خود را طراحی، تدوین و ارزیابی می‌کند.

استاندارد ۵. دانش آموزی فراغیرنده مستقل است که باسواند 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. دانش آموزی فراغیرنده مستقل است که باسواند اطلاعاتی است، به ادبیات علاقه دارد و برای پیشرفت در اطلاع‌یابی و تولید دانش تلاش می‌کند.
شاخص ۱. کیفیت فرایند نتیجه جستجوی اطلاعات شخصی خود را ارزیابی می‌کند.
شاخص ۲. برای تجدیدنظر، بهبود و روزآمدی تولید دانش خود ختمشی و راهکارهای ابداع می‌کند.

ج) مسئولیت‌پذیری اجتماعی
استاندارد ۷. دانش آموزی باسواند اطلاعاتی است که تعامل مثبتی با جامعه آموزشی و اجتماعی دارد و اهمیت اطلاعات را برای جامعه دکتراتیک درک می‌کند.
شاخص ۱. اطلاعات را از منابع گوناگون، زمینه‌ها، نظام‌ها و فرهنگ‌های مختلف جستجو می‌کند.

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

استانداردهای سواند اطلاعاتی برای یادگیری دانش آموزان
الف) سواند اطلاعاتی
استاندارد ۱. دانش آموزی باسواند 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 جایابی اطلاعات راهبردهای موفقی طراحی و از آن‌ها استفاده می‌کند.

استاندارد ۲. دانش آموزی باسواند 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، نقطه‌نظر و عقیده شخصی تفاوت فاصل می‌شود.

شاخص ۳. اطلاعات نادرست و گمراه‌کننده را شناسایی می‌کند.
شاخص ۴. اطلاعات نامریوط به مسئله یا سؤال مطرح شده را رد می‌کند.

استاندارد ۳. دانش آموزی باسواند 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.

اطلاعات نیازمند است و توانایی جایابی، ارزیابی و استفاده مؤثر از اطلاعات مورد نیاز را دارد.»
یونسکو (۲۰۰۸) فرد باسواند اطلاعاتی را کسی می‌داند که:

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

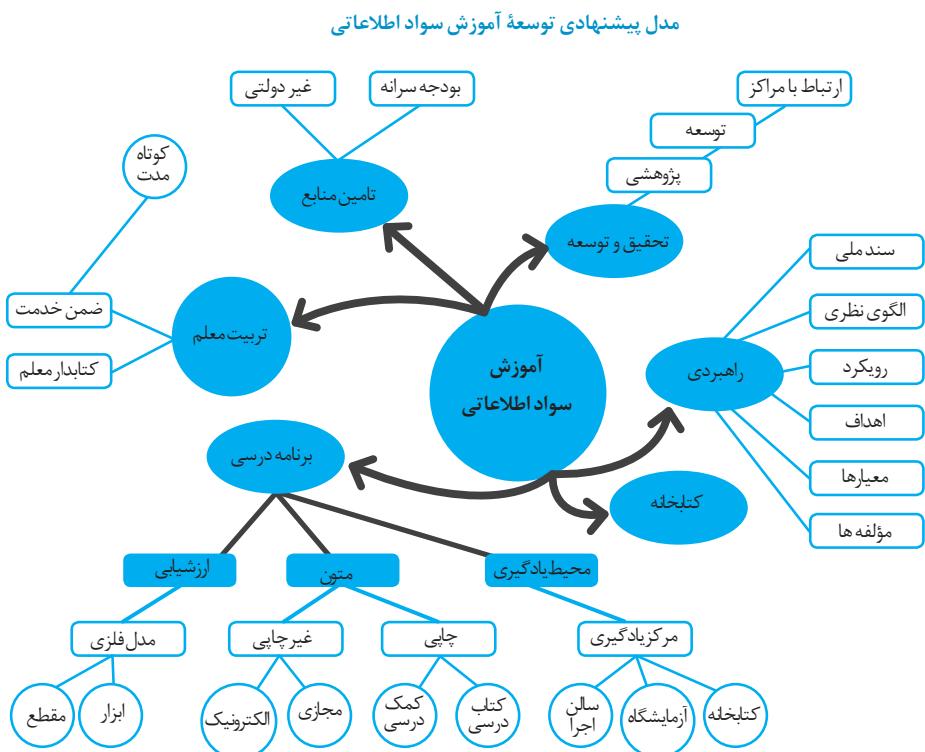
۲. شایستگی‌های لازم برای دانش آموزان در سواند اطلاعاتی

یکی از مفاهیم کلیدی در سند تحول بنیادین آموزش‌پرورش، 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 خواسته‌های است 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 سواند اطلاعاتی و رسیدن به هدف موردنظر، یعنی باسواند 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.

«انجمان کتابخانه‌های آموزش‌گاهی» در سال ۱۹۹۸ «استاندارد سواند اطلاعاتی برای یادگیری دانش آموزان» را منتشر کرد. اسپیتزر و همکارانش (۱۹۹۸) اشاره می‌کنند که تعریف سواند اطلاعاتی انجمان کتابداران آمریکا پایه و اساس گسترش مفهوم سواند اطلاعاتی است.

استاندارد انجمان کتابداران آمریکا

استاندارد سواند اطلاعاتی برای یادگیری



● مدل فرایند پژوهشی استرپلینگ / پیترز:
«توفان فکری و برنامه کار» آموزش پژوهش
کتابخانهای به عنوان یک «فرایند فکر».
از ده مرحله فرایند پژوهش برای دانش آموزان،
در هر سنتی 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، «قا-
بحرانی و بازنگاری»، دانش آموزان را به طور
مستقیم به ارزیابی کارهایی که اخیراً به پیان
رسانده‌اند، هدایت می‌کنند. اگر مسئله حل
نشده بود، دانش آموزان دوباره در فرایند مراحل
قبلي انجام پژوهش تجدیدنظر می‌کنند تا جایی
که قادر به پاسخ‌گویی به سوالات نقطه بازنگاری
شوند و نتایج رضایت‌بخشی حاصل شود.

- مروری بر فرایند پژوهش شامل این مراحل است:
- مرحلهٔ ۱. انتخاب یک موضوع گسترش ده
- مرحلهٔ ۲. اتخاذ دیدگاهی کلی دربارهٔ موضوع
- مرحلهٔ ۳. محدود کردن موضوع
- نقاطهٔ بازتابی: آیا موضوع من خوب است؟
- مرحلهٔ ۴. تدوین فرضیه یا بیان هدف
- نقاطهٔ بازتابی: آیا بیان هدف و فرضیه من بیانگر مفهوم کلی، و مؤثّری برای این پژوهش است؟

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

● مدل کولشاو (۱۹۸۹): فرایند جستوجوی االاتر

• مک کنزی (۱۹۹۵): چرخه پژوهش؛

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

● استریپلینگ / پیتز (۱۹۸۸): مدل فرایند

پژوهشی؛

حل مسئلہ: شش مہارت بزرگ.

● مدل پاپا در این مدل راهبردهای پیشنهادی و روش‌های یاددهی - پادگیری در نظر گرفته می‌شوند. بیشتر در واحدهای آموزشی و تربیت‌علمی از این مدل استفاده می‌شود. هن (۱۹۶۹) استاندارد برنامه کتابخانه مدرسه را می‌نویسد و تلقیق آموزش مهارت کتابخانه‌ای و محتوای کلاس، ایات کیف اطلاعات انجام می‌دهد.

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

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

- 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.

- ۹. استاندارد ۵. دانش آموزی با سواد اطلاعاتی
- ۱۰. است که تعامل مثبتی با جامعه آموزشی و اجتماع دارد و برای تولید اطلاعات در کارهای گروهی مشارکت می‌کند.
- ۱۱. دانش و اطلاعات خود را بادیگران شاخص دارد.

- ۲- در گروههای مطالعه و تحقیق به شاخص ۲ نظرات و دیدگاههای دیگران احترام می‌گذارد.
- ۳- به منظور شناسایی مسائل اطلاعاتی و جستجوی راه حل برای آن‌ها، به طور فردی یا با استفاده از فناوری با دیگران مشاکر کم می‌کند.

شناخت ۴. برای طراحی، تدوین و ارزیابی

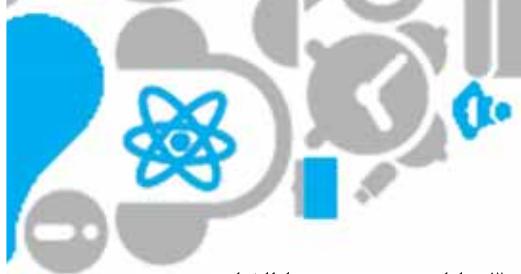
بتوییدات و راه حل های اخلاقی اعماقی، به طور مردمی یا با استفاده از فناوری بادیگران مشارکت می کند.

باید بر این نکته تأکید شود که داشتن نیاز به اطلاعات ضرورتاً به معنای انگیزه داشتن برای

یافتن اطلاعات نیست.

مدل‌های توسعه آموزش سواد اطلاعاتی برای مدارس

اوبرگ (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 حارجوب مهارت اطلاعاتی، خاصه تدوین:



۳. جایابی و دسترسی به اطلاعات:

• مکان‌بایی منابع؛

• یافتن اطلاعات از طریق منابع.

۴. استفاده از اطلاعات:

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

۵. ترکیب جدید:

- سازمان‌دهی اطلاعات از منابع؛
- ارائه اطلاعات.

۶. ارزیابی

• ارزیابی نتیجه؛

• ارزیابی فرایند حل مسئله اطلاعاتی.

• مدل پلاس

جیمز هرینگ (۱۹۹۶)، با هدف ارائه مهارت‌های اطلاعاتی و فناوری اطلاعات - ارتباطات، در برنامه درسی ابتدایی و متوسطه ساختارهای جدید ایجاد کرد و «مدل پلاس» را پیشنهادداد. در این مدل مهارت‌های اطلاعاتی در چهار مرحله و استبه هم، یعنی هدف، جایابی، کاربردو خودارزشیابی طبقه‌بندی می‌شوند.

جایابی

هدف استفاده

خود ارزیابی

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

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

استفاده: انتخاب یا رد اطلاعات و ایده‌ها، خواندن برای کسب اطلاعات، پادداشت‌برداری و ارائه سخنرانی.

خودارزیابی^{۲۳}: ارزیابی دانش آموز از عملکرد

این سؤالات به همراه اطلاعات دیگری که مهارت‌های مرتبط با هر سؤال را تعیین می‌کنند، در اختیار معلمان و کتابداران قرار می‌گیرند.

• مدل حل مسئله: شش مهارت بزرگ

این مدل که توسط آیزنبرگ و بروکوویتز (۲۰۰۵-۲۰۱) ارائه شده، شناخته‌ترین مدل در حوزه برنامه درسی سواد فناوری و سواد اطلاعاتی است. بدليل سادگی و راحتی استفاده، در این حوزه شناخته شده است و در هزاران مدرسه از آن استفاده کرده‌اند.

مدل شش مهارت بزرگ رویکردی کلی به حل مسئله اطلاعاتی دارد و شش گام اساسی برای یادگیری ارائه می‌کند. شش مرحله و دو زیرمجموعه دارد. بسیاری این مدل را راهبرد حل مسئله اطلاعاتی می‌دانند، زیرا دانش آموزان قادر به شناسایی مسئله و تعیین تکلیف مسئله یا کار هستند. همچنین یکی از گسترش‌های مدل‌ها در آموزش پیش‌دبستان تا پیش‌دانشگاهی در سراسر جهان است. افاد وقتی با یک مسئله اطلاعاتی یا تصمیم‌گیری مواجه می‌شوند که اساس آن اطلاعات است و می‌توانند از این رویکرد استفاده کنند. این مدل برای زندگی فردی و حرفة‌ای کاربرد دارد.

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 قابل

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 کافی‌اند؟

مرحله ۸. ارزیابی شواهد/ فیش‌برداری/ تکمیل کتابشناسی

نقطه بازتابی: آیا تحقیقات من کامل شد؟

مرحله ۹. نتیجه‌گیری/ سازمان‌دهی اطلاعات به صورت رئوس مطالب

نقطه بازتابی: آیا نتیجه‌گیری من براساس شواهد پژوهش است؟ آیا رئوس مطالب به صورت منطقی و براساس نتیجه‌گیری شواهد، سازمان‌دهی شده‌اند؟

مرحله ۱۰. تولید و ارائه محصول نهایی

نقطه بازتابی: آیا مقاله/ پژوهه رضایت‌بخش است؟

● مدل مارلند

این مدل می‌کوشد سؤالاتی را شناسایی کند که دانش آموزان هنگام انجام تکالیف مدرسه مطرح می‌کنند. در این مدل، برنامه درسی مهارت اطلاعاتی با سوال مطرح می‌شود:

۱. چه کار باید انجام دهم؟ (فرمول‌بندی و تحلیل نیاز)

۲. کجا باید بروم؟ (شناسایی منابع احتمالی)

۳. چگونه اطلاعات کسب کنم؟ (جایابی منابع شخصی)

۴. از کدام منابع استفاده کنم؟ (سنجه انتخاب و رد منابع شخصی)

۵. چگونه از منابع استفاده کنم؟ (تلقیق و درهم کرد منابع)

۶. چگونه ذخیره کنم؟ (ذخیره و مرتب‌سازی 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)

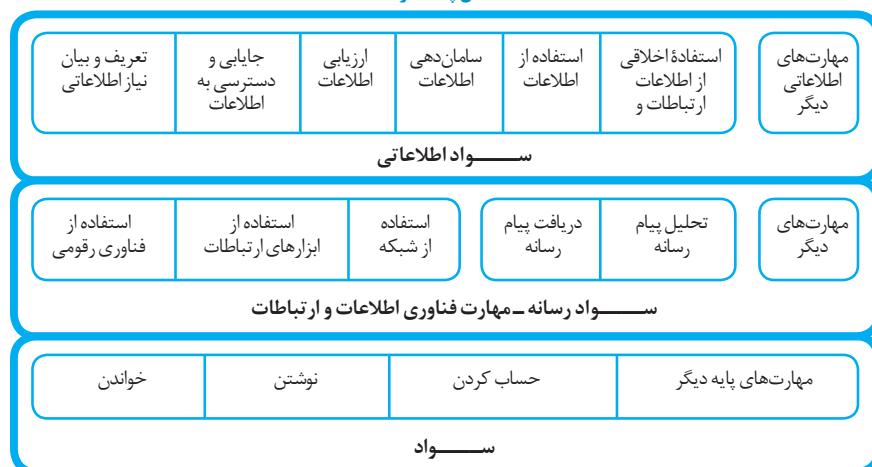
۹. چه چیز بدست آوردم؟ (ارزیابی)



عناصر سواد اطلاعاتی

شناخت نیاز یا مسئله‌ای که نیازمند اطلاعات است
دانستن چگونگی شناسایی و تعریف اطلاعات موردنیاز به منظور برآوردن نیاز اطلاعاتی، حل مسئله و تصمیم‌گیری
دانستن چگونگی جایابی اطلاعات موردنیاز، و در جایی که اطلاعات موجود نیست، چگونگی ایجاد اطلاعاتی که در دسترس نیست (تولید داشت جدید)
دانستن چگونگی بازیابی اطلاعات موردنیاز که موجود است
دانستن چگونگی ایجاد یا سبب ایجاد شدن اطلاعات موردنیازی 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 حافظت، 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



دانشآموzan داشته‌اند. استرن در نشست پر اگ اظهار کرد که برای توسعه سواد اطلاعاتی باید از رویکرد طراحی آموزشی استفاده کرد. مور نیز ادامه می‌دهد، نتایج مطالعات استرالیایی نشان داده که وقتی کتابدار معلم، سواد اطلاعاتی را آموزش می‌دهد و برنامه آموزشی صریحاً توسط کتابداران تهیه می‌شود، عواملی چون «عتمادبهنفس»، «خودادرآکی»، «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

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 تفكير بین دانشآموzan شده است. دانشآموzan در حالی که با اطلاعات کار می‌کنند، آن را ایزاری بسیار عالی برای ارتقای فراشناختی و همزمان سواد اطلاعاتی خود می‌دانند. دو مدل شش مهارت بزرگ و مدل کانادایی «تمرکز روی پرس‌وحسو»، به عنوان مدل‌های توسعه فراشناخت، تأثیری مشتث در یادگیری

خود در ارتباط با اطلاعات کسب و استفاده شده. نتایج مطالعه ارزشیابی استفاده از مدل پلاس در مدرسه گرامر «ریپون»^{۲۷} انگلستان نشان داد که با استفاده از این مدل، دانشآموzan برای انجام پژوهش‌های خود از شیوه سازمان یافته‌تری بهره می‌گیرند و به خصوص برای برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و تفکر درباره کارهای خودشان این مدل به عنوان 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 دارد 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 بهذبال 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 درنظر گرفتن و توجه به مالکیت معنوی دانش و اطلاعات قرار دارد. پاساداز بر این باور است که همه‌ای این مهارت‌های بدون درنظر 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، «برنایه کتابخانه مدارس

جایگاه علوم انسانی در هدایت تحصیلی

مروری کوتاه به نتایج یک اقدام پژوهی

فاطمه شفیع زاده برمی

دبیر علوم اجتماعی دبیرستان بعثت، منطقه ۱۷

در میان رشته‌های نظری و فنی، علوم انسانی در میان دانش آموزان معدل بالا و اولیای آنان از جایگاه مناسبی برخوردار نیست. انان 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 متوسطه، نسبت به علوم انسانی توانمندی را 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 دانش آموزان در قالب یک اقدام پژوهی است.

نظریه‌پردازی‌ها و نظام‌سازی‌های جامعه به علوم انسانی برمی‌گردد، تلاش می‌کنند ابتدا دانش آموزان دارای ضربه 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 آن طور 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 محركة 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 دانش آموزان از رشته علوم انسانی در دوران حساسی است که دانش آموز با انتخاب رشته تحصیلی، مسیر زندگی آینده خود را برمی‌گزیند.

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

هدایت تحصیلی

هدایت تحصیلی دانش آموزان در دوره متوسطه در پنج شاخه ریاضی - فیزیک، علوم تجربی، علوم انسانی، کارداش و فنی و حرفه‌ای صورت می‌گیرد. در کشور ما،

مقدمه

«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 دانش آموزان برای اشتغال یا ادامه تحصیل، رشته‌های تحصیلی بودجه‌بندی شده‌اند. دانش آموزان دوره متوسطه اول، در پایان سال نهم باید به یکی از رشته‌های ریاضی - فیزیک، علوم تجربی، علوم انسانی، فنی و حرفه‌ای، کارداش یا معارف اسلامی هدایت شوند. انتخاب رشته یکی از دغدغه‌های دانش آموزان 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 دانش آموزان رده مالای هوشی، به حوزه‌هایی غیر از علوم انسانی سوق داده می‌شوند. این سیاست دقیقاً عکس سیاست کشورهای غربی است. در غرب به دلیل اینکه ساختار



جمع آوری اطلاعات

برای شناخت دقیق تر مسئله و ابعاد آن، ابتدا به جمع آوری اطلاعات از منابع مختلف به صورت مشاهده، مصاحبه و بررسی استادی اقدام شد، سپس پرسش‌نامه‌ای را درمورد انتخاب رشته، میزان آشنایی دانش آموزان و اولیای آنان با رشته علوم انسانی و دلایل عدم انتخاب این رشته تهیه و اجرا کرد.

راهکارهای پیشنهادی

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

۱. ایجاد علاقه به تحصیل نسبت به رشته انسانی در دانش آموزان 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 دانش آموزان و اولیای آنان مبنی بر ضرورت پرداختن به رشته‌های علوم انسانی و نیاز جامعه امروز و آینده به مباحث علوم انسانی.

۴. تلاش درجهت تغییرنگرش منفی برخی از دبیران رشته‌های علوم پایه، مدیران و کادر اجرایی مدارس درمورد رشته انسانی و دانش آموزان 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 دانش آموزان

و اولیای آنان به منظور ارائه اطلاعات دقیق و افزایش شناخت آنان نسبت به رشته علوم انسانی.

۲. ارائه بروشور و معرفی کتاب درخصوص

دلایل انتخاب نکردن رشته علوم انسانی

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

۱. بی‌علاقگی دانش آموزان و اولیای آنان نسبت به این رشته و نداشتن شناخت کامل از آن.

۲. نگرانی از نگرش منفی جامعه نسبت به این رشته.

۳. دلالت مستقیم اولیای دانش آموزان در عدم انتخاب رشته انسانی.

۴. بی‌اطلاعی دانش آموزان از بازار کار رشته‌های علوم انسانی. این عامل در گرایش

کم آن‌ها به این رشته در دیبرستان مؤثر است. در همین زمینه برخی محققان بر این باورند که درآمد حاصل از یک شغل در انتخاب آن توسط دانش آموزان موثر 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

رشته‌های دانشگاهی علوم انسانی.
۳. ارائه تجربیات دانش آموزانی 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 رضایت‌بخش بوده و نه تنها موجبات علاقمندی دانش آموزان را به این رشته و شناخت هر چه بیشتر آنان را فراهم کرد، بلکه شاهد انتخاب این رشته توسط ۳۰ درصد از دانش آموزان معدل بالا بودیم. در نظر سنじ‌های به عمل آمده از این دانش آموزان، پساز اجرای راهکارهای سه‌گانه اکثربی آنان از انتخاب خود راضی بودند و ما اکنون شاهد دانش آموزان با نگیزه 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 گفتگمان دینی (www.HOZAH.COM).
۲. اینین بیدختی، علی‌اکبر و دارائی، میریم (بی‌تا). بررسی علل گرایش کم دانش آموزان دختر مستعد به رشته علوم انسانی در دیبرستان‌های 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، محمدثه؛ سقار صفت، آزاده؛ قاسمی، فاطمه‌؛ نجفی، فاطمه سادات (بی‌تا). عدم گرایش جوانان به علوم انسانی (موجود در اینترنت).
۵. دفتر امتحانات و کارنامه دانش آموزان دیبرستان 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 دانش آموزان دیبرستان به شاخه کاردانش.
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.



وعلم اجتماعی

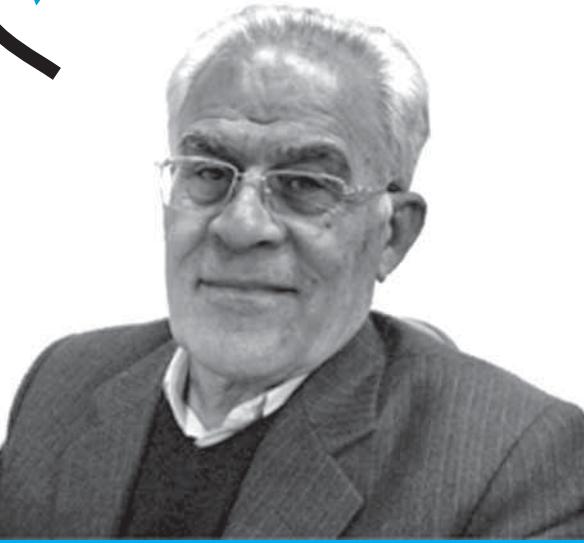
دکتر فرهنگ ارشاد

تدوین: حسین پور محمود

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 گیدزن، هابر مارس، 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 توان با یادگیری در امر آموزش است. اشاره‌ای داشتم به گیدزن. او نیز اشاره‌ای به بازیں 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، به‌خطار کیفیت زندگی شان، 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، فرستاده‌تری دارند و از ذخیره مفهومی کنند. بنابراین ذهن انتزاعی و گستردگی‌تری دارند و از ذخیره مفهومی بیشتری برخوردار هستند. در نتیجه کنش‌های گفتمانی آن‌ها نسبت به فرزندانی که در خانواده‌های پایین‌تر قرار دارند، خیلی بیشتر است. شاید برنشتاین می‌خواهد بگوید، بچه‌های طبقه پایین‌تر تحت تأثیر خانواده و ذخایری از لغات و مفاهیم عملی و عاطفی که به مدرسه می‌آورند، موفقیت تحصیلی کمتری خواهند داشت. چراکه 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 ثروتمند، از نهاد آموزش بهره کمتری به‌دست با فرزندان خانواده‌های ثروتمند، از نهاد آموزش بهره کمتری به‌دست آورند. با این نتیجه‌گیری می‌توان گفت، اگرnon که نظام آموزش ما نخبه‌گر شده است، این مسئله حادتر و تیزتر هم می‌شود.



اشارة

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 نظرتان 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 بمعنوان 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 هابر ماس و گیدزن از زبان صحبت می‌کنند، از فرازبان می‌گویند. به این معنی که منظور از کاربرد زبان صرفاً این نیست که

زعم گیدنر، کنش‌ها فردی نیستند. به خصوص در امر یادگیری اصلًا 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 بندۀ رانندۀ خودرو هستم و شما مسافر. ما با هم صحبت می‌کنیم و چانه می‌زنیم. این گفتگوهای دیگر توأم با یادگیری نیست. وقتی شما از خودرو پیاده شدید، تمام شده‌است. ولی در کار معلمی و تعلیم و تربیت مفاهیم تأثیر خلیلی 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 و سوسائیتی 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 بخواهیم یا نخواهیم گرفتار مفاهیم هستیم.

در مورد فعالیت‌های خودم که ترجمه است باید بگوییم، مقداری از علوم خواه ناخواه ترجمه‌ای است. در مدت کاری ام پی بردهام که ما در ترجمۀ 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 تكمیلی که می‌خواهند به سوی تخصص پیش بروند، اجتناب‌نایاب‌تر است. اما گروه دیگری می‌گویند ترجمه مانع بومی شدن علم، و آفرینش علمی است و باید به تأثیف‌ها اهمیت بیشتری داد.

وارد کیفیت کار نمی‌شوم، اما در هر حال با این حالت پارادوکسیکال رویه‌رو هستیم که واقعًا ترجمه امری اجتناب‌نایاب‌تر است یا مانعی در راه توسعه علمی و بومی کردن. از آنجا که بندۀ کتاب‌هایی را ترجمه

آن‌تونی گیدنر 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 گسترهای را در خانواده مطرح و هدایت کند.

گیدنر 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. گیدنر 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 پایین‌تر اجتماعی در یادگیری کارهای عملی و کنش‌های کرداری مشکل چندانی 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 گیدنر به امر آموزش زبان و مفاهیم زبانی و میزان کارایی آن به عنوان یک عنصر بدانیم. گیدنر تحت تأثیر برنشتاین است، اما بیشتر و مستقیم‌تر تحت تأثیر وینگنشتاین قرار دارد. او در بحث از پیدارشناصی و چرخش زبان می‌گوید: ما همواره با یکدیگر در حال انتقال معنایی هستیم. وقتی شما با سر مرا تأیید می‌کنید، مرا وامی دارید تا به صحبت‌هاییم ادامه بدهم، این همواره به عنوان یک دور هرمونیک مضاعف ادامه دارد و ما داریم در تولید و بازتولید اجتماعی شرکت می‌کنیم. می‌خواهیم خوبی خوش‌بینانه بگوییم 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، نه تنها نراسایی‌ها کم نشده‌اند، بلکه بیشتر هم شده‌اند لذا خوش‌بین نیستم که توانسته‌ام اثر بگذارم.

البته به نظرم فرق می‌کند، که با این نظام آموزشی فعالانه برخورد کنیم یا منفعانه. اگر معتقدیم که نظام آموزشی ما نیازهای بینیادین دارد، نمی‌توانیم با آن منفعانه برخورد کنیم. حداقل به عنوان یک معلم با دانشجوی ساده، هیچ کاری که نتوانم بکنم، دلم می‌خواهد کلاس خودم را جدی بگیرم.

گیدنر تحت تأثیر برنشتاین و وینگنشتاین است، خصوصاً آنجا که می‌گوید ما وقتی در آگاهی‌های هرمونیکی دخالت می‌کنیم، داریم در نظام آموزش و پرورش اثر می‌گذاریم. گیدنر 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 پشتونه کردار اجتماعی می‌داند. به



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 «وبژه 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 کرداییم، ولی کاربست نادرست آن باعث شده است که ما مفهوم درست ترجمه شده را به تحریف بکشانیم. آنچه که در ترجمه دریافت‌های این است که زبان انگلیسی گرچه زبان استعمار و امپریالیزم است، اما این زبان که بین‌المللی شده، خیلی محاسن پیدا کرده است. خواه ناخواه توسعه 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، استادم پنج شش سوال نوشتند. یکی از سوالاتش 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 سرسازگاری ندارد. با دقیق حرف زدن، دقیق گفتن، و دقیق شنیدن سروکار ندارد. دقیق حرف زدن کمتر وقت آدم را می‌گیرد. مادقيق فکر نمی‌کنیم. به قول زنده باد 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» دورکیم به کار می‌بریم. این در حالی است که دنباله‌روان دورکیم هم از آسیب‌شناسی استفاده می‌کنند. از این کلمه مابا 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. ترجمه‌ی «Cultureindustry» توسط مترجمان موجه‌ی «صنعت فرهنگ‌سازی» ترجمه شده است. کدام فرهنگ لغتی چنین ترجمه کرده است؟ این واژه فعل نیست که من بگوییم فرهنگ‌سازی! اصلاً فرهنگ و فرهنگ‌سازی به طور 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 پیچیده‌ای و سیار طریف.

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

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 «علم‌الاجتماع» ترجمه شد، تا اینکه دکتر غلامحسین صدیقی آن را جامعه‌شناسی ترجمه کرد. اگر ما در ترجمه را بیندیم، با این مفاهیم چه باید بگوییم؟ آیا می‌توانیم جلوی ورود مفاهیم را بگیریم؟

ترجمة آثار جنبه مثبتی دارد، اما آیا تمام ترجمه‌های موجود را می‌خواهیم با یک ترازو بسنجیم؟ اگر بگوییم که همه ترجمه‌ها می‌شده‌اند؟ آیا در ترجمة ما آشافته بازار نیست؟ اگر به این‌ها فکر کنیم، تأثیر ترجمه در توسعه علم مجددًا سؤال برانگیز می‌شود. امروز نهضت ترجمه نسبت به قرن چهارم و پنجم هجری یک اپیدمی و امری فراگیر شده است. هیچ کس منتظر نیست که وزارت علوم یا دانشگاهی بباید 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 این‌همه آشافتگی و پراکندگی در ترجمة کتاب‌ها نمی‌دیدیم که هنوز هایدیگر و نیچه را نمی‌شناسیم، اما ده‌ها کتاب از نویسنده‌گان 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 نویعی آشافتگی است. حالا که ترجمة 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. ترجمة رسانی‌بیشتر اوقات غیرممکن است. ترجمه یک واژه گاهی آنقدر 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 اگزیستانسیالیسمی است که هایدیگر دارد؟ من در برای «اگزیستانسیال» (existential) «وجود» یا «هستی» گذاشتمن. آیا این همان ذهنیتی است که هایدیگر دارد؟ 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 گذاشتمن، دیدم در چند جا «Constructivism» را بر «ساخت‌گرایی» و چند جا «سازه‌گرایی» آورده‌اند. دانشجو چه باید بگوییم؟ اگر دانشجو به زبان انگلیسی مسلط نباشد، چه می‌فهمد؟ خب او

از چاله به چاه

حرکت حاشیه‌نشینان از فقر روستایی به فقر شهری

بررسی علل، پیامدها و مشکلات حاشیه‌نشینی در کلان‌شهرها

مهمین طالبی اسکندری
دبير جغرافی دوره متوسطه دوم

مقدمه

HASHIYEH-NESHINIANI RAMI TOWAN IKY AZ MEHMETRIN AND ASASNI TERIN MASHKALAT JOWAMUSH SHAHRI AND KLAN-SHAHRA DANAST. HASHIYEH-NESHINIANI BEHUNVAN IKI MASHKL ULZIM AJTAMI - FERHENGKI AZ OMDETRIN PEDIDEH-HAII NAPAYIDAR-KINTENEH SHAHERI AST (SAZMAN MDIRIYT AND BIRNAMEH-RIZI, 1382: 1). HASHIYEH-NESHINIANI AND SKONTEGAK-HAII GIBR-SAMI, ULAOBE BR ANKEH NASHANEH FQER AJTAMI AST, AZ DIDE-GAH DYGAR, BIANGAR-KM AND KASTEH-HAII SIYASHTEH-HAII DOLTI AND BAZAR R-SAMI AND MDIRIYT KLAN-SHAHRI AST. AFZAYISH AYIN AMR BEHDLIL AFZAYISH FQER, BAUT TTXRIP MHJIT ZIYST AND TTXMIL HZINNEH-HAII GZAF BRAI HL MUPULAT DR RAJTEH BA AN NISBET BE HZINNEH-PISHEKHRI AZ AN, TAABIRI SHDID BR PAPIDARIE AND ANSJAM JOWAMUCH KNONI DARD AND NIYAZMND BIRNAMEH-RIZI MANASB BRAI SAMAN-DHEI AND PUSIYT KNONI AND KAASH AN DR AYINDE AST.

HASHIYEH-NESHINIANI DR WACUH CHASCHL AND BIRNAMEH MASHKALAT AJTAMI AND SAKHTARI AST KE OMDTA BR ATR JOR-BIEN SERIYU MEHAGERT AZ ROSTANAHA BE SHAHERHA ATFAQ MI-AFTD. AYIN PEDIDEH AJTAMI DR KSHOR-HAII TOSWEH NIYAFTEH PRORN-TR AST AND DR FRAINID MDIRIYT SHAHERI TAAFIYAT MNFVI BEYSTERI DARD, ROSH-HAII MOAJHE SHDN BA ZAGH-NESHINIAN AND HL MASHKALAT KHOD AN-HA AND HL MASHKALAT-KI KE NTIYEH WQUD ZAGH-NESHINIAN AST, AZ MASHKALAT TAMAMI MDIRAN SHAHERI DR SRAASER JEHAN AST. DR HJQICHT, DR HEJG JAI JEHAN KLAN-SHAHRI WQUD NDASHTE BASHD. AZ AJGA-KHE HASHIYEH-NESHINIANI BA UWARPJI MANDF QFCR, SWALIQ QOMI AND FERHENGKI MTFQAVOT MEHAGRAN DR HASHIYE AND UD WQUD HRIM XCHOSUCHI DR ARTEBAT AST, MOJUB BEROZ WIZG-KI HAI MNFI SHXCHSITI MANDF YOUCHE AND BII ARZSHI, BII HOVITI, HQUART, SRXHORDG-KI AND NATAONI DR BEROZ AHSSASATI MANDF XSHM MI-SHOD AND XHOD MI-TOWAND IKY AZ UWAMAL ACILI BEROZ ANOUW BZHAKARIE, AZ JMLHE AUNTIAD, BRXHOD-HAII FIZYIKI AND SRFET SHOD. PNS BA TOJGE BE NFQSH PRORN-K HASHIYEH-NESHINIANI DR BIRNAMEH-RIZI HAI AMNITI, ZIBIASAZI AND KAASH JRM AND JNAYAT, TOJGE BE AN TOSWEST MDIRAN SHAHERI PRORU BE NEFR MIRSD (LTFVFI AND HMKARAN, 1389: 136).

چکیده

AZ HASHIYEH-NESHINIANI BEHUNVAN IKI MUFEL AJTAMI NAM BRED ME-SHOD, AMA AYIN PEDIDEH DR HJQICHT CHASCHL TXRIP NAMAF-MND ROVABIT HA-KM QDIBIYI BR ECTIAD KSHOR(BEWOZHE KSHAWORZI) AST, TE DORAN TKEH BE DR-AMD NFT AND RWAJ KGVOI MCRF-GRAVYI AND GSSTRSH WARADAT. DR KNTAR AN BURS-BAZAN, RSHW-HXWARAN AND QAC-QCJIAN HDACKER ASTFADHE AND BEHR-BRDAHRI RA AZ MRDM AND MHL AYIN AJTAMUAT KRDHDAN AND MI-KNND. ASIB-HAII AJTAMI MANDF RWAJ BZEHKARI AND ADMEKSHI, AUNTIAD BE MOAD MDRD YA PXPX AND FROSH AN, AND ROSP-BIGR BE SRQUT BBN HASHIYEH-NESHINIAN GSSTRSH MI-YABD. MSAKHN AND MHL-HAII TQJM ANAN CHTN RFT-AAMD NAMAF-SHDEH AND BAFZ-ZHTE RA BE JAMAEH SHAHERI TTXMIL KRDHE AST.

WQUD HASHIYEH-NESHINIAN DR JOWAMUSH SHAHERI BE IKI DOGAN-NGI UMICK ZIYSTI MNJER MI-SHOD. EADEMA FQER AND FLAKHT AYAN BE IJGAD HLB-BADHA, ZAGH-HA, HSBIR-BADHA ... DAMN MI-ZND. NIBUD BIRNAMEH-RIZI HAI MLI AND MNFQEH-VI AND UD TQZB-AMKANAT AND TSHEHILAT ZNDG-KI AND ASTGAL DR KL KSHOR, MEHAGRT-HAII SHDIDYI RA DAMN MI-ZND KE NTIYEH AN RWAJ HASHIYEH-NESHINIANI AND KMBOUD AND GRANI MSKN DR SHAHER-HAII BZRG AST. IJGAD ALWD-KI HAI FERHENG-KI - ZIYST-MHJITI DR SHAHER-HAII BZRG AND HMGNNIN, IJGAD MASHKALAT ECTIAD-HI AND AJTAMI DR AYIN SHAHERA BE BIRNAMEH-RIZI JIDID AND MNASBI NIYAZ DARD. IJGAD SHAHER-HAII JIDID KE BEHTRIN TRH AND BIRNAMEH-RIZI SHAHERI DR KSHOR MHSOB MI-SHOD JMUHIT ZYAD SHAHER-HAII BZRG RA JZDB MI-KNND. IJGAD QTB-HA AND MARAKZ CHNTU, ULAOBE BR IJGAD ZMINEH-HAII MNASB SRYMAH-KZDAR AND TOLID AND KSPB-SOD, MI-TOWAND DR TQADL ZIYST-MHJITI SODMND BASHD.

کلیدواژه‌ها: HASHIYEH-NESHINIANI, KLAN-SHAHRA, HLB-BADHA, BIRNAMEH-RIZI SHAHERI, BII-KARI, MEHAGRT

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 می‌باید، 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، بر می‌گردد که با صدور برنامه‌های اقتصادی این گونه کشورهای تحت عنوان «برنامه‌های رشد و توسعه» در کشورهای جهان سوم گسترش یافته. پیامد رشد صنعتی کشورهای غربی، بروز مسائل و مشکلات اجتماعی فراوانی بود که یکی از آن‌ها حاشیه‌نشینی است (زاده زاهدی، ۱۳۶۹: ۱). در کشورهای جهان سوم نیز با رشد بسیار سریع شهرنشینی از اوایل دهه ۱۹۵۰ تا این زمان، زاغه‌نشینی آشکارا ظهر کرد. به طور کلی، در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ حاشیه‌نشینی (به خصوص در جهان سوم) با زاغه‌نشینی، گومنشینی و کپرنشینی و زندگی در حلبی‌آبادها متراffد بود (صالحی امیری و خدایی، ۱۳۹۰: ۱۷).

مفهوم و تعریف حاشیه‌نشینی

ظاهرًا اولین تعریفی که درباره حاشیه‌نشینی ارائه شده است به سال ۱۸۱۲ بر می‌گردد که در آن، حاشیه‌نشینی به مکان‌های شلوغ و مراکز جرم خیز اطلاق می‌شود (علیزاده اقدم و رباعی، ۱۳۹۱: ۲۳). حاشیه‌نشینی به معنای اعم، شامل تمام کسانی است که در محدوده اقتصادی شهری ساکن هستند، ولی جذب اقتصاد شهری نشده‌اند (زاده زاهدی، ۱۳۸۰: ۵).

حاشیه‌نشین‌ها کسانی هستند که در سکونتگاه‌های غیرمتعارف 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، منحصرًا در این مسئله خلاصه نمی‌شود، بلکه ابعاد گوناگون فرهنگی، اجتماعی و ... دارد (امیری و خدایی، ۱۳۹۰: ۴۰).

عل حاشیه‌نشینی

گسترش شهرنشینی از دهه ۱۳۴۰ با افزایش سرمایه‌گذاری‌های دولت در شهرها و آغاز بورس بازی زمین و ساختمن در شهرهای بزرگ، یکی از عمدت‌ترین علل مهاجرت نیروی کار روستایی به شهر شد و مشکلات نیروی کار روستایی به شهر شد و مشکلات 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 نظری کتاب‌ها، نشریات و مجله‌ها استفاده شده است.

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)، فخر حسامیان (۱۳۵۹)، کریم حسین‌زاده دلیر (۱۳۶۱)، علی اصغر مقدم (۱۳۶۵)، پرویز پیران (۱۳۶۷)، سیدس عید زاهد زاهدی (۱۳۶۹)، محمدعلی احمدیان (۱۳۷۱)، کمال اطهاری و بهزاد خالقیان (۱۳۷۲)، مینو رویی (۱۳۷۲)، محمود هدایت (۱۳۷۳)، نصرالله پورافکاری (۱۳۷۳)، حمیده‌امکچی (۱۳۷۳)، ناصرمشهدی‌زاده‌هاقانی (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 نظری کتاب‌ها، نشریات و مجله‌ها استفاده شده است.

در ایران نیز پس از ورود و استقرار سرمایه‌داری وابسته، پدیده حاشیه‌نشینی به وجود آمد و رشد آن، عمده‌تاً 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 (زاده زاهدی، ۱۳۶۹: ۲).

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

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 تفضیلی)؛ 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 راه‌آمدبیشتر (از طریق شغل‌های کاذب) در مقایسه با روستاهای (بهادری، ۱۳۸۲).

پیامدها و مشکلات حاشیه‌نشینی

۱. پیامدهای اجتماعی و فرهنگی
 HASHIYEH-NESHINNI با جرم رابطه مستقیم و نزدیک دارد. تسوء، 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 مخراجشان 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).

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، ۱۴۱؛ ۱۳۷۴).
 حاشیه‌پس از انقلاب چه در فرم و چه در محبتوا با حاشیه‌پس از انقلاب سرشت و سرنوشتی متفاوت یافت. اگر نمود حاشیه قبل از انقلاب حلبی آباد و زاغه‌های محقربود، 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 مبنی بر «هیچ‌انگاری» فاجعه‌باری است که فجایع متعدد می‌افزیند. (امیری و خدایی، ۱۳۹۰؛ ۲۱۴)
 وقتی جمعیت محله را گروه قومی، نژادی و زبانی خاصی تشکیل دهنده افراد آن از راه پیوندهای خویشاوندی با هم ارتباط داشته باشند، و هنگامی که تعلق خاطر به اجتماع محلی زیاد باشند. زمینه برای «فتار جمعی» نظیر شورش‌های شهری و شکل گیری «باندهای بزهکار» فراهم می‌شود. از نظر لوئیس هیچ یک از این ویژگی‌ها از خصوصیات ذاتی مردم فقیر نیست، بلکه این ویژگی‌ها به وسیله محيط اجتماعی بر آن‌ها تحمیل می‌شوند و به تدریج به صورت عادی در می‌آیند. (احمدی و ایمان، ۱۰۴؛ ۱۳۸۴)

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

۳. پیامد فضایی و کالبدی (توسعة فیزیکی)
 با شروع توسعه برونزا و تحمیلی کشور

از نظر سواد و آموزش نیز حاشیه‌نشینان غالباً در سطح پایینی قرار دارند. کمبود فضای آموزشی و کمبود کادر مجروب و تحصیل کرده نیز از مسائل دیگر بازدارنده در بالا رفتن سطح کیفی و کمی سواد و آموزش ساکنان این مناطق است. (همان: ۱۳۷۴).

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 بارهای شهرهایست 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 آن نمی‌دهد.

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

و یا فقط شغل نیمهوقت و نامنظمی دارد، در زمرة فقیرترین افراد قرار می‌گیرند. حاشیهنشینان، بیشتر در بخش‌های غیررسمی مشغول به کار می‌شوند. بخش غیررسمی به آن دسته از بخش‌های اقتصادی گفته می‌شود که با ویژگی‌هایی چون ورود آسان، اتکا به منابع درون‌زا، مالکیت خانوادگی مؤسسه‌ها، مقیاس کوچک عملیات، فاوری‌های کاربر و مهارت‌های اکتسابی خارج از نظام آموزش‌پرورش رسمی، همراه با بازارهای بی‌قاعده و رقبتی مشخص می‌شود و فعالیت‌هایی همچون تعمیرات کفش، حمل و نقل و خدمات بیمه را دربر می‌گیرد. بخش غیررسمی، به نوعی «سواری مجانية» تعبیر می‌شود که نه مالیات می‌پردازد و نه به قراردادهای رسمی تعهد دارد (هال و فلیپ، ۹۷: ۱۳۸۸).
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 نالمی در آن محله‌ها، همواره قیمت زمین‌های اطراف آن‌ها پایین می‌ماند که خود موجب گسترش حاشیهنشینی پیرامون آن‌هایی شود. افزایش تراکم جمعیت و ساختمندانسازی، مشکلات تأسیسات زیربنایی، و مشکلات کمبود خدمات عمومی از دیگر پیامدهای فضایی در قطب‌های یاد شده سازی‌بازی شود. 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 برونز، به زیان روستا و شهرهای کوچک تغییر می‌کند وواردات، جانشین نولیدات روستایی و به طور کلی داخلی می‌شود. در نتیجه روستا به زائدی بر ساختار جامعه بدل می‌شود و قطعات بسیار کوچک، هر گونه برنامه‌ریزی علت وجودی خود را از دست می‌دهد. تمرکز امکانات شهری، جمعیت روستا را به سوی خود می‌کشد و مهاجرت شدت می‌گیرد (پیران، ۵۶: ۱۳۶۷).

۴. پیامدهای اقتصادی

محله حاشیهنشین به طور روزافزون افراد بی‌خانمان و کم درآمد را جذب می‌کند و همواره با نیروی دافعه‌ای که بر می‌انگیزد، طبقات متوسط (حتی با درآمد پایین‌تر) را از آن محله‌ها دور می‌کند. در نتیجه بنابر 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 ساخت و سازهای غیرمجاز و تشکیل محلات غیرقانونی و بی‌ضابطه در اطراف شهرها می‌شود. افزایش جمعیت شهرها در اثر مهاجرت‌های وسیع روساییان 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 ساخت و سازهای غیر مجاز و بورس بازی زمین توسط دلالان و سوداگران زمین بر معضل زمین و مسکن بیش از پیش می‌افزاید. (خرد رنجرب و اسکندری، ۲: ۱۳۹۲)

راهکارها

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

- ۷ تلاش دولت در جهت بهبود درآمد اقشار مختلف جامعه و توزیع عادلانه ثروت؛
- ۸ ایجاد اشتغال از طریق اجرای طرح آمایش سرزمین در کل کشور؛
- ۹ کاهش تجمع صنعت و تجارت و یا گسترش صنعت در بخش‌های گوناگون جغرافیایی؛
- ۱۰ افزایش امکانات آموزشی در مناطق محروم به ویژه گسترش آموزش عالی در این بخش‌ها؛
- ۱۱ حمایت بیش از پیش دولت از بخش کشاورزی و کشاورزان و دامداران؛
- ۱۲ تغییر از ساختار سیاسی متمرکز در چند کلان‌شهر به تمامی شهرها؛
- ۱۳ بهبود قوانین و مقررات شهری و اجرای قوانین سخت‌گیرانه‌تر در ایجاد مناطق زاغه‌نشین؛
- ۱۴ حمایت دولت در بازگشت زاغه‌نشینان شهرستانی و روستایی در بازگشت به موطن اصلی خویش.

منابع

۱. احمدی، جیب و ایمان، محمدتقی (۱۳۸۴). «فرهنگ فقر، حاشیه‌نشینی و گرایش به رفتار بزهکارانه در میان جوانان حاشیه‌نشین ۵۰ پیاله شیار در سال ۱۳۸۲». مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان، 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). «شهرشنی شتابان و ناهمگون، آلونک‌نشینی در تهران». مجله اطلاعات سیاسی - اقتصادی، ش. ۲۳.
۴. چیما، جی‌شایر (۱۳۷۹). مدیریت شهر، خط‌نمایی‌ها و نواوری‌ها در کشورهای در حال توسعه. ترجمه ہرویز زاهدی. شرکت پردازش و برنامه‌ریزی شهری. تهران.
۵. خرد رنجرب، محمد و اسکندری، محمدرضا (۱۳۸۳). بحران حاشیه‌نشینی و
۶. پیامدها نیز به نوبه خود باعث خارج شدن روستاهای از چرخه تولید اقتصاد کشور
۷. روزهای اسلامی، نجف‌الله (۱۳۸۰). «ساخت و سازهای غیرمجاز در ساختار مهندسی و مدیریت کلان‌شهری». دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرج.
۸. زارع مهرجویی، مرضیه و ببری، شیرین (۱۳۸۰). «مهاجرت و حاشیه‌نشینی». نشریه اصلاح و تربیت.
۹. زاهد زاهدانی، سید سعید (۱۳۶۹). حاشیه‌نشینی. انتشارات دانشگاه شیراز. چاپ اول.
۱۰. سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور (۱۳۸۲). «سنند توانمندسازی و ساماندهی سکونتگاه‌های غیررسمی» هفته‌نامه شماره ۵۷. تهران.
۱۱. ستوده، هدایت‌الله (۱۳۷۶). آسیب‌شناسی اجتماعی: حامیه‌شناسی اتحارات. انتشارات آوای نور. تهران.
۱۲. شکوئی، حسین (۱۳۷۹). دیدگاه‌های نو در جغرافیای شهری. انتشارات سمت. تهران.
۱۳. صالحی امیری، سیدرضا و خدایی، زهرا (۱۳۹۰). حاشیه‌نشینی و اسکان غیررسمی. انتشارات ققوش. تهران.
۱۴. عابدین درکوش، سعید (۱۳۸۰). درآمدی بر اقتصاد شهری. مرکز نشر دانشگاهی. تهران.
۱۵. علیزاده اقدم، محمدباقر و ربانی، رسول (۱۳۹۱). حاشیه‌نشینی شهری. انتشارات دانشگاه اصفهان.
۱۶. کوشی، مسعود و نجاتی حسینی، محمود (۱۳۸۷). آنومی اجتماعی در مناطق حاشیه‌ای تهران بزرگ. مرکز تحقیقات استراتژیک. تهران.
۱۷. لادن، علیرضا و رزقی شیرسوار، هادی (۱۳۸۸). «دلایل حاشیه‌نشینی در کلان‌شهر تهران». فصلنامه مطالعات مدیریت شهری سال اول. پیش‌شماره سوم. تهران.
۱۸. لطفی، حیدر و همکاران (۱۳۸۹). بحران حاشیه‌نشینی و سکونتگاه‌های غیررسمی در مدیریت. فصلنامه علمی پژوهشی گرافیای انسانی. سال دوم ش. دوم. تهران.
۱۹. لهسایی‌زاده، عبدالعالی (۱۳۶۸). نظریات مهاجرت. انتشارات نوید. شیراز.
۲۰. مشهدی‌زاده ده‌اقاتی، ناصر (۱۳۷۴). برنامه‌ریزی شهری در ایران. انتشارات دانشگاه علم و صنعت ایران. تهران.
۲۱. هال، پیتر و اولریخ، فایفر (۱۳۸۸). آینده شهری قرن ۲۱. برنامه جهانی برای شهرهای بیست و یکم. ترجمه اسماعیل صادقی ناهید صفائی. نشر جامعه مهندسان مشاور ایران. تهران.
۲۲. پیران، پرویز (۱۳۶۷). «شهرشنی شتابان و ناهمگون، آلونک‌نشینی در تهران». مجله اطلاعات سیاسی - اقتصادی، ش. ۲۳.
۲۳. چیما، جی‌شایر (۱۳۷۹). مدیریت شهر، خط‌نمایی‌ها و نواوری‌ها در کشورهای در حال توسعه. ترجمه ہرویز زاهدی. شرکت پردازش و برنامه‌ریزی شهری. تهران.
۲۴. خرد رنجرب، محمد و اسکندری، محمدرضا (۱۳۸۳). بحران حاشیه‌نشینی و

پژوهش در کلاس درس

سعید نریمانی

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

فرهنگ فرهنگی

معاون آموزشی دبستان دخترانه شهید چمران، شهریار

اشاره

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

ویژگی‌ها

- فرایندی حلزونی یا یادگیری نظام‌داری شامل مراحل برنامه‌ریزی، اقدام، مشاهده و بازندهشی 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.
- راه حل‌هایی به دست آمده‌از آن قبل نقادی و تبادل نظر بایگران هستند.
- ضرورتی ندارد پژوهنده پژوهشگری حرفه‌ای باشد.
- مردمی است.
- مبنی بر ارزش‌های انسانی است [عبدی، ۱۳۸۶: ۷۳].

الف. روش اقدام‌پژوهی

تعريف

اقدام‌پژوهی 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

به طور کلی اقدام‌پژوهی شامل چهار مرحله است: مرحله‌ای اول تشخیص

تفاوت اقدام‌پژوهی با پژوهش کاربردی
به رغم اینکه هر دو روش اقدام‌پژوهی و پژوهش کاربردی دارای

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

مزیت‌های اقدام پژوهی در آموزش و پرورش

- «دستاندرکاران فعالیت‌های آموزشی برای مشخص کردن موقعیت‌های نامعین در رابطه با فعالیت‌های شان، می‌توانند روش علمی را به کار بزنند و با استفاده از روش اقدام پژوهی، فعالیت‌های خود را بهبود بخشنند.
- توجه دستاندرکاران فعالیت‌های آموزشی به جنبه‌های عملی و پی‌بردن 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 تعديل 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 می‌جوینند.
- دستاندرکاران فعالیت‌های آموزشی شرکت‌کننده در فرایند پژوهش به ضرورت آشنایی با فنون پایه پژوهشی اعتقاد دارند.
- دستاندرکاران فعالیت‌های آموزشی شرکت‌کننده در فرایند پژوهش با فرایند پژوهش با فرایند پیویایی گروه آشنا هستند.
- فرست لازم برای نوازوری در نظام آموزش و پرورش فراهم است» [سرمد و همکاران، ۱۳۸۹: ۸۷-۸۸].

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 [ساکی، ۱۳۹۱: ۱۹۴].

در پژوهش کاربردی تعداد افراد مساهده 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، هر چند که از روش علمی استفاده می‌شود، اما کنترل فرایند پژوهش، شدت یاد شده را ندارد و پژوهشگر در صدد 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 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 در می‌آید. 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



اعتباربخشی در اقدامپژوهی

۱. مراجعه به چشم‌اندازهای جایگزین: آیا آن ادراکاتی که در طول فرایند پژوهش به دست می‌آید، با چشم‌اندازهای اشخاص مرتبط دیگر با سایر پژوهشگران در تعارض نیست؟
۲. آزمون حین عمل: آیا در فرایند پژوهش مراقبت می‌شود که در حین اقدام عملی، نتایج استخراج و ارزیابی شوند؟
۳. قضایت اخلاقی: آیا فرایند پژوهش با اهداف آموزشی هماهنگ است؟ آیا با اصول تعامل انسانی هم خوانی دارد؟
۴. هماهنگی عملی: آیا ابزار پژوهش به شیوه‌ای ساخته می‌شود که کارگزاران حرفه‌ای بنوتند برای رشد و توسعه آتی عملشان، بدون صرف وقت اضافی و بیش از حد، آن را به کار بزنند؟ [شواخی و محمدزاده، ۱۳۸۴: ۴۳-۴۲].

بررسی اعتبار داده‌ها

«یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های افرادی که با روش‌های کیفی تحقیق می‌کنند، به ویژه کسانی که از روش اقدامپژوهی استفاده می‌کنند، مشروعيت تحقیق آن‌ها و پاسخ به این سؤال است که «آیا کار آن‌ها به خوبی انجام شده است یا خیر؟» برای پاسخ دادن به چنین سؤالی لازم است پنج جنبه جهان‌بینی مشارکتی، یعنی برقراری و ارتقای روابط با دیگران، پیامدهای عملی، پذیرش و استفاده از کثرت‌گرایی 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 اقدامپژوهی، به دست آوردن یک معیار کاملاً درست نیست، بلکه گسترش یک گفت‌وگوی سازنده درباره روش مناسب انجام دادن یک کار با ارزش است. چرا که هیچ طرح اقدامپژوهی در پاسخ به همه سوالات نمی‌تواند بهطور کامل موفق باشد. انواع روش‌های بررسی اعتبار داده‌ها عبارت‌اند از:

اعتبار بازدید: نشان می‌دهد اقدام انجام شده تا چه اندازه مستلزم‌ای را که موجب انجام اقدامپژوهی شده، حل کرده است.

اعتبار فرایند: شامل بررسی کفايت فرایندهایی است که در مراحل مختلف اقدامپژوهی مورد استفاده قرار می‌گیرند.

اعتبار دموکراتیک: اشاره می‌کند که اقدامپژوهی به چه میزان با مشارکت گروه‌هایی که در مسئله مورد تحقیق سهیم هستند، انجام می‌شود و دیدگاه‌های چندگانه و منافع مادی آن‌ها به چه میزان مورد توجه قرار گرفته است.

اعتبار تسهیل‌کننده: متنضم این بررسی است که اقدامپژوهی تا چه میزان بر مشارکت‌کنندگان تأکید دارد و جهت‌دهی آن‌ها را تغییر و آن‌ها را راقیت می‌کند تا آماده تغییر نگرش خود درخصوص عملکردشان باشند.

اعتبار گفت‌وگویی: نشان‌دهنده ارزش گفت‌وگو با همکاران درباره شکل‌دهی و بررسی یافته‌ها و تفسیرهای اقدامپژوهی است. در واقع با پاسخ به پرسش‌های زیر می‌توان کیفیت داده‌های جمع‌آوری شده در اقدامپژوهی را ارزیابی کرد:

- آیا اقدامپژوهی در شکل گیری و توسعه روابط اجتماعی و مشارکت

- جمعی موفق بوده است؟
 - آیا برنامه‌ریزی و فرایند اقدامپژوهی، به وسیله علاقه‌ها و دغدغه‌های مربوط به پیامدهای عملی مدیریت شده است؟
 - آیا در اقدامپژوهی از همه راههای ممکن برای کسب دانش استفاده شده است؟
 - آیا اقدامپژوهی به انسجام فکری اعضای شرکت‌کننده منجر شده است؟
 - آیا اقدامپژوهی راههایی فراتر از عقل نظری برای کسب دانش فراهم کرده است؟
 - آیا اقدامپژوهی از روی آگاهی به عنوان رویکردی مناسب برای انجام پژوهش مورد نظر انتخاب شده است؟
 - آیا اقدامپژوهی برای افراد شرکت‌کننده به عنوان یک کار معنادار تلقی شده است؟
 - آیا اقدامپژوهی به پایدار و فراگیر شدن اصلاحات به وجود آمده کمک کرده است؟
- در صورتی که پاسخ به پرسش‌های فوق، مثبت باشد و در هر مورد شواهد کافی ارائه شود، می‌توان نتیجه گرفت که اقدامپژوهی موقفيت‌آمیز بوده است و دانش حاصل از آن از اعتبار کافی برخوردار است. البته باید توجه داشت که ارزیابی اقدامپژوهی به صورت جمعی با مشارکت افراد یا گروه‌های ذی‌ربط انجام می‌شود. اقدامپژوه باید شواهدی دال بر پیشرفت کار ارائه کند، اما تا زمانی که دیگران (همکاران، فرادستان، مراجعان، جامعه علمی، و عامة مردم) با ادعای او موافق نباشند نمی‌توان پژوهش را معتبر دانست» [چمن‌آرا، ۱۳۸۹: ۱۶-۱۴].

ب. روش معلم پژوهندۀ تعريف

روش معلم پژوهندۀ فرایندی است که به واسطه آن معلم برای ارزیابی پیوستۀ عملکرد خویش، و نیز شناسایی و حل مسائل جاری و واقعی کلاس خود، آموزش و پژوهش را در هم می‌آمیزد [نماداری، پژمان و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۹۶].

- **مزیت‌های استفاده از روش معلم پژوهندۀ تعريف**
 - «رفع یا بهبود مشکلاتی که در موقعیت‌های خاص تشخیص داده شده‌اند.
 - مجهز شدن به مهارت‌ها و روش‌های جدید، افزودن بر نیروی تحلیل‌گرانه و افزایش خودآگاهی.
 - 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: ۲۴].

ج. اقدام‌پژوهی در کلاس درس

مرحله اول: تشخیص و برنامه‌ریزی

در این مرحله، معلم رویدادهای اتفاق افتاده در کلاس درس را مطالعه می‌کند، یافته‌هایش را با دیگران در میان می‌گذارد، نظر کارشناسان را بررسی می‌کند، و سپس در پرتو یافته‌های پژوهش، مسئله پژوهش را مورد بازنگری قرار می‌دهد و فرایند پژوهش را تکرار می‌کند. معلم باید برای به کارگیری طرح آزمایشی اش، تمرکز خود را بر تدوین سوالی قابل تحقیق معطوف کند. برای مثال، سوال تحقیق می‌تواند چنین باشد: آیا در صورتی که به دانشآموزانم روش ساده تجزیه و تحلیل موضوعات پیچیده را باد بدhem، آن‌ها می‌توانند استدلال بهتری ارائه کنند؟ مرحله بعد نهانها شامل برنامه‌ریزی برای این است که چگونه او فعالیتش را به منظور کمک به دانشآموزانش برای تجزیه و تحلیل موضوعات پیچیده تغییر دهد، بلکه روش جمع‌آوری شواهد معتبر به منظور پایش تأثیر روش جدید و تجزیه و تحلیل اطلاعات را نیز در برمی‌گیرد [ویلسون، ۴۱: ۱۳۹۲].

جمع‌بندی

روش اقدام‌پژوهی شکلی جامع از جست‌و‌جوی علمی است که با به کارگیری آن می‌توان در همه عرصه‌های زندگی حرفه‌ای و شغلی، یعنی هر جا که آموزش و تربیتی جریان دارد، به کاهش یا رفع دشواری‌های فاراوی آموزش اهتمام ورزید. روش معلم پژوهش‌نده نیز گونه‌ای از اقدام‌پژوهی در کلاس درس است که معلم پژوهش‌نده با بهره‌گیری از آن می‌تواند در فرایند یاددهی - یادگیری به حل مشکلات درسی، بهبود سطح تدریس خوبی، بهبود فهم خود از آموزش، اثربخشی بیشتر در کلاس، و بهبود اعمال آموزشی و پرورشی نائل آید.

اقدام‌پژوهی در حوزه آموزش و پرورش با عنایت به مواد تشریح شده در این پژوهش بهترین و جامع‌ترین روشی است که در صورت انجام درست مراحل آن و نیز رعایت مراحل اعتباری‌بخشی و اعتبارسنجی داده‌ها، دستاندرکاران تعلیم و تربیت در مدرسه و نیز معلم پژوهش‌نده در کلاس درس می‌توانند برای کاهش و یا مرتفع کدن مسائل آموزشی و پرورشی از آن استفاده کنند.

منابع

۱. چمن‌آرا، سپیده (۱۳۸۹). «تحقيق عمل، جمع‌آوری داده‌ها و اعتباری‌بخشی به آن‌ها، سلسله مقالاتی درباره تحقیق عمل، بخش سوم». *فصلنامه پژوهشی، آموزشی، اطلاع‌رسانی*، رش آموزش‌ریاضی، دوره ۲۸، شماره ۲.
۲. زندان‌دینیان، احمد، عیسوی، محسن و جعفری احمدآبادی، حسن (۱۳۹۰). «مطالعه بنیادهای فلسفی روش تحقیق اقدام‌پژوهی (معلم پژوهش‌نده)». *دو فصل ناتمام علمی - تخصصی پژوهش*. سال ۳. شماره ۱.
۳. سیف‌اللهی، وجه‌الله (۱۳۸۱). *راهنمای اقدام‌پژوهی در آموزش و پرورش: انتشارات گیلان*. رشت. چاپ اول.
۴. سردمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۸۹). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، انتشارات آگاه*. تهران. چاپ نوزدهم.
۵. ساکی، رضا (۱۳۹۱). «پژوهش معلم محور؛ پارادایمی نو در پژوهش‌های آموزشی». *فصلنامه علمی - پژوهشی راهبردهای آموزش*. دوره ۵. شماره ۲.
۶. شواخی، علیرضا و محمدزاده، فاطمه (۱۳۸۴). «علمیان علوم تجری و روانی اقدام‌پژوهی». *فصلنامه آموزشی، پژوهشی*، سپرمه، تربیتی آموزه. ۲۸. شماره ۱.
۷. عبادی، غلام‌حسین (۱۳۸۶). «روش تحقیق اقدام‌پژوهی». *فصلنامه تخصصی (پژوهشی، آموزشی، اطلاع‌رسانی)* مدارس کارا. شماره ۳.
۸. نامداری، پژمان؛ مهدی، قنبری، سیروس؛ محمودی، حشمت‌الله (۱۳۹۲). «شناسایی موانع اجرای برنامه معلم پژوهش‌نده از دید معلمان پژوهش‌نده و کارشناسان: مورد مطالعه استان همدان». *فصل ناتمام علمی - پژوهشی* پژوهش‌های آموزش و یادگیری. سال ۲۰. شماره ۳.
۹. ویلسون، الین (۱۳۹۲). «اقدام‌پژوهی، چراها و چگونگی‌ها». *ترجمه احمد شریفان، سیده‌ربابه ریاضی، و شهربانو سرمدی*. ماهنامه آموزشی، تحلیلی، و اطلاع‌رسانی رشد آموزش ابتدایی، دوره ۱۷. شماره ۲.

مرحله‌های دوم و سوم: اقدام، مشاهده و مداخله

در این مرحله معلم سؤال خود را به دو قسم تقسیم می‌کند: ابتدا به دنبال شواهد توانایی دانشآموزان برای تجزیه و تحلیل موضوع می‌گردد و سپس به جست‌وجوی نحوه شکل‌گیری استدلالات دانشآموزان در گروه، یادداشت‌های مربوط به مشاهده نحوه تدریس به وسیله همکاران، پیگیری مداخله و استفاده از کاوش تشخیصی برای پی‌بردن به نظر دانشآموزان درباره مفاهیم و روش تدریس می‌شود. همچنین، معلم نوشه‌های دانشآموزان را تجزیه و تحلیل، و با گروهی از آنان مصاحبه می‌کند [ویلسون، ۴۱: ۱۳۹۲].

مرحله چهارم: تحلیل و تعدیل

بعد از تجزیه و تحلیل داده‌ها و اندیشه درباره نتایج ناشی از مداخله به عمل آمده، معلم روش تدریس خود را تعديل می‌کند و مجدداً به مداخله و جمع‌آوری داده‌ها به همان روش قبلی (مرحله اول چرخه اقدام‌پژوهی) می‌پردازد. برای وارد شدن به چرخه دوم اقدام‌پژوهی، در مرحله دوم در قالب مجموعه جدیدی از سؤال‌ها مجدداً برنامه‌ریزی می‌شود. این عمل می‌تواند اجرای اقدام‌پژوهی را در مرحله دوم امکان‌پذیر کند. هدف معلم این است که بیشتر بینیدیشد و درک خود را از عملی که انجام داده است، عمیق‌تر کند. معلم کلاسیش را از طریق مشاهده دقیق و تأمل به عمل آمده، آگاهانه مورد بررسی قرار می‌دهد [همان، ص ۴۱].

بنابراین معلم طی مراحلی به توصیف و تبیین وضعیت آموزشی - پژوهشی دانشآموزان در کلاس خود می‌پردازد. در این مسیر او مسئله فاراوی یاددهی - یادگیری را شناسایی و ابعاد آن را بررسی و مستند می‌کند. سپس به شناسایی دلایل بروز مسئله و جمع‌آوری داده‌ها می‌پردازد. در گام دیگر، راه حل یا راه حل‌هایی برای مرتفع

انسانیت

جعفر ربانی

انسانیت: تاریخ اخلاقی سده بیستم

نویسنده: جاناتان گلاور

مترجم: افسین خاکباز

ناشر: آگه (تلفن: ۰۹۳۲-۶۶۴۶۷۳۲۳ - ۰۹۶۴۶۷۳۲۳) چاپ دوم، ۱۳۹۲

جاناتان گلاور
انسانیت:
تاریخ اخلاقی سده بیستم
رس. افسین خاکباز
دیوار خسالیار دیپلمی

عظیمی از زندگی و تفکر سده بیستم تبدیل شد.»
می‌دانیم 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 می‌دهد که براساس آن، بیش از آنکه سازنده باشد، ویرانگر بوده است؛ مبارزه با اخلاق و معنویت یهودی سیحی، تحقیر زنان، تحقیر مستضعفان و ستمدیدگان، بی‌ارزش شمردن کشیشان، ستایش قدرتمندان و در نهایت اعتقاد به ابر مردا! آنچه که می‌تواند به ظهور هیتلر در قرن بیستم تعبیر شود.

در بخش روان‌شناسی اخلاقی جنگافروزی، گلاور فرمایش هویت اخلاقی را نشان می‌دهد و اینکه چگونه فضای جنگ جهانی دوم به سویی رفت که در آن مزه‌های اخلاقی تا آنچه فوراً ریخت که بمباران غیرنظمامیان و اماکن مسکونی، که قلباً از آن اجتناب می‌شد، امری عادی تلقی شد و در نهایت کار را به بمباران اتمی «هیروشیما» و «ناکازاکی» کشاند.

قبیله‌گرایی یکی از جانگارترین بحث‌های کتاب است، به ویژه وقتی به جنگ داخلی در «رواندا» (دهه ۱۹۹۰) می‌پردازد. بر سر امری به ظاهر ساده – یعنی کشته شدن رئیس جمهور که از «هوتو»ها بود در سقوط هواییما – هوتوها و «توتسی»ها دست به کشتار یکدیگر زندند. «افراد قبیله هوتوها جاده‌ها را بستند و کل کشور را برای یافتن توتسی‌ها زیرورو کردند. هر مردی مأمور جستجوی نظاممند ده خانه برای یافتن توتسی‌ها شد. همسایه‌ها توتسی‌ها را لو می‌دادند و می‌کشتند. اجساد هزاران توتسی روی رودخانه، از اوگاندا تا تانزانیا، شناور بود. ظرف چند

این کتاب در واقع تاریخ ضداحقی سده بیستم است، و همان طور که صاحب نظری گفته: «تحلیلی تأثیرگذار و قابل درک از وحشیگری در سده بیستم است.» تا آنجا که به گفته، پیتر سینگه – متفکر معاصر – «تصور اینکه کتابی بتواند از این مهم‌تر باشد، دشوار است.» به نظر می‌رسد کتاب حاضر بسیار هوشیارانه و درمندانه برای ترجمه به فارسی انتخاب شده است و این را از توضیح سرپرست مجموعه می‌توان دریافت که می‌نویسد: «مدتها در این اندیشه بودم که چرا تعداد کتاب‌های صرف‌نظری که به زبان فارسی منتشر می‌شود این همه زیاد است و تعداد کتاب‌های انضمایی که واقعیت‌ها را بازگو و تفسیر می‌کنند، این همه کم؟!» و همین اندیشه او را به فکر طراحی مجموعه‌ای برای فارسی‌زبانان 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 خواهد آمد. سرپرست مجموعه همچنین می‌گوید که انتشار این کتاب در اروپا «هنگامهای در میان مورخان و فیلسوفان بریا کرد که دو سال پس از انتشارش، سمینار بزرگی با شرکت مشهورترین چهره‌های فلسفه و تاریخ، برای نقد و بررسی آن برپاشد».

اکنون ببینیم محتوای این اثر چیست. کتاب در هفت‌بخش – و هر بخش در چند فصل – تأثیف یافته است با این عنوان‌یین: اخلاق بدون قوانین اخلاقی؛ روان‌شناسی اخلاقی جنگافروزی؛ قبیله‌گرایی؛ دام‌جنگ؛ باور و وحشت: استالین و جانشینیانش؛ اراده معطوف به بازآفرینی انسان: تجربه نازی‌ها؛ و بخش هفتم: در باب تاریخ اخلاقی آخر انسانیت.

بخش اول با این عنوان شروع می‌شود: «جالش نیچه و این نشان می‌دهد که نویسنده انگلیسی کتاب، نقش اندیشه‌های نیچه را در «تاریخ اخلاقی سده بیستم» اساسی و برجسته می‌داند چنان که می‌نویسد: «برخی اندیشه‌های او به فرضیات بنیادین بخش



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش آموزی

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

- رشد کوک**: برای دانش آموزان پیش دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی
- رشد نوآموز**: برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی
- رشد در تشن آموز**: برای دانش آموزان پایه های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله‌های دانش آموزی

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

- رشد نوجوان**: برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه اول
- رشد امتحان**: برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه اول
- رشد فکر**: برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه دوم
- رشد چشم**: برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگ‌سال عمومی

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

- ❖ رشد آموزش ابتدایی ◆ رشد تکنولوژی آموزشی
- ❖ رشد مدرسه فردا ◆ رشد معلم

مجله‌های بزرگ‌سال تخصصی:

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

- ❖ رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی ◆ رشد آموزش زبان و ادب فارسی
- ❖ رشد آموزش هنر ◆ رشد آموزش مشاور مدرس ◆ رشد آموزش تربیت بدنی
- ❖ رشد آموزش علوم اجتماعی ◆ رشد آموزش تاریخ ◆ رشد آموزش جغرافیا
- ❖ رشد آموزش زبان های خارجی ◆ رشد آموزش ریاضی ◆ رشد آموزش فیزیک
- ❖ رشد آموزش شیمی ◆ رشد آموزش زیست شناسی ◆ رشد مدیریت مدرسه
- ❖ رشد آموزش فنی و حرفه ای و کار داشت ◆ رشد آموزش پیش دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مریبان، 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 پیشروش، پلاک ۲۶۶.
- ◆ تلفن و نامبر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰ ۱۴۷۸
- ◆ 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 عامه‌های 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. گلابر 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 گلابر موضوع را به طور خلاصه این گونه باز می‌کند: «واکنش به این ترس، تلاش برای یافتن متعدد و افزایش تسلیحات است. سربازانی بی‌باک پرورش دهد. عقب‌ماندگی در توان موشکی را کاهش دهد. طرف دیگر نیز خود به خود می‌ترسد؛ و بدین ترتیب نخستین مارپیچ ایجاد می‌شود» (ص ۳۸۰). باور و حشت: استالین و جانشینانش» عنوان بخش پنجم کتاب است. منظور از جانشینان استالین، البته دیبلوم کل حزب کمونیست اتحاد جماهیر شوروی نیستند، بلکه در رأس آن‌ها مائوتسه تنگ (رهبر چین کمونیست) و نیز رهبران «خمرهای سرخ» در کامبوج و امثال این‌ها قرار دارند که میراث استالین را تکرار کردن و با ساختار قدرتی که برآورده‌اند، با امواج تودههای انسانی، قرن بیستم را درنوردیدند. در این بخش نکته قابل توجه اشاره به ماکسیم گورکی نویسنده موافق استالین و سنتایشگر اوست و نیز اشاره به جرج ارول، نویسنده انگلیسی، که ضدکمونیسم بود و کتاب «قلعة حيونات» او زبان دارد. این دو برای ما کاملاً ساخته شده‌اند. در بخش ششم (اراده معطوف به بازآفرینی‌ها، تجربه نازی‌ها) نویسنده بار دیگر به سراغ آلمان‌ها می‌آید و با اشاره به نیچه [نظام باورها، سویه تاریک نیچه] می‌کوشند نازیسم را تحدی بازتاب‌اندیشه‌های این فیلسوف تأثیرگذار معرفی کند می‌گوید: «برخی از چیزهایی که نیچه می‌گفت، نظریه‌های ناب نازی‌ها بودند. این ابراز نظر او که انقراض سیاری از افراد دقیقاً باندازه نولیدممثل مطلوبیت دارد و باید به سوی منقرض ساختن ضعفاء، معلولین و فاسدان حرکت کنیم، ممکن است در هر یک از کارهایی که در زمینه بوده باشد نزدی انجام شد، ریشه داشته باشد» (ص ۵۳۹). در این بخش به طور 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، لوقار 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 خواندنی ترین مباحث کتاب برای اهل اندیشه باشد. وبالاخره بخش هفتم (در باب تاریخ اخلاقی اخیر انسانیت) در واقع

روشنگری رشد

نحوه اشتراک:

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

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریز؛

۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۸۸۴۹۰ ۲۳۳۳ لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

عنوان مجلات در خواستی:

▪ نام و نام خانوادگی:

▪ تاریخ تولد: ▪ میزان تحصیلات:

▪ تلفن:

▪ نشانی کامل پستی:

▪ استان: ▪ شهرستان:

▪ خیابان:

▪ پلاک: ▪ شماره پستی:

▪ شماره فیش بانکی:

▪ مبلغ پرداختی:

▪ اگر قبل از مشترک مجله رشد بوده اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

▪ نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین ۱۱۱۵۵/۴۹۷۹

▪ تلفن بازرگانی: 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 سبیعت بشری و ابعاد ضدآلاقی قرن بیستم را به رخ خواننده می‌کشد، در همان اول کتاب می‌گوید: «اگرچه کتاب حاضر حاوی نکات بسیار تاریک بی‌شماری است، ولی پیام آن بدینی نیست. باید نگاهی دقیق و روشن به برخی از هیولاها 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 هیولاها درون را با دقتنظر و هوشمندی به ما بشناساند. ولی 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 کanal 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 نابرداری 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 با فناوری عامل دیگری است که اندیشه گلاور را اشغال می‌کند. ولی نقش این عامل را در قرون جدید در کشور 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 بیند آیا واقعاً چه راهی برای تکرار نشدن آن فجایع بی‌نظیر که در قرن بیستم روى داد، می‌توان پیدا کرد.

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

