

علوم اجتماعی

رشد آموزش



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر نشریات و کارهای آموزشی

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی ویژه آموزگاران، دبیران، دانشجویان علوم اجتماعی و کارشناسان آموزش و پرورش
دوره بیست و یکم شماره ۲ زمستان ۱۳۹۷ ۶۴ صفحه ۱۹۰۰۰ ریال پیامک: ۳۰۰۸۹۹۵۰۱

w w w . r o s h d m a g . i r



آموزش علیه آموزش

جامعه شناس فرهنگ

مدرسه علوم اجتماعی را جدی نمی گیرد

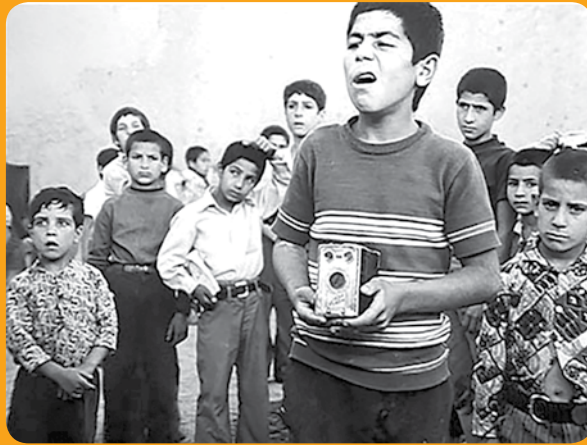
مسائل آموزش و پرورش ایران امروز

الگوی کاوشگری در تدریس علوم اجتماعی

فیلم کوتاه: زنگ تفریح (۱۳۵۱)
ساخت: ایران
کارگردان: عباس کیارستمی

این فیلم به گفته مرحوم کیارستمی راه جدید و متفاوتی را گشوده است تا بتوان از طریق آن به بیان دغدغه‌ها پرداخت. به همین دلیل تماشای آن خالی از ارزش نخواهد بود. فیلم با محوریت **دارا** آغاز می‌شود؛ پسر بچه‌ای که حین توپ بازی با **اکبر**، شیشه مدرسه را شکسته و با تکیه به دیوار در راهروی مدرسه - در انتظار تنبیه ایستاده است. سپس شاهد رسیدن معلم و تکان‌های ترکه‌اش هستیم و در ادامه پس از گذشت چند حادثه متوالی برای بازی در خارج از محیط مدرسه، در انتها پسر بچه به همراه توپش مسیری نامعلوم را - در کنار اتوبان - برای قدم‌زدن در پیش گرفته است.

بر این اساس می‌توان گفت، مادامی که به عنوان مسئول آموزشی به جای آموزش و ارتباط دوستانه، دانش‌آموزان را تنبیه و از بازی در مدرسه منع می‌کنیم، به مشکلات آموزشی و تربیتی دامن زده‌ایم. آنچه که این فیلم را به اثری قابل تأمل تبدیل کرده، اشاره‌ای جالب به کارکرد منفی برخورد خشونت‌آمیز و تنبیه است. در سیر داستان به خوبی می‌توان دید که چگونه چنین واکنشی از سوی مسئولان آموزشی، می‌تواند انزوا و به حاشیه رانده شدن دانش‌آموزان را به همراه داشته باشد. در دوره سنی‌ای که بسیاری از رفتارهای ما به صورت طبیعی و «نه از روی قصد» صورت می‌گیرند، اگر آموزش و ارتباط دوستانه جایگزین برخورد تنبیهی شود، بدون شک شاهد چنین پیامدهای منفی نخواهیم بود.



کالینا رشید پور

انیمیشن: پشت کیف مدرسه (۲۰۱۵)
ساخت: هنگ کنگ
سازنده: استودیو اینتوکسیک^۲
کارگردان: نیکهو چون یو

برنده جشنواره بین‌المللی انیمیشن انسی
و بهترین انیمیشن کوتاه سال

انیمیشن کوتاه پشت کیف مدرسه درونمایه روان‌شناسی اجتماعی دارد و عواملی همچون قلدری، تعمق در خود و نجات خود را به تصویر می‌کشد. این فیلم با محوریت آزار و اذیت و تمسخر مداوم کودک در دبستان - توسط کودکان دیگر - آغاز می‌شود، اما این موضوع به تنفر «یک بزرگ‌سال» از خودش می‌انجامد. برای مثال، وقتی در حادثه‌ای توپ بچه‌ها به سر کودک می‌خورد، او دچار گیجی می‌شود و در همان زمان کارگردان ما را به دوران نوجوانی‌اش می‌برد. نوعی سیر درونی که بنا دارد توجه بیننده را به بزرگ‌سالی پسر بچه جلب کند، اینکه برچسب «فرد دست و پا چلفتی» هیچ‌گاه از روی او برداشته نخواهد شد. بر اثر مداومت اتفاقات ناگوار، خود او نیز این برچسب را پذیرفته است و در نهایت به فردی منزوی که توانایی دفاع از خود را ندارد و همواره قربانی خشونت در اجتماع است، تبدیل می‌شود. این فیلم موضوعی روشن درون خود دارد.

اینکه کودک به علت آزار از سوی عده‌ای «ارتباطی» با هم‌سالان خود ندارد، تا اندازه زیادی ناشی از نظام آموزشی است. چرا که کمبود یا نبود راهنما و مشاور آموزشی دارای مهارت بالا که بتواند استعداد هر کودکی را بنمایاند و نقش تربیتی صحیحی را اجرا کند تا ارتباطی دوستانه بین دانش‌آموزان برقرار شود، به خوبی در پس‌زمینه فیلم مشهود است. در نتیجه چنین شرایطی، نظام آموزشی همواره به انحای متفاوت در حال بازتولید تصویری است که یادآوری می‌کند، کودک سالم شر و شیطان است. در مقابل، کودکی که بی‌سروصداست، در نهایت بی‌استعداد و دست و پا چلفتی است. از منظر اجتماعی، انیمیشن بیانگر این موضوع است که بی‌توجهی نداشتن مسئولان آموزشی به برخورد خشونت‌آمیز دانش‌آموزان با هم‌سالان، و حضور نداشتن افراد کارآمد به‌عنوان مربی و راهنما، آسیبی مادام‌العمر را به همراه دارد و زمینه‌آثاری همچون انزوا، مشکلات روانی، عدم شکوفایی و قربانی بودن افراد را فراهم می‌کند.

پی‌نوشت‌ها

1. Lazhar
2. Intoxic



| فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی |

| ویژه آموزگاران، دبیران، دانشجویان علوم اجتماعی و کارشناسان آموزش و پرورش |

| دوره بیست و یکم | شماره ۲ | زمستان ۱۳۹۷ | ۶۴ صفحه |



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

سرمقاله

● آموزش علیه آموزش / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

● مدرسه علوم اجتماعی را جدی نمی گیرد / گفت و گو با دو تن از دبیران علوم اجتماعی خراسان جنوبی / محمود اردوختی / ۴

● الگوی کاوشگری در تدریس علوم اجتماعی / تأثیر یادگیری مشارکتی بر نگرش دانش آموزان دختر دوره متوسطه

نسبت به کتاب های درسی علوم اجتماعی / مهدی ولی نژاد / ۱۶

● مهارت اجتماعی زندگی آینده / تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه نهم متوسطه / دکتر حمیدرضا رضازاده

بهادران و فیروزه پوشش دوست / ۳۴

● یادگیری با چارت و نمودار / مروی بر یک تجربه / فریا تمدنی / ۵۲

دانش نوین اجتماعی

● مشکل توسعه نیافتگی ما کجاست: سرمایه مادی یا انسانی؟ / کندوکاو جامعه شناختی در مفهوم سرمایه انسانی /

دکتر رضا خورشیدی / ۸

● مطالعات اجتماعی در آنتاریو / افشین چمن آرا / ۲۱

● جامعه شناس فرهنگ / نگاهی به شخصیت، زندگی و اندیشه های سورو کین / جعفر ربانی / ۲۵

● یک کتاب، یک طنز نویس، یک جامعه / زهرا فریا / ۴۵

● ارزشیابی تکوینی الکترونیکی درس مطالعات اجتماعی / مصطفی سهرابلو / ۴۸

دانش اجتماعی بومی

● مسائل آموزش و پرورش ایران امروز / دکتر اقبال قاسمی پویا / ۱۳

● دگرگونی درک ایرانیان از تغییرات / مهدی اصل زعیم / ۳۰

● سازه بنیادی، امید اجتماعی / دکتر پرویز آزاد فلاح / ۳۱

● تصویرها و تفسیرها از مدرسه / زهرا صنعتگران / ۳۲

● بحران در راه است / چقدر نسبت به حفظ محیط زیست احساس مسئولیت می کنیم؟ / علی سینا فخرایی و علی کلاتری / ۴۰

● جامعه شناس مردم مدار / وداع جامعه شناسان ایران با استاد قانعی راد / علی کمالی / ۵۸

● نقش پای رفتگان / نکوداشت دکتر محمد عبداللهی / کاوه تیموری / ۶۰

● معرفی کتاب / ما ایرانیان / زمینه کاوی تاریخی و اجتماعی خلیقات ایرانی / مریم شهرآبادی / ۶۲

● مدیر مسئول: محمد ناصری
● سردبیر: فریبرز بیات
● مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
● هیئت تحریریه: دکتر ناهید فلاحیان، دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی، دکتر وحید نقدی، دکتر محمد سعید ذکایی، دکتر پری مسلمی پور لالمی، غلامرضا حمیدزاده
● ویراستار: بهروز راستانی
● طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه
● نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
● صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
● نمابر: ۰۲۱۸۸۳۰۱۴۷۸
● وبگاه: www.roshdmag.ir
● پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۱
● رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
● تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۰۲۱۸۸۳۰۱۴۸۲
● نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
● تلفن بازرگانی: ۸۸۸۶۷۳۰۸
● چاپ و توزیع: شرکت افست
● شمارگان: ۳۳۰۰

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

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

آموزش علیه آموزش

فریبرز بیات

علوم تجربی و درس‌هایی چون زیست‌شناسی، فیزیک، شیمی، ریاضی و زمین‌شناسی از اهمیت و منزلت بسیار بالایی برخوردارند. مدرسه و خانواده هر دو بر این رشته‌ها و درس‌ها تأکید می‌کنند. آموزشگاه‌های خصوصی و منابع کمک درسی نیز بیشتر حول چنین رشته‌ها و درس‌هایی شکل گرفته‌اند.

براساس چنین نگرشی به توسعه، برنامه‌ریزان اقتصادی - اجتماعی نیز بازار کار را به شکلی سامان داده‌اند که تقاضا و نیاز برای جذب و استخدام فارغ‌التحصیلان چنین رشته‌هایی حرف اول را می‌زند. نگاهی به ترکیب، تخصص و تحصیلات

نظام تعلیم و تربیت ما مبتنی بر نگرشی از توسعه شکل گرفته است که روی آموزش بیشتر تأکید می‌کند. اما تعریف آموزش در این نگرش به آموزش علوم تجربی محض منحصر و محدود است و علوم انسانی و اجتماعی در آن جایی ندارد یا حداکثر درجه دو و کم‌اهمیت تلقی می‌شود. از چنین منظری، ریشه اصلی توسعه نیافتگی جامعه ما در فقدان دانش و مهارت‌های لازم برای تسلط بر طبیعت و بهره‌برداری از منابع آن، رشد نیافتگی فناوری و صنعت برای تولید کالا و خدمات، و یا فقدان دانش لازم برای غلبه بر بیماری‌هاست. به همین دلیل نیز در این نظام آموزشی رشته‌های ریاضی - فیزیک،



مهاجرت نخبگان و فارغ‌التحصیلان المپیادی، رشد آمار سرقت و اختلاس به‌ویژه فساد و جرایم مالی برخی از کارمندان عالی رتبه افزایش نابرابری، شکاف طبقاتی، تبعیض، نفع‌طلبی، سودجویی، تظاهر، ریا، نفاق، دروغ، بی‌اعتمادی، خودخواهی و... همگی پیامدهای آسیب‌زا، زیانبار، و بیگانه‌ساز این رویکرد آموزشی یکسویه‌اند.

رویکرد آموزشی یکسویه و تک‌بعدی موجب شده است، خروجی‌های نظام آموزشی ما افرادی ناراضی‌تر، فردگراتر، ناامیدتر، بی‌انگیزه‌تر، مادی‌تر، بی‌هویت‌تر و به‌طور کلی بی‌اخلاق‌تر باشند. به همین دلیل ضرورت دارد، نظام آموزشی از رویکرد یکسویه تأکید بر آموزش علوم محض دست بردارد و آموزش اخلاق اجتماعی و مهارت‌های زندگی را هدف اصلی و اولیة خود قرار دهد. چرا که نسل امروز و فردای ما پیش و بیش از یادگیری خواندن و نوشتن، جدول ضرب و چهار عمل اصلی یا شناخت فتوسنتز، رشد گیاهان، تبخیر و جوش آمدن آب و... به آموزش راست‌گویی و صداقت، وفاداری، اعتماد، امانت‌داری، انصاف، کمک و هم‌یاری، دگرخواهی، مدارا، تحمل و بردباری، پرهیز از خشونت، گذشت، صبر، تظاهر نکردن، گفت‌وگو، پذیرش خطا و اشتباه، نقدپذیری، استقبال از تغییر، پیشداوری نکردن، شادی و نشاط، و دوستی و عشق نیاز دارد.

«رشد آموزش علوم اجتماعی» با چنین درک و دریافتی از مسئله آموزش، به‌ویژه در حوزه علوم انسانی و اجتماعی، در این شماره طی چندین مقاله، مطلب و یادداشت، با عنوان‌هایی نظیر «مسائل آموزش و پرورش امروز ایران»، «مشکل توسعه‌نیافتگی ما کجاست؟»، «بحران در راه است»، «علاقه اجتماعی، سازه بنیادی امید اجتماعی» و نیز «مهارت‌های اجتماعی زندگی آینده» این بحث را به تفصیل پی گرفته است.

مسئولان رده‌های متفاوت اجرایی و قانون‌گذاری، شوراهای شهر و حتی مسئولان دستگاه‌ها و نهادهای آموزشی، چون آموزش و پرورش و آموزش عالی طی سال‌های متمادی نشان می‌دهد، اکثریت قریب به اتفاق آن‌ها فارغ‌التحصیلان رشته‌های ریاضی، فنی، مهندسی و علوم تجربی بوده و هستند. اکنون و پس از گذشت چند دهه از در پیش گرفتن این رویکرد تک‌بعدی و یکسویه در نظام آموزشی و اجتماعی، جا دارد به ارزیابی دستاوردها و پیامدهای آن بنشینیم تا چنانچه درستی این رویکرد مشخص و معلوم شد با قوت و قدرت بیشتری به آن ادامه دهیم و چنانچه دریافتیم دستاوردی نداشته و به خطا رفته‌ایم، صادقانه اشتباه خود را بپذیریم و تغییر و تعادل در رویکرد نظام آموزشی و اجتماعی را به‌طور جدی در دستور کار قرار دهیم.

واقعیت این است طی همه این سال‌ها که تأکید اصلی را بر آموزش علوم محض گذاشته‌ایم، نه تنها پیشرفت قابل توجه و چشمگیری نداشته‌ایم، بلکه با تخریب محیط زیست، استخراج بی‌رویه منابع، آلودگی هوا و کمبود آب، بر مشکلات و مسائل در این زمینه‌ها نیز افزوده‌ایم.

از سوی دیگر، این تأکید و توجه افراطی و یکسویه به آموزش علوم محض موجب شده است، دانش‌آموخته‌گان و فارغ‌التحصیلان و به تبع آن‌ها جامعه از نظر اخلاق اجتماعی سقوط کنند و حتی گرفتار نوعی بحران اخلاقی شوند، به‌طوری که احساس مسئولیت و تعهد اجتماعی فارغ‌التحصیلان و نیز شهروندان به شدت تنزل یافته است. قانون‌شکنی و قانون‌گریزی سکه رایج شده است. افزایش آمار پرونده‌های محاکم قضایی به حدود ۱۵ میلیون (هر خانواده ۴ نفره بیش از یک پرونده)، افزایش آمار زندانیان، نزاع‌ها و قتل‌ها، افزایش آمار طلاق و از هم‌گسیختگی خانوادگی، کودکان کار و خیابان،

گفت و گو با دو تن از دبیران علوم اجتماعی
خراسان جنوبی

مدرسه، علوم اجتماعی را جدی نمی‌گیرد

محمود اردوخانی

اشاره

معلمان و دبیران به‌عنوان مجریان برنامه‌های آموزشی قصد شده بهترین داور برای ارزشیابی برنامه‌ها و کتاب‌ها هستند. مجله «رشد آموزش علوم اجتماعی» از همین منظر به سراغ دبیران و سرگروه‌های علوم اجتماعی در استان‌های کشور می‌رود تا داوری و ارزیابی آن‌ها را در مورد وضعیت آموزش علوم اجتماعی در استان خود جویا شود. در این شماره میهمان دو تن از دبیران علوم اجتماعی در استان خراسان جنوبی بوده‌ایم. آقای غلامعلی مرادی، سرگروه علوم اجتماعی استان و دانشجوی دکترای جامعه‌شناسی، و سرکار خانم طوبی رضایی، دبیر جامعه‌شناسی و کارشناس ارشد این رشته، در این گفت‌وگو با ما از ضرورت و اهمیت درس‌های علوم اجتماعی در نظام آموزشی و نقاط قوت و ضعف کتاب‌ها و معلمان این درس‌ها گفتند که متن آن در ادامه از نظر تان می‌گذرد.

چون کمتر این موضوع‌ها مطرح می‌شوند، بنابراین باید به درس‌های علوم اجتماعی بیشتر توجه کنند.

● رضایی: محتوای کتاب‌ها و هدف درس‌های علوم اجتماعی تربیت شهروند خوب است، شهروندی که ضمن اجتماعی بودن با مبانی جامعه‌شناسی اسلامی هم آشنا باشد. یعنی همان‌طور که در محتوای کتاب‌ها هم مشخص است، دبیر علوم اجتماعی باید با مبانی نظری جامعه‌شناسی اسلامی آشنا باشد. هدف کتاب‌های جدید هم همین بوده است که فردی را پرورش دهند که با مبانی جامعه‌شناسی اسلامی و اندیشه‌های ایرانی اسلامی که در کتاب آمده است، آشنا باشد. رویکردها و پارادایم‌های جدیدی که در کتاب‌ها حاکم شده‌اند، این گونه‌اند. البته اگر بخواهیم از دیدگاه جامعه‌شناسی صحبت کنیم، طرح این مباحث کنار هم تا حدودی برای دانش‌آموزان تعارض هم ایجاد می‌کند.

○ چه آموزش‌های اجتماعی برای یک دانش‌آموز در این سن ضرورت دارد و آیا

و به‌طور کلی انسانی باشد که خیلی خوب اجتماعی شده است؛ یعنی جامعه‌پذیری‌اش خوب باشد. این‌ها باید هدف اصلی باشند. اما درباره تدریس درس‌های علوم اجتماعی برای سایر رشته‌ها باید تأکید کنم، رشته‌های تجربی، فنی و ریاضی هم باید این درس را داشته باشند. اتفاقاً رشته‌های غیر علوم انسانی، باید این قبیل درس‌ها را بیشتر بخوانند، چون در رشته‌های علوم انسانی این موضوع‌ها درس‌های اصلی محسوب می‌شوند و به‌طور طبیعی با چنین مباحثی درگیر هستند. اما در سایر رشته‌ها،

○ هدف‌ها و ضرورت‌های آموزش علوم اجتماعی به دانش‌آموزان را چه می‌دانید؟ آیا این آموزش‌ها فقط برای رشته‌های انسانی ضرورت دارند یا برای دانش‌آموزان سایر رشته‌ها نیز ضروری‌اند؟

● مرادی: مهم‌ترین هدف درس‌های علوم اجتماعی «پرورش شهروند خوب» است؛ پرورش انسان متعالی، انسانی که بتواند با دیگران ارتباط بگیرد، وظیفه‌شناس باشد، و به ارزش‌های اجتماعی واقف باشد، حقوق خود را بشناسد و بتواند از حقوق دیگران دفاع کند، انتظارات دیگران را درک کند،



کتاب‌های فعلی مطالعات اجتماعی به این آموزش‌ها و مسائل می‌پردازند؟

● **مرادی:** این کتاب‌ها نتوانسته‌اند مسائلی را که جامعه ما با آن‌ها مواجه است، مثل بحث جهانی شدن، آسیب‌های فضای مجازی، اعتیاد و سایر آسیب‌ها را مطرح کنند. کتاب‌ها باید مسائل اجتماعی را به صورت ملموس و کاربردی طرح کنند. متأسفانه فقط در بعضی کتاب‌ها گریزی به این مسائل زده شده است، ولی به صورت جدی نیست. رویکرد کتاب‌ها بیشتر فلسفی و تاریخی است و مسائل ملموس اجتماعی در آن‌ها کمتر مطرح شده است. به نظر من اگر همان کتاب قبلی که حدود ۲۰ سال پیش تدوین شده، به روز و اصلاح می‌شد، خیلی بهتر بود. البته کتاب جامعه‌شناسی ۱ به نظر الان خوب است و جامعه‌شناسی ۲ فرهنگ هم همین‌طور، اما مطالب کتاب‌های دیگر با مسائل روز انطباق ندارند.

○ **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 درس علوم اجتماعی مطرح شده‌اند؟**

● **رضایی:** من در این کتاب مبانی علم جامعه‌شناسی را خیلی نمی‌بینم. یعنی من به عنوان دبیر علوم اجتماعی می‌دانم که یکی از ویژگی‌های نظریه‌های جامعه‌شناسی بی‌طرفی است، ولی در کتاب‌ها جهت‌گیری وجود دارد و آن بی‌طرفی را که ما در جامعه‌شناسی خوانده‌ایم در این کتاب‌ها نمی‌بینیم مباحث و مطالب کتاب‌ها عمدتاً سمت‌وسو دارند و جهت‌دار هستند. جهت‌گیری‌ها ما را نسبت به آموخته‌هایمان دچار چالش می‌کند. در تدریس هم با مشکل مواجه می‌شویم.

○ **بفرمایید منظورتان از جهت‌گیری یا بی‌طرفی کتاب‌ها در جامعه‌شناسی چیست؟**

● **رضایی:** قبلاً در کتاب جامعه‌شناسی

یک بخش آن کاربردی است و مسائلی است که بچه‌ها با آن‌ها درگیر هستند. اما برخی از کتاب‌ها بخش‌هایی مانند جهانی شدن و استعمار را دارند که لازم است مسائل مربوط به طبقات اجتماعی و آسیب‌های اجتماعی هم در آن‌ها بیان شوند. اما اکنون چنین مسائلی در کتاب‌های سال‌های دوم، سوم و چهارم. جامعه‌شناسی هم مطرح نیستند و گویا این مباحث به دانشگاه و دوره تحصیلات عالی واگذار شده‌اند.

○ **به طور مشخص شما به عنوان معلم با کدام فصل و کدام درس از کتاب‌های جامعه‌شناسی مشکل دارید و کدام فصل و بخش را مناسب‌تر می‌دانید؟**

● **رضایی:** در کتاب جامعه‌شناسی دهم که به تازگی آمده است، ارتباط عرضی بین مطالب وجود ندارد. در واقع سازمان‌دهی و ساختار کتاب چندان مناسب نیست. مثلاً در درس اول از جامعه‌پذیری می‌گوید و به کنترل اجتماعی فقط در حد یک اشاره پرداخته است، اما در درس نهم به صورت مبسوط جامعه‌پذیری و کنترل اجتماعی را توضیح می‌دهد. من به عنوان معلم این مباحث را کجا باید طرح کنم، در درس اول

سال دوم، انواع پارادایم‌های جامعه‌شناسی آمده بود. بعد در آخر هم یک پارادایم به نام «پارادایم انتقادی و اسلامی» براساس همان جامعه‌شناسی اسلامی که خدمتتان گفتم، ارائه شده بود. یعنی دانش آموز با انواع پارادایم‌ها آشنا می‌شد و آن‌ها را نقد می‌کرد. بعد هم به عنوان بهترین پارادایم جامعه‌شناسی، پارادایم اسلامی معرفی می‌شد. اما در جامعه‌شناسی، فعلی، ما اصلاً این مبنای نظری را نمی‌بینیم. دانش آموز ما هم هیچ آگاهی از این پارادایم‌ها ندارد، و اصلاً نمی‌داند چه دیدگاه نظری پشت این کتاب هست. حتی دبیری که سال قبل تدریس نکرده باشد و آموزش لازم را ندیده باشد، واقعاً در مسائل طرح شده در این کتاب سردرگم می‌شود.

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

● **مرادی:** خیلی کم، چون مباحث این کتاب‌ها خیلی کلی هستند. در جامعه‌شناسی ۲ بحث «گسست فرهنگی» را مطرح می‌کند که خیلی خوب است. یعنی

یا نهیم؟ اگر نامش را بگذاریم ارتباط عرضی، این ارتباط در جامعه‌شناسی وجود ندارد. ولی با کتاب جامعه‌شناسی ۲ مشکلی نداشتیم، چون بین درس‌ها ارتباط طولی وجود داشت.

○ **دانش‌آموزان تا چه اندازه با درس‌های علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی ارتباط برقرار می‌کنند؟**

● **رضایی:** بچه‌ها در درس‌های علوم اجتماعی دچار نوعی تعارض هستند. همین امروز دانش‌آموز کلاس دهم می‌گفت: چرا کتاب فقط دارد غرب را می‌گوید؟ بچه‌ها می‌گویند باید خوب و بد و همه‌چیزی را معرفی کنند تا خودمان انتخاب کنیم. در غرب علم و فناوری هست، توسعه و رفاه هم هست. در این کتاب به غرب حمله شده است. مثلاً در جایی که می‌گوید ویژگی‌های غرب فردگرایی و تجمل‌گرایی است، این‌ها با مبانی نظری که بچه‌ها قبلاً از غرب شنیده‌اند، مثل صرفه‌جویی، در تعارض است به همین دلیل بچه‌ها می‌گویند این‌ها اصلاً با هم نمی‌خوانند و تعارض دارند.

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

● **مرادی:** فکر می‌کنم کتاب‌های گذشته در چند مرحله تغییر کردند. یک کتاب جامعه‌شناسی که پنج‌سال تدریس می‌کردیم، در مورد طبقات اجتماعی بود. مطالب خوب و منسجمی داشت و مطالعات اجتماعی هم واقعاً منسجم بود.

وقتی گروه را تدریس می‌کردیم، بعد نظام اجتماعی و به‌دنبال آن، خانواده، اقتصاد، نظام سیاسی فرهنگ می‌آمد. این‌ها همه نهادهای اجتماعی را پوشش می‌دادند. آقای **رجب‌زاده**، مؤلف آن کتاب موفق شده بود، ارتباط خوب و منسجمی بین مباحث برقرار کند. اما در کتاب‌های فعلی ارتباط عرضی و طولی مطالب دقیق نیست.

● **رضایی:** کتاب‌های قدیمی‌تر بیشتر به مبانی جامعه‌شناسی می‌پرداختند و یک سلسله مفاهیم اولیه جامعه‌شناسی در کتاب‌ها وارد شده بودند.

اما به‌نظر من کتاب‌های جدید نگاه اقتصادی و تحلیلی دارند. لذا بنده کتاب‌های جدید را بیشتر می‌پسندم، چون جامعه در آن‌ها مورد نقد و بررسی قرار گرفته است.

○ **آیا برای تغییرات کتاب‌ها نظرات شما را در استان‌ها خواسته‌اند؟**

● **مرادی:** قبلاً کتاب اعتباربخشی می‌شد. چند جلسه برای پایه دهم و نهم داشتیم، اما باز خورد آن را متوجه نشدیم.

● **رضایی:** نظر ما را خواستند ولی مؤلفان کتاب نظر خودشان را داشتند و توجیه می‌کردند. ○ **به‌عنوان معلمان این درس چه تلاش و روش‌هایی را برای بسط و جا انداختن مفاهیم یا ملموس، عینی و کاربردی کردن موضوع‌ها و مفاهیم درس علوم اجتماعی به‌کار برده‌اید؟**

● **مرادی:** من برای آنکه مباحث بیشتر ملموس و کاربردی شوند، از مثال‌هایی استفاده می‌کنم که قابل لمس باشند؛ از جامعه، نهادها و اتفاقاتی که در ایران و در جهان رخ می‌دهند استفاده می‌کنم و آن‌ها را با مسائلی که درس می‌دهم، هماهنگ می‌کنم تا برای دانش‌آموزان قابل فهم باشند.

● **رضایی:** یکی از ایرادهای کتاب همین است. که خیلی مصداق‌یابی نکرده، مصداق‌های ملموس برای دانش‌آموزان در کتاب نیامده است.

در مورد بُعد عینی و ذهنی کتاب، نفت را مثال زده است که دانش‌آموز اصلاً نمی‌فهمد، یا در بحث ویژگی‌های جهان متجدد، مثال ملموس و قابل درکی برای دانش‌آموز ارائه نشده است.

در کتاب جامعه‌شناسی ۱ ویژگی‌ها را تفکیک کرده بودند، اما همه آن‌ها را در کتاب جدید ردیف کرده‌اند، به‌طوری‌که

دانش‌آموز می‌گوید اگر شما تفکیک نکنید، من اصلاً نمی‌فهمم. دانش‌آموز گیج می‌شود. در این کتاب مثال‌های کاربردی هم نداریم و به همین خاطر هر دبیر براساس دیدگاه خودش باید مثال بزند و دیدگاه‌ها هم خیلی متفاوت هستند.

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

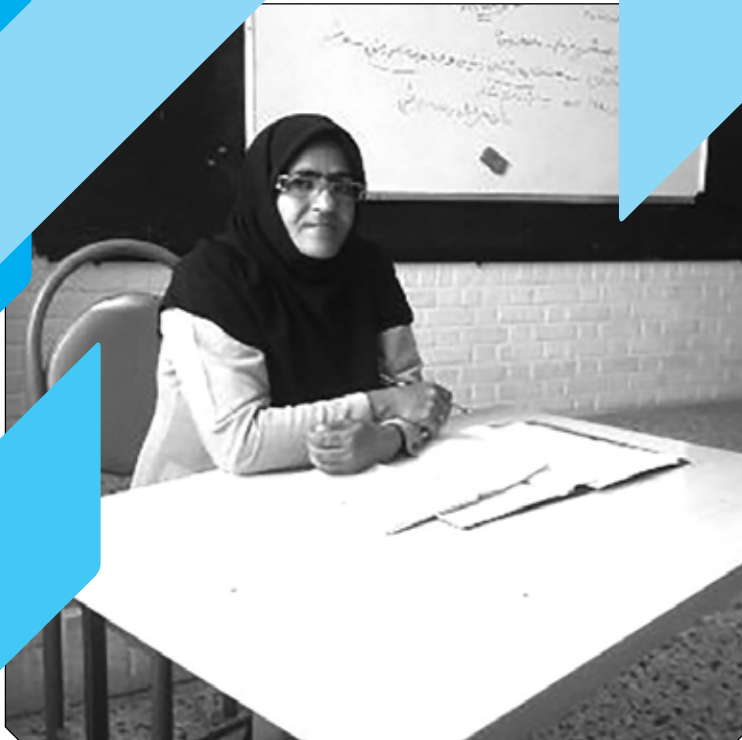
● **مرادی:** بستگی به مفهومی دارد که تدریس می‌کنیم. برخی مفاهیم پیچیده یا فلسفی‌اند. حتی برخی معلمان هم با آن‌ها مشکل دارند اما در سایر موارد اگر تدریس با روش‌های ملموس باشد و دانش‌آموزان را با واقعیت‌ها آشنا کند، فرق می‌کند یا اینکه کلی و انتزاعی بحث کنیم که دانش‌آموز چیزی نفهمد.

از طرف دیگر، برخی هم خیلی مطالعه نمی‌کنند و فضای مجازی هم مزید بر علت شده است. کپی‌کاری و روزمرگی معلمان هم از طرف دیگر، ضعف تدریس را افزایش داده است.

● **رضایی:** به‌نظر من در بحث «جهان اجتماعی» بچه‌ها همیشه مشکل دارند. تعریف جهان اجتماعی و اصلاً اینکه خود جهان اجتماعی چیست یا در بحث هویت، بچه‌ها خیلی دچار تضاد می‌شوند. می‌پرسند: هویت انتسابی است یا اکتسابی؟ ثابت است یا متغیر؟ خیلی بحث می‌کنند. در بحث تعارض و تزلزل هویت هم بچه‌ها مشکل دارند.

○ **چگونه و با چه روش‌هایی این مطالب را برای بچه‌ها قابل فهم می‌کنید؟**

● **رضایی:** من سعی می‌کنم رابطه منطقی ایجاد کنم. مثلاً درباره رابطه بین تزلزل و بحران هویت می‌گویم همین قسمت در کتاب جامعه‌شناسی پایه دوم آمده و مشکل برطرف شده است.



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

● **رضایی:** درس‌های علوم اجتماعی را خیلی سبک می‌شمارند و جدی نمی‌گیرند. براساس همان ذهنیت زمان‌های قدیم عمل می‌کنند. برای مثال، در برنامه‌ریزی امتحانات می‌بینیم آخرین درس جامعه‌شناسی است. نظرشان این است که این درس یک روز تعطیلی قبل از امتحان نیاز ندارد. در حالی که جامعه‌شناسی درسی اساسی برای شناخت جامعه است.

● **مرادی:** جامعه‌شناسی جایگاهی را که باید در جامعه داشته باشد، ندارد. البته مقداری از تقصیر هم با خود ما معلمان است. ○ **خانواده‌ها و خود دانش‌آموزان تا چه اندازه به این درس‌ها اهمیت می‌دهند؟ آیا دانش‌آموزی به شما اظهار کرده است که می‌خواهد در این رشته ادامه تحصیل بدهد؟** ● **رضایی:** دانش‌آموزان من اهمیت می‌دهند و علاقه هم دارند. بچه‌هایی که با من درس دارند، حتی بچه‌های ریاضی که درس سواد رسانه‌ای را با آن‌ها دارم هم جامعه‌شناسی را دوست دارند و خیلی از بچه‌ها هم هستند که این رشته را برای ادامه تحصیل انتخاب کرده‌اند.

● **مرادی:** دانش‌آموزان من هم علاقه‌مند هستند و این رشته را دوست دارند. این علاقه بیشتر از انگیزه‌ای که در کلاس‌ها برای آن‌ها ایجاد شده است، ناشی می‌شود. ○ **دبیران علوم اجتماعی نسبت به سایر دبیران از چه جایگاهی و منزلتی در مدرسه، منطقه، و کلان‌نظام آموزشی برخوردارند؟**

● **مرادی:** سؤال سختی است، اما به‌تصور معلمان بستگی دارد. برخی از آن‌ها را خیلی اهل مطالعه و دقیق می‌دانند؛ مانند یک پزشک اجتماعی با ما برخورد می‌کنند. درباره مسائل از ما سؤال می‌کنند و تفسیر ما را در مورد مسائل اجتماعی روز جامعه

به‌عنوان جامعه‌شناس جویا می‌شوند. یعنی جایگاه و حرمت را درک می‌کنند.

● **رضایی:** رشته‌های علوم انسانی خیلی جایگاهی ندارند و به‌نظر من علوم تجربی جایگاهشان بهتر است.

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

● **مرادی:** من به‌عنوان سرگروه علوم اجتماعی خیلی جاها برای بازدید رفته‌ام و مشاهده کرده‌ام که دبیر الهیات، جامعه‌شناسی یا دبیر فیزیک یا شیمی سواد رسانه تدریس می‌کند. این کار آموزش را خیلی مشکل می‌کند، چون هدف درس محقق نمی‌شود. هدف درس این است که دانش‌آموز مطالبی را یاد بگیرد که بتواند در جامعه به‌کار ببندد. اما متأسفانه این‌گونه نیست، چون دبیران غیرمرتبط در کلاس درس اجتماعی و جامعه‌شناسی حضور دارند. این هم به‌خاطر آن است که آموزش و پرورش محدودیت‌هایی ایجاد کرده که ساعت تدریس باید ساعت موظف باشد؛

چون در حق التدریس مشکل دارند. ○ **در پایان اگر مطلب یا دغدغه خاصی در مورد درس‌های علوم اجتماعی یا جامعه‌شناسی دارید، بفرمایید.**

● **مرادی:** از مجله رشد علوم اجتماعی تشکر می‌کنم که چنین فرصتی را ایجاد کرده‌است تا نظرات دبیران مطرح شود. باید بگویم عدم تناسب بین دبیران علوم اجتماعی در مناطق و مرکز استان داریم. در مرکز استان دبیران تخصصی زیاد داریم، اما متأسفانه در مناطق این‌گونه نیست؛ به‌خصوص بین دبیران خانم. دیگر اینکه این درس‌ها توسط دبیران غیرمتخصص تدریس می‌شوند. دیگر اینکه دوره‌های ضمن خدمت تخصصی برگزار نمی‌شوند.

● **رضایی:** تشکر می‌کنم از اینکه به این استان سفر کردید. انتظار دارم که کتاب‌های جامعه‌شناسی در محتوا به شکلی باشند که ساختار خاصی را به دانش‌آموزان تحمیل نکنند. طوری باشند که دانش‌آموزان را از قید ساختارها رها کنند و او را اجتماعی‌تر و انسانی‌تر بار بیاورند. چون تضاد و تعارض وجود دارد. دانش‌آموزان مدام اعتراض و نقد می‌کنند. مؤلفان این موارد را در نظر داشته باشند.

مشکل توسعه نیافتگی ما کجاست: سرمایه مادی یا انسانی؟

کندوکاو جامعه‌شناختی در مفهوم سرمایه انسانی

رضا خورشیدی

دکترای جامعه‌شناسی

چکیده

این مقاله کندوکاوی جامعه‌شناختی در جهت شناخت شاخص‌ها و عوامل مؤثر در شکل‌گیری و جایگاه سرمایه انسانی در توسعه است. در این مقاله، ضمن مرور مبانی نظری، سرمایه انسانی نیرویی تعریف شده است که در فرد فعال می‌شود و توان و امکان او را برای تولید کالا و خدمتی که موجب استغنا و رفاه وی در زندگی فردی و اجتماعی می‌شود، افزایش می‌دهد. شاخص‌های سرمایه انسانی با نگاه عینی و ذهنی در گویه‌هایی مانند دانش، مهارت و تخصص بالاتر و عقلانیت، میل به پیشرفت، تحرک و همدلی تعریف شده‌اند. با تکیه بر تجارب کشورهای توسعه‌یافته و توجه به تأکید دانشمندانی مانند گیدنز و عظیمی به اهمیت سرمایه انسانی در فرایند توسعه، دریافتیم که سرمایه انسانی در فرایند توسعه جایگاه عاملیت را دارد و با توجه به اهمیت نهادسازی برای توسعه و تبیین نهادهای آموزش و پرورش

و وسایل ارتباط جمعی، آن‌ها را عوامل مؤثر در شکل‌گیری سرمایه انسانی یافتیم. بنابراین پیشنهاد می‌دهیم برای ارتقای سرمایه انسانی، سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش و وسایل ارتباط جمعی در اولویت قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: سرمایه انسانی، توسعه، عاملیت، دانش

مقدمه و بیان مسئله

سرمایه مفهومی است که ابتدا در ذهن‌ها، اقتصاد را تداعی می‌کند، اما امروزه سرمایه تنها سرمایه اقتصادی نیست، چرا که لازمه توسعه هر کشوری ترکیبی از سرمایه‌هاست و عاملیت این سرمایه ترکیبی، «سرمایه انسانی» است. سرمایه انسانی که نشان‌دهنده حجم دانش، مهارت‌های فنی، خلاقیت، و تجربه سازمانی است، اهمیت فزاینده‌ای می‌یابد و به همین نحو، نیروی

کار نه به‌عنوان دارایی‌های هزینه‌بردار، بلکه به‌عنوان دارایی‌های مولد تلقی می‌شود [Hendricks, 2002: 25].

اسمیت در کتاب «ثروت ملل»، ارتقای مهارت نیروی انسانی را به‌عنوان منشأ اصلی پیشرفت و افزایش رفاه اقتصادی تشخیص داد و چگونگی تأثیرگذاری سرمایه انسانی و مهارت نیروی کار را بر درآمد شخصی و ساختار دستمزدها ارائه کرد [نادری، ۱۳۸۳: ۳۳]. تجربه کشورهای پیشرفته و مطالعات گوناگون در زمینه رشد اقتصادی کشورها در طول زمان نشان می‌دهد، توضیح نرخ رشد اقتصادی فقط از طریق عوامل مرسوم، مانند سرمایه و نیروی کار، نتایج دقیقی به دست نمی‌دهد و سرمایه انسانی به‌عنوان یک متغیر اصلی باید وارد مدل‌های رشد شود. واقعیت این است که تمام نوسانات اقتصادی فقط از ناحیه انباشت سرمایه فیزیکی قابل توضیح نیست [جهانگرد، ۸۴: ۳۶]. لذا، توجه به انواع سرمایه‌ها که سرمایه انسانی یکی از مهم‌ترین آن‌هاست، اهمیت خاصی دارد.

پذیرش عامل سرمایه انسانی، به‌عنوان جریانی اصلی در ادبیات اقتصادی، به اوایل دهه ۱۹۶۰ برمی‌گردد؛ یعنی زمانی که اقتصاددانان تلاش کردند توضیح قانع‌کننده‌ای برای بخش عمده‌ای از رشد اقتصادی بدهند که بدون توضیح باقی مانده بود. سرمایه انسانی نه سرمایه فیزیکی و نه سرمایه مالی است، بلکه به‌عنوان دانش، مهارت، خلاقیت و سلامت فرد تعریف شده است [Becker, 2002: 1].

موضوع محوری این مقاله تبیین مفهوم سرمایه انسانی با نگاه جامعه‌شناختی در جهت کاوش رابطه متقابل سرمایه انسانی با جامعه پیرامونی است. لذا شناخت مفهوم سرمایه انسانی و کارکردهای آن برای جامعه و باز تولید این سرمایه را هدف اصلی مقاله در نظر گرفته‌ایم. انسان‌ها منابع جدید مولد ثروت هستند، مشروط بر اینکه سرمایه انسانی به حساب آیند. مفهوم سرمایه انسانی ناظر بر این واقعیت است که انسان‌ها در خود سرمایه‌گذاری می‌کنند. این کار به کمک ابزارهایی چون آموزش، کارآموزی یا فعالیت‌هایی صورت می‌گیرد که بازده آتی فرد را با تلفیقی از ویژگی‌های ژنتیک، توانمندی‌های احرار شده، مهارت‌ها و تجربه‌های کسب شده توسط فرد در طول زندگی ارتقا می‌دهد. سرمایه انسانی نیرویی است که در فرد فعال می‌شود و توان و امکان او را برای تولید کالا و خدمتی که موجب استغنا و رفاه وی در زندگی فردی و اجتماعی می‌شود، افزایش می‌دهد. تفاوت‌های گسترده بین سطح ظرفیت‌ها، ناشی از وجود تفاوت در کسب توانایی‌هاست که به سرمایه انسانی معروف است. مهم‌ترین اختلاف بین کشورهای پیشرفته صنعتی و کشورهای کم درآمد ناشی از سرمایه انسانی است

[متوسلی و همکاران، ۱۳۸۱: ۳-۸۲].

تئودر شولتز (۱۹۶۲) و **گری بکر** (۱۹۶۴)، دو تن از اقتصاددانان معاصر هستند که تئوری سرمایه انسانی را از مراحل کلاسیک و ابتدایی خود به حالت پیشرفته و تحلیلی امروزی ارائه کردند. آن‌ها نشان داده‌اند که سرمایه انسانی نه تنها از طریق تراکم و انباشت آموزش، بلکه از راه‌های بی‌شمار دیگری نیز به‌وجود می‌آید. لیکن متداول‌ترین محل‌ها و موقعیت‌های سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی عبارت‌اند از: مدارس و تحصیلات عالی، آموزش‌های قبل از مدرسه، آموزش‌های بعد از دانشگاه و فارغ‌التحصیلی، مهاجرت برای مشاغل و درآمد‌های بالاتر، مراقبت از تندرستی و بهداشت عمومی و به دست آوردن اطلاعات کافی از عرضه و تقاضای کار و خدمات. بنابراین سؤال ما این است که: مفهوم جامعه‌شناختی سرمایه انسانی چیست و عاملیت در ترکیب سرمایه‌ها از آن کدام سرمایه است؟

اهمیت و ضرورت سرمایه انسانی

در اواخر قرن ۱۹ و اوایل قرن ۲۰، به موازات پیشرفت‌های بدیع فناوریانه و افزایش نیاز به نیروی کار ماهر برای راه‌اندازی صنایع نوظهور در جهان، اهمیت سرمایه انسانی روز به روز بیشتر می‌شد. به‌طوری که امروزه نیروی انسانی متخصص و دانش‌مدار جزو دارایی‌های یک سازمان و به‌عنوان مهم‌ترین مزیت رقابتی و کمیاب‌ترین منبع در اقتصاد دانش‌محور محسوب می‌شود. ارائه محصولات و خدمات متفاوت و با کیفیت، کاهش هزینه‌ها، خلاقیت و نوآوری و افزایش رقابت‌پذیری از مزایای وجود منابع انسانی کیفی و دانش‌مدار است. از این رو، راهبرد کسب و کار سازمان‌های امروزی ضرورتاً روی منابع انسانی متمرکز شده است. هر کس اندکی با علوم راهبردی آشنا باشد، درمی‌یابد که نیروی انسانی از تمام عوامل، منابع و ابزار دیگر، ارزشمندتر و جایگاه آن بالاتر است. در عصر حاضر، مدیران رده بالای سازمان به این نتیجه رسیده‌اند که بدون مدیر منابع انسانی مؤثر و کارآمد، امکان رسیدن به هدف‌های سازمانی مشکل است.

اهداف پژوهش

شناخت مفهوم سرمایه انسانی و شاخص‌های آن با نگاه جامعه‌شناختی و تعیین اهمیت و جایگاه آن در فرایند توسعه، اهداف این پژوهش نظری بوده‌اند.

سؤال‌های پژوهش

۱. مفهوم جامعه‌شناختی سرمایه انسانی چیست؟
۲. جایگاه سرمایه انسانی در فرایند توسعه کجاست؟
۳. ویژگی‌های سرمایه انسانی کدام‌اند؟



۴. کدام عوامل در شکل‌گیری سرمایه‌انسانی بیشترین تأثیر را دارند؟

مباحث نظری و سابقه بحث

می‌توان گفت ایده سرمایه‌انسانی به نوعی مشابه مفهوم نیروی کار است که کارل مارکس مطرح کرد. به عقیده او، در نظام سرمایه‌داری، کارگران نیروی کار خود را به منظور کسب درآمد (دستمزد یا حقوق) می‌فروشند. کارگر باید واقعاً کار کند تا دستمزد بگیرد و برای به‌دست آوردن پول باید فکر یا جسم خود را به کار بگیرد. البته کارگر نمی‌تواند سرمایه‌انسانی خود را بفروشد. سرمایه‌انسانی یک دارایی مستقیماً قابل تبدیل به پول نیست. شخص نمی‌تواند مهارت‌های خود را به فروش رساند. بلکه او در یک قرارداد شغلی با یک کارفرما، استفاده و بهره‌برداری از مهارت‌هایش را می‌فروشد؛ همان‌گونه که کارخانه‌دار تولیدات خود را می‌فروشد و نه ماشین‌آلاتش را. البته در نظام اقتصادی برده‌داری، سرمایه‌انسانی برده خرید و فروش می‌شد، هر چند که درآمدی هم از جهت سرمایه‌انسانی‌اش نصیب او نمی‌شد. کارفرما به دلیل فعالیت‌ها و عملیات تولیدی‌اش به دنبال کسب منافع و سود است.

مارکس اهمیت نیروی انسانی و کار را نیز به دلیل نقش آن در انباشت سرمایه‌های فیزیکی مورد توجه قرار داد و رشد انباشت سرمایه را متأثر از افزایش ساعات کار و افزایش سرعت تولید از طریق بهبود کارایی و بهره‌وری نیروی کار می‌دانست. بعدها شومپتر^۱ توجه ویژه‌ای به نقش نوآوران و مبتکران که وظیفه هدایت سرمایه را بر عهده داشتند، نشان داد و سود حاصل از تغییرات دینامیک ایجاد شده در اثر یک ابداع و اختراع را عامل اصلی تشکیل سرمایه فیزیکی دانست. او معتقد بود این سود تا زمانی که نوآوری ادامه دارد، وجود خواهد داشت.

با مروری بر دیدگاه‌های فوق در مورد نقش انسان در فرایند تولید، رشد و توسعه اقتصادی، مشاهده می‌شود که در تمام این دیدگاه‌ها آنچه اهمیت دارد، سرمایه مادی و فیزیکی و نقش آن در تولید و رشد اقتصادی است. در این دیدگاه‌ها، انسان تنها به‌عنوان یک عامل تولید برای ترکیب با سرمایه فیزیکی مورد توجه قرار گرفته است. در دهه ۱۹۵۰، تئودور شولتز اهمیت سرمایه‌انسانی را به‌عنوان عامل تولید معادل اهمیت سرمایه طبیعی و سرمایه فیزیکی معرفی کرد. این نگاه نوین و به ظاهر ساده در دهه‌های اخیر اهمیت فوق‌العاده‌ای یافته و در سایه آن، اقتصاددانان به بازنگری در مفهوم سرمایه و سرمایه‌گذاری پرداخته‌اند و انواع جدیدی از منابع (غیر از انباشت سرمایه) که

می‌تواند سبب افزایش تولید، بهره‌وری نیروی کار و سطح رفاه شوند، مورد شناسایی و تأکید قرار گرفته‌اند.

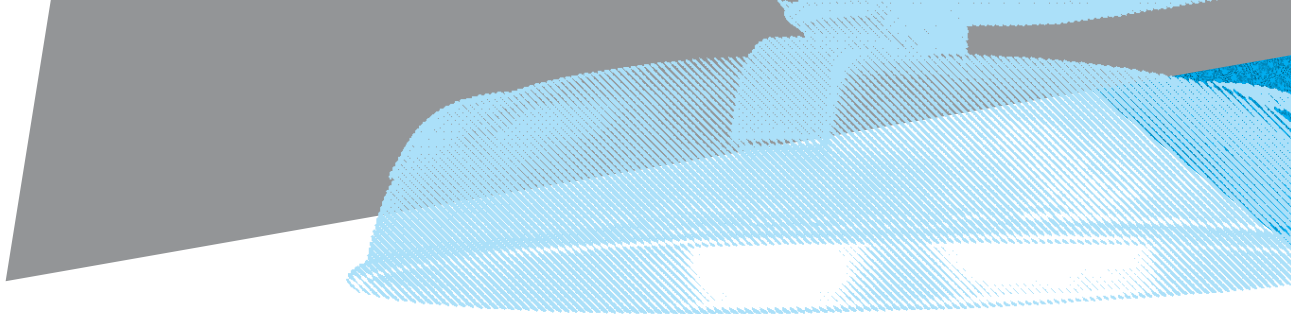
در بسیاری از دیدگاه‌های گذشته، همچون نظرات آرتور لوئیس^۲، عرضه نیروی کار نامحدود فرض می‌شد. اما تأکید بر توانایی‌های علمی و فنی انسان و تعبیر مهارت و آموزش بیشتر، به معنای سرمایه بیشتر، به تدریج انسان را در جایگاهی هم‌سنگ با سرمایه نشاناد.

به این ترتیب، اهمیت تربیت نیروی انسانی لازم برای توسعه و نقش آن به‌عنوان یک سرمایه تحت عنوان سرمایه‌انسانی در کنار سرمایه فیزیکی و طبیعی، بیش از پیش برای اقتصاددانان روشن شد. البته در مدل‌های رشد اقتصادی که در دهه ۱۹۵۰ توسط اقتصاددانان نئوکلاسیک، نظیر روبرت سولو^۳ و تریور سوآن^۴ ارائه شده‌اند، رشد اقتصادی فقط به میزان سرمایه و نیروی کار موجود در اقتصاد ربط داده شده است و متغیرهای غیراقتصادی نظیر کیفیت سرمایه‌انسانی و سلامت نیروی کار در آن‌ها نادیده گرفته شده‌اند. در این نظریه‌ها، فناوری متغیری برون‌زا برای مدل است، ولی مطالعات تجربی نشان داد که تنها فناوری نگهدارنده رشد اقتصادی بالا نیست و باید به سایر عوامل خارج از مدل‌های رشد کلاسیک نیز توجه کرد.

با بسط دیدگاه‌های مرتبط با نیروی انسانی در دهه ۱۹۸۰، سرمشق جدیدی در ادبیات اقتصادی توسط اقتصاددانانی چون پل رومر^۵ مطرح شد که اصطلاحاً به‌عنوان مدل‌های رشد درون‌زا از آن نام برده می‌شود. در این سرمشق به مفهوم سرمایه با وسعتی نگاه شده است که سرمایه‌انسانی را هم در برگیرد؛ سرمایه‌ای که علاوه بر مهارت، بر سلامتی جسمی نیروی کار نیز تأکید داشت. به عبارت دیگر، منظور این است که اگر بنگاهی که سرمایه‌گذاری می‌کند، کارگران تحصیل کرده و ماهر را که از سلامتی نیز برخوردارند، به کار گیرد، در آن صورت نه تنها بهره‌وری کارگران بالا خواهد بود، بلکه قادر خواهند بود که از سرمایه فیزیکی و فناوری به‌طور کارا استفاده کنند. یعنی فناوری و سرمایه‌انسانی هر دو در سیستم درون‌زا هستند. برای مثال، تجربه اخیر کشورهای آسیای شرقی نشان می‌دهد که ارتباط تنگاتنگی بین سرمایه‌انسانی سالم و توسعه اقتصادی این کشورها وجود دارد.

نگاه جامعه‌شناختی به مفهوم سرمایه‌انسانی

در آینه جامعه‌شناسی، سرمایه‌انسانی اساس هر فرایندی است که به ارتقای جامعه از حیث اقتصادی، فرهنگی، سیاسی



روستایی تحول می‌آفریند. در اینجا است که جایگاه عاملیت سرمایه انسانی عینیت می‌یابد و از طرف دیگر، شاخص‌های دسته‌بندی شده برای سنجش سرمایه انسانی به هم می‌ریزد. بنابراین این‌طور نیست که افراد دارای درآمد بالا، قدرت سیاسی زیاد و مدارک دانشگاهی، شاخص‌هایی برای سنجش سرمایه انسانی تلقی شوند. مشخصه‌های کیفی انسان‌ها در کنار متغیرهای کمی و شاید هم‌گام با آن‌ها می‌توانند شاخصی برای سنجش سرمایه انسانی تلقی شوند. پس سرمایه انسانی لزوماً به نژاد، جنس، سن و دانشگاه محدود نیست.

سرمایه انسانی در فرایند توسعه جایگاه عاملیت دارد. چرا که سایر سرمایه‌ها با دستکاری و حلاجی انسان‌ها، کاربردی و اثربخش می‌شوند. مصداق عاملیت سرمایه انسانی در سخنی است که مرحوم حسین عظیمی دارد. او بیان می‌دارد: در ایران سال‌ها میلیاردها دلار درآمد نفتی داشته‌ایم، راه و بزرگراه ساخته‌ایم، دانشگاه و پالایشگاه درست کرده‌ایم، تحصیلات عالی را در دانشگاه چند برابر کرده‌ایم، ولی کمتر توسعه پیدا کرده‌ایم (عظیمی، ۱۳۹۱: ۱۲۱). سرمایه فیزیکی را فراهم کرده‌ایم، ولی توسعه نیازمند سرمایه ترکیبی است و آن هم عاملیتی را می‌خواهد که با دانایی و دانش برنامه‌ریزی کند و آن جز سرمایه انسانی چیز دیگری نیست. به سخن دیگر، توسعه نیازمند نیرویی بالنده است که هنوز در فرایند توسعه ایران کمتر تجلی پیدا کرده است. «علم‌محوری» و «انسان‌محوری» در فرایند توسعه بزرگ‌ترین سرمایه‌ای است که جایگاه عاملیت سرمایه انسانی را تبیین می‌کند. تجربه کشورهای توسعه‌یافته مصداق همین مورد است.

براساس برآورد بانک جهانی، ۸۰ درصد سرمایه کشور ژاپن را سرمایه انسانی، ۱۸ درصد را سرمایه فیزیکی و ۲ درصد را سرمایه طبیعی تشکیل می‌دهد [نورمحمدی، ۱۳۹۳: ۲۰-۱۵]. کشورهای توسعه‌یافته، از جمله ژاپن و آمریکا، زمینه‌های توسعه‌یافتگی خود را در آموزش و تربیت نیروی انسانی یافته و در این حوزه برنامه‌ریزی کرده‌اند. بنابراین توسعه‌یافتگی کشورهای توسعه‌یافته عاملیت سرمایه انسانی را تأیید می‌کند [سریع‌القلم، ۱۳۹۳: ۳۸]. گیدنز با تأکید بر عاملیت، به عوامل انسانی قدرت بزرگی می‌بخشد. به عبارت دیگر، عوامل مورد نظر گیدنز این توانایی را دارند که بر جهان اجتماعی‌شان تأثیر بگذارند [ریتزر، ۱۳۷۹: ۷۰۴]. بنابراین سرمایه انسانی به خاطر تأثیراتش بر جهان اجتماعی عاملیت دارد.

و اجتماعی یاری می‌رساند. دور از منطق علمی است که سرمایه انسانی در حصار علم اقتصاد بماند. انسان‌ها برای روابط متقابل سازنده در سطوح متفاوت نیازمند سرمایه هستند و در میان سایر سرمایه‌ها، سرمایه انسانی نقش کلیدی دارد. برای تعالی در حوزه‌های سیاسی، فرهنگی و اجتماعی از همه بیشتر به سرمایه انسانی نیاز داریم. چرا که سرمایه اقتصادی و فیزیکی بدون انسان‌های هدفمند، آگاه و متخصص به خودی خود نفعی برای جامعه ندارد و سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی خمیره اصلی خود را از شاخص‌های سرمایه انسانی می‌گیرند.

نگاه جامعه‌شناختی به سرمایه انسانی مبین این نکته است که با تجلی آن، بخش‌های تولید، توزیع و مصرف در تمام حوزه‌ها، از جمله اقتصاد، فرهنگ و اجتماع، متناسب با منطق علمی و عقلانیت تعالی می‌یابند. در خانواده‌ها، سازمان‌ها و گروه‌ها سرمایه انسانی ضروری است. برای جامعه‌ای که میلیاردها دلار درآمد دارد، ولی سرمایه انسانی با شاخص‌هایی چون تحصیلات عالی و کیفی، شخصیت عقلی و علمی، آموزش کاربردی، توانمندی‌ها و مهارت‌ها در نیروی انسانی آن تجلی پیدا نکند، نمی‌توان توسعه پایدار را پیش‌بینی کرد. اینجا است که جایگاه عاملیتی سرمایه انسانی از طرف دانشمندان مختلف مطرح می‌شود. نگاه جامعه‌شناسی به سرمایه انسانی، مفهوم آن را فراتر از نگاه اقتصادی ارتقا داده است. به طوری که در آینه جامعه‌شناسی، سرمایه انسانی با شاخص‌هایی در حوزه ذهنی و عینی و حوزه جسمی و روحی انسان‌ها متجلی می‌شود. در مجموع، سرمایه انسانی را به دو دسته فردی و سازمانی در قالب سه طبقه فکری، اجتماعی و عاطفی تقسیم می‌کنند [Foong yorston, 2003:7].

به نظر می‌آید دسته‌بندی مذکور برای سرمایه انسانی محدودکننده و تنگ‌نظرانه بوده است. با نگاه مذکور، سرمایه انسانی فقط درون سازمان‌ها قابلیت سنجش دارد و در سطح فردی و سازمانی قابل رصد است. در حالی که وقتی از سرمایه انسانی صحبت می‌کنیم، این سرمایه را فقط در عملکرد اجتماعی و حوزه رسمی کار پی نمی‌گیریم، بلکه سرمایه انسانی را در حوزه رسمی و غیررسمی و در سطوح فردی، سازمانی و فراسازمانی متجلی می‌دانیم.

پدران و مادران، پیران و جوانان، زنان و دختران، نژادها و اقوام هر کدام سرمایه انسانی تلقی می‌شوند، به شرط اینکه در سطوح خرد و کلان و متوسط برای به کارگیری این سرمایه در فرایند توسعه برنامه‌ریزی داشته باشیم. گاه یک فرد مدرسه نرفته در

ویژگی‌های سرمایه انسانی

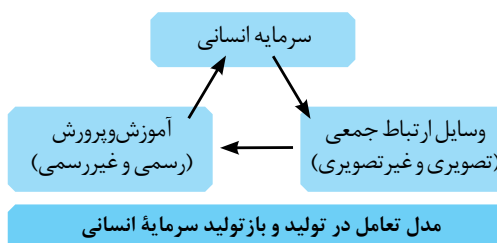
۱. **تراکمی بودن سرمایه انسانی:** در مقایسه با سایر سرمایه‌ها که در دوره‌های متفاوت اقتصادی ممکن است کاهش یابند، سرمایه انسانی همیشه رو به انباشت داشته است.
۲. **قابل انتقال و غیرقابل مشاهده بودن:** سرمایه انسانی دارای نامشهودی است. به عبارت دیگر، سرمایه انسانی جزو اموال منقول و غیرعینی فرد است. این سرمایه تحت مالکیت سازمانی نیست که افراد را استخدام کرده است.
۳. **حاصل بودن از تجربه و تمرین:** مهارت، دانش، تخصص و هر گونه توانمندی به‌عنوان شاخص سرمایه انسانی در اثر تکرار، تمرین و تجربه به دست می‌آید.
۴. **نسبی بودن:** سرمایه انسانی از زمانی به زمان دیگر و از کشوری به کشور دیگر فرق می‌کند.

عوامل مؤثر در شکل‌گیری سرمایه انسانی آموزش و پرورش

آموزش و پرورش در هر شکل رسمی و غیررسمی خود می‌تواند پایه‌گذار عناصری در شخصیت انسان‌ها باشد که زمینه‌ساز توسعه یا مانعی برای توسعه باشند. دکتر عظیمی سرمایه‌گذاری در مدارس را برای پرورش انسان‌هایی با ویژگی‌های لازم برای توسعه ضروری می‌شمرد و راه حل برون‌رفت از مدارهای توسعه‌نیافتگی را سرمایه‌گذاری در نیروی انسانی و ارتقای توانایی‌ها و مهارت‌های جوانان و دانش‌آموزان می‌داند.

وسایل ارتباط جمعی

وسایل ارتباط جمعی در شکل‌های متفاوت اثر اعجاب‌انگیز بر شخصیت افراد دارند. انسان‌محوری و علم‌محوری فلسفه توسعه را تشکیل می‌دهند و از عناصر تشکیل‌دهنده سرمایه انسانی تلقی می‌شوند که وسایل ارتباط جمعی برای القای آن‌ها به ذهن‌ها و شخصیت افراد می‌توانند در قالب فیلم‌ها و پویانمایی‌ها، مقالات و مطالب روزنامه‌ها، صفحات وب و برنامه‌های رادیویی برنامه‌ریزی کنند.



مدل تعامل در تولید و بازتولید سرمایه انسانی مبین این نکته است که ارتباط متقابلی میان عوامل مؤثر در شکل‌گیری سرمایه انسانی وجود دارد که با شکل‌گیری سرمایه انسانی، سرمایه لازم برای آموزش و پرورش و وسایل ارتباط جمعی باز تولید می‌شود. این شکل تولید دارای مشخصه‌هایی چون انباشت تراکمی و پایان‌ناپذیری است.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

از کندوکاو جامعه‌شناختی سرمایه انسانی به این نتیجه رسیدیم که سرمایه انسانی با نگاه عینی و ذهنی با شاخص‌هایی چون داشتن دانش، مهارت و تخصص، عقلانیت، همدلی، امیدواری و میل به پیشرفت قابل ارزیابی است. با تکیه بر تجارب کشورهای توسعه‌یافته و سهم بالای سرمایه انسانی در توسعه آن کشورها از یک طرف، و از طرف دیگر با تأکید متفکرانی چون گیدنز، عظیمی و سریع‌القلم بر سرمایه انسانی، دریافتیم که سرمایه انسانی جایگاه عاملیت را در توسعه کشورها دارد. سرانجام آموزش و پرورش و وسایل ارتباط جمعی به‌عنوان نهادهایی مؤثر در شکل‌گیری گویه‌های سرمایه انسانی مطرح شدند.

براساس یافته‌ها پیشنهاد می‌شود:

۱. برای شکل‌گیری سرمایه انسانی در فرایند توسعه، شاخص‌های آن عملیاتی شود.
۲. شاخص‌های عملیاتی شده در قالب محتوای برنامه‌های درسی و وسایل ارتباط جمعی قرار گیرند.
۳. در حوزه آموزش و پرورش و وسایل ارتباط جمعی، نهادسازی متناسب با توسعه صورت گیرد.

پی‌نوشت‌ها

1. Schumpeter
2. Arthur Lewis
3. Robert M. Solow
4. Trevor Swan
5. Paul Romer

منابع

۱. جهانگرد، اسفندیار (۱۳۸۴). پیش‌بینی رشد اقتصادی ایران با مقایسه چهار برنامه توسعه. مجله برنامه و بودجه. شماره ۸۹.
۲. سریع‌القلم، محمود (۱۳۹۳). عقلانیت و توسعه‌یافتگی ایران. نشر فرزاد. تهران.
۳. ریتزر، جورج (۱۳۷۹). نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر. ترجمه محسن ثلاثی. نشر علمی: تهران.
۴. متوسلی، محمود و همکاران (۱۳۸۱). اقتصاد آموزش و پرورش. نشر سمت. تهران.
۵. نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۳). اقتصاد آموزش. نشر یسپرون. تهران.
۶. عظیمی، حسین (۱۳۹۱). اقتصاد ایران: توسعه، برنامه‌ریزی، سیاست و فرهنگ. به کوشش خسرو نورمحمدی. نشر نی، تهران.
7. Development azimi. persian blog.ir.
8. Hendricks, Lutz (2003). How Important is Human Capital for development?, American Economic Review, No 92 (1), No1,p:198 - 219.
9. Foong, Kee & Yorston, Richard (2003). Human Capital Measurement and Reporting: A British Perspective, London Business School.
10. Becker, G.S. (2002). The age of human capital. Education in the Tweny-First Century. Retrieved from the World Wide Web: <http://economics.dlut.edu.cn/uploadfiles/20081106200614853.pdf>, accessed 11 August 2010.
11. Schultz, T.W. (1971). Investment in Human Capital. New York. The Free Press.

مسائل آموزش و پرورش ایران امروز

دکتر اقبال قاسمی پویا

عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش



افراد می‌شود. موضوع وضع معیشت معلمان از این نمونه است. اگر امروز از معلمان بپرسیم: عمده مسئله آموزش و پرورش ما چیست؟ بی‌درنگ پاسخ می‌دهند: حقوق معلمان. گرچه وضعیت زندگی ما معلمان در حال حاضر مناسب و شایسته این گروه فرهنگی نیست، اما این موضوع خود معلول نظام فرسوده و بی‌کارکرد آموزش و پرورش و بی‌توجهی یا کم‌توجهی به مسئله آموزش و پرورش در دوره معاصر است.

وی در بخش دیگری از سخنان خود گفت: «درک مسائل عمده و غیرعمده آموزش و پرورش، نیازمند توجه به روش‌شناسی مناسب تحلیل مسائل است و گر نه فهرست کردن ده‌ها مسئله عمده و غیرعمده پشت سر هم بدون تفکیک آن‌ها، موضوع بررسی را مغشوش و دشوار می‌کند. متأسفانه فهرست‌نویسی به جای طبقه‌بندی علمی از نمونه ویژگی‌های فرهنگ‌های توسعه نیافته است؛ فرهنگی که با بینش علمی فاصله‌ها دارد. چندی پیش وزارت کشور فهرستی از نزدیک به ۱۰۰ مورد آسیب‌های

نشست «بررسی عناصر تأثیرگذار درونی و بیرونی در مسائل آموزش و پرورش ایران» چندی پیش در سالن کنفرانس «انجمن جامعه‌شناسی ایران» با سخنرانی دکتر اقبال قاسمی پویا، عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش ایران، و با حضور جمعی از اعضا و علاقه‌مندان به موضوع توسعه برگزار شد. آنچه در ادامه از نظراتان می‌گذرد، گزارش سخنرانی دکتر قاسمی پویا در این نشست است.

دکتر اقبال قاسمی پویا، ابتدا با اشاره به عناصر درونی و بیرونی تأثیرگذار در مسائل آموزش و پرورش در ایران امروز گفت: «آموزش و پرورش در ایران، هزار و یک مسئله دارد. برای پرداختن به آن لازم است از روش‌شناسی مناسب بهره بگیریم. متأسفانه در اشاره به این مسائل در بیشتر موارد تنها فهرستی از مسائل ارائه می‌شود و از طبقه‌بندی منطقی آن‌ها غفلت شده است. حتی گاهی به‌صورت کلیشه‌ای و عاداتی، برخی مسائل به‌عنوان مسئله اصلی آموزش و پرورش، ترجیع‌بند سخنان برخی

- کم‌توجهی به مشارکت مردم و نهادهای ذی‌ربط در تربیت. آموزش‌وپرورش ذات مشارکتی دارد و بدبختانه به این امر مهم چندان توجهی نشده است.
- مشارکت نداشتن معلمان و مدیران میانی و مدرسه‌ها در برنامه‌ریزی‌ها؛
- کم‌توجهی به مشارکت خانواده‌ها در آموزش‌وپرورش؛
- کم‌توجهی به مشارکت‌های فکری؛
- تلقی مالی و مادی از مشارکت؛
- کم‌توجهی به انتقادات و پرسشگری‌ها و حاکمیت خودمداری‌ها در تمام عرصه‌ها؛
- کم‌توجهی به نیازهای فردی و اجتماعی در برنامه‌های آموزشی؛
- بی‌ارتباط بودن برنامه‌ها با نیازهای فردی و اجتماعی و در کل مهارت‌های لازم برای زندگی؛

اجتماعی منتشر کرد. معلوم نبود کدام موردها علت هستند و کدام موردها معلول. در چنین وضعیتی اغتشاش فکری به وجود می‌آید و چون شناخت علت یا علت‌های عمده چندان آسان نیست، پس چاره‌اندیشی هم به‌صورت بنیادین انجام نمی‌گیرد. عضو هیئت علمی «پژوهشگاه و مطالعات آموزش‌وپرورش ایران» با این مقدمه به ذکر برخی از مسائل و معضلات آموزش‌وپرورش به شرح زیر پرداخت که از دیرباز در میهن ما وجود داشته‌اند و پس از انقلاب نیز مسائل دیگری به آن‌ها افزوده شده‌اند:

کاستی‌های نظام فعلی آموزش‌وپرورش

کاستی‌های آموزش‌وپرورش را می‌توان در چند مقوله مورد توجه قرار داد؛ از جمله:

- کاستی‌های دیروز
- کاستی‌های امروز
- کاستی‌های بیرونی
- کاستی‌های درونی

می‌توان کاستی‌های دیگری را نیز برشمرد و به این طبقه‌بندی بسنده نکرد.

منظور از کاستی‌های دیروز آن نوع کاستی‌هایی است که از روزگاران گذشته به‌ویژه از دوره پهلوی به بعد همچنان حل نشده باقی مانده‌اند. می‌شود این‌ها را «کاستی‌های مزمن» نامید. نمونه‌هایی از مصداق‌های این کاستی‌ها عبارت‌اند از:

- نداشتن پارادایم «اساسنامه» آموزشی.
- بازتولید فرهنگ و ارزش‌های فرهنگی حاکم بدون نقد و تحلیل آن‌ها.
- نگاه از بالا و نگاه به بالا.

دستور از بالا به پایین. مرجع تمام سخنان دانش‌آموز خارج از اندیشه و استدلال خود او بود. دانش‌آموز همواره تکرار می‌کرد که: معلم گفته یا کتاب نوشته. معلمان هم در بیشتر مواقع این‌گونه بودند. وقتی از آنان پرسیده می‌شد: چرا این‌گونه تدریس می‌کنید، می‌گفتند: در مرکز تربیت‌معلم به ما این‌گونه گفته‌اند. بدون اینکه خود تأمل یا تفکری در این زمینه داشته باشند، معلم کارگزار بوده نه اندیشه‌گر. معلم خدمتگزار دولت بوده، نه انسان خردورز آزاده.

- کم‌توجهی به سوادآموزی. وقتی انقلاب شد، جمعیت حدود ۳۳ میلیون نفر بود و بیشتر از پنجاه درصد مردم کشور ما بی‌سواد بودند.



● نگاه انفعالی به دانش‌آموزان، دانش‌آموز را دست‌آموز تلقی کردن و دانش‌آموز را مانند موم تلقی کردن؛

● غالب بودن روش‌های خشونت‌آمیز در کلاس‌های درس و مدرسه، تنبیه بدنی، ناسزا گفتن به دانش‌آموزان و مانند این‌ها؛

● تکیه بر رقابت به جای رفاقت و روابط انسانی؛

● رابطه حاکم و محکومی در نظام آموزشی به‌ویژه در کلاس درس و مدرسه؛

● تمرکزگرایی و دیوان‌سالاری؛

● کاستی در جذب، تربیت و نگهداشت معلم؛

● کاستی‌های رو به افزایش در معیشت و درآمد معلمان؛

● صحیح نبودن استنباط معلمان از وظایف خود؛

● نداشتن بینش درست درباره مفهوم تربیت؛

● بیگانه بودن معلمان با پژوهش، مطالعه و اندیشه‌ورزی؛

● درس‌محوری و بزرگ‌سالاری (کودک باید مطیع بزرگ‌سال باشد)؛

● غالب بودن تفکر هم‌گرا در روش‌های تدریس بیشتر معلمان (برای نمونه اگر دانش‌آموز پایتخت را مرکز بگوید، اشتباه است! چون در کتاب این‌گونه نیامده است)؛

● معلم‌سالاری (سخن معلم پایان‌بخش همه سخن‌هاست، هر چه معلم گفت همان درست است)؛

● تکیه بر کتاب به جای اندیشه‌ورزی و خلاقیت‌های فردی دانش‌آموزان و معلمان؛

● تکیه بر تکلیف‌های تکراری و ملال‌آور (مثل اینکه اسم کشوری را بنویسید که با خ شروع می‌شود. اسم میوه‌ای را بنویسید که با ق شروع می‌شود)؛

● سنگینی برنامه‌ها و تکلیف‌ها؛

● کم‌توجهی به شخصیت‌پروری و مهارت‌آموزی دانش‌آموزان؛

● تأکید بر امتحان و مسابقه و دیگر روش‌های رقابت‌محور، به جای اندیشیدن و حل مسئله همراه با طرح مسئله‌های جدید از سوی دانش‌آموزان و معلمان؛

● توجه به نوشتن دیکته بیش از نوشتن انشا (در حالی که دومی رشد‌دهنده است و اولی نوعی ترسیم کلمات)؛

● تکیه بر دانش و حافظه.

می‌شود این کاستی‌ها را به رده‌ها و گروه‌هایی تقسیم کرد. برای نمونه، کاستی‌های مربوط به عناصر چندگانه تربیت، مثل فلسفه و هدف آموزش (نگاه و بینش)، برنامه، معلم، شاگرد، اصول و روش‌های تدریس و ارزشیابی، مدرسه و تجهیزات و امکانات، مدیریت، وضعیت اداری و قوانین و آیین‌نامه‌ها و مانند این‌ها را داریم که می‌توان هر کدام را باز به زیرگروه‌هایی تقسیم

کرد. در اینجا به دلیل کمی وقت، از این تقسیم‌بندی می‌گذرم.

نمونه‌هایی از کاستی‌های امروز

افزون بر کاستی‌های ذکر شده، کاستی‌های دیگری امروز بر کاستی‌های دیروز افزوده شده‌اند. نمونه‌هایی از این کاستی‌ها به شرح زیرند:

● حل نشدن مسئله سنت و مدرنیته؛

● کم‌توجهی به آموزش‌های موفق جهان امروز و نداشتن مراوده با آموزش و پرورش جهانی؛

● ناتوانی در رویارویی با مظاهر فناوری جدید به‌ویژه فضاهای آموزشی؛

● ناتوانی در پاسخ‌گویی به نیازهای نوپدید فراگیرندگان و جامعه. دکتر قاسمی پویا در ادامه این نشست پیرامون «مفهوم ایدئولوژی و ایدئولوژیک‌اندیشی» گفت: «ایدئولوژیک‌اندیشی این نیست که محتوای حرف تو چیست. معنایش این است که طرز برخوردت با رأی خودت چیست. ایدئولوژیک‌اندیش بودن به این معنی نیست که تو ضدمارکسیست باشی تا ایدئولوژیک‌اندیش نباشی. یا اگر ضدمذهب باشی، از ایدئولوژیک‌اندیشی رهایی پیدا کرده‌ای. اصلاً و ابداً چنین نیست. محتوای باورها و آرای من نیست که مرا ایدئولوژیک یا غیرایدئولوژیک می‌کند، بلکه طرز مواجهه و برخورد من با باورها و آراست که مرا ایدئولوژیک یا غیرایدئولوژیک می‌کند.

ایدئولوژیک بودن را من این‌طور تعریف می‌کنم که اگر شما معتقد باشید در باب موضوعی یا مسئله و مشکلی، ختم سخن گفته و پرونده این موضوع یا مسئله یا مشکل بسته شد، آن وقت شما درباره این موضوع، این مسئله و این مشکل، ایدئولوژیک‌اندیش هستید. ایدئولوژیک‌اندیشی این است که ما معتقد باشیم، سخن آخر و فیصله‌بخش گفته شد و حالا باید برویم سراغ بقیه موضوع‌ها، مسائل و مشکلات. اما این موضوع خاص یا مسئله خاص یا مشکل خاص دیگر فیصله یافت. چون حق مطلب درباره آن گفته شد. حالا کی گفته؟ اصلاً مهم نیست، چه مارکس گفته باشد چه عیسی، اسپینوزا، کانت، بوعلی سینا یا سعدی. این مهم نیست که بگویید چه کسی گفته، مهم این است که معتقد باشید که پرونده این موضوع دیگر بسته شد، چون ختم سخن را در این باب از فلان کس شنیده‌ایم. ایدئولوژیک‌اندیشی یعنی همه چیز را در چارچوب خاص و غیرقابل تغییر دیدن و پذیرفتن. ایدئولوژیک‌اندیشی ضدپرسشگری و ضدخردورزی است.»

الگوی کاوشگری در تدریس علوم اجتماعی

تأثیر یادگیری مشارکتی بر
نگرش دانش‌آموزان دختر
دورهٔ متوسطه نسبت به
کتاب‌های درسی علوم اجتماعی

مهدی ولی‌نژاد

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی
و مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد دهلران

چکیده

پژوهش حاضر آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود و جامعهٔ آماری آن را همهٔ دانش‌آموزان دختر پایهٔ سوم دورهٔ دوم متوسطهٔ شهرستان «دهلران» تشکیل می‌داد که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. ۶۰ دانش‌آموز دختر به شیوهٔ تصادفی ساده انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۳۰ نفر) قرار گرفتند. ابزارهای پژوهش شامل «پرسش‌نامهٔ تفکر انتقادی» واتسون و گلیزر و «پرسش‌نامهٔ نگرش سنج تحصیلی» اکبری، کتاب‌ها و روش‌ها و فنون نوین تدریس و مجموعه کتاب‌های آموزش فعال مرتبط با علوم اجتماعی بود. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون آماری t گروه‌های مستقل استفاده شد و این نتایج حاصل شد:

۱. الگوی کاوشگری بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.
۲. الگوی کاوشگری بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به کتاب علوم اجتماعی تأثیر معناداری دارد.

۳. الگوی کاوشگری بر استنباط، شناسایی مفروضات، استنتاج، تعبیر و تفسیر، و ارزشیابی استدلال‌های منطقی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

۴. الگوی کاوشگری بر افزایش نگرش مثبت و کاهش نگرش منفی دانش‌آموزان نسبت به کتاب درسی علوم اجتماعی تأثیر معناداری دارد.

کلیدواژه‌ها: الگوی کاوشگری، تفکر انتقادی، کتاب‌های درسی
علوم اجتماعی، یادگیری مشارکتی

مقدمه

روش یا الگوی تدریس «کاوشگری»^۱ براساس اندیشه‌های جان دیویی^۲، هربرت تِلن^۳، ویلیام هرد کیل پاتریک^۴، گوردون هولفیش^۵ و فیلیپ اسمیت^۶ شکل گرفته است. الگوی کاوشگری به فکر واداشتن دانش‌آموزان در حل و کشف مسائل و حقایق است و طی آن دانش‌آموز توان فکر کردن، فرضیه‌سازی، جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات بالا می‌رود. این الگو از فرایند مبتنی بر آزادی و روش علمی تشکیل شده است. معلم هنگام آموزش به شیوهٔ کاوشگری، به فعال بودن و انگیزهٔ دانش‌آموزان در برخورد با یک پدیده یا مسئله توجه دارد. اغلب تحقیقات حاکی از این واقعیت هستند که دانش‌آموزان از تعبیر و تفسیر مقدماتی آنچه خوانده‌اند، راضی به‌نظر می‌رسند، اما در تجزیه و تحلیل مسائل و یا دفاع از دیدگاهشان بسیار ضعیف عمل می‌کنند. گاهی پاسخ‌های آن‌ها در زمینهٔ تحلیل محتوا و قضاوت دربارهٔ دیدگاه‌ها بسیار مایوس‌کننده است. به‌طور کلی، دانش‌آموزان مهارت اندکی در زمینهٔ راهبردهای

حل مسئله و تفکر تحلیل از خود نشان می‌دهند. بنابراین اگر کتاب‌های علوم اجتماعی چنان طراحی و تنظیم نشوند که دانش‌آموزان را به تفکر علمی وادار کنند و معلمان با کنجکاوی و تفکر دانش‌آموزان به صورت کلیشه‌ای برخورد کنند و یا دانش‌آموزان را تنها در کشف آنچه بیشتر شناخته شده‌اند، تمرین دهند، دانش‌آموزان انگیزه چندانی برای کاوشگری نخواهند داشت.

روش پژوهش

پژوهش حاضر تحقیقی آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه آزمایش و گروه کنترل است برای گروه آزمایش، الگوی کاوشگری در ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای به مدت دو ماه اجرا شد. در ضمن در این پژوهش متغیرهای سن، جنس، دوره تحصیلی و پایه تحصیلی کنترل شدند. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر



پایه سوم دوره دوم متوسطه دبیرستان‌های دخترانه شهرستان دهلران (۲۸۰ نفر) بود که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ به تحصیل اشتغال داشتند. نمونه آماری این پژوهش را ۶۰ نفر از این دانش‌آموزان تشکیل می‌داد. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد و سپس این ۶۰ نفر به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند.

فرضیه‌ها

۱. الگوی کاوشگری بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان تأثیر دارد.
۲. الگوی گاووشگری بر نوع نگرش دانش‌آموزان نسبت به کتاب‌های درسی علوم اجتماعی تأثیر دارد.

ابزار

در این پژوهش از آزمون تفکر انتقادی واتسون و گلیرز که به فارسی ترجمه شده است، استفاده شد. بعضی از مثال‌ها و واژه‌های این پرسش‌نامه به دلیل شرایط فرهنگی و سطح درک دانش‌آموزان تغییر داده شدند. به این منظور، قبل از اجرای پیش‌آزمون، ابتدا این پرسش‌نامه در اختیار چند دانش‌آموز پایه سوم دوره دوم متوسطه قرار گرفت و مثال‌ها و واژه‌های غیرقابل فهم و نامأنوس آن توسط خود فراگیرندگان مشخص شد و تغییراتی در پرسش‌نامه صورت گرفت. سپس مجدداً پرسش‌نامه در اختیار چند معلم که در دوره متوسطه تدریس می‌کردند، قرار گرفت و از راهنمایی‌های آن‌ها به منظور اصلاح پرسش‌نامه به بهترین نحو ممکن - به طوری که برای دانش‌آموزان پایه سوم دوره متوسطه دوم مناسب باشد - استفاده شد. در نهایت، پرسش‌نامه اصلاح شده برای اجرای پیش‌آزمون تکثیر شد. ضریب پایایی این پرسش‌نامه ۰/۹۱ به دست آمده است.

یافته‌ها

جدول ۱. نتایج آزمون t برای مقایسه میانگین دو گروه در متغیر تفکر انتقادی

گروه	تعداد	میانگین پیش‌آزمون	میانگین پس‌آزمون	تفاوت بین میانگین‌ها	خطای استاندارد میانگین‌ها	آزمون t برای مقایسه دو میانگین		
						P	df	T
آزمایش	۳۰	۳۸/۰۶	۴۳/۳۳	-۵/۲۶	۶/۳۰		۵۸	-۵/۲۲
کنترل	۳۰	۳۲/۲۰	۲۹/۰۳	۳/۱۶	۶/۱۹			

براساس یافته‌های جدول ۱، میانگین نمره پس‌آزمون گروه آزمایش (۴۳/۳۳) نسبت به میانگین پیش‌آزمونشان (۳۸/۰۶) افزایش داشته است. همچنین جدول نشان می‌دهد، مقدار Tob (محاسبه شده) با درجات آزادی ۵۸ و در سطح آلفای ۰/۰۱ برابر است با: $p < ۰/۰۱$ و $Tcr = ۵/۲۲$ (۵۸) = Tob. مقدار Tcr (جدول)

سطح آلفای ۰/۰۱ برابر است با: ۰/۰۱، ۲/۶۶ و $p < ۰/۰۱$ و $tcr = ۲/۶۶$ (۵۸) tcr . با توجه به نتایج جدول (tob > tcr) فرضیه صفر رد و فرضیه پژوهشی که عبارت بود از: «الگوی کاوشگری بر نوع نگرش دانش‌آموزان نسبت به کتاب‌های درسی علوم اجتماعی تأثیر دارد» تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که بین میانگین نمره دو گروه تفاوت آماری معنی‌داری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

تمام زیبایی رویکرد جدید آموزش علوم اجتماعی در این نکته است که می‌کوشیم به هر نحو ممکن از هر چارچوب صلب انعطاف‌ناپذیر و قطعی‌نگری که بخواهد از جهاتی آن را محدود کند، بگریزیم. بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که نگرش سیال و غیرجزمی رویکرد جدید آموزش علوم اجتماعی در سطح ملی، تمام اصول و روش‌های پیشرفته را بسته به مورد و با توجه به موقعیت مورد عنایت قرار می‌دهد و در هر زمان دست‌کم به پاره‌ای از آن‌ها توجه دارد؛ به گونه‌ای که در نهایت مجموعه‌ای جامع فراهم می‌آورد.

اساس الگوی کاوشگری آموزش برای درک این مطلب است که ماهیت علم آزمایشی است و سعی دارد به جای ارائه یافته‌های قطعی، روایت کاوشگری را به کار گیرد. دانش‌آموز می‌تواند با

برای آزمون دوسویه، با درجات آزادی ۵۸ و در سطح آلفای ۰/۰۱ برابر است با: ۰/۰۱، ۲/۶۶ و $p < ۰/۰۱$ و $tcr = ۲/۶۶$ (۵۸) tcr . با توجه به نتایج جدول (tob > tcr) فرضیه صفر رد و فرضیه پژوهشی که عبارت بود از: «الگوی کاوشگری بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان تأثیر دارد» تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که بین میانگین نمره دو گروه تفاوت آماری معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۲. نتایج آزمون t برای مقایسه میانگین دو گروه در متغیر نوع نگرش

گروه	تعداد	میانگین پیش‌آزمون	میانگین پس‌آزمون	تفاوت بین میانگین‌ها	خطای استاندارد میانگین‌ها	آزمون t برای مقایسه دو میانگین		
						P	df	T
آزمایش	۳۰	۸۹/۴۳	۱۰۰/۶۶	۱۱/۲۳	۱۵/۳۴	۰/۰۰۰	۵۸	۵/۴۴
کنترل	۳۰	۹۳/۴۰	۸۲/۹۶	۱۰/۴۳	۱۵/۵۰			

براساس یافته‌های جدول ۲، میانگین نمره پس‌آزمون گروه آزمایش (۱۰۰/۶۶) نسبت به میانگین پیش‌آزمونشان (۸۹/۴۳) افزایش چشمگیری داشته است. همچنین جدول نشان می‌دهد، مقدار Tob (محاسبه‌شده) با درجات آزادی ۵۸ و در سطح آلفای ۰/۰۱ برابر است با: ۰/۰۱، ۲/۶۶ و $p < ۰/۰۱$ و $tob(۵۸) = ۵/۴۴$. مقدار Tcr (جدول) برای آزمون دوسویه، با درجات آزادی ۵۸ و در



رابطه با دو فرضیه تحقیق، یعنی تفکر انتقادی و نوع نگرش دانش‌آموزان به کتاب‌های درسی علوم اجتماعی، افزایش چشمگیری داشته است. همچنین نتایج نشان داد که بین میانگین نمره دو گروه تفاوت آماری معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، استفاده از الگوی کاوشگری باعث افزایش نگرش مثبت دانش‌آموزان به کتاب‌های درسی علوم اجتماعی و افزایش تفکر انتقادی دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است. در تحقیق حاضر فرضیه‌ها عبارت بودند از:

۱. الگوی کاوشگری بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

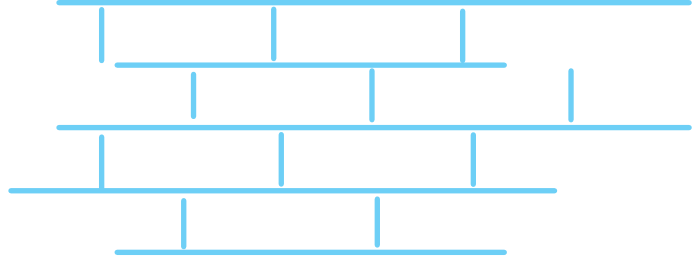
پژوهش‌های متفاوتی پس از اجرای الگوی کاوشگری که جزو روش‌های فعال تدریس است، در مدارس و دانشگاه‌ها صورت گرفته‌اند که تأثیر تدریس به شیوه الگوی کاوشگری را در همه زمینه‌های تفکر انتقادی نشان داده‌اند. نتایج حاصل از آزمون این فرضیه، با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط شعبانی (۲۰۰۱)، حسینی (۲۰۰۷)، نصرآبادی و نوروزی (۲۰۰۶)، طرفه‌تابان (۱۹۹۶)، مک‌تینگل (۱۹۹۲)، مک‌دانیل (۱۹۶۷)، جانسون و جانسون (۱۹۹۴)، لوئیتز (۲۰۰۷)، ویرسما (۲۰۰۹)، و فاوست و پالسون (۱۹۹۸) مطابقت دارد. بنابراین آن گونه که مشاهده می‌شود، نتایج این پژوهش در زمینه به‌کارگیری الگوی کاوشگری و تأثیر آن بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان، با دیگر پژوهش‌ها در این زمینه و زمینه‌های مشابه مطابقت دارد.

بررسی تاریخی موضوع و پیگیری مطالب مربوط به آن دوره کاوشگری را بیاموزد و از طریق ادراک، آزمایش و بررسی علمی و نهایتاً بررسی نمونه‌های کاوشگری، پاسخ موضوع را بیابد. به نظر می‌رسد در کتاب‌های درسی علوم اجتماعی ما، طرح تفکرهای نقادانه در کنار مطالب درسی و همچنین ارائه فعالیت‌های کلاسی سعی دارد فرایندهای آموزشی مدرسه‌ها را به سوی علمی کردن الگوی کاوشگری سوق دهد. ولی آنچه دانشمندان ارائه‌دهنده این الگو برای میسر شدن اجرای این الگو بر آن اصرار داشته‌اند، شامل چند نکته ضروری است:

وجود معلمان آگاه، با تجربه، دلسوز و دارای دانش کافی برای اجرای این الگو ضروری است تا بتوانند برای فراگیران فرصت‌هایی را خلق کنند تا امکان مشارکت دانش‌آموزان در دوره کاوشگری میسر شود. یکی از عوامل مؤثر در یادگیری سریع دانش‌آموزان تلاش برای آموختن ضروریات زندگی و سعی در رسیدن والدین به سطح بالاتر آگاهی و علمی است. بنابراین الگوی کاوشگری، از طریق باز کردن دریچه‌های مقابل چشم دانش‌آموزان و نشان دادن افق‌های علمی و تحقیقاتی، دانش‌آموزان را ترغیب می‌کند که تلاش بیشتری کنند و علوم اجتماعی را به عنوان مطالب ثابت، قطعی، محدود و غیرقابل توسعه و تکامل ندانند.

نتایج این پژوهش نشان‌دهنده آن است که میانگین نمره پس‌آزمون گروه آزمایش نسبت به میانگین پیش‌آزمون آن در





۲. الگوی کاوشگری بر نوع نگرش دانش آموزان به کتاب‌های درسی علوم اجتماعی تأثیر دارد.

نتایج حاصل از آزمون این فرضیه، با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط خداداد نژاد (۲۰۰۹)، کرامتی و فراهانی (۲۰۰۲)، کبیری و کیامنش (۲۰۱۰)، وینستون (۲۰۰۷)، جانسون و جانسون (۱۹۹۴)، آرونسون و همکارانش (۲۰۰۶)، پانداک (۲۰۰۹)، آکای و بوز به نقل از زکی (۲۰۱۰)، گودیکونتز (۲۰۰۹)، بسی (۲۰۰۲)، و آکوبیرو و جوشوا به نقل از پاشا شریفی (۲۰۰۶) مطابقت دارد. بنابراین آن گونه که مشاهده می‌شود، نتایج این پژوهش در زمینه به کارگیری الگوی کاوشگری بر نوع نگرش دانش آموزان به کتاب‌های درسی علوم اجتماعی با دیگر پژوهش‌ها در این زمینه و یا زمینه‌های مشابه مطابقت دارد.

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان توصیه کرد که نویسندگان کتاب‌های درسی با آگاهی از مبانی نظری و عملی الگوی کاوشگری، محتوای کتاب‌های درسی را به گونه‌ای سازمان‌دهی کنند که این روش قابل آموزش باشد. همچنین مسئولان آموزش ضمن خدمت در سطح وزارت و استان، معلمان را از طریق برگزاری سمینارها، همایش‌های علمی و دوره‌های آموزشی با رویکرد کاوشگری آشنا کنند و امکانات

مورد نیاز برای استفاده مؤثر از این رویکرد را در اختیار معلمان و دانش آموزان قرار دهند.

از این روش برای دانش آموزان همه دوره‌های تحصیلی می‌توان استفاده کرد. برای شروع پیشنهاد می‌شود با کلاس‌های کم جمعیت‌تر و دانش آموزان قوی‌تر آغاز کرد. اجرای آن به معلمی انعطاف‌پذیر و آشنا با کاوشگری و ارائه زمینه‌های طرح مسئله مورد تفحص نیاز دارد. در زمان اجرا، معلم باید از تجربه‌های خود برای فعال کردن دانش آموزان استفاده کند. چون ممکن است بعضی دانش آموزان در فعالیت شرکت نکنند. با توجه به اینکه کتاب‌های جدید علوم اجتماعی دوره دوم متوسطه برای روش کاوشگری و حل مسئله طراحی شده‌اند و با توجه به نتایج پژوهش حاضر مبنی بر اثربخشی روش کاوشگری در بهبود مؤلفه تفکر انتقادی و ایجاد نگرش مثبت در دانش آموزان به کتاب‌های علوم اجتماعی، شایسته است با بررسی و نظارت دقیق زمینه برای به کارگیری بیشتر یا کامل روش کاوشگری در مدرسه‌ها مهیا شود. به منظور ایجاد رغبت در معلمان به استفاده از روش‌های فعال تدریس، مانند کاوشگری، پیشنهاد می‌شود که مسئولان آموزش و پرورش مناطق، معلمان را که از این روش‌ها در کلاس درس استفاده می‌کنند، مورد تشویق قرار دهند.

پی‌نوشت‌ها

1. Exploratory
2. John Dewey
3. Telen
4. Kilpaerick
5. Hull fish
6. Smith

منابع

۱. پاشا شریفی، ح (۱۳۸۵). سنجش انگیزه درونی و بیرونی پیشرفت و نگرش دانش آموزان مقاطع مختلف تحصیلی نسبت به مسائل آموزشی و سهم این متغیر در تبیین پیشرفت تحصیلی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. ۵، (۱۸)، ۲۰۰-۱۸۱.
۲. _____ (۱۳۸۷). پرسش‌نامه‌های پژوهش در زمینه روان‌شناسی، مشاوره، علوم تربیتی، و جامعه‌شناسی. انتشارات سخن. تهران.
۳. جاویدی، ط (۱۳۸۹). روند تحول تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. رساله دکترا. مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی. شماره ۱۱.
۴. جهانی، ج (۱۳۸۰). نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی لیپمن. رساله دکترا. چاپ نشده. دانشگاه تهران.
۵. حسینی، ز (۱۳۸۶). یادگیری مشارکتی و تفکر انتقادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد

اسلامی، واحد تهران جنوب.

۶. خداداد نژاد، ع (۱۳۸۸). تأثیر روش تدریس هم‌پاری بر نگرش و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان گچساران. فصل‌نامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی. شماره ۵.
۷. زکی، م.ع (۱۳۸۹). نگرش دانش آموزان به درس مطالعات اجتماعی و رابطه آن با اضطراب امتحان در دانش آموزان شهر اصفهان، مجله علوم اجتماعی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی. شماره ۷.
۸. سلطان‌القرایی، خ و سلیمان نژاد. ا (۱۳۸۷). تفکر انتقادی و ضرورت آموزش آن در کلاس درس. فصلنامه تربیت اسلامی. شماره ۳.
۹. شعبانی، ح (۱۳۸۰). تأثیر روش حل مسئله به صورت کارگروهی بر تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی در شهر تهران. رساله دکترا چاپ نشده. دانشگاه تربیت مدرس.
۱۰. کرامتی، م.ر (۱۳۸۷). تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در موضوع انرژی در درس فیزیک. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی. شماره ۳۹.
11. Bassey, B.A. (2002). students Evaluation of Instruction, Attitude toward mathematics And mathematics achievement of SS3

- student in southern cross River state unpublished master's degree thesis faculty of Education university of calabar. Calabar Nigeria.
12. Faust, J.L. & Paulson, P.R. (1998). Learning the College Classroom Journal on Excellence in College Teaching, 9(2), 3-24.
13. Johnson, D., & Johnson, R. (1994). Constructive Conflict in schools. Journal of Social Issues. 50. 117-137.
14. McDaniel E. D. (1967). The Impact of Multi level Materials on Teaching Behaviors and Outcomes. Educational Research center Kentucky Research foundation, university of Kentucky, 37, 230-257.
15. McTingle, T. (1992). craphic Organizers: collabative links to Better thinking New York Martins press.
16. Wriersema, N. (2000). How does collaboractive learning actually work in a classroom and how do student react to it? A Brief Reflection. Retrieved on Jan 4, 2008 from <http://www.citylondonmet.ack deliberations / collad, learning wiersema. html>.
17. Pundak, D. (2009). Instrutors Attitudes toward Activ Learning Orit Herscoritz ORT Braude College. Journal of Research on Computing in dacation, 5, 273

انتاریو

مطالعات اجتماعی در

افشین چمن آرا

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

می‌کنند، مطالب ارزشمندی یاد می‌گیرند. علاوه بر این، دانش‌آموزان مهارت‌های تحقیق و برقراری ارتباط از طریق مطالعات رشته‌ای و پروژه‌های دیگر را به دست می‌آورند. این مهارت‌ها با استفاده از نقشه‌های جغرافیایی و ماکت‌ها و از طریق ملاحظه اشکال مختلف شواهد تاریخی کسب می‌شوند. دانش‌آموزان با به‌کار بردن این مهارت‌ها می‌توانند درک بیشتری از هویت و ارزش‌های دموکراتیک کانادایی به دست آورند تا بتوانند، نقطه نظرات دیگر را بررسی کنند و به نقد اطلاعات برای حل مسائل و تصمیم‌گیری درباره موضوع‌های زندگی‌شان بپردازند.

هدف‌های مطالعات اجتماعی

هدف اصلی درس مطالعات اجتماعی تجهیز دانش‌آموزان به دانش و مهارت‌های اساسی و روش‌هایی است که در دبیرستان به آن‌ها نیاز دارند.

- مفاهیم اساسی مطالعات اجتماعی را درک کنند؛
- مهارت‌ها، راهبردها و عادت‌های مورد نیاز برای تحقیق و برقراری ارتباط را یاد بگیرند و پیشرفت دهند؛
- دانشی را که از طریق مطالعات اجتماعی به دست آورده‌اند، در دنیای خارج از کلاس به‌کار گیرند. همه این هدف‌ها اهمیت یکسانی دارند. هنگامی به آن‌ها دست می‌یابند که هم‌زمان با کسب دانش نظری، به مهارت‌هایی

اشاره

«انتاریو» یکی از استان‌های کشور کانادا است که از نظر جمعیت و وضعیت اقتصادی بزرگ‌ترین استان این کشور محسوب می‌شود. مرکز این استان «تورنتو» است و «اتوا»، پایتخت کانادا نیز در همین استان واقع شده است. برنامه آموزش مطالعات اجتماعی پایه‌های اول تا ششم ابتدایی در این استان، سال ۲۰۰۴ متحول شد و برنامه جدید جای برنامه سال ۱۹۹۸ را گرفت. این مقاله تغییر و تحولات برنامه آموزشی جدید انتاریو را بررسی کرده است.

اهمیت مطالعات اجتماعی

دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل از مدرسه‌های انتاریو باید در درس مطالعات اجتماعی (تاریخ و جغرافیا) دانش و مهارت کافی کسب کنند، تا به‌عنوان شهروندی آگاه بتوانند در دنیای مستقل و متنوع فرهنگی عملکرد شایسته‌ای ارائه دهند و در اقتصاد جهانی شرکت و رقابت کنند. همچنین آن‌ها باید روش و رفتارشان را به گونه‌ای اصلاح کنند که در آینده نسبت به دانش و مهارت‌های خود مسئولیت‌پذیر باشند. برنامه آموزشی «مطالعات اجتماعی» پایه‌های اول تا ششم انتاریو، دانش و مهارت‌هایی را که دانش‌آموزان باید کسب کنند و نیز سطوح عملکردی را که باید به آن‌ها تسلط یابند، طرح‌ریزی می‌کند. تمرکز تدریس و یادگیری در برنامه درسی مطالعات اجتماعی بر پیشرفت و اصلاح دانش و مهارت‌های اساسی است. دانش‌آموزان می‌بایند درباره مفاهیم اصلی دانش کافی داشته باشند و بتوانند این دانش

را در موقعیت‌های متفاوت به‌کار برند. علاوه بر این، آن‌ها نیازمند مهارت‌هایی هستند که برای موفقیت در کار و زندگی حیاتی‌اند. آن‌ها باید یاد بگیرند که نقطه نظرات متفاوت را ارزیابی کنند و به‌طور نقادانه‌ای اطلاعات را برای حل مسائل و تصمیم‌گیری در موقعیت‌های متفاوت مورد بررسی قرار دهند.

درس مطالعات اجتماعی

مطالعات اجتماعی درسی است که به بررسی و درک جوامع، از محلی تا جهانی، و همچنین میراث‌های متفاوت آن‌ها، نظام‌های فیزیکی و ماهیت مناسبات شهروندی درون این جوامع می‌پردازد. دانش‌آموزان پس از مطالعه این درس، دانشی در زمینه مفاهیم کلیدی مطالعات اجتماعی، شامل تغییر، فرهنگ، محیط، قدرت و پویایی بازار کسب می‌کنند. آن‌ها در مورد زندگی اجتماعی در کانادا و اینکه شهروندان چگونه در جامعه‌ای دموکراتیک، با فرهنگ‌های متفاوت و وابسته به یکدیگر زندگی

همچون انجام پژوهش، شناخت و نقشه‌خوانی و انجام کارهای گرافیکی دست یابند.

مفاهیم زیربنایی

برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی

برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی در پایه‌های اول تا ششم، یادگیری دانش‌آموزان را حول یک سلسله مفاهیم اساسی شامل سیستم‌ها و ساختارها، اثرات متقابل

و وابستگی به یکدیگر؛ محیط، تغییر و تداوم، فرهنگ، و بالاخره قدرت و حکومت، سازمان‌دهی می‌کند.

اگرچه محتوای خاص هر برنامه از پایه‌ای به پایه‌ی دیگر فرق می‌کند، چارچوب مفهومی که در آن عنوان‌های اصلی ارائه می‌شوند، در طول برنامه‌آموزشی از پایه‌ی اول تا دوازدهم ثابت است و به یادگیری دانش‌آموزان تداوم می‌بخشد. هم‌گام با پیشرفت دانش‌آموزان

در طول برنامه‌آموزشی، آن‌ها درک عمیق‌تر و گسترده‌تری از این مفاهیم پیدا می‌کنند و یاد می‌گیرند که این یافته‌ها را با خبرگی بیشتری به کار برند.

فهم روابط میان مفاهیم نیز بخش مهمی از یادگیری دانش‌آموزان است. در جدول (۱) هر یک از مفاهیم اساسی به تعدادی از مفاهیم مرتبط که به توصیف بیشتر آن‌ها کمک می‌کنند، مرتبط شده‌اند.

جدول ۱. مفاهیم اساسی برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی و مفاهیم مرتبط با آن‌ها

مفاهیم مرتبط	مفاهیم اساسی
- الگوهای انسانی - جامعه - همکاری - حکومت - سببیت/ علت و معلول - الگوهای طبیعی - محیط	سیستم‌ها و ساختارها: راه‌هایی که انسان‌ها و طبیعت سازمان‌یافته‌اند. انسان‌ها سیستم‌ها و ساختارهایی را به وجود آورده‌اند که به جوامع اجازه‌ی عمل کردن می‌دهند. سیستم‌های طبیعی و ساختارها در پاسخ به عوامل طبیعی متعددی توسعه یافته‌اند.
- سببیت/ علت و معلول - انسان و الگوهای طبیعی - تجارت و بازرگانی با مبادله‌ی کالا - جهانی شدن - جامعه - روابط - حقوق شهروندی و مسئولیت‌ها - محیط - اکولوژی	اثرات متقابل و وابستگی به یکدیگر: تأثیراتی که شکل‌دهنده‌ی روابط میان انسان‌ها، ساختارها و سیستم‌های طبیعی هستند. انسان، فرایندهای طبیعی و اجزای مهم دیگر با هم مرتبط می‌شوند، سازش می‌یابند و در نهایت بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند.
- سیستم‌های انسانی و طبیعی - الگوهای انسانی و طبیعی - کشف و مصرف منابع - مناطق - اکوسیستم‌ها - شهروندشنی	محیط: عناصر طبیعی و ساخته شده که زمین در خود دارد و شبکه‌ی پیچیده‌ای که به آن‌ها شکل داده است.
- علت و معلول - سیستم‌های انسانی و طبیعی - الگوهای انسانی و طبیعی - زمان - قابلیت تحمل - سنت - کشمکش/ تضاد و همکاری	تغییر و تداوم: معیار اصلی ارزیابی پیشرفت انسان و سیستم‌ها و ساختارهای طبیعی. «تغییر» به وسیله‌ی مقایسه‌ی تفاوت‌هایی که در طول زمان رخ می‌دهند، نشان داده می‌شود. «تداوم» نشان‌دهنده‌ی ثبات و ارتباط در طول زمان است که آن را به وسیله‌ی کشف منابع در طبیعت و جوامع انسانی می‌توان ملاحظه کرد. تداوم موجب ثبات و نیز وصل کردن گذشته به حال می‌شود.
- روحیه مذهبی/ دین - ایدئولوژی - سیستم‌های اقتصادی، سیاسی و قانونی - ارتباطات و زبان - ساختارهای فامیلی و جامعه‌ای - تحصیلات - مهاجرت - تنوع	فرهنگ: سیما یا تجلی آموخته‌های بشری در یک جمعیت خاص که تحت‌تأثیر محیط فیزیکی قرار دارد و در منطقه‌ی خاصی به سر می‌برد. فرهنگ چارچوبی مفهومی برای درک دنیا فراهم می‌سازد و بر درک زمان، مکان، هویت، عظمت و تغییر و تحول تأثیر می‌گذارد.
- دموکراسی - عدالت - امنیت - حقوق و مسئولیت‌ها - کشمکش/ تضاد و همکاری - روابط قدرتی	قدرت و حکومت: ابزارها و ساختارهای حمایتی که به وسیله‌ی آن‌ها قوانین و مقررات در یک جامعه‌ی کوچک یا در کل جهان به اجرا در می‌آیند.

نقش‌ها و مسئولیت‌ها در درس مطالعات اجتماعی

دانش‌آموزان: مسئولیت‌های زیادی در رابطه با یادگیری دارند و هر چه پایه درس آن‌ها از ابتدایی به دبیرستان بالاتر می‌رود، این مسئولیت‌ها بیشتر می‌شوند. هر چه تلاش آن‌ها بیشتر باشد، عملکرد بهتری خواهند داشت و انگیزه کاری بیشتری می‌یابند. همیشه گروهی از دانش‌آموزان وجود دارند که به دلیل چالش‌های پیش رو به سختی مسئولیت‌پذیر می‌شوند. اینجاست که توجه، صبر، حوصله و تشویق معلمان اهمیت بسزایی پیدا می‌کند. به هر حال، پذیرش مسئولیت برای پیشرفت و یادگیری از سوی خود شاگردان، صرف‌نظر از شرایط محیط، رسالت اصلی آموزش و پرورش است. تسلط موفقیت‌آمیز بر مفاهیم و مهارت‌های مطالعات اجتماعی، مستلزم تعهد کاری صادقانه، مطالعه و تشریک مساعی است. علاوه بر این، دانش‌آموزان باید به‌طور فعال فرصت‌های خارج از کلاس درس را برای گسترش و غنی کردن درک خود از موضوع‌ها پیگیری کنند. مثلاً به آن‌ها سفارش می‌شود، در زمینه وقایع جاری مرتبط با موضوع‌هایی که مورد مطالعه آن‌هاست، برای خود فایل شخصی تهیه کنند، یا مطالب خواندنی و سرگرم‌کننده و مرتبط به ماده درسی‌شان پیدا کنند.

والدین: نقش مهمی در حمایت از یادگیری دانش‌آموزان دارند. مطالعات نشان می‌دهند، اگر والدین در جریان تحصیل فرزندشان باشند، او در مدرسه اجرای بهتری خواهد داشت. والدین از طریق آشنایی با برنامه درسی می‌توانند از آنچه تدریس می‌شود، مطلع شوند و بدانند که فرزندشان چه چیزی را باید یاد بگیرد. بدین ترتیب، توانایی‌شان برای بحث در مورد کار مدرسه با فرزندشان بیشتر می‌شود و می‌توانند در این زمینه با معلم‌ها نیز صحبت کنند و از میزان پیشرفت فرزندشان مطلع شوند. همچنین، اطلاع والدین از میزان انتظارات درسی در هر پایه به آن‌ها کمک می‌کند، گزارش مربوط به پیشرفت فرزندشان را بهتر

متوجه شوند و با معلمان همکاری کنند. حضور اولیا در جلسات مصاحبه با معلم، شرکت در فعالیت‌های شورای مدرسه، و تشویق دانش‌آموزان برای تکمیل تکلیف‌هایشان در خانه، از جمله روش‌های حمایتی اولیا برای کمک به پیشرفت دانش‌آموزان است. مطالعه اجتماعی درسی است که می‌تواند، علاقه به یادگیری را به‌صورت مادام‌العمر، نه‌تنها در دانش‌آموز، بلکه در اولیا و یا هر کسی که به تحصیل علاقه داشته باشد، تحریک کند. علاوه بر این، والدین قادرند پسران و دخترانشان را برای موضوع‌ها و حادثه‌های جاری تشویق کنند و شرایطی فراهم آورند که آن‌ها درباره آنچه در جهان اتفاق می‌افتد، سؤال کنند و نسبت به آن‌ها عکس‌العمل نشان دهند.

والدین می‌توانند با نشان دادن علاقه به فعالیت‌های خارج از مدرسه فرزندشان، نظیر مسئولیت‌پذیری به‌عنوان یک شهروند، خواندن کتابی برای کودک کوچک‌تر از خودشان، و شرکت در برنامه‌های تمیز کردن محیط زیست از یادگیری بچه‌ها حمایت کنند.

معلمان: معلمان و دانش‌آموزان مسئولیت‌های مکمل یکدیگر دارند. معلمان مسئول پیشرفت صحیح راهبردهای آموزشی و روش‌های ارزیابی و سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان هستند. آن‌ها با خود شوق و اشتیاق و نیز روش‌های ارزشیابی مطابق با نیازهای متفاوت دانش‌آموزان را به کلاس می‌آورند و متضمن ایجاد فرصت یادگیری صحیح برای هر دانش‌آموز هستند. با استفاده از راهبردهای متنوع در آموزش، ارزشیابی و سنجش، معلمان فرصت‌های بی‌شماری برای پیشرفت مهارت‌های تحقیق و برقراری ارتباط پیش روی شاگردانشان قرار می‌دهند.

مدیران: نقش مدیر مشارکت با معلمان و اولیا برای تضمین آن است که هر دانش‌آموز به بهترین شکل آموزش ببیند. برای پشتیبانی از یادگیری دانش‌آموز، مدیران تضمین می‌کنند که برنامه درسی انتاریو به‌طور مناسب در همه کلاس‌ها به اجرا درآید و از روش‌های آموزشی متنوع و منابع

مناسب برای معلمان و دانش‌آموزان استفاده شود. همچنین برای ارتقای سطح یادگیری، مدرسه را تجهیز و با معلمان همکاری می‌کنند تا شرکت معلمان در فعالیت‌های حرفه‌ای پیشرفته را آسان سازند. مدیران مسئول‌اند که تضمین کنند، هر شاگرد استثنایی اصلاحات مناسب و یا تطبیقاتی را که بنا بر «طرح آموزش و پرورش فرد» یا «IEP» باید به او داده شود، دریافت می‌دارد.

محدوده مطالب درسی و سطوح برنامه آموزشی

مطالعات اجتماعی، پایه‌های اول تا ششم: انتظارات پیش‌بینی شده برای موفقیت در پایه‌های اول تا ششم مطالعات اجتماعی در دو سطح تعریف شده‌اند.

● میراث گذشته و تابعیت؛

● کانادا و ارتباط با جهان.

فهرست موضوع‌ها و مباحثی که در هر سطح برای پایه‌های اول تا ششم مطرح و بررسی می‌شوند، به قرار زیر است:

● **میراث گذشته و تابعیت**

پایه اول: روابط، قوانین و مسئولیت‌ها

پایه دوم: سنت‌ها و جشن‌ها

پایه سوم: ساکنان اولیه شمال کانادا

پایه چهارم: قرون وسطا

پایه پنجم: شهروندان اولیه

پایه ششم: مردمان بومی و کاشفان اروپایی

● **کانادا و ارتباطات جهانی**

پایه اول: جامعه کوچک محلی

پایه دوم: شکل‌های متفاوت جامعه در جهان امروز

پایه سوم: جوامع شهری و روستایی

پایه چهارم: استان‌های (ایالات) کانادا،

قلمروها (مرزها) و منطقه‌ها

پایه پنجم: جنبه‌های تابعیت و حکومت

در کانادا

پایه ششم: ارتباطات کانادا با جهان امروز

انتظارات برنامه آموزشی

برنامه آموزشی انتاریو در زمینه مطالعات اجتماعی پایه‌های اول تا ششم، ۲۰۰۴: انتظاراتی را که در بالا اشاره

شد، برای هر پایه مشخص می‌کند و عملکرد دانش‌آموزان را در مورد دانش و مهارت‌های مورد انتظار، چه به صورت کتبی و چه در کار کلاسی یا تحقیقاتی و سایر فعالیت‌ها، مورد سنجش و ارزیابی قرار می‌دهد.

انتظارات کلی: دانش‌آموزان دانش و مهارت‌هایی را به دست آورند و تا پایان هر پایه به کار بندند.

انتظارات خاص: دانش‌آموز به توصیف دانش و مهارت‌ها در سطح جزئیات بپردازد و جنبه‌های خاصی از دانش و مهارت‌ها را نشان دهد.

از معلمان نیز انتظار می‌رود، برای پیاده کردن راهبردهای مناسب‌تر در کلاس از راهنماها استفاده کنند. در این راهنماها بسیاری از انتظارات به همراه مثال آورده شده‌اند. معلم می‌تواند برخی از آن‌ها را انتخاب و در کلاس مطرح کند. مثلاً در مورد کانادا و ارتباطاتش با جهان پیرامون (سطح ۲) که قبلاً گفتیم، مثالی بدین شکل بیاورد که تفاوت‌ها و شباهت‌های کانادا و سایر جوامع از لحاظ نوع غذا، لباس پوشیدن، خانه‌ها، تفریحات، کشاورزی، حمل‌ونقل، زبان و غیره چگونه است.

ارزشیابی و سنجش عملکرد دانش‌آموز

ملاحظات سیاسی: هدف اولیه سنجش و ارزشیابی سرعت بخشیدن به یادگیری دانش‌آموز است. اطلاعاتی که از طریق برآوردن انتظارات برنامه درسی و روش‌های تدریس مطابق با نیازهای دانش‌آموزان، به اندازه‌گیری میزان تأثیر برنامه‌ها و تمرینات کلاسی به معلمان کمک می‌کند.

ارزشیابی طی مراحل جمع‌آوری اطلاعات از منابع متفاوتی چون تکلیف‌ها، ارائه‌ها، پروژه‌ها، اجراها و امتحانات کتبی صورت می‌گیرد و به طرز صحیحی نشانگر عملکرد دانش‌آموز در برآوردن انتظارات برنامه درسی در آن موضوع درسی است. به عنوان بخشی از ارزشیابی، معلمان نتیجه بررسی را به دانش‌آموزان توضیح می‌دهند (بازخورد)

که می‌تواند موجب هدایت آن‌ها و تلاش بیشترشان شود. سنجش شامل قضاوت در مورد کیفیت کار دانش‌آموز براساس معیارهای معین و تعیین یک «ارزش» برای نشان دادن کیفیت است. در مدرسه‌های ابتدایی اُنتاریو، ارزش به شکل توصیفی و غیرعددی اما در پایه‌های هفتم و هشتم به شکل عددی و درصدی است. ارزشیابی و سنجش عملکرد، براساس انتظارات برنامه درسی هر ایالت صورت می‌گیرد.

سطوح ارزیابی عملکرد

به منظور اطمینان از اعتبار و پایایی ارزیابی و سنجش عملکرد و نیز اطلاع از اینکه آیا به پیشرفت در یادگیری دانش‌آموزان منجر شده است یا خیر، معلمان باید نکات زیر را در سنجش و ارزشیابی به کار بندند:

- هم یادگیری و هم کیفیت یادگیری را مد نظر داشته باشد.
- هم به مقوله‌های دانش و مهارت‌ها مرتبط باشد و هم مطابق نمودار عملکردی باشد.
- ماهیت متنوعی داشته باشد، در یک دوره زمانی انجام شود، و فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم آورد که بتوانند آنچه را که فرا گرفته‌اند، به نمایش بگذارند.
- متناسب با فعالیت‌های یادگیری توسط دانش‌آموزان باشد و هدف‌های آموزشی، نیازها و تجربیات دانش‌آموزان را مد نظر داشته باشد.
- متناسب با همه دانش‌آموزان، اعم از خوب یا متوسط باشد.
- با نیازهای دانش‌آموزان استثنایی سازگار و مطابق راهبردهای IEP (طرح آموزش و پرورش فرد) مربوط به آن‌ها باشد.
- با نیازهای دانش‌آموزان زبان‌آموز (انگلیسی یا فرانسه) سازگار باشد.
- ضمانت کند که هر دانش‌آموز دستورات واضح و شفافی برای پیشرفت دریافت کند.
- موجب افزایش توانایی دانش‌آموزان برای ارزشیابی میزان یادگیری خود و هدفمند شدن آن‌ها شود.
- شامل نمونه‌هایی از کارهای دانش‌آموزان باشد که شاهی بر عملکردشان است.
- به‌طور واضح با دانش‌آموزان و اولیا در اوایل

سال تحصیلی و سایر موقعیت‌های مناسب در طول سال ارتباط برقرار کند.

قرار است تمامی انتظارات برنامه آموزشی برآورده شوند، در حالی که ارزشیابی فقط نشان‌دهنده عملکرد دانش‌آموز در زمینه انتظارات کلی است. قلمرو انتظارات کلی گسترده‌تر است، در حالی که انتظارات خاص مبین محتوای خاص هستند یا هدف دانش و مهارت‌های معطوف به انتظارات کلی را بیان می‌کنند. عملکرد دانش‌آموز در رابطه با انتظارات کلی، همانند انتظارات خاص، باید مورد ارزشیابی قرار گیرد. معلمان قضاوت حرفه‌ای خود را به کار خواهند گرفت تا تعیین کنند، کدامیک از انتظارات خاص از میان انتظارات کلی باید برای سنجش در نظر گرفته شود و کدامیک باید تنها در تعلیمات و ارزشیابی پوشش داده شود، اما برای سنجش ضروری نخواهد بود (مثلاً مشاهده مستقیم). مشخصات ارائه شده در جدول عملکرد در سطح ۳ که «استاندارد ایالتی» آن پایه محسوب می‌شود، نشان‌دهنده عملکرد سطح بالا در رابطه با انتظارات کلی است. والدین چنین دانش‌آموزانی می‌توانند مطمئن باشند که فرزندشان آماده رفتن به پایه بعدی است. سطح ۱ نشان‌دهنده عملکردی است که زیر استاندارد ایالتی قرار دارد، اما هنوز نمره قبولی را گرفته است. سطح ۲ عملکردی نزدیک به استاندارد را نشان می‌دهد و سطح ۴ از استاندارد پیشی گرفته است. چنین دانش‌آموزی از دانش و مهارت‌ها به طرز ماهرانه‌تری استفاده کرده است.

وزارت آموزش و پرورش برای سرعت بخشیدن به روند ارزشیابی و بهبود روش‌ها و راهبردها، مواد جدیدی را در اختیار معلمان قرار داده است؛ نظیر نمونه‌هایی از کار دانش‌آموزان که نشان‌دهنده عملکرد در هر یک از چهار سطح است.

پی‌نوشت‌ها

1. Ontario
2. Individual Education Plan
3. value

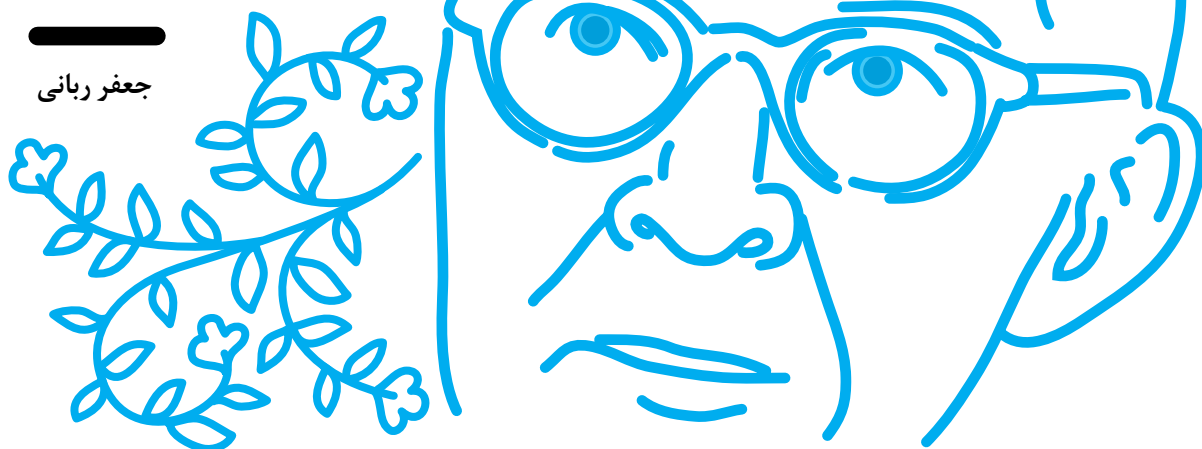
۴. تطابق به راهبردهای تدریس و ارزشیابی شخص استثنایی می‌گویند. حمایت‌های انسانی یا تجهیزات متفاوت مورد نیاز برای شخص استثنایی.

ادامه دارد

جامعه‌شناسی فرهنگ

نگاهی به شخصیت، زندگی و اندیشه‌های
سوروکین

جعفر ربانی



از دیدگاه‌های متنوع و حتی متضاد در این باره، جایگاه فرهنگ و مسائل فرهنگی است که گاهی اهمیتی، یا دست کم سر و صدایی، فراتر از اقتصاد، محیط زیست و این گونه مسائل پیدا می‌کند. لذا آشنایی دبیران جامعه‌شناس با اندیشه‌های سوروکین چه بسا بتواند برای آنان رهگشا باشد.

سوروکین

الکساندر ویچ پیتریم سوروکین^۱، چنان که نامش هم نشان می‌دهد، از اهالی روسیه بود. وی در سال ۱۸۸۹ در خانواده‌ای روستایی در شهر «توریا»، در شمال غربی روسیه، به دنیا آمد. در سه سالگی مادرش را از دست داد و در ده سالگی نیز از پدر یتیم شد. بنابراین کودکی و نوجوانی‌اش در عسرت و تنگدستی، و دوره‌گردی و کارگری گذشت. اما نعمت استعداد و همراه با آن تلاش فراوان وی سبب شد، به‌طور خودآموز سواد یاد بگیرد و به مدرسه برود و کتاب‌خوان و اهل مطالعه شود. مدرسه را که به پایان برد، به دانشگاه «سن‌پترزبورگ» راه یافت و در آنجا جامعه‌شناسی خواند و در این رشته دکترا گرفت.

سوروکین از جوانان انقلابی دوره تزاری و طبعاً مخالف رژیم تزاری بود از این رو مدتی به زندان افتاد. هنگامی که انقلاب شد و دولت موقت **کرنسکی**^۲ - قبل از اکتبر ۱۹۱۷ که به غلبه بلشویک‌ها انجامید- تشکیل شد، سوروکین نیز به آن دولت راه

در میان جامعه‌شناسان بزرگ، جامعه‌شناسان فرهنگ از این ویژگی برخوردارند که آثار و افکارشان از پویایی بیشتری برخوردار است. دلیل این امر را باید در ذات پویای فرهنگ جست‌وجو کرد که موضوعی عمیقاً انسانی است، و لذا به جامعه‌شناس امکان می‌دهد که هر جامعه یا گروه انسانی را، از بدوی‌ترین تا عالی‌ترین جامعه‌ها و گروه‌ها، مورد مطالعه و بررسی قرار دهد. مضافاً اینکه در این عرصه هر جامعه‌شناس، بنا بر دیدگاه فردی خود، می‌تواند تحلیل ناب و متفاوتی از دیگر جامعه‌شناسان داشته باشد.

الکساندر پیتریم سوروکین یکی از جامعه‌شناسان فرهنگ است که به دلایل فوق جاذبه‌های خاص خود را دارد و از محدود جامعه‌شناسانی است که در جامعه‌شناسی فرهنگ آثار ارزشی عرضه کرده است. سوروکین، اگرچه آثارش در ایران چندان به فارسی ترجمه نشده، اما همین قدر هم که ترجمه شده است یا درباره‌اش کتاب و مقاله نوشته‌اند، برای اهل نظر کاملاً شناخته شده است. زنده‌یاد **دکتر جراد یوسفیان** وی را «جامعه‌شناس ژرف‌اندیش» می‌دانست و **دکتر شاپور راسخ** «از اعظم علمای اجتماع معاصر» ش می‌خواند. **دکتر ناصرالدین صاحب‌الزمانی** هم «خداوند دو کعبه»^۳ اش نامیده است. ما معرفی و مطرح کردن این جامعه‌شناس را در مجله از آنجا روا بلکه ضروری می‌دانیم که در کشور ما به‌طور کلی از «فرهنگ» سخن بسیار می‌رود. در واقع، یکی از مسائل امروز ایران، صرف‌نظر

یافت و تا منشیگری کرنکسی نیز ارتقا پیدا کرد. چندی بعد در همان سال، هنگامی که بلشویک‌ها به رهبری **لنین** دولت موقت را سرنگون کردند و سلطهٔ بلامناز خود را بر سراسر روسیه گسترش دادند، سوروکین به تدریس در دانشگاه پرداخت و تا سال ۱۹۲۲ که از شوروی تبعید شد، تدریس کرد. در همین زمان هم دو جلد کتاب با عنوان «نظام جامعه‌شناسی»^۳ نوشت. گفتنی است که سوروکین از همان آغاز با مارکسیست‌ها و اندیشهٔ مارکسیستی همدل نبود و حتی منتقد آن بود. از این رو (البته دقیقاً نمی‌دانیم به چه علت) در سال ۱۹۱۸ کمیتهٔ انقلابی شهر زادگاهش او را به اعدام محکوم کرد. اما با پادرمیانی **تروتسکی**، قائم مقام **لنین**، **لنین** حکم اعدام را امضا نکرد و حتی او را جذب سیستم کرد و اجازه داد به کارش ادامه داد.

البته این وضع چندان نپایید و در سال ۱۹۲۲ سرانجام سوروکین در یک جمع ۳۰۰ نفری از مخالفان به اخراج از شوروی محکوم شد و راه مهاجرت در پیش گرفت. وی پس از یک سال اقامت در اروپا به آمریکا رفت و در دانشگاه «مینه سوتا» به تدریس مشغول شد. هفت سال در این دانشگاه بود تا اینکه دانشگاه «هاروارد» از وی دعوت کرد استاد کرسی جامعه‌شناسی شود. بدین ترتیب سوروکین تا آخر عمر در هاروارد به تحقیق، تألیف و تدریس جامعه‌شناسی ادامه داد، به نشر اندیشه خود پرداخت و آثار مکتوب بسیاری پدید آورد. وی در سن ۷۹ سالگی در سال ۱۹۶۸ درگذشت.

از میان ایرانیان، گویا نخستین بار دکتر **ناصرالدین صاحب‌الزمانی** بود که سوروکین را در آمریکا ملاقات کرد، با او به گفت‌وگو نشست و او را با کتاب «خداوند دو کعبه» به ایرانیان معرفی کرد. البته جز او کسان دیگری نیز به معرفی این جامعه‌شناس پرداخته‌اند. در ادامه ابعادی از شخصیت علمی این جامعه‌شناس را مرور می‌کنیم.

سوروکین جامعه‌شناسی بسیارخوان، بسیاردان، آشنا با فلسفه، مسلط به تاریخ، اهل تأمل در وضعیت انسان و فرهنگ انسانی و برخاسته از جامعه‌ای با مذهب مسیحی ارتودوکسی بود. وی در عین بررسی عمیق نظریات و افکار جامعه‌شناسان بزرگ، که دستاورد آن تألیف کتاب «نظریه‌های جامعه‌شناسی معاصر»^۴ (۱۹۶۶) بود، نگاهی خاص خود به شخصیت، جامعه و فرهنگ داشت که نگاهی «تعالی‌گرایانه» بود. سوروکین در عین اینکه از دامان انقلاب بلشویکی، و در واقع از جنگ آن، به غرب گریخته بود، تمدن غربی را هم یکسره نمی‌پذیرفت؛ حتی منتقد آن بود. از جمله، به تندی از تجربه‌گرایی مبالغه‌آمیز آمریکایی و عنایت مفرط جامعه‌شناسان آن دیار به آمار ایراد گرفته است. [راخ، ۱۳۵۰]. این نکتهٔ مهمی است که همواره دربارهٔ او باید به یاد داشته باشیم.

۱. جهان‌شناسی سوروکین

جامعه‌شناسی سوروکین مبتنی بر هستی‌شناسی اوست. او نگاهی معرفتی به جهان دارد و جهان را شامل سه بخش یا سه عرصهٔ متفاوت می‌داند:

اول، ماده یا پدیده‌های بی‌جان که همان جهان جمادات است.

دوم، پدیده‌های جاندار اعم از نبات یا حیوان.

سوم، پدیده‌های اجتماعی - فرهنگی که ما از آن به «جهان معنا» تعبیر می‌کنیم و پدید آمدنش ناشی از خلقت یا حضور انسان در جهان هستی است.

با این تقسیم‌بندی سوروکین دو پدیدهٔ اول را به دانشمندان علوم طبیعی، اعم از فیزیک‌دانان، شیمی‌دانان و زیست‌شناسان وامی‌گذارد و خود به پدیده‌های سوم که آن‌ها را پدیده‌های «سوپرارگانیک»^۵ یا عالی می‌خواند، می‌پردازد. سوروکین نمودهای اجتماعی و فرهنگی را خاص انسان می‌داند؛ یعنی موجودی که دارای «ذهن و روح» است. به زعم او، همین ذهن و روح است که موجب پدیده‌هایی چون زبان، علم، فلسفه، دین، هنر، ادبیات، اخلاق و ... و به‌طور کلی موجب پدید آمدن فرهنگ می‌شود و انسان روبه‌کمال را می‌سازد.

در همین جا باید اضافه کنیم که سوروکین نخست طرفدار مکتب «اصالت رفتار» یا «رفتارگرایی»^۶ بود؛ یعنی شیوه‌ای که می‌کوشد با مطالعهٔ کمی رفتار و افراد و جوامع به تحلیل ماهیت آن رفتارها بپردازد. اما به مرور زمان رویکرد دیگری را پذیرفت و آن «اصالت جامعه»،



به تبع **امیل دورکیم** بود. دورکیم عقیده داشت: «پدیده‌های اجتماعی و فرهنگی را نمی‌توان به امور جهان بی‌جان یا دنیای حیات (مادی) و یا حتی عالم نفس تنزل داد» [پیشین].

سوروکین نیز به این اندیشه رسید که شناسایی رفتار بیرونی فرد، بدون توجه به مفهوم و معنای درونی آن رفتار، کاری ناممکن یا نادرست است. مثال یا مصداق ساده این سخن را می‌توان در «عبادت» و یا به‌طور کلی «مناسک عبادی» دانست که معمولاً همه افراد مؤمن عبادات را به یکسان انجام می‌دهند، اما مسلم است که صرف انجام این رفتار یا مناسک نمی‌تواند نشان‌دهنده حقیقت عمل و میزان ایمان آن‌ها باشد. با وجود این، قابل انکار نیست که همین رفتار، در هر حال، نقطه آغازین مطالعه هر اندیشه و عمل فردی یا اجتماعی خواهد بود. از این روست که سوروکین نیز همه حقایق اجتماعی و فرهنگی، و قبل از این‌ها، شخصیت فرد را محصول «کنش متقابل اجتماعی» می‌داند که در شبکه‌ای بسیار گسترده و وسیع شکل می‌گیرد.

در مورد شخصیت، سوروکین نقطه آغازین آن را «اسم» می‌داند که پدر و مادر بر فرزند خویش می‌گذارند و در حقیقت، نقطه هویت یافتن و فرایند «من شدن» را در او بنا می‌گذارند. از آن پس، همین فرایند کنش متقابل است که می‌تواند این «من» را در اجتماع به مراتب بالایی از شخصیت برساند.

بر این اساس، سوروکین شخصیت فرد را ناشی از تعامل یا کنش متقابل اجتماعی و دقیق‌تر بگوییم، فرهنگ جامعه می‌داند. با این توضیح که هر شخصیتی خود می‌تواند یکی از عوامل کنش متقابل اجتماعی باشد و از این طریق تا حد یک قهرمان بر جامعه خود تأثیر بگذارد.

پویایی فرهنگی

در عنوان این مقاله سوروکین را «جامعه‌شناس فرهنگ» معرفی کردیم و به واقع همین‌طور است. چه او با عبور از نگاه مکانیکی و طبیعت‌گرای صرف به انسان، و تمایز نهادن میان «جهان انسانی» با جهان‌های مادی و نباتی، انسان را پدیدآورنده معنا یا مفاهیم سوپرارگانیک، یعنی فرامادی می‌داند که البته این معانی و مفاهیم خود ناشی از کنش متقابل اجتماعی هستند و مجموعاً پدیده‌ای به نام «فرهنگ» را به‌وجود می‌آورند. سوروکین به پویایی یا تحرک مدام جامعه و فرهنگ معتقد بود و از این رو به مطالعه وسیع تاریخ اجتماعات و تمدن‌های بشری دست زد و سرانجام کتابی در چهار جلد به نام «پویایی‌های اجتماعی و فرهنگی» نوشت.

به گفته **شاپور راسخ**، سوروکین در این کتاب «به تجزیه و تحلیل یکپه‌زار و ششصد و بیست و دو انقلاب و اختلال داخلی اجتماعی در طول تاریخ یونان و اروپا پرداخت» و نتیجه گرفت که «شرط اصلی و لازم برای بروز اختلال درونی یک جامعه آن است که نظام اجتماعی یا فرهنگی آن و یا هر دو پیریشان شوند». چنین نگاهی به جامعه را نگاهی اورگانیک یا سیستمی می‌دانیم که متکی به شخص یا عامل معینی نیست، بلکه مجموعه‌ای از

هزاران عامل مرتبط با یکدیگر آن را پایدار نگه می‌دارند؛ همان‌گونه که یک موجود زنده را نیز عوامل اصلی و فرعی بی‌شماری زنده نگه می‌دارند.

ناگفته نماند که داشتن نگاه ارگانیک به جامعه را قبل از سوروکین، کسانی چون **ابن‌خلدون**، **اسوالد اشپنگلر**^۷، **آرنولد توین بی**^۸ و **اگوست کنت**^۹ نیز داشته‌اند. با این تفاوت که مثلاً برخلاف گوست کنت که برای جوامع بشری سه مرحله الهی، فلسفی و علمی قائل بود و مرحله علمی را به منزله کمال آن می‌دانست، سوروکین برای جامعه بشری غایتی را متصور نمی‌شود، بلکه امید می‌برد که روزی برسد که از مجموع تجربه‌های خود، بشر به تمدنی برسد که واجد همه ارزش‌ها و کمالات گذشته باشد.

سوروکین و تبیین فرهنگ

سوروکین همان‌گونه که نگاهی سه‌ساحتی به جهان دارد، برای فرهنگ نیز سه ساحت قائل است: فرهنگ حسی^{۱۰}، فرهنگ شهودی^{۱۱} و فرهنگ عقلی^{۱۲}. نخست باید دانست که وی می‌گوید: «از جمع نظام‌های مختلف فرهنگی، چون زبان، علم، فلسفه، مذهب، هنر، اخلاق، قانون، و نیز نظام‌های اقتصادی، سیاسی و فناوری، یک «نظام عالی»^{۱۳} فرهنگی پدیدار می‌شود. سه نظام فوق هر یک بر یک اصل اساسی و نهایی مبتنی است که موجب تمایز این سه نظام از یکدیگر می‌شود. برای مثال، فرهنگ می‌تواند براساس نگاهی اساطیری، یا براساس یگانه‌پرستی، چند خدایی، مادگرایی و یا ... شکل بگیرد و هر یک از این‌ها نه تنها بر چیستی و هویت آن فرهنگ مؤثر واقع می‌شوند، بلکه اصولاً جهت آن را تعیین می‌کنند. برای مثال، در فرهنگ دینی، «گناه و عصیان»، مقوله‌ای است که به رفتار و سلوک پیروان خود تعین و جهتی می‌دهد که در فرهنگ مادی مطلقاً وجود ندارد، و به همین ترتیب در دیگر فرهنگ‌ها. حال بینیم سوروکین سه نوع فرهنگ خود را چگونه تبیین می‌کند.

جامعه حسی یا نظام عالی حسی، نظامی است که در آن اساس شناخت و معیار همه امور، عواطف و احساسات، اندیشه‌ها و ارزش‌ها، حس است. در این جامعه، عین حقیقت و حقیقت عینی همان علم حسی و مادی است و چیزی ورای حس و مافوق آن به رسمیت شناخته نمی‌شود^{۱۴}. نمونه جامعه حسی، جوامع عصر حاضر یا قرون جدید تمدن اروپایی هستند که بعد از قرون وسطا به‌وجود آمده‌اند و تا به امروز ادامه دارند و تقریباً جهانگیر نیز شده‌اند. دکتر شاپور راسخ فرهنگ حسی معاصر را چنین تصویر کرده است: «عصر حاضر عصر رواج فلسفه‌های مادی و حسی است».

هنر در همه صور کیفیت مادی و حسی به خود گرفته و حتی اخلاق نیز حسی، سودپرستانه، لذت‌جویانه و مصلحت‌گرا شده است. ارزش‌های مادی و ناسوتی چون ثروت، راحت جسم، رفاه زندگی، تمتع و کسب قدرت و شهرت ظاهری، غایت آرزوها و مجاهدات آدمیان معاصر شده‌اند. در جست‌وجوی این ارزش‌ها مردم از هیچ سعی و تلاش، و حتی مبارزه و تنازع روگردان



نیستند. از همین جاست که این همه تضادهای اجتماعی در روزگار ما پدیدار شده است [پیشین].

اما فرهنگ شهودی فرهنگی است که بنایش بر فوق حس و عقل قرار دارد. از این فرهنگ به فرهنگ آرمان گرایانه و فرهنگ ایده آلیستی نیز تعبیر شده است. فرهنگ های دینی، اعم از توحیدی و غیر توحیدی، مانند مسیحیت و اسلام، و فرهنگ برهمنان هندی از این قبیل هستند.

فرهنگ قرون وسطای مسیحی در اروپا و تمدن اسلامی در عصرهای میانه نیز مصداق های این فرهنگ هستند. در این فرهنگ ها با جوامع، به تعبیر **میرفندرسکی**، حکیم عصر صفوی، همه چیز «صورتی در زیر دارد آنچه در بالادستی»، و این بسیار متفاوت است با فرهنگ حسی که حقیقت را در عینیت، یعنی در مشاهدات و محسوسات جست و جو می کند.

و بالاخره فرهنگ عقلی یا اندیشه ای آن است که محور و مدار، بلکه اساس اساسش، عقل یا اندیشه مستقل آدمی است و از طریق ابداع یا پردازش مفاهیم، به شناخت واقعیت دست می یابد. فرهنگ عقلی در واقع، نقش میانجی با واسطه را بین دو فرهنگ حسی و شهودی ایفا می کند و به انتخاب خود از عناصر آن ها بهره می گیرد. نمونه این فرهنگ را سورو کین فرهنگ یونانی می داند که پاره ای از بزرگ ترین چهره های فلسفی و عقلی تاریخ را به تمدن بشری بخشیده است.

پویایی فرهنگ

پویایی فرهنگ یکی از ویژگی های بارز فرهنگ در جامعه شناسی سورو کین است.

او در عین تقسیم بندی فرهنگ ها به سه دسته مذکور در فوق، هیچ یک از این فرهنگ ها را صلب و جامد نمی داند، بلکه به طور پیوسته در حال تحرک و پویایی و در ارتباط با عوامل محرک به شمار می آورد. منتها این پویایی و تحرک بی منطق یا خود به خودی نیست که فرهنگی بتواند به سادگی فرهنگ دیگری را ممتول سازد. عناصر هر فرهنگ به طور کلی با یکدیگر هم بستگی دارند و با هم دچار تحول می شوند. این تحول نیز مبتنی بر تغییر یا نوسان در فرهنگ زمینه، یا همان حسی، شهودی و عقلی است. برای مثال، هنگامی که زمینه فرهنگی ایران عصر ساسانی با ورود اسلام به ایران، به تدریج به فرهنگ اسلامی تغییر یافت، همه عناصر آن از علم، فلسفه و ادبیات تا هنر، روابط اجتماعی، مناسک دینی و ... نیز دگرگون شد. به همین طریق هنگامی که در اروپا رنسانس رخ داد، فرهنگ مسیحی قرون وسطا از آسمان به زمین آمد و به تدریج فرهنگ حسی جای فرهنگ شهودی و دینی را گرفت.

دکتر **جواد یوسفیان** پویایی فرهنگ اروپایی طی ۲۵ قرن گذشته را در چند عبارت به این شرح بیان کرده است: «قبل از قرن ششم پیش از میلاد مسیح، فرهنگ یونانی فرهنگ عقلی بود. در پایان قرن ششم عناصر حسی در آن رخنه کردند. در قرن پنجم و اوایل قرن چهارم پیش از میلاد مسیح، میان عناصر عقلی و

حسی فرهنگ تعادلی برقرار شد. پس فرهنگ میانجی تحقق یافت. بعد از قرن چهارم فرهنگ یونانی به صورت فرهنگ حسی درآمد و با کمی تحول تا قرن سوم بعد از میلاد مسیح دوام آورد. از قرن سوم به بعد از نفوذ عناصر حسی کاسته شد و از قرن ششم تا پایان قرن دوازدهم عناصر دینی یکه تاز شدند. سپس با پیدایش مجدد عناصر حسی و آمیختن آن ها با عناصر عقلی، فرهنگ میانجی قرن های سیزدهم و چهاردهم طلوع کرد و بالاخره فرهنگ حسی غربی از قرن پانزدهم تاکنون - که در قرن نوزدهم به اوج رسیده - بر مغرب زمین مسلط شده است» [یوسفیان، ۱۳۶۹].

نظریه تقارب

سورو کین از دل پویایی فرهنگی خود نظریه «تقارب فرهنگی» را بیرون آورد که به ویژه برای ما که در این عصر زندگی می کنیم، می تواند جالب باشد. این نظریه می گوید - بلکه پیش بینی می کند - که جوامع صنعتی سرمایه داری و سوسیالیستی به تدریج به یکدیگر نزدیک می شوند.

این نزدیک شدن ناشی از روزافزون شدن مشکلات و پیچیدگی های اقتصادی و تولید مشترک است و اختلافات و منازعات را تحت الشعاع قرار می دهد.

تردید نیست که سورو کین این تئوری یا نظریه را در زمان جنگ سرد، و چه بسا در میانه دو جنگ جهانی ارائه داده است و آن زمانی بود که میان جهان شرق و غرب به شدت تنازع و تضاد برقرار بود. اما گذشت زمان، به ویژه پس از فروپاشی اتحاد جماهیر

شوروی، درستی نظریه تقارب را به اثبات رساند. چنان که می بینیم پس از فروپاشی شوروی دیگر کشورهای سوسیالیستی، از جمله اروپایی شرقی و به ویژه چین، حتی کوبا و اخیراً نیز کره شمالی در زمینه های اقتصادی و صنعتی به همگرایی رسیده اند و اینک با وجود اختلافات بنیادی سیاسی و ایدئولوژیک خود؛ بیش از همه منافع اقتصادی، صنعتی و تجاری خود را مدنظر دارند. این امر نشان می دهد که نگاه سوروکین بر تحولات جوامع معاصر از عمق و دقت ویژه ای برخوردار بوده که توانسته است چنین نظریه ای را ارائه دهد.

سوروکین و انقلاب

چنان که گفته شد، سوروکین تبعید شده انقلاب اکتبر شوروی به غرب و به تعبیر امروز، «پوزیسین» آن انقلاب بود. بنابراین بدیهی است که وی نمی تواند در نظریات علمی خود توجه کننده و طرفدار انقلاب باشد، اما او این کار را به طریق علمی دنبال می کند. وی در همان سالی (۱۹۲۲) که از شوروی تبعید شد، کتابی نوشت به نام «برگ هایی از یک تقویم روسی»^{۱۵} (۱۹۱۷-۲۲) که در ایران با نام «وراق خونین انقلاب اکتبر» ترجمه و منتشر شده است. کتاب دیگری نیز به نام «جامعه شناسی انقلاب» دارد که به فارسی ترجمه نشده است. به طور کلی سوروکین انقلاب را ناشی از به هم خوردن تعادل میان غریزه و عقل در یک جامعه بزرگ می داند. شاید به همین دلیل، یعنی به دلیل زخم خوردگی از انقلاب بزرگ کشورش، هرگز با کمونیسم آشتی نکرد و سرانجام در سال ۱۹۶۸ در «ماساچوست» آمریکا درگذشت.

سخن آخر اینکه، سوروکین با دیدگاه های جامعه شناسان غربی به ویژه آمریکایی هم چندان سرسازگاری نداشت. برای مثال، او نظرات جان دیویی (مربی بزرگ آمریکایی) و ویلیام جیمز (از مؤسسان مکتب پراگماتیسم) را نمی پذیرفت و عقیده داشت که نظرات این دو متفکر، آمریکاییان را به این اعتقاد رساند که خرد انسانی به منظور تکامل روحانی و جسمانی خود می باید بسیاری از سنت های دیرباز را درهم شکند و مخصوصاً در زمینه سوانق جنبی با آزادی کامل عمل کند. وی بر این نگرش و کنش اجتماعی تاختن گرفت و بی بند و باری جنسی را نشانه انحطاط جامعه آمریکایی دانست [پیشین].

آثار سوروکین

قبلاً گفتیم که سوروکین نویسنده ای پرکار و پرتألیف بود. او در طول عمر خود بیش از ۳۰ کتاب و ۲۰۰ مقاله نوشت. از آثار او تا آنجا که نگارنده می داند، به جز «وراق خونین انقلاب اکتبر» (شرکت سهامی انتشار، ۱۳۶۹)، کتاب «انسان و جامعه در فاجعه» (ترجمه امیر سلطانی نژاد، انتشارات جامعه شناسان، ۱۳۹۵) نیز به فارسی ترجمه شده است. ضمن اینکه پر سر و صداترین کتاب درباره سوروکین کتاب «خداوند دو کعبه» است که قبلاً بدان اشاره شد. در اینجا به چند اثر مهم دیگر سوروکین که هنوز به فارسی در

نیامده اند، اشاره می کنیم:

- نظریه های جامعه شناسی معاصر (Contemporary Sociological theories؛ 1928)
- پویایی شناسی اجتماعی و فرهنگی (Social and Cultural dynamics؛ 1937 - 41)
- فلسفه های جدید اجتماعی و تاریخی (Modern Historical and Social philosophies؛ 1950)
- نظام جامعه شناسی (System of Sociology؛ 1919 - 20)
- انقلاب جنسی در آمریکا (The American Sex Revolution؛ 1956)
- جامعه، فرهنگ و شخصیت (Society, culture and personality؛ 1947)
- جامعه شناسی انقلاب (Sociology of Revolution؛ 1925)
- نظریه های جامعه شناسی امروز (Sociological theories of today؛ 1928)

پی نوشت ها

1. A. Alexandrovich pitirim Sorokin
2. Kerensky
3. System of Sociology
4. Sociological theories Today
5. Super organic
6. Behaviorism
7. Oswald Spengler
8. Arnold toynbee
9. August Kont
10. Sensate Culture
11. Idealistical Culture
12. Ideational Culture
13. Super System

۱۴. جلال الدین محمد مولوی، در داستان «فیل در تاریکی» حس را چنین تعبیر کرده است:

چشم حس همچون کف دست است و بس
نیست کف را بر همه آن دسترس
چشم دریا دیگر است و کف دگر
کف بهل وز دیده دریانگر
جنبش کفها ز دریا روز و شب
کف همی بینی و دریائی عجب
(دفتر سوم مثنوی)

15. Leaves From a Russian Diary

منابع

۱. راسخ، شاپور (۱۳۵۰). «حوال و آرای سوروکین». ماهنامه نگین. فروردین.
۲. یوسفیان، جواد (۱۳۶۹). «سوروکین». رشد علوم اجتماعی. زمستان.
۳. امین پور، فاطمه [بی تا]. «پیتریم الکساندروویچ سوروکین». سایت پژوه (pajoohe.ir).
۴. صاحب الزمانی، دکتر ناصرالدین (۱۳۴۷). خداوند دو کعبه. انتشارات عطایی. تهران.

دگرگونی درک ایرانیان از تغییرات

دکتر مهدی اصل زعیم

جامعه‌شناس و پژوهشگر استانداری البرز

وضعیت امیدواری ایرانیان و دگرگونی فهم ایشان از تغییرات، براساس الگوهای ساختی - کارکردی **پارسونز** و دیالکتیک مستمر «من فاعلی» و «من اجتماعی» **مید** و **بلومر** است. تعامل طبیعی ساختارهای اجتماعی در حوزه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی می‌تواند نیازها را پاسخ دهد و در فرایند شکل‌دهی «من اجتماعی» به اندازه‌ای سیال و منعطف باشد که «من فاعلی» فراموش نشود و به مثابه اراده آزاد انسانی بتواند از طریق تعامل با «من اجتماعی» به شکل‌گیری «خود» منجر شود. در این صورت، «بودن» و «عاملیت» حس خواهد شد و امیدواری جان می‌گیرد و به تدریج افزون می‌شود. اما اگر ساختارها ناکارآمد و انعطاف‌پذیر باشند، «من اجتماعی» آن چنان رشد می‌کند که جایی برای اراده آزاد «من فاعلی» باقی نخواهد ماند و تعامل این دو «من» با یکدیگر مخدوش خواهد شد. به این ترتیب، حاصل این فرایند - که در اصل باید شکل‌گیری «خود» باشد - به انزوا، از خودبیگانگی و ستیز تبدیل خواهد شد. هر سه حالت مذکور نیز با احساس محرومیت، شکست و ناامیدی و به خصوص پرخاشگری اجتماعی ارتباط دارند.

جامعه ایرانی با توجه به تجربه‌های گذشته هنوز به صبوری و اصلاح تدریجی باور دارد. تغییر رویکرد حاکمان، تلاش نخبگان و گروه‌های مرجع، ایجاد فضای مشارکت همگانی، تأکید بر مشارکت مردمی، و گسترش و پاسداری از حوزه عمومی می‌تواند وضع موجود را به گونه‌ای تغییر دهد که ساختارهای مختلف جامعه از انعطاف و کارآمدی برخوردار شوند. بر این اساس می‌توان انتظار داشت که امید اجتماعی در ایران از بین نرود و خستگی و از خودبیگانگی اجتماعی به جامعه تحمیل نشود.

امیدواری شامل احساس و حالتی است که با انتظار بهبود وضعیت و حس توانمندی و تأثیر در تغییرات مطلوب ارتباط دارد. مطالعه تاریخ به ما نشان می‌دهد که نزد ایرانیان، به دلایل متفاوت فرهنگی و اجتماعی، دستیابی به وضعیت‌های مطلوب با دگرگونی‌های اساسی گره خورده و شکاف بین انتظارات و واقعیت‌های تحمیل شده به جامعه موجب شده است که مشارکت اجتماعی - که با امید اجتماعی پیوند دارد - جای خود را به از خود بیگانگی اجتماعی - که محصول ناامیدی اجتماعی است - بدهد. تجربه زیسته ایرانیان و به ویژه نخبگان ایرانی در چند دهه اخیر، آموزه‌هایی را در زمینه مشارکت و راهبری تغییرات اجتماعی برای ایشان فراهم کرده است که بر مبنای آن، رویکرد اصلاحی و تدریجی بر مبنای منطق فازی را بر رویکردهای رادیکال منطق بر منطق دودویی ترجیح می‌دهند. اما نباید فراموش کرد که فرهنگ اجتماعی ایرانیان بر مبنای مشارکت‌های سازمان‌یافته استوار نشده است. از طرف دیگر، مقاومت‌های ساختاری زیادی در مقابل دگرگونی‌های مطلوب جامعه ایران وجود دارد. در نتیجه، پاسداری از روشنایی امید و نهادینه کردن رویکرد اصلاحی در جامعه ایران، همچنان کاری طاقت‌فرساست و به صبوری نیاز دارد.

کلیدواژه‌ها: امید، من فاعلی، من اجتماعی، خود، ساختار اجتماعی، از خودبیگانگی

این متن چکیده پژوهشی به روش اسنادی است، هر چند تجربه زیسته نگارنده نیز، بر پایه مدلی نظری و مفهومی، به تحلیل این موضوع کمک می‌کند. مدل نظری پژوهش برای تحلیل

سازه بنیادی امید اجتماعی

دکتر پرویز آزاد فلاح

جامعه‌شناس و دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

که جامعه ایران، با وجود برخورداری از فرهنگ جمع‌گرا، در مسیری حرکت می‌کند که علاقه اجتماعی اعضای آن به تدریج کم‌رنگ و متزلزل می‌شود. با نگاهی واقع‌بینانه می‌توان نتیجه گرفت که آموزش کودکان در خانواده‌ها، مدرسه‌ها، رسانه‌ها، نهادهای تربیتی و به‌خصوص آموزش و پرورش، بر پایه رقابت و پیشی گرفتن از دیگران در جهت رسیدن به رفاه و خوش‌بختی فردی است. کودک از ابتدا خود را در میدان مبارزه‌ای می‌بیند که برای پیروزی در آن باید دیگران را پشت سر بگذارد. به این ترتیب، در جامعه‌ای که هدف‌های فردی بر هدف‌های جمعی اولویت می‌یابند و نقش مهم‌تری پیدا می‌کنند، احساس ناامنی و اضطراب به خصوصیات بارز افراد تبدیل می‌شود.

در جامعه نایمن، همه تلاش‌های فرد در جهت مصونیت از عواملی است که «من خودشیفته» را به خطر می‌اندازند. در چنین شرایطی، حفظ منافع فردی، حتی به قیمت نادیده گرفتن دیگران و تضییع حقوق آن‌ها، نه تنها گزینه‌ی بعیدی نیست، بلکه به جزئی از نظام ارزشی فرد تبدیل می‌شود.

در پایان، نویسنده بر نقش مهم شکل‌گیری علاقه اجتماعی در بهزیستی، امید، امنیت و آیین شهروندی تأکید می‌کند و به آن دسته از زمینه‌های اجتماعی، تربیتی و فرهنگی جامعه ایران می‌پردازد که روند شکل‌گیری علاقه اجتماعی را مختل می‌سازند.

علاقه اجتماعی یکی از مهم‌ترین ارکان زندگی جمعی است. علاقه اجتماعی نگرشی است که ارتباط فرد را با انسان‌های دیگر فراهم می‌کند و رشد، تحول و سعادت فرد را هم‌سو با منافع اجتماعی پیش می‌برد. صورت‌بندی‌های حوزه سلامت در چند دهه اخیر بر اهمیت مؤلفه‌های اجتماعی، در کنار مؤلفه‌های زیستی و روانی و معنوی، تأکید داشته‌اند. بدیهی است که نیل به بهزیستی روانی و اجتماعی وابستگی تنگاتنگی به شکل‌گیری این مفهوم در جامعه دارد. آنچه در ادامه از نظراتان می‌گذرد چکیده مقاله‌ای از دکتر پرویز آزاد فلاح با عنوان «علاقه اجتماعی سازه بنیادی امید اجتماعی» است.

کلیدواژه‌ها: علاقه اجتماعی، امید اجتماعی، امنیت، شهروندی، آموزش و پرورش

پیدایش علاقه اجتماعی در فرایند تربیت و شکل‌گیری هویت اجتماعی از سال‌های نخست زندگی آغاز می‌شود. فردی که از علاقه اجتماعی برخوردار است، از یک طرف در جهت مشارکت اجتماعی و پیشرفت جامعه گام برمی‌دارد و از طرف دیگر، همواره خود را به شبکه اجتماعی متصل می‌داند و در برابر چالش‌ها و تنیدگی‌ها، احساس درماندگی و تنهایی نمی‌کند. به نظر می‌رسد



تصویرها و تفسیرها از مدرسه

زهرا صنعتگران



تا به دنبال دانش‌آموزان از خود بیرون بزنند. این روزها ذات مدرسه شبیحی سنگین و سیال است که در گذر زمان راه می‌رود و ۴۰ سال بعد مثل بختکی بر کابوس یک مرد یا زن ۶۰ ساله فرود می‌آید. مرد یا زنی که نمی‌دانند چرا باید در ۶۰ سالگی پشت نیمکت‌های دبیرستان نشسته باشند. احتمالاً همه ما شبیه این کابوس را تجربه کرده‌ایم. مثلاً در حالی که عرق سرد روی پیشانی ما نشسته و استرس امتحان شیمی یا فیزیک را داریم، نگران ناهارمان هم هستیم تا نسوزد. یا نگران پسرمان هستیم تا دیر از دانشگاه نیاید. پسر دانشگاهی داریم؟ پشت نیمکت‌های مدرسه؟ چه کابوس عجیبی! به‌عنوان معلم، هر بار که برگه‌های بچه‌ها از زیر دستم رد می‌شوند، به همین کابوس ۶۰ سالگی فکر می‌کنم. مدرسه ما مدرسه نسبتاً خوبی بود. بیشتر روزهای من در مدرسه به شوخ

تابستان‌ها سری به مدرسه زده‌اید؟ به این شهر بازی متروک که هنوز ملغمه‌ای از صدای جیغ، ترس، غم و شادی در خرابه‌هایش موج می‌زند؟ ناف مدرسه را انگار با تارهای صوتی ما بریده‌اند. با همه‌های داخل کلاس، سرودهای دسته‌جمعی، فرمول‌هایی که با صدای بلند تکرار می‌شوند و با صدای تیز زنگ سکوت مدرسه را ترسناک می‌کند. برگه‌های بایگانی و نمراتی که نمی‌دانند خودشان را بر سر کدام دانش‌آموز تحمیل کنند، بسان فریادی ماسیده در گلو، پشت پنجره می‌ایستند و با «صورت به شیشه چسبانده شده» به رفتن بچه‌ها خیره می‌شوند. مدرسه، تابستان‌ها بوی پوچی می‌گیرد؛ بوی برزخ، و شاید به همین علت با پایان آخرین امتحان، راهروهای طولانی، تخته‌های گچی و دیوارهای آجری، از پس این حجم از بی‌حاصلی بر نمی‌آیند و روح سنگین خودشان را کول می‌کنند



و شنگی گذشت. لافل تصور می‌کردم که میزان خوشی‌های مدرسه بیش از ترس‌ها یا دردهایی است که گاهی تحمل کرده‌ام. اما حالا «همان معدود حال‌های بد» بر روزهای سخت زندگی‌ام غلبه می‌کنند. بر چند ساعتی که به خیال استراحت چشم برمی‌بندم، اما مؤاخذه دائمی ناظم، نگاهی ناظر بر تمامی امتحان‌های زندگی‌ام می‌شود. از کدام ناظم این قدر می‌ترسیدم؟ می‌ترسم روزی برسد دانش‌آموزانم افرادی ۶۰ ساله شده باشند، حتی اسمم را یادشان نیاید، اما تا صبح، از استرس امتحان نخوانده‌ام - بیخودی - در یک آزمون خیالی غلت بزنند. می‌ترسم خسته و کوفته از خواب بیدار شوند و من عامل آن جمله «خدا رو شکر خواب بود» باشم!

دیدن مجموعه این عکس‌ها مرا به یاد ترس‌های دوران میان‌سالی انداخت. جنگی را ندیده‌ام، اما می‌گویند صدای

خرابه‌های بعد از هر جنگ از صدای درد و زخم و گلوله بلندتر است. همین حالا که ما حنجره‌مان را پاره می‌کنیم، همین حالا که می‌خواهیم دانش‌آموز ردیف وسط تقلب نکند، همین حالا که امتحان را مهم‌ترین بخش سرنوشت یک دانش‌آموز جا می‌زنیم، «همین حالا»، یک فرد ۶۰ ساله از خواب می‌پرد و یک «خدا رو شکر خواب بود» می‌گوید. با هوارها و نگاه‌هایمان آتش به میدان کدام جبهه می‌اندازیم؟ «به قیمت از دست دادن خواب راحت روزهای سخت زندگی هر فرد» قرار است کدام آدم منضبطی را تربیت کنیم؟ فارغ‌التحصیلی برزخ تمام سال‌های جنگی است. اما ای کاش در کالبد متروک و پیرانه‌های این جنگ، در کالبد متروک مدرسه، لافل به جای صدای برگه‌های بایگانی - این پادشاهان بدون رعیت - صدای خنده بچه‌ها به دنبلمان می‌آمد...

رشد آموزش علوم اجتماعی | دوره بیست و یکم | شماره ۲ | زمستان ۱۳۹۷ | ۳۳

مهارت اجتماعی

تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه نهم متوسطه
براساس مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان در قرن حاضر
تفکر انتقادی بیشتر، مهارت ارتباطی کمتر

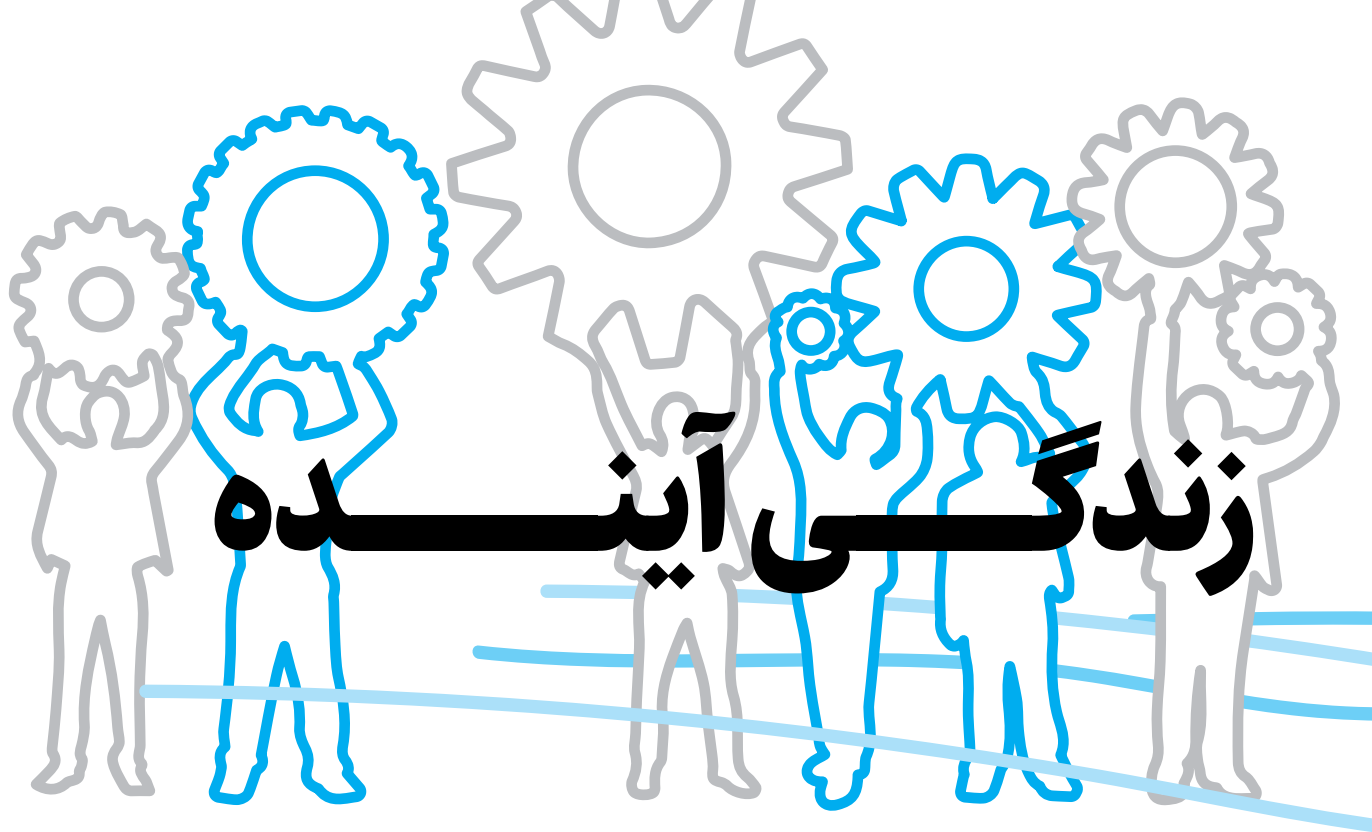
دکتر حمیدرضا رضازاده بهادران
استادیار دانشگاه آزاد واحد مرکزی تهران
فیروزه پوشش دوست
کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی و دبیر مطالعات اجتماعی منطقه ۹ تهران

اشاره

و در نهایت با استفاده از بار اطلاعاتی شاخص‌ها، ضریب اهمیت هر یک محاسبه شد. مهارت‌ها براساس مرور ادبیات انتخاب شدند که شامل شش مهارت به این شرح بودند: خودآگاهی، همدلی، حل مسئله، تفکر انتقادی، مشارکت و همکاری، و مهارت ارتباطی. نتیجه بررسی نشان می‌دهد، در محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه نهم، فراوانی شاخص‌های مهارت‌های مذکور در سه بخش تاریخ، مدنی و جغرافی یکسان نیست. ضمن اینکه بیشترین توجه به مهارت تفکر انتقادی و کمترین توجه به مهارت‌های خودآگاهی و ارتباطی بوده است.

کلیدواژه‌ها: تحلیل محتوا، کتاب مطالعات اجتماعی، پایه نهم متوسطه، مهارت، دانش‌آموز

پژوهش حاضر با هدف «بررسی میزان توجه به مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان در قرن ۲۱ در کتاب مطالعات اجتماعی پایه نهم متوسطه سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵» انجام شده است. روش تحقیق، تحلیل محتوا و جامعه آماری کل کتاب درسی پایه نهم در نظر گرفته شد. ابزار اندازه‌گیری، فهرست وارسی (چک‌لیست) تحلیل محتوای محقق ساخته بود و بررسی داده‌های اسنادی و تحلیل محتوا با استفاده از شاخص‌های کمی در فرایند تحلیلی «نرم‌افزار آنتروپی شانون» (نسخه ۲۰۱۵) انجام گرفت. ابتدا شاخص‌های مرتبط با مهارت‌ها، به کمک روش تحلیل اسنادی از متن کتاب استخراج و سپس میزان توجه به آن‌ها بررسی شد. واحد تحلیل در سه قالب متن، تصویر و فعالیت تعیین شد. پس از به‌هنجارسازی داده‌ها، بار اطلاعاتی هر شاخص محاسبه



زندگی آینده

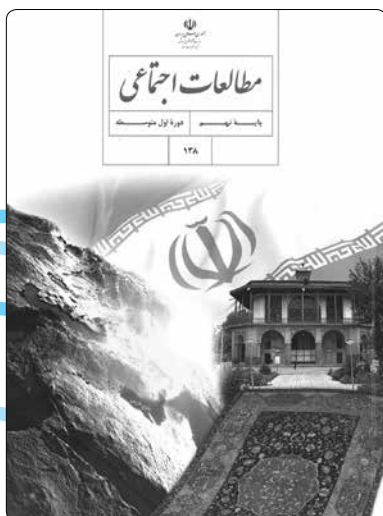
مقدمه

در قرن ۲۱، پیشرفت علم و فناوری تحولات و تغییرات عمیق و گسترده‌ای را در ابعاد گوناگون زندگی بشر به وجود آورده است. شیوه‌های رویارویی با مسائل موجود و نوظهور، هماهنگی و سازگاری با تغییرات، نحوه ارتباط با دیگران، فشارهای ناشی از شرایط محیطی و... گونه‌هایی از مسائل و مشکلاتی هستند که بیش از پیش در عصر جدید مطرح می‌شوند. بنابراین زندگی در چنین شرایطی، مهارت‌های خاصی را می‌طلبد.

از اوایل دهه ۱۹۸۰، اندیشمندان، انواع مؤسسه‌های دولتی، دانشگاهی و غیردولتی و سازمان‌های تجاری، تحقیقات قابل توجهی را برای شناسایی مهارت‌ها و شایستگی‌های کلیدی که برای نسل فعلی و بعدی لازم‌اند، انجام دادند. [Engauge 21st Century Skills-NCREL] از بین این مؤسسه‌ها می‌توان به «یونسکو»^۱، سازمان بهداشت جهانی^۲، و مجمع جهانی اقتصاد^۳ اشاره کرد. نتیجه این بررسی‌ها فهرست‌های متعددی از مهارت‌ها بود که با دو رویکرد «مقابله با آسیب‌های اجتماعی» و «تطبیق با نیازهای محیط کاری در قرن ۲۱» منتشر شدند. این فهرست‌ها همچنان توسط مؤسسه‌های مزبور روزآمد می‌شوند. اصطلاح مهارت‌های زندگی در قرن ۲۱ به گروه بزرگی از مهارت‌های روانی، اجتماعی و بین فردی گفته می‌شوند که می‌توانند به افراد کمک کنند، تصمیماتشان را با آگاهی اتخاذ کنند، به‌طور مؤثر ارتباط بگیرند، مهارت‌های مدیریت شخصی خود را گسترش دهند، و موجبات زندگی سالم و مفید را فراهم آورند. مهارت‌های زندگی می‌توانند اعمال شخصی، اعمال مربوط به دیگران و نیز اعمال مربوط به محیط اطراف را طوری هدایت کنند که به سلامت بیشتر منجر شوند. سلامت بیشتر به معنی آسایش بیشتر جسمانی، روانی و اجتماعی است [UNISEF, 2003].

از آنجا که نهاد آموزش و پرورش مهم‌ترین نهاد رسمی است که در کنار خانواده مسئولیت خطیر تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان را بر عهده دارد، این نظام موظف است، دانش‌آموزان را برای رویارویی با مسائل و مشکلات زندگی آینده آماده کند. مدرسه از طریق آموزش و پرورش رسمی می‌تواند افرادی تربیت کند که بتوانند با ایجاد و حفظ یک نظم اجتماعی هوشمندانه، موجبات پیشرفت و تعالی فرهنگی جامعه را در حد ممکن فراهم سازند. همچنین، برخورداری فراگیرندگان از مهارت‌های زندگی، آن‌ها را توانمند می‌سازد و به آن‌ها امکان می‌دهد که از خودشان و علاقه‌هایشان در برابر موقعیت‌های سخت زندگی دفاع کنند و توانایی‌های روانی و اجتماعی خود را ارتقا بخشند [ملکی، ۱۳۸۶].

با توجه به اینکه ابزار مهم آموزش و پرورش کتاب درسی است، و با توجه به اهمیت آموزش مهارت‌های زندگی برای مقابله مؤثر با بحران‌های دوره نوجوانی و چالش‌های زندگی روزمره، توجه به گنجاندن این آموزش‌ها در کتاب‌های درسی ضروری به نظر می‌رسد. معلمان از کتاب درسی به‌عنوان منبع اصلی محتوا و برنامه درسی، و ابزار اصلی تدریس در تعیین و جهت‌دهی به فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. کتاب‌های درسی در هر سطح و با هر موضوع می‌توانند به‌عنوان ابزار اولیه شکل‌دهی به نگرش‌ها و رفتارها عمل کنند [نوریان، ۱۳۹۵]. در میان کتاب‌های درسی، کتاب مطالعات اجتماعی، به دلیل ماهیت، هدف‌ها و رویکردش، با آموزش مهارت‌های زندگی پیوند بیشتری می‌تواند برقرار کند و با زندگی فردی و اجتماعی افراد در ارتباط مستقیم‌تری است. این محتوا تلاش دارد دانش‌آموزان را برای کسب مهارت‌های زندگی فردی و اجتماعی آماده سازد. بین ضرورت‌های عمده مندرج در راهنمای برنامه درسی و راهنمای معلم کتاب درسی، به اهمیت این موضوع به شرح زیر



محتوا روشی مناسب برای پاسخ به سؤال‌هایی دربارهٔ محتوای یک پیام است [سرمد و دیگران، ۱۳۸۸]. نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند مورد توجه برنامه‌ریزان درسی، مؤلفان کتاب، معلمان و... قرار گیرد تا در جهت تقویت و رسیدن به هدف‌های آموزشی برنامهٔ درسی و پرورش مهارت‌ها و تغییرات مطلوب مورد استفاده قرار گیرد.

هدف‌های تحقیق

هدف کلی این تحقیق بررسی کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایهٔ نهم براساس توجه به مهارت‌های زندگی مورد نیاز دانش‌آموزان در قرن ۲۱ به روش تحلیل محتوا بود. هدف‌های فرعی نیز عبارت بودند از: آگاهی از میزان توجه به مهارت‌های خودآگاهی، همدلی، تفکر انتقادی، حل مسئله، مشارکت و همکاری و ارتباطی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایهٔ نهم متوسطه.

روش انجام پژوهش

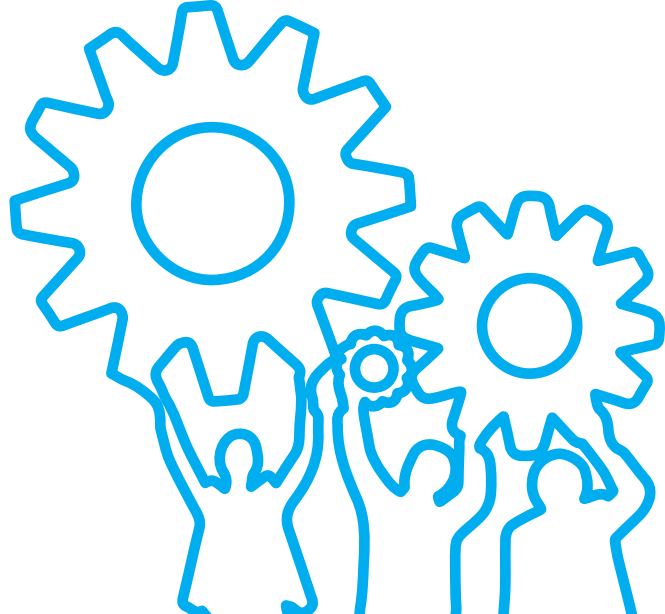
روش تحقیق پژوهش حاضر از منظر هدف، کاربردی و از نظر نوع تحقیق، توصیفی - تحلیلی بوده است. در این پژوهش به منظور بررسی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایهٔ نهم متوسطه (شامل متن، تصویرها و فعالیت‌ها) از روش تحلیل محتوا استفاده شد. تحلیل محتوا تکنیکی پژوهشی برای استنباط تکرارپذیر و معتبر از داده‌ها در مورد متن آن‌هاست. هدف تحلیل محتوا، مانند همهٔ تکنیک‌های پژوهش دیگر، فراهم آوردن شناخت، بینش نو، تصویر واقعیت و راهنمای عمل است. تحلیل محتوا فقط ابزار است و بس [کریپندورف، ۱۳۹۳]. در این پژوهش جامعهٔ آماری شامل کل محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایهٔ نهم متوسطهٔ سال تحصیلی ۹۶ - ۱۳۹۵ بود. ابزار مورد استفاده برای تحلیل محتوای کتاب نیز شامل سیاهه (فرم) تحلیل محتوای محقق ساخته براساس شاخص‌ها و تعریف مهارت‌ها از دیدگاه صاحب‌نظران و مؤسسه‌های دارای اعتبار بود. در این پژوهش به منظور محاسبهٔ پایایی ابزار تحقیق از «فرمول ویلیام اسکات» استفاده شد که ضریب قابلیت اعتماد ۹۳ درصد به دست آمد.

اشاره شده است (۳ مورد از ۶ محور اصلی):

- شناخت حقوق و مسئولیت‌های فردی، اجتماعی و شهروندی در سطوح متفاوت و تقویت مهارت‌ها و نگرش‌های مربوط به آن‌ها؛
 - گسترش بهداشت روانی، ارتباطات مؤثر، و رفتارهای بهنجار و کاهش کجروی‌های اجتماعی و پیشگیری از بروز بحران‌های تربیتی و آسیب‌های اجتماعی در کودکان و نسل جوان؛
 - تقویت روحیهٔ خودباوری، نشاط و سازندگی و پویایی، امید به آینده و اعتماد به نفس [دفتر تألیف کتب درسی، ۱۳۹۲].
- درس مطالعات اجتماعی بستر مناسبی برای پرورش مهارت‌های زندگی اجتماعی فراهم می‌آورد. این درس قابلیت آن را دارد که تصمیم‌گیری فردی، مشارکت اجتماعی و با هم زیستن را در دانش‌آموزان تقویت کند [فلاحیان و دیگران، ۱۳۹۱]. اگرچه پرورش مهارت‌های زندگی از طریق کل برنامهٔ تعلیم و تربیت و همهٔ درس‌ها دنبال می‌شود، اما آموزش مطالعات اجتماعی پیوند نزدیک‌تری با مهارت‌های زندگی دارد و می‌کوشد تا حد مطلوبی این مهارت‌ها را در چارچوب و بستر معین این درس پرورش دهد [پیشین].

پیشینهٔ تحقیق: توجه به مهارت‌ها در کتاب‌های درسی تازه‌تألیف مطالعات اجتماعی تحقیقات کمی صورت گرفته است. از میان تحقیقاتی که در این زمینه صورت گرفته‌اند (سال ۱۳۹۰ به بعد)، می‌توان به این موارد اشاره کرد:

- تحقیق محمدی (۱۳۹۴) در زمینهٔ «تحلیل محتوای کتاب مطالعات هفتم» که نشان داد، به مهارت‌های اجتماعی تقریباً توجه شده است.
 - تحقیق پیروی (۱۳۹۱) در زمینهٔ «تحلیل محتوای مطالعات اجتماعی متوسطه» که حاکی است: میزان توجه به تفکر انتقادی در هدف‌های مصوب برنامهٔ درسی بیشتر از محتوای کتاب بوده است (اهداف ۵۳ درصد و متن محتوا ۲۱ درصد).
- در تحقیق حاضر سعی بر آن بوده است که به روش علمی و هدفمند و از طریق تحلیل محتوا، میزان توجه کتاب مطالعات اجتماعی پایهٔ نهم، براساس تعدادی از مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان در قرن ۲۱، سنجیده شود. این روش را می‌توان تبدیل داده‌های کیفی به داده‌های کمی قلمداد کرد. تحلیل



جدول ۲. میزان توجه به مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در بخش مدنی

مهارت	مدنی	
	بیشترین ضریب اهمیت	کمترین ضریب اهمیت
خودآگاهی	شناخت و کنترل احساسات	شناخت توانایی‌ها و ضعف‌های خود
همدلی	درک و شناخت احساسات دیگران	تلاش در جهت ارتقای توانمندی‌ها
تفکر انتقادی	سازمان‌دهی منطقی اطلاعات	توانایی تشخیص آثار ارزش‌ها بر خود
حل مسئله	تلاش در جهت کسب آگاهی	برگزیدن راه‌حل مناسب
مشارکت و همکاری	انگیزه برای کار گروهی و تقسیم کار	توانایی فرایند تصمیم‌گیری گروهی
ارتباطی	تلاش در جهت ارتباط کلامی	توانایی انعکاس بازخورد

جدول ۳. میزان توجه به مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در بخش جغرافیا

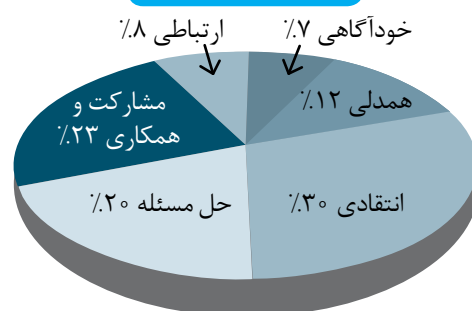
مهارت	مدنی	
	بیشترین ضریب اهمیت	کمترین ضریب اهمیت
خودآگاهی	شناخت توانایی‌ها و ضعف‌های خود	شناخت و کنترل احساسات
همدلی	ایزاز نگرانی و یا دل‌رحمی برای دیگران	چهار شاخص دیگر (یافت نشد)
تفکر انتقادی	طرح سؤال چالشی	در نظر داشتن دیدگاه‌های مختلف
حل مسئله	انگیزه و رغبت برای مواجهه با مسائل	برگزیدن راه‌حل مناسب
مشارکت و همکاری	انگیزه برای شرکت در کار گروهی	اهمیت بخشیدن به منافع جمعی
ارتباطی	تلاش در جهت ارتباط کلامی و غیرکلامی	چهار شاخص دیگر (یافت نشد)

در نهایت تمامی داده‌های اسنادی و داده‌های تحلیل محتوا با استفاده از شاخص‌های کمی در فرایند تحلیلی «نرم‌افزار آنتروپی شانون» (نسخه ۲/۱۵) مورد بررسی قرار گرفتند تا ضریب اهمیت شاخص‌ها مشخص شود. نتایج تحلیل آماری انجام شده در قالب جدول‌های ۱ تا ۴ نشان داده شده‌اند. در جدول ۱ تعداد و درصد فراوانی هر یک از مهارت‌ها نشان داده شده و نمودار ۱ به صورت تصویری این سهم را نشان داده است.

جدول ۱. فراوانی مهارت‌های اجتماعی

مهارت‌ها	فراوانی	درصد فراوانی
خودآگاهی	۲۹	۷/۳
همدلی	۴۹	۱۲/۳
تفکر انتقادی	۱۱۹	۲۹/۹
حل مسئله	۷۹	۱۹/۸
مشارکت و همکاری	۹۲	۲۳/۱
ارتباطی	۳۰	۷/۵
مجموع	۳۹۸	۱۰۰

نمودار ۱. فراوانی مهارت‌ها



در سه جدول بعدی (به ترتیب جدول‌های ۲ تا ۴)، به تفکیک در سه بخش مدنی، جغرافی و تاریخ، بیشترین و کمترین ضریب اهمیت هر یک از مؤلفه‌ها برای هر مهارت نشان داده شده است.



جدول ۴. میزان توجه به مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در بخش تاریخ

مهارت	مدنی	
	بیشترین ضریب اهمیت	کمترین ضریب اهمیت
خودآگاهی	_____	_____
همدلی	ابراز نگرانی و یا دل‌رحمی	تلاش برای شناخت و درک افکار
تفکر انتقادی	سازمان‌دهی منطقی گزاره‌ها	بررسی و بیان روشن دیدگاه‌ها
حل مسئله	تلاش در جهت کسب آگاهی	برگزیدن راه‌حل و شناسایی راه‌ها
مشارکت و همکاری	انگیزه برای شرکت در کار گروهی	توانایی در تصمیم‌گیری گروهی
ارتباطی	_____	_____

● دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی ابتدایی و متوسطه نظری وزارت آموزش و پرورش، ضمن بیشتر اهمیت دادن به مهارت‌های مورد نیاز در قرن ۲۱ در کتاب مطالعات اجتماعی، فهرست‌های واری استناداردی برای ارزشیابی محتوا تهیه و در اختیار محققان قرار دهد تا نتایج به دست آمده تعمیم‌پذیرتر باشد.

● با توجه به متوازن نبودن توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی که بیشتر به کنجکاوی و میل به فهمیدن گرایش دارد، کتاب درسی مطالعات اجتماعی با ارائه متناسب‌تر طیف‌های متنوع سؤالات، به دانش‌آموزان کمک کند تا تفکر و نگاه دقیق‌تری را در آنچه می‌بینند و می‌شنوند پرورش دهند.

● در کتاب مطالعات اجتماعی پایه نهم درخصوص مهارت‌های مورد نیاز در قرن ۲۱، به مهارت‌های ارتباطی، و مشارکت و همکاری در بخش مدنی که زمینه بیشتری را برای فراگیری این مهارت‌ها دارند، توجه بیشتری شود. مناسب است این امر بیشتر از طریق فعالیت‌ها و کاربرگ‌های کتاب انجام پذیرد.

● دست‌اندرکاران آموزش و پرورش می‌توانند به کمک آموزش‌های ضمن خدمت، اهمیت پرداختن به مفاهیم مرتبط با مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان در قرن ۲۱ را برای دبیران و سایر عوامل مدرسه توضیح دهند و تشریح کنند تا این مباحث به برنامه درسی پنهان یا برنامه درسی مغفول در حوزه مطالعات اجتماعی تبدیل نشوند.

● از آنجا که در برنامه درسی ملی بر آموزش مهارت‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان تأکید شده است، با انجام پژوهشی تطبیقی در زمینه مهارت‌های مورد نیاز در قرن ۲۱ به بررسی استانداردهای اتخاذ شده در کتاب‌های درسی براساس مهارت‌های چندگانه در ایران و چند کشور موفق در این زمینه پرداخته شود.

ب. پژوهشگران

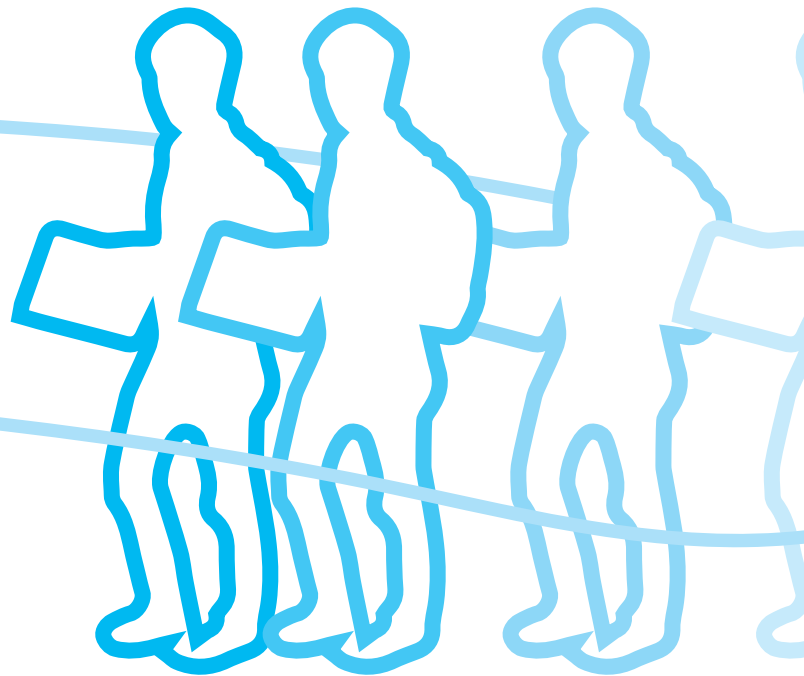
● درس‌های دیگر این دوره به منظور سنجش میزان انطباق

با توجه به نتایج جدول فراوانی می‌توان گفت که کتاب مطالعات اجتماعی تا حدودی به شاخص‌های مهارت‌ها توجه داشته و به مهارت تفکر انتقادی به صورت قابل قبول‌تری پرداخته است. فراوانی شاخص‌ها در بخش مدنی و فعالیت‌های کتاب بیشتر بوده است. در بخش تاریخ و جغرافی می‌توان گفت به مهارت ارتباطی توجهی نشده است.

در ادامه، پیشنهادهایی در جهت بیشتر اهمیت بخشیدن به آموزش مهارت‌ها و توجه به آن‌ها در کتاب‌های درسی ارائه می‌شود. براساس یافته‌های پژوهش پیشنهادها را در سه بخش ارائه می‌کنیم:

الف. برنامه‌ریزان درسی، مؤلفان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش

● نظر به اینکه میزان توجه به مهارت‌های قرن ۲۱، در کتاب مطالعات اجتماعی پایه نهم یکسان نیست و توجه به مهارت تفکر انتقادی بیشتر و به خودآگاهی و ارتباطی کمتر است. پیشنهاد می‌شود به صورت متوازن‌تر و قابل قبول‌تری به سایر مهارت‌ها توجه شود.



به‌خصوص در فعالیت‌های گروهی و انجام فعالیت‌ها و تکمیل کاربرگ‌های کتاب استفاده شود.

- برای اطلاع‌رسانی به خانواده‌ها در راستای کمک به آموزش و اهمیت دادن به فراگیری مهارت‌ها توسط دانش‌آموزان جلسات برگزار شوند.

هدف‌های برنامه با مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان در قرن ۲۱ بررسی و تحلیل شوند.

- پژوهش‌های مشابهی در کتاب مطالعات اجتماعی و راهنمای معلم براساس همه مهارت‌ها در سایر پایه‌ها صورت گیرد (چنانچه به‌صورت تیمی انجام شود نتایج بهتر و قابل تعمیم‌تری به دست می‌آید).

- محتوای کتاب مطالعات اجتماعی براساس توجه به مهارت‌ها از دیدگاه معلمان، روان‌شناسان و متخصصان علوم تربیتی مورد بررسی قرار گیرد و دیدگاه‌های آن‌ها با هم مقایسه شود.
- با توجه به اینکه کتاب مطالعات اجتماعی اخیراً مورد بازنگری قرار گرفته و آموزش مهارت‌ها به‌ویژه حل مسئله و تفکر انتقادی طبق برنامه درسی ملی ضروری است، محتوای آموزشی این کتاب‌ها براساس تلفیقی از رعایت اصول طراحی آموزشی و اصول مهارت‌ها در قرن ۲۱ تحلیل شوند.
- برای ارزیابی جامع‌تر، ارزیابی همین کتاب با روش‌های دیگری، از جمله مصاحبه، پرسش‌نامه و غیره انجام شود تا نتایج آن‌ها با نتایج این تحقیق مقایسه شوند.
- تأثیر آموزش این مهارت‌ها در به‌کارگیری آن‌ها توسط دانش‌آموزان ارزیابی شود.

ج. دبیران

- به آموزش مهارت‌ها در خلال آموزش درس‌های اصلی توجه شود، این مهارت‌ها در فرایند یاددهی - یادگیری در نظر گرفته شوند، و بر انجام فعالیت‌ها و تکمیل کاربرگ‌های کتاب توسط دانش‌آموزان تأکید بیشتری صورت پذیرد.
- مهارت‌های مورد بحث از طریق مطالعه کتاب‌های مربوطه و شرکت در کارگاه‌های آموزشی آموخته شوند.
- به منظور علاقه‌مند شدن دانش‌آموزان به این مهارت‌ها و پی‌بردن آن‌ها به اثرات مثبت مهارت‌ها در زندگی فردی و اجتماعی اطلاعات لازم به آن‌ها داده شود.
- در مدرسه، از هر فرصتی برای آموزش این مهارت‌ها،

پی‌نوشت‌ها

1. UNESCO
2. World Health Organization: WHO
3. World Economic Forum: WEF

منابع

۱. اهداف و شبکه مفهومی برنامه درسی مطالعات اجتماعی (۱۳۹۳). دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.
۲. سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۸۸). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. انتشارات آگاه. تهران.
۳. سند تحول راهبری نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). شورای عالی آموزش و پرورش.
۴. سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱). شورای عالی آموزش و پرورش.
۵. فلاحیان، ناهید؛ آرام، محمدباقر؛ نادری، مریم؛ احمدی، آمنه (۱۳۹۱). روش آموزش مطالعات اجتماعی. شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. تهران. چاپ دوم.
۶. فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۰). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی. نشر ایران‌زمین.
۷. کریپندورف، کلس (۱۳۹۳). تحلیل محتوا: مبانی روش‌شناسی. ترجمه هوشنگ ناییبی. نشر نی. تهران.
۸. ملکی، حسن (۱۳۸۶). سبب مهارت زندگی ویژه نوجوانان و جوانان. نشر آبیژن. تهران.
۹. نوریان محمد (۱۳۹۴). روش‌های ارزشیابی کتاب‌های درسی با تأکید بر تحلیل محتوای کمی و کیفی. انتشارات شورا. تهران.
۱۰. ——— (۱۳۹۵). راهنمای تحلیل محتوای کمی و کیفی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. انتشارات شورا. تهران.
11. Engauge 21 century skills. Literacy in the Digital-NCREL (2003).
12. UNISEF (2003) which are life skills? www.life skills based education (Jun 2007).

بحران در راه است

چقدر نسبت به حفظ محیط زیست
احساس مسئولیت می‌کنیم؟

علی سینا فخرایی
پژوهشگر مجتمع آموزشی مفید
علی کلانتری
پژوهشگر ارشد مجتمع آموزشی مفید

چکیده

امروزه شهرنشینی بیشترین تأثیر را بر محیط زیست دارد و یکی از مراکز اصلی آلاینده محیط زیست محسوب می‌شود. گروه‌های زیست‌محیطی که نقش مهمی در دستیابی به مشارکت مردمی در زمینه حفاظت از محیط زیست دارند، تاکنون توان کمی در دستیابی به مشارکت مردمی در زمینه حفاظت از محیط زیست داشته‌اند. پژوهشگران کوشیده‌اند، به‌منظور تعیین سطح آگاهی محیط زیستی جامعه، تشخیص نیازهای آموزش زیست‌محیطی افراد جامعه، طراحی برنامه آموزش زیست‌محیطی، و آموزش افراد جامعه، نخست سطح مسئولیت‌پذیری زیست‌محیطی را مشخص کنند. جامعه آماری تحقیق همه افراد جامعه شهر تهران بودند و صرفاً از پرسش‌نامه اینترنتی استفاده شد. بخشی از پرسش‌نامه توسط پژوهشگران طراحی شد و بخشی نیز از منابع معتبر داخلی و خارجی اخذ شد. نتایج نشان می‌دهد که مردم با دیدن طبیعت آرامش می‌یابند و از آن سود می‌برند، ولی متأسفانه هنوز برای مردم مشخص نیست که مشکلات محیط زیستی تا چه اندازه به مرز بحران رسیده است. جامعه در این تفکر سیر می‌کند که مشکلات محیط زیستی با افزایش بودجه و فناوری مرتفع می‌شود، ولی خوش‌بختانه افرادی هم

معتقدند که باید رفتار مردم نسبت به محیط زیست بهتر شود. آگاهی مردم جامعه از انواع آسیب‌رسانی به محیط زیست نسبتاً پایین است که یکی از روش‌های آگاه‌سازی، استفاده مطلوب‌تر از فضاهای مجازی است.

کلیدواژه‌ها: مسئولیت‌پذیری، محیط زیست، سنجش، آموزش، تهدید، شیخ مفید

مقدمه

«قرآن» می‌فرماید: «ما هر چه آفریدیم، به اندازه آفریدیم.» (سوره قمر، آیه ۴۹) و یا در جای دیگری می‌فرماید که زمین را هم بگسترديم و در آن کوه‌های عظیم برنهادیم و از آن هر گیاه و نبات متناسب و موافق حکمت برویاندیم. جهان هستی، از نظم دقیقی برخوردار بوده است و تمامی مخلوقات در تعادل و تناسب و به اندازه آفریده شده‌اند. هر یک از اجزا و عناصر خلق شده، در بقای این کره خاکی و در نتیجه در ادامه زندگی انسان نقش دارند. بنابراین، تغییر نابجا و زیان رساندن به هر یک از اجزای این نظام عظیم که در آن همه چیز در تعادل و تناسب است،



سبب به خطر افتادن حیات و هستی می‌شود. در دین مبین اسلام اکیداً توصیه شده، از آنچه که خدا خلق کرده است، حفاظت کنیم (سوره مائده، آیه ۸۶) و این به مفهوم حفاظت از زیستگاه مخلوقات یا همان حفاظت از محیط زیست است [اسماعیلی و دیگران، ۱۳۶۸].

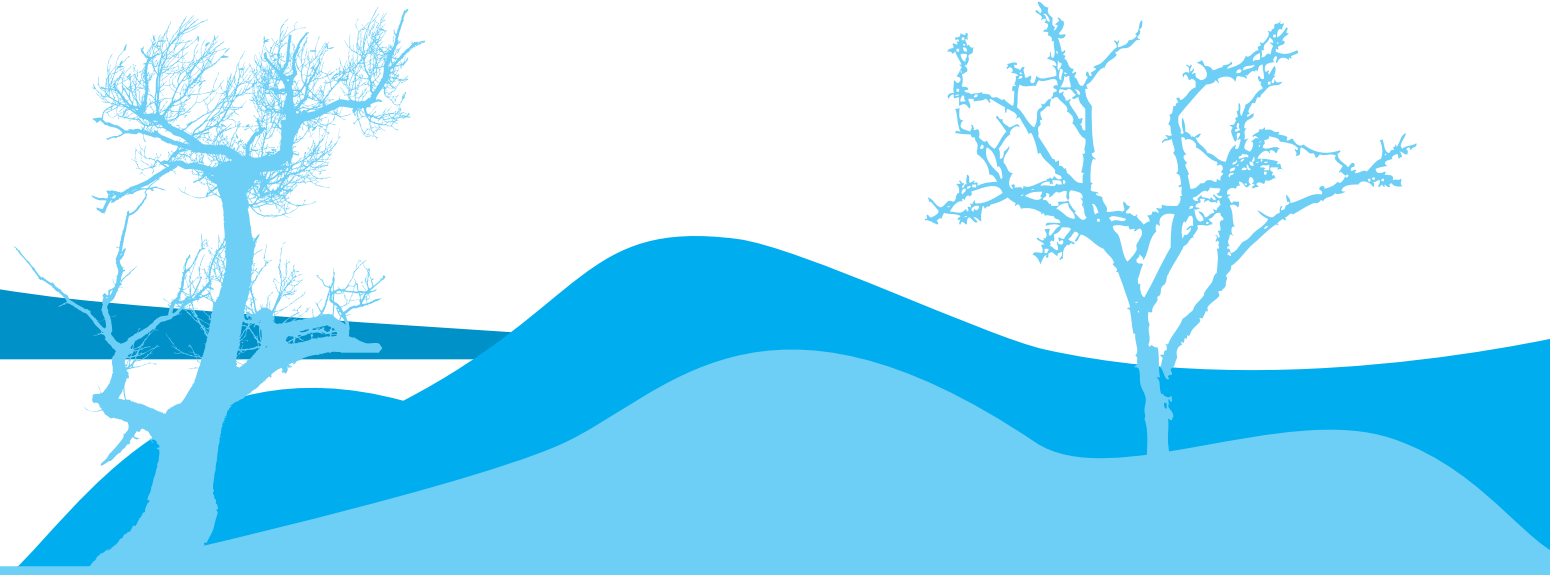
رشد فزاینده جمعیت، موجب فشار بیش از حد بر محیط زیست شده است. امروزه تخریب محیط زیست و منابع طبیعی معضلی جهانی به شمار می‌رود و البته روند تخریب محیط زیست و منابع طبیعی در کشور ما هم مشاهده می‌شود. برای ایجاد تغییر و تحول به منظور جلوگیری از تخریب محیط زیست، آموزش عمومی بسیار اهمیت دارد [میردامادی و دیگران، ۱۳۸۹].

امروزه شهرنشینی بیشترین تأثیر را بر محیط زیست دارد و شهر یکی از مراکز اصلی آلاینده محیط زیست محسوب می‌شود. شهرها مهم‌ترین مکان مصرف‌گرایی‌اند. مصرف‌گرایی همچنین به تولید مواد زائد و زباله‌هایی می‌انجامد که از حد توان بازسازی محیط زیست و بازیافت فراتر می‌روند [بنی‌فاطمه و حسین‌نژاد، ۱۳۹۱].

پیامد مصرف‌گرایی، تخریب محیط زیست و از بین رفتن منابع زیست‌محیطی است؛ منابعی که نسل‌های بعد نیز در آن سهم دارند. مصرف‌گرایی یکی از عامل‌های مهم تخریب محیط زیست است و پیشرفت کشور را مختل می‌سازد [فراهانی‌فرد، ۱۳۸۸]. انجمن و گروه‌های زیست‌محیطی در ایران نقش مهمی در دستیابی به مشارکت مردمی در زمینه حفاظت از محیط زیست دارند، ولی یافته‌ها نشان می‌دهند که این انجمن و گروه‌ها تاکنون توان کمی در دستیابی به مشارکت مردمی در زمینه حفاظت از محیط زیست داشته‌اند [بحرینی و امینی، ۱۳۷۹].

دوره‌های آموزش کوتاه مدت حفاظت محیط زیست برای عموم اثرات خوبی داشته است. به عنوان نمونه، در سال ۱۳۸۲ برای مردم تهران دوره آموزش زیست‌محیطی گذاشته شد. برای ارزشیابی این دوره پرسش‌نامه‌هایی تهیه و از جامعه آماری ساکنان منطقه ۲۲ شهرداری تهران استفاده شد. در این راستا یک نمونه آماری با حجم ۳۰ نفر در نظر گرفته شده بود. نتیجه نشان داد که آموزش در تغییر نگرش افراد نسبت به محیط زیست و حفاظت از آن تأثیرگذار بوده است [عباس‌پور و دیگران، ۱۳۸۲].

در سال ۱۳۸۵ نیز تحقیقی با عنوان «نقش آموزش‌های زیست‌محیطی شهرداری تهران در تغییر بینش شهروندان در جهت سالم‌سازی محیط زیست» انجام شد. جامعه آماری تحقیق عمدتاً زنان بزرگ‌سالی بودند که در منطقه ۱۴ شهرداری تهران در کلاس‌های آموزشی فضای سبز شرکت کرده بودند. از بین آنان، ۲۱۱ نفر انتخاب شدند. ابزار اصلی این تحقیق نیز پرسش‌نامه بود. نتایج تحقیق نشان داد که بین دوره‌های آموزشی و بینش شهروندان در مورد سالم‌سازی محیط زیست رابطه معنی‌داری وجود دارد، ولی بین متغیرهای زمان و مکان آموزشی با بینش شهروندان در مورد سالم‌سازی محیط زیست رابطه معنی‌داری وجود ندارد [اسماعیلی و میردامادی، ۱۳۸۶]. لذا پژوهشگران تحقیق حاضر به منظور تعیین سطح آگاهی محیط زیستی افراد جامعه پروژه تحقیقاتی مستقلی انجام دادند تا نیازهای آموزش زیست‌محیطی افراد جامعه مشخص شود. در تحقیقات بعدی ان‌شاءالله برنامه آموزش زیست‌محیطی طراحی و به افراد جامعه آموزش داده می‌شود تا در نهایت سطح مسئولیت‌پذیری آن‌ها در قبال محیط زیست بالا رود.



جدول ۱. نتایج حاصل از پرسش‌نامه (عددها به درصد هستند)

سؤال	یک‌بار	دو تا سه بار	بیش از سه بار	اصلاً
۱. چند بار در سال درخت می‌کارید؟	۱۴/۷	۸/۸	۴/۷	۷۱/۸
سؤال	زیاد	نسبتاً	کم	اصلاً
۲. چقدر نسبت به آسیب‌رساندن دیگران به محیط زیست احساس مسئولیت می‌کنید؟	۵۶/۹	۳۵	۸/۱	۰
۳. چقدر نسبت به از بین بردن مناطق جنگلی برای کشاورزی، ساختمان‌سازی و ... ناراحت هستید؟	۷۰/۶	۲۱/۹	۵	۲/۵
۴. چقدر از دیدن مناطق طبیعی آرامش‌به‌دست می‌آورید؟	۸۳/۷	۱۱/۴	۴/۲	۰/۶

سؤال	کاملاً موافق	موافق	بدون نظر	مخالف	کاملاً مخالف
۵. آیا طبیعت مستقل از منافع که برای انسان دارد، ارزشمند است؟	۵۷/۱	۱۲/۶	۵/۱	۲۴/۲	۱
۶. آیا در مورد تهدیدهای محیط زیستی اغراق شده است؟	۸	۱۲/۳	۱۷/۹	۲۹/۶	۳۲/۱
۷. آیا بودجه موجود برای محیط زیست در حال حاضر کافی است؟	۴/۴	۲/۵	۲۶/۹	۳۴/۴	۳۱/۹
۸. آیا برای افزایش کیفیت زندگی لازم است از منابع طبیعی نگهداری شود؟	۸۱/۳	۱۴/۴	۱/۹	۱/۹	۰/۶
۹. آیا فناوری و علم باعث رفع آلودگی هوا و مشکلات محیط زیستی می‌شود؟	۲۱/۹	۳۱/۳	۱۸/۱	۲۱/۳	۷/۹

روش تحقیق

روش تحقیق پروژه حاضر، روش «توصیفی - تحلیلی» بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز روش تحلیل محتوا (کیفی) و روش آمار توصیفی (کمی) انتخاب شد. تحقیق حاضر از حیث هدف، در زمره تحقیقات کاربردی به‌شمار می‌رود. ابزار گردآوری داده‌ها؛ مطالعات کتابخانه‌ای، جست‌وجوی اینترنتی، مصاحبه با خبرگان و همچنین استفاده از پرسش‌نامه بود. برای رسم نمودارها از نرم‌افزار «Excel» استفاده شد. در جامعه آماری شامل تمامی افراد جامعه شهر تهران بود. با توجه به محدودیت‌های متعدد و احترام به محیط زیست، صرفاً از پرسش‌نامه اینترنتی استفاده شد.

یکی از ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه است.

در این تحقیق از پرسش‌نامه بسته پاسخ استفاده شد. محاسن این نوع پرسش‌نامه عبارت‌اند از:

✓ سهولت در کمی کردن پاسخ‌ها؛

✓ سادگی در پاسخ دادن به سؤال‌ها؛

✓ نیاز به زمان اندک برای پاسخ‌گویی به سؤال‌ها؛

✓ ساده بودن امر تجزیه و تحلیل جواب پاسخ‌دهندگان.

برای تهیه پرسش‌نامه‌های تحقیق براساس اصول اشاره شده، طی جلساتی تعدادی از سؤال‌ها توسط پژوهشگران طراحی و بقیه نیز از منابع معتبر داخلی و خارجی اخذ شدند [صالحی عمران و محمدی، ۱۳۸۷؛ Stone, Barnes & Montgomery, 1995]. سپس طی جلسات دیگری برخی سؤال‌ها به سبب منطبق نبودن بر روش تحقیق و نداشتن روایی حذف شدند و در نهایت طی دو هفته سؤال‌ها نهایی شدند. همچنین فرم اینترنتی در سایت «گوگل فرم» قرار داده شد تا افراد پرسش‌جو به راحتی از طریق گوشی‌های خود وارد سایت شوند و پرسش‌نامه را تکمیل کنند. طی دو ساعت اول حدود ۱۰۰ پرسش‌نامه طی ۱۰ روز حدود ۲۵۰ پرسش‌نامه تکمیل شد.

بحث و نتیجه‌گیری

بعد از جمع‌آوری داده‌ها از طریق پرسش‌نامه، اطلاعات با ارزشی به‌دست آمد که خلاصه آن در جدول ۱ آمده است.



متأسفانه هنوز برای مردم مشخص نیست که مشکلات محیط زیستی تا چه اندازه به مرز بحران رسیده است. به طوری که حدود ۲۰ درصد از افرادی که در این پروژه شرکت کردند، معتقد بودند در مشکلات محیط زیستی اغراق شده است که به خودی خود درصد نسبتاً بالایی است. حدود ۱۸ درصد مردم نیز هنوز سردرگم‌اند که آیا این مشکلات محیط زیستی بیش از حد بزرگ نشان داده شده‌اند یا خیر. و در نهایت جامعه بر این باور است که مشکلات محیط زیستی با افزایش بودجه و فناوری‌های گوناگون حل می‌شود. این در حالی است که خوش‌بختانه افرادی هم هستند که مشکل را فقط در پول، علم و فناوری نمی‌بینند و می‌گویند که باید رفتار مردم نسبت به محیط زیست بهتر باشد.

نتایج

متأسفانه آگاهی مردم جامعه نسبت به آسیبی که به محیط زیست می‌رسانند، نسبتاً پایین است. لذا بهتر است از راه‌های

افرادی که سنشان بیشتر از ۴۰ سال است، عموماً توجه بیشتری نسبت به درخت کاری و حفظ محیط زیست دارند. مردم معتقدند، بین محیط زیست و سطح کیفیت زندگی رابطه‌ای وجود دارد. بدین صورت که هر چه بیشتر از محیط زیست حفاظت شود، سطح کیفیت زندگی بیشتر می‌شود. مردم با دیدن طبیعت به آرامش می‌رسند و از طبیعت سودهایی می‌برند. همچنین از قطع کردن درختان برای امور کشاورزی، ساختمان‌سازی و ... ناراحت هستند، و اکثر آن‌ها نسبت به محیط زیست احساس مسئولیت دارند. تنها هشت درصد پاسخ‌دهندگان احساس مسئولیت کمی نسبت به محیط زیست داشتند و کسی نبود که گزینه اصلاً را پر کرده باشد. با این حال بسیاری از مردم هیچ اقدامی برای بهبود وضعیت محیط زیست انجام نمی‌دهند. برای مثال، حدود ۷۰ درصد از مردم حتی یک‌بار در سال هم درخت نمی‌کارند. هر چند طبیعت سودهای بسیار زیادی به ما می‌رساند، در حال حاضر توجه کمی به آن می‌شود.





تقدیم او می‌کرد. در نهایت بهتر است مشکلات محیط زیستی به صورت کامل و واضح بیان شوند تا سردرگمی مردم کمتر شود.

بهتر است در کتاب‌های علوم دانش‌آموزان تغییراتی به وجود بیاید که مباحث نظری به کارهای عملی گره بخورد. مانند اینکه هر فرد با چشمان خودش رشد درخت را با درختی که در مدرسه کاشته است، ببیند. این کار دو سود دارد: هم آن فرد اهمیت درخت و محیط زیست را می‌فهمد، و هم آن تئوری که شاید دانش‌آموز درکی از آن نداشته است، به‌طور کاملاً واضح و کامل در ذهنش حک می‌شود.

مختلف از جمله فضاهای مجازی این سطح آگاهی بالا برود. تعداد کمی از مردم در طول سال درخت می‌کارند. بهتر است دولت هر فرد را موظف کند، هر سال حداقل یک درخت بکارد (در کشورهای پیشرفته هر فرد موظف است که سالی یک درخت بکارد). یا اینکه از طریق طرح‌هایی مردم به امر زیبای درخت کاری تشویق شوند. برای مثال، چندی پیش شرکتی طرح جدیدی ارائه کرده بود. در این طرح شما شماره سریال گوشی خود را در سایتی که وارد می‌کردید و این شرکت با هزینه خودش به تعداد شماره سریال‌های وارد شده در سایت، در منطقه‌ای از گیلان به اسم آن فرد درخت می‌کاشت و

منابع

۱. اسماعیلی، عباس؛ رضاییان، محسن؛ وزیری‌نژاد، رضا؛ سالم، زینت؛ مهدیان، فرشته (۱۳۶۸). «حفاظت محیط زیست در اسلام». مجله دانشگاه علوم پزشکی. رفسنجان.
۲. میردامادی، سید مهدی؛ باقری ورکانه، عباسعلی؛ اسماعیلی، سمیه (۱۳۸۹). «بررسی میزان آگاهی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران از حفاظت محیط زیست». علوم و تکنولوژی محیط زیست. تهران.
۳. بنی‌فاطمه، حسین و حسین‌نژاد، فهیمه (۱۳۹۱). «مصرف‌گرایی در جامعه و تأثیر آن بر محیط زیست شهری: رویکردی نوین». فصلنامه راهبرد اجتماعی و فرهنگی. تهران.
۴. فراهانی فرد، سعید (۱۳۸۸). «اصلاح الگوی مصرف و محیط زیست». فصل‌نامه علمی - پژوهشی اقتصاد اسلامی. تهران.
۵. بحرینی، سید حسین و امینی، فرهاد (۱۳۷۹). نقش سازمان‌های غیردولتی زیست‌محیطی در دستیابی به مشارکت‌های مردمی به منظور حفاظت از محیط زیست در ایران. محیط‌شناسی.
۶. عباس‌پور، مجید؛ احدی، حسن؛ محمودی، محمود؛ کارگری، نرگس (۱۳۸۲). ارزیابی اثرات فرهنگی و روان‌شناختی دوره‌های آموزش کوتاه مدت کاهش مصرف انرژی و حفاظت محیط زیست برای عموم مردم.
۷. اسماعیلی، سمیه و میردامادی، سید مهدی (۱۳۸۶). بررسی نقش آموزش‌های مردمی فضای سبز شهرداری تهران در تغییر بینش شهروندان پیرامون سالم‌سازی محیط زیست. علوم کشاورزی.
۸. صالحی عمران، ابراهیم و آقا محمدی، علی (۱۳۸۷). «بررسی دانش، نگرش و مهارت‌های زیست‌محیطی معلمان آموزش دوره ابتدایی استان مازندران». فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۹۵.
9. Stone, G., Barnes, J.H., & Montgomery, C (1995) ECOSCALE: A Scale for the Measurement of Environmentally Responsible Consumers Journal of Psychology & Marketing, 12(7), 595 - 612.

یک کتاب، یک طنزنویس یک جامعه

گردآورنده: زهرا فرنیا



اشاره

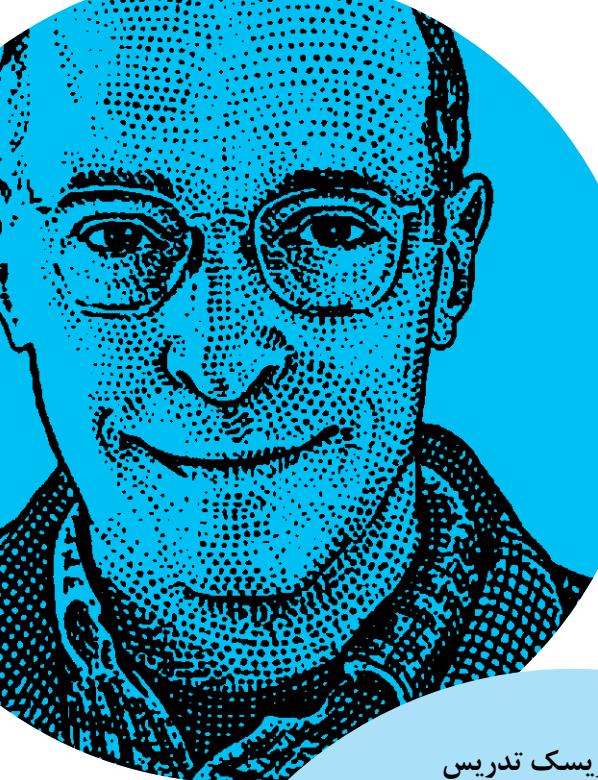
دیوید سداریس یکی از موفق‌ترین طنزنویسان معاصر به‌شمار می‌رود. او این موفقیت را مدیون داستان‌های کوتاهی است که در آن‌ها به بررسی مسائل اجتماعی می‌پردازد. مسائلی که برگرفته از تجربیات شخصی وی نظیر بزرگ شدن در خانواده‌ای در طبقه متوسط، زندگی مشترک، و مهاجرت به انگلستان و فرانسه است. در بخشی از کتاب «بالاخره به روز قشنگ حرف می‌زنم»، او از تجربه اولین تدریسش در قالب طنز می‌گوید. خوش‌بختانه (یا متأسفانه) طنز سداریس از جنس معلمی است؛ نه از جنس منتقد یا روان‌شناسی که - دور از گودنشسته - و فقط قصد دارد معلم و فرزندی بی‌نقص تحویل جامعه بدهد. سداریس نسخه‌ای خاص برای کسی نمی‌پیچد، اما سرراست حرفش را می‌زند و شرایط را شرح می‌دهد. او نویسنده دردهای مشترک است و شاید به همین علت شمارگان کتاب‌هایش در ایران خودمان هم بالاست. ما یک درد مشترک با سداریس داریم: آموزش!

باکس ۱: اهمیت ظاهر

به من پیشنهاد شد که در یک کارگاه نویسندگی تدریس کنم. این شغل لحظه آخر به من پیشنهاد شد؛ زمانی که پروفیسور اصلی رفت سراغ یک شغل پردرآمدتر: «پیتزا دلیوری!» دو هفته به من وقت دادند تا خودم را آماده کنم. تمام این دو هفته به این گذشت که یک کیف خوب پیدا کنم و دم به ساعت جلوی آینه قدی بایستم و این جمله را تکرار کنم: «سلام، من آقای سداریس هستم.»

کلیدواژه‌ها:

ادبیات، ادبیات آمریکا، طنز، تدریس



باکس ۲: تدریس در نگاه اول

نیم سال اول فقط ۹ تا شاگرد داشتم. به امید اینکه مرا به چشم یک استاد حرفه‌ای و همه‌فن حریف ببینند، با یک مشت برچسب اسم- که به شکل برگ چنار بریده بودم- وارد کلاس شدم. خودم از مقوای نارنجی بریده بودمشان و با یک جعبه سنجاق ته‌گرد توی کلاس دوره‌شان گرداندم. معلم کلاس چهارم هم همین کار را می‌کرد و تأکید داشت که هر کدام یک سوزن بیشتر برداریم. ولی اینجا دانشکده بود نه دبستان. بنابراین به شاگردها گفتم که هر قدر دلشان می‌خواهد سوزن بردارند. اسمشان را روی برگ‌ها نوشتند و با سوزن وصلشان کردند به جیب سینه‌شان و شکمشان را انداختند روی میز چوبی بلندی که همه دورش نشسته بودیم. گفتم: «خیلی خب، شروع می‌کنیم.» کیفم را باز کردم و همان لحظه متوجه شدم که اصلاً به بعدش فکر نکرده‌ام. برگ‌های نارنجی تنها برنامه‌ریزی درسی‌ام بودند، ولی هنوز هم داشتم کیف خالی‌ام را می‌گشتم و با تمام وجود به حماقتم فحش می‌دادم که چرا شاگردانم را به سوزن مسلح کرده‌ام؟

باکس ۳: ریسک تدریس

به این فکر افتادم که شاید یک موضوع هوشمندانه یخشان را آب کند. این شد که از دانشجویها خواستم که یک نامه به مادرشان در زندان بنویسند. انتخاب نوع جرم و مجازات با خودشان بود. ازشان خواستم که حتماً هم‌سلولی‌ها را وارد داستان کنند. گروه مشتاقانه دست به کار شدند و من احساس غرور کردم. تا اینکه ساکت‌ترین شاگرد کلاس که دختری بود، برگه‌اش را به من داد و زیر لبی گفت که هم پدر و هم عمویش به جرم کلاهبرداری زندانی‌اند! گفتم: «اصلاً به این فکر نکرده بودم که مادر هم ممکنه زندانی بشه. این برای من ... واقعاً تکلیف‌آزاردنده‌ای بود.» هیچ وقت نمی‌دانستم نامه‌ای که یک فرزند به مادرش در زندان می‌نویسد، چطور می‌تواند باشد. ولی حالا کم‌کم داشت دستم می‌آمد. دو تا محکوم را تصور کردم که با هم در یک سلول زندانی هستند. یک مرد کنار روشویی ایستاده و آن یکی روی تختش دراز کشیده و دارد نامه‌اش را می‌خواند. مرد ایستاده می‌پرسد: «چیز جالبی توش هست؟» آن یکی می‌گوید: «از طرف دخترمه، تازه رفته دانشگاه. ظاهراً هم معلم نویسنده‌اش یه احمق واقعیه.»

این آخرین باری بود که از شاگردهایم خواستم که در کلاس چیزی بنویسند. از آن به بعد گفتم که در خانه بنویسند و راجع به هر چیزی که دوست دارند...

باکس ۴: استرس تدریس

به عنوان آقای سداریس در ترس مدام زندگی می‌کردم. یک ترس کاملاً قابل فهم این بود که دستم رو شود و ترس عمیق‌تر هم اینکه می‌ترسیدم دانشجویها از من بدشان بیاید. آن‌ها را موقع حرف زدن پای تلفن تصور می‌کردم: - اگه بدونی گیر کی افتادم!... بیشتر معلم‌ها دستکم مدرکی چیزی داشتند که پشتشان به آن گرم باشد؛ فلسفه‌ای، روش تدریسی. ضمناً مجبور هم نبودند که پشت یک کراوات سنجاق‌دار و کیفی خالی خودشان را قایم کنند.

باکس ۵: در درمان درد کمبود جذب

هر بار که احساس خطر می‌کردم و فکر می‌کردم دارم جذبه‌ام را از دست می‌دهم، می‌رفتم سمت در و اگر باز بود می‌بستمش و اگر بسته بود، باز می‌کردم. یک دانشجو اگر می‌خواست مثلاً درجه حرارت اتاق را دستکاری کند، اول باید اجازه می‌گرفت، ولی من می‌توانستم هر کاری دلم بخواهد بکنم. باز و بسته کردن در تنها کاری بود که یادم می‌انداخت من رئیس‌م و تا جایی که می‌توانستم، ازش استفاده می‌کردم. گاهی وقت‌ها صدای یکی‌شان را می‌شنیدم: «باز دوباره شروع کرد! چی از جون این در می‌خواه؟»

باکس ۶: سؤال کلیدی

یکی از شاگردانم دستش را آورد بالا و گفت: «اگه اشکالی نداره، من یه سؤال کوچیک ازتون داشتم.»
پرسید: «تو کی هستی؟ منظورم اینه که تو فکر کردی کی هستی که به من می‌گی داستانم ته نداره؟»

سؤال مفیدی بود که دیر و زود داشت، ولی سوخت و سوز نه. من داستانش را نگاه کرده بودم. با یک جمله نصفه تمام می‌شد. ولی این هم به کنار، من کی بودم که کار کسی را نقد کنم، خصوصاً در زمینه نوشتن؟ همیشه در فکرم بود که بنشینم و جدی به این موضوع فکر کنم. ولی کلی پیراهن بود که باید اتو می‌شد و کلی برچسب اسم که باید ساخته می‌شد و بین این دو تا کار همیشه موفق می‌شدم تا فکر کردن را از ذهنم بیرون کنم. زن سؤالش را تکرار کرد. صدایش می‌لرزید: «تو فکر می‌کنی از کدوم جهنم دره‌ای اومدی که حق داری به من بگی چی خوبه و چی بده؟»

پرسیدم: «می‌شه جواب سؤالتون رو فردا بدم؟»
فریاد زد: «نه! الان می‌خوام بدونم. تو فکر می‌کنی کی هستی؟»

باکس ۷: بقیه کلاس‌ها درس دارند!

آقای سداریس جدید دیگر نه عقب‌نشینی می‌کند و نه معذرت می‌خواهد. از این به بعد به شاگردهایم دستور می‌دهم تا در را باز و بسته کنند تا یادم باشد منم که رئیسم.
می‌توانستم هر کاری دلم می‌خواهد بکنم، چون که من حرفه‌ای گواهی‌دار بودم. این چیزی بود که روی چک حقوقم نوشته شده بود. وقتی ایستادم تا کراواتم را صاف کنم، صدایم کلفت شد.

- خیلی خب، کسی از شما بازم یه سؤال احمقانه داره که از آقای سداریس بپرسه؟
دانشجویی دستش را بالا آورد: «این یه سؤال شخصیه، می‌دونم، ولی می‌شه بگید دانشگاه برای بودن توی این اتاق دقیقاً چه قدر به شما می‌ده؟»

صادقانه جواب دادم و بعد برای اولین بار بعد از شروع سال تحصیلی دانشجویانم با هم یکی شدند. یادم نمی‌آید از طرف کدام گروه شروع شد، فقط یادم می‌آید که صدای خنده‌شان به قدری بلند، به قدری پرهیجان و طولانی بود که آقای سداریس مجبور شد بدود و در را ببندد تا استادان واقعی بتوانند کارشان را در آرامش ادامه بدهند.

باکس ۸: در آخر....

اگر شاگردانم دوست داشتند که دو ساعت به دیوار زل بزنند، خیلی خب، از این به بعد می‌دانم چکار کنم. نمی‌دانم چه کسی اساسنامه کارگاه نویسندگی استاندارد را تنظیم کرده، ولی هر کسی بوده، توانسته تعادل فوق‌العاده‌ای میان «سادیسیم» و «مازوخیسیم» برقرار کند دقیقاً جوری طراحی شده که هیچ کس لذتی نبرد!

نام نویسنده: دیوید سداریس
نام مترجم: پیمان خاکسار
نام ناشر: نشر چشمه
تلفن: ۰۲۱-۸۸۳۳۳۶۰۰



ارزشیابی تکوینی الکترونیکی

درس مطالعات اجتماعی

مصطفی سهرابلو

دبیر علوم تجربی متوسطه اول، شهرستان بیجار، استان کردستان

اشاره

فرایند ارزشیابی به معنی اطمینان یافتن از قرار گرفتن دانش آموزان در سطح قابل قبولی از مراحل یادگیری است و ایجاد بازخورد از وضعیت یادگیری و فعالیت دانش آموزان محسوب می شود. در روش های ارزشیابی سنتی، بر میزان محفوظات و معلومات و توانایی پاسخ گویی به پرسش های کلیشه ای از مطالب و کتاب و جزوه تأکید می شود که شیوه انجام آن پرسش های شفاهی و کتبی است. در روش های امروزی آموزش، کلاس درس، کتاب درسی و کلام معلم، تنها مرجع های یادگیری، و دانسته ها و محفوظات نیز تنها موضوع یادگیری نیستند. بنابراین، ارزشیابی نیز دچار تحول اساسی مبتنی بر راهکارهای جدید شده است و چند نوع دارد: ارزشیابی تشخیصی، ارزشیابی مستمر یا تکوینی و ارزشیابی پایانی. در این مقاله به ارزشیابی مستمر (تکوینی) که بازه زمانی آن را یک سال تحصیلی (ترم اول و دوم) و بازه مکانی آن را، مدرسه و دیگر موقعیت های یادگیری

تشکیل می دهند، توجه شده است و برای انجام ارزشیابی تکوینی مناسب و با کیفیت در درس مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول، به طراحی و معرفی نرم افزار «ارزشیابی تکوینی الکترونیکی و پویای درس مطالعات اجتماعی» پرداخته شده است.

ارزشیابی مستمر (تکوینی)

ارزشیابی مستمر شامل آن دسته از فعالیت های معلم می شود که در کلاس درس برای آگاهی از وضعیت یادگیری و رشد دانش آموزان در طول یک سال تحصیلی و ارائه بازخورد به دانش آموزان برای رفع نقاط ضعفشان و بهبود نقاط قوتشان انجام می پذیرد. در سند برنامه درسی ملی، ارزشیابی:

۱. به صورت مستمر تصویری روشن و همه جانبه از موقعیت کنونی دانش آموز، فاصله او با موقعیت بعدی و چگونگی اصلاح آن متناسب با ظرفیت ها و نیازهای وی ارائه می کند.
۲. ضمن حفظ کرامت انسانی، کاستی های یادگیری را فرصتی برای بهبود موقعیت

دانش آموز می داند. ۳. کاستی های یادگیری را فرصتی برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی می داند [برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۲: ۴۷].

ارزشیابی مستمر یعنی ارزشیابی رشدهنده و سازنده. همچنین در خصوص اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی برنامه درسی ملی بر مواردی تأکید شده است. از جمله در بند ۱-۱۰ آمده است: «با استفاده از انواع روش ها و ابزارها، بتواند توانایی دانش آموزان را در بهره گیری از شایستگی های پایه در موقعیت های متفاوت، به صورت معنادار منعکس کند.» در بند ۲-۱۰ هم آمده است: «با ارائه شواهد متنوع و کافی، امکان قضاوت درخصوص سطح دستیابی دانش آموزان به اهداف و چگونگی اقدام مؤثر را منعکس کند.» بنابراین معلم با این شیوه اطلاعاتی را با هدف های مزبور جمع آوری می کند. در نتیجه گام بعدی در فرایند آموزش مشخص می شود. معلم باید به پرسش های زیر پاسخ دهد:

بخش نیاز به دقت نظر و برنامه‌ریزی بیشتر معلم دارد (تصویر ۵).

۹. ویژگی دیگر برنامه ارزشیابی مستمر درس مطالعات اجتماعی، نمایش وضعیت نمره‌های دانش‌آموزان به صورت نمودار پویاست. با وارد شدن نمره جدید هر دانش‌آموز در هر یک از بخش‌ها، به صورت لحظه‌ای، نمره او تغییر می‌کند. البته هدف از ارائه این نمودار، مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر نیست، بلکه هدف نشان دادن میزان رشد دانش‌آموز نسبت به قبل است

(تصویر ۶).

۱۰. نمودار دیگری نیز برای نمایش میانگین نمره‌های تک‌تک بخش‌ها و ملاک‌های ارزشیابی مستمر درس مطالعات اجتماعی ارائه می‌شود که وضعیت نمره‌های بخش‌های متفاوت ارزشیابی مستمر، مانند بحث گروهی، آزمون عملکردی، ایفای نقش، رعایت نظم و ... را نمایش می‌دهد و در واقع عملکرد دانش‌آموزان براساس ملاک‌ها مورد

ارزیابی قرار می‌گیرد (تصویر ۷).

۱۱. دبیر مطالعات اجتماعی در صورت لزوم می‌تواند، برای هر کدام از بخش‌ها و هر دانش‌آموز، یادداشت‌هایی را در برنامه ثبت

کند (تصویر ۸).

سخن پایانی

بهره‌گیری از روش‌ها و ابزارهای نوین و جذاب در آموزش به بهبود فرایند آموزشی و فعال شدن دانش‌آموزان کمک می‌کند. نرم‌افزار ارزشیابی تکوینی الکترونیکی و پویای درس مطالعات اجتماعی، با کاربری آسان و ویژگی‌های کاربردی و جذاب، با دادن اطلاعات کمی و کیفی مناسب و دقیق از وضعیت ارزشیابی تکوینی، سنجش فعالیت‌های دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی، و نحوه تدریس معلم، می‌تواند به برنامه‌ریزی درسی مناسب معلم و بهبود فرایند ارزشیابی تکوینی و به دنبال آن، سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

تصویر ۳.

ملاک‌های ارزشیابی مستمر										
آزمون عملکردی	ایفای نقش در درس	خودارزشیابی	رعایت ادب و نظم	رهبری گروه	رعایت ادب و نظم	خودارزشیابی	ایفای نقش در درس	خودارزشیابی	رعایت ادب و نظم	رهبری گروه
۱۲/۰۰	۱۲/۰۰	۱۸/۰۰	۱۸/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۸/۰۰	۱۸/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰
۱۵/۰۰	۱۷/۰۰	۱۶/۰۰	۱۶/۰۰	۲۰/۰۰	۲۰/۰۰	۲۰/۰۰	۱۶/۰۰	۱۷/۰۰	۱۶/۰۰	۱۶/۰۰
۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۱/۰۰	۱۷/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۱/۰۰	۱۶/۰۰	۱۴/۰۰	۱۵/۰۰
۸/۰۰	۱۵/۰۰	۱۸/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰	۱۸/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰
۹/۰۰	۱۴/۰۰	۱۵/۰۰	۱۹/۰۰	۱۴/۰۰	۱۹/۰۰	۱۹/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰
۲/۰۰	۱۰/۰۰	۱۰/۰۰	۱۱/۰۰	۹/۰۰	۱۱/۰۰	۱۰/۰۰	۸/۰۰	۱۰/۰۰	۱۰/۰۰	۹/۰۰
۱۶/۰۰	۱۸/۰۰	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰
۱۴/۰۰	۱۳/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰	۱۶/۰۰	۱۳/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰
۲۰/۰۰	۲۰/۰۰	۲۰/۰۰	۱۵/۰۰	۱۸/۰۰	۱۸/۰۰	۱۵/۰۰	۲۰/۰۰	۲۰/۰۰	۱۷/۰۰	۱۷/۰۰
۱۲/۰۰	۱۵/۰۰	۱۳/۰۰	۱۹/۰۰	۱۴/۰۰	۱۸/۰۰	۱۴/۰۰	۱۳/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰

۷. قالب‌بندی صفحه نمره‌ها به گونه‌ای است که هر بیننده‌ای، به خصوص معلم و دانش‌آموزان با مشاهده آن خیلی آسان به نقاط ضعف تک‌تک دانش‌آموزان در بخش‌های متفاوت درس مطالعات اجتماعی (خانه‌های سفید) و نقاط قوت هر دانش‌آموز (خانه‌های سبزرنگ) پی می‌برد (تصویر ۴).

۸. این برنامه برای هر بخش از فعالیت‌های کلاس و یا ملاک‌ها، در پایین صفحه، نمره میانگینی محاسبه می‌کند و بدین صورت می‌توان نقاط قوت و ضعف را این بار برای همه فعالیت‌های مستمر کلاسی مقایسه و بررسی کرد. مثلاً معلم پی می‌برد که کل دانش‌آموزان در بخش پژوهش و آزمون عملکردی ضعیف هستند و بنابراین این

تصویر ۴.

تصویر . ۴		ارزشیابی مستمر درس مطالعات اجتماعی سال سوم متوسطه - کلاس ۱۰۵														
استان: شهر:		نام کلاس: نام دبیر:		ترم ۱		ملاک های ارزشیابی مستمر										
نام و نام خانوادگی دانش آموز		شماره ثبت مدرسه	شماره ثبت مدرسه	شماره ثبت مدرسه	شماره ثبت مدرسه	شماره ثبت مدرسه	شماره ثبت مدرسه	شماره ثبت مدرسه	شماره ثبت مدرسه	شماره ثبت مدرسه	شماره ثبت مدرسه	شماره ثبت مدرسه	شماره ثبت مدرسه	شماره ثبت مدرسه		
۱	سعید	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰		
۲	بهرداد	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰		
۳	کریم	۲۰/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰		
۴	حسن	۱۲/۰۰	۱۴/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰		
۵	مصباح	۲۰/۰۰	۲۰/۰۰	۱۹/۰۰	۱۹/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۹/۰۰	۱۴/۰۰	۱۹/۰۰	۱۴/۰۰	۱۹/۰۰	۱۴/۰۰	۱۹/۰۰		
۶	امیرحسین	۱۲/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰		
۷	امیرمحمد	۱۲/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰		
۸	محمدحسین	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰		
۹	مهدی	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰		
۱۰	عباس	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰	۱۵/۰۰		

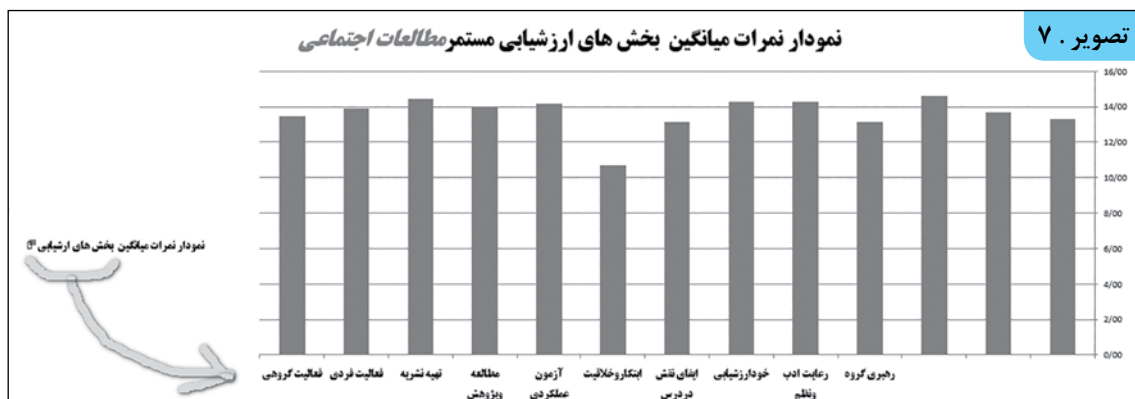
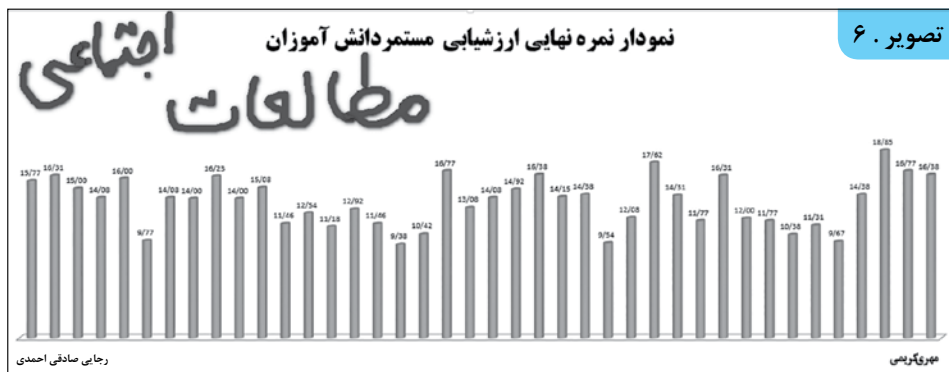
کمک کند. این نرم افزار در عین سادگی، کیفیت بالایی در ارائه اطلاعات و بازخورد مناسب به معلم و دانش آموز دارد. دسترسی به نرم افزار مذکور از طریق ایمیل نگارنده به صورت رایگان امکان پذیر است:
Email: mus.sa92@yahoo.com

منبع

۱. برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، (۱۳۹۲). سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. تهران.

تصویر ۵.

حسن	۳۶	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	۲۱	۲۲	۲۳	۲۴	۲۵	۲۶	۲۷	۲۸	۲۹	۳۰
کفران	۳۷	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	۲۱	۲۲	۲۳	۲۴	۲۵	۲۶	۲۷	۲۸	۲۹	۳۰
راهن	۳۸	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	۲۱	۲۲	۲۳	۲۴	۲۵	۲۶	۲۷	۲۸	۲۹	۳۰
نیفا	۳۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	۲۱	۲۲	۲۳	۲۴	۲۵	۲۶	۲۷	۲۸	۲۹	۳۰
مادل	۴۰	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	۲۱	۲۲	۲۳	۲۴	۲۵	۲۶	۲۷	۲۸	۲۹	۳۰
میانگین نمره هر بخش		۱۳/۴۵	۱۴/۰۰	۱۴/۶۰	۱۴/۲۳	۱۴/۳۸	۱۴/۲۹	۱۳/۱۲	۱۱/۱۰	۱۴/۱۵	۱۳/۸۸	۱۴/۵۳	۱۴/۰۳	۱۳/۲۸								



تصویر ۸.

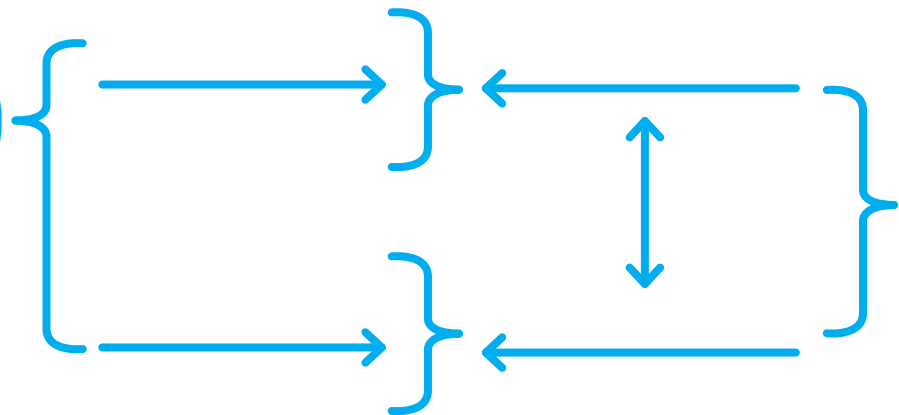
ارزشیابی مستمر درس مطالعات اجتماعی سال سوم متوسطه - کلاس ۱۰۵

نام و نام خانوادگی دانش آموز	نام کلاس	ترم ۱	ترم ۲	ترم ۳	ترم ۴	ترم ۵	ترم ۶	ترم ۷	ترم ۸	ترم ۹	ترم ۱۰	ترم ۱۱	ترم ۱۲	ترم ۱۳	ترم ۱۴	ترم ۱۵	ترم ۱۶	ترم ۱۷	ترم ۱۸	ترم ۱۹	ترم ۲۰
سید	۱	۱۵/۷۷	۱۷/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۸/۰۰	۱۸/۰۰	۱۲/۰۰	۱۲/۰۰	۱۲/۰۰	۱۲/۰۰	۱۲/۰۰	۱۲/۰۰	۱۲/۰۰	۱۲/۰۰	۱۲/۰۰	۱۲/۰۰	۱۲/۰۰	۱۲/۰۰
مهراد	۲	۱۶/۳۱	۱۲/۰۰	۱۷/۰۰	۱۹/۰۰	۲۰/۰۰	۲۰/۰۰	۲۰/۰۰	۱۶/۰۰	۱۷/۰۰	۱۷/۰۰	۱۷/۰۰	۱۷/۰۰	۱۷/۰۰	۱۷/۰۰	۱۷/۰۰	۱۷/۰۰	۱۷/۰۰	۱۷/۰۰	۱۷/۰۰	۱۷/۰۰
کریم	۳	۱۵/۰۰	۱۲/۰۰	۱۳/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰
حسن	۴	۱۴/۰۸	۱۸/۰۰	۱۲/۰۰	۱۶/۰۰	۱۲/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰	۱۸/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰
سلج	۵	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۸/۰۰	۱۴/۰۰	۱۹/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰
امیرحسین	۶	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۸/۰۰	۱۴/۰۰	۱۹/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰
امیرحسین	۷	۱۲/۰۸	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰	۱۴/۰۰	۱۲/۰۰	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰	۱۸/۰۰	۱۶/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰
محمدرحمن	۸	۱۴/۰۰	۱۲/۰۰	۱۱/۰۰	۱۳/۰۰	۱۳/۰۰	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰	۱۶/۰۰	۱۳/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰	۱۴/۰۰
مهدی	۹	۱۶/۲۳	۱۶/۰۰	۱۵/۰۰	۱۸/۰۰	۱۸/۰۰	۱۸/۰۰	۱۵/۰۰	۲۰/۰۰	۹/۰۰	۲۰/۰۰	۱۲/۰۰	۱۸/۰۰	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰	۱۵/۰۰

مروری بر یک تجربه در تدریس علوم اجتماعی

یادگیری با چارت و نمودار

فریبا تمدنی
دبیر منطقه ۹ شهر تهران



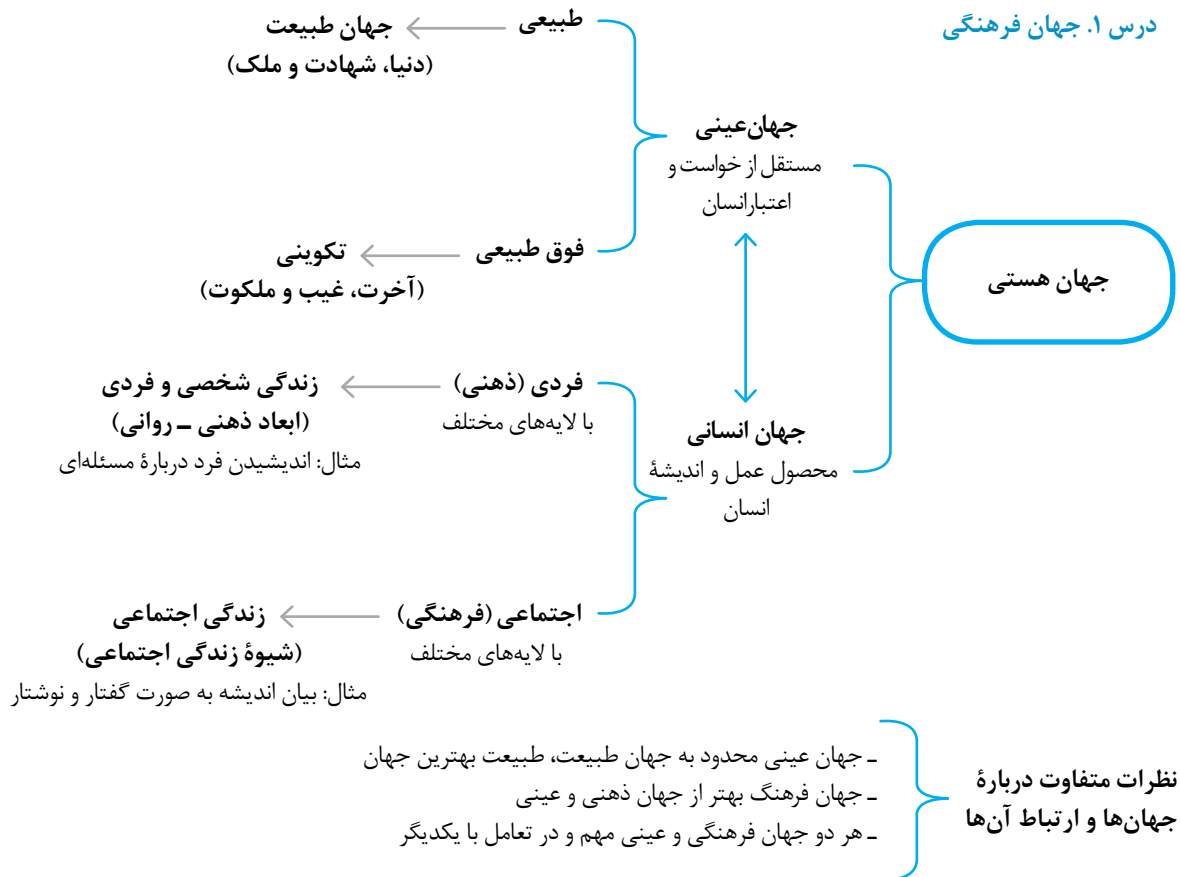
اشاره

حجم زیاد و سنگینی مطالب کتاب علوم اجتماعی، در مقایسه با زمان اختصاص داده شده به این درس، یعنی ۱/۵ ساعت در هفته، افراد و گروه‌های مرتبط را بر آن داشته است تا در جهت تسهیل تدریس و تفهیم مطالب این درس اقداماتی انجام دهند. از آن جمله است انتشار انواع کتاب‌های کمک آموزشی و اقداماتی که گروه‌های آموزشی مناطق

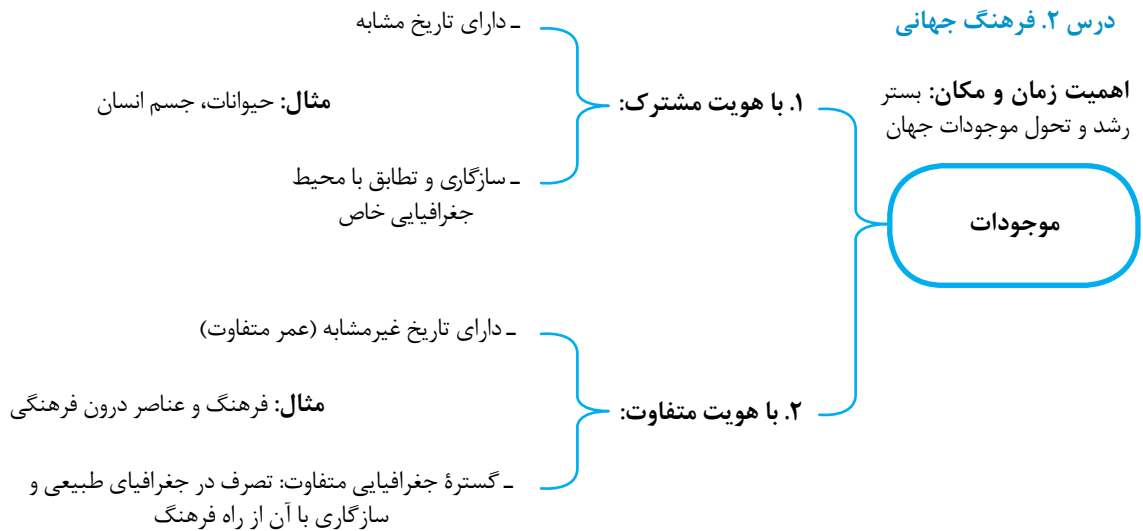
گوناگون آموزش و پرورش در این زمینه انجام داده‌اند و انواع همایش‌هایی که برای بررسی و آسان‌سازی تدریس این کتاب برگزار شده‌اند، از جمله این اقدامات است. نگارنده بر این باور است که اگر دانش‌آموزان نگاهی کلی به مطالب یک درس داشته باشند و سپس وارد جزئیات مطالب شوند، موضوع درس را بهتر درک می‌کنند. به‌خصوص که در برخی درس‌های این کتاب مطالب سنگین با نگرشی پیچیده بیان شده‌اند. همچنین جمع‌آوری مطالب هر درس، یکجا و در یک صفحه، یادگیری مطالب به هم پیوسته درس را آسان‌تر می‌سازد. ضمن اینکه وقتی این نمودارها در اختیار دانش‌آموز قرار می‌گیرد، می‌توان از وقت در جهت توضیح مطالب و آوردن مصداق و بحث بیشتر روی نکات درس استفاده کرد. در این فعالیت، از روش جمع‌آوری کلیات و جزئیات هر درس یکجا و در قالب

ترسیم چارت و نمودار درسی استفاده شده است. کاری که پیش از این کمتر انجام شده است.	دانش آموزان عبارت‌اند از:	سنجش.
این روش در دو کلاس چهارم انسانی دبیرستان امت، واقع در منطقه ۹ آموزش و پرورش پیاده شده است. نتایج نظرخواهی از ۳۲ نفر دانش‌آموز شرکت‌کننده نشان می‌دهد که ۲۸ نفر از آن‌ها این روش را در یادگیری بسیار مؤثر می‌دانند. آثار مثبت طرح از دیدگاه این	– روشی جالب و مناسب در یادآوری همه مطالب درس؛	آنچه در ادامه از نظرتان می‌گذرد خلاصه ۶ درس از کتاب قبلی جامعه‌شناسی نظام جهانی رشته علوم انسانی در قالب چارت و نمودار است. این مباحث در کتاب جدیدالتألیف «جامعه‌شناسی (۲)» پایه یازدهم نیز به نوعی آمده است.
	– صرفه‌جویی در وقت برای یادگیری؛	
	– روشی بسیار مناسب برای دوره درس‌ها؛	
	– قابل هضم شدن بسیاری از جمله‌بندی‌های پیچیده کتاب؛	
	– کمک به دانش‌آموزان در پاسخ به تست‌های شبه کنکوری، مانند تست	کلیدواژه‌ها: یادگیری بهتر، تسهیل در تدریس، جذاب و قابل درک کردن مطالب

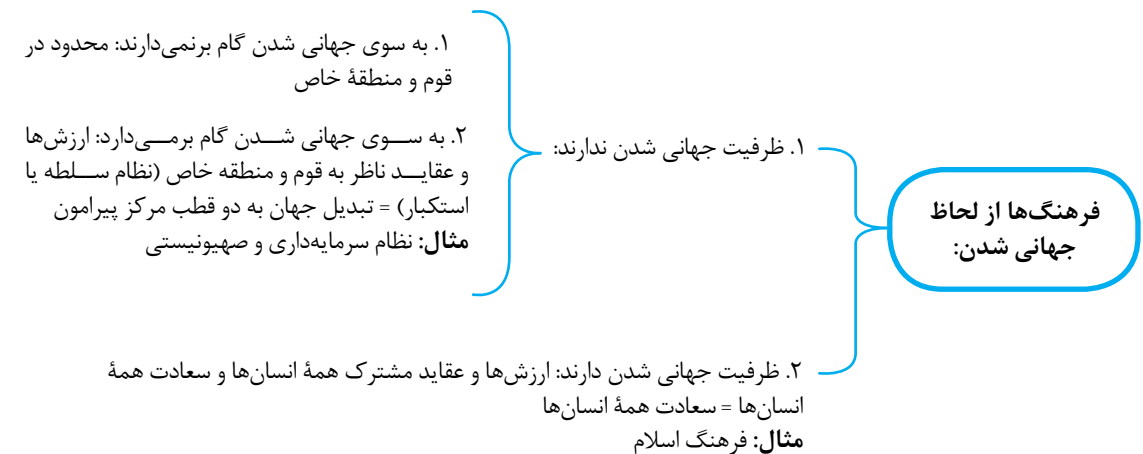
درس ۱. جهان فرهنگی



درس ۲. فرهنگ جهانی



فرهنگ جهانی: فرهنگی که از مرزهای جغرافیایی و قومی عبور کند و در جهان گسترش یابد.



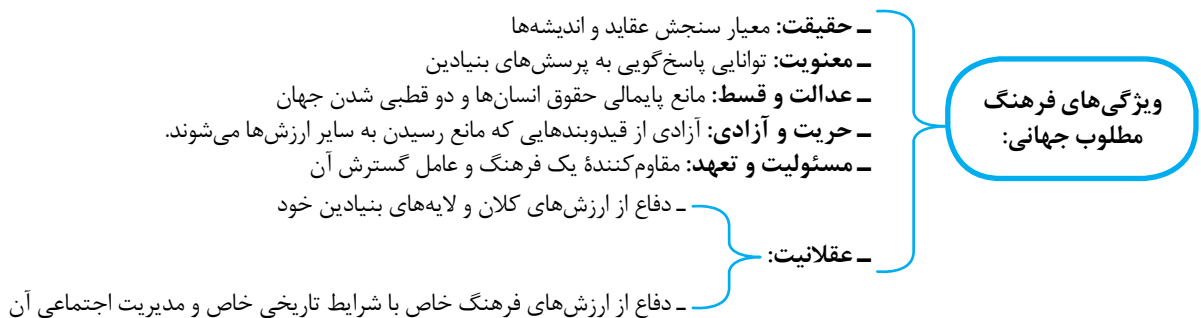
۱. عقاید و آرمان ها مطابق فطرت انسان

فرهنگ شایسته جهانی شدن:

۲. هنجار و رفتار مطابق عقاید و آرمان ها

تنها شرط اول ← مدینه فاضله فارابی

هر دو شرط ← فرهنگ حق



فرهنگ سلطه و استکبار

- در گذشته: امپراتوری های بزرگ و شاهنشاهی
- مثال: فتوحات ایرانیان باستان، فتوحات مغولان
- با فرهنگ قومی - قبیله ای در هند و چین و ایران
- ویژگی
- کشور گشایی با قدرت نظامی
- گاهی غلبه گاهی عدم غلبه فرهنگی
- (حفظ هویت فرهنگی و استقلال سیاسی و حتی گاهی هضم فرهنگ غالب)
- خسارت فراوان

- در پنج قرن اخیر:

امپریالیسم:

۱. سیاسی: اشغال نظامی جوامع ضعیف
۲. اقتصادی: تصرف بازار و مواد خام جوامع ضعیف
۳. فرهنگی: غلبه فرهنگی (مقاومت فرهنگی جوامع مغلوب فرو ریزد و برتری فرهنگی جوامع غالب را بپذیرند).

امپریالیسم: هر نوع سلطه

استعمار:

۱. قدیم (قرن ۱۵ تا ۱۹): اشغال سرزمین خارجی با توسل به قدرت سیاسی و نظامی (حضور مستقیم و آشکار استعمارگر)
۲. نو (قرن ۲۰): استفاده استعمارگران از مجریان داخلی (استعمارگران پنهان و مجریان آشکار)
۳. فرانو (قرن اخیر): استفاده از ابزار فرهنگی و علمی، به ویژه رسانه ها و فناوری اطلاعات توسط استعمارگر (استعمارگر و مجری هر دو پنهان)

استعمار: اشغال سرزمین خارجی با توسل به قدرت نظامی، سیاسی و فرهنگی
شباهت سه نوع استعمار: هر سه فرآورده سلطه جهان غرب
مثال: سلطه اروپا بر جهان

تاریخ فرهنگ غرب

۱. یونان باستان (قبل از قرن ۵): فرهنگ اساطیری، پرستش خداوندگار متکثر
۲. قرون وسطا (قرن ۵ تا ۱۴): فرهنگ دینی مسیحیت، دعوت به توحید، رویکرد دنیوی با پوشش معنوی (سکولار عملی)
۳. رنسانس (حیات و تولد دوباره)، (قرن ۱۶ تا ۱۸): بازگشت به فرهنگ یونان و روم باستان، فرهنگ دنیوی در سطح فرهنگ عمومی، رویکرد دنیوی بدون پوشش دینی (سکولار عملی و نظری)، انکار دخالت دین در امور دنیوی
۴. غرب جدید (قرون اخیر): فرهنگ دنیوی، سکولاریسم در عمیق ترین لایه های فرهنگی نهادینه شده، آغاز با روشنگری، انکار وحی و پیدایش علم مستقل از وحی، تفسیر جهان صرف نظر از ابعاد فوق طبیعی

رنسانس

۱. هنر: اهمیت دادن به ابعاد جسمانی و دنیوی انسان
 ۲. اقتصاد: رشد تجارت، کشف آمریکا، بالا رفتن تب طلا، عبور از کشاورزی ارباب - رعیتی
 ۳. سیاست: حمایت شاهزادگان از کشیشان معترض به پاپ، رقابت با کلیسا
 ۴. مذهب: حرکت های اعتراض آمیز مذهبی (پروتستانسیسم) در جهت اصلاح دین
- مخالف پاپ، موافق دنیاگرایی
- مخالف پاپ، تقابل با دنیاگرایی

پیامد تحریفات مسیحیت

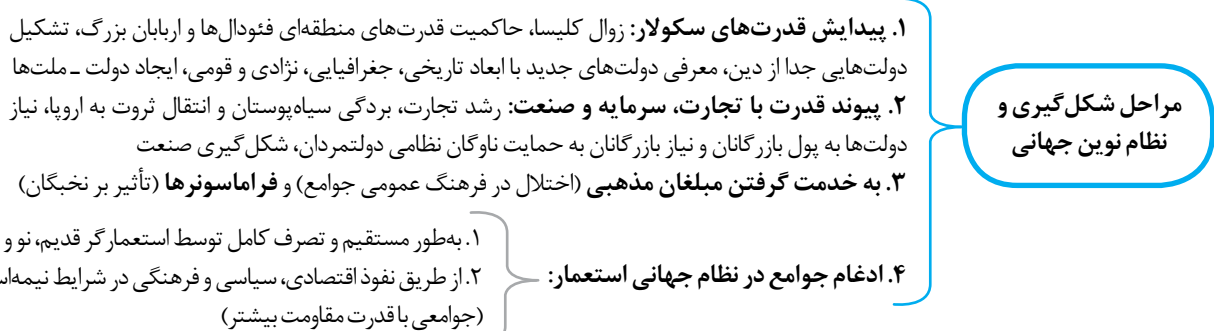
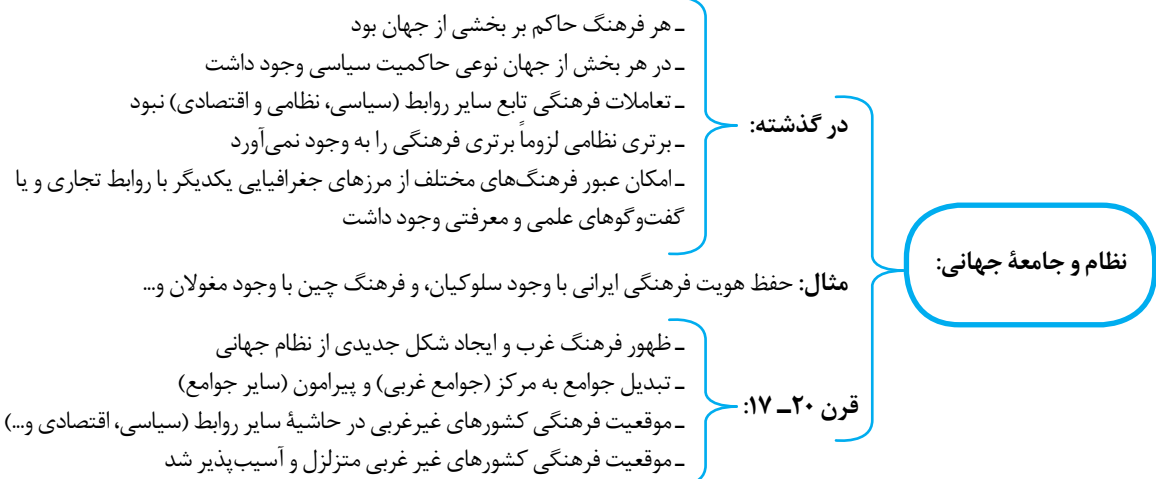
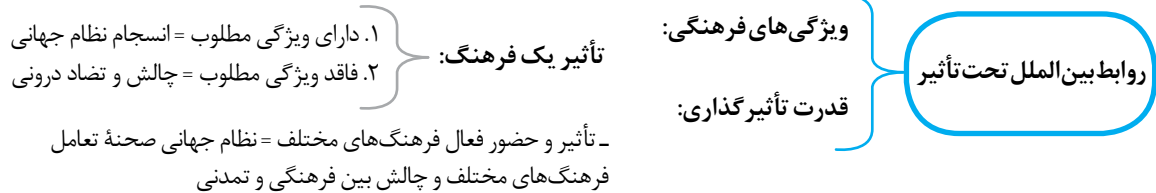
۱. از لحاظ نظری: آمیخته با رویکردهای اساطیری، دوری از ابعاد عقلانی توحید (تثلیث)
۲. از لحاظ عملی: گام در جهت دنیاگرایی عملی، توجیه عملکرد دنیوی تحت پوشش دینی و معنوی

	قبل از رنسانس	بعد از رنسانس
علم	شناخت حقیقت عالم و عبور از ملک به ملکوت	ابزار تسلط انسان بر طبیعت، اهمیت دادن به علوم طبیعی و تجربی و ایجاد فناوری و صنعت، انقلاب صنعتی انگلستان و گسترش در اروپا
اقتصاد	کشاورزی، روابط ارباب - رعیتی (فئودالیت)، برده‌داری عام و فراگیر	صنعتی سرمایه‌داری، روابط کارگران و سرمایه‌داران
حقوق بشر	حقوق فطری الهی، توجه به نیازهای مادی و معنوی با دو ابزار عقل و وحی، حراست از خلافت انسان و کرامت ذاتی او	حقوق طبیعی بشر، توجه به خواسته‌ها و نیازهای صرفاً این جهانی
سیاست	معنوی، براساس حقوق فطری ریشه در علم و اراده الهی و دینی انسان براساس ارزش الهی (هرچند در ظاهر)	سکولار و دنیوی، بر مبنای حقوق طبیعی و خواسته‌های دنیوی ریشه در اراده انسان مستقل از ابعاد الهی و آسمانی مبدأ قانون‌گذاری براساس خواست و اراده آدمی = ظهور لیبرالیسم

لیبرالیسم: اباحت، مباح دانستن همه امور در قیاس با خواست انسان = خواست انسان مبدأ همه ارزش‌هاست.
مثال: انقلاب لیبرالیستی فرانسه

درس ۵. جامعه جهانی

نظام جهانی: شبکه روابط پایدار در یک دوره تاریخی بین جوامع مختلف
جامعه جهانی: محیط بین‌المللی که نظام جهانی ایجاد می‌کند



۱. اقتصادی:

جوامع غربی استعمارگر:

- عملکرد اقتصادی در چارچوب دولت - ملت‌ها
- هماهنگی قدرت سیاسی دولت‌ها و منافع اقتصادی صاحبان ثروت، صنعت، تجارت و...
- پیوند رقابت سیاسی استعمارگران با منافع اقتصادی آن‌ها

جوامع غیر غربی مستعمره:

- تبدیل شدن به بازار مصرف کالاهای غرب
- تأمین نیروی کار و مواد خام مورد نیاز غرب
- سوق یافتن به سوی اقتصاد تک‌محصولی و صدور تنها یک ماده خام
- از بین رفتن قدرت چانه‌زنی و وابستگی اقتصادی به استعمارگران
- مبادلات تجاری غیر متعادل و جریان ثروت به سوی غرب
- انتقال برخی صنایع وابسته در جهت منافع استعمارگران با حفظ وابستگی
- استمرار چرخه توزیع نامتعادل ثروت حتی پس از تبدیل استعمار قدیم به نو

در جهان:

- اقتصاد «سرمایه‌محور» در ابتدا، حمایت از سیاست‌های منطقه‌ای و سپس حذف مرزهای سیاسی
- شکل‌گیری نهادهای بین‌المللی و بازار مشترک = سرمایه‌گذاری شرکت‌های چند ملیتی در سطح جهانی با استفاده از شبکه‌های عظیم اطلاعاتی
- حذف موانع تجارت بین‌المللی از طریق سازمان‌های بین‌المللی
- مخدوش کردن استقلال اقتصادی و سیاست ملی کشورهای غیر غربی

۲. سیاسی:

در جوامع غربی:

- افول کلیسا و حاکمیت سیاسی - اقتصادی، دولت - ملت‌های جدید
- کنار گذاشتن هویت دینی معنوی و کسب هویت سکولار و دنیوی دولت - ملت‌های جدید
- بروز هویت ناسیونالیستی و قوم‌گرایانه در اغلب دولت - ملت‌ها
- تبدیل دولت - ملت‌ها در مسیر توسعه به قدرت‌های استعماری

در جوامع غیر غربی:

- تغییر جغرافیای سیاسی و ایجاد هویت جدید
- شکل‌گیری صورت استعماری دولت - ملت‌های جدید با هویت قومی و سکولار

۳. فرهنگی:

- برخورد استعماری غرب با دیگر جوامع = ضعف سیاسی اقتصادی جوامع غیر غربی = خودباختگی فرهنگی
- از دست دادن حالت فعال و خلاق در گزینش عناصر فرهنگی و تقلید از فرهنگ غرب
- مدیریت انتقال فرهنگ به دست غرب و در چارچوب اهداف اقتصادی - سیاسی خود
- توسعه ارتباطات و کمک به غرب در فرهنگ مدیریت
- فرو ریختن مرزهای جغرافیای سیاسی، قرار گرفتن فرهنگ جوامع غیر غربی در دست کانون‌های قدرت و ثروت غربی
- موقعیت برتر غرب و آمریکا در عرصه تولید و پخش رسانه = امپراتوری رسانه‌ای و آسیب‌پذیری سایر جوامع
- تمسخر ارزش‌های دموکراتیک غرب
- تأثیر غرب بر فرهنگ عمومی جوامع غیر غربی از طریق رسانه‌ها و بر نخبگان آن‌ها از طریق مرجعیت علمی
- آموزش بخشی از علوم طبیعی برای خدمت‌رسانی به غرب و علوم انسانی سکولار و خودداری از آموزش سایر علوم

وداع جامعه‌شناسان ایران با استاد قانع‌راد

جامعه‌شناس مردم‌مدار

علی کمالی

تشخیص درست مسائل اجتماعی و کمک به حل آن‌ها به کار گرفت. قانع‌راد همه فعالیت‌های علمی‌اش در ارتباط با انجمن جامعه‌شناسی بود و برای ارتقای انجمن می‌کوشید. به تعامل سازنده بین سه رکن دانشگاه، جامعه و دولت باور داشت و این سه را برای حل مسائل اجتماعی جامعه ضروری می‌دانست.

سراج‌زاده یادآور شد: «قانع‌راد نگاه انتقادی عمیقی به ساختارهای اجتماعی و سیاسی داشت. وی با صراحت انتقاداتش را بیان می‌کرد و با مشی اصلاح‌طلبانه اجتماعی - سیاسی، اجازه نمی‌داد انتقاداتش به مرزهای ویرانگری نزدیک شوند و از ظرفیت‌های سرمایه‌های اجتماعی برای بهبود شرایط مردم استفاده می‌کرد.»

در ادامه این مراسم **هادی خانیکی**، رئیس «انجمن ارتباطات و مطالعات فرهنگی» با بیان اینکه انجمن جامعه‌شناسی ایران دومین مدیر و رئیس خود را در طول سالیان گذشته، پس از مرحوم دکتر **محمد عبداللهی**، از دست داده است، عنوان کرد: «قانع‌راد در حیات پر بار خود خرد و عشق را در هم آمیخت و مرگ ناگهانی‌اش نقطه تجلی این دو شد. وی دو نیم‌رخ خردمندی و عشق‌بازی را با همه و در همه‌جا از خانه تا دانشگاه و در عرصه‌های متفاوت زندگی وارد ساخت و کنشگری دوراندیش و انگیزه‌مند بود. قانع‌راد دغدغه ایران داشت و در اندیشه مردم بود.»

عضو هیئت علمی «دانشگاه علامه طباطبائی» ادامه داد: «او جامعه‌شناسی اندیشمند بود و بیش از هر چیز به اعتلای جامعه می‌اندیشید. به تعبیر خودش، سرزندگی اجتماعی مسئله اصلی‌اش بود و به دنبال آن بود که توسعه این نیروی حیاتی را در جامعه پیش بگیرد و خود نخستین مفسر این مهم بود.

۲۷ خردادماه، «تالار ابن‌خلدون» دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران به محلی تبدیل شد تا استادان علوم اجتماعی، دانشجویان، اهالی رسانه و مسئولان کشوری برای آخرین بار با **پیکر سیدمحمدامین قانع‌راد**، رئیس پیشین انجمن جامعه‌شناسی ایران، وداع کنند.

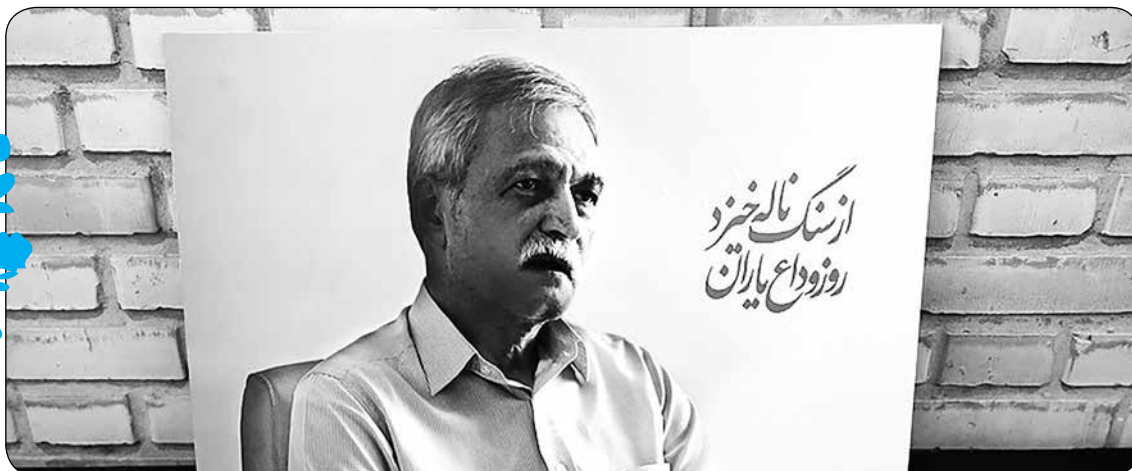
در این مراسم که با حضور جمعی از شخصیت‌های علمی، سیاسی و فرهنگی برگزار شد، **سیدمهدی اعتمادی‌فر**، رئیس «دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران»، با اشاره به شخصیت برجسته قانع‌راد گفت: «ایشان مجموعه‌ای از فضائل بود که او را در میان اهالی علوم اجتماعی برجسته می‌کرد. قانع‌راد هیچ‌گاه مسائل شخصی خود را مبنا قرار نمی‌داد.»

وی افزود: «همه می‌دانیم که او در چه دوران خطیری مسئولیت انجمن جامعه‌شناسی ایران را بر عهده داشت و از کیان علوم اجتماعی با تمام قدرت دفاع می‌کرد. آنچه که از قانع‌راد نزد ما، باقی‌مانده، امیدواری اوست و بزرگ‌ترین سرمایه او نیز همین امید بود. ضمن اینکه باید گفت، ایشان همچنان در میان ما با گفتار و نوشتار خود زنده است.»

نگاه انتقادی به جامعه

سیدحسین سراج‌زاده، رئیس «انجمن جامعه‌شناسی ایران» نیز با چشمانی گریان و صدایی بغض‌آلود درباره مرحوم قانع‌راد عنوان کرد: «انجمن جامعه‌شناسی ایران و اجتماع بزرگ علوم اجتماعی امروز سوگوار از دست دادن انسانی است که با عشق به عدالت، آزادی، توسعه و پیشرفت زیست.»

وی ادامه داد: «قانع‌راد برای رسیدن به اهدافش کنشگری علمی در رشته جامعه‌شناسی را برگزید و دانش علمی را برای



حسین میرزایی، از شاگردان قانعی‌راد و معاون فرهنگی وزیر علوم، تحقیقات و فناوری، در گفت‌وگو با ایکن، با بیان اینکه قانعی‌راد را در این سالین استادی، عالمی آزاده و فعال در ساحت‌های علمی و اجتماعی دیده است، گفت: «تلفیقی از این دو ویژگی که کمتر قابل جمع است، در استاد قانعی‌راد جمع شده بود. قانعی‌راد انسانی بسیار تأثیرگذار در حوزه علوم انسانی بود که دغدغه مردم را داشت و جامعه‌شناسی مردم‌دار بود که نگاهی اصلاح‌گرایانه داشت.»

یاد استاد

سیدمحمدامین قانعی‌راد، جامعه‌شناس ایرانی، رئیس سابق انجمن جامعه‌شناسی ایران، مشاور سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت) و عضو هیئت علمی و استاد جامعه‌شناسی مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور، عصر پنجشنبه ۲۴ خردادماه، پس از دوره‌ای تحمل بیماری سرطان، در سن ۶۳ سالگی درگذشت. دکتر قانعی‌راد سال ۱۳۳۴ در شهری متولد شد. وی دارای مدرک کارشناسی پژوهشگری اجتماعی و کارشناسی‌ارشد و دکترای جامعه‌شناسی از دانشگاه تهران بود.

از جمله آثار مرحوم دکتر قانعی‌راد می‌توان به «ساختار مدیریت نظام علمی کشور»، «نظام علمی کشور در برنامه سوم توسعه»، «تاهم‌زمانی دانش: روابط علم و نظام‌های اجتماعی - اقتصادی در ایران»، «تبارشناسی عقلانیت مدرن» (قرائتی - پست‌مدرن از اندیشه دکتر علی شریعتی)، «جامعه‌شناسی رشد و افول علم در ایران»، «هابرماس و روشنفکران ایرانی» و بسیاری تألیفات و مقالات دیگر اشاره کرد.

مجله رشد آموزش علوم اجتماعی توفیق این را داشت که در شماره ۶۳ خود گفت‌وگوی تفصیلی را با ایشان در مورد آموزش علوم اجتماعی در ایران داشته باشد. فقدان دکتر قانعی‌راد ضایعه‌ای برای جامعه علوم اجتماعی ایران است. روحش شاد و راهش پر رهرو باد.

قانعی‌راد خود را در متن سخت‌ترین بیماری‌ها از نو ساخت و تولدی دوباره یافت. امروز روز مرگ او و وداع با او نیست، بلکه امروز روز تولد او در انجمن‌های علوم اجتماعی و علمی است.»

جامعه‌شناس مصلح

در حاشیه این مراسم، محمد میرزایی، استاد قدیمی دانشکده علوم اجتماعی، دوست، همکار و یار قانعی‌راد در انجمن جامعه‌شناسی، مهم‌ترین ویژگی شخصیتی این استاد فقید جامعه‌شناسی را مردم‌مداری، اخلاق والا، تعهد و روحیه انتقادی وی دانست و اظهار داشت: «خلافت ذهنی قانعی‌راد در گفتار، رفتار و مباحثی که مطرح می‌کرد، کاملاً مشخص و مشهود بود. وی دغدغه مسائل اجتماعی ایران را داشت و عاشق علوم اجتماعی بود. از دست دادن این استاد لطمه‌ای بر علوم اجتماعی کشور است.»

سعیدرضا عاملی، رئیس «دانشکده مطالعات جهان دانشگاه تهران» در گفت‌وگو با ایکن، درباره شخصیت دکتر قانعی‌راد گفت: «ایشان شخصیتی علمی، دارای دید جامعه‌شناسی عمیق بود. آینده‌نگری وی نشان از آن داشت که نظم علمی برجسته‌ای دارد. ایشان پای جامعه‌شناسی ایستاده بود و موجب شکل‌گرفتن جامعه‌شناسی ایرانی شد. در سیاست‌گذاری علم نیز نقش برجسته‌ای داشت و برای ترویج کار علمی، سازمان‌دهی جامعه‌شناسی و دفاع از حیثیت جامعه‌شناسی ایران تلاش‌های بی‌شماری کرد.»

غلامرضا جمشیدی‌ها، رئیس پیشین دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران و از همکاران قانعی‌راد در انجمن جامعه‌شناسی ایران نیز به ایکن گفت: «انصاف در اخلاق و عمل، ویژگی بارز قانعی‌راد در فضای دانشگاهی کشور بود.»

وی میراث قانعی‌راد را نگرش و نگاه منصفانه به نظر مخالف و پدیده‌های اجتماعی دانست و گفت: «به رسمیت شناختن جریان‌های مختلف فکری، داشتن نگاه بومی به نظریه‌های جامعه و نه صرف نگاه غربی، از جمله میراث جاودان دکتر قانعی‌راد بود.»



نکوداشت دکتر محمد عبداللهی نقش پای رفتگان

کاوه تیموری

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

فقط یاد او از دیده به دل نقل مکان کرد. یاران ایلامی ایشان در دانشگاه نکوداشتی برایشان تدارک دیدند که پس از هشت سال و اندی یادآوری خدمات و تلاش‌های علمی و دانشگاهی وی را بازتاب داد.

کار شایسته‌ای که انجام شد، تهیه و تدوین یادنامه ایشان بود که در آن، شماری از اهل علوم اجتماعی، همراهان، شاگردان و همسر ایشان به معرفی ویژگی‌های استاد پرداخته بودند. این ویژه‌نامه در ۷۶ صفحه منتشر شده و تقریباً تمام گفته‌ها و نوشته‌های قابل استفاده در آن درج شده است.

سخنرانان همایش

در همایش یک روزه، ریاست دانشگاه به همه حاضران خیرمقدم گفت. ایشان از تشکیل انجمن جامعه‌شناسی ایلام که به ابتکار دکتر عبداللهی انجام شده بود، سخن گفت و بزرگداشت مقام علمی و منزلت اجتماعی ایشان را وظیفه‌ای مهم بیان کرد. در ادامه نیز آقای مهندس سلیمانی ارزش‌های علمی اجتماعی و اخلاقی دکتر عبداللهی را برشمرد و او را یکی

اشاره

روز یکشنبه ۲۳ اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۷، دانشگاه ایلام، طی مراسمی همایش نکوداشت دکتر محمد عبداللهی (۱۳۸۹-۱۳۲۳) را در این شهر برگزار کرد. دکتر محمد عبداللهی جامعه‌شناس و یکی از اصحاب علوم اجتماعی کشور بود که در پیشبرد علم جامعه‌شناسی، تربیت شاگرد و انجام تحقیقات اجتماعی سعی وافری از خود نشان داد. در همایش مذکور شماری از جامعه‌شناسان به توصیف و تحلیل ویژگی‌های اخلاقی و اجتماعی دکتر عبداللهی پرداختند.

مقدمه

دکتر محمد عبداللهی روز جمعه سی‌ام دی‌ماه ۱۳۸۹، ناباورانه جامعه علمی، شاگردان، دوستداران و خانواده خود را تنها گذاشت و به دیار باقی رفت. مرگ ایشان در زمان شکوفایی علمی و اجتماعی برای اصحاب علوم اجتماعی سنگین و متأثرکننده بود. با این حال از آنجا که مرگ برای انسان‌های تأثیرگذار هیچ‌گاه عامل فراموشی نیست، او نیز فراموش نشد و

از سرمایه‌های بزرگ ایلام معرفی کرد.

در این مراسم دکتر **غلامرضا غفاری** (معاون وزیر علوم)، دکتر **حسین سراج‌زاده** (رئیس انجمن جامعه‌شناسی)، دکتر **فرهنگ ارشاد** و برادر دکتر عبداللّهی به ایراد سخن پرداختند. سخنرانان از دکتر عبداللّهی به‌عنوان جامعه‌شناس جمع‌گرا که با کار کردن عاشقانه و پیگیرانه امور انجمن جامعه‌شناسی را پیش می‌برد، یاد کردند.

آینه خاطرات

● ایشان در «تثبیت جایگاه انجمن جامعه‌شناسی ایران» نقش کم‌نظیری داشت. انجمن را به لحاظ برپایی همایش‌های تخصصی، مثل همایش مسائل اجتماعی ایرانی، به درون سازمان‌هایی چون بهزیستی و وزارت کشور وارد کرد. جذب امکانات و بودجه برای یک «NGO»، در مسیر ناهموار سازمان‌ها کار سختی بود، اما دکتر عبداللّهی به لحاظ شخصیت علمی و قدرت متقاعدسازی و برقراری اعتماد و اطمینان لازم این توانایی را به خوبی داشت. همین ظرفیت باعث آن بود که انجمن جامعه‌شناسی در مقطعی که ایشان ریاست آن را به عهده داشت، شکوفا شود و الان نیز خوش‌بختانه آن شجره در رشد و بالندگی قرار گرفته است.

● دکتر عبداللّهی هیچ‌وقت از فرهنگ و هویت ایلامی خود غافل نبود. در مواردی مهم‌ترین مباحث توسعه اجتماعی اقتصادی را با ضرب‌المثل ایلامی دیار خودش تبیین می‌کرد. در جایی که به پیچیدگی موضوع توسعه و کلاف سردرگم متغیرهای متعدد اجتماعی می‌رسید، می‌گفت ما در گردی ضرب‌المثلی داریم که وقتی فردی از کوزه آب می‌خورد و آب می‌ریزد، با خود می‌گوید: یا او کجه! یا ل کجه! در قصه توسعه هم او کجه! هم ل کجه! و این تمثیل همچنان ورد زبان اهل جامعه‌شناسی است.

● او به‌راستی سرو مانای دیار ایلام بود و آبرو و اعتبار رشته جامعه‌شناسی. مردی که صفای شهرستانی بودن و سادگی و افتادگی را در قلب کشور حفظ کرده بود. وقتی مبحث هویت را درس می‌داد، با افتخار می‌گفت: ما ایلامی‌ها! ما ایرانی‌ها! برای بزرگوار، ایلام با همه دوری‌ها و با همه سختی‌ها، همچنان مثل نگینی درخشش داشت.

● استاد عبداللّهی به ما آموخت که جامعه‌شناسی علمی لوکس نیست که جامعه‌شناس بنشینند و در خلأ نظریه‌پردازی کند؛ همان بحرانی که امروز جامعه‌شناسی ما را به یک رشته وابسته و به‌شدت ترجمه‌ای تبدیل کرده است. ایشان به قلب میدان پژوهش می‌زد و نظریه و عمل را به زیبایی به هم پیوند می‌داد.

● در جهت‌دهی به پژوهش‌های فوق‌لیسانس، آن‌ها را مثل دانه‌های تسبیح به دنبال هم قرار می‌داد. تا در نهایت دستاوردهای این پژوهش‌ها یکدیگر را تکمیل کنند.

● معلمی عاشق بود که یا دستش به قلم بود و یا چشمش به کتاب! دوست داشت به نگاه کلان مسائل عمده کشور را

شناسایی کند و همایش‌های کشوری که دبیری علمی و برنامه‌ریزی آن را به‌عهده داشت، مصداق‌هایی از این رویکرد وی بود.

● دو دوره مسئولیت دکتر عبداللّهی (۱۳۸۲-۱۳۷۸) در انجمن جامعه‌شناسی یکی از درخشان‌ترین دوره‌های فعالیت ایشان بود. در این دوره‌ها شاهد گسترش کمی و کیفی انجمن بودیم. معمولاً شب‌هنگام انجمن را بعد از انجام کارهای طولانی ترک می‌کرد.

● ایشان از استادان بزرگ جامعه‌شناسی بود که بسیار دغدغه و احساس مسئولیت داشت. بسیار علاقه‌مند بود که جامعه‌شناسی در ایران قوام و انسجام پیدا کند و همیشه طرح‌های پژوهشی را براساس نیازها، مشکلات و مسائل اجتماعی هدایت می‌کرد. تلاش‌های شبانه‌روزی و خستگی‌ناپذیر ایشان همیشه سرمشق عملی دانشجویان جامعه‌شناسی است. او همواره احترام و ارادت ویژه‌ای به پیشکسوتان و استادان جامعه‌شناسی ابراز می‌کرد. در اینجا باید از همسر ایشان به نیکویی یاد کرد که برای دکتر عبداللّهی محیطی سرشار از آرامش و ثبات فراهم کرده بود تا او با انجام فعالیت‌های فکری و پژوهشی به شکوفایی برسد.

● دکتر عبداللّهی «سان رهنوردانی که در افسانه‌ها گویند» از میان ما رفت. او می‌کوشید فضای گفت‌وگوی خردمندانه‌ای را برای اصحاب علوم اجتماعی فراهم آورد؛ فضایی که در آن تبادل علمی بین اهل علم و دانش فراهم شود. همواره درصدد بود که این پرهیز از تبادل‌آرا را از میان بردارد و به همین دلیل است که با رفتن او و بنیانی که او نهاد، این کار در کانون انجمن جامعه‌شناسی تداوم پیدا کرد. با این حال نمی‌توان جای خالی دکتر عبداللّهی را نادیده گرفت و باید گفت:

یک تن از آیندگان نگرفت جای رفتگان

رفته رفته از عزیزان شد تهی این خاکدان

● با اینکه که دکتر عبداللّهی تمام خاص‌گرایی‌های وجودش را بنابر سنت جامعه‌شناس بارسنز به عام‌گرایی تبدیل کرده بود، اما در دو خاص‌گرایی توفیق عام‌گرایی نداشت که یکی از آن‌ها عشق به دیارش ایلام و دیگری عشق به امام‌زاده صالح‌آباد بود که در زبان محلی به آن «خاص علی» می‌گویند.

● تجلیل از مقام علمی و اجتماعی دکتر عبداللّهی گرچه دیر انجام شد، اما کار منصفانه و پسندیده‌ای بود که باعث شد از «یک سید از خاطرات بهاری مه گرفته» رونمایی شود. بی‌شک دستاورد اصلی این نکوداشت آشنایی بیشتر جوانان و رهروان جامعه‌شناسی با منش و روش علمی این استاد عزیز خواهد بود.

لازم است از دست‌اندرکارانی که با اهتمام لازم شمع تجلیل از اهل علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی را فروزان نگه می‌دارند، قدردانی شود.

هر که او بنهاد نیکو سنتی
سوی او رحمت رود هر ساعتی

ما ایرانیان

(زمینه کاوی
تاریخی و اجتماعی
خلقیات ایرانی)

نویسنده: دکتر مقصود فراستخواه

ناشر: نشر نی

سال نشر: ۱۳۹۶



مریم شهرآبادی

اثر گذارند، بررسی کند. با هم بخش‌های کتاب را مرور می‌کنیم:

بخش اول کتاب، پیش از شروع بحث، به الگوهای آمیخته‌ای اشاره می‌کند که فرهنگ را تشکیل می‌دهند؛ از جمله: **عناصر زبانی** مانند خط و گویش‌ها، **عناصر ذهنی** مانند اسطوره‌ها، عقاید، باورها و نگرش‌ها، **عناصر ارزشی** مانند اخلاقیات، حقوق، عرف و قوانین، **عناصر زیباشناختی** مانند ادبیات، **عناصر رفتاری** مانند سبک زندگی، تولید، مصرف، گرایش‌ها و عادت‌ها، و **عناصر نمادین** مانند آیین‌ها و آداب و رسوم.

به نظر فراستخواه، فرهنگ به معنای جامعه‌شناسی و مردم‌شناختی کلمه، اساساً قابل فرو کاستن به خلیات نیست. و البته در ادامه بحث، خلیات و روحیات مردم را بخشی از فرهنگ آنان می‌داند و با این مقدمه، پرهیز از دو خطای فاحش را متذکر می‌شود: «تقلیل‌گرایی فرهنگ به خلیات و نگاه ایستا و ذات‌باورانه به روح ایرانی» و «نادیده گرفتن منطق تحول در فرهنگ و رفتار جمعی ایرانیان». بنابراین نتیجه می‌گیرد: فرهنگ ایرانی از الگوهای متفاوت به‌وجود آمده و رنگین‌کمانی متنوع است که نمی‌توان آن را به خلق‌و‌خوها، آن هم با روایتی یکسره منفی، فروکاست.

گذشته از این، از نظر او گوناگونی‌های دیگری هم در فرهنگ‌ها

کتاب «ما ایرانیان» با رویکردی اجتماعی و تاریخی به بررسی خلیات ایرانیان پرداخته است. این کتاب حاصل پیمایش اجتماعی، تأملات نظری و مجموعه سخنرانی‌های دکتر مقصود فراستخواه در طول سال‌های ۱۳۸۶ تا ۱۳۸۸ است که به همت جمعی از داوطلبان اجتماعی و فرهنگی، جمع‌آوری و در قالب کتاب تنظیم شده است.

دکتر مقصود فراستخواه، جامعه‌شناس ایرانی، مؤسس و دبیر علمی آینده‌پژوهی آموزش عالی در مؤسسه «پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی» است. جایزه ترویج علم سال ۱۳۹۶، به دلیل تلاش بی‌وقفه، مسئولانه و هدفمند، همه‌جانبه، انسانی و اخلاقی در حوزه‌های دانشگاهی برای بسط دانش جامعه‌شناسی و همچنین تعهد به تداوم کار فرهنگی - علمی به ایشان تعلق گرفته است. از آثار دکتر فراستخواه می‌توان از «سرآغاز نواندیشی معاصر»، «دانشگاه و آموزش عالی» (منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی)، و «تدبری در آیات قرآنی» نام برد.

کتاب ما ایرانیان، حاصل مجموعه پژوهش‌های دکتر فراستخواه درباره خلیات مردم ایران است. در این کتاب، وی با طرح این سؤال که: «آیا خلیات ایرانیان ضعف‌هایی دارد؟» کوشیده است عواملی را که خواه‌ناخواه در شکل‌گیری خلیات ایرانیان

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

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

کودک برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

نوآموز برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

دانش‌آموز برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله‌های دانش‌آموزی

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

نوجوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

برهان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

دانش برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد تکنولوژی آموزشی

♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال تخصصی:

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

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

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

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

♦ تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱

♦ وبگاه: www.roshdmag.ir

وجود دارند. به‌طور مشخص، فرهنگ توده تفاوت‌هایی با فرهنگ نخبگان دارد و در کنار فرهنگ عمومی، خرده‌فرهنگ‌هایی دیده می‌شوند. از سوی دیگر، فرهنگ طی زمان و در شرایط مختلف، در تعامل با محیط‌های متفاوت، هرچند به کندی، تطور می‌یابد. در پایان این بخش نویسنده نتیجه می‌گیرد: هر چند بخشی از خلق و خوی‌های ایرانی بحث‌انگیز است، اما این امر به ایران اختصاص ندارد. همه جوامع کم‌وبیش ضعف‌هایی در اخلاق اجتماعی دارند. باید به تفاوت رفتار در میان گروه‌های مختلف اجتماعی در دوره‌های متفاوت توجه کرد.

بخش دوم، خلق و خوی ایرانیان را در ۱۱ مدخل مطالعاتی بررسی می‌کند:

اول، تک‌نگاری‌های متمرکز بر روحیات و خلقیات ایرانیان؛ دوم، ریشه‌شناسی رفتار ایرانیان در ساخت اقتصاد و طبقات؛ سوم، ریشه‌شناسی رفتار در ساختار دولت و جامعه‌شناسی تاریخی و سیاسی؛

چهارم، منابع تاریخی این قضیه؛

پنجم، مباحث مربوط به هویت، قومیت، ملیت و دین در ایران؛ ششم، مطالعات مربوط به اسطوره‌ها، آیین‌ها و ادبیات و معارف؛ هفتم، جامعه‌شناسی باورها، نگرش‌ها و رفتارهای اجتماعی؛ هشتم، مباحث متمرکز بر نگرش‌ها و رفتارها؛

نهم، مطالعات مسئله‌شناسی و آسیب‌شناسی اجتماعی؛

دهم، جامعه‌شناسی شهر و روستا و نهادها و قشرها؛

یازدهم، بررسی‌های مربوط به چالش‌های سنت و تجدد، نخبگان جدید و تغییرات فرهنگی در ایران.

بخش سوم، با عنوان «رویکردهای نظری اولیه»، از وجود نظریه‌های گوناگون برای آغاز حرکت به سمت توضیح و بررسی خلقیات اجتماعی سخن می‌گوید و الگوهای آموخته رفتاری را به مثابه سازوکاری برای تأمین نیازهای زیستی، روانی و اجتماعی بررسی می‌کند.

بخش چهارم کتاب به مدل‌های تحلیل اختصاص یافته است. رفتار و روحیات مردم، به‌ویژه در جوامع در حال گذار و توسعه، با دو نوع الگوی متمایز تحلیل می‌شود: «الگوهای اسناد بیرونی» و «الگوی اسناد درونی». در الگوهای اسناد بیرونی، خلقیات را به عوامل بیرونی اسناد می‌دهند، اما در الگوهای اسناد درونی، عوامل و روحیات مردم را در درون پی‌جویی می‌کنند.

در **بخش پنجم** به این پرسش پاسخ داده است که: متناظر با سطوح چهارگانه تحلیل، کدام نظریه‌های مرجع می‌توانند در توضیح خلقیات و روحیات مردم به ما کمک می‌کنند؟ در این بخش، دکتر فراستخواه چند نظریه مرجع را مرور می‌کند که هر کدام به گمان او ظرفیت مفهومی و نظری تحلیل یک یا چند سطح از سطوح تحلیل را دارد.

بخش ششم، با عنوان «زیست تاریخی و تأثیر آن بر خلقیات اجتماعی»، وجود فرهنگ‌های متفاوت را انعکاس شرایط تاریخی مردم آن می‌داند و معتقد است: رجوع به تاریخ، در فهم رفتارهای

حمایت از کالای ایرانی

رشد برآش

نحوه اشتراک مجلات رشد به دو روش زیر:

الف. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی www.roshdmag.ir و ثبت نام

در سایت و سفارش و خرید از طریق درگاه الکترونیکی بانکی.

ب. واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سمره آرمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست و ارسال فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۰۸۸۴۹۰۲۳۳.

♦ عنوان مجلات درخواستی:

♦ نام و نام خانوادگی:

♦ تاریخ تولد: ♦ میزان تحصیلات:

♦ تلفن:

♦ نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان:

خیابان:

پلاک: شماره پستی:

شماره فیش بانکی:

مبلغ پرداختی:

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

امضا:

♦ نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱

♦ تلفن بازگانی: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

♦ Email: Eshtarak@roshdmag.ir

♦ هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۴۵۰/۰۰۰ ریال

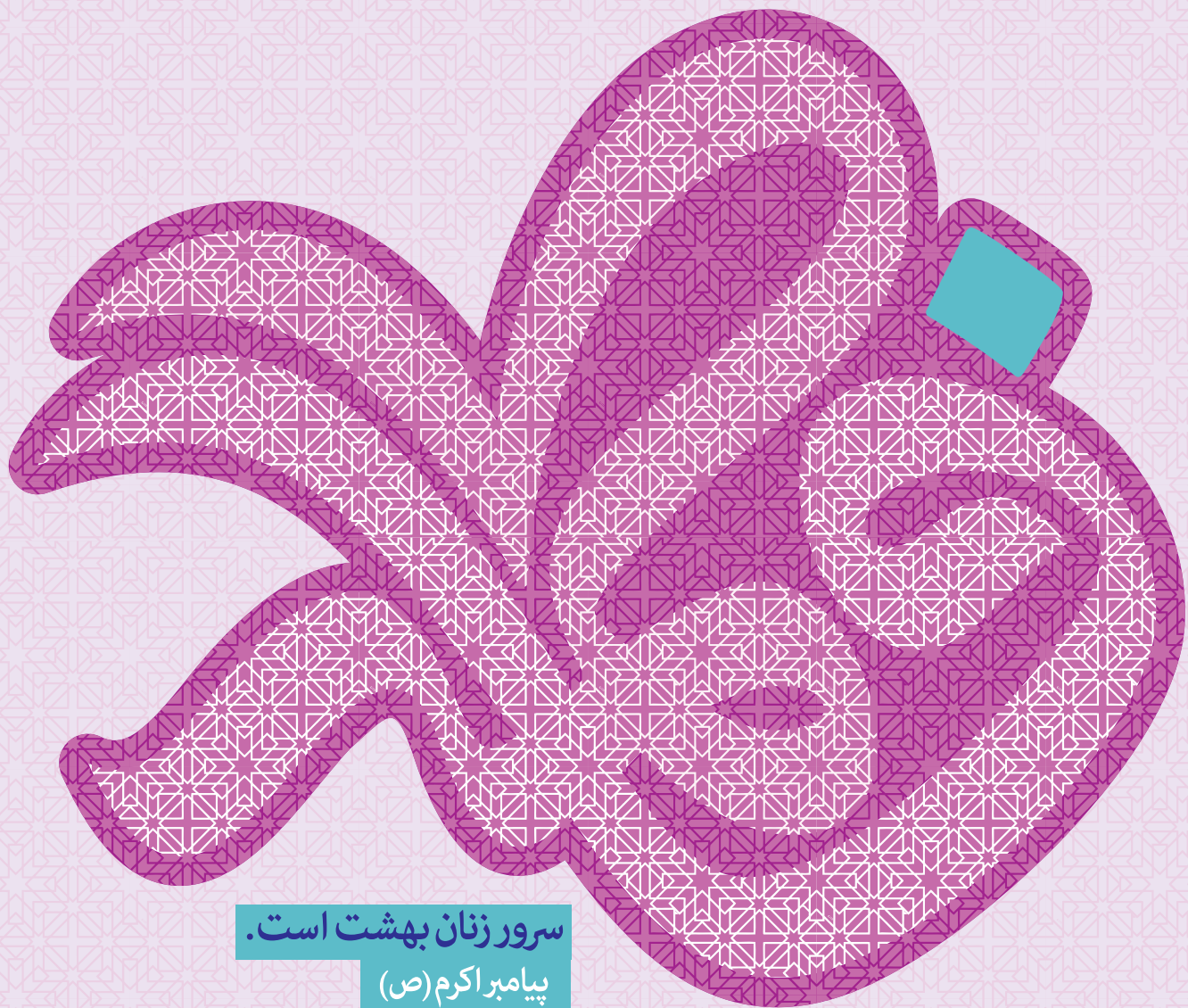
♦ هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۲۰/۰۰۰ ریال

مردمان و خلیقات اجتماعی آنان به ما یاری می‌رساند. فراستخواه می‌نویسد: «این خلیقات، حلقه‌ای از مجموعه راهبردهای سازگاری مردم است و از واقعیت‌های زیسته تاریخی آن‌ها نشئت می‌گیرد، شکل می‌یابد، انتقال پیدا می‌کند و نهادینه می‌شود. احترام به خود، احترام به دیگران و احترام به محیط پایه و اساس اخلاقی بودن بشر است».

نویسنده در بخش هفتم، با عنوان «تاریخ معاصر و ادامه مشکلات؛ محیط نهادی، عاملان اجتماعی و خلیقات ایرانی»، به تحولات نهادهای اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی دوران معاصر جامعه ایران پرداخته است. خود نهادهای نیز در معرض تحول هستند و افراد نیز در تحول آن‌ها کم‌وبیش مؤثرند. نظام‌های معنایی، هنجاری و ارزشی به نوبه خود در رفتار مردم و خلیقات اجتماعی تأثیر می‌گذارند. برای مثال، تحول مهم قرن نوزدهم در نهادهای اقتصادی به پدید آمدن شبکه اقتصادی تازه‌ای در ایران انجامید که خود بستری برای رفت‌وآمدها، مناسبات، فعالیت‌ها و ارتباطات شد و تحولاتی در نهادهای اجتماعی و اقتصادی پدید آورد. دکترا فراستخواه در ویراست اول این کتاب که در هفت بخش تنظیم شده است، خلیقات ایرانی و علل و موجبات آن را شبکه‌ای به‌غایت مبهم و پیچیده می‌داند که نمی‌توان آن را به‌صورت خطی ساده توضیح داد. البته در کتاب شبکه پیچیده خلیقات و عوامل آن با چند نمایشگر تجمعی ساده‌سازی ترسیم شده است. او اعتقاد دارد: خلیقات یادگرفتنی است و یادگیری تغییر نسبتاً پایدار در رفتار است. ملتی که سرمایه انسانی جوان و آموزش‌پذیر دارد، با وجود عقاید، آرا و سبک‌های متفاوت زندگی، یاد می‌گیرند در موارد اختلاف دیدگاه‌های خود را مبنا قرار دهند، با هم توافق کنند و روحیات کار جمعی سازنده به دست آورند. تغییر و تحول طرحی گسترده است که به مشارکت فراوان مردم نیاز دارد.

بر همین اساس ویراست دوم، بخش هشتم را با عنوان «دوتایی‌های مشکل ساز در خلیقات ایرانیان» به کتاب افزوده است. وی در شخصیت و منش ایرانی، دوتایی‌های مسئله‌ساز در فرهنگ و جامعه ایرانی، و تیپ و شخصیت ایرانی را مورد بحث قرار می‌دهد و «یادگیری» و «کنش» را از جمله عوامل مؤثر در اصلاح خلیقات ایرانی می‌داند. این بخش از تعارض‌ها و ناهم‌واری‌های موجود در ادبیات و فرهنگ ایرانیان صحبت می‌کند. مردمی که غالباً تیپ ایده‌آل در ذهن و جان آن‌ها دل می‌برد، ولی در متن زندگی با وضعیت متفاوتی دست‌به‌گریبان‌اند. جامعه ایران جامعه‌ای توفیق‌گرا و در عین حال توفیق‌زاست که باید به جامعه‌ای توفیق‌خواه و توفیق‌ساز تبدیل شود. توفیق‌خواهی نیازمند کنش اخلاقی، یادگیری و توسعه شخصی است و توفیق‌سازی مستلزم کنش اجتماعی.





سرور زنان بهشت است.
پیامبر اکرم (ص)