

علوم اجتماعی

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان،
دانشجو معلمان دانشگاه‌های وابسته و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره بیست و دوم | شماره ۱ | پاییز ۱۳۹۸ | ۶۴ صفحه | ۳۶۰۰۰ ریال | پیامک: ۸۹۹۵۰۳۰۰
w w w . r o s h d m a g . i r



جامعه‌پذیری در تعلیق

اخلاق اجتماعی در بلایای طبیعی

مصرف رسانه‌ای و هویت فرهنگی

جامعه‌شناسی چالش‌های نظام آموزشی

تربیت حرفه‌ای در حاشیه



کالینار شیدپور

«جریمه» (Detention) فیلمی حادثه‌ای و اکشن، محصول سال ۲۰۰۳ میلادی آمریکا به کارگردانی سیدنی جی. فیوری است. خلاصه داستان چنین است که مدرسه تعطیل شده، اما چند تن از دانش‌آموزان باید جریمه شوند و در کلاس باقی بمانند. این در حالی است که گروهی آدمکش وارد مدرسه می‌شوند. معلم دانش‌آموزان، یعنی **سام دیکر** (با بازی **دولف لاندگرن**) می‌کوشد جان شاگردانش را نجات دهد، اما با ورود فرد دیگری به مدرسه، همه چیز دوباره به هم می‌ریزد ...

نام فیلم: جریمه

کارگردان: سیدنی جی. فیوری

تاریخ انتشار: ۲۰۰۳

مدت: ۹۸ دقیقه

کشور: ایالات متحده آمریکا، کانادا

زبان: انگلیسی، Hungarian



نام فیلم: دریل بیت تیلور

کارگردان: استیون بریل

تاریخ انتشار: ۲۰۰۸

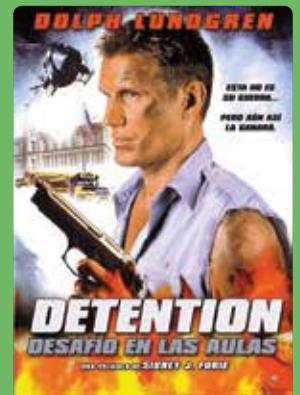
مدت زمان: ۱۰۲ دقیقه

کشور: ایالات متحده آمریکا

زبان: انگلیسی

«دریل بیت تیلور» (Drillbit Taylor) فیلمی محصول سال ۲۰۰۸ آمریکا

به کارگردانی **استیون بریل** است. در این فیلم بازیگرانی همچون **اوون ویلسون** و **لزلی من ایفای** نقش کرده‌اند. خلاصه داستان از این قرار است که چند کودک مورد تهدید یکی از هم‌کلاسان قوی‌تر خود قرار گرفته‌اند. پس تصمیم می‌گیرند فردی را برای آموزش فنون رزمی به خودشان استخدام کنند و دریل بیت تیلور (**اوون ویلسون**) را استخدام می‌کنند. او برای محافظت از بچه‌ها وارد مدرسه آن‌ها می‌شود و خود را معلم معرفی می‌کند. اما پس از مدتی همه به هویت واقعی او پی می‌برند و متوجه می‌شوند او گداست، شب‌ها در خیابان می‌خوابد، به بچه‌ها دروغ گفته است و ...



افصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی

برای معلمان، دانشجویان معلمان دانشگاه‌های وابسته و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره بیست و دوم | شماره ۱ | پاییز ۱۳۹۸ | صفحه ۶۴

بسم الله الرحمن الرحيم
اللهم صل على محمد و آل محمد



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و فناوری آموزشی

سر مقاله

● جامعه اطلاعاتی و پویای فرهنگ‌های / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

- جامعه‌پذیری در تعلیق / گفت‌وگو با سرگروه آموزشی علوم اجتماعی تبریز خانم سعیده رحمان‌پور / ۴
- تربیت حرفه‌ای در حاشیه / بررسی میزان انعکاس اهداف ساحت‌های شش‌گانه تربیت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در متون درسی / دکتر جواد آقامحمدی / ۱۶
- هویت ضعیف، هنجارهای قوی / تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان / علی سبوحی - دکتر سعید شریفی / ۳۰
- جامعه‌شناسی چالش‌های نظام آموزشی / تحلیل مسائل ساختاری آموزش و پرورش / علی‌اصغر اکرمی / ۵۵

دانش نوین اجتماعی

- اخلاق فناوری / دکتر کیوان السی / ۹
- هویت اجتماعی / بازخوانی مفهوم هویت در رویکردهای نظری / خدیجه رضایی قادی / ۱۲
- طراحی نقشه‌های مفهومی درس مطالعات اجتماعی / مصطفی سهرابلو / ۲۲
- مرگ حقیقت / چشم‌انداز اخبار جعلی و اطلاعات نادرست در سال ۲۰۱۹ / سید غلامرضا فلسفی / ۴۴
- معرفی کتاب / ۱۰ کتاب برتر جامعه‌شناسی / محمد فکری / ۶۲

دانش اجتماعی بومی

- اخلاق اجتماعی در بلاهای طبیعی / درآمدی بر جامعه‌شناسی فاجعه / فریبرز بیات / ۲۵
- مصرف رسانه‌ای و هویت فرهنگی / سارا ریاضی - مهدی ولی‌نژاد - رضاغفاری‌نیا - قاسم خدادادی - حسن چراغی / ۳۶
- سواد رسانه‌ای و مدیریت فرهنگی / محمود حدادی / ۴۰
- معکوس و معنادار / مطالعه موردی رابطه استفاده از شبکه‌های اجتماعی و اعتماد به نفس دانش‌آموزان / طاهره محمدی / ۴۹
- پنجاه سال هم‌نشینی با علوم اجتماعی / گزارشی از مراسم نکوداشت دکتر محمد میرزایی / کاوه تیموری / ۵۸
- جامعه‌شناسی سیل / گزارش یک نشست اجتماعی / ۶۰

کارکاتوریست: سام سلماسی

● مدیر مسئول: مسعود فیاضی
● 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
● دبیر عکس: پرویز فراگوزلی
● نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالي، پلاک ۲۶۶
● تلفن ۹-۱۶۱۰۸۸۸۳۱۱۶۱ داخلی ۴۳۳
● صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۴۵۸۵
● نامبر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱
● وبگاه: www.roshdmag.ir
● پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
● رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
● تلفن امور مشترکین: ۸۸۸۶۷۳۰۸ - ۲۱
● چاپ و توزیع: شرکت افست
● شمارگان: ۲۴۰۰

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند. ● مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله‌ها می‌توانند با نرم‌افزار ورد و بر روی سی دی و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نشر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. ● مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی‌نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

کنش متقابل هویت فرهنگی

جامعه اطلاعاتی و پویش‌های فرهنگی

فریبرز بیات

از دیدگاه تورن، جنبش‌های جدید اجتماعی که او از آن‌ها به‌عنوان جنبش مقاومت یاد می‌کند، حول چنین چالشی و در تلاش و مبارزه برای به دست گرفتن کنترل تولید اطلاعات شکل می‌گیرند. در مورد آثار و پیامدهای عصر جدید و نقش و کارکرد اطلاعات در زمینه‌های اجتماعی، دو دیدگاه کاملاً متفاوت وجود دارد. برخی معتقدند جامعه اطلاعاتی ماهیت مناسبات نابرابر اجتماعی را تغییر نمی‌دهد و فقط ابزار و شکل آن تغییر می‌کند. دارندگان زمین، سرمایه و فناوری به دارندگان اطلاعات و رسانه‌ها تبدیل می‌شوند. اما در مقابل گروهی دیگر معتقدند در عصر ارتباطات و جامعه اطلاعاتی ماهیت مناسبات اجتماعی به‌طور کلی تغییر می‌کند و دگرگون می‌شود، چرا که اطلاعات به‌عنوان منبع و منشأ قدرت در دنیای جدید برخلاف زمین و سرمایه دچار کمپایی و محدودیت نیست و به وفور و فراوان وجود دارد. علاوه بر این، امکان و فرصت دسترسی به اطلاعات نیز برخلاف زمین و سرمایه برای بسیاری از مردم فراهم است. اطلاعات و دانش مرز نمی‌شناسد و کمتر قابل کنترل است. همچنین، توسعه آموزش و رسانه‌ها نیز هم امکان توزیع و نشر گسترده اطلاعات را فراهم آورده و هم دسترسی همه گروه‌های اجتماعی را به اطلاعات راحت‌تر و سریع‌تر کرده است. این وضعیت فرصت برابر فعالیت، مشارکت در حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و نیز سیاسی، و کسب قدرت را تا حدود زیادی برای اقشار و طبقات مختلف اجتماعی فراهم آورده است.

امانوئل کاستلر نظریه «جامعه شبکه‌ای» خود را بر چنین مبنایی تدوین کرده است. در جامعه شبکه‌ای، روابط رسانه‌ای که تغذیه‌کننده فرهنگ و افکار عمومی است، «شبکه رسانه‌ها» را تشکیل می‌دهد؛ شبکه‌ای که نقاط اتصال آن تلویزیون‌های ماهواره‌ای، گروه‌های خبری، استودیوهای تولید فیلم و برنامه‌های سرگرمی، مراکز رایانه‌ای، اینترنت و شبکه‌های اجتماعی است.

دنیای آینده چگونه خواهد بود؟ چه نیروهایی این دنیای جدید را شکل می‌دهند؟ رسانه‌ها در شکل‌دهی به دنیای آینده چه نقش و سهمی دارند؟ آثار و پیامدهای اجتماعی این روند چیست؟ آیا جامعه آینده در پرتو فناوری‌های رسانه‌ای به سمت کاهش نابرابری‌ها و برقراری عدالت اجتماعی حرکت می‌کند یا برعکس، فناوری‌های جدید به تشدید و تحکیم نابرابری‌ها کمک می‌کنند؟ برای پاسخ به این سؤال‌ها قبل از هر چیز لازم است کمی به عقب برگردیم تا بدانیم ما در چه فضایی زندگی می‌کنیم و رسانه‌های نوین چه تغییر و تحولاتی را در جامعه به‌وجود آورده و می‌آورند. جوامع در مسیر تحولشان مراحل را پشت سر گذاشته‌اند. آنچه که امروزه از آن به‌عنوان «عصر اطلاعات» نام برده می‌شود، اعصار و دوره‌های دیگری را پشت‌سر خود دارد. هر کدام از این عصرها، ارزش‌های مقوم و سرمایه و رسانه ویژه خود را دارند. در عصر برده‌داری ارزش اصلی، نیروی کار فیزیکی و بدنی انسان است. در عصر فئودالیت، زمین کشاورزی سرمایه اصلی است. در عصر صنعت این سرمایه و فناوری است که حرف اول را می‌زند و ارزش غالب است. اما در عصر جدید، دانش و اطلاعات سرمایه اصلی است و به دلیل نقش رسانه‌ها در تولید، توزیع و نشر و پخش دانش و اطلاعات، رسانه‌ها جایگاه و نقشی اساسی در این عصر دارند.

آلن تورن، جامعه‌شناس برجسته فرانسوی، معتقد است چالش اصلی در جوامع، «مابعد صنعتی» نه بر سر تولید کالا که بر سر کنترل رسانه‌ها و دستگاه‌های فرهنگی است که دانش و اطلاعات را به‌عنوان منبع جدید قدرت تولید می‌کنند. در جامعه صنعتی، مبارزه اصلی بین کارگر و سرمایه‌دار بر سر کنترل تولید بود، اما در جوامع مابعد صنعتی مبارزه اصلی بر سر تاریخ‌مندی است. تاریخ‌مندی از دیدگاه تورن یعنی شناخت فرایندها و پیامدهای جامعه مدرن که از طریق علوم، رسانه‌ها و نشریات صورت می‌گیرد.

ملوچی، با وجودی که این جامعه به شدت با اطلاعات هدایت و کنترل می‌شود، ولی تسلط بر منابع اطلاعاتی به وسیله یک نفر یا یک نهاد ممکن نیست.

در جامعه اطلاعاتی، اگرچه همه چیز به وسیله اطلاعات کنترل و هدایت می‌شود، اما خود اطلاعات به دلیل سیالیت و پراکندگی در اذهان و شبکه‌ها غیرقابل کنترل است. جریان سیال اطلاعات قدرت بازاندیشی افراد را در جامعه به شدت افزایش می‌دهد و هویت افراد پیوسته و مداوم در معرض تغییر قرار دارد.

به‌طور کلی در عصر جدید و جامعه اطلاعاتی، از یک‌سو تمام عرصه‌های زندگی مردم به وسیله اطلاعات به کنترل درآمده و از طرف دیگر، تعداد افراد آگاه، ماهر و آشنا با پیچیدگی‌ها بیشتر شده است. به همین دلیل تن به کنترل نمی‌دهند و جامعه پیوسته با جنبش‌ها و پویای‌های فرهنگی - اجتماعی مواجه است.

مسئله هویت، پویای‌های فرهنگی و هویتی، و نقش رسانه‌ها به‌عنوان یکی از متغیرهای مهم و ساختاری در این زمینه، موضوع مشترک بخش عمده‌ای از مطالب، مباحث و گفت‌وگوهای این شماره از «فصلنامه رشد آموزش علوم اجتماعی» است. با توجه به اینکه چنین مسائلی از جمله چالش‌های اساسی پیش روی جامعه و نسل نوجوان و جوان ماست، از معلمان و دبیران علوم اجتماعی دعوت می‌کنیم، ضمن تأمل در این مباحث با مطالب و مقالات، تجربیات و نقد و نظرات خود مجله رشد آموزش علوم اجتماعی را در شکافتن و باز کردن ابعاد و زوایای مختلف این بحث، به‌ویژه در فضای فرهنگی - اجتماعی جامعه ایران، یاری و همراهی کنند.

قدرت نوین در علائم، اطلاعات و تصاویر نهفته است. جوامع نهادهای خود را حول این علائم و اطلاعات سازمان می‌دهند و مردم نیز بر محور آن‌ها زندگی خود را می‌سازند و درباره رفتارهای خود تصمیم می‌گیرند. قرارگاه این قدرت جدید ذهن مردم است. به همین دلیل است که در عصر اطلاعات قدرت در آن واحد حاضر، مشهود و نیز پراکنده و منتشر است. هر کس یا هر چیز که بتواند برنده نبردی باشد که بر سر تصاحب و تسخیر اذهان مردم در می‌گیرد، حاکم خواهد شد. زیرا هیچ آلات و ادوات نیرومند و بی‌روحی نمی‌تواند با اذهانی رقابت کند که حول محور قدرت شبکه‌های انعطاف‌پذیر بسیج شده‌اند.

آلبرتو ملوچی نیز جامعه فراصنعتی را جامعه‌ای پیچیده، متمایز و متکثر می‌داند که ریشه این پیچیدگی «اطلاعات» است. او عقیده دارد در این جامعه امور معیشتی و روزمره مردم هم «اطلاعاتی» است. بدین معنا که کسب و کار، تولید، تجارت، توزیع و مصرف کالاها هم با «تشانه‌های اطلاعاتی» که مردم از وجود آن‌ها از طریق رسانه‌ها، مطلع می‌شوند، انجام می‌گیرد. از دیدگاه



نقبی به تکوین «هویت» در «موقعیت» کتاب درسی

جامعه‌پذیری در تعلیق

گفت‌وگو با خانم سعیده رحمان‌پور
سرگروه آموزشی علوم اجتماعی تبریز

گفت‌وگو از نصرالله دادار



اشاره

نقش عمده‌ای در شکل‌گیری شخصیت افراد به‌عنوان عضوی از جامعه دارند. از طرف دیگر، نقش آن‌ها در تربیت شهروند بسیار مورد توجه است. یعنی همهٔ نهادهای اجتماعی اعم از خانواده، مدرسه، مراکز علمی و ... برای تحقق هدف‌های خود به پرورش نیروی انسانی مؤثر نیاز دارند و مسلماً این هدف‌ها فقط به رشته‌های علوم انسانی مربوط نمی‌شوند. در همهٔ رشته‌های علوم تجربی، ریاضی، انسانی و حتی رشته‌های فنی‌وحرفه‌ای و هنرستان‌ها و در همهٔ گروه‌ها، موضوع تربیت نیروی انسانی اهمیت و ضرورت دارد و آموزش علوم اجتماعی در این زمینه نقش مهمی ایفا می‌کند.

خانم سعیده رحمان‌پور دبیر و سرگروه آموزشی علوم اجتماعی شهر تبریز است. وی در سال ۱۳۴۳ در شهر مرند متولد شده و در حال حاضر دارای مدرک کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی و ۲۹ سال سابقهٔ کار در آموزش و پرورش است. ایشان درس‌های جامعه‌شناسی و هویت اجتماعی پایه‌های دوازدهم رشته‌های علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی را در دبیرستان‌های نمونهٔ دولتی باقرالعلوم و فرزندگان یک ناحیهٔ یک تبریز تدریس می‌کند. با خانم رحمان‌پور گفت‌وگویی انجام داده‌ایم که مشروح آن در ادامه تقدیم دبیران علوم اجتماعی می‌شود.

○ کتاب‌های درسی به‌عنوان متون رسمی آموزش دارای هدف‌های کلی و جزئی هستند. بنابراین، این کتاب‌ها باید به‌گونه‌ای تدوین شوند که هدف‌های از قبل تعیین شده را تأمین کنند. کتاب‌های علوم اجتماعی، با توجه به ماهیت خود،

● **هدف‌ها و ضرورت‌های آموزش علوم اجتماعی به دانش‌آموزان را چه می‌دانید؟ آیا این آموزش‌ها فقط برای رشته‌های علوم انسانی ضرورت دارد یا برای دانش‌آموزان سایر رشته‌ها نیز ضروری است؟**

*** اگر دانش‌آموز با خواندن کتاب‌های علوم اجتماعی بتواند با نقش خود در جامعه آشنا شود و در مورد حقوق شناخت پیدا کند، مسئولیت‌پذیری، روحیه همکاری و مشارکت با دیگران در او تقویت می‌شود. اما متأسفانه کتاب‌های علوم اجتماعی امروز در این مورد توفیق چندانی نداشته‌اند**

پایه نهم آمده‌اند و متأسفانه بین درس‌های مطالعات اجتماعی پایه نهم و درس‌های پایه دهم پیوند و پیوستاری موضوعی-مفهومی برقرار نشده است، پیش‌دانسته‌های محتوای کتاب جدید تأمین نشده است از این‌رو دانش‌آموز یکباره با مفاهیمی روبه‌رو می‌شود که درک آن‌ها برایش دشوار است. البته شاید به دلیل سن کم هم مطالب را خیلی خوب درک نمی‌کنند و کار معلم اینجا خیلی سخت می‌شود. در مورد پایه یازدهم هم همین مشکل را داریم. مشکل دیگر اینکه در هر سه کتاب جامعه‌شناسی، مطالب خیلی تکرار می‌شوند

*** بیشتر دانش‌آموزان مطالب این درس‌ها را حفظ می‌کنند و به کاربردی نبودن مباحث درسی اعتراض دارند**

و دانش‌آموز مرتب می‌گوید که خانم این مطلب در جای دیگر و به‌طور دیگری گفته شده است. یعنی دانش‌آموز دائم سردرگم می‌شود. البته معلمان هم در انتقال مطالب مشکل دارند، مخصوصاً در مورد همین درس جامعه‌شناسی. در طول این چند سال نقد و بررسی‌های زیادی انجام شده و دفتر تألیف هم انصافاً گوش خیلی شنوایی برای این موضوع داشته و سعی کرده است، نقد و بررسی‌ها را دریافت کند و به همین دلیل است که می‌بینیم در پایه دوازدهم،

کتاب‌های علوم اجتماعی بیشتر زبان فلسفی و انتزاعی پیدا کنند. اگر ما می‌خواهیم دانش‌آموزان نسبت به غرب دیدگاه مناسبی پیدا کنند و خودشان تشخیص بدهند که چرا اصول اعتقادی غرب مورد قبول ما نیست، چقدر خوب است که آن را به صورت غیرمستقیم به دانش‌آموزان آموزش دهیم. چون معلمان در کلاس درس با سؤالات زیاد دانش‌آموزان مواجه می‌شوند.

مثلاً دانش‌آموزی اجرای قانون یا مشارکت افراد یا حقوق شهروندی در غرب را با کشور ما مقایسه می‌کند. ما در کلاس درس با این مشکلات مواجه هستیم و گاهی اوقات اگر به صورت مستقیم با اصول اعتقادی غرب مخالفت کنیم، نمی‌پذیرد. شاید اگر به‌صورت غیرمستقیم این کار را انجام می‌دادیم، می‌پذیرفت. یعنی اگر مبانی جامعه‌شناسی را به درستی درس می‌دادیم، شاید دانش‌آموز دیدگاهی پیدا می‌کرد که خودش می‌توانست این موضوع را تشخیص بدهد که چرا با مبانی اعتقادی غرب مخالفیم.

نکته دیگر اینکه در هدف‌های پیش‌بینی شده برای درس‌های علوم اجتماعی، تأکید زیادی روی کاربردی کردن مطالب شده است، اما مباحث درسی ما اکثراً نظری و ذهنی‌اند و شرایط کاربرد را برای دانش‌آموز فراهم نمی‌کنند. البته برخی فعالیت‌های کتاب‌های درسی این امکان را به معلم می‌دهند که به گونه‌ای مباحث نظری و ذهنی را به سمت کاربرد پیش ببرد، ولی این امر کم اتفاق می‌افتد.

• شما به‌عنوان معلم، به‌طور مشخص با کدام فصل و کدام درس از کتاب‌های جامعه‌شناسی مشکل دارید و کدام‌ها را مناسب‌تر می‌دانید؟
 ○ درک مطالب جامعه‌شناسی پایه دهم و پایه یازدهم برای دانش‌آموزان واقعاً سخت است. در پایه دهم، چون دانش‌آموزان از

• به نظر شما چه نوع آموزش‌های اجتماعی برای یک دانش‌آموز در این دوره سنی ضرورت دارد؟ آیا کتاب‌های فعلی مطالعات اجتماعی به این آموزش‌ها و مسائل می‌پردازند؟

○ در «سند برنامه درسی ملی»، در ارتباط با هدف‌های آموزش کتاب‌های علوم اجتماعی، روی تربیت شهروند، تربیت افراد مسئولیت‌پذیر، تقویت مشارکت اجتماعی افراد و تقویت مشارکت مدنی تأکید شده است. به نظر من، اگر دانش‌آموز با خواندن کتاب‌های علوم اجتماعی بتواند با نقش خود در جامعه آشنا شود و نیز در ارتباط با حقوق خود شناخت پیدا کند، مسئولیت‌پذیری، روحیه همکاری و مشارکت با دیگران در او تقویت می‌شود و بسیار مفید خواهد بود.

اما متأسفانه کتاب‌های علوم اجتماعی امروز در این زمینه توفیق چندانی نداشته‌اند. حتی دانش‌آموزان رشته‌های علوم انسانی هم با توجه به انتزاعی و فلسفی بودن مباحث درس‌های جامعه‌شناسی، نمی‌توانند ارتباط مناسبی با این کتاب‌ها داشته باشند. البته معلمان و دبیران جامعه‌شناسی تلاش زیادی برای یاددهی و یادگیری و آموزش این درس‌ها دارند، ولی اغلب دانش‌آموزان رغبت چندانی برای یادگیری این درس‌ها از خود نشان نمی‌دهند. مطالب درسی را بیشتر حفظ می‌کنند و مدام نسبت به کاربردی نبودن مباحث درسی اعتراض دارند.

• مبانی و مفاهیم علوم اجتماعی به‌عنوان دانش علمی تا چه اندازه به شکل روشن و دقیق و در عین حال ملموس و کاربردی در کتاب‌های درسی علوم اجتماعی مطرح شده‌اند؟
 ○ رویکرد تألیف کتاب‌های جدید علوم اجتماعی، بیشتر بومی‌سازی علوم انسانی بوده و همین باعث شده است،

*** دبیران جامعه‌شناسی تلاش زیادی برای یاددهی و یادگیری و آموزش این درس‌ها می‌کنند، ولی اغلب دانش‌آموزان رغبت چندانی برای یادگیری این درس‌ها نشان نمی‌دهند**

متن‌ها به زبانی نوشته شده‌اند که اقل‌اً برای خود معلم قابل فهم و قابل درک‌تر هستند. یعنی معلم مطالب را خیلی راحت می‌تواند بفهمد. به عبارت دیگر، موضوع را سخت نکرده‌اند و خیلی شفاف گفته‌اند. در حالی که همین مطالب در پایه دهم و یازدهم به صورت پیچیده‌ای مطرح شده‌اند.

یک مطلب هم می‌خواهم درباره درس هویت اجتماعی مطرح کنم. این درس با توجه به ارتباطی که با رشته‌های غیر علوم انسانی دارد، کتاب خیلی مناسبی است. یعنی جای آن در نظام آموزشی خالی بود و نیاز بود که چنین درسی را برای پایه‌های غیر علوم انسانی داشته باشیم.

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

○ مطالب این کتاب‌ها را با توجه به اینکه سخت‌اند، بیشتر دانش‌آموزان فقط حفظ می‌کنند و یاد نمی‌گیرند. اگر هم یاد بگیرند، زودتر فراموش می‌کنند، چون خیلی کاربردی نیستند. اما کتاب هویت اجتماعی رشته‌های غیر علوم انسانی پایه دوازدهم تا حدودی کاربردی است و می‌تواند نسبت به تقویت هویت ملی و دینی دانش‌آموزان نقش آفرینی کند. هر چند اختصاص این کتاب درسی به پایه دوازدهم، دانش‌آموزان را دچار مشکل کرده است. زیرا دانش‌آموزان این پایه می‌خواهند در کنکور شرکت کنند و همه حواسشان به

سؤال‌های تستی و کنکور است. به نظر من خوب بود که این کتاب در پایه‌های دهم و یازدهم تدریس می‌شد.

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

○ تغییر کتاب‌های درسی با توجه به گذشت زمان و نیازهای جامعه امر ضروری است. ولی ما می‌بینیم به جای اینکه کتاب‌های جدید بیشتر جنبه کاربردی پیدا کنند، حتی نسبت به کتاب‌های گذشته کمتر کاربردی هستند. در گذشته، ما یک کتاب مطالعات اجتماعی برای همه رشته‌ها داشتیم. این کتاب خیلی خوب و قشنگ درباره تکلیف‌ها، مسئولیت‌ها و نقش دانش‌آموزان صحبت می‌کرد و ما عملاً مطالب را به دانش‌آموزان یاد می‌دادیم. به دانش‌آموزان یاد می‌دادیم که چه تکالیفی دارند و در خانه و جامعه باید احساس مسئولیت کنند. این کتاب درباره نقش خانواده در تربیت فرزندان، در مورد دلیل و علت اختلاف فرزندان با والدین و ناسازگاری آن‌ها خیلی خوب توضیح داده بود و ما به بچه‌ها یاد می‌دادیم که چرا بین زوجین یا در خانواده اختلاف وجود دارد و اینکه چرا باید انسان در انتخاب زوج خود خیلی دقت کند. در کتاب مطالعات اجتماعی به دانش‌آموزان یاد می‌دادیم که اگر رشته تحصیلی خود را متناسب با نیازهای جامعه انتخاب نکنند، در آینده برای پیدا کردن کار و شغل با مشکل روبه‌رو می‌شوند و دانش‌آموز عملاً این‌ها را یاد می‌گرفت. با بچه‌ها درباره مشارکت سیاسی صحبت می‌کردیم و اینکه انتخاب کور می‌تواند چه نتایج سوئی داشته باشد. متأسفانه جنبه کاربردی کتاب‌های جدید کمتر شده است.

به نظر من خوب است که امروز بچه‌ها در کلاس‌های درس یا در مدرسه به گونه‌ای درباره روش‌های تحقیق بحث کنند و آن‌ها را یاد بگیرند. چون این دانش‌آموزان فردا به کتاب‌هایی بر می‌خورند که از آن‌ها می‌خواهند تحقیق کنند. پس لازم است که امروز روش تحقیق را به دانش‌آموزان یاد داد. بچه‌ها فردا به دانشگاه می‌روند و باید تحقیق کنند. این در شرایطی است که امروز خیلی از معلمان ما هم درباره چگونگی تحقیق مشکل دارند و به همین دلیل است که معتقدم کتاب‌های جدید در این زمینه توفیق چندانی پیدا نکرده‌اند.

• در مورد تغییرات و مشکلات کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی تا چه اندازه از شما به عنوان دبیران و معلمان نظرخواهی شده است؟

○ حدود ۱۸ سال است که من در گروه‌های آموزشی هستیم. در گذشته اگر کتاب‌های درسی می‌خواست تغییر پیدا کند، اعتباربخشی به این صورت بود که کتاب درسی را به صورت جزوه برای ما می‌فرستادند و ما این جزوه‌ها را به پنج نفر از دبیران مجرب می‌دادیم. آن‌ها بحث و بررسی می‌کردند و ما نظرات آن‌ها را ارجاع می‌دادیم. اما حالا وضعیت خیلی بهتر شده است. یعنی هر سال نقد و بررسی کتاب‌ها از طریق گروه‌ها بیرون می‌آید و همه آن‌ها از طریق دبیرخانه درس مطالعات اجتماعی به دفتر تألیف منعکس می‌شوند که جای تشکر دارد. وقتی کتاب پایه دوازدهم را با پایه دهم یا یازدهم مقایسه می‌کنیم، می‌بینیم این تغییرات ملموس هستند. به عبارت دیگر، الان در مورد اعتباربخشی کتاب‌ها، هر سال کتاب قبل از چاپ نهایی در اختیار برخی همکاران یا سرگروه‌ها قرار می‌گیرد و آن‌ها با دقت و با نکته‌بینی می‌آیند و همه

*** دانش‌آموزان امروز با دانش‌آموزان سابق خیلی متفاوت هستند. اطلاعات و آگاهی دانش‌آموزان امروز نسبت به گذشته خیلی بیشتر است. امروز نمی‌توان از همان روش سنتی برای تدریس استفاده کرد**

نظرات و جزئیات نظر خود را می‌نویسند و یادداشت می‌کنند که این کتاب چه ایراداتی دارد. از این نظر وضعیت خیلی بهتر از گذشته شده است.

کتاب «هویت اجتماعی» که نوشته شد، در واقع حاصل اصرار دبیران بود. ما مدام تأکید می‌کردیم که برای رشته‌های غیر علوم انسانی، کتاب علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی باید نوشته شود. یعنی تألیف

کتاب «هویت اجتماعی» پاسخی بود به همان نظراتی که همکاران می‌دادند و خیلی روی آن‌ها تأکید داشتند.

• نسبت ساعت‌های تدریس این درس با حجم کتاب چگونه است؟ آیا در سال‌های قبل هم ساعت‌های تدریس همین مقدار بود؟

○ در گذشته برای پایه دهم دو ساعت در هفته بود که اصلاً کافی نبود. چون از یک طرف باید فعالیت‌هایی را انجام می‌دادیم، و از طرف دیگر مباحث دشوار بود و معلم مجبور می‌شد که زمان اضافی سر کلاس بماند. بنابراین اصلاً وقت کافی نبود. ولی الان ساعت تدریس سه ساعت در هفته و خیلی بهتر شده است. دانش‌آموزان می‌توانند با هم گفت‌وگو و بحث کنند و ما هم برای انجام فعالیت‌ها وقت کم نمی‌آوریم.

• شما خودتان به عنوان معلم، چه تلاش و روشی را برای بسط و جا انداختن مفاهیم یا ملموس، عینی و کاربردی کردن موضوع‌ها و مفاهیم درس علوم اجتماعی در پیش گرفته‌اید؟
○ دانش‌آموزان امروز با دانش‌آموزان سابق خیلی متفاوت هستند. اطلاعات و آگاهی دانش‌آموزان امروز نسبت به گذشته خیلی بیشتر است. امروز نمی‌توان از همان روش سنتی برای تدریس استفاده کرد. این یک طرف قضیه است و ما انتظار داریم، معلمان در روش‌هایشان تغییر ایجاد کنند.



*** محیط و فضای مدرسه‌های ما نسبت به ۳۰ یا ۴۰ سال قبل، جز در استفاده از برخی امکانات، مانند رایانه، هیچ تغییری نکرده است که استفاده از همین رایانه هم جای بحث دارد**

دوم اینکه محیطی که امروز بچه‌ها در آن درس می‌خوانند، همان محیطی است که ۳۰ یا ۴۰ سال قبل وجود داشت. یعنی مدرسه‌های ما نسبت به گذشته جز در استفاده از امکانات، مانند رایانه، تغییری نکرده‌اند. تازه همین رایانه هم جای بحث دارد که چگونه مورد استفاده قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، امکانات محدودی به مدرسه‌ها اضافه شده است. در صورتی که بنده معتقدم مدرسه‌های ما الان باید نسبت به گذشته از نظر امکانات و به خصوص فضا خیلی تغییر و توسعه پیدا کرده باشند. وقتی ما از معلمان می‌پرسیم: چرا از روش‌های جدید برای تدریس استفاده نمی‌کنید؟ می‌گویند: ما امکانات کافی در مدرسه نداریم.

اما روشی که خود من به کار می‌گیرم، این است که از اول سال کلاس را گروه‌بندی می‌کنم تا کلاس پویایی خاصی داشته باشد. به این صورت که دانش‌آموزان به چند تیم تقسیم می‌شوند و فعالیت‌ها را به آن‌ها محول می‌کنم. ما در متن هر درس فعالیت داریم. در هر جلسه‌ای که یک درس گفته می‌شود، در جلسه بعد بخشی از مطالبی را که یادگیری‌شان برای دانش‌آموزان سخت است، انتخاب می‌کنم و به گروه‌ها محول می‌کنم تا دانش‌آموزانی که نقش فعالی در گروه‌ها دارند، برای دیگران توضیح دهند. به هر کسی که این کار را در گروه انجام می‌دهد، امتیاز می‌دهم.

ما در گروه‌ها سرگروه داریم. هر دانش‌آموزی که بتواند مطلبی را که من درباره آن در کلاس توضیح داده‌ام، برای بچه‌ها توضیح دهد و بحث کند، امتیاز می‌گیرد. او این کار را باید در گروه خودش انجام دهد و اگر موفق شود به دیگران یاد دهد، تشویق می‌شود.

گاهی بچه‌های یک گروه می‌گویند که در گروه ما واقعاً فلان مطلب جا نیفتاده است. در آن صورت از گروهی که خیلی فعال بوده و آن مطلب برایشان جا افتاده است، کمک می‌گیریم و پیشنهاد می‌دهیم که بروند و آن مطلب را برای گروهی که مطلب برایشان جا نیفتاده است، توضیح دهند و درباره آن بحث کنند.

● آیا بین معلمان منطقه شما کسی هست که طرح درس ابتکاری در زمینه علوم اجتماعی یا روش ویژه‌ای برای تدریس این درس داشته باشد؟

○ بله. در طول این سال‌ها دبیران زیادی با علاقه از روش‌های ابتکاری برای افزایش کارایی درس‌های علوم اجتماعی استفاده کرده‌اند و ما این روش‌ها را در جلسات گروه‌های آموزشی برای دبیران مطرح کرده‌ایم. ولی در شرایط فعلی انگیزه‌های معلمان برای همکاری با گروه‌های آموزشی به دلایلی کمتر شده است. در کل می‌توان گفت: با توجه به رویکرد روش‌های فعال، هر معلمی برای خود از روش جدیدی استفاده می‌کند.

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

○ مدیران، مشاوران و دیگران، به نسبت آگاهی خود از تأثیر درس‌های علوم اجتماعی در تربیت دانش‌آموزان، به این درس اهمیت می‌دهند. نظام آموزشی امروزه تا حد زیادی به این موضوع واقف شده است که هر قدر امر تعلیم و تربیت، خصوصاً در این درس‌ها، به درستی اتفاق بیفتد، در سطوح بالاتر جامعه مشکلات کمتری خواهیم داشت.

افزایش ساعت‌های درسی علوم اجتماعی خود بیانگر توجه به این موضوع است. البته به نظر من خود معلمان علوم اجتماعی در توجه دادن دیگران به اهمیت درس علوم اجتماعی نقش عمده‌ای دارند.

● خانواده‌ها و خود دانش‌آموزان تا چه اندازه به درس‌های علوم اجتماعی اهمیت می‌دهند؟ آیا دانش‌آموزی به شما اظهار کرده که می‌خواهد در این رشته ادامه تحصیل دهد؟

○ دانش‌آموزان در گذشته علاقه زیادی به این درس‌ها داشتند و حتی در کنکور درصد بالایی از سؤال‌ها را پاسخ می‌دادند. اما در حال حاضر چنین تمایلی را مشاهده نمی‌کنیم. البته این موضوع دو دلیل می‌تواند داشته باشد: یکی دشواری درس‌های علوم اجتماعی، و دیگری نگرانی در مورد یافتن شغل در این رشته.

● دبیران علوم اجتماعی نسبت به سایر دبیران از چه جایگاه و منزلتی در مدرسه، منطقه و کلاً نظام آموزشی برخوردارند؟

○ دبیران علوم اجتماعی عموماً دارای انعطاف‌پذیری بیشتری در محیط کار و ارتباط با دبیران و دانش‌آموزان هستند. زیرا موضوع‌های طرح شده در فعالیت‌های هر درس، شرایط گفت‌وگو پیرامون مسائل اجتماعی روز، و هدایت دانش‌آموزان به اتخاذ راه‌حل‌های مناسب، موجب ایجاد رابطه مناسب بین دبیران و دانش‌آموزان شده است.

● آیا در منطقه شما، درس‌های علوم اجتماعی را دبیرانی که رشته تحصیلی‌شان علوم اجتماعی است، تدریس می‌کنند یا از معلمان سایر درس‌ها هم برای تدریس این درس استفاده می‌شود؟

○ برای سامان‌دهی دبیران، تلاش آموزش متوسطه هر ناحیه و منطقه در درجه اول برای انتخاب معلمان متخصص در این رشته است. ولی در جریان بازدید از مدرسه‌ها، گاه به مدرسه‌هایی برمی‌خوریم که از دبیران رشته‌های کاملاً غیرمرتبط برای تدریس این درس استفاده می‌کنند.

سرکار خانم سعیدی از فرصتی که در اختیار مجله رشد آموزش علوم اجتماعی قرار دادید کمال تشکر و امتنان را داریم.

اخلاق فناوری



دکتر کیوان السستی

عضو هیئت علمی مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور

اشاره

صحبت از اخلاق یا اخلاق فناوری مبتنی بر این پیش‌فرض است که فناوری تأثیراتی روی جامعه می‌گذارد و جامعه هم متقابلاً تأثیری روی فناوری خواهد گذاشت و نوعی هم‌تکاملی بین توسعه فناوری و جامعه یا بخشی از جامعه وجود دارد. فرایندی که به آن کنترل فناوری می‌گویند.

کسانی که به توسعه فناوری دست می‌زنند و دغدغه توسعه فناوری را دارند، بیش‌تر از قشر خاصی هستند. اگر بخواهیم طبقه‌بندی کنیم، بین گروهی که کار مربوط به فناوری را انجام می‌دهند، بیشتر کسانی هستند که در حوزه علوم طبیعی یا مهندسی و رشته‌هایی مشابه کار می‌کنند. از طرف دیگر، به نظر می‌رسد کسانی که دارند کار کنترل را انجام می‌دهند، بیشتر در حوزه رشته‌هایی مثل علوم اجتماعی، فلسفه یا رشته‌های

وقتی درباره فناوری و رابطه‌اش با جامعه صحبت می‌کنیم، مثل خیلی از موارد دیگر، باید تصمیماتی گرفته شوند. قاعده‌تاً وقتی تصمیمی گرفته می‌شود، چه در سطح کلان و چه در سطح خرد، یک سلسله تبعات مثبت و منفی دارد و به‌خاطر همین تبعات می‌شود گفت که جنبه اخلاقی پیدا می‌کند.

یکی از رویکردهایی که احتمالاً اخلاق یا اخلاق فناورانه دارد، این است که شما تحلیل خود را گسترده‌تر کنید و به زمینه و متن وسیع‌تری فکر کنید و بکوشید ملاحظات و منافع افراد گسترده‌تری را در نظر بگیرید. بعد از آن تصمیم بگیرید که در این صورت، شاید تصمیم اخلاقی‌تری بگیرید. در نظر گرفتن متن وسیع‌تر یعنی دخالت دادن افراد و کسانی که در آن تصمیم‌گیری‌ها نقش دارند.



کند و افرادی که از آن استفاده می‌کنند، بفهمند که دارد این اتفاق می‌افتد، بعد از مدتی ممکن است به این نتیجه برسند که از این محصول استفاده نکنند و تعطیلی بنگاه اتفاق می‌افتد. قاعدتاً این همه بحث نیست. دلایل زیادی می‌توان برای این موضوع مطرح کرد و دست پنهان بازار نمی‌تواند فرایند کنترل را به‌صورت کامل انجام بدهد. یکی از دلایلش این است که وقتی شما محصول یا فرآورده‌ای را به جامعه عرضه می‌کنید، در ابتدای کار عرضه، کنترل آن بسیار راحت است. مثلاً امروز عرضه و فردا جمع‌آوری می‌کنید. اما نکته مهم این است که شما در آن موقع خبر ندارید قرار است چه تبعاتی برای اجتماع داشته باشد. از طرف دیگر، باید به جامعه فرصت بدهید که محصول را امتحان کند و مشکلات آن سنجیده و فهمیده شوند. آن موقع مشکل این خواهد بود که دیگر نمی‌شود کنترل کرد. اگر ما امروز متوجه شویم موبایل محصول مضر است، نمی‌توانیم آن را کنترل کنیم.

بنابراین به‌نظر می‌رسد، این دو راهی کار را به سطحی دیگر می‌برد. آن را از سطح کاملاً اقتصادی و پیش‌پاافتاده تبدیل می‌کند به اینکه باید درباره آن تصمیم گرفته شود.

یعنی به دلایلی کنترل از دست تولیدکننده خارج می‌شود و به نوعی جدایی می‌انجامد که به آن می‌گویند: «تقسیم کار اخلاقی». در واقع به‌نظر می‌رسد، کسانی که دارند فناوری را توسعه می‌دهند، مجازاً از کسانی هستند که دارند کنترل فناوری را انجام می‌دهند و دغدغه محیط زیست و اجتماع را دارند. بنابراین نوعی تفکیک ایجاد می‌شود که تبعات خاص خودش را دارد.

یکی از مهم‌ترین تبعات این جدایی بدقابلی نسبت به فلسفه یا علوم اجتماعی از طرف اصحاب علوم مهندسی یا طبیعی و در سطوح مدیریتی است مبنی بر اینکه اصحاب علوم اجتماعی کمتر می‌توانند و باید در کنترل فناوری دخالت کنند. کار به جایی رسیده است که ما امروز مشکلات عدیده محیط زیستی و اجتماعی داریم که باعث آن‌ها تصمیماتی است که در مورد علم فناوری بدون توجه به ملاحظات اجتماعی گرفته می‌شوند. البته

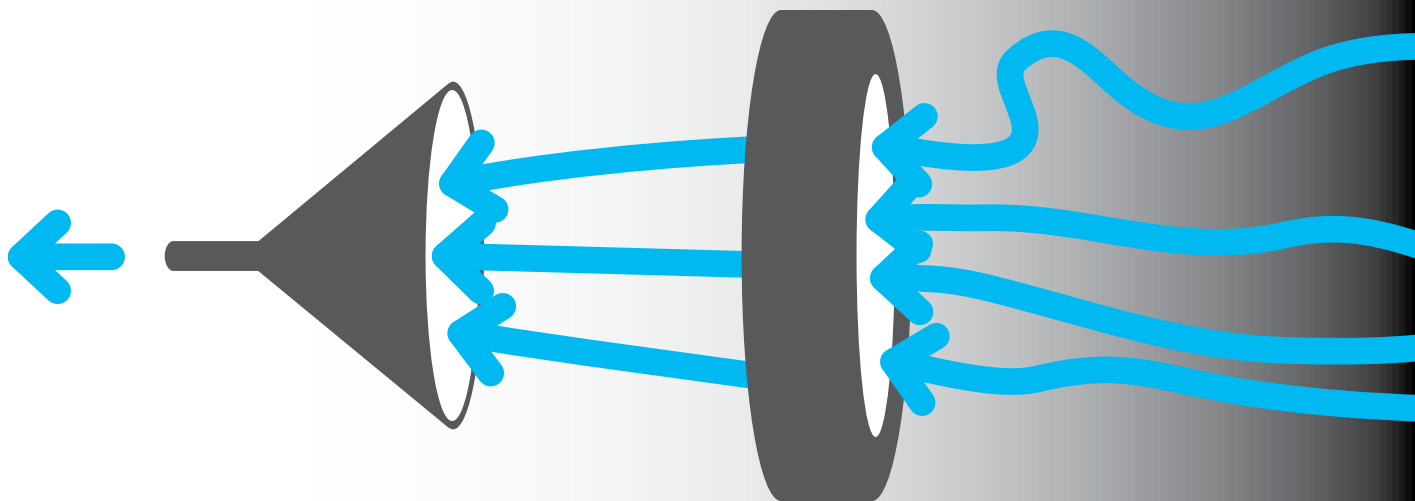
نزدیک به این‌ها فعال باشند. به‌طور کلی نوعی هم‌تکاملی در توسعه فناوری و جامعه وجود دارد. به‌نظر می‌رسد، اصحاب علوم اجتماعی و علوم طبیعی دارند نوعی تطابق و هماهنگی بین توسعه فناوری و کنترل آن ایجاد می‌کنند.

وقتی از تأثیر جامعه بر فناوری صحبت می‌کنیم، شاید به‌نظر برسد منظور این است که وقتی تلفن همراه تولید می‌کنیم، یا درباره محصولات تراریخته بحث می‌کنیم، یا از بسته‌بندی‌هایی که در آن‌ها از فناوری‌های نانو استفاده می‌شود، این‌ها اثراتی روی جامعه دارند. مثلاً ممکن است محیط زیست را آلوده کنند، بعضی ارزش‌های اجتماعی را تغییر بدهند، و یا ممکن است اثرات منفی روی قشر خاصی از اجتماع بگذارند، یا برعکس اثرات مثبتی داشته باشند. از آن طرف هم انتظار داریم، جامعه یک سلسله اثرات بر روی توسعه فناوری داشته باشد. یعنی بازخوردی که جامعه می‌گیرد، تغییراتی در کسانی که در کار توسعه فناوری هستند ایجاد کند.

وقتی به این سؤال فکر می‌کنیم که فناوری چگونه می‌تواند روی جامعه اثر بگذارد و سازوکارش چیست، جوابش شاید راحت‌تر از این به دست آید که بپرسیم: «اصولاً چرا کسانی که به توسعه فناوری دست می‌زنند، مجبورند به خواسته‌های جامعه فکر کنند؟»

اولین جوابی که احتمالاً می‌توانیم به سؤال دوم بدهیم، مبتنی بر بحث بقاست. اگر در زیست‌شناسی نظریات تکامل را خوانده باشیم، می‌دانیم که برای بقا باید با محیط‌مان سازگاری داشته باشیم. قاعدتاً یک تولیدکننده یا کسی که بنگاه تولیدی دارد و محصولی را به جامعه عرضه می‌کند، اگر بخواهد به‌عنوان تولیدکننده آن محصول باقی بماند، ناچار است مواردی را در نظر بگیرد تا بتواند محصول را بفروشد در غیر این‌صورت باید کار را تعطیل کند. بنابراین ناچار است این بازخورد اقتصادی را که جامعه در اختیارش می‌گذارد، در نظر بگیرد.

خود این ماجرا به‌نظر می‌رسد تا حدی بحث کنترل را هم ایجاد کند. یعنی می‌توانیم بگوییم محصولی که به جامعه عرضه می‌کنیم، اگر به فرد صدمه بزند یا محیط زیست را نابود



می‌دهد، و تفسیر دیگری از آن می‌کند. در مجموع در رویکرد هم‌گرا، هر گاه بین تجربه و نظریه تعارضی مطرح باشد، نظریه را انتخاب می‌کنند.

رویکرد مقابل، یعنی واگرا کاملاً متضاد آن عمل می‌کند و اگر بین نظریات و تجربیات در علوم اجتماعی یا فلسفه تعارض به وجود آید، ما نظریه را راحت کنار می‌گذاریم.

همین تقسیم‌بندی تعارضات بین مشاهدات و نظریات را می‌توانیم بین چیزهای دیگر هم ببینیم. اگر قبول کرده باشیم، رویکردی که در علوم مهندسی یا طبیعی وجود دارد، نسبت به چارچوب‌ها و آن اصول اولیه‌ای که با آن کار می‌کنند، انعطاف‌پذیر نیست، اینجا هم می‌توانیم قبول کنیم، کسانی که باعث و بانی پیشرفت فناوری هستند، به همان علتی که آنجا نمی‌توانند نظریاتشان را کنار بگذارند، اینجا هم در روش‌ها کمتر انعطاف‌پذیر هستند. از آن طرف برعکس، کسانی که در علوم اجتماعی کار می‌کنند و راحت‌تر می‌توانند نظریات خود را کنار بگذارند، شباهت بیشتری به تجربه‌گرایانی دارند که احتمالاً کاری که می‌توانند انجام بدهند، کار کنترل است.

نکته دیگر اینکه واقعاً اگر چنین تمایزی وجود داشته باشد، شاید احساس بشود چیزی بیشتر از قبول یک طیف بین علوم طبیعی و اجتماعی و بیشتر شبیه نوعی دوراهی و پذیرش گزینه یک یا دو است. یعنی چقدر می‌توان کاری را که در رویکردهایی مثل ارزیابی فناوری بر ساخته یا موارد مشابه انجام می‌شود، در علوم اجتماعی هم انجام داد؟ و در واقع سعی می‌کنند دانشمندان علوم اجتماعی را بیشتر به مهندسان نزدیک کنند که کار توسعه فناوری را انجام می‌دهند. تلاش آن‌ها این است که آگاهی اجتماعی افرادی را که در آزمایشگاه‌ها کار می‌کنند، بالا ببرند و کاری کنند که آن‌ها ملاحظات اجتماعی و اخلاقی را بیشتر و بهتر در نظر بگیرند و به زمینه و متن وسیع‌تر فکر کنند. اینکه چنین رویکردی موقع تصمیم‌گیری تا چه حد می‌تواند مؤثر باشد، سؤال پایانی عرض است که شاید جوابی هم برای آن نباشد.

تنظیم از محمود اردوخانی

رویکرد دیگری وجود دارد که می‌کوشد بین این‌ها رابطه برقرار سازد. سعی می‌کند پلهایی بزند بین دانشمندان علوم اجتماعی و کسانی که در آزمایشگاه به علوم طبیعی می‌پردازند و یا کار مهندسی و تولیدی می‌کنند.

بین عملکرد دو رشته علوم اجتماعی و علوم طبیعی و مهندسی تفاوت وجود دارد. درباره این موضوع نکته‌ای را وام می‌گیرم از توماس کوهن که بیشتر در ارتباط بین علوم اجتماعی و علوم طبیعی و جامعه است. او مقاله‌ای دارد به نام «اصطکاک اساسی» (یا تنش اساسی). دغدغه او بحث پیشرفت علم است؛ اینکه چه سازوکاری به این پیشرفت کمک می‌کند، چه خلاقیتی باید به کار ببریم و چه رویکردی باید داشته باشیم تا بتوانیم پیشرفت کنیم. در آنجا او دو رویکرد متفاوت را از هم جدا می‌کند: رویکرد هم‌گرا به علم و رویکرد واگرا به علم.

اگوست کنت اصرار دارد اگر احساس می‌کنیم علوم طبیعی نسبت به علوم اجتماعی و فلسفی پیشرفت داشته، به خاطر این است که دارای رویکرد هم‌گرا بوده است. به این معنی که دانشمندان علوم طبیعی خیلی انعطاف‌پذیر نیستند و به راحتی رضایت نمی‌دهند که نظریات خوب و امتحان‌شده آن‌ها در تاریخ کنار گذاشته شوند. خیلی انعطاف به خرج نمی‌دهند و سعی می‌کنند در همان قالب بمانند و شروع می‌کنند به پازل حل کردن. آن‌ها برخلاف اصحاب فلسفه یا علوم اجتماعی، سعی می‌کنند همان چارچوبی را که داخل آن کار می‌کنند، انسجام درونی بیشتری بدهند و به همین اساس داخل همان حوزه کار می‌کنند. اتفاقی که می‌افتد این احساس است که پیشرفت علوم تجربی خیلی بهتر از علوم اجتماعی صورت می‌گیرد. اگر به تاریخ فلسفه علم بنگریم، رویکردی که توماس کوهن به آن رویکرد هم‌گرا می‌گوید و به صورت کلی‌تر، به آن «نگاه قراردادگرایانه» می‌گویند، در این معنا «البته با اغماض» کنار تجربه‌گرایی قرار می‌گیرد. زیرا کسی که قراردادگراست و رویکرد هم‌گرا دارد، شبیه کسانی است که در علوم طبیعی دارند کار می‌کنند. حتی اگر مشاهدات و تجربیاتش با نظریاتش جور نباشند، خیلی راحت نظریاتش را کنار نمی‌گذارد. به مشاهدات جهت دیگری

هویت اجتماعی

بازخوانی مفهوم هویت در رویکردهای نظری

خدیجه رضایی قادی
دبیر جامعه‌شناسی

اشاره

مهم و بارز شی هستیم. به عبارت دیگر، هویت عبارت از افتراق و تمایزی است که فرد بین خود و دیگران می‌گذارد. هویت شخصی یک ساختار روانی - اجتماعی است؛ یعنی هم شامل طرز تفکرها و عقیده‌ها می‌شود که معرف فرد است و هم نحوه ارتباط فرد با دیگران را می‌رساند.

هویت به معنی «چه کسی بودن» است و از نیاز طبیعی انسان به شناخته شدن و شناسانده شدن به چیزی یا جایی برمی‌آید. این حس تعلق، بنیادی ذاتی در وجود انسان دارد. برآورده شدن این نیاز، «خودآگاهی» فردی را در انسان سبب می‌شود و ارضای حس تعلق میان یک گروه انسانی، خودآگاهی جمعی و مشترک یا هویت بومی یا ملی آن گروه انسانی را تعیین می‌کند. لذا هویت در قالب فردی و ملی قابل تعریف است. هویت فردی شامل ویژگی‌های شخصیتی یک فرد است که موجب تمایز او از دیگری می‌شوند. درواقع، ابعاد گوناگون شخصیت یک فرد هویت او را مشخص می‌کند.

اما هویت ملی عبارت است از بازتولید و بازتغییر دائمی الگوی ارزش‌ها، نمادها، خاطره‌ها، اسطوره‌ها و سنت‌هایی که میراث متمایز ملت‌ها را تشکیل می‌دهند. هویت ملی مفهومی است که سعی می‌کند تعارضات موجود در هویت‌های گروهی را به نوعی کاهش دهد و آن‌ها را در یک هویت بالاتر، یعنی هویت ملی، هم‌گرا سازد. از

در میان موجودات جهان هیچ موجودی به اندازه انسان نیازمند شناخت و تفسیر نیست، چرا که وی ناشناخته‌ترین پدیده هستی است. انسان با آن همه قابلیت، و استعدادهایی که از خدای رحمان گرفته است، با آن همه عواطف و احساس‌ها، با آن همه خرد و دانایی و با آن هوش سرشار که یکتا بخشنده بخشایشگر در وجودش به ودیعه نهاده است، چنان سیستم پیچیده‌ای است که درک، تجربه و تجزیه آن علم و دانایی بسیار می‌طلبد. اینکه انسان کیست یا چیست، چه ماهیت و چه شخصیتی دارد، چه افکار و باورها و چه ایده‌ها و اندیشه‌هایی در سر و چه رویاها و آرزوهایی در دل می‌پرورد، چه می‌خواهد و چه می‌کند، همه و همه در بحثی به نام بحث «هویت» پاسخ داده می‌شود. باورهای شکل گرفته در انسان، به همراه احساس و روحیه او، «هویت» وی را تشکیل می‌دهند.

«هویت» توست که در هر لحظه تعیین می‌کند تو که باشی، چه بکنی، چه بخواهی، کجا بروی، چه بگویی و چه واکنشی نشان بدهی.

کلیدواژه‌ها: هویت، هویت اجتماعی، باورها، هویت ملی، دیدگاه تعامل‌گرایی، نظریه پارسونز

مفهوم‌شناسی هویت

جست‌وجوی هویت کاری دائمی است و از زمانی آغاز می‌شود که نوجوان متوجه قیافه خود در آینه می‌شود و از خود می‌پرسد: من چه کسی هستم؟ او از هیچ کس نبودن می‌هراسد و سرکشی و نافرمانی‌اش با والدین، تلاش و کشمکش برای یافتن هویت خویش است. هویت که معادل واژه لاتین «Identity» است، یعنی اعتقاد به اینکه ما فردی متمایز از دیگران و همچنین شخص



این‌رو، به زعم برخی از اندیشمندان، هویت ملی در نهایت جنبه غالب و مسلط دارد و سایر خرده‌هویت‌ها در زیر آن قرار می‌گیرند. اکثر جامعه‌شناسان بر این واقعیت تأکید می‌کنند که احساس هویت به واسطه دیالکتیک بین فردی و جامعه شکل می‌گیرد. آنان کم‌وبیش می‌پذیرند که هویت معمولاً در نگرش‌ها و احساسات افراد نمود می‌یابد، ولی بستر شکل‌گیری آن زندگی جمعی است [Jenkins, ۱۹۹۶: ۲۰].

تاجفل هویت را با عضویت گروهی پیوند می‌زند و آن را متشکل از سه عنصر می‌داند: عنصر شناختی (آگاهی از اینکه فرد به یک گروه تعلق دارد)، عنصر ارزشی (قضاوت فرد درباره پیامدهای ارزشی مثبت و منفی عضویت گروهی) و عنصر احساسی (احساسات نسبت به گروه و نسبت به افراد دیگری که رابطه خاصی با آن گروه دارند) [Tajfel, ۱۹۷۸: ۶۳].

بعضی معتقدند، هویت به زندگی افراد معنا می‌بخشد و هویت در جوانان فرایند ساخته شدن معنا بر پایه یک ویژگی فرهنگی با یک دسته ویژگی‌های فرهنگی است که بر دیگر منابع معنا برتری دارند [castells, ۱۹۹۷: ۱۷].

از این دیدگاه، هویت‌ها معناهایی کلیدی هستند که ذهنیت افراد را شکل می‌دهند و مردم به واسطه آن‌ها نسبت به رویدادها و تحولات محیط زندگی خود حساس می‌شوند. مردم به دیگران می‌گویند که چه کسی هستند و مهم‌تر اینکه به خودشان می‌گویند چه کسی هستند. سپس به گونه‌ای رفتار می‌کنند که از آن‌ها انتظار می‌رود.

بنابراین، هویت‌ها باید به‌عنوان سازه‌هایی فهمیده شوند که در روابط بین‌شخصی ساخته می‌شوند، نه به‌عنوان احساس تعلق کردن در چارچوب فردیت شخصی. درواقع، هویت یک سازه اجتماعی است و به‌طور اجتماعی تثبیت می‌شود و از زندگی اجتماعی روزمره مردم بیرون می‌آید [Lawer, ۲۰۰۸: ۸].

امانوئل کاستلز هویت را چنین تعریف می‌کند: «روند ساخته شدن معنا بر پایه یک ویژگی یا یک دسته ویژگی‌های فرهنگی که بر دیگر منابع معنا برتری دارند. در نتیجه، معناساز بودن هویت، بر ساخته بودن آن دلالت می‌کند. به این معنی که چیزی طبیعی و ذاتی و از پیش موجود نیست، بلکه همیشه در حال ساخته شدن است. هویت‌ها همواره تولید و بازتولید می‌شوند.» موضوع هویت با ورود به دنیای مدرن و سر برآوردن هویت‌های تازه و خدشه‌دار شدن هویت‌های پیشین مورد توجه اندیشمندان حوزه‌های گوناگون قرار گرفت. ظهور پست‌مدرنیسم که به شدت تکثرگرا، چندپاره و نسبت‌گراست و جریان جهانی شدن و گذشتن از مرزهای سیاسی، فرهنگی و اقتصادی، شتاب گرفتن تغییرات رخداد انقلاب الکترونیک و حرکت به سمت جامعه اطلاعاتی و شبکه‌ای در عصر حاضر، مزید بر علت شدند و هویت را بیش از پیش مورد توجه قرار دادند. از این‌رو، رشته‌هایی که بر بیش از سایر رشته‌ها به موضوع هویت تأکید داشتند، مانند روان‌شناسی و جامعه‌شناسی، نگرش و تعریف جدیدی از هویت ارائه داده‌اند و برای آن مراتب جدیدی متصور شده‌اند. در این نوشته سعی شده است از دیدگاه جامعه‌شناسی و با توجه به رویکردهای نظری آن، به هویت پرداخته شود.

رویکردهای نظری در باب هویت

دیدگاه کنش متقابل نمادین

این دیدگاه تلاش دارد بنیادهای نظری هویت را در قالب سازه‌هایی اجتماعی ارائه کند. از این‌رو، سنت جامعه‌شناختی نظریه هویت بیش از همه به تعامل‌گرایی نمادین پیوند خورده است. قضیه



شاید از نظر ارتباطی کمتر تنفیذ شده) می‌روند تا خودشان را با احکام نیمه‌اجتماعی شناسایی کنند. این نکته تفسیر ساده‌ای دارد. فرض بر آن است که افراد خودشان را از خلال تماس با دیگران می‌شناسند. نظریه من مفعولی می‌گوید که ایستارهای خود محصول افکار دیگران در مورد ما هستند. این ایستارهای خود که برای ما اهمیت زیادی دارند، ایستارهای اجتماعی ما را می‌سازند. کان این گرایش به تفکر سریع و بدون مقدمه درباره بعضی ایستارهای خود را عامل برجستگی می‌نامد، به گونه‌ای که هرچه یک ایستار سریع‌تر به ذهن بیاید، برجسته‌تر است. البته تشخیص هویت اجتماعی نوعاً برجسته است. اهمیت پژوهش کان توجه به دو موضوع است: یکی به این نکته که برجستگی موارد اجتماعی تشخیص هویت برای تمام افراد صدق نمی‌کند و افراد در نشان دادن وابستگی به جنس، تحصیلات، مشارکت در گروه و مانند این‌ها با یکدیگر متفاوت‌اند، و دیگر اینکه با ابزار استاندارد مانند آزمون احکام ۲۰ جمله‌ای می‌توان میزان تفاوت افراد با یکدیگر را در موضوع تشخیص هویت سنجید و بین این امور و سایر ویژگی‌های آنان روابط هم‌بستگی برقرار کرد.

ب. دیدگاه تعامل‌گرایان فرایندی

هربرت بلومر، از جامعه‌شناسان مکتب شیکاگو، شخصیت

بنیادین در تعامل‌گرایی نمادین از این قرار است که مردم معانی نمادین را به اشیاء، رفتارها، خودشان و دیگران اطلاق می‌کنند. این معانی را طی تعامل‌هایشان به هم منتقل می‌کنند و بسط می‌دهند. پس معانی و در نتیجه هویت‌ها در طول تعامل شکل می‌گیرند و بسط می‌یابند. ویژگی مشترک در دیدگاه کنش متقابل نمادین اهمیتی است که برای محیط اجتماعی در شکل‌گیری خود قائل‌اند. لیکن رویکردهای تعامل‌گرا در تأکیدشان بر ساخت اجتماعی و هویت از سویی، و روندها و تعاملاتی که در طول آن‌ها هویت‌ها ساخته می‌شوند از سوی دیگر، با هم فرق دارند و به دو دسته تقسیم می‌شوند: تعامل‌گرایان ساختی و تعامل‌گرایان فرایندی.

الف. دیدگاه تعامل‌گرایان ساختی

چهره شاخص تعامل‌گرایان ساختی **مانفورد کان**، پایه‌گذار مکتب «ایوا»ست. متفکران این مکتب بر عملیاتی کردن مفاهیم تعامل‌گرایی نمادین به نحوی استاندارد تأکید دارند؛ به گونه‌ای که بتوان فرضیات را به گزاره‌های تعمیم‌پذیر درباره رفتار انسان تعبیر کرد. به نظر کان، خود انسان در کانون نظریه جامعه‌شناختی قرار دارد و در تعامل اجتماعی، با درونی شدن «ایستار»های دیگران نسبت به خود شکل می‌گیرد؛ دیگرانی که فرد با آن‌ها در تماس است، یا به نحوی از آن‌ها آگاه است. به منظور پژوهش می‌توان خود را مجموعه کم‌وبیش ثابتی از ایستارها درباره هویت خود شخص در نظر گرفت.

به نظر کان، چون ایستارها گرایش به عمل دارند، بحث خود به‌عنوان مجموعه‌ای از ایستارها به این نتیجه‌گیری می‌انجامد که اگر هویت شخصی را با عمق کافی، همان‌طور که او خودش را می‌شناسد، بشناسیم، اطلاعات کافی برای تبیین فعالیت‌های او و پیش‌بینی فعالیت آینده‌اش در اختیار داریم. اگر هم در یک مورد خاص نتوانیم پیش‌بینی کنیم، حداقل بعضی از گرایش‌ها و تمایلات روشن و بعضی گزینه‌ها مشخص می‌شوند.

بدین ترتیب، کان خود را به‌عنوان مجموعه‌ای از ایستارها (یعنی من مفعولی) مفهوم‌سازی می‌کند و با پرسش از مردم درباره ایستارهایشان نسبت به خودشان، موضوع ذهنیت خود را پوشش می‌دهد. این کار تلاشی عینی برای کشف هویتی ذهنی است. کان آزمون ۲۰ جمله‌ای معروف خود (با عنوان من کیستم) را به همین منظور تنظیم کرد.

کان دریافت که پاسخ به پرسش من کیستم را می‌توان به دو گروه اجتماعی و نیمه‌اجتماعی تقسیم کرد. پاسخ‌های اجتماعی پاسخ‌هایی درخصوص تشخیص هویت هستند که برای دیگران آشکارند یا می‌توانند آشکار باشند. اموری مانند تعلق مذهبی، جنسیت، تعلق طبقاتی و مانند این‌ها در این مقوله قرار می‌گیرند. مقوله نیمه‌اجتماعی شامل آن اقلام تشخیص هویت است که ما آن‌ها را خصوصی‌تر می‌دانیم؛ مانند خوش‌حالی و غم، خوش‌بینی و بدبینی و مانند این‌ها. به زعم کان، اکثر افراد ابتدا به هویت اجتماعی و فقط پس از آن به هویت نیمه‌اجتماعی (جهان خصوصی‌تر خود



برجسته تعامل گرایان فرایندی محسوب می‌شود. وی کار کان را از ظرایف و دقایق بی‌بهره می‌داند و معتقد است کان با ۲۰ گزاره خود نمی‌تواند به اندازه سایر تعامل گرایان، روابط و شکل آن‌ها را بررسی کند. تعامل گرایان فرایندی بر فرایندهای مذاکره تأکید دارند؛ مذاکره درباره اینکه افراد چه کسانی هستند. این مذاکرها هستند که زمینه ارائه خود یا مدیریت بیان را مهیا می‌سازند. در نتیجه، هویت‌ها سازه‌های اجتماعی راهبردی‌ای هستند که طی تعامل ایجاد می‌شوند و دارای پیامدهای مادی و اجتماعی‌اند. مذاکره سازکارهای تعاملی خاصی را آشکار می‌سازد که طی آن‌ها هویت‌ها ساخته می‌شوند. این سازکارها نیز همیشه به وسیله سلسله مراتب اجتماعی شکل می‌گیرند. **گافمن**، به عنوان کسی که جامعه‌شناسی مردم‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی را با هم ترکیب می‌کند، چگونگی درگیر شدن سلسله مراتب منزلتی در چرخنده‌های تعاملی را با جزئیات تشریح کرده است. گافمن زندگی را به مثابه صحنه نمایش نقش‌ها می‌داند.

نظریه نظام اجتماعی پارسونز

نظریه نظام اجتماعی پارسونز شرایط شکل‌گیری «خود» را بیان می‌کند. «خود» راهی برای شناختن هویت فراهم می‌کند. پس در این نظریه می‌توان با ساختار جامعه و چگونگی تأثیر آن در فرد آشنا شد. در نظریه پارسونز نظام فرهنگی، به دلیل دارا بودن عناصر نمادین و ارزش‌ها، مهم‌ترین نظام است. همچنین، به علت نمادین بودن، توانایی انتقال به دیگر نظام‌ها را دارد؛ به طوری که در نظام اجتماعی، به صورت الگوهای عملی (هنجارها) در می‌آید و در نظام شخصیت، دستیابی به هدف‌ها را ممکن می‌سازد. در نظام شخصیت، نظام فرعی هویت وجود دارد که اساس پایداری شخصیت را می‌سازد و می‌تواند بر سایر نظام‌های فرعی شخصیت و نیز روابط میان آن‌ها نظارت کند. از طرف دیگر، نظام شخصیت، عناصر لازم برای ثبات درون، و رشد و بالندگی برای موفقیت رفتار در جامعه معین را در الگوهای فرهنگی می‌یابد [روشه، ۱۳۷۱: ۵۱]. حال اگر در نظام فرهنگی خللی وارد آید و مقدار ورودی و خروجی آن متعادل و معقول نباشد، این نظام توانایی نمادین خود (قابل انتقال بودن به نظام دیگر) را از دست خواهد داد. نظام شخصیت هم که عناصر لازم برای ثبات درونی‌اش را از الگوهای دیگر، اعم از الگوهای فرهنگی، می‌گیرد، نمی‌تواند کارش را به درستی انجام دهد. پس داخل نظام شخصیت، نظام فرعی هویت هم دچار ضعف می‌شود. بدین ترتیب، شرایط پژمردگی و اضمحلال در افراد به وجود می‌آید و جامعه بحران‌زده می‌شود [تنهایی، ۱۳۷۴: ۱۰۶].

نظریه هویت اجتماعی

نظریه هویت اجتماعی را **تاجفل** و همکارانش تدوین کرده‌اند. براساس این نظریه، هویت دو وجه فردی و اجتماعی دارد. هویت فردی بر جنبه‌هایی از خود ناظر است که سبب تمایز فرد از

دیگران می‌شود و خاص فرد است. در مقابل، هویت اجتماعی بیانگر تشابهات فردی است. در این بعد، فرد خود را بر مبنای وابستگی‌های گروهی یا طبقاتی تعریف می‌کند. تاجفل هویت اجتماعی را دانش فرد از تعلق به گروه اجتماعی خاص و اهمیتی می‌داند که برای این عضویت و تعلق قائل است. او توقع دارد، گروهش ویژگی‌هایی داشته باشد که با ویژگی‌های سایر گروه‌ها قابل رقابت باشد. براساس این دیدگاه، هر زمان که احساس تعلق به گروه افزایش می‌یابد، فرد به حالتی شبیه آنچه «دگرسابینی خود» گفته می‌شود، دست می‌یابد. فرد تا حد امکان با گروه همانندسازی می‌کند و از تفاوت‌های خود با دیگران می‌کاهد. در این حالت او خود را براساس قوانین گروهی تعریف می‌کند.

تاجفل و **تورنر** این بحث را پیش کشیدند که دسته‌بندی اجتماعی افراد در این پارادایم، حداقل هویتی اجتماعی برای آنان ایجاد می‌کند. به عبارت دیگر، آنان عضویت در دسته اجتماعی مشخص را به عنوان تعریف خود پذیرفتند. هویت اجتماعی به عنوان جنبه‌ای از خودانگاره شخصی مبنی بر عضویت مفهوم‌سازی شد؛ به این معنا که هویت اجتماعی تعریف شخص از خود است، براساس برخی از عضویت‌های گروه اجتماعی و با ملاحظات ارزشی و احساسی مقارن آن. بنا بر نظریه تاجفل، هویت اجتماعی به عنوان آگاهی فرد از تعلق به یک گروه اجتماعی معین و ارزش و اهمیت عاطفی این عضویت برای فرد مفهوم‌سازی شده است. در نتیجه، با تعلق افراد به گروه‌های متفاوت است که آن‌ها به هویت اجتماعی معرف وضعیت به خصوصشان در جامعه دست می‌یابند. اما تعلق به یک گروه معین، فقط در صورتی به مشارکت در یک هویت اجتماعی مثبت می‌انجامد که مشخصات آن گروه بتواند به طور جانب‌دارانه‌ای با دیگر گروه‌ها مقایسه شود. در این مقایسه، افراد به دآوری به نفع گروه خود گرایش دارند.

منابع

۱. تنهایی، الف (۱۳۷۴). *نظریه‌های جامعه‌شناسی*. انتشارات قلم. تهران.
۲. روشه، گ (۱۳۷۱). *تغییرات اجتماعی*. ترجمه منصور وثوقی. نشر نی. تهران.
3. Castells, M. (1997), *The Power of Identity*, Oxford: Blackwell.
4. Jenkins, R. (1996), *Social Identity*, London: Routledge.
5. Lawer, S. (2008), *Identity: Sociological Perspectives*, Cambridge: Policy Press.
6. Tajfel, H. (1978), *Differentiation Between Social Groups*, London: Academic.

بررسی میزان انعکاس اهداف ساحت‌های شش‌گانه تربیت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در متون درسی

تربیت حرفه‌ای در حاشیه

دکتر جواد آقامحمدی
دبیر مدارس کردستان

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی میزان انعکاس هدف‌های ساحت‌های شش‌گانه تربیت «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» و مؤلفه‌های آن در متون درسی از دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان «دیواندره» بوده است. روش پژوهش در محدوده روش‌های توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش را همه معلمان ابتدایی، جمعاً ۴۷۸ نفر، تشکیل دادند. نمونه آماری پژوهش مطابق «فرمول کوکران»، شامل ۲۱۴ نفر بود که از این تعداد، ۱۱۶ نفر مرد و ۹۸ نفر زن بودند که با استفاده از روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای سنجش نظرات، به‌جز منابع کتابخانه‌ای، از پرسش‌نامه محقق ساخته نیز استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها به دو روش توصیفی (درصد، فراوانی، میانگین، نمودار و انحراف معیار) و استنباطی (تی‌تک نمونه‌ای) انجام گرفت. مبنای نظری تحقیق حاضر آیات، روایات و منابع ارزشمند دینی بود. یافته‌های پژوهش نشان دادند: از نگاه معلمان دوره ابتدایی، میزان توجه به ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی در برنامه درسی بسیار مطلوب، ساحت‌های اجتماعی و سیاسی، زیستی و بدنی، و همچنین علمی و فناوری نسبتاً مطلوب، و میزان توجه به ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و اقتصادی و حرفه‌ای نسبتاً نامطلوب، بوده است. بنابراین می‌طلبید که در برنامه‌ریزی‌های آینده، مسئولان این مسائل را مورد توجه جدی قرار دهند.

کلیدواژه‌ها: تربیت، تربیت دینی، ساحت‌های شش‌گانه تربیت، سند تحول بنیادین، متون درسی، معلمان ابتدایی

مقدمه

جوامع مختلف با توجه به ضرورت‌های فرهنگی خود، برای نظام تعلیم و تربیت جامعه هدف‌ها و خط‌مشی‌های متفاوتی را اتخاذ می‌کنند که در امر پویا نگه داشتن جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، مؤثر است. در این میان، نظر به اینکه جوامع کنونی با توجه به بحران‌های مختلف اخلاقی و اجتماعی، رویکرد دوباره‌ای به ایمان و باورهای دینی دارند، توجه به ترویج دین و دین‌داری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شده است [خالق‌خواه و مسعودی، ۱۳۸۹].

وظیفه دین در تعیین هدف‌های تعلیم و تربیت، به نقش آن در زندگی انسان برمی‌گردد. مسلماً انسان و جامعه‌ای که با گرایش به یک آیین و مذهب خاص، مسیر زندگی خود را تعیین می‌کند، نمی‌تواند در انتخاب هدف‌های غایی تربیتی، خود را از فرمان‌ها و باید و نبایدهای دینی بی‌نیاز ببیند. فرهنگ حاکم بر انسان، در همه شئون زندگی او ریشه می‌دواند. تربیت دینی نشان‌دهنده راه و روشی است که در انتها، به هدف زندگی منجر می‌شود. هر دین و مذهبی این هدف را به‌نوعی متفاوت

از دیگری ترسیم می‌کند. برای مثال در دین اسلام، با دیدی توحیدی به مسائل زندگی توجه می‌شود. اعتقاد فرد مسلمان بر این است که کمال آدمی، در گروی سلوک و رفتار وی و عمل به تعهداتش نسبت به خود، جامعه و خداست. دین به نگرش فلسفی فرد به تعلیم و تربیت و به دنبال آن هدف‌های تربیتی جهت می‌دهد [اعرافی و همکاران، ۱۳۸۶].

از سوی دیگر، یکی از مهم‌ترین عناصر هر نظام آموزشی، برنامه درسی است که نقش تعیین‌کننده و انکارناپذیری در تحقق هدف‌ها و رسالت‌های نظام آموزشی، از نظر کمی و کیفی ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، برنامه درسی به عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی نظام تعلیم و تربیت، نقش بی‌بدیلی در تحقق هدف‌های تعلیم و تربیت ایفا می‌کند و اهمیت آن به حدی است که همواره توجه سیاست‌گذاران نظام آموزشی را به خود جلب کرده است [صمدی، ۱۳۹۴].

درواقع برنامه‌های درسی در توفیق یا شکست مراکز آموزشی نقش کلیدی دارند. به همین دلیل، برنامه‌های درسی ابزار نیرومندی هستند که ضمن ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارت‌ها، بیانگر فلسفه و هدف‌های تربیتی نظام آموزشی حاکم هم هستند [کوثری و نوروززاده، ۱۳۸۸]. با این توصیف، متون درسی می‌توانند تضمین‌کننده هدف‌های متعالی نظام آموزشی باشند و این محتوا باید غنی، پربار و متأثر از فلسفه سیاسی حاکم بر نظام آموزشی باشد که توسط نهادهای قانونی و مبتنی بر آموزه‌های اسلامی برنامه‌ریزی و نهادینه می‌شوند.

نتایج تحقیقات و مطالعات نشان می‌دهند، برنامه‌های درسی موجود در مدرسه‌های ما، به‌رغم تغییر و تحولات و کوشش‌هایی که در چند سال اخیر صورت گرفته‌اند، باز هم دارای اشکالات و نواقصی هستند. **دهقانی و امین خندقی** (۱۳۹۰)، در تحقیقی با عنوان «تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه درسی تربیت اجتماعی دوره راهنمایی»، بر مبنای تحلیل محتوای کتاب‌های درسی و اسناد مرتبط برنامه درسی، تعقل و تفکر در چارچوب انتقال باورهای دینی را در کتاب‌های درسی دوره راهنمایی یادآور می‌شوند.

پیغامی و تورانی (۱۳۹۰)، در تحقیقی با عنوان «نقش برنامه درسی اقتصاد در برنامه تعلیم و تربیت رسمی و عمومی دنیا، ارائه یک برنامه عمل برای یک برنامه درسی مغفول»، به نقش و جایگاه اقتصاد در برنامه درسی مدرسه‌ها پرداخته و در پایان به این موضوع بسیار جدی اشاره کرده‌اند که تعلیم و تربیت اقتصاد در برنامه درسی مغفول مانده است.

رضایی (۱۳۹۲)، در تحقیقی با عنوان «تربیت هنری در نظام آموزشی ایران»، اذعان می‌دارد: تربیت هنری در حوزه‌های مدیریت و راهبری، تأمین و تربیت نیروی انسانی، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، منابع مالی و مادی و تحقیق و توسعه بُعد هنری دارای نقاط قوت اندک و نقاط ضعف بسیاری است.

یوسف‌زاده و همکارانش (۱۳۹۲)، در تحقیقی به «بررسی تأکید

کتاب فارسی عمومی دوره تربیت معلم بر تربیت هنری از دیدگاه دانشجویان» پرداخته‌اند. نتایج تحقیق آنان نشان داد: بعد هنری در کتاب فارسی دوره تربیت معلم از وضعیت مطلوبی بر خوردار نیست. **نادری و ابراهیمی** (۱۳۹۱)، در تحقیقی که به «بررسی رابطه برنامه درسی مطالعات اجتماعی با تربیت اجتماعی دانش‌آموزان پایه اول متوسطه» پرداخت، نشان دادند: هدف‌های تربیت اجتماعی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در حد قابل قبولی تحقق یافته‌اند، اما در بعد سیاسی این گونه نبوده است.

آتشک و همکاران (۱۳۹۱)، در تحقیقی با عنوان «بازتاب مفاهیم اخلاق جهانی در هدف‌های آموزش و پرورش ایران»، پس از بررسی کتاب‌های درسی سه دوره تحصیلی (ابتدایی، راهنمایی و متوسطه)، به چند گزاره مهم اشاره کردند: به مفهوم اخلاقی صلح بی‌توجهی کامل و به مفاهیم اخلاقی شأن و منزلت، گشاده‌رویی، بردباری، اعتماد، دوستی و رفاقت کم توجهی شده است و مفاهیم وفاداری، مسئولیت‌پذیری، تعهد و وظیفه‌شناسی، احترام و ادب نیز بیشترین میزان توجه را به خود اختصاص داده‌اند.

نتایج پژوهش **جمالی‌زاده** (۱۳۸۴)، که به شناسایی آموزه‌ها و مفاهیم اخلاقی موجود در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی پرداخته است، نشان می‌دهند: به رعایت اصول اخلاقی در تمامی پایه‌ها اهمیت داده شده است؛ بیشتر مفاهیم اخلاقی از طریق کتاب‌های دینی ارائه شده‌اند؛ مفاهیم اخلاقی درباره خدا، بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

در تحقیقی دیگر که توسط **زرین‌پوش** (۱۳۶۶)، درباره «تربیت اخلاقی در برنامه درسی دوره تحصیلی ابتدایی» صورت گرفته است، مشخص شد: به مفاهیمی از جمله مهربان بودن، مفید بودن و اجتماعی رفتار کردن، بیش از حد انتظار توجه شده است. **کلبعلی** (۱۳۸۴)، در تحقیقی با عنوان «بررسی محتوای کتاب‌های دینی، تعلیمات اجتماعی و ادبیات فارسی دوره‌های ابتدایی و راهنمایی»، درباره آشناسازی دانش‌آموزان با ارزش‌های اسلامی-ایرانی، به این نکته اشاره می‌کند که در محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی به مسائل و ارزش‌های اجتماعی و موضوع‌هایی مانند واقعیت جامعه، فرهنگ و مسائل روز توجه شده است، اما به ارزش‌های بنیادین اسلامی و احکام آن به‌طور جدی نپرداخته است. با این اوصاف، سؤال مهم و کلیدی پژوهش آن است که: میزان انعکاس ساحت‌های شش‌گانه تربیتی سند تحول بنیادین و مؤلفه‌های آن در متون درسی دوره ابتدایی چگونه است؟ تا از این طریق، برای دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت امکانی فراهم آید که در صورت لزوم، به بازنگری در محتوای برنامه‌های درسی بپردازند، یا حداقل آن‌ها را در برنامه‌های آتی خود مدنظر داشته باشند.

ادبیات تحقیق: مفاهیم و کلیات

تربیت دینی: تربیت دینی به معنای فعالیت‌های نظام‌مند

و برنامه‌ریزی شده نهادهای آموزشی جامعه به‌منظور آموزش بینش، منش و آموزه‌های دین به افراد است؛ به‌گونه‌ای که در عمل نیز به آن‌ها پایبند باشند یا به عبارت دیگر، تربیت دینی به هرگونه فعالیت هدفمندی گفته می‌شود که در نظام آموزش و پرورش کشور به‌منظور تقویت ایجاد شناخت و باور به معارف دینی، گرایش به ارزش‌ها و هنجارهای دینی و التزام عملی به احکام و دستورات دینی طراحی شده است [تقوی‌نسب و همکاران، ۱۳۸۸].

تربیت اخلاقی: بررسی و مطالعه در احادیث و روایات این حقیقت را آشکار می‌سازد که اصولاً ایمان در پرتو اخلاق و سجایای روحی شکوفایی پیدا می‌کند. هرقدر اخلاق گسترده‌تر باشد، ایمان نیز کامل‌تر خواهد بود. عکس این جریان این‌طور خواهد بود که هرقدر آدمی از اصول اخلاقی بیشتر برکنار باشد، از ایمان نیز بیشتر به‌دور خواهد بود. خلاصه اینکه راه وصول به ایمان مشروط به اخلاق و صفات حسنه است [رشیدپور، ۱۳۷۰]. قرآن کریم در بیان فلسفه نماز می‌فرماید: «ان الصلوه تنهی عن الفحشاء و المنکر» (عنکبوت، ۴۵) که در اینجا ارزش عبادی و قبولی نماز را به اخلاص، تقوا، طهارت نفس و اخلاق فاضله وابسته دانسته است.

تربیت سیاسی و اجتماعی: تربیت سیاسی به معنای فرایند مستمر یادگیری است که به‌وسیله آن، افراد با نظام سیاسی و نقش‌های سیاسی خود در جامعه آشنا می‌شوند و می‌کوشند ارزش‌های نظام سیاسی را جذب و خود را با آن‌ها منطبق سازند [رهنما و همکاران، ۱۳۸۷]. از نظر **سول**، تربیت سیاسی فرایندی است ناظر بر تغییر نگرش‌های سیاسی دانش‌آموزان و افزایش مهارت‌های مشارکتی و قابلیت‌های اجتماعی و ارزش‌گذاری آن‌ها نسبت به حقوق سایر شهروندان [امینی و همکاران، ۱۳۸۸].

تربیت اجتماعی یکی از ابعاد مهم تربیت در نظام تربیتی اسلام است. اسلام دین عزت‌گزینی و فردگرایی نیست، بلکه علاوه بر توجه به امور فردی، به مسائل اجتماعی نیز توجه دارد. این یکی از امتیازهای بزرگ دین خاتم است [مرزوقی و اناری‌نژاد، ۱۳۸۶]. خداوند متعال در آیه‌های متعددی، از جمله آل عمران، آیه شریفه ۱۰۳، و حجرات، آیه شریفه ۱۰، و **حضرت علی (ع)** در خطبه‌های ۵ و ۱۵۱ در نهج‌البلغه، بر موضوع اتحاد و هم‌بستگی و با هم بودن تأکید فرموده‌اند.

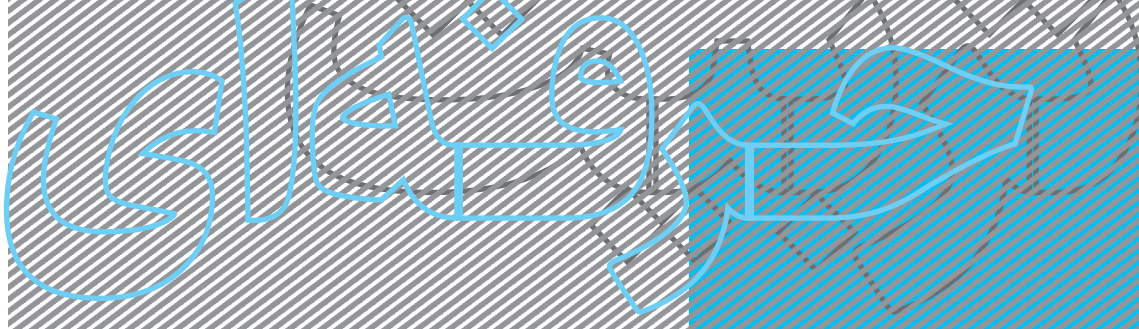
حضرت علی (ع) به تربیت اجتماعی که انسان را به اصلاح رابطه‌اش با خداوند متعال و دیگران بکشانند، معتقد است. ایشان همچنین ماهیت تربیت اجتماعی را دربرگیرنده وجوهی چون

طبیعی و فطری، انسانی، درونی و خودانگیخته، آمیزه فرد و اجتماع، عمومی، فراگیر، دینی و توحیدی دانسته‌اند [یهشتی و افخمی اردکانی، ۱۳۸۶؛ سبحانی‌نژاد و رضایی فریمانی، ۱۳۹۰].

تربیت علمی: قرآن آن‌چنان برای کتاب، مطالعه و دانش اهمیت قائل است که از کتاب به‌عنوان معیاری برای تقسیم جوامع یاد فرموده است. واژه کتاب جزو مفاهیم اساسی قرآن است. اهمیت مطالعه و کسب علم و دانش به‌قدری مورد تأکید قرار گرفته که خداوند متعال یکی از سوره‌های قرآن را به قلم اختصاص داده است. در این سوره به قلم و به آنچه می‌نویسد قسم یاد کرده است: «ن، و القلم و ما یسطرون» (قلم/ ۱). رسیدن به رستگاری ابدی در نتیجه مطالعه و اندیشه انسان حاصل می‌شود. چون مطالعه معمولاً اندیشه و تفکر را به دنبال دارد. انسان هر چه در پدیده‌های طبیعی و ماورای طبیعی بیشتر اندیشه کند، به همان اندازه به حقانیت و قدرت پروردگار خویش بیشتر پی خواهد برد.

تربیت زیستی و بدنی: علمای تعلیم و تربیت می‌گویند: تربیت بدنی عبارت است از پروراندن جسم در مقابل بیماری‌ها. ولی باید به این نکته توجه کرد که تربیت بدنی در نگاه اسلام فقط جسم نیست، بلکه تربیت روحی و روانی که به‌طور مستقیم از جسم تأثیر می‌پذیرد هم مدنظر خواهد بود [حجتی، ۱۳۸۵]. خداوند متعال در قرآن کریم در آیات متعددی، نظیر سوره مبارکه اعراف، آیه شریفه ۳۲ و ۳۱، و سوره سبأ، آیه شریفه ۱۵، بر اهمیت و ضرورت تربیت بدنی، تأکید فرموده‌اند. بنابراین به‌خوبی می‌توان این‌گونه استنباط کرد که تربیت بدنی در دین مبین اسلام چقدر بالارزش است. رسول اکرم (ص) ورزش‌هایی مانند تیراندازی، سوارکاری و شنا را سفارش فرموده‌اند.

تربیت زیبایی‌شناختی و هنری: یکی از کارکردهای نهاد آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای که بخش مهمی از هدف‌های این نهاد را تبیین می‌کند تلاش در جهت رشد و شکوفایی قابلیت‌ها و استعدادهای هنری و زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان است، و یا آنچه که اصطلاحاً تربیت هنری نامیده می‌شود. اهمیت کارکرد مزبور از این واقعیت ناشی می‌شود که آموزش هنر و تربیت هنری در رشد و بروز استعدادها و قابلیت‌های شناختی و عاطفی، و مهارت‌های دانش‌آموزان نقش و تأثیر سازنده‌ای دارد. این تأثیرات البته به دلیل وجود قابلیت‌های ذاتی و نهفته در قلمرو هنر است. چرا که هنر تجسم خلاقت انسان و حس زیبایی‌شناسی اوست [یوسف‌زاده و همکاران، ۱۳۹۲]. از سوی دیگر، توجه به زیبایی و هنر یکی از مظاهر عمده تربیت اسلامی است و به سبب همین توجه بوده است که هنرمندان برجسته‌ای در عرصه هنرهایی که امروزه به «هنرهای اسلامی» معروف



آموزش و پرورش قرار دارند، اما برای اطمینان خاطر بیشتر، محتوای پرسش‌نامه توسط تنی چند از متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی مورد تأیید قرار گرفت (روایی) و پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ سنجیده شد که در نتیجه عدد ۰/۸۹ به دست آمد که در نوع خود نمره بالایی است. تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از اجرای آزمون به دو صورت توصیفی و تحلیلی (آمار استنباطی) به این شرح صورت گرفت: مقادیر کمی مأخوذ از پرسش‌نامه‌ها، با استفاده از جدول فراوانی، درصد، میانگین و نمودار توصیف شدند تا تصویر منظم و ساده‌ای ارائه شود. با وجود گویایی وضعیت موجود، در قالب شکل‌های توصیفی و به‌منظور تحلیل بیشتر و علمی‌تر اطلاعات پژوهش از آمار تحلیلی (تی تک نمونه‌ای) نیز کمک گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال ۱: داده‌های موجود نشان می‌دهند که در برنامه درسی مدرسه‌های ابتدایی، به ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی بیشترین توجه و به ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای کمترین توجه شده است. برای سنجش معناداری این تفاوت در میانگین‌ها از آزمون تی استفاده شد.

جدول ۱.۱. تک نمونه‌ای بررسی میزان توجه به ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی در برنامه درسی

Test Value = ۳			متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد
Sig.	df	T				
۰/۰۰۰	۲۱۳	۸/۴۵۱	تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی	۲۱۴	۴/۱۸۷	۰/۵۱۲

با توجه به داده‌های جدول ۱، می‌توان این‌گونه استنباط کرد که میزان توجه به ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن در برنامه درسی، بیشتر از حد متوسط است و از دیدگاه معلمان، میزان توجه به ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی مطلوب ارزیابی شده است.

سؤال ۲: داده‌های موجود نشان می‌دهند که در برنامه درسی مدرسه‌های ابتدایی، به ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی در حد متوسط توجه شده است. برای آزمون این سؤال آمار استنباطی تی مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۱.۲. تک نمونه برای بررسی میزان توجه به ساحت تربیت اجتماعی-سیاسی در برنامه درسی

Test Value = ۳			متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد
Sig.	df	T				
۰/۰۰۰	۲۱۳	۶/۲۲۳	تربیت اجتماعی و سیاسی	۲۱۴	۳/۱۱۳	۰/۹۸۹

شده‌اند، در دامن این مکتب پرورش یافته‌اند. خداوند متعال در قرآن کریم و در آیات متعددی به این مهم اشاره فرموده‌اند (در سورة سجده، آیه ۷؛ تغابن، آیه ۳؛ غافر، آیه ۶۴).

تربیت اقتصادی: یکی از ابعاد وجودی انسان بعد اقتصادی اوست. اگر آدمی در این بعد، از تربیت و رشد کافی برخوردار نشود، این امر می‌تواند بر سایر ابعاد وجودی وی تأثیرات نامناسبی بگذارد، لذا به‌منظور رشد و بالندگی سایر ابعاد وجودی آدمی، باید به این بعد مهم و درخور توجه انسان نیز توجه کافی مبذول داشت. در این زمینه رسول اکرم (ص) فرمودند: «من لا معاش له لا معاد له». یعنی برای کسی که معاش ندارد، رستگاری آخرت نیز نیست [ایمانی، ۱۳۹۱].

سؤال‌های تحقیق

۱. در متون درسی دوره ابتدایی، تا چه میزان به ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی و مؤلفه‌های آن توجه شده است؟
۲. در متون درسی دوره ابتدایی، تا چه میزان به ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی و مؤلفه‌های آن توجه شده است؟
۳. در متون درسی دوره ابتدایی، تا چه میزان به ساحت تربیت زیستی و بدنی و مؤلفه‌های آن توجه شده است؟
۴. در متون درسی دوره ابتدایی، تا چه میزان به ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری و مؤلفه‌های آن توجه شده است؟
۵. در متون درسی دوره ابتدایی، تا چه میزان به ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای و مؤلفه‌های آن توجه شده است؟
۶. در متون درسی دوره ابتدایی، تا چه میزان به ساحت تربیت علمی و فناوری و مؤلفه‌های آن توجه شده است؟

روش‌شناسی تحقیق

روش تحقیق پژوهش حاضر «توصیفی-پیمایشی» است. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش همه معلمان دوره تحصیلی ابتدایی شهرستان دیواندره، جمعاً ۴۷۸ نفر بودند. نمونه آماری آن ۲۱۴ نفر را شامل می‌شد که از این تعداد، ۱۱۶ نفر مرد و ۹۸ نفر زن بودند و با استفاده از جدول مورگان و به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. از پرسش‌نامه محقق ساخته با ۳۴ گویه و با استفاده از طیف پنج گزینه‌ای لیکرت برای گردآوری اطلاعات و سنجش نظرات استفاده شد.

روایی و پایایی پرسش‌نامه

اگرچه ابعاد پرسش‌نامه بسیار گویا و روشن است و همان مصادیقی را مورد تأکید قرار می‌دهد که در سند تحول بنیادین

جدول ۵.۱: تک نمونه برای بررسی میزان توجه به ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای در برنامه درسی					
Test Value = ۳			انحراف استاندارد	میانگین	فراوانی
Sig.	df	T			
۰/۱۸۶۶	۲۱۳	۰/۹۱۸	۳/۳۴۸	۲/۰۱۲	۲۱۴

با توجه به داده‌های جدول ۵، می‌توان این‌گونه استنباط کرد که میزان توجه به ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای در برنامه درسی کمتر از حد متوسط است و از دیدگاه معلمان میزان توجه به ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای نامطلوب ارزیابی شده است.

سؤال ۶: داده‌های موجود نشان می‌دهند که در برنامه درسی مدرسه‌های ابتدایی، به ساحت تربیت علمی و فناوری توجه نسبتاً خوبی شده است. برای آزمون این سؤال آمار استنباطی تی مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۶.۱: تک نمونه برای بررسی میزان توجه به ساحت تربیت علمی و فناوری در برنامه درسی					
Test Value = ۳			انحراف استاندارد	میانگین	فراوانی
Sig.	df	T			
۰/۰۰۰	۲۱۳	۶/۴۳۳	۰/۴۵۲	۳/۴۷۶	۲۱۴

با توجه به داده‌های جدول ۶، می‌توان این‌گونه استنباط کرد که میزان توجه به ساحت تربیت علمی و فناوری در برنامه درسی بیشتر از حد متوسط است و از دیدگاه معلمان میزان توجه به ساحت تربیت علمی و فناوری نسبتاً مطلوب ارزیابی شده است.

خلاصه بحث و نتیجه‌گیری

● از نظر معلمان، میزان توجه به ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی در متون درسی دوره ابتدایی در حد بسیار خوب و مطلوبی بوده است. بنابراین می‌تواند که این ابعاد هر چه بیشتر و بهتر و با مضامین ملموس‌تر، برجسته‌تر شوند. چرا که هدف غایی و نهایی تعلیم و تربیت آدمی چیزی نیست جز تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی که همانا رسیدن به حیات طیبه است. در بیان اهمیت مسائل اخلاقی همین بس که از ارکان اساسی سعادت در زندگی مادی و معنوی بشر، فضیلت‌های اخلاقی و خلقیات حمیده است که در سایه آن روابط اجتماعی تحکیم یافته، تعاملات مهرآمیز بسط و گسترش می‌یابند و روح شور و نشاط در کالبد زندگی فردی و اجتماعی دمیده می‌شود. نتیجه تحقیق حاضر با یافته‌های زرین‌پوش (۱۳۶۶)، جمالی‌زاده

با توجه به داده‌های جدول ۲، می‌توان این‌گونه استنباط کرد که میزان توجه به ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن در برنامه درسی کمی بیشتر از حد متوسط است و از دیدگاه معلمان، میزان توجه به ساحت تربیت اجتماعی سیاسی نسبتاً مطلوب ارزیابی شده است.

سؤال ۳: داده‌های موجود نشان می‌دهند که در برنامه درسی مدرسه‌های ابتدایی، به ساحت تربیت زیستی و بدنی توجه خوبی شده است. برای آزمون این سؤال آمار استنباطی تی مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۳.۱: تک نمونه برای بررسی میزان توجه به ساحت تربیت زیستی و بدنی در برنامه درسی					
Test Value = ۳			انحراف استاندارد	میانگین	فراوانی
Sig.	df	T			
۰/۰۰۰	۲۱۳	۷/۶۵۷	۰/۶۳۴	۳/۹۸۹	۲۱۴

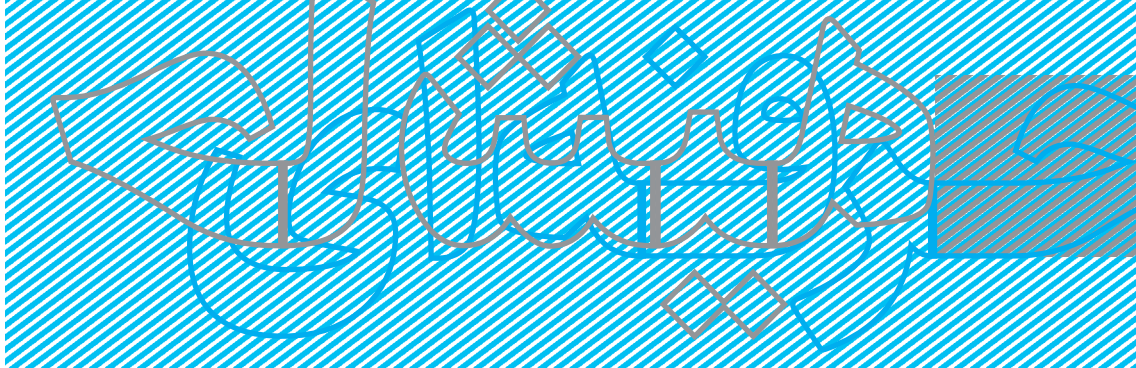
با توجه به داده‌های جدول ۳، می‌توان این‌گونه استنباط کرد که میزان توجه به ساحت تربیت زیستی و بدنی و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن در برنامه درسی بیش‌تر از حد متوسط است و از دیدگاه معلمان میزان توجه به ساحت تربیت زیستی و بدنی مطلوب ارزیابی شده است.

سؤال ۴: داده‌های موجود نشان می‌دهند که در برنامه درسی مدرسه‌های ابتدایی، به ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری توجه کمی شده است. برای آزمون این سؤال آمار استنباطی تی مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۴.۱: تک نمونه برای بررسی میزان توجه به ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری در برنامه درسی					
Test Value = ۳			انحراف استاندارد	میانگین	فراوانی
Sig.	df	T			
۰/۷۶۶	۲۱۳	۰/۸۷۳	۲/۶۴۲	۲/۱۳۱	۲۱۴

با توجه به داده‌های جدول ۴، می‌توان این‌گونه استنباط کرد که میزان توجه به ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن در برنامه درسی کمتر از حد متوسط است و از دیدگاه معلمان نامطلوب ارزیابی شده است.

سؤال ۵: داده‌های موجود نشان می‌دهند که در برنامه درسی مدرسه‌های ابتدایی، به ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای توجه کمی شده است. برای آزمون این سؤال آمار استنباطی تی مورد استفاده قرار گرفت.



(۱۳۸۴)، و دهقانی و امین خندقی (۱۳۹۰) هم‌خوانی دارد، اما با نتایج یافته‌های کلبعلی (۱۳۸۴)، و آتشک و همکاران (۱۳۹۱) هم‌سو و هم‌جهت نیست.

● میزان توجه به ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی در متون درسی در حد متوسط ارزیابی شد. این در حالی است که یکی از ابعاد تربیت همان‌گونه که اشاره شد، تربیت اجتماعی و سیاسی است که نظام‌های سیاسی از طریق آن می‌توانند، ارزش‌های خاص خود را در افراد نهادینه کنند. با ظهور دورهٔ رنسانس، در مفهوم تربیت سیاسی تغییراتی به وقوع پیوست که باعث جدایی سیاست از اخلاق‌مداری به سمت و سوی قدرت‌طلبی شد. این قدرت پایه و اساس تربیت سیاسی را در غرب شکل داد. اما در دیدگاه اسلام ناب، سیاست جدا از دین و تربیت الهی نیست. بنابراین تربیت سیاسی همان توحیدمحوری، فطرت‌محوری، تزکیه‌محوری و اخلاق‌مداری است و با آزادی، استقلال و عدالت‌محوری رابطهٔ تنگاتنگ و ناگسستنی دارد. لازم است مسئولان، دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت توجه جدی به این مؤلفهٔ مهم و تأثیرگذار داشته باشند و در برنامه‌های درسی مدرسه‌ها، با پررنگ کردن آن در جهت کم و کیف آن بکوشند. نتیجهٔ تحقیق حاضر با یافتهٔ کلبعلی (۱۳۸۴) هم‌سوست، اما با یافتهٔ تحقیق نادری و ابراهیمی (۱۳۹۱) در حوزهٔ سیاسی هم‌سو و هم‌جهت نیست.

● از منظر معلمان، میزان توجه به ساحت تربیت زیستی و بدنی در متون درسی دورهٔ ابتدایی نسبتاً خوب ارزیابی شد. اما با آنچه که ما در ذهن داریم، فاصله دارد. چرا که سلامت جسمانی به سلامت روحی و روانی و در نتیجه سلامت اخلاقی منجر خواهد شد و جامعه را از بدی‌ها تقریباً مصون نگه می‌دارد. بنابراین توجه جدی به این مبحث مهم و بالارزش باید در دستور کار قرار گیرد. ضمن اینکه در مدرسه‌های ما، زنگ‌های ورزش که بسیار مهم هستند، گاه با برنامه‌ریزی نادرست مسئولان مدرسه‌ها به سایر درس‌ها به‌منظور جبران و کلاس‌های فوق‌برنامه اختصاص می‌یابد. این افت بزرگی در نظام تعلیم و تربیت به شمار می‌آید.

● بی‌توجهی به مقولهٔ مهم و بالارزش تربیت هنری و زیبایی‌شناختی در برنامهٔ درسی چالش دیگر پیش روی نظام تعلیم و تربیت به‌شمار می‌آید. رویکرد برنامهٔ درسی در دورهٔ ابتدایی باید رویکرد تربیت هنری و زیبایی‌شناختی باشد. چرا که انجام دادن فعالیت هنری به رشد و تقویت قوه تخیل کودکان بسیار کمک خواهد کرد. حواسشان تقویت می‌شود، ظرفیت‌های نهفتهٔ هوش و تفکرشان پرورش می‌یابد، عواطف و احساساتشان توسعه و رشد می‌یابد و استعداد و خلاقیت آن‌ها شکوفا می‌شود.

به‌جرت می‌توان گفت که همهٔ کودکان فعالیت‌های هنری را دوست دارند. آن‌ها در این گونه فعالیت‌ها و هنگام انجام دادن کارهای عملی، طراحی و ساختن، شکست و پیروزی را تجربه می‌کنند. به‌این‌ترتیب، زمینه‌ای برای بروز خلاقیت و احساسات آن‌ها فراهم می‌شود [نواب صفوی و همکاران، ۱۳۸۷].

نتایج این تحقیق و تحقیقات دیگر بیانگر آن است که در مدرسه‌های ما تربیت هنری آن‌طور که باید و شاید جدی گرفته نشده و نمی‌شود و بعضاً شاهد آن هستیم که حتی در زنگ هنر در مدارس، برخی از معلمان ما، برای جبران درس‌های عقب‌مانده، درس‌های دیگر را جایگزین درس هنر می‌کنند. برخی از مدیران نیز فعالیت‌های فوق‌برنامه و سایر مراسم را در زنگ هنر برگزار می‌کنند. همهٔ این‌ها چالش‌ها و تهدیدهایی هستند که مسئولان باید آن‌ها را در اولویت کاری خود قرار دهند. نتیجهٔ تحقیق حاضر با یافتهٔ تحقیقی یوسف‌زاده و همکارانش (۱۳۹۲) و رضایی (۱۳۹۲) کاملاً هم‌سو و هم‌جهت بوده است. از دیگر نتایج پژوهش که می‌توان آن را به‌صورت جدی دنبال کرد، کم‌توجهی به تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، و علمی و فناوری در متون درسی از منظر معلمان بوده است. حال آنکه یکی از هدف‌های اصلی نظام تعلیم و تربیت کشورهای صنعتی، توجه به مبحث اقتصاد و کارآفرینی، و علم و فناوری است؛ چرا که موتور محرکهٔ اقتصاد کشورها آموزش و پرورش است. در سند تحول بنیادین هم به‌حق به این موضوع توجه شایانی شده است و می‌طلبید که این مقوله در دورهٔ ابتدایی فرهنگ‌سازی و در دوره‌های بالاتر به‌صورت جدی دنبال شود.

در اسناد بالادستی به‌طور جدی به این مهم اشاره شده است که تا سال ۱۴۰۴ کشور ایران باید از لحاظ اقتصادی، علمی و فناوری رتبهٔ اول منطقه را به خود اختصاص دهد. این مهم امکان‌پذیر نبوده و نیست، مگر اینکه ما نظام تعلیم و تربیتی داشته باشیم که همهٔ این مؤلفه‌ها در آن دیده شده باشند. متون درسی می‌توانند و باید در این زمینه کمک‌کننده باشند. اما همان‌گونه که گفته شد، این میزان توجه در متون درسی، مخصوصاً در حوزهٔ تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، قابل دفاع نیست و چاره‌اندیشی در این حوزه مسئولیت دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت را سنگین می‌کند. نتیجهٔ تحقیق حاضر در حوزهٔ کم‌توجهی متون درسی به تربیت اقتصادی با یافتهٔ تحقیقی پیغامی و تورانی (۱۳۹۰) هم‌سو و هم‌جهت بوده است.

منابع در دفتر مجله موجود است.

طراحی نقشه‌های مفهومی

مصطفی سهرابلو

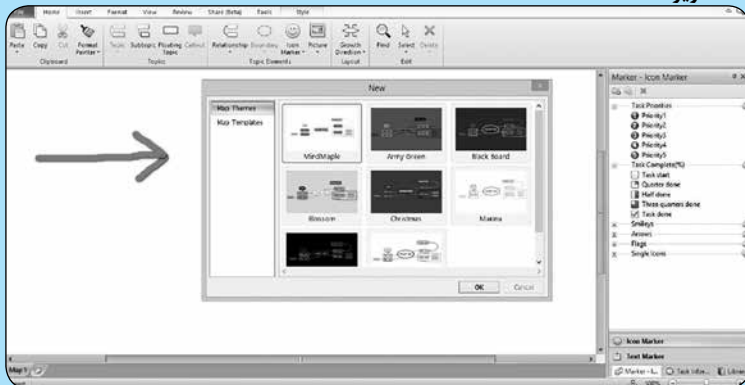
دبیر علوم تجربی

اشاره

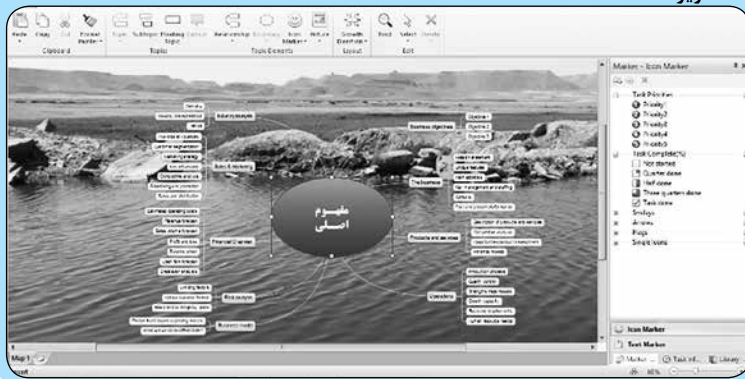
استفاده از نقشه‌های مفهومی متنوع در آموزش مباحث درس مطالعات اجتماعی، نقش زیادی در سازمان‌دهی بهتر مطالب و مفاهیم توسط معلم برای تسهیل یادگیری دانش‌آموزان خواهد داشت. با توجه به نقش مؤثر نرم‌افزارهای آموزشی و کاربردی در فرایند یادگیری و با توجه به مبانی سند تحول بنیادین از جمله راهبرد کلان: بهره‌مندی هوشمندانه از فناوری‌های نوین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی مبتنی بر نظام معیار اسلامی (هدف‌های کلان ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵)، در این نوشتار نحوه، طراحی آسان نقشه‌های مفهومی متنوع، تعاملی و خلاق به کمک یک نرم‌افزار مناسب ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: نرم‌افزار طراحی نقشه مفهومی، مطالعات اجتماعی، نقشه مفهومی خلاق، نقشه مفهومی تعاملی، خلاقیت

تصویر ۱.



تصویر ۲.



نرم‌افزار «مایند میل»^۲

طراحی نقشه‌های مفهومی به کمک این نرم‌افزار، نسبت به حالت‌های دیگر، ازجمله روی کاغذ یا وایت برد، مزایای جدی دارد که در ادامه به این مزایا و ویژگی‌های آن اشاره می‌شود:

۱. در آغاز کار با برنامه، می‌توان از قالب‌ها و الگوهای آماده برنامه برای طراحی نقشه‌های مفهومی استفاده کرد که تنوع زیادی دارند و سپس مفاهیم را در آن نقشه‌ها تغییر داد و به کاربرد (تصویرهای

۱ و ۲)

درس مطالعات اجتماعی



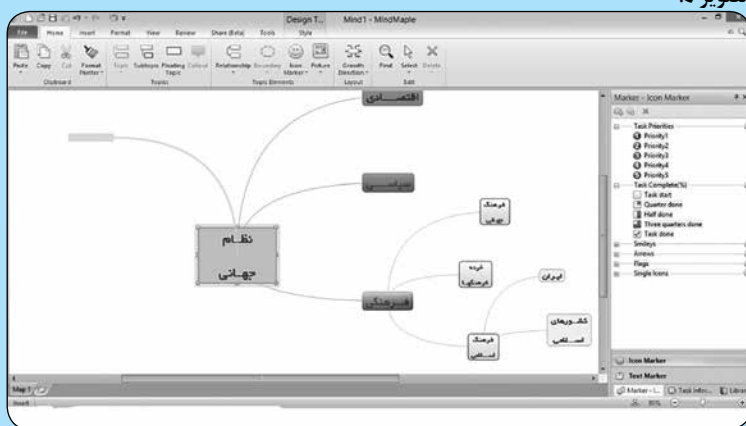
تصویر ۳.



برای نمونه در تصویر ۲، مفهوم اصلی مورد نظر در مرکز نقشه نوشته می شود و سپس بر اساس نیاز آن را تکمیل می کنند. ۲. ویژگی بسیار مهم نرم افزار این است که به آسانی و فقط با کلیک چپ می توان در هر نقطه از نقشه ارتباطات لازم را برای مفاهیم رسم کرد. برای مثال، در تصویر ۳ ابتدا یک قالب آماده نقشه مفهومی، را وارد می کنیم، و یا از طریق زبانه «Insert» عنوان را در صفحه وارد می کنیم و سپس با کلیک چپ و با عمل کشیدن از مرکز هر عنوان (نظام جهانی)، ارتباطات لازم را برای نقشه مفهومی خود رسم می کنیم.

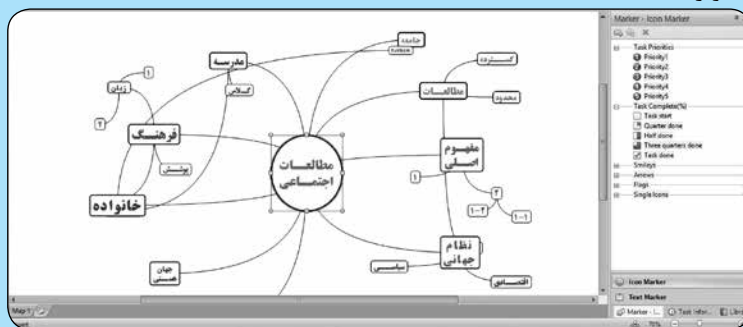
تصویر ۴.

بعد از نوشتن عنوان ها در نقشه مفهومی، می توان با کلیک راست روی عنوان ها تغییراتی مانند رنگ، اندازه قلم و... را اعمال کرد (تصویر ۴).



تصویر ۵.

در ترسیم تعداد نقشه‌های مفهومی و عنوان‌ها و زیر عنوان‌ها محدودیتی وجود ندارد (تصویر ۵).



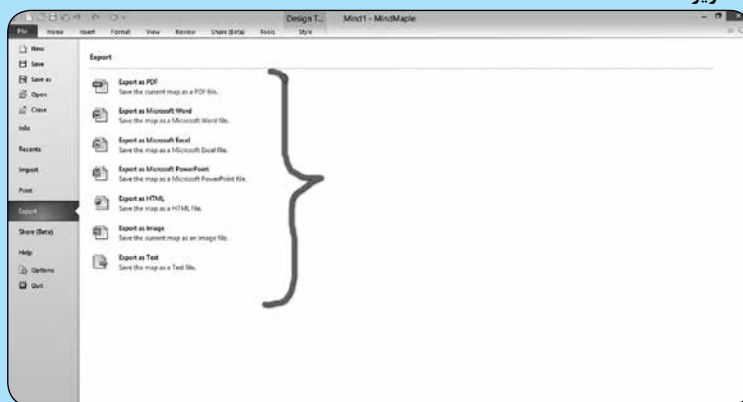
تصویر ۶.



۳. و اما قابلیتی که به طراحی نقشه‌های مفهومی تعاملی و خلاق کمک می‌کند، امکان افزودن انواع فایل‌ها به نقشه مفهومی مانند: تصویر، فیلم، نرم‌افزار، صدا، یادداشت و... است. این کار را می‌توان از طریق کلیک راست روی هر مفهوم و یا از طریق زبانه Insert در بالای صفحه انجام داد (تصویر ۶).

تصویر ۷.

بنابراین در هر بخش که فایل‌های فیلم، نرم‌افزار و... وجود دارند، با انتخاب آن‌ها روی نقشه مفهومی قابل مشاهده هستند. در پایان هم می‌توان از نقشه‌های مفهومی طراحی شده، در فرمت‌های متفاوت خروجی گرفت و استفاده کرد (تصویر ۷).



پی‌نوشت‌ها

۱. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، آذر ماه ۱۳۹۰.

2. MindMaple

توجه: دسترسی به نرم‌افزار مذکور از روش‌های زیر به آسانی امکان‌پذیر می‌باشد:

۱. ایمیل نگارنده

mus.sa92@yahoo.com

۲. سایت محتواها و نرم‌افزارهای آموزشی و کاربردی

www.amuzeshikarbordi.sellfile.ir

جمع‌بندی

نرم‌افزار معرفی شده در این مقاله، با داشتن امکانات و ابزارهای متنوع و تعاملی، از جمله آسانی طراحی، امکان افزودن فایل‌های آموزشی فیلم، نرم‌افزار، تصویر و...، قالب‌های آماده، امکان تغییر نقشه مفهومی در هر لحظه، به طراحی و ایجاد نقشه‌های مفهومی تعاملی و خلاق توسط معلم و دانش‌آموزان برای آموزش و یادگیری درس مطالعات اجتماعی کمک می‌کند.

درآمدی بر جامعه‌شناسی فاجعه اخلاق اجتماعی در بلایای طبیعی

فریبرز بیات

اشاره

طبیعی را می‌توان سراغ گرفت که متأثر از فهم، درک و تلقی انسانی و فرهنگ و مناسبات اجتماعی نباشد. از چنین منظری، سوانح و وقایعی طبیعی مثل سیل، زلزله و توفان را نمی‌توان صرفاً به امری طبیعی تحویل کرد و تقلیل داد. این حوادث و وقایع در یک فضای اجتماعی و فرهنگی رخ می‌دهند. تصور و درک و دریافت از آن‌ها، نحوه تجربه، مواجهه و مقابله و نیز آثار و پیامدهای آن‌ها، فارغ از فرهنگ، ارزش‌ها و ساختار اجتماعی و مستقل از جامعه نیست. به تعبیر دیگر، چنین پدیده‌هایی، اگرچه در اثر فعل و انفعالات طبیعی رخ می‌دهند، اما در زمینه و بستری اجتماعی و فرهنگی درک و دریافت می‌شوند. به همین دلیل، نوعی بر ساخت اجتماعی محسوب می‌شوند.

بر مبنای چنین نگرشی، هم‌زمان با بروز سیل و زلزله در طبیعت، در جامعه هم سیل و زلزله‌ای رخ می‌دهد و همچنان که طبیعت و ساختارهای فیزیکی، سازه‌ها، ساختمان‌ها، کارگاه‌ها، کارخانه‌ها و مدرسه‌ها و مراکز فرهنگی و آموزشی در سیل و زلزله خسارت می‌بینند و تخریب می‌شوند، در جامعه نیز، با به هم خوردن نظم مستقر، نوعی آشفتگی، نابسامانی، انومی و بی‌هنجاری رخ می‌دهد. در چنین شرایطی، قواعد مرسوم و معمول به حالت تعلیق در می‌آیند یا قدرت نفوذشان را برای سامان‌دهی، پیش‌بینی و مشارکت‌پذیری کنش‌ها و رفتارها از دست می‌دهند.

در مورد حوادث و بلایای طبیعی چون سیل، توفان و زلزله، هنوز، حتی در عصر فناوری‌های یاریگر و پیشگیری‌کننده و پیش‌بینی‌کننده و ... تصور برخی این است که این سوانح و حوادث اموری خارج از اراده و اختیار انسان‌ها هستند. از چنین منظری دو گونه نگرش متفاوت به سوانح طبیعی قابل تمیز و تشخیص است: نخست نگرشی که چنین وقایعی را تقدیر طبیعت تلقی می‌کند که از دایره درک و فهم و اثرگذاری انسان و جامعه بیرون است. چنین نگرشی، انفعال، بی‌عملی، تسلیم به طبیعت را تقویت می‌کند. در گونه نگرشی دوم، این سوانح کاملاً و صرفاً طبیعی و فیزیکی تلقی می‌شوند. بنابراین، تأکید می‌شود برای شناخت چنین پدیده‌هایی باید به سراغ زمین‌شناسان، اقلیم‌شناسان، هواشناسان و فیزیکدانان رفت. برای ارزیابی و بازسازی خسارت‌ها و پیامدهای این وقایع نیز قاعدتاً باید دست به دامان مهندسان، معماران و شهرسازان و به‌طور کلی دانش‌آموختگان علوم تجربی شد و از دانش‌آموختگان رشته‌های علوم انسانی، اجتماعی و جامعه‌شناسی کاری در این زمینه ساخته نیست! چنین طرز تلقی‌هایی، دیواری بلند و مرزی غیرقابل نفوذ بین امور طبیعی و اجتماعی می‌کشد و تأثیر انسان و جامعه را در چنین اموری به کلی نادیده می‌گیرد یا در حاشیه قرار می‌دهد. این در حالی است که امور طبیعی و انسانی در هم تنیده‌اند و کمتر امر



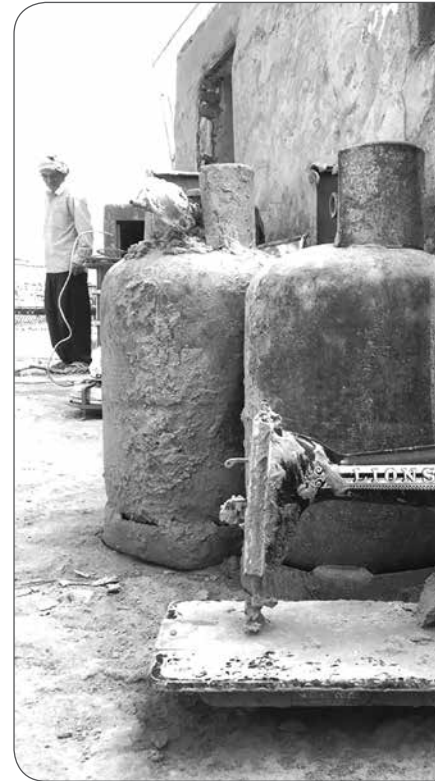
درک و دریافت سوانح و وقایعی چون سیل و زلزله به عنوان امری اجتماعی، این سؤال اساسی را پیش می‌کشد که چنین حوادثی چه تأثیری بر اخلاق اجتماعی دارند؟ آیا به تنزل و ترلز اخلاق اجتماعی می‌انجامد و موجب می‌شوند مردم کمتر دغدغه رعایت اخلاقیات را داشته باشند و راحت‌تر از قواعد و هنجارهای اخلاقی تخطی کنند؟ یا برعکس، قرار گرفتن در چنین وضعیتی، موجب تقویت حس همدردی و همدلی و کمک و همیاری و رعایت بیشتر اخلاق می‌شود؟

آیا چنین فجایعی خودخواهی و نفع‌طلبی را دامن می‌زنند یا به تقویت احساس تعهد، مسئولیت اجتماعی، کمک، خیرخواهی، ایثار و از خودگذشتگی کمک می‌کنند؟ آیا قواعد و هنجارهای اخلاقی و اجتماعی را زیر سؤال می‌برند و موجب می‌شوند شهروندان و حادثه‌دیدگان نسبت به اعتبار، مشروعیت و مطلوبیت چنین قواعدی دچار شک، تردید و ترلز شوند، یا برعکس، باور و پایبندی و تعهد و تقید به قواعد اخلاقی را تحکیم و تقویت می‌کنند؟ آیا فردگرایی و تکروری را افزایش می‌دهند و موجب می‌شوند هر کس فقط به فکر خود و خانواده‌اش باشد و تنها گلیم خود را از آب بیرون بکشد، یا همبستگی و مشارکت اجتماعی را تقویت می‌کنند و حتی به گذشتن از نفع فردی برای دستیابی به خیر اجتماعی می‌انجامد؟ آیا احساس بی‌اعتمادی اجتماعی را دامن می‌زنند و بدبینی و سوءظن را در روابط بین فردی، گروهی و اجتماعی افزایش می‌دهند یا به تحکیم روابط و تقویت حسن ظن و اعتماد بین فردی و نهادی کمک می‌کنند؟ آیا نظم و انتظام اجتماعی را به هم می‌زنند و موجی از قانون‌گریزی و قانون‌شکنی را دامن می‌زنند، یا برعکس، به

تحکیم و تقویت نظم و انضباط می‌انجامد؟ آیا سوانح طبیعی آسیب‌هایی اجتماعی چون سرقت، احتکار، فساد، اختلاس، قتل، خودکشی، طلاق، اعتیاد، افسردگی، یأس و ناامیدی را افزایش می‌دهند یا برعکس از ناهنجاری‌ها، بزهکاری‌ها و آسیب‌های اجتماعی می‌کاهند؟ و بالاخره، آیا چنین سوانح و فجایعی، تعارضات، تضادها و کشمکش‌های اجتماعی و سیاسی را افزایش می‌دهند و زمینه را برای اصلاحات و تغییر و تحولات اجتماعی و سیاسی فراهم می‌کنند یا به تحکیم و تقویت نظم موجود کمک می‌کنند؟

در پاسخ به چنین پرسش‌هایی، نتایج بررسی‌های اجتماعی در مورد تأثیر بلایای طبیعی بر اخلاق اجتماعی، پیامدها و آثار متعارض و دوگانه‌ای را نشان می‌دهند. از یک‌سو، چنین حوادثی می‌توانند به تقویت و تحکیم همبستگی اجتماعی، همیاری و همکاری مردم، توسعه فعالیت انجمن‌های خیریه و سازمان‌های مردم‌نهاد، تقویت روابط و مناسبات عاطفی، تحکیم و تقویت نهاد خانواده و شبکه خویشاوندی و نیز افزایش انگیزه کار و تلاش، مشارکت و دگرخواهی و دگریاری بینجامد و به طور کلی اخلاق اجتماعی را تحکیم و تقویت کنند، اما از سوی دیگر، می‌توانند موجب آشفتگی اجتماعی و ضعیف شدن قواعد اخلاقی به عنوان سازوکارهای درونی کنترل و انسجام اجتماعی و قانون، به عنوان اهرم‌های بیرونی و رسمی کنترل و انتظام اجتماعی شوند و بی‌تفاوتی اجتماعی و خودخواهی و نفع‌طلبی فردی را افزایش دهند.

پراکندگی جمعیت به دنبال چنین حوادثی می‌تواند به گسیختگی مناسبات خانوادگی و سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی



به همین دلیل، شاهد نوعی آشفتگی و بی‌هنجاری در این منطقه هستیم؛ به طوری که آمار طلاق، اعتیاد، افسردگی و بیماری‌های روحی و روانی و حتی تلاش برای اقدام به خودکشی، افزایش یافته است. ۱۶ سال از زلزلهٔ بم می‌گذرد و هنوز امواج افسردگی در بین مردمی که ماندن را به رفتن ترجیح داده‌اند، زبانه می‌کشد. اقدام به خودکشی نیز یکی از معضلات جدی منطقه است. افزایش طلاق و اعتیاد از دیگر مشکلاتی است که بازماندگان زلزلهٔ بم از آن رنج می‌برند؛ به طوری که ۶۰ درصد ازدواج‌های دو سال بعد از زلزله به طلاق انجامیده است (روزنامه شهروند، چهارم دی‌ماه ۱۳۹۶).

در مهران و کرمانشاه نیز، پس از گذشت بیش از یک سال، به اذعان بسیاری از ساکنان، ناراحتی‌های روانی مهم‌ترین مشکل مردم سرپل ذهاب است. میزان بالای خودکشی، شیوع اعتیاد، افزایش طلاق و افسردگی‌های شدید، نشان‌دهندهٔ وجود آشفتگی اخلاقی و انومی در منطقه است. همچنین، تسلیم به طبیعت در میان گروه‌هایی از مردم رواج دارد، به گونه‌ای که اتفاقات به وجود آمده را سرنوشت خود می‌دانند و برای بهبود اوضاع تلاشی نمی‌کنند.

حادثهٔ بی‌سابقهٔ سیل امسال در چندین استان کشور نیز با وجود برانگیختن حس همدردی و کمک و همیاری اقشار و طبقات گوناگون جامعه، در اقصی نقاط کشور برخی معضلات اخلاقی، ناهنجاری و بزهکاری‌ها را نیز به دنبال داشت؛ از سرقت و دستبرد به اموال شهروندانی که مجبور به ترک خانه و کاشانه و مغازه و محل کسب خود شده بودند، تا سرقت کمک‌های مردمی، احتکار اقلام و کالاهای مورد نیاز سیل‌زدگان چون چادر، آرد و پتو.

و مردم‌نهاد منتهی شود. همچنین انفعال در مقابل بلایای طبیعی قادر است امواج یأس و ناامیدی، بی‌اعتمادی، انزوا و گوشه‌گیری را در جامعه بگستراند یا به بردباری و تحمل اجتماعی بینجامد و به تنش‌ها، تعارض‌ها و حتی طغیان اجتماعی دامن بزند. شدت و حدت چنین پیامدهایی، بر حسب فرهنگ جامعه و ارزش‌های اجتماعی مسلط از یک‌سو، و نیز نوع نظام سیاسی و میزان مشروعیت و پایگاه اجتماعی آن در بین مردم، و کارآمدی نظام سیاسی در برقراری عدالت، آزادی و توسعه و رفاه اجتماعی از سوی دیگر، متفاوت است.

در چهار حادثهٔ طبیعی بزرگ که پس از انقلاب اسلامی در ایران رخ داده است، یعنی زلزلهٔ رودبار و منجیل در سال ۱۳۶۹، زلزلهٔ بم در سال ۱۳۸۲، زلزلهٔ کرمانشاه در سال ۱۳۹۶ و سیل امسال (۱۳۹۸) در استان‌های گلستان، خوزستان و لرستان، ما شاهد مواردی از هر دو گونه اخلاق اجتماعی، البته با بسامدهای متفاوت، بوده‌ایم. در گرماگرم حادثه و در کوتاه‌مدت، در این چهار حادثه، از یک طرف شاهد جلوه‌هایی از همبستگی، ایثار و گذشتن از منافع فردی و خانوادگی برای خیر و منافع اجتماعی بوده‌ایم که در قالب موج همدلی و غم‌خواری، سیل کمک‌های مردمی و تلاش و کوشش برای بازگشت به زندگی و ساختن خرابی‌ها و خسارات خود را نشان داده است. اما در همان حال، مواردی، البته با بسامد کمتر، از خودخواهی، فردگرایی، نفع‌طلبی، تنها گلیم خود را بیرون کشیدن، سرقت، احتکار، اختلاس، افسردگی، یأس، ناامیدی و تعارض و درگیری بوده‌ایم. اما در بلندمدت، ۲۹ سال پس از زلزلهٔ رودبار و منجیل، زخم‌های اجتماعی و روانی این حادثه هنوز التیام نیافته است.

چنین مسائلی، در کنار بی‌اعتمادی دستگاه‌های رسمی به مشارکت برخی سازمان‌های مردم‌نهاد و نیز سلبریتی‌ها در کمک‌رسانی و محدود کردن جریان خدمات‌رسانی به دستگاه‌های رسمی در بستری از پیش‌داوری‌های قومی و موجبات برخی تنش‌ها و تعارضات اجتماعی و اخلاقی را فراهم آورد.

اگرچه هنوز خیلی زود است که بتوان در مورد آثار بلندمدت سیل اخیر بر اخلاق اجتماعی ارزیابی قابل‌اتکایی داشت، اما با توجه به تجربه‌های جهانی و عواقب سه حادثه طبیعی قبلی در کشور و نیز روند مسائل و مشکلاتی که هم‌اکنون و در کوتاه‌مدت به وقوع پیوسته است، می‌توان برخی از مهم‌ترین پیامدهای احتمالی بلندمدت اخلاقی بحران‌های طبیعی از این قبیل را چنین برشمرد:

- کاهش انسجام اجتماعی: مراکز جمعیتی، آبادی‌ها و روستاهای کوچک و کم‌جمعیتی که در اثر سیل زیر آب رفته و تخریب شده‌اند، در بسیاری از موارد به دلیل قرار داشتن در مسیر سیل و نیز محدودیت‌های فنی و اقتصادی، امکان بازسازی به شکل گذشته را ندارند و تجمیع و ترکیب آن‌ها اجتناب‌ناپذیر است. چنین مسئله‌ای با توجه به تمایزات قومی، زبانی، فرهنگی، اجتماعی و تعلقات مکانی، ممکن است هویت فرهنگی و اجتماعی منسجم و همگن این روستاها را تضعیف کند و یگانگی و انسجام اجتماعی را در

مناطق سیل‌زده کاهش دهد.

- افزایش فاصله

اجتماعی: افزایش و ناهمگونی ترکیب

جمعیتی، به تراکم اخلاقی و کاهش روابط اولیه صمیمی و چهره به چهره و افزایش روابط ثانویه خشک و رسمی می‌انجامد که حاصل آن تضعیف و تنزل اخلاق اجتماعی است. کاهش مناسبات گرم، چهره به چهره و عاطفی موجبات بی‌اعتمادی بین‌فردی، گروهی و سازمانی و نهادی را فراهم می‌کند.

- کاهش چگالی روابط اجتماعی: تغییرات جمعیتی، غریبگی و بیگانگی و تراکم اخلاقی موجب می‌شود چگالی و فراوانی تعاملات و کنش‌های متقابل مکرر و پیوسته به نحو چشمگیری کاهش یابد. این موضوع از بسط و گسترش روابط دوستی و انجمنی در این مناطق می‌کاهد و به خاص‌گرایی و فاصله اجتماعی بین شهروندان دامن می‌زند.

- قطبی شدن روابط: شبکه روابط اجتماعی، به دلیل افزایش و تغییر ترکیب جمعیت و ناهمگونی اخلاقی مختل می‌شود و توجه به حقوق متقابل و تعاون، همکاری، همدلی و منافع و خیر اجتماعی جای خود را به رقابت، خودخواهی، خودپسندی و توجه و تمرکز بر منافع فردی خواهد داد. کاهش شبکه‌های روابط اجتماعی، سازمان‌ها و گروه‌های اجتماعی، و افزایش فردگرایی، تک‌روی و «تمیزه» شدن جوامع، یکی دیگر از پیامدهای بلندمدت چنین بحرانی است.

کاهش انتظام اجتماعی: ادغام و ترکیب جمعیتی در مناطق سیل زده و افزایش جمعیت، موجب افزایش غریبگی و بیگانگی افراد با هم و کاهش کنترل‌های اجتماعی و افزایش ناهنجاری، بزهکاری، جرم، قانون‌گریزی، قانون‌شکنی و انحراف و ناامنی خواهد شد.

افزایش انفعال و سرخوردگی: افزایش یأس، ناامیدی و سرخوردگی از نابسامانی زندگی خانوادگی (فوت عزیزان)، زندگی شغلی (بیکاری) و زندگی اجتماعی و مدنی (نبود توان مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی) زمینه‌های انفعال و کناره‌گیری از جامعه، انزوا، گوشه‌گیری و به‌طور کلی بیگانگی اجتماعی را فراهم می‌کند. نتیجه چنین وضعیتی، تمایل به دست‌شستن از زندگی و اقدام به خودکشی و نیز روی آوردن به مواد مخدر، برای فرار از واقعیات نامطلوب و پناه بردن به دنیای وهم و خیال، است.

افزایش تعارضات اجتماعی: محدودیت منابع برای بازسازی خسارات و خرابی‌ها، و توجه و تمرکز بر امیال و منافع فردی، به رقابت شدید بر سر تصاحب منابع دامن می‌زند. چنین وضعیتی، در شرایطی که کنترل‌های درونی اخلاقی و بیرونی قانونی نیز ضعیف شده باشد، زمینه‌های افزایش تعارضات، تضادها، درگیری‌ها و تخصیصات اجتماعی را به وجود می‌آورد. کندی و ناتوانی دستگاه‌ها و نهادهای مسئول در انجام تعهدات، جبران خسارات و بازسازی خرابی، به کاهش اعتمادنهادی، تجمیع و انفجار مطالبات و افزایش نارضایتی‌های اجتماعی می‌انجامد و در بلندمدت تقاضا برای تغییرات کلان اجتماعی و سیاسی را دامن می‌زند. به‌طور کلی، به نظر می‌رسد در چنین وقایع و حوادث طبیعی، با وجود اینکه در کوتاه‌مدت و تحت تأثیر فضای هیجانی حادثه، شاهد همدلی و همپاری، کمک و مشارکت، ایثار و از خودگذشتگی، و تقویت ارزش‌های اخلاقی هستیم، در بلندمدت با نوعی آشفتگی اجتماعی، بی‌هنجاری و بحران اخلاقی روبه‌رو می‌شویم.

چنین بحرانی ناشی از آن است که ساخت‌ها و نهادهای جامعه، به دلیل تأخیر و نداشتن تطابق با شرایط متحول و نیازها و انتظارات موجود، توانایی سازمان‌یابی و حفظ انسجام اجتماعی را ندارند. در نتیجه، نظم موجود در مخاطره قرار می‌گیرد. انسجام و همبستگی اجتماعی و تعهد و احساس مسئولیت اجتماعی به شدت تضعیف می‌شود و بی‌هنجاری، بی‌نظمی، بی‌اعتمادی، فردگرایی و تضاد، تعارض و آشفتگی اجتماعی اوج می‌گیرد.

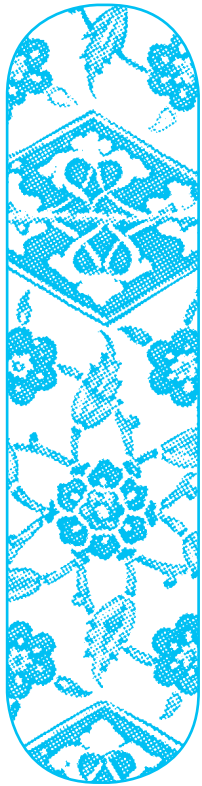
در وضعیت‌های بحرانی، قواعد و هنجارهای اخلاقی دچار تعلیق و به شدت ضعیف می‌شوند و به دلیل فشارهای اجتماعی و تعارض با واقعیات زندگی، قدرت بازدارندگی و هدایت و کنترل کنش‌ها و رفتارها را از دست می‌دهند. به همین دلیل، شهروندان به جای قواعد مشترک جمعی، بر مبنای قواعد و علاقه‌های شخصی عمل می‌کنند یا به دلیل نداشتن نقشه راه، در سردرگمی و بلاتکلیفی به سر می‌برند و در دوراهی‌ها و چندراهی‌های زندگی اجتماعی، قادر به تصمیم‌گیری نیستند. در نبود قواعد مشترک یا بی‌اعتباری و ضعف اقتدار قواعد و در شرایطی که امیال از قید هنجارها آزاد شده‌اند، کنشگران بر سر تصاحب منابع محدود، به رقابت روی می‌آورند؛ رقابت برای دستیابی به هدفی که محقق نمی‌شود. تضاد بی‌حاصل به سرخوردگی، یأس و ناامیدی می‌انجامد و شور و شوق زندگی فروکش می‌کند. این شرایط زمینه ناهنجاری، بزهکاری، کج‌روی، انحراف و ناامنی را در جامعه فراهم می‌آورد. با توجه به مستعد بودن مناطق حادثه‌دیده در بلندمدت برای آشفتگی اجتماعی و بحران اخلاقی، ضروری است نهادها و دستگاه‌های مسئول، با ارزیابی و تحلیل پیامدهای بلندمدت سه حادثه طبیعی قبلی و درس گرفتن از تجربه‌های گذشته، از هم‌اکنون در تدارک برنامه‌های اجتماعی بلندمدت پیشگیرانه برای استان‌های سیل زده باشند، چرا که فراگیری سیل در حدود ۲۰ استان کشور و نیز شدت خسارت‌های جانی، مالی، اجتماعی و روانی ممکن است عواقب و پیامدهای جبران‌ناپذیری به بار آورد.

البته باید توجه داشت و تأکید نمود که برای تحلیل دقیق اوضاع و پی بردن به ناهنجاری‌های احتمالی و آسیب‌های اجتماعی متعاقب حوادث مثل سیل، زلزله و... نیاز به بررسی دقیق‌تر و علمی‌تر می‌باشد و می‌طلبد که پژوهشگران از منظرهای مختلف و با مراجعه به اسناد و اطلاعات دقیق موجود، به این مهم بپردازند. از طرفی برای ارائه راهکارهای رفع این ناهنجاری‌ها و مقابله با آن‌ها نیز پژوهش‌هایی انجام شود.

منابع

۱. شادی‌طلب، ژاله (۱۳۷۱). «مدیریت بحران، برنامه‌ریزی پس از فاجعه». فصلنامه علوم اجتماعی. شماره‌های ۳ و ۴.
۲. وحید، فریدون و سلطانی‌نژاد، موسی (۱۳۹۱). «پیامدهای جامعه‌شناختی زلزله بم». مطالعات علوم اجتماعی ایران. سال ۹. شماره ۳۵.
۳. فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶). «امر طبیعی در بستر اجتماعی». روزنامه اعتماد. شماره ۳۹۵۴.
۴. محمدی، الناز (۱۳۹۶). «گفت‌وگو با رئیس بهزیستی بم». روزنامه شهروند، چهارم دی‌ماه ۱۳۹۶.





تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان

هویت ضعیف، هنجارها قوی

علی سبوحی

کارشناس ارشد مدیریت فرهنگی

دکتر سعید شریفی

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان

کلیدواژه‌ها: مطالعات اجتماعی، هویت فرهنگی، زبان، دیانت، ارزش‌ها و هنجارها، پوشش ایرانی، میراث فرهنگی باستانی، هنر

مقدمه

کودکان و نوجوانان به‌عنوان عضوی حساس از جامعه ما، برای رسیدن به یک هویت اجتماعی منسجم، نیازمند داشتن نگرش صحیح درباره خود، فرهنگ اطرافیانش و همچنین استنباط صحیح دیگران از اوست.

امروزه کودکان، نوجوانان و جوانان قشر عظیمی از جمعیت کشور را تشکیل می‌دهند و در آینده، مدیریت کشور را به عهده خواهند گرفت. در جامعه کنونی، هجوم اطلاعات و ارتباطات جهانی به‌وسیله شبکه‌های مخابراتی، فضای مجازی و اینترنت، باعث تغییر هویت فردی و اجتماعی جوانان می‌شود که می‌تواند پیامدهای جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد. بنابراین ضرورت توجه به نوجوانان و جوانان برای جلوگیری از تغییر هویت اجتماعی بیشتر احساس می‌شود، تا بتوان از این طریق سلامت جامعه را در آینده تأمین کرد [سازمان ملی جوانان، ۱۳۸۵].

«هویت» یکی از مفاهیم پیچیده و مناقشه‌برانگیز در علوم انسانی و اجتماعی به شمار می‌رود. شاید از این حیث که نمودهای گوناگون گستره معنایی آن را گسترده‌تر می‌سازد، بی‌شک برای شناخت هویت فرهنگی توجه به رویکردهای متنوع در این حوزه کمک شایانی

اشاره

این پژوهش با هدف تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان بر مبنای مؤلفه‌های هویت فرهنگی انجام گرفته است. روش تحقیق آن تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی بود. حوزه پژوهش هم کتاب جدیدالتألیف «مطالعات اجتماعی پایه چهارم دوره دوم دبستان» انتخاب شد. ابزار گردآوری اطلاعات «فهرست واریسی» (چک‌لیست) بود. به منظور اجرای کار، پس از تلخیص و دسته‌بندی داده‌ها از کتاب مورد نظر براساس مفاهیم و قرابت با هر یک از مؤلفه‌های هویت فرهنگی زبان، دیانت، ارزش‌ها و هنجارها، پوشش ایرانی، میراث فرهنگی و باستانی و هنر، زیر آن دسته‌بندی انجام گرفت. سپس مقوله و تم فرعی و اصلی آن مشخص و در مدل‌های مورد نظر ثبت شد.

نتایج پژوهش نشان داد، در بعد حفظ و تقویت پوشش ایرانی هیچ مؤلفه‌ای در این کتاب یافت نشد. مؤلفه‌های مرتبط با هویت فرهنگی زبان و هنر، با اختصاص سه مقوله و پنج تم فرعی، نقش ضعیف‌تری در محتوای کتاب داشته‌اند، در حالی که مؤلفه‌های ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی، دیانت و تقویت میراث فرهنگی باستانی، با اختصاص ۴۵ مقوله و ۴۰ تم فرعی، نقش قوی‌تری در مفاهیم، مضامین و محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان داشته‌اند.

مطالعات اجتماعی چهارم دبستان



این دوره یکی از حساس‌ترین دوره‌های زندگی هر انسانی است و شالوده شخصیت، رفتارها و عادت‌های اساسی یادگیری انسان‌ها، بر چگونگی تربیتی است که در این دوره انجام می‌پذیرد و آنچه بعدها به دست می‌آید، بر این بنیان قرار خواهد گرفت [شاه‌محمدی، ۱۳۹۲]. آموزش و پرورش وظیفه دارد نسل جدید را برای جامعه امروز آماده کند. این مهم در سطح آموزش عمومی، شامل مهارت‌های اولیه زندگی و جنبه‌های حرفه‌ای آن است تا افرادی را که می‌خواهند در جامعه زندگی کنند، با اصول، قواعد، ارزش‌ها و هنجارهای اجتماع آشنا کند و شهروندان خوبی تحویل جامعه دهد [آقاجانی، ۱۳۸۱]. پیش از هر نوع برنامه‌ریزی برای ارتقای رشد اجتماعی دانش‌آموزان، لازم است اطلاعات وسیع و کاملی از وضعیت فعلی مدرسه‌ها و محتوای کتاب‌های درسی به‌دست آورده شود تا بتوان اقدامات بعدی را براساس موقعیت کنونی برنامه‌ریزی کرد. مدرسه‌ها در قبال فرهنگ جامعه، نقش‌هایی دارند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها جامعه‌پذیر ساختن کودکان است. مدرسه‌ها از طریق برنامه‌های درسی رسمی و غیررسمی یا پنهان، نقش خود را ایفا می‌کنند.

آموزش و پرورش از طریق دوره‌های تحصیلی گوناگون می‌تواند بر ایجاد هویت در دانش‌آموزان مؤثر باشد. لذا بهتر است به بررسی چستی هویت و هویت فرهنگی پرداخته شود. هویت به مجموعه‌ای از شاخص‌ها و علائم در حوزه مؤلفه‌های مادی، زیستی، فرهنگی و روانی اطلاق می‌شود که شناسایی فرد از فرد، گروه از گروه یا اهلیتی از اهلیت دیگر و فرهنگی از فرهنگ دیگر را ممکن می‌سازد [Arik & Kezer, 2010]. در تعریفی دیگر، هویت فرهنگی مجموعه ارزش‌ها، باورها، نمادها و .. دانسته شده است که سبب شناخته شدن و متمایز کردن فرد و جامعه از دیگر افراد و جوامع می‌شود [Vitouladiti, 2014]. از این رو، هویت فرهنگی حول محورهای زیر شکل می‌گیرد:

۱. فرد درون گروه و جماعت واحد که می‌تواند قبیله، طایفه یا گروه اجتماعی باشد، ظهور می‌کند؛

۲. جماعت و گروه‌های مدرن چون ملت‌ها که هویت فرهنگی مشترکشان به مثابه شاخصی برای تمایز آنان به شمار می‌رود؛

۳. ملت‌های واحد و یکپارچه در مقایسه با دیگر ملل [رهبری، ۱۳۸۰]. هویت فرهنگی یک سرزمین، الهام گرفته از ویژگی‌های محیط جغرافیایی، جهان‌بینی، خواست‌ها و آرزوها، غم‌های مشترک، احساسات، اعتقادات و .. است که به آن ملت، شخصیت و هویت فرهنگی متفاوت با دیگران می‌بخشد. هویت فرهنگی مبنای شخصیت فردی و جمعی یک جامعه است. به بیانی دیگر، اصول اساسی و زیربنای اکثر تصمیمات، رفتارها و اعمالی است که یک جامعه را برای پیشرفت توانمند می‌سازند، در عین اینکه ویژگی‌های خاص خودش را

می‌کند. زیرا هر کدام از این رهیافت‌ها بخشی از حقیقت این معنا را متجلی ساخته‌اند. روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، تاریخ، الهیات، فلسفه و غیره هر کدام از ظن خود به این پدیده توجه کرده‌اند و تعریف‌های گوناگونی را بر آن مبنا ارائه داده‌اند.

هویت فرهنگی یک سرزمین، الهام گرفته از ویژگی‌های محیط جغرافیایی، جهان‌بینی، خواست‌ها و آرزوها، غم‌های مشترک، احساسات و اعتقادات، و ... است که به آن ملت، شخصیت و هویت فرهنگی متفاوت با دیگران می‌بخشد. هویت فرهنگی مبنای شخصیت فردی و جمعی جامعه است. به بیانی دیگر، اصول اساسی که زیربنای اکثر تصمیم‌ها، رفتارها و اعمالی است که یک جامعه را برای پیشرفت توانمند می‌سازد، در عین اینکه ویژگی‌های خاص خودش را حفظ می‌کند.

بیان مسئله

به‌طور کلی همواره یکی از هدف‌های عالی نظام تعلیم و تربیت، اجتماعی کردن صحیح کودکان و آموزش مهارت‌های لازم به آنان است. زیرا رشد و اعتلای اجتماعی در سایه اجتماعی شدن به دست می‌آید و موجب سازگاری و ایجاد ارتباط سالم و صحیح کودکان و نوجوانان با اطرافیان می‌شود. از این رهگذر، آنان خواهند توانست توانایی‌های بالقوه خود را شکوفا کنند. بنابراین مطالعه دقیق، برنامه‌ریزی اولیه، هدف‌گذاری صحیح و تلاش مستمر برای آموزش و تقویت آن‌ها ضروری است. این امر به‌خصوص در دوره ابتدایی اهمیت دارد. زیرا



• زبان

زبان به عنوان نماد هویت، شامل مجموعه ای از شئون علمی، آموزشی، دینی و تاریخی است. بخش انکارپذیری از متن فرهنگی قومیت ها، زبان آن ها است. زبان بومی و مادری افراد یکی از عوامل زمینه ای است که فرد با تشخیص تمایز آن با اقوام دیگر و تشابه آن با هم زبانان خود، در راه تشخیص و تفکیک قومی خود قدم برمی دارد. زبان در عمده رویکردهای نظری به مقوله هویت فرهنگی، جزو نخستین مؤلفه ها به شمار می رود [اسلامی ندوشن، ۱۳۷۰].

• دین

فارغ از تطور و تکامل معنوی و دینی، ایرانیان در طول دوران های حیات جمعیتی شان، متعبد و البته به نظر بسیاری موحد بوده اند. دین جزء همیشگی تاریخ ایرانیان بوده است. در دوره ای با **زرتشت** این هویت رقم خورده و در دوره ای دیگر با ورود اسلام و مذهب تشیع متحول شده است. در این میان، هر چند افراد و گروه های بسیاری زندگی کرده اند، اما هویت این سرزمین را کسانی شکل خواهند داد که تأثیر بسزایی در تاریخ آن داشته باشند. لذا جنبه محقق و بالفعل این هویت را باید همان هویت اسلامی و دینی دانست [کجوئیان، ۱۳۸۷: ۲۳]. دیانت را می توان در حوزه دین و حوزه جزئی تر مذهب مورد توجه قرار داد. استمرار مؤلفه دیانت در هویت فرهنگی ایرانیان غیر قابل انکار است. گو اینکه دین نیز مانند زبان در حوزه هویت فرهنگی و هویت ملی مورد نظر بوده است [Bagra, 2005؛ به نقل از: آشنا و روحانی، ۱۳۸۸: ۱۷۱].

• نظام اجتماعی

هویت مفهومی نسبی و بر ساخته است؛ یعنی هم به لحاظ مکانی و هم به لحاظ زمانی در حال دگرگونی و تغییر است. این تغییر و تحول ممکن است در نظام ذهنی فرد، گروه یا جامعه رخ دهد یا در ساختار و روابط اجتماعی و فرهنگی نمود یابد، اما در هر حال تأثیر مستقیمی بر تکوین، حفظ و تغییر هویت فرهنگی دارد. نظام اجتماعی خود شامل خرده فرهنگ هایی همچون، نظام آموزشی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و حقوقی است [نادری و همکاران، ۱۳۹۳].

می توان بحران هویت فرهنگی را به معنای گسستن و بیگانه شدن انسان از اصل و ریشه های فرهنگی دانست که در آن زیسته و با آن آمیخته و نیاز به پیوستن به اصل و ریشه های فرهنگی دیگری دارد. به بیان دیگر، مفهوم بحران هویت فرهنگی مترادف مفهوم «**خودبیگانگی**» است و این گسستن و پیوستن ها می تواند در قالب فراموشی و یا کم ارزش دانستن زبان مادری و بی توجهی به آداب و رسوم و سنن متجلی شود [پیشین].

همان گونه که گفته شد، از آنجا که کتاب ها در فرهنگ و شکل گیری شخصیت نقشی مهم ایفا می کند و در کنار این موضوع توجه به مفاهیم و محتوای درس های ارائه شده به دانش آموزان می تواند در شکل گیری صحیح هویت فرهنگی مؤثر باشد، لذا پژوهش حاضر بر آن خواهد بود تا به تحلیل محتوای کتاب های مطالعات اجتماعی چهارم دبستان به عنوان

بخشی از برنامه درسی بپردازد.

سؤال اصلی

• کتاب مطالعات اجتماعی چهارم ابتدایی از حیث حفظ و تقویت هویت فرهنگی دانش آموزان دارای چه محتوایی است؟

سؤال های فرعی

۱. کتاب مطالعات اجتماعی چهارم ابتدایی در تقویت و حفظ هویت فرهنگی بعد زبان دارای چه محتوایی است؟
۲. کتاب مطالعات اجتماعی چهارم ابتدایی در تقویت و حفظ هویت فرهنگی بعد دیانت دارای چه محتوایی است؟
۳. کتاب مطالعات اجتماعی چهارم ابتدایی در تقویت و حفظ هویت فرهنگی بعد ارزش ها و هنجارها دارای چه محتوایی است؟
۴. کتاب مطالعات اجتماعی چهارم ابتدایی در تقویت و حفظ هویت فرهنگی بعد پوشش ایرانی دارای چه محتوایی است؟
۵. کتاب مطالعات اجتماعی چهارم ابتدایی در تقویت و حفظ هویت فرهنگی بعد میراث فرهنگی باستانی دارای چه محتوایی است؟
۶. کتاب مطالعات اجتماعی چهارم ابتدایی در تقویت و حفظ هویت فرهنگی بعد هنر دارای چه محتوایی است؟

تعاریف نظری

هویت^۱

هویت در لغت ترکیبی است از «هو» که ضمیری عربی است و به معنای «او» و «یت» که علامتی مصدری است و مرجعی برای ضمیر اوست. از این رو، هویت را می توان به او بودن یا شناخته شدن کسی به چیزی معنا کرد؛ شناختی که او را از دیگری، در عین اشتراک در کلیات، در جزئیات و دقایق متفاوت می سازد.

فرهنگ^۲

منظور از فرهنگ نه چنان یک شیوه زندگی متمایزکننده انسان از حیوانات دیگر، بلکه یک شیوه زندگی جمعیتی معین و متمایزکننده گروه ها و اجتماع های مختلف از یکدیگر است. پس فرهنگ جعبه ابزاری است حاوی اعمال و عاداتی که ما را یاری می کنند تا جهان را درک کنیم (مانند علم و دین) و براساس آن عمل کنیم. اجزا و عناصر پیچیده فرهنگ به هیچ روی منسجم و ثابت نیستند و در چارچوب قضا و زمان دگرگون می شوند. با گذشت زمان، برخی آداب و رسوم از بین می روند، برخی دگرگون می شوند و برخی در فرهنگ های بزرگ تر ادغام می شوند. تداخل فضاهای فرهنگی هم در تغییر و تحول عناصر فرهنگی بسیار مؤثر هستند. همچنین در موارد بسیاری، مقتضیات زمانی و نیازهای سیاسی به احیای برخی عناصر فرهنگی و سرکوب برخی دیگر می انجامد.

هویت فرهنگی^۳

یکی از صاحب نظران معروف در زمینه هویت فرهنگی می نویسد: هویت فرهنگی عبارت است از پابندی به آداب و رسوم، سنت ها و ارزش های گذشته، رایج و نوین جامعه به گونه ای که به غرور ملی منجر شود، در

عین حال که فرد از استقلال برخوردار است. [Erikson, 1993:234]

ارزش‌ها و هنجارها^۴

ارزش از بنیادی‌ترین عوامل در تبیین اندیشه، عمل یا اعمال فرد و همچنین شکل‌گیری حیات اجتماعی است. فرهنگ فلسفی «لاند»^۵ چهار معنای متفاوت در ارتباط با چهار ویژگی اشیا از نظر ارزش‌گذاری می‌بیند:

● اینکه فرد یا معمولاً گروهی از افراد تا چه حد آرزوی آن را دارند و به آن علاقه‌مندند.

● اینکه تا چه حد شایستگی چنین علاقه‌هایی را داراست.

● اینکه تا چه حد هدفی را برآورده می‌سازد.

● اینکه در یک گروه اجتماعی در زمانی خاص، تا چه حد امکان مبادله آن با مقداری معین از کالایی به‌عنوان واحد اندازه‌گیری بها وجود دارد [ساروخانی، ۱۳۷۵: ۹۰۹].

«هنجار» آن قاعده، رفتار یا خصوصیتی است که اکثریت یک گروه یا جامعه به آن عمل می‌کنند یا می‌پذیرند و پیروی نکردن از آن مجازات و توبیخ (بیشتر غیررسمی) در پی دارد. این یعنی عمل نکردن به هنجار «بد» و «بی‌ارزش» است و پیروی از هنجار «خوب» و «بارز»^۶. از اینجا است که گفته می‌شود، هنجارها یکی از علل پیدایش ارزش‌ها هستند.

میراث فرهنگی^۷

در ماده یک قانون اساسنامه «سازمان میراث فرهنگی کشور»، میراث فرهنگی چنین توصیف شده است: «میراث فرهنگی شامل آثار باقی‌مانده از گذشتگان و نشانگر حرکت انسان در طول تاریخ است. با شناسایی آن، زمینه شناخت هویت و خط حرکت فرهنگی او میسر می‌شود و از این طریق زمینه‌های عبرت برای انسان فراهم می‌آید» [صمدی، ۱۳۸۳: ۱۳].

«چشم‌اندازهای فرهنگی» داریی‌های فرهنگی‌اند که با ترکیب هنر، بشر و طبیعت به‌وجود آمده‌اند. آن‌ها سند گویایی برای ارزیابی جوامع انسانی و نحوه سکونت او در طول تاریخ تحت تأثیر عوامل طبیعی‌اند. همچنین فرصتی برای شناساندن محیط‌های طبیعی، فشارهای متوالی اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی داخلی و خارجی وارده بر انسان محسوب می‌شوند.

هنر^۸

فرهنگ به دلیل نقشی که در تعریف زیبایی و مختصات آن ارائه می‌کند، از مقولاتی است که ارتباطی تنگاتنگ با هنر و زیبایی دارد. فرهنگ هر جامعه، با الهامی که از جهان‌بینی حاکم بر آن جامعه می‌گیرد، و همچنین به دلیل ارتباطی که با آداب و سنن و تاریخ جامعه دارد، در تعریف هنر و زیبایی و معیارهای آن نقشی شایان توجه ایفا می‌کند. این باور که مختصات و ویژگی‌های اجتماعی در تولید هنر نقش مهمی دارند، توسط هیپولیت^۹ تن وارد فلسفه هنر شد. وی خصایصی برای تفسیر پدیده‌های زیباشناختی قائل شد که تبیین‌کننده

نمادهای مشخص هنری هستند و عبارت‌اند از: ویژگی‌های ذاتی و ارثی ملی، شرایط زیست‌محیطی، و دقایق زمانی که مردم در برهه زمانی مشخص در سایه آن‌ها زندگی می‌کنند. بنابراین تا در هر جامعه‌ای، زمینه‌های خلق هنر، چون فرهنگ، اجتماع، و مبانی ایدئولوژیکی و جهان‌بینی حاکم و ... مشخص نشود، البته ارائه تعریفی دقیق از هنر آن جامعه و یا قضاوت در مورد آن، میسر نخواهد بود. فرهنگ و تمدن ایرانی - اسلامی نیز به هنر و زیبایی مانند بسیاری از مقولات و بسترهای گوناگون فکری شکل داد. لاجرم هنر و مبانی آن در فرهنگ و تمدن ایرانی - اسلامی متمایز از مبانی زیبایی‌شناسی برخی فرهنگ‌هاست.

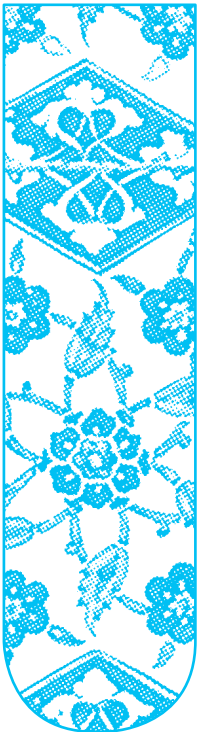
روش تحقیق

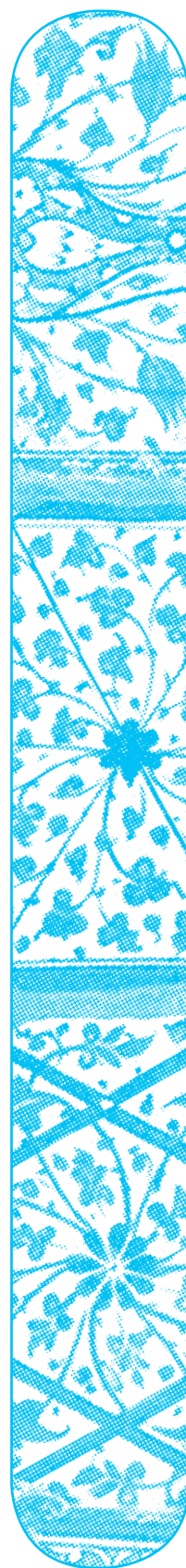
روش تحقیق حاضر «تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی» است. جمع‌آوری اطلاعات به روش کتابخانه‌ای، با مراجعه به کتاب موجود صورت گرفت. در بخش تحلیل محتوا، از فهرست‌وارسی (چک‌لیست) کدگذاری استفاده شد. در این بخش در تعریف محتوای مربوطه، محقق واحد ثبت خود را «جمله» که دربردارنده یک مضمون هویت فرهنگی باشد، انتخاب کرد و واحد نمونه‌گیری را «درس» در نظر گرفت. واحد تحلیل، یک مقوله یا شاخص هویت فرهنگی (زبان، دیانت، ارزش‌ها و هنجارها، پوشش ایرانی، میراث فرهنگی باستانی و هنر) و واحد متن را از یک جمله که در تکمیل معنایی هم از آن استفاده می‌شود، انتخاب کرد. به این منظور، ابتدا کل کتاب مطالعات اجتماعی چهارم ابتدایی مطالعه و به واحدهای کوچک‌تر در حد جمله‌های معنادار تبدیل شد. سپس جمله‌های تفکیک‌شده به اجزای کوچک‌تر معنایی تقبیل یافتند و در نهایت، مفاهیم استخراج‌شده از تمام کتاب به صورت مشخص در دسته‌های زبان، دیانت، ارزش‌ها و هنجارها، پوشش ایرانی، میراث فرهنگی باستانی و هنر جای گرفتند.

یافته‌ها

● کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان در حفظ و تقویت هویت فرهنگی دانش‌آموزان دارای چه محتوایی است؟

بررسی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان نشان داد، ابعاد هویت فرهنگی شامل دیانت، زبان، ارزش‌ها و هنجارها، پوشش ایرانی و حفظ و نگهداری میراث فرهنگی باستانی و هنر در محتوای کتاب وجود دارند؛ هر چند قرارگیری مؤلفه‌ها و مفاهیم در فصل‌های مختلف، متفاوت است. وجود مضامینی چون توجه به مسجد، نیکی کردن به همسایگان، ذکر احادیث پیامبر (ص) و توجه به مراسم‌های دینی در درس‌ها، نمونه‌هایی از توجه به بعد دیانت دانش‌آموزان است. توجه به زبان فارسی به عنوان زبان معیار در کشور و درج تصویرهایی از اقوام گوناگون با لباس‌های محلی و سنتی، خود گویای توجه کتاب به بعد زبان و هنر ایرانی است. شهرهایی با معماری‌های خاص و معماری‌های باستانی در تخت جمشید و کرمانشاه، نمونه‌هایی هستند که بعد هنر را نشان می‌دهند. معرفی آثار به‌جای‌مانده از تمدن‌های قدیمی در ایران و بازدید از موزه‌ها نیز بیانگر بعد حفظ و نگهداری میراث فرهنگی





باستانی است. توجه به سرود ملی کشور ما نیز در بعد هنر قرار می‌گیرد. همواره یکی از معیارهای سنجش تحلیل محتوا، مقایسه با موارد مشابه پژوهشی دیگر بوده است. یافته‌های پژوهش حاضر از نظر روشی و محتوایی با یافته‌های پژوهش **غفاری مجلی** و همکارانش (۱۳۹۰)، **میرهاشمی و حیدرپور** (۱۳۹۰) و **صالحی عمران** و همکارانش (۱۳۹۱) هم‌راستایی دارند. در پژوهش‌های انجام پذیرفته گذشته هم به صورت نامطلوبی به عناصر تحلیل محتوای تعیین شده توسط محقق در کتاب‌ها پرداخته شده است. در پژوهش حاضر نشان داده شده، مؤلفه‌های هویت فرهنگی در کتاب جدیدالتألیف مطالعات اجتماعی چهارم دبستان چه مفاهیمی آورده شده است. مفاهیم موجود در تک تک درس‌ها قید شده‌اند. در این میان به بعضی مفاهیم، همچون ارزش‌ها و هنجارها، توجه بیشتری شده و موضوع‌های مفهومی به آن اختصاص یافته‌اند که این امر در این شاخص، کتاب را پرمحتوا و غنی ساخته است. اما در میان شاخص‌های شش‌گانه تعیین شده توسط محقق، شاخص‌هایی همچون زبان و پوشش ایرانی دارای مفاهیم استخراج‌شده کمتری هستند که این امر باید حتماً مورد بازبینی و بازنگری قرار گیرد.

۱. کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان در تقویت و حفظ هویت فرهنگی در بعد زبان دارای چه محتوایی است؟

در تحلیل محتوای کتاب به این نکته رسیدیم که توجه به بعد زبان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های هویت فرهنگی بسیار ناچیز بوده است و تنها در درس بیستم که به نشانه‌های ملی کشور می‌پردازد، با ذکر جمله «زبان و خط رسمی ملت ایران فارسی است»، مورد توجه قرار گرفته است. با توجه به تشریح و بازگو کردن اهمیت زبان و مفاهیم استخراج شده در این مقوله، نیاز به توجه بیشتر به آن و توجه به زبان‌ها و گویش‌های محلی کاملاً احساس می‌شود. محققان در گذشته با تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی چهارم و پنجم از منظر برخورداری از مؤلفه‌های هویت ملی، نتایج مطلوبی کسب نکرده‌اند. خاصه به موضوع زبان پرداخته نشده است. در مطالب قبلی، درباره اهمیت و جایگاه زبان برای انتقال فرهنگ و باقی موارد هویتی فرهنگ توضیحاتی داده شد که با توجه به تحلیل محتوا که صورت گرفته، کتاب در این مقوله فرهنگی مهم بسیار جای کار، تغییرات و اضافه کردن مفاهیم و مضامین دارد.

۲. کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان در تقویت و حفظ هویت فرهنگی در بعد دیانت دارای چه محتوایی است؟

همان گونه که در فصل چهارم مشهود است، بعد دیانت در میان سایر ابعاد، بیشترین توجه را در درس‌های گوناگون به خود اختصاص داده است. تقریباً در تمام فصل‌ها، چه آنجا که صحبت از پوشش و معماری است و چه آنجا که در مورد حفظ و نگهداری میراث فرهنگی و تاریخی صحبت می‌کند، بعد دیانت نیز به چشم می‌خورد. در ادامه نمونه‌هایی از آن را مرور می‌کنیم:

وجود مضامینی مثل توجه به مسجد و شرکت در مراسم متفاوت آن، توجه به حقوق همسایگان و به نیکی رفتار کردن با آنان، چگونگی پیدا کردن جهت قبله و استفاده از قطب‌نما برای این کار، توجه به مراسم و اعیاد بزرگ دینی در طول سال، و همچنین ذکر احادیث کوتاه و پرمعنا از پیامبر اکرم (ص)، نمونه‌هایی از توجه کتاب به این بعد است. استفاده

از مضامین مربوط به دیانت در این کتاب از نقاط قوت آن است. می‌توان گفت این مقوله یکی از ابعادی است که در کتاب دارای بیشترین توجه برای مؤلفان بوده است. با لحاظ کردن تصویرهای رنگی و کاملاً مربوط با جمله‌ها و مفاهیم در کتاب، در این بخش به زیبایی به این مفهوم پرداخته شده است.

۳. کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان در تقویت و حفظ هویت فرهنگی در بعد پوشش ایرانی دارای چه محتوایی است؟

همان گونه که در فصل چهارم گذشت، توجه به پوشش ایرانی در محتوای این کتاب بسیار محدود است. با توجه به غنی بودن این بعد از هویت فرهنگی، می‌توان گفت هیچ جمله‌ای و یا مطلبی که دال بر این مفهوم باشد، در کتاب موجود نیست. مؤلفان برای تشریح و تفهیم این بعد مهم هویت فرهنگی که می‌توان با آن سبک زندگی جدیدی را معرفی کرد، اصلاً از جمله و کلمه استفاده نکرده‌اند و فقط در تصویرها به این مهم پرداخته‌اند. می‌توان به جای قرار دادن پوشش رسمی در تصویرها، از پوشش ایرانی استفاده کرد و این تنوع را در نگاه دانش‌آموزان به‌وجود آورد.

پوشش ایرانی تنها در دو قسمت کتاب در تصویرها مورد توجه قرار گرفته است: یکی آنجا که زندگی عشایری را معرفی می‌کند و تصویری از یک دانش‌آموز عشایری با لباس محلی و ایرانی وجود دارد، و دیگری نقاشی از نقشه ایران با اقوام و پوشش‌های گوناگون آنان.

۴. کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان در تقویت و حفظ هویت فرهنگی در بعد حفظ و نگهداری میراث فرهنگی باستانی دارای چه محتوایی است؟

معرفی شهرها و تمدن‌های قدیمی ایران، معرفی آثار باستانی مانند تخت جمشید، پاسارگاد، تپه هگمتانه، بیستون، طاق بستان، گنج‌نامه و ...، معرفی صنایع دستی شهرها، بازدید از موزه‌ها و رعایت نکته‌های لازم در بازدید از مکان‌های تاریخی، نمونه‌هایی از مضامین مطرح شده در این کتاب هستند که توجه کتاب را به بعد حفظ و نگهداری آثار فرهنگی و تاریخی نشان می‌دهند.

مضامینی همچون: بعد از این پیروزی، شاپور دستور داد صحنه تسلیم شدن امپراتور روم را بر بدنه کوهی در فارس حک کنند و وقتی بازدید از طاق بستان به پایان رسید، و ... گواه آن‌اند که ارزش‌گذاری بر این آثار، که بخشی از هویت یک ملت قلمداد می‌شوند، به خوبی در فصل چهارم کتاب مطالعات اجتماعی وجود دارد. در این قسمت دانش‌آموزان به وسیله داستانی، همراه با خانواده آقای **امیری** و یک گردشگر خارجی به نام **توماس**، به شهرهای متفاوت ایران سفر می‌کنند و با آثار، تمدن‌های قدیمی و سنگ‌نوشته‌ها آشنا می‌شوند. در ضمن گفت‌وگوهایی که میان اعضای خانواده و توماس انجام می‌پذیرد، بسیاری از نکته‌های حفظ و نگهداری و ارزش‌گذاری بر میراث فرهنگی را می‌توان یافت.

در مبحث میراث فرهنگی باستانی، با توجه به اهمیتی که در هویت فرهنگی دارد، می‌توان گفت در حد انتظار در کتاب به آن پرداخته شده است. این پرداختن هم در مضامین و جمله‌ها و کلمه‌ها وجود دارد، و هم در تصویرهای جذاب، رنگی و کاملاً منطبق با مفاهیم درس‌ها که در این بخش مؤلفان با هدف‌گذاری صحیح و مطالب مرتبط، یکی از مهم‌ترین



از این دست مفاهیم می‌توان به جمله‌های «چه خوب است همسایه‌ها از حال یکدیگر باخبر باشند، به هم کمک کنند و با هم مهربان باشند و موقع خداحافظی با مهمان‌ها با صدای بلند صحبت نکنیم و زباله‌ها را در جای مخصوص بگذاریم تا محل زندگی همسایه‌ها کثیف و آلوده نشود و ...» اشاره کرد.

همان‌طور که در مطالعه تحقیقات پیشین عنوان شد، در تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره راهنمایی تنها ۸/۱۸ درصد به مؤلفه‌های تکرارگری فرهنگی توجه شده بود. در تحلیل محتوای تعلیمات اجتماعی چهارم و پنجم دبستان نیز توجه متعادل به مؤلفه‌های هویت ملی نشده بود. اما با تألیف و ارائه کتاب جدید مطالعات اجتماعی، در بعد هویت فرهنگی در بخش ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی، تغییرات زیادی را شاهد هستیم. می‌توان گفت یکی از نقاط قوت و شاخص کتاب مزبور پرداختن به ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی در بعد هویت فرهنگی است.

خلاصه بحث و نتیجه‌گیری

نتایج کلی نشان می‌دهد که به مؤلفه‌های هویت فرهنگی در کتاب مطالعات اجتماعی چهارم دبستان توجه جدی نشده و تنها در مواردی به برخی از این مؤلفه‌ها اشاره شده است. مؤلفه هنر و زبان مهم‌ترین نمادهای ملی هستند و همان‌طور که مشاهده شد، کمترین توجه را به خود اختصاص داده‌اند. در مقابل به مؤلفه‌های دیانت، ارزش‌ها و هنجارها، و حفظ و نگهداری میراث فرهنگی باستانی، نسبت به سایر مؤلفه‌ها، توجه بیشتری شده است.

در نهایت نتایج این پژوهش نشان می‌دهند که محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان به‌طور متعادل و متوازن به مفاهیم هویت فرهنگی نپرداخته است. بنابراین محتوای کتاب مذکور نمی‌تواند نقش چندان مؤثری در تقویت و پرورش هویت فرهنگی دانش‌آموزان ایفا کند. مطالعه نتایج پیشین که در این تحقیق آمده نیز با نتیجه این تحقیق، هم‌سویی و هماهنگی دارد و همگی بر نبود توجه کافی و لازم به محتوای کتاب‌های درسی آموزش و پرورش در دوره‌های متفاوت تحصیلی به مؤلفه‌های هویت فرهنگی دلالت دارد. در اکثر موارد و تحقیقات انجام شده، این نتیجه حاصل شده که در محتوای بیشتر این کتاب‌ها، به هویت دینی و مؤلفه‌های دینی و مذهبی اشاره و توجه شده، ولی به مؤلفه‌های دیگر هویت فرهنگی و ابعاد آن بی‌توجهی شده است. آموزش و پرورش کشور می‌باید با نگاهی عمیق و سیستمی به پرورش جوانان بپردازد. به گونه‌ای که آمادگی روانی و رفتاری به منظور زندگی اولیه مدنی و شهروندی خود را پیدا و تعلق و عشق به میهن و زندگی افتخارآمیز را نزد خود تقویت کنند. بنابراین لازم است با بازنگری در محتوای کتاب‌های درسی، بسترهای توجه به ابعاد متنوع هویت فرهنگی و زمینه توجه به رشد همه‌سویه دانش‌آموزان را فراهم آورد.

منابع در دفتر مجله موجود است.

ابعاد هویت فرهنگی را مطرح کرده‌اند.

۵. کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان در تقویت و حفظ هویت فرهنگی در بعد هنر دارای چه محتوایی است؟

در بعد هنر همان‌طور که قبلاً ذکر شد، موسیقی نیز اهمیت دارد. اما در کتاب مطالعات اجتماعی چهارم دبستان موسیقی نیز مانند بعد زبان، کم‌ترین توجه را در میان محتوای کتاب مطالعات اجتماعی به خود اختصاص داده است. بی‌توجهی به این بعد، یکی از نقاط ضعف کتاب حاضر است. تنها در درس آخر کتاب که نشانه‌های ملی کشور ایران را بیان می‌کند، دانش‌آموزان با پرچم و سرود کشور آشنا می‌شوند که توجه به موسیقی سرود ملی را می‌توان در این بعد جای داد. توجه به بعد معماری ایرانی در چند جای کتاب ملاحظه می‌شود، اما توجه به آن کافی نیست و تنها چند مورد را شامل می‌شود. در قسمتی، کتاب، با درج تصویری از یکی از محله‌های قدیمی تهران در اطراف میدان امام خمینی (ره)، نمونه‌ای از معماری ایرانی و اصیل را به تصویر کشیده است. در جای دیگری نیز مجدداً با درج تصویری از بافت شهر کویری و زیبای یزد، این هنر زیبا و اصیل ایرانی را نشان داده است. کتاب همچنین به معماری تخت‌جمشید توسط ایرانیان توجه کرده و آن را نیز مظهری از معماری ایرانی البته در زمان‌هایی دور دانسته است: «معماری اصلی تخت جمشید را اقوام پارسی انجام داده‌اند. ستون‌های سنگی تخت‌جمشید بیش از ۱۰ متر ارتفاع دارند و از شگفتی‌های معماری جهان هستند.»

از آنجا که نقطه اعتدالی معماری ایرانی را در معماری مسجدها به خصوص مسجدها زمان گذشته به خوبی می‌توان دید، می‌توان انتظار داشت که کتاب با لحاظ کردن تصویری از یک مسجد با معماری ایرانی و یا سایر بناها که در شهرهای متفاوت و با توجه به مقتضیات اقلیمی ساخته شده‌اند، این موضوع را پررنگ‌تر به دانش‌آموزان معرفی کند. زیرا آنچه به عنوان معماری یک سرزمین خوانده می‌شود، در حقیقت چیزی نیست جز تجلی تعامل الگوهای فرهنگی مردمان یک بوم، با مختصات محیط طبیعی، در قامت عناصر مصنوع، با هدف به سامان رساندن جریان زندگی فردی و جمعی انسان‌ها، در مراتب گوناگون مادی و معنوی. در مجموع در بعد هنر به معماری ایرانی و صنایع هنری و آثار هنری و قدیمی توجه شده است، اما در بعد موسیقی توجه کمتری به این امر شده است.

۶. کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان در تقویت و حفظ هویت فرهنگی در بعد ارزش‌ها و هنجارها دارای چه محتوایی است؟

بعد ارزش‌ها و هنجارها در میان محتوای کتاب مطالعات اجتماعی با توجه به اهمیت موضوع، بیشترین توجه و مفاهیم را به خود اختصاص داده است. می‌توان گفت درسی در کتاب وجود ندارد که به یکی از ابعاد گوناگون ارزش‌ها و هنجارها اشاره نکرده باشد. توجه به ارزش‌ها و هنجارها یکی از نقاط قوت کتاب مطالعات اجتماعی چهارم دبستان است که توجه به آن و اختصاص مفاهیم بی‌شماری به این مبحث، می‌تواند زمینه‌ساز تثبیت هویت فرهنگی بین فراگیرندگان شود و سبک زندگی سالم ایرانی - اسلامی را برای فراگیرندگان به ارمغان آورد.

مصرف رسانه‌ای و هویت فرهنگی

سارا ریاضی

مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد دهلران

مهدی ولی‌نژاد

مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد دهلران

رضاغفاری‌نیا

استادیار دانشگاه باختر ایلام

قاسم خدادادی

مدرس دانشگاه باختر ایلام

حسن چراغی

دانشجوی کارشناسی ارشد رشته آموزش ابتدایی

چکیده

کلیدواژه‌ها: هویت فرهنگی، معلم، دهلران، مصرف رسانه‌ای

مقدمه

با نظر به آثار صاحب‌نظران، هویت به معنای «تلقی فرد از دیگری و خود» [عاملی، ۱۳۸۵]، بستری است که در آن، شیوه زندگی روزمره مردم شکل می‌گیرد [لال، ۱۳۷۹: ۲۱۴]. «هویت فرهنگی» نیز آگاهی از حضور «خود» عضو در یک گروه اجتماعی تعریف شده است که ارزش‌ها، باورها، نگرش‌ها و ... بین اعضایش انتقال می‌یابد [دافنی، ۲۰۰۷: ۳۵۲]. سطوح متفاوت هویتی از دیرباز با عوامل اجتماعی بسیاری روبه‌رو بوده‌اند و در بحث چگونگی شکل‌گیری آن‌ها گفته شده است: «بر خلاف گذشته که هویت محصول نظام معنادر و از پیش تعیین‌شده باورها بود، امروزه و با گسترش فرایندهای ارتباطی-اطلاعاتی، مرزهای واقعی و تثبیت‌کننده هویت‌های پیشین، در حال از بین رفتن هستند» [حیدری و خانمحمدی، ۱۳۹۶]. بر این اساس، «هویت فرهنگی» در دنیای معاصر به‌عنوان یک برآیند فردی و اجتماعی می‌تواند از زمینه‌های فردی و اجتماعی متأثر باشد. همان‌طور که بودریار (۱۹۸۳: ۱۶) و کاستلز [۲۰۱۳: ۲۰] نیز بر آن تأکید داشته‌اند، شکل‌گیری هویت در عصر کنونی تحت‌تأثیر رسانه‌های نوین است، رسانه‌هایی که روندی در حال گسترش در جهان [لی و لی، ۲۰۱۰]

آموزش و پرورش از جمله نهادهای راهبردی در هر کشوری محسوب می‌شود. نقش معلمان، به‌خصوص در مبحث جامعه‌پذیری دانش‌آموزان، حائز اهمیت بالاست. بر این اساس، شناخت لایه‌های متنوع هویتی این قشر امری ضروری است. این پژوهش به‌منظور مطالعه رابطه «هویت فرهنگی» معلمان شهرستان دهلران با نوع و میزان استفاده از رسانه مورد استفاده‌شان، با استفاده از چارچوبی ترکیبی (نظریات «کاشت» گرینر و «ساخت‌یابی» گیدنز)، و به کمک روش پیمایش انجام شده است. بر اساس «جدول مورگان»، حجم نمونه پژوهش ۳۰۰ نفر محاسبه شد و پاسخ‌گویان با روش نمونه‌گیری سهمیه‌ای (جنس و دوره آموزشی) انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه‌ای استاندارد و دیگران‌ساخته بوده که پس از تأیید اعتبار آن توسط صاحب‌نظران، پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، محاسبه شد. یافته‌ها نشان دادند هیچ تفاوت معناداری در «هویت فرهنگی» پاسخ‌گویان با توجه به «نوع رسانه مورد استفاده» و «میزان استفاده از رسانه مورد استفاده» آن‌ها وجود ندارد. آنچه این تحقیق به آن دست یافت، عدم تأثیرپذیری معلمان از تبعات منفی رسانه‌ها، به تبع سطح نسبتاً بالای دانش رسانه‌ای آن‌ها بود که به نظر می‌رسد، با نظر به کلاس‌های ضمن خدمت وزارت آموزش و پرورش در حوزه‌های مختلف و خصوصاً رسانه‌ای، قابل تبیین باشد.

فرضیه‌های تحقیق

۱. نوع رسانه مورد استفاده، تعیین‌کننده نوع «هویت فرهنگی» معلمان دهلرانی است.
۲. میزان استفاده از رسانه مورد استفاده تعیین‌کننده میزان «هویت فرهنگی» معلمان دهلرانی است.

روش‌شناسی

روش مورد استفاده در این پژوهش، پیمایش بوده؛ و برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش، شامل تمامی معلمان شاغل در سال ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بود، که تعداد آن ۱۰۸۲ نفر بودند. بر اساس جدول مورگان، حجم

و ایران [مرکز آمار ایران، ۱۳۹۴] دارند. اهمیت این مطالعه در جامعه آماری معلمان با این گفته **سجادی** (۱۳۸۴) دوچندان می‌شود که عرصه تعلیم و تربیت را متنی می‌داند که فرهنگ‌های گوناگون را در کنار هم، و در معرض آزمون سعی و خطا می‌گذارد، و عنوان می‌کند درگیر شدن در چنین متنی با تحلیل‌های متقابل فرهنگی، توان ایفای نقش تکوینی در بر ساخت سطوح متفاوت هویتی را داراست. نظر به نقش معلمان در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان، چنین مطالعاتی از اهمیت و ضرورت زیادی برخوردار است. بر این اساس، پژوهش حاضر در صدد مطالعه و ارزیابی میزان «هویت فرهنگی» معلمان دهلرانی و رابطه آن با نوع و میزان استفاده از رسانه مورد استفاده آنان است.

چارچوب نظری

«هویت فرهنگی» احساس یک گروه و یا فردی است که تحت نفوذ یک فرهنگ باشد [احمدی، ۱۳۹۰: ۶۱]. به عبارت دیگر، «هویت فرهنگی»، مجموعه باورها، ارزش‌ها، نمادها و... است که سبب شناخته شدن و متمایز شدن فرد و جامعه، از دیگر افراد و جوامع می‌شود [جوادی‌یگانه و عزیزی، ۱۳۸۷]. بر این اساس، مقصود از «هویت فرهنگی» در این تحقیق نیز خویش‌شناسی است که در ظرف اجتماع؛ و در یک گروه اجتماعی که «احساسات»، «باورها» و «رفتارها» در بین اعضایش در نقل و انتقال است، حضور دارد. منظور از رسانه‌ها در این تحقیق نیز، رسانه‌های غالب در سطح اجتماع امروزی، یعنی اینترنت، ماهواره و تلویزیون است. هویت در بستر اجتماع ساخته و پرداخته می‌شود [جنکینز، ۱۳۸۱: ۷۴]. در این اجتماع، ابزارهای نوظهور ارتباطی اینترنتی خاصیتی شکل‌دهنده به باورهای ارزشی و فرهنگی افراد دارند [گونتر، ۱۳۸۴: ۳۱۰]. بر این اساس، طرح فرضیه پژوهش بر مبنای نظریه «کاشت» و نظریه «ساخت‌یابی» **گیدنز** انجام شد. نظریه کاشت، هم بر کارکرد رسانه‌ها در سطح شناختی متمرکز است، هم این ابزارها را به عنوان نیروهای فرهنگی قدرتمندی قلمداد می‌کند، و هم به سمت ابعاد «هویت فرهنگی»، یعنی باورها، ارزش‌ها و رفتارها نشانه رفته است [گونتر، ۱۳۸۴: ۳۱۰]. در طرف دیگر نیز نظریه ساخت‌یابی **گیدنز**، از طرفی کنشگر را فعال و از طرف دیگر تحت تأثیر ساختارها می‌داند (گیدنز، ۱۳۸۳: ۸۱). بنابراین می‌توان این گونه استنتاج کرد که نوع و میزان بهره‌گیری از رسانه‌ها تعیین‌کننده میزان «هویت فرهنگی» معلمان دهلرانی است.



نمونه پژوهش، ۲۸۵ مورد برآورد شد که برای افزایش دقت، این مقدار به ۳۰۰ مورد ارتقا یافت.

پس از تعیین حجم نمونه، از نمونه‌گیری سهمیه‌ای (بر اساس جنسیت و دوره آموزشی) استفاده شد. بر اساس اینکه جامعه مورد مطالعه جامعه معلمان بود، نحوه نمونه‌گیری و گردآوری داده‌های پژوهش به این صورت انجام گرفت که پس از تعیین حجم نمونه، از میان دوره‌های تحصیلی ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم، به طور مساوی ۱۰۰ نفر (مرد و زن) انتخاب شدند. در مرحله بعد، به مدرسه‌ها مراجعه و بین معلمان پرسش‌نامه توزیع شد. با بهره‌گیری از پرسش‌نامه سفیری و غفوری (۱۳۸۸)، پرسش‌نامه‌ای ۱۳ سؤالی برای سنجش متغیر

«هویت فرهنگی» آماده شده بود. در زمینه نوع و میزان «رسانه مورد استفاده» (مستقل) نیز از پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته استفاده شد که «نوع رسانه مورد استفاده» و «میزان استفاده از آن رسانه» را طول شبانه‌روز مورد پرسش قرار می‌دهد. در این پژوهش از دو نوع اعتبار صوری و اعتبار سازه‌ای بهره گرفته شد. جهت تعیین اعتبار صوری پرسش‌نامه، از نظر سه تن از استادان جامعه‌شناسی و روان‌شناسی استفاده شد؛ در مورد اعتبار سازه‌ای نیز با استفاده از «تکنیک تحلیل عاملی» به بررسی اعتبار ابزار تحقیق پرداخته شد. به منظور تعیین پایایی ابزار پژوهش نیز از «آلفای کرونباخ» شد. این ضریب برای متغیر «هویت فرهنگی» ۰/۷۴ به دست آمد. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار «اس پی اس اس» استفاده شد.

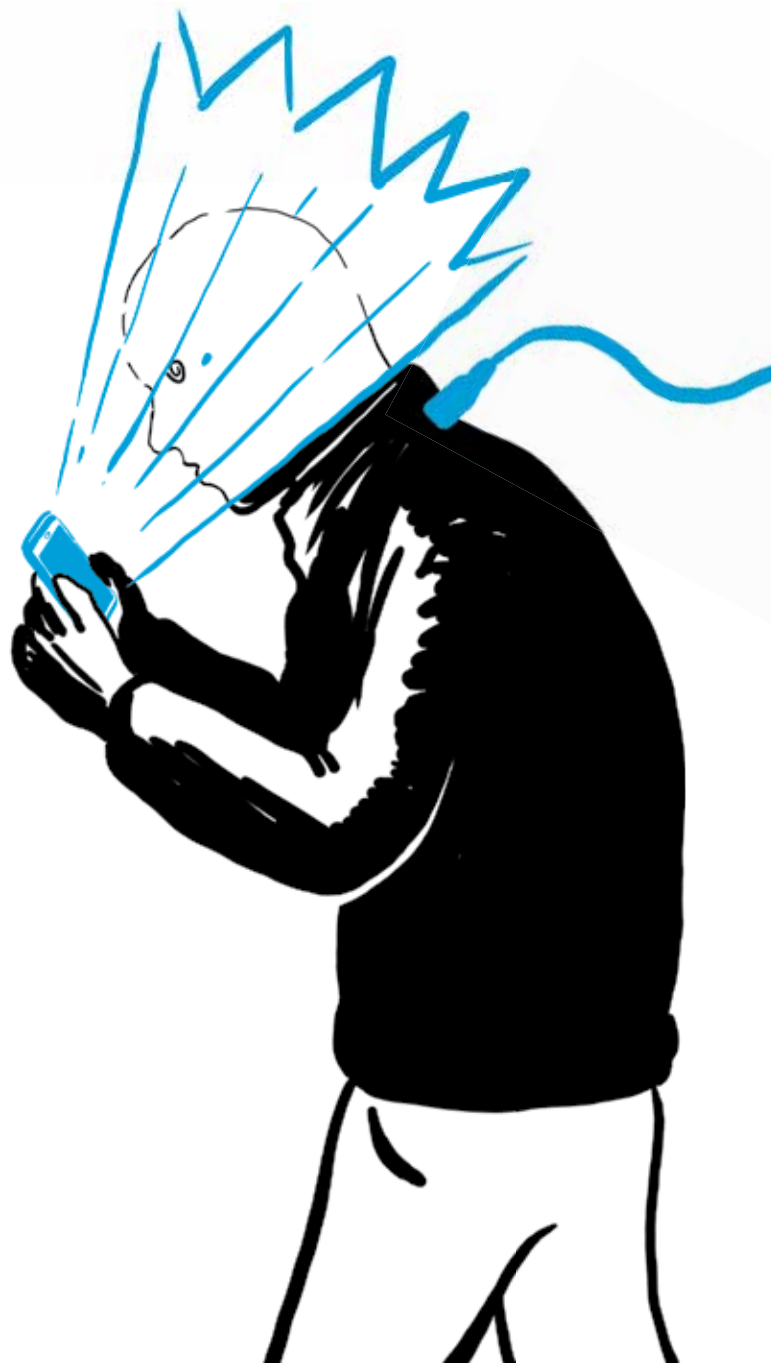
یافته‌ها

الف) یافته‌های توصیفی

از میان ۳۰۰ پاسخ‌گوی پژوهش، ۱۵۰ نفر زن (۵۰٪) و ۱۵۰ نفر مرد (۵۰٪) بودند. در زمینه استفاده از رسانه‌ها، ۱۳۷ نفر (۴۵/۷٪) اظهار داشتند، بیشتر از اینترنت و شبکه‌های اجتماعی استفاده می‌کنند. ۸۶ نفر (۲۸/۷٪) گفتند بیشتر شبکه‌های ماهواره‌ای را می‌بینند. ۷۷ نفر (۲۵/۶٪) نیز بیشتر پای تلویزیون (صدا و سیمای جمهوری اسلامی) می‌نشستند. مدت زمان استفاده پاسخ‌گویان از رسانه‌ها (بدون تفکیک رسانه مورد استفاده) به این صورت بوده است: ۶۵ نفر (۲۱/۷٪) زیر یک ساعت؛ ۶۰ نفر (۲۰٪) بین یک تا دو ساعت؛ ۷۸ نفر (۲۶٪) بین دو تا چهار ساعت؛ و ۹۷ نفر (۳۲٪) بیش از چهار ساعت از رسانه مورد استفاده خود در طول شبانه‌روز استفاده می‌کردند.

ب) یافته‌های استنباطی

مطابق با آنچه در جدول آمده است، نبود تفاوت در «هویت فرهنگی» پاسخ‌گویان، با توجه به «رسانه مورد استفاده» و «میزان استفاده از رسانه‌ها» می‌تواند نشان از سطح نسبتاً بالای دانش رسانه‌ای این قشر از جامعه داشته باشد. با وجود اینکه بخشی از پاسخ‌گویان (بیشتر) از ماهواره و بخشی نیز (بیشتر) از شبکه‌های اینترنتی استفاده می‌کردند، ولی تفاوت معناداری در میزان «هویت فرهنگی» این افراد با پاسخ‌گویانی که بیشتر از تلویزیون استفاده می‌کردند وجود نداشت؛ اگرچه میانگین میزان «هویت فرهنگی» پاسخ‌گویانی که بیشتر از تلویزیون استفاده می‌کردند بیشتر از مخاطبان ماهواره‌ها و شبکه‌های اجتماعی بود. همچنین بین میزان استفاده پاسخ‌گویان از رسانه‌های مورد استفاده‌شان (هم به صورت کلی و هم به تفکیک) و میزان «هویت فرهنگی» آن‌ها رابطه معناداری وجود نداشت.



جدول مقایسه میانگین «هویت فرهنگی» پاسخگویان با توجه به متغیرهای مورد مطالعه

متغیر مستقل	طبقات	تعداد	میانگین هویت فرهنگی	سطح معنی داری	مقدار آماره	نتیجه فرضیه
رسانه	اینترنت	۱۳۷	۴۴/۳۹	۰/۰۷۱	۲/۶۶	رد
	ماهواره	۸۶	۴۳/۲۲			
	تلویزیون	۷۷	۴۵/۹۷			
میزان استفاده	کلی	۳۰۰	-	۰/۷۸۱	۰/۰۱۶	رد
میزان استفاده	اینترنت	۱۳۷	-	۰/۵۰۵	۰/۰۵۷	رد
میزان استفاده	ماهواره	۸۶	-	۰/۹۱۸	-۰/۰۱۱	رد
میزان استفاده	تلویزیون	۷۷	-	۰/۳۳۰	-۰/۱۱۲	رد

تحلیل نتایج

به نظر می‌رسد نتایج این تحقیق که برخلاف نتایج تمامی تحقیقات پیشین (از جمله تحقیقات: مهدی‌زاده و عنبرین، ۱۳۸۸؛ عدلی پور و همکاران، ۱۳۹۳؛ منتظر قائم و حسین پور، ۱۳۹۴؛ بورقانی فراهانی و آقاجانی، ۱۳۹۵؛ و صلواتیان و دولتخواه، ۱۳۹۶) بود، با نظر به جایگاه فرهنگی معلم قابل تبیین باشد. از معلم، به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین پرچم‌داران عرصه فرهنگ، انتظار می‌رود در برابر پیامدهای منفی موارد جدیدی که در سطح اجتماع و بین دانش‌آموزان جا باز می‌کنند، همچون سدی محکم ایستادگی کند. این وظیفه ایجاب می‌کند که ابتدا شخص معلم در زمینه‌های مذکور اطلاعات لازم را کسب و در مرحله بعد در اختیار دانش‌آموز قرار دهد. شغل معلمی، به دلیل حساسیت بالای آن در امر تربیت نسل آینده، ایجاب می‌کند معلم ضمن به‌روز بودن در امور درسی، نسبت به مسائل روز نیز دانش خود را بالا ببرد. ضمن اینکه وزارت آموزش و پرورش نیز در این زمینه فعال است و با برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت «سواد رسانه‌ای» گام‌های بلندی برداشته است.

بر این اساس، سیاست‌گذاری سطح کلان در وزارت آموزش و پرورش که متوجه معلمان بوده است از یک طرف، و احساس وظیفه معلمان از طرف دیگر، به صورت توأمان حفاظتی دفاعی به‌نام معلم برای دانش‌آموز پدید آورده‌اند که به نظر می‌رسد، از معدود محافظان این آینده‌سازان کشور در برابر پیامدهای منفی رسانه‌های نوپدید باشد. چنانچه از مقایسه نتایج این تحقیق با پژوهش‌های پیشین بر می‌آید، تنها قشری که تاکنون توانسته است در برابر تبعات منفی استفاده از رسانه‌ها مقاومت کند، قشر معلمان بوده است. این موضوع مهم نیز به نوبه خود هم حاوی پیامی برای سایر دستگاه‌ها و وزارتخانه‌های فرهنگی است که در ارتباط با آموزش کارکنان خود، از سیاست‌گذاری‌های وزارت آموزش و پرورش در این زمینه سود جویند، و هم می‌تواند نویدبخش آینده‌ای روشن برای دانش‌آموزان کنونی باشد.

منابع

- احمدی، ح (۱۳۹۰). بنیادهای هویت ملی ایرانی (چاپ دوم). پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. تهران.
- بورقانی فراهانی، س. و آقاجانی، ن (۱۳۹۵). «فیلم‌های مستند میراث فرهنگی و نحوه اثرگذاری بر هویت فرهنگی ایرانیان؛ مدلی برآمده از نظریه مبنایی (GT)». رسانه و فرهنگ، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال ۶، شماره ۲.
- جنکینز، ر. (۱۳۸۱). هویت اجتماعی. ترجمه تورج یاراحمدی. نشر شیرازه. تهران.
- جوادی یگانه، م. و عزیزی، ج (۱۳۸۷). «هویت فرهنگی و اجتماعی در بین جوانان شهر شیراز، با توجه به عامل رسانه». فصلنامه تحقیقات فرهنگی. سال ۱. شماره ۳.
- حیدری، آ. و خانمحمدی، ا (۱۳۹۶). «مطالعه برجستگی و هم‌بستگی هویت‌های ملی و جهانی در دانشگاه یاسوج». فصلنامه مطالعات ملی. سال ۱۸. شماره ۳.
- سجادی، م. (۱۳۸۴). کثرت‌گرایی فرهنگی، هویت و تعلیم و تربیت. اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه الزهرا. سال ۱. شماره ۱.
- سفیری، خ. و غفوری، م. (۱۳۸۸). «بررسی هویت دینی و ملی جوانان شهر تهران با تأکید بر تأثیر خانواده». پژوهش جوانان، فرهنگ و جامعه، سال ۳ شماره ۲.
- صلواتیان، س. و دولتخواه، م. (۱۳۹۶). «تأثیر استفاده از شبکه‌های اجتماعی موبایلی در هویت فرهنگی». رسانه و فرهنگ، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال ۷. شماره ۱.
- عاملی، س (۱۳۸۵). «فردگرایی جدید و تلفن همراه: تکنولوژی فردگرایی و هویت». مجله جهانی رسانه. سال ۱. شماره ۱.
- عدلی پور، ص. قاسمی، و. میرمحمدتبار، ا (۱۳۹۳). «تأثیر شبکه اجتماعی فیس‌بوک بر هویت فرهنگی جوانان شهر اصفهان». فصلنامه تحقیقات فرهنگی. سال ۷. شماره ۱.
- کاسنتز، م (۱۳۸۰). عصر اطلاعات؛ جامعه شبکه‌ای (ج ۲). ترجمه احمد علیقلیان و افشین خاکباز، طرح نو. تهران.
- گوینتر، ب (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق رسانه‌ای. ترجمه مینو نیکو، اداره کل پژوهش‌های سیما. تهران.
- لال، ج. (۱۳۷۹). رسانه‌ها، ارتباط، فرهنگ: رهیافتی جهانی. ترجمه مجید نکودشت. مؤسسه انتشارات روزنامه ایران. تهران.
- مرکز آمار ایران (۱۳۹۴). «نتایج طرح آمارگیری بر خورداری خانوارها و استفاده افراد از فناوری اطلاعات و ارتباطات. درگاه مرکز آمار ایران [۱۳۹۶/۰۶/۱۲]».
- منتظر قائم، م. و عرفانی حسین پور، ر (۱۳۹۴). «استفاده نوجوانان از تلفن همراه و آسیب‌شناسی و روش‌های فرهنگی و فنی مقابله». رسانه و فرهنگ پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال ۵، شماره ۲.
- مهدی‌زاده، ش. و عنبرین، ز (۱۳۸۸). «بررسی رابطه میزان و نحوه استفاده از اینترنت و هویت فرهنگی جوانان». انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات. شماره ۱.
- نیازی، م. م. گنجی، م. فرقانی‌نوش‌آبادی، (۱۳۹۵). «بررسی عوامل اجتماعی فرهنگی مؤثر بر هویت فرهنگی با تأکید بر شکاف نسلی بین دانش‌آموزان (مطالعه موردی: دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر کاشان در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲)». مطالعات میان‌فرهنگی. سال ۱۱. شماره ۳۰.
- Daphne, J. (2007). "Conceptualizing cultural identity and its role in intercultural Business communication", *Journal of Business Communication*, Vol 14, No. 2, 114-130.
- Lee, J.; Lee, H. (2010). "The Computer-Mediated Communication Network: Exploring the Linkage between the Online Community and Social Capital", *New Media and Society*, Vol 5, No. 12.

سواد رسانه‌ای و مدیریت فرهنگی

محمود حدادی

پژوهشگر حوزه مدیریت رسانه

راهبردی در این عرصه بستگی دارد و مستلزم آرایش دفاعی درست و قوی است که در بزنگاه حتی باید حالت تهاجمی نیز به خود بگیرد.

در عرصه کارزار و نبرد فرهنگی، ابزار و تجهیزات و به تعبیری سلاح‌های متنوع و متعددی مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرند که «رسانه» از مهم‌ترین آن‌ها به شمار می‌رود. امروزه رسانه در حال افزایش گستره نفوذ و تأثیر خود بر سبک زندگی افراد و شکل دادن به ارزش‌های شخصی و اجتماعی آنان است. رسانه‌های نوین، به‌عنوان بستر انتقال آسان و سریع پیام و اطلاعات آن هم در شکل‌های جذاب، با گستره زمانی و مکانی نامحدود (فارغ از دو بعد زمان و مکان) نقش آفرینی می‌کنند.

طرف‌های درگیر در میدان‌های نبرد فرهنگی، با تمرکز بر ویژگی «تأثیرگذاری برای تغییر»، از رسانه به‌عنوان سلاحی توانمند استفاده می‌کنند. به تعبیری، «جنگ ذهنیت‌ها» برای «تغییر عینیت‌ها» در جهان واقعی، ویژگی گریزناپذیر دنیای امروز است. نظام سلطه‌جو، متأثر از ایدئولوژی و خوی استثمار، به مدد رسانه از «جهان واقعیت» اقدام به بازنمایی کرده و جهانی مجازی را مطابق با اهداف و مقاصد سلطه‌جویانه خود خلق می‌کند. همواره هم تلاش دارد، شکاف بین دو جهان مذکور را کمتر کند و درواقع بین آن‌ها پیوند برقرار سازد. از این جهان بازنمایی شده (چه خیالی و چه واقعی) به‌عنوان «جهان رسانه‌ای» یاد می‌شود. نظام سلطه‌جو، جهان خودساخته را به مخاطبان تحمیل و یا در فضایی هژمونیک به آن‌ها تقدیم می‌دارد. «هژمونی فرهنگی»^۱ به تعبیر گرامشی، «امپریالیسم

فرهنگ گستره بزرگی دارد و بحث‌های فراوانی نیز پیرامون آن صورت گرفته است. در یک جمع‌بندی می‌توان گفت: فرهنگ مجموعه پیچیده‌ای از باورها، اعتقادات، گرایش‌ها، اخلاقیات، قواعد، آداب، رسوم، اطلاعات، توانایی‌ها، مهارت‌ها و عادت‌های روزمره‌ای است که آدمی به‌عنوان عضوی از یک جامعه به دست می‌آورد. طی سال‌های اخیر در فضای گفتمان فرهنگی کشور، شاهد کاربرد و تبیین مفاهیمی چون «تهاجم فرهنگی»، «شبیخون فرهنگی» و «ناتوی فرهنگی» از سوی مقام معظم رهبری هستیم. هنگامی که سخن از این دست مفاهیم در میان است، مفاهیمی چون «امنیت فرهنگی»، «نبرد فرهنگی» و «دفاع فرهنگی» نیز به ذهن متبادر می‌شود. بر مبنای این فهم از فرهنگ می‌توان اظهار داشت: هنگامی که جامعه‌ای تحمیل فرهنگ خود را بر جامعه دیگر در سر می‌پرواند و برای رسیدن به این منظور تلاش هم دارد و یا حداقل نوعی دگرگونی را البته صرفاً به نفع خویش در فرهنگ جامعه دیگر قصد می‌کند و این نیت خود را دنبال و عملیاتی می‌کند، درواقع **تهاجم فرهنگی** شکل گرفته و اتفاق افتاده است.

در چنین حالتی، «امنیت فرهنگی» جامعه هدف به مخاطره افتاده است و بر همین پایه امکان بروز «دفاع فرهنگی» از سوی جامعه مورد هجوم وجود خواهد داشت و در این وضعیت است که «نبرد فرهنگی» محتمل خواهد بود. پیروزی در جبهه و میدان نبرد فرهنگی نیازمند «مدیریت دفاع فرهنگی» کارآمد است. این کارآمدی تا حد زیادی به بهره‌مندی از مدیریت



فرهنگی^۲ از شیلر، قدرت نرم^۳ به تعبیر نای و تعبیری از قبیل «امپریالیسم رسانه‌ای»^۴ مفاهیم قریب و دارای حوزه معنایی کم و بیش مشترکی هستند و در نهایت سلطه فرهنگی را به عنوان گام اصلی و تعیین کننده در نیل به سلطه همه جانبه بر جوامع هدف، در مرکز توجه خویش قرار داده‌اند.

با این اوصاف باید پرسید: در برابر تهاجم فرهنگی نظام‌های سلطه‌جو، چه تدابیر و راهبردهای مقاومتی و یا تهاجمی را باید اتخاذ کرد؟ یا اینکه باید به دنبال پاسخ این سؤال بود که: برای تحلیل جهان رسانه‌ای و فهم درست از اغراض به وجود آورندگان آن، چه باید کرد؟ و یا: برای در امان ماندن از آسیب‌های تحریف احتمالی رسانه‌های نظام سلطه از جهان واقعیت و شکستن عزم و خنثا کردن تلاش‌های سلطه‌جویان برای فریب و نیرنگ افکار عمومی (اغواي رسانه‌ای)، چه کنش و یا واکنش‌هایی باید اتخاذ کرد؟ امروزه نظام‌های تعلیم و تربیت می‌کوشند افرادی را پرورش دهند که بتوانند از سویی در جامعه خود، و از سوی دیگر در فضای کلی حاکم بر جهان، به خوبی و به راحتی زندگی کنند. زیرا جایگاه و ویژگی‌های شهروندی در دنیای جدید، شایستگی‌هایی فراتر از توانایی‌های معمول را نسبت به زندگی سنتی در اعصار گذشته اقتضا می‌کند. بر همین پایه، آموزش «سواد رسانه‌ای»^۵ و تربیت افراد دارای سواد رسانه‌ای، از ضرورت‌های عصر حاضر به حساب می‌آید و می‌تواند به عنوان یک راهبرد ملی برتر مورد توجه و عنایت مدیران دفاع فرهنگی قرار گیرد.

حوزه مدیریت دفاع فرهنگی در کشور ما در سطح کلان سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری در ساختار «شورای عالی امنیت ملی» و با مشارکت فعال دستگاه‌های فرهنگی و آموزشی، از جمله آموزش و پرورش و سازمان پدافند غیرعامل تعریف شده است. در این میان آنچه که با اهمیت جلوه می‌کند، اصل ارتقای سطح سواد رسانه‌ای و تجهیز افراد به مهارت‌های مرتبط است. صدا البته این اتفاق باید بر هر دو بعد «تحلیل و تفسیر تولیدات رسانه‌ای (خواندن)» و «تولید محصولات و آثار کیفی رسانه‌ای (نوشتن)» و نیز تقویت مهارت‌های ارتباطی ناظر باشد.

بر همین اساس، برنامه‌ریزی و اجرای آموزش‌های رسمی مرتبط با موضوع سواد رسانه‌ای از سطوح پایه تا سطوح عالی و تحلیل و ارزیابی سیاست‌ها، هدف‌ها، برنامه‌ها و فعالیت‌ها به گونه‌ای مستمر، از راهبردهای مطرح و برتر در این زمینه به شمار می‌رود. برای اولین بار، مک لوهان^۶ از تعبیر سواد رسانه‌ای استفاده کرد. از منظر وی، از هنگامی که دهکده جهانی شکل گرفت، انسان‌ها ناگزیر از مجهز شدن به سواد جدیدی با عنوان سواد رسانه‌ای شدند.

در کتاب «نظریه سواد رسانه‌ای، رهیافتی شناختی» اثر جیمز پاتر^۷، سواد رسانه‌ای به اجمال، به عنوان دیدگاهی معرفی می‌شود که مخاطب از دریچه آن خود را در معرض رسانه‌ها قرار می‌دهد و معنای پیام‌هایی را که با آن‌ها روبه‌رو می‌شود، تفسیر می‌کند. پاتر همچنین در ارائه نظریه سواد رسانه‌ای، دستیابی به کنترل بیشتر را در رویارویی با رسانه، و معناسازی از اطلاعاتی را که مخاطب دریافت می‌دارد، به عنوان هدف عمده گسترش سواد رسانه‌ای برمی‌شمارد.

دیوید وارلیک^۸ در کتاب خود با عنوان «بازتعریف سواد برای قرن ۲۱»، در قالب داستان‌هایی تخیلی و همراه با تصویرسازی از آینده نه‌چندان دور، بر لزوم اصلاح نظام‌های آموزش و پرورش مبتنی بر بازتعریف از سواد در عصر حاضر تأکید دارد و در دل این داستان‌های کوتاه، روش‌هایی را برای تحریک قوه خلاقیت و نوآوری مدیران و معلمان آموزشگاه‌ها ارائه داده است. او عقیده دارد: برای پرورش انسان‌هایی اندیشمند و صاحب ذهنی کوشگر، آموزش سواد رسانه‌ای باید به گونه‌ای برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، هدایت، رهبری، کنترل و نظارت شود تا سه مرحله زیر به ترتیب تحقق یابند:



• بین کسانی که از تولیدات رسانه‌ای و در نتیجه از بازنمایی واقعیت‌ها سود می‌برند و کسانی که از آن‌ها متضرر می‌شوند، تفکیک قائل می‌شود و آنان را از هم باز می‌شناسد؛

• به میزان دخالت، مشارکت و تأثیر رسانه‌ها در حوزه‌های مفهومی، چون تولید هژمونی فرهنگی، خلق شعور عامه، خلع سلاح گفتمان‌های رقبا و از این دست پی می‌برد و در این میدان هوشمندانه و پویا ظاهر می‌شود.

به دنبال تغییر نظام آموزشی و استقرار نظم «۳-۳-۳»، «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی کشور» با تأسی به «برنامه درسی ملی» و دقت همه‌جانبه به آن، از جمله بند ۳ آن که «اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی» را برمی‌شمارد، یا بند ۵ که «الگوی هدف‌گذاری» را در برنامه‌های مذکور شرح می‌دهد، و بند ۷ که «شایستگی‌های پایه» را مورد توجه قرار داده، به دو رکن «پرورش تفکر» و «آموزش سواد رسانه‌ای» و برنامه‌ریزی درسی در این حوزه‌ها پرداخته است. کتاب‌ها و درس‌های «تفکر و پژوهش» (پایه ششم)، «تفکر و سبک زندگی» (پایه هفتم) و «تفکر و سواد رسانه‌ای» (پایه دهم)، از مصداق‌های این مدعا به حساب می‌آیند.

هرچند پرداختن مستقیم به آموزش سواد رسانه‌ای که بروز و ظهور آن را با تدوین و ورود کتاب درسی «تفکر و سواد رسانه‌ای» به چرخه آموزش دانش‌آموزان شاهد هستیم، ضروری است، اما بهتر خواهد بود که رسانه درون برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد و در تدوین همه کتاب‌های درسی و سایر اجزای

مرحله اول. افراد نسبت به اهمیت مدیریت رژیم رسانه‌ای خود آگاه و حساس شوند.

در این مرحله فرد قربانی **تخدير رسانه‌ای** نیست و به عبارت دیگر، معتاد رسانه‌ای به حساب نمی‌آید. زیرا در ارتباط با اینکه چه میزان از وقت خود را باید صرف توجه به انواع رسانه‌ها کند، تصمیم‌گیری درستی می‌تواند داشته باشد.

مرحله دوم. افراد به مهارت‌های ویژه توجه انتقادی به انواع محتوای رسانه‌ای دست یابند. در این مرحله فرد به مهارت‌هایی از این قبیل دست می‌یابد:

- توانایی تجزیه و تحلیل متن و محتوای رسانه؛
- توانایی درک و تشخیص آنچه که در متن و محتوا حاضر است و یا آنچه که در آن غایب است؛
- توانایی نقد و مورد پرسش قرار دادن متن، محتوا و پیام‌های نهفته در آن (تفکر انتقادی).

مرحله سوم. افراد نسبت به حوزه رسانه‌ها و مباحث اصلی و پیرامونی آن‌ها تفکر عمیق‌تری پیدا کنند. در این مرحله فرد روی شناخت معانی تجربه‌های رسانه‌ای خود و دیگران متمرکز می‌شود و به درک و فهمی درست از آنچه که در ادامه اشاره می‌شود، دست پیدا می‌کند:

- تولیدکنندگان رسانه‌ای را می‌شناسد و هدف‌های آنان را به خوبی درک می‌کند؛

پی‌نوشت‌ها

1. Cultural Hegemony
2. Cultural Imperialism
3. Soft Power
4. Media Imperialism
5. Media Literacy
6. Marshall McLuhan
7. James Potter
8. David Warlick

منابع

۱. بصیریان چهارمی، حسین و رضا (۱۳۸۵). «درآمدی بر سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی». رسانه. سال ۱۶. شماره ۱۶. پی‌درپی ۶۸.
۲. بوردیو، پی‌پر (۱۳۹۰). دربارهٔ تلویزیون و سلطهٔ ژورنالیسم. ترجمهٔ ناصر فکوهی. انتشارات فرهنگ جاوید. تهران.
۳. تامپسون، جان بروکشایر (۱۳۸۹). رسانه‌ها و مدرنیته. ترجمهٔ مسعود اوحدی. انتشارات سروش. تهران.
۴. پاتر، دلبیو جیمز (۱۳۹۱). نظریهٔ سواد رسانه‌ای، رهیافتی شناختی. ترجمهٔ اسدی، سلطانی‌فر و هاشمی. انتشارات سیمای شرق. تهران.
۵. رشکیانی، مهدی (۱۳۸۶). «بررسی سیر نظریات انتقادی ارتباطات». افق رسانه. شماره ۷۰.
۶. عقیلی، سیدوحید و نصیری، بهاره (۱۳۹۱). «بررسی آموزش سواد رسانه‌ای در کانادا و ژاپن». نوآوری‌های آموزشی. سال ۱۱. شماره ۴۱.
۷. محکی، علی‌اصغر (۱۳۸۰). «اقتصاد سیاسی رسانه‌ها». رسانه. سال ۱۲. شماره ۲.
۸. معتمدنژاد، کاظم (۱۳۷۱). «مطالعات انتقادی در ارتباطات». رسانه. سال ۳. شماره ۱.
۹. — (۱۳۷۵). «نظریه‌های سلطه ارتباطی جهانی». رسانه. سال ۷. شماره ۲. صفحات ۲ تا ۹.
۱۰. شیر، هربرت (۱۳۷۷). مقدمهٔ کتاب وسایل ارتباط جمعی و امپراتوری آمریکا. ترجمهٔ احمد میرعابدینی. نشر سروش. تهران.
۱۱. مک کوئیل، دنیس (۱۳۸۲). درآمدی بر نظریه‌های ارتباطات جمعی. ترجمهٔ پرویز اجاللی. نشر مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها. تهران.
۱۲. مهدی‌زاده، سیدمحمد (۱۳۸۰). جزوهٔ نظریه‌های ارتباط جمعی. دانشکدهٔ علوم ارتباطات اجتماعی.
۱۳. — (۱۳۷۹). «مطالعات فرهنگی، رهیافتی انتقادی به فرهنگ و جامعه نو». رسانه. سال ۱۱. شماره ۱.
۱۴. هال، استوارت (۱۳۸۶). غرب و بقیه: گفت‌وگو و قدرت. ترجمهٔ محمود متحد. نشر آگه. تهران.
15. Hawlland, P (1997), The Television Handbook, London & New York, Routledge.
16. Horton, F.Woody (2007). Understanding Information Literacy: A primer, UNESCO: Paris.
17. Martens, Hans (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. National Association for Media Literacy Education's, Journal of Media Literacy Education, 2(1), 1-22.
18. Warlick, David F. (2004), Redefining Literacy for the 21st Century, Linworth Publishing.

بسته‌های آموزشی در تمامی دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی لحاظ شود. البته ناگفته نماند که این نکته تا حدی در تدوین کتاب «تفکر و پژوهش» در پایهٔ ششم مورد توجه بوده است. در تبیین دو نکته‌ای که برشمردیم به‌عنوان نمونه توضیح می‌دهیم که در برنامه‌ریزی درسی و تربیتی و تدوین کتاب درسی و سایر اجزای بستهٔ آموزشی مرتبط با درس تاریخ، شیوهٔ عمل باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموز دریابد:

● چگونه می‌توان برهه‌ها و رویدادهای تاریخی را در ژانرها و شکل‌های متنوع رسانه‌ای، هم به‌صورت واقعی و هم به‌صورت خیالی بازنمایی کرد؛

● منابع، اسناد و مدارک تاریخی در بازنمایی رسانه‌ای امکان دستکاری و ترکیب دارند؛

● به چه صورت می‌توان از تولیدات رسانه‌ای به‌عنوان سند، مدرک و ادعا در مطالعات تاریخی بهره برد و با چه روش‌هایی می‌توان ارزش آن‌ها را اندازه‌گیری کرد؛

● رسانه‌ها چگونه و با چه روش‌هایی از مؤلفه‌های تاریخی در جهت‌افزایش قدرت و گسترش حوزهٔ نفوذ و تأثیر خود بهره‌می‌برند. به زعم نگارنده، در ایران آموزش سواد رسانه‌ای باید در هر دو سطح «پدافند غیرعامل»، یعنی **مخاطبان** (مصرف‌کنندگان رسانه) و «پدافند عامل»، دربردارندهٔ **سربازان و افسران رسانه‌ای** (فعالان عرصه تولیدات رسانه‌ای) صورت پذیرد. درواقع آنچه که نباید از نظر دور داشت، این است که اولاً همان‌طور که مفهوم ابتدایی سواد، هم «خواندن» و هم «نوشتن» را در برمی‌گیرد، سواد رسانه‌ای نیز باید متضمن هم «تفسیر» و هم «تولید» باشد. از طرف دیگر تقویت و ارتقای توانایی و «مهارت‌های ارتباطی» را نیز باید مورد توجه قرار دهد. بنابراین، نظام رسمی تعلیم و تربیت و سایر نهادهای مرتبط، از جمله آموزش و پرورش و به‌ویژه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، در تدوین الگوی آموزشی خود و برنامه‌ریزی درسی دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی به منظور توسعهٔ همگانی و همه‌جانبهٔ سواد رسانه‌ای، می‌باید به افزایش و ارتقای «مهارت‌های ارتباطی و تولید رسانه‌ای» نیز توجه لازم و کافی داشته باشند. البته لازم به تأکید است که رویکرد اتخاذی به گونه‌ای باشد که از القای خواسته و ناخواسته «رسانه‌هراسی» به شدت پرهیز شود. بر این اساس است که می‌توان آسیب‌های متصور و محتمل از حملات مهاجمان فرهنگی و سلطه‌جو را به حداقل رساند و در صورت لزوم، عملیات تهاجمی را نیز برنامه‌ریزی و مدیریت کرد.



مرگ حقیقت

چشم‌انداز اخبار جعلی و اطلاعات نادرست
در سال ۲۰۱۹

سید غلامرضا فلسفی
ارتباط پژوه

اشاره

دوران شوروی سابق سوژه خبری قرار داد [ایرنا، ۱۳۹۶]. ضمن تأمل در ادعای مذکور، به نظر می‌رسد چه آنانی که دعوی روزنامه مزبور را برمی‌تابند و چه دیگرانی که به سابقه متقدم و دیرپای اخبار جعلی اذعان دارند، در این موضوع اتفاق نظر دارند که: در دوران پسا انقلاب دیجیتال پیچیده شدن روابط انسانی، پیشرفت فناوری و کثرت رسانه‌ها موجبات فزونی اهمیت و اثرگذاری اخبار جعلی را بیش از پیش مهیا و امکان رشد سرطان گونه آن را بر بستر فضای برخاسته تسریع کرده است. مضاف آنکه از سال ۲۰۱۶، با راه‌یابی **دونالد ترامپ** به کاخ سفید، همچنین برگزاری همه‌پرسی خروج بریتانیا از اتحادیه اروپا^۱، پژواک این اصطلاح در سپهر

در نوامبر سال ۲۰۱۸، روزنامه «نیویورک تایمز» طی مستندی سه قسمتی مدعی شد «اخبار جعلی»^۱ مولود دو دهه پایانی قرن بیستم و برگرفته از واژه‌های روسی به نام «активнble МерПриятия»^۲ است که آن هم از هزارتوی اداره اطلاعات و امنیت شوروی سابق^۳ برآمده است. این روایت نیویورک تایمز در نوع خود تکمله‌ای است بر یادداشت **گال بکرمن**، ستون‌نویس روزنامه مذکور، با عنوان «۷۰ سال اخبار جعلی» که در آن عملکرد رسانه‌های روسی را در

رسانه‌ای جهان پربسامدتر شده است.

در سال‌های اخیر، هراس جهانی از همه‌گیر شدن این بیماری اطلاعاتی و رسانه‌ای به حدی بوده است که سازمان ملل و اتحادیه اروپا، ضمن هشدار نسبت به رشد و گسترش اخبار جعلی و پیامدهای ناگوار آن، هم‌پایه کثیری از کشورها، نهادها و سازمان‌ها، تمهیداتی را برای مبارزه با آن در نظر گرفتند و اجرا کردند. چنین نگرانی‌هایی جدی و بجا هستند، چراکه اخبار جعلی با اختلال در روند گردش اطلاعات و گمراه‌سازی افکار عمومی، نه تنها مخاطب را از حق اساسی دسترسی آزاد به اطلاعات درست محروم می‌سازد و امنیت کشورها را به‌طور جدی به خطر می‌اندازد، بلکه در عمل موضوعیت و کارآمدی نظام‌های مردم‌سالار را نشانه می‌گیرد. توأمان شدن این پیشینه ذهنی با انتخاب واژه اطلاعات نادرست در مقام واژه برگزیده سال ۲۰۱۸،^۶ لہیب تشویش خاطر دغدغه‌مندان حوزه اخبار جعلی را برافروخته‌تر کرد، به حدی که برخی را واداشت نسبت تا به چشم‌انداز این اخبار در سال ۲۰۱۹ گمانه‌زنی کنند.

پیش از ورود به بحث اصلی، لازم به تصریح است که برخی نظرات مطرح‌شده، معطوف به اخبار جعلی هستند و برخی به اطلاعات نادرست. به گمان نگارنده، عمده سبب این امر، وجود قرائت‌های گوناگون از واژگان اخبار جعلی، اطلاعات نادرست و شایعه است که به موجب برخی قربات‌های معنایی، گاه معادل فرض می‌شوند.

دیپ فیک‌های فریبکار (Deep fake)

روینا مدان فیلیون، مدیر بخش ارتباط با مخاطب در سازمان رسانه‌ای «Intercept»^۷، معتقد است تقارن نامیمن اوج‌گیری اقتدار گرایان پوپولیست با افزایش تولیدات رسانه‌ای مبتنی بر «دیپ فیک»^۸ پیامدهای دهشتناک به دنبال دارد. چرا که افکار عمومی دیگر نمی‌تواند آنچه را می‌بیند و می‌شنود، به قطع و یقین باور کند. از سوی دیگر، حاکمان و رهبران سیاسی نیز پوشش منفی عملکرد خود را که بر شواهد مبتنی است، به بهانه دیپ فیک، به سهولت از بن کتمان می‌کنند. چنین است که واقعیت، اعتبار و روایی خود را در مسلخ این فناوری، ذبح‌شده می‌بیند.

دیپ فیک به فیلم و تصویری اطلاق می‌شود که با نرم‌افزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی تولید می‌شود؛ از ترکیب تصویرهای اشخاص روی شخص دیگری در فیلم‌ها و عکس‌ها گرفته تا هم‌گام سازی حرکت لب در ادای حروف و کلمات، به شکلی که جعلی بودن آن مشخص نشود. **اولیویا سولون** در مطلبی که در «گاردین» منتشر شد تصریح کرد، در عصر فتوشاپ و رسانه‌های اجتماعی، دیدن فیلم و تصویر دست‌کاری شده امری عادی است؛ اما با پیشرفت هوش مصنوعی و گرافیک رایانه‌ای، فناوری دیپ فیک در مقام نسلی تازه از ابزارهای دست‌کاری تصویر و تغییر صدا، فصلی نوین را در خلق صدا و تصویر جعلی رقم زده است [سلطانی‌فر، سلیمی و فلسفی، ۱۳۹۶]. شاید معروف‌ترین نمونه متأخر از فیلم‌های تولیدی مبتنی بر این امر، به همکاری مشترک **جوردن پیل** با شرکت رسانه‌ای خبری اینترنتی «بازفید» برگردد که در قالب یک

آگهی، طی آوریل ۲۰۱۸، فیلمی جعلی از **باراک اوباما** تولید و در آن مطالبی توهین‌آمیز از سوی وی خطاب به **بن کارسون** و ترامپ بیان شد.^۹ این ویدیو به‌خوبی نشان می‌دهد که فناوری مذکور چگونه می‌تواند به‌طور مثال، در عرصه رقابت‌های انتخاباتی برای تخریب رقیب سیاسی به کار برود یا حتی حمله نظامی به یک دولت خارجی را رقم بزند و سپس توجیه کند. از فناوری دیپ فیک برای تخریب اصحاب رسانه و خبرنگاران نیز بهره برده شده که شاهد مثال آن مربوط است به نوامبر ۲۰۱۸ در جلوگیری از ورود **جیم آگوستا**، خبرنگار سی‌ان‌ان، به نشست‌های خبری ترامپ در کاخ سفید. فیلمی جعلی دستاویز این بهانه‌جویی قرار گرفت. با وجود موارد مذکور، فیلیون معتقد است: برای کمک به تشخیص دیپ فیک‌ها، الگوریتم‌هایی وجود دارند که نیک‌بختانه پژوهشگران، به‌واسطه آن‌ها راه‌هایی برای تشخیص فیلم، عکس و اصوات جعلی یافته‌اند. اظهار امیدواری وی به راهکارهایی مانند آنچه «وال استریت ژورنال» برای آموزش خبرنگاران خود در نظر گرفته است، اشاره دارد که فونونی چون استفاده از «گوگل ایمجز»^{۱۰} و «تین‌آی»^{۱۱} را برای راستی‌آزمایی عکس شامل می‌شود.

همچنین است بهره‌مندی از نرم‌افزارهای ویرایش ویدیویی برای مشاهده فریم به فریم (یکی یکی) فیلم‌ها به‌منظور بررسی و تشخیص دقیق چگونگی باز و بسته شدن چشم‌ها، حرکات اطراف دهان و لب، اوج و فرود و لحن صدا، نور و سایه و حرکات طبیعی و غیرطبیعی اندام‌ها، با تمسک به منطق فازی. از این اوصاف چنین برمی‌آید با وجود برقرار بودن دغدغه‌های جدی، در سال ۲۰۱۹ بارقه‌هایی از امید برای تشخیص دیپ فیک‌ها به چشم می‌آید.

دامگه تخییری میم‌ها

آنچه **کлер وردل**، مدیر بخش راهبرد و تحقیق در سازمان «First Draft»^{۱۲}، را به‌طور عمیق نگران کرده است. پیروی افراطی خانواده‌ها و دوستان از الگوی ارتباطی مبتنی بر Meme هنگام به اشتراک گذاشتن پیام در فضاهای بسته مبادله مانند گروه‌ها در رسانه‌هایی چون «Instagram Stories و Snapchat. WhatsApp, Facebook» است. میم‌ها محتواهای بصری منضم به نوشتار با چاشنی طنزند که با هدف بازنمایی یک پدیده، موضوع یا معنایی مشخص، به‌سرعت در سطحی وسیع بازنشر می‌شوند. به بیان دیگر، روشی برای انتقال ایده، نماد یا رسوم تقلیدپذیر به منظور القای مضمون به گروه هدف محسوب می‌شوند؛ گرچه وردل اذعان دارد برای تبیین هر چه بیشتر این مهم پژوهش‌هایی بیشتر نیاز است تا درکی عمیق از تأثیرات این پیام‌های بصری‌سازی شده در حال تبادل به دست آید. او می‌گوید، در سال ۲۰۱۹ به همان نسبت که مخاطب زمانی فزون‌تر را به‌حضور در فضای برخط و گروه‌هایی که اعضای خانواده و نزدیک‌ترین دوستانش در آن هستند، اختصاص می‌دهد، بیشتر از پیام‌های احساسی تصویر محور تأثیر می‌پذیرد.

نگرانی مدیر بخش راهبرد و تحقیق سازمان «فرست درفت»، پیرامون رابطه مخاطب با رسانه‌های دیجیتال، مبنی بر بصری

شدن حداکثری پیام‌ها، ناظر بر این واقعیت است که هر چه متن به سمت بصری‌تر شدن سیر کند، احتمال انتقاد از آن کاهش و امکان باورپذیری آن افزایش می‌یابد. در نتیجه، احتمال نقدهای اطلاعاتی که در جهت باورهای پیشین مخاطباند، کمتر و تأثیرگذاری پیام بر وی سهل‌تر می‌شود. مضاف اینکه حضور در گروه‌های خانوادگی و دوستان تداعی‌کننده «Echo Chamber Effect» در حوزه رسانه‌های دیجیتال است. بدین معنی که مخاطب به‌طور فزاینده محتوایی را در رسانه‌های دیجیتال دنبال می‌کند و به آن‌ها دسترسی می‌یابد که دیدگاه‌هایش را تقویت کنند. لذا به راحتی چیزهایی را که دوست ندارد یا با آن‌ها موافق نیست، فیلتر می‌کند و در فضایی تنفس می‌کند که همه‌چیز به‌ظاهر با آمال وی در تطابق است [فلسفی، ۱۳۹۶].

با توجه به وضعیت حاکم بر فضای بر خط که به واسطه اطلاعات نادرست و اخبار جعلی بسیار ناامن شده است، این متخصص برجسته حوزه رسانه‌های اجتماعی، ضمن تأکید بر صعب بودن خبرنگاری در دوران حاکمیت «Disinformation» بر سپهر رسانه‌ای، که روزنامه‌نگاران را در صیانت از محتوای تولیدی و صنعت خبری و در پاسخ به ساده‌ترین پرسش‌ها، با چالش‌های جدی مواجه کرده است، پنج راهکار در قالب یک راهنمای عمل برای سال ۲۰۱۹ به صاحب رسانه ارائه کرد:

۱. فراهم کردن امکان آموزش فن‌ها و روش‌های مبارزه با اطلاعات نادرست به نیروهای شاغل در تحریریه‌ها؛
۲. مسئولیت‌پذیری و تعهد در قبال باز نشر ندادن اطلاعات نادرست؛
۳. درک مفهوم مخاطب شبکه‌وند؛
۴. ارائه توضیح برای تفهیم موضوع به مخاطب، با آگاهی از بیش از پیش اهمیت یافتن تیتیرهای اصلی و فرعی؛
۵. تأکید بر تهیه هر چه بیشتر گزارش‌های دقیق برای جلوگیری از مشروعیت‌یابی اطلاعات نادرست.^{۱۳}

به اطلاعات نادرست فرامرزی بیندیشیم

لازم است به یاد بسپاریم Misinformation تابع مرز جغرافیایی و به‌طور صرف مشکل آمریکا و غرب نیست. پیتیر کانلیف جونز، بنیان‌گذار «سازمان آفریقا چک»^{۱۴}، در تعاقب اظهار این جمله و تأکید بر فرامرزی بودن موضوع اطلاعات نادرست، ضمن محور قرار دادن مسائل کشورهای جنوب می‌گوید: جهان در سال ۲۰۱۹ شاهد دو انتخابات مهم در دو کشور بسیار مهم نیجریه و آفریقای جنوبی است که تاکنون کمتر به آن‌ها پرداخت شده است. او معتقد است، پس از نقش تعیین‌کننده اطلاعات نادرست در روند انتخابات ریاست جمهوری برزیل که به پیروزی ژاير بولسونارو منجر شد، این بار مرکز ثقل اطلاعات نادرست و پیامدهای مخرب آن از آمریکای جنوبی به آفریقا منتقل می‌شود. بنیان‌گذار سازمان آفریقا چک در بخشی دیگر از گفته‌های خود بر این نکته تأکید می‌کند که در جوامع دچار پیچیدگی اجتماعی که گویی بر بشکته باروت نشسته‌اند و در آستانه انفجار هستند، چه اطلاعات غیرموثق بدون

لحاظ کردن تعمد در گمراه‌سازی^{۱۵} و چه کژ آگاه‌سازی‌های عامدانه و هدفمند با خاستگاه حاکمیتی^{۱۶}، ظرفیت‌هایی بالقوه برای بروز اختلاف اجتماعی و ظهور خشونت محسوب می‌شوند و پیوندی عمیق با یکدیگر دارند؛ تا جایی که به کارگیری فنونی چون انتشار گزارش‌های مبتنی بر شواهد و واقعیت‌ها برای راستی‌آزمایی و صحت‌سنجی اخبار، که چندی است در غرب رواج دارد، بازدارنده تنش‌ها و درگیری‌های اجتماعی مبتنی بر اطلاعات نادرست نیست. البته ایده‌هایی درباره مواجهه با اخبار جعلی در چنین کشورهایی وجود دارد که از آن جمله می‌توان به ایده «مورنو کروز اوسوریو» روزنامه‌نگار برزیلی و صاحب‌نظر در حوزه شبکه‌های اجتماعی، اشاره کرد که پس از تحلیل انتخابات پر حاشیه ریاست جمهوری سال ۲۰۱۸ کشورش، به طرح آن مبادرت ورزید.

اوسوریو پس از بررسی روند انتخابات مذکور، به نحوه نقش‌آفرینی روزنامه‌نگاری در این برهه پرداخت و پیروزی بولسونارو را ناشی از دو قطبی‌سازی و سونامی اطلاعات نادرست بر بستر رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی دانست که با وجود رمزگذاری از مبدأ تا مقصد پیام، به محلی امن تبدیل‌شده بودند و نقش واسطه اجتماعی مطبوعات حذف شده بود و این تأکیدی بر ضعف اعتبار روزنامه‌نگاری است.

لذا برای بازیابی این اعتبار از کف رفته معتقد است: روزنامه‌نگاری در برزیل در سال ۲۰۱۹، به عقد پیمانی جدید با جامعه نیاز دارد که شرط آن بازنشاسی جامعه است. این روزنامه‌نگار برزیلی، شناسایی مجدد جامعه را از طریق شناخت مصرف رسانه‌ای مخاطب برای متقاعد ساختنش نسبت به ارجمندی حرفه روزنامه‌نگاری و مطبوعات، همچنین تقویت رابطه روزنامه‌نگار با مخاطب، ضروری می‌داند. او تصریح می‌کند: باید مردم را متقاعد ساخت که روزنامه‌نگاری منافعی مشترک برای مطبوعات و جامعه در بردارد. از نظر او، شفاف‌سازی در همه ابعاد سازمان‌های رسانه‌ای و صنعت خبری، استمرار شناسایی و تبیین امر واقع، به موازات مبارزه با اطلاعات نادرست، پوشش گسترده‌تر خبری شهرهای متوسط و کوچک در چارچوب روزنامه‌نگاری محلی با تأکید بر حمایت از طبقه فرودست و توجه به حقوق زنان، باید از جمله راهبردهای روزنامه‌نگاری در برزیل در سال ۲۰۱۹ محسوب شود.^{۱۷} گمانه‌زنی کانلیف جونز درباره نقش اطلاعات نادرست در روند و نتایج انتخابات نیجریه و آفریقای جنوبی در سال جاری میلادی، مؤید دیدگاه‌های تیشپو تیشابالالا، روزنامه‌نگار آفریقایی ساکن انگلستان، و چیرین جورج، استاد مطالعات رسانه در دانشگاه باپتیسست هنگ‌کنگ، است که به نقش اخبار جعلی و اطلاعات نادرست در روند و نتیجه انتخابات عمومی بیش از ۱۳ کشور آفریقایی، همچنین هند و اندونزی، در سال ۲۰۱۹ پرداخته‌اند. تیشابالالا در مقاله خود به بیش از ۵۰ خبرنگار از ۱۶ سازمان رسانه‌ای در نیجریه اشاره کرده است که با راهاندازی پروژه‌ای به نام «Cross Check»^{۱۸} از سال ۲۰۱۸، مبارزه خود را با گردش اطلاعات نادرست در سپهر رسانه‌ای این کشور، برای جلوگیری

مرثیه‌ای در فراق اجماع

ان شیائو مینا، کارشناس فناوری و از مدیران سازمان مردم‌نهاد «meedan»^{۲۱}، سال ۲۰۱۹ را سال «مرگ حقیقت» می‌داند و معتقد است، آنچه «مرگ حقیقت» پنداشته می‌شود، به‌واقع مرگ وفاق اجتماعی است. این سخن اشاره‌ای است به دیدگاه میچیکو کاکوتانی، برندهٔ جایزهٔ پولیتزر که در کتابی با نام «مرگ حقیقت» شرح آن به تفصیل آمده است.^{۲۲} کاکوتانی در این کتاب، با مرور جایگاه حقیقت و نقض و نادیده انگاشته شدن آن در دوران کمونیسم و نازیسم، بحث را بر به قدرت رسیدن ترامپ و اوج گرفتن نظریه‌ها و ایدئولوژی‌های افراطی در زمانهٔ حاضر متمرکز می‌کند. او معتقد است، مرگ حقیقت ثمرهٔ وعده‌های دروغین رهبرانی است که تنها به قدرت بی‌قیدو شرط می‌اندیشند و نقض و نادیده‌انگاری مدام حقیقت را رقم می‌زنند. بدبینی و ترس ناشی از این امر ناصواب باعث می‌شود، افراد این جوامع تمایزی میان واقعیت و تجربهٔ زیسته و همچنین واقعیت و دروغ، قائل نشوند. مضاف اینکه در دوران پسامدرن، «Filtre Bubble» به معنی ایجاد تمایل برای شخصی‌سازی اطلاعات در مخاطب به‌منظور هدایت وی به‌سوی منابع اطلاعاتی موردنظر صاحبان اطلاعات، که به‌واسطهٔ رسانه‌های اجتماعی ایجاد شده، فروکاست حقیقت را تشدید و ارکان مردم‌سالاری را به لرزه درآورده است.

شیائومینا سال میلادی جاری را به‌واسطهٔ مرگ آیین وفاق، سال گذاری پر دامنه به جهانی سراسر اختلاف می‌داند که به‌واسطهٔ رسانه‌های برخط، رادیو و تلویزیون بروز و در انواع دیگر رسانه‌ها ظهور می‌یابد. او معتقد است، در زمانه‌ای این چنین، Misinfor-

از اثرگذاری بر انتخابات در سال میلادی جاری آغاز کرده‌اند. او می‌گوید: «برنامه» مذکور تولید، نشر و بازنشر محتوا از طریق رسانه‌های گوناگون این کشور را با تأکید بر رسانه‌های اجتماعی مورد تحقیق، بررسی و اعتبارسنجی قرار می‌دهد. اهمیت چنین اقداماتی هنگامی آشکارتر می‌شوند که بدانیم در ایام متأخر فیس‌بوک مجموعه‌ای از اکانت‌ها، صفحه‌ها و گروه‌های فیس‌بوکی و اینستاگرامی را که با هدف تأثیر بر انتخابات کشورهای آفریقایی ساخته شده بودند، بسته است.

طبق اعلام فیس‌بوک این اکانت‌های جعلی مرتبط با رژیم صهیونیستی بوده و از سال ۲۰۱۲ معادل ۸۱۲ هزار دلار صرفاً برای تبلیغات در فیس‌بوک هزینه نموده بودند. این روزنامه‌نگار آفریقایی در بخشی دیگر از مطلب خود به برنامه آفریقا چک نیز اشاره و بیان می‌کند: با وجود اینکه این برنامه با سازمان‌های خبری همکاری ندارد، اما به‌طور مستقل و با هدف پاسخ‌گو کردن حاکمان کشورهای نیجریه، آفریقای جنوبی و کنیا، بابت آنچه در عرصهٔ عمومی مطرح می‌کنند، بخشی را برای رصد وعدهٔ انتخاباتی دولتمردان این سه کشور راه‌اندازی کرده است.^{۱۹} جورج نیز در یادداشتی جداگانه، با این ادعا که کشورهای هند و اندونزی جزو بزرگ‌ترین کشورهای دارای نظام حکومتی مردم‌سالار در دنیا محسوب می‌شوند، انتخابات سال جاری میلادی را آزمون بزرگ به‌منظور سنجش میزان تلاش برای مقابله با اخبار جعلی دانست؛ تلاشی برای به شکست کشاندن سیاست‌های هویتی مبتنی بر اطلاعات نادرست و تبلیغات نفرت پراکن علیه رنگ، نژاد، مذهب، قومیت و جنسیت.^{۲۰}



mation به شدت گسترش می‌یابد و بر فرایندهای ارتباطی اثراتی مخرب بر جای می‌نهد؛ چراکه مخاطبان به‌طور فزاینده محتوایی را در رسانه‌ها، به‌ویژه از نوع دیجیتال آن، دنبال می‌کنند و به آن‌ها دسترسی می‌یابند که دیدگاه‌های سیاسی و اجتماعی حاکم را تقویت می‌کنند. حاصل این رویکرد، جهان‌بینی متصلب مبتنی بر اطلاعات نادرست است که چون خشت اول آن بر پایه اطلاعاتی چنین نهاده شده، ایجاد تغییر در آن بی‌نهایت دشوار است. گمانه‌زنی این کارشناس حوزه فناوری، یادآور گفته‌های **فرانسیس فوکویاما** است که با اشاره به گستره انتشار اخبار جعلی در سال‌های اخیر، زمان ظهور جهان پساحقیقت^{۲۳} را ندا داد که در آن زمان، منابع اطلاعاتی با مطالب مغایر و مشکوک زیر سؤال می‌روند. البته فوکویاما این را ثمره اینترنت دانسته و بر این باور است که هم‌گرایی نامیوم اینترنت و اخبار جعلی، به قطبی‌شدگی و بی‌اعتمادی در نهادها و تزلزل در ساختارهای می‌انجامد و پیامدهایی بسیار مخرب در پی دارد.^{۲۴}

درباره چشم‌انداز اخبار در سال ۲۰۱۹؛ **آلبر توکایرو**، مدیر پیشین بخش گرافیک اطلاع‌رسان روزنامه «ال‌موندو» و دارنده کرسی تدریس گرافیک اطلاع‌رسان و بصری‌سازی اطلاعات در مدرسه ارتباطات دانشگاه میامی، نیز معتقد است، در هنگامه مرگ اجماع، روزنامه‌نگاری باید متناسب با شرایط حاکم تغییر یابد. او معتقد است، بی‌ثباتی و تردید حاکم بر سپهر اطلاعاتی در سال جاری میلادی مخاطب را وامی‌دارد در باورهایش به‌طور حداکثری شک کند و اعتباری حداقلی برای آن‌ها قائل شود. کایرو می‌افزاید: درباره این مهم، حتی می‌توان به راهکارهای روان‌شناسان شناختی گردن نهاد که درباره آگاهی از میزان شکاف دانایی ارائه داده‌اند. به استناد آن راهکارها، در چنین زمانه‌ای باید مطالب را فارغ از اختلافات عدیده و حتی استدلال‌های متقن، تنها به نحوی بیان کرد که پیامدهای آن به نتیجه‌ای قابل درک و ملموس منتهی شود. او معتقد است، در این دوران باید بسیاری از شکست‌ها را پذیرفت و متواضعانه با آن‌ها مواجه شد.

موضوع **مایک کالفیلد**، از مدیران دانشگاه ونکوور ایالت واشنگتن و صاحب‌نظر در حوزه سوادهای اینترنتی و اطلاعاتی بر خط، از انفعال کار بر شهروند در برابر مرگ حقیقت حکایت دارد. او همچون وردل معتقد است، وقتی مخاطب در رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی عضو می‌شود، مفاهیم بنیادی آن‌قدر بر دیدگاه اعضا چون قطراتی فرود می‌آیند تا آن را محو کنند. به‌نظر کالفیلد، روند استحاله دیدگاه از مسائلی ساده، جزئی و قابل اغماض آغاز می‌شود و در نهایت به موضوع‌های اساسی با نتایج پایدار می‌انجامد. مدیر پروژه «قطبی‌سازی دیجیتالی^{۲۵}»، با وجود داشتن تصویری بدبینانه نسبت به سواد رسانه‌ای در چارچوب این موضوع، اذعان می‌دارد که مخاطب دارای سواد رسانه‌ای سخت‌تر تحت نفوذ دیدگاه‌های غیر قرار می‌گیرد و دیرتر به تغییرات بنیادی تن در می‌دهد؛ با این قید که توانمندی و ویژگی‌های مثبت افراد صاحب نفوذ مانند سلبریتی‌ها، در کنار معروفیت و میزان قصدشان از اثرگذاری بر

دیگر اعضا، در کیفیت وقوع این امر مؤثر است.

* این مطلب ترجمه‌ای است آزاد از مقاله‌ای با عنوان:

A year when fake news gets intimate and everyone disbelieves on everything (Laura Hazard Owen) که ۴ ژوئن ۲۰۱۹ منتشر شد.

پی‌نوشت‌ها

۱. Fake News عبارت است از تولید و نشر عمدانه اطلاعات نادرست و یا شایعه به منظور جهت دادن به افکار عمومی برای کسب منافع خاص.
۲. Aktivnyye Meropriyatiya، به معنی «اثر بخشی فعال» که موج‌آفرینی را در جامعه سبب شود.
3. KGB
4. www.nytimes.com/video/opinion/100000006210828/russia-Disinformation-fake-news.html
5. Brexit
6. <https://fa.shafaqna.com/news/671504>
7. <https://theintercept.com>
8. Deepfake
9. www.buzzfeednews.com/article/davidmack/obama-fake-news-jordan-peeke-video-buzzfeeds#ugOXGqvAn3
10. <https://images.google.com>
11. www.tineye.com
12. <https://firstdraftnews.org>
13. <https://medium.com/1st-draft/5-lessons-for-reporting-in-an-age-of-disinformation-9d98f0441722>
14. <https://africacheck.org>
15. Misinformation
16. Disinformation
17. www.niemanlab.org/2018/12/damaged-credibility-and-a-new-threat-in-brazil/?relatedstory
18. <https://crosschecknigeria.org>
19. www.niemanlab.org/2018/12/ahead-of-african-elections-unlock-partnerships-with-fact-checkers
20. www.niemanlab.org/2019/01/fake-news-wins-in-asia
21. <http://meedan.com>
22. www.amazon.com/Death-Truth-Notes-Falsehood-Trump/dp/0525574824
۲۳. «post truth» که توسط لغت‌نامه آکسفورد واژه برگزیده سال ۲۰۱۶ انتخاب شد. صفت تبیین‌کننده موقعیتی است که در آن پیام‌های تحریک‌کننده تأثیری بیش از حقایق عینی دارند.
۲۴. بخشی از گفت‌وگوی فرانسیس فوکویاما، با عنوان «حق با اینترنت نیست»، منتشر شده در شماره ۴۲ دو ماهنامه اندیشه پویا.
25. DigiPo

منابع

۱. ایرنا، ۷۰ سال اخبار جعلی. (۱۳۹۶/۲/۱۴).
۲. www.irna.ir/fa/NewsPrint.aspx?ID=۸۲۶۱۶۴۷۴
۳. سلطانی‌فر، محمد؛ سلیمی، مریم؛ فلسفی، سید غلامرضا. (۱۳۹۶). «اخبار جعلی و مهارت‌های مقابله با آن». فصلنامه رسانه. دوره ۲۸، شماره ۳. پیاپی ۱۰۸.
3. <http://qimn.farhang.gov.ir/article-51733.html>
۴. فلسفی، سید غلامرضا (۱۳۹۶). «آیا سواد رسانه‌ای یارای هم‌وردی با اخبار جعلی را دارد؟» ماهنامه مدیریت ارتباطات، شماره ۹۰.
۵. کرمانی، حسین (۱۳۹۶). «هر گردی گردو نیست: درباره نام‌گذاری انواع رسانه‌های اجتماعی». روزنامه شرق. ۷ آبان.



مطالعه موردی رابطه استفاده از شبکه‌های اجتماعی و اعتماد به نفس دانش‌آموزان معکوس و معنادار

طاهره محمدی

اشاره

از «تلگرام» استفاده می‌کردند که بیشترین درصد را به خود اختصاص داده است.

● میانگین اعتماد به نفس دانش‌آموزان ۵۲/۴۷ بود که بیانگر اعتماد به نفس در حد متوسط است.

● میانگین استفاده دانش‌آموزان از شبکه اجتماعی ۱۶۴ دقیقه در شبانه‌روز و میانگین استفاده دانش‌آموزان از شبکه اجتماعی ۲۸۲ دقیقه در روزهای تعطیل بود که به نظر می‌رسد، میزان بالایی است.

● رابطه میزان استفاده از شبکه‌های مجازی و اعتماد به نفس، معکوس و معنادار است. یعنی هرچه میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی افزایش می‌یابد، از اعتماد به نفس دانش‌آموزان کاسته می‌شود.

افراد از طریق فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی با دوستان، خویشان و دیگران ارتباط برقرار می‌کنند. نوجوانان از جمله کاربران اصلی فضای مجازی هستند. استفاده زیاد نوجوانان از شبکه‌های مجازی اثرات قابل توجهی بر آنان دارد. از این رو رابطه شبکه‌های اجتماعی با اعتماد به نفس دانش‌آموزان به عنوان یکی از این پیامدها مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج این پژوهش روی دانش‌آموزان «دبیرستان عبدالله رهنما» حاکی از آن است که:

- ۶۶/۵ درصد پاسخ‌گویان تلفن همراه شخصی داشتند و ۱۷/۹ درصد، از تلفن همراه والدین استفاده می‌کردند.
- از کل پاسخ‌گویان، ۸۵/۵ درصد عضو شبکه اجتماعی بودند.
- از کل دانش‌آموزان عضو شبکه‌های اجتماعی، ۶۲/۱ درصد

مقدمه

انسان قرن بیستم و بیست و یکم دارای زندگی واقعی و مجازی است. امروزه بشر در دنیای ویرتینی زندگی می‌کند. دنیایی که تبادل اطلاعات به راحتی صورت می‌گیرد و انسان‌ها ناگزیرند در اینترنت و سایر فضاهای تبادل اطلاعات حضور داشته باشند؛ چرا که از زمان عقب می‌مانند. فضای مجازی مانند شمشیر دولبه است. چون باعث افزایش آگاهی و رشد تفکر می‌شود و افراد از طریق این فضا با دوستان، خویشان و دیگران ارتباط برقرار می‌کنند. در عین این فرصت‌ها، فضای مجازی دارای تهدیدهایی نیز هست. از جمله این تهدیدها، عوارض جسمی و روحی، کاهش ارتباط‌های چهره‌به‌چهره، کسب آگاهی‌های

دروغین و غیره است. شبکه‌های اجتماعی فارغ از هر کنترل از سوی مراجع قدرت و حتی خانواده‌ها به صورت بی‌بدیل در عرصه ارتباطات امکان حضور نوجوانان و جوانان را بدون محدودیت زمانی و مکانی فراهم کرده و حس اعتمادبه‌نفس و استقلال را در این گروه افزایش داده است. گاهی نیز گفته می‌شود اقبال نوجوانان به این شبکه‌ها اعتمادبه‌نفس کاذبی در آنان ایجاد می‌کند. این موضوعی است که در پژوهش حاضر به بررسی آن پرداخته‌ایم.

بیان مسئله و اهمیت تحقیق

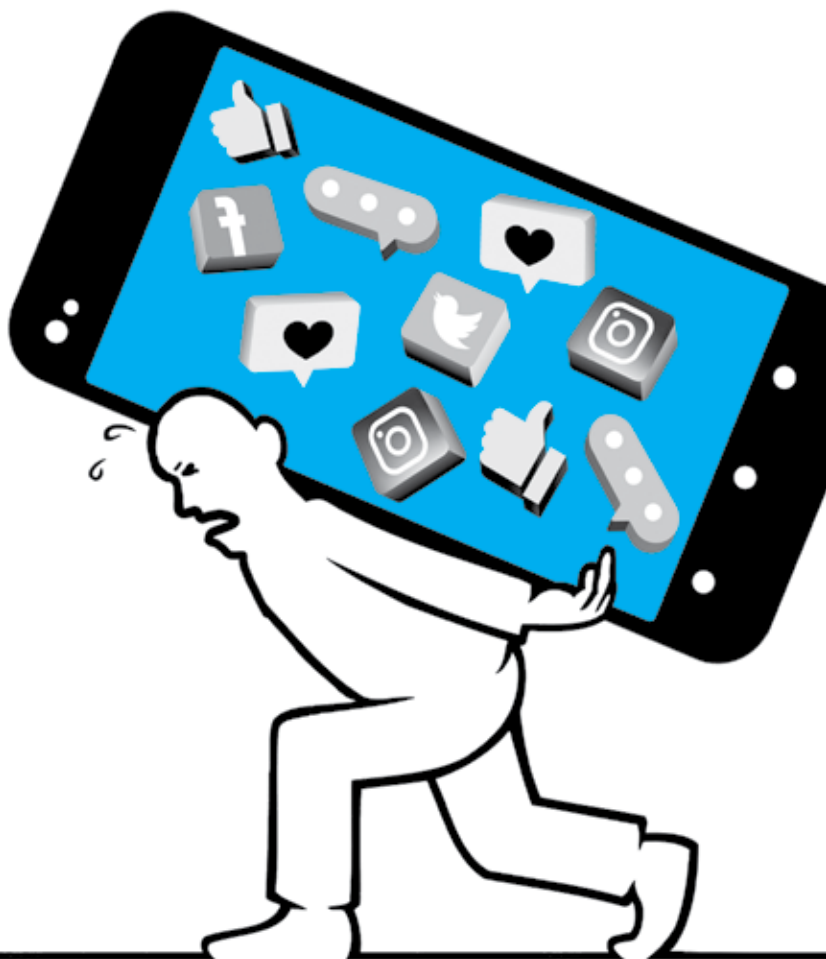
اکنون استفاده از فضای مجازی به طور چشمگیری افزایش یافته است. این فناوری مزایا و معایب خاص خود را برای مخاطبانش دارد. از مزایای آن می‌توان به کم‌هزینه‌تر و راحت و سریع‌تر شدن ارتباط‌ها اشاره کرد. اما اگر از مزایای آن بگذریم، معایبی را هم داریم؛ مثل کم‌خوابی، اعتیاد به اینترنت، نداشتن خودباوری، کاهش اعتمادبه‌نفس و غیره. «جامعه‌شناسان معمولاً مسئله اجتماعی را وضعیت اظهارشده‌ای^۱ می‌دانند که با ارزش‌های شمار مهمی از مردم^۲ مغایرت دارد و معتقدند باید برای تغییر آن وضعیت اقدام کرد» [راینکتون و واینبرگ، ۱۳۸۲: ۱۲]. این شمار مهم می‌تواند تعداد بیشتری از افراد جامعه از اقشار مختلف باشد یا اندیشمندان و کسانی باشند که در حوزه فضای مجازی مطالعاتی انجام داده‌اند. شبکه اجتماعی نیز مورد نگرانی والدین و محققان است.

برخی بر آن‌اند که شبکه‌های اجتماعی حس اعتمادبه‌نفس و استقلال را در نوجوانان افزایش داده است. گاهی نیز گفته می‌شود: اقبال نوجوانان به این شبکه‌ها اعتمادبه‌نفس کاذبی بین آنان ایجاد می‌کند. لذا گسترش استفاده از شبکه‌های اجتماعی بین نوجوانان ایجاد می‌کند، پیامدهای احتمالی آن، از جمله رابطه شبکه‌های اجتماعی با اعتمادبه‌نفس نوجوانان مورد مطالعه قرار گیرند. این پژوهش به دنبال پاسخ‌گویی به این پرسش است که: «آیا استفاده از شبکه‌های اجتماعی بر اعتمادبه‌نفس نوجوانان مؤثر است؟»

چارچوب نظری

اعتمادبه‌نفس

«اتکای به‌نفس»^۳ عبارت است از اینکه انسان به خود تکیه



کند، خود را مسئول کارهای خویش بداند و موفقیت و ناکامی را معلول افکار و اعمال خود ببیند. «اعتمادبه‌نفس»^۴ یعنی شناخت و باور کردن همه توانایی‌ها و حتی ناتوانایی‌هایی که فرد به‌صورت ذاتی و یا اکتسابی دارد. اعتمادبه‌نفس ارزش و اعتباری درونی است که فرد در زمینه‌های متفاوت زندگی، تحصیلی، اجتماعی، جسمانی، و هوش برای خود قائل است. واژه‌ها و اصطلاحاتی چون خودباوری، خودارزشمندی، اتکا به خود، میل به استقلال و ... با آن‌ها قرابت معنایی دارد.

گروهی از روان‌شناسان و روانکاوان چون **فروید**، **آدلر** و **فروم** در زمینه اعتمادبه‌نفس نظریه‌هایی ارائه کرده‌اند. فروید به‌عنوان یکی از روانکاوان به بررسی روان انسانی براساس نیروهای غریزی، به‌ویژه غریزه جنسی، می‌پردازد. به‌نظر می‌رسد اعتمادبه‌نفس در «دوره نهمگی»^۵ و از ۳ سالگی که سلاقی جنسی غیرفعال است، در کودکان شکل می‌گیرد.

از نظر آدلر، شخصیت ما توسط محیط اجتماعی و تعامل‌های بی‌نظیر ما شکل می‌گیرد. به‌نظر می‌رسد حس اعتمادبه‌نفس در دیدگاه روان‌شناسی آدلر با غلبه بر احساس حقارت در افراد ایجاد می‌شود و فرد در تلاش برای جبران نقیصه احساس حقارت به اعتمادبه‌نفس می‌رسد.

در نظر فروم، شش نیاز روان‌شناختی در انسان وجود دارد که از میان آن‌ها چهارمین نیاز، «نیاز هویت» است. پرورش اعتمادبه‌نفس در مرحله چهارم که شخص به هویت نیاز دارد، بروز می‌کند.

اریکسون، روان‌شناس آلمانی، به نقش عوامل اجتماعی و محیطی در رشد و شکل‌گیری شخصیت انسان توجه می‌کند. به نظر وی، رشد شخصیت و تکامل انسان به هشت مرحله تقسیم می‌شود و به‌نظر می‌رسد که حس اعتمادبه‌نفس در مرحله چهارم که کفایت و شایستگی است، در روان و شخصیت افراد شکل می‌گیرد [بیگدلو، میرزایی، ۱۳۹۵].

دین اسلام نیز که آیین و دستوراتش منطبق بر فطرت است، در جهت رشد و تعالی آن برنامه‌ریزی کرده است. اساس تعلیم و تربیت اسلامی بر مسئولیت فردی تکلیف‌های شخصی و اعتمادبه‌نفس استوار است. قرآن کریم سعادت هر انسانی را مرهون عمل، تلاش و مجاهدت او می‌داند «لیس للانسان الا ما سعی» و برای او جز حاصل کوشش و فعالیتش پاداشی در نظر نمی‌گیرد: «کل نفس بما کسبت رهینه»: هر انسانی در

گرو عملی است که انجام داده. **امام علی (ع)** نیز می‌فرماید: «قدر الرجل علی قدر همته»: ارزش هر انسانی به مقدار همت اوست. یعنی قیمت شخصیت افراد بشر را باید در مقدار اهتمام و اعتمادبه‌نفس جست‌وجو کرد. آیین مقدس اسلام در ۱۴ قرن قبل، این حقیقت درخشان را که راز سعادت و کامیابی فرد و اجتماع است، در کمال صراحت به مردم آموخته است [سبحانی‌نیا، ۱۳۸۰].

شبکه‌های اجتماعی مجازی

اصطلاح شبکه‌های اجتماعی را برای نخستین بار **چی ای بارنز** در سال ۱۹۵۴ مطرح کرد. در تئوری شبکه اجتماعی سنتی، شبکه اجتماعی به این صورت تعریف می‌شود: «مجموعه‌ای از نهادهای اجتماعی است شامل مردم و سازمان‌هایی که به وسیله مجموعه‌ای از روابط معنی‌دار اجتماعی به هم متصل‌اند و با هم در به اشتراک گذاشتن ارزش‌ها تعامل دارند. شکل سنتی خدمت شبکه اجتماعی بر انواع روابط، همچون دوستی‌ها و روابط چهره‌به‌چهره متمرکز است، اما خدمات شبکه اجتماعی امروزه بیشتر بر جامعه مجازی آنلاین و ارتباطات رایانه‌ای واسطه متمرکز دارد.

شبکه‌های اجتماعی اینترنتی پایگاه یا مجموعه پایگاه‌هایی هستند که امکانی فراهم می‌آورند تا کاربران بتوانند علاقه‌مندی‌ها، فکرها و فعالیت‌های خودشان را با دیگران به اشتراک بگذارند و دیگران هم این افکار و فعالیت‌ها را با آنان سهیم شوند. هر شبکه اجتماعی، مجموعه‌ای از سرویس‌های مبتنی بر وب است که به اشخاص امکان می‌دهد، توصیفات عمومی یا خصوصی برای خود به وجود آورند، با دیگر اعضای شبکه ارتباط بگیرند، یا منابع خود را با آن‌ها به اشتراک بگذارند. شبکه‌های اجتماعی محل گردهمایی صدها میلیون کاربر اینترنت هستند که بدون توجه به مرز، زبان، جنس و فرهنگ، به تعامل و تبادل اطلاعات می‌پردازند [معمار، عدلی‌پور و خاکسار، ۱۳۹۱].

رسانه‌های اجتماعی به واسطه شبکه‌های ارتباطی چون اینترنت و تلفن همراه پدید آمده‌اند. اصطلاح «شبکه اجتماعی» زیرمجموعه رسانه اجتماعی قرار می‌گیرد. شبکه‌های اجتماعی بر پایه مشارکت همگانی بنا شده‌اند و اطلاعات و اخبار در آن‌ها منتشر می‌شوند. در شبکه‌های اجتماعی برخلاف عصر ایمیل‌ها، با اطلاعاتی مواجه هستیم که قابل رد و بدل شدن میان افراد

گوناگون اند [علیزاده، ۱۳۹۴: ۱۲۵].

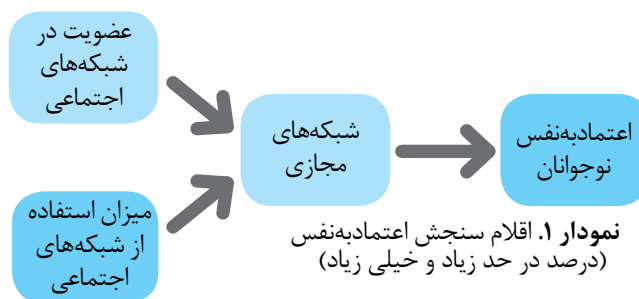
محققان معتقدند، جوانانی که از نظر اجتماعی در انواع محرومیت هستند، گرایش بیشتری به استفاده از فضای مجازی و ارتباط گرفتن در فضای مجازی دارند. افرادی که برای ارتباط گرفتن با دیگران از فضای مجازی بیشتر استفاده می کنند، نسبت به کسانی که به صورت حضوری و خانوادگی با افراد دیگر ارتباط می گیرند، اعتماد به نفس کمتری دارند [کریمی، سلیمانی، ۱۳۹۶]. حضور جوانان به خصوص دختران در فضای اینترنت و به ویژه در شبکه های اجتماعی باعث کاهش معنی دار حس اعتماد به نفس در آنان می شود [http://afghanistan.shafaqna.com]. به نظر می رسد حفظ و تقویت روابط با دوستان عنصر مهمی برای به دست آوردن اعتماد به نفس و همچنین گرفتن تأیید و پذیرش از دیگران باشد [Apaolaza et al, 2013].

فرضیه های تحقیق

با توجه به چارچوب مفهومی و نظری تحقیق، فرضیه زیر استخراج و به آزمون گذاشته می شود:

به نظر می رسد بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی، فضای مجازی و اعتماد به نفس دانش آموزان رابطه وجود داشته باشد.

مدل تحقیق



روش تحقیق

این تحقیق با رویکرد کمی و با استفاده از روش پیمایش، در «مدرسه عبدالله رهنما» در اسفند سال ۱۳۹۶ انجام شد. جامعه آماری آن را دانش آموزان پایه دهم و یازدهم این مدرسه با تعداد ۲۴۰ نفر تشکیل دادند. روش نمونه گیری تصادفی ساده و حجم

نمونه در این تحقیق ۱۷۳ نفر بود. پس از جمع آوری داده ها، با استفاده از نرم افزار «SPSS IBM» و با توجه به سطوح سنجش متغیرها از آزمون های آماری مناسب استفاده شد.

تجزیه و تحلیل داده ها

۱. استفاده از تلفن همراه

از کل پاسخ گویان، ۶۶/۵ درصد دارای تلفن همراه شخصی بودند و ۱۷/۹ درصد، از تلفن همراه والدین استفاده می کردند. داده ها حاکی از آن بود که بیش از ۸۴ درصد دانش آموزان از تلفن همراه استفاده می کردند.

۲. عضویت در فضای مجازی

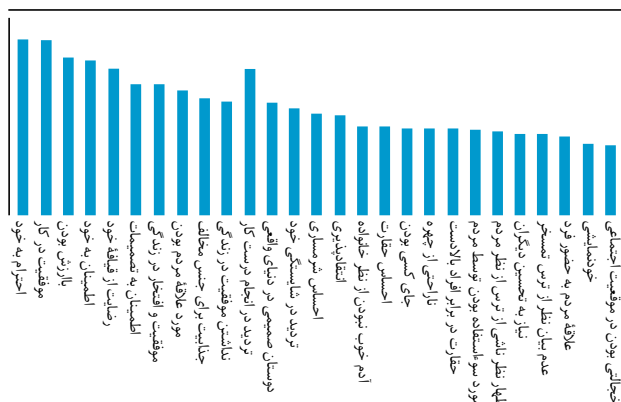
از کل پاسخ گویان، ۸۵/۵ درصد عضو شبکه اجتماعی بودند.

۳. عضویت در انواع شبکه های اجتماعی

از کل دانش آموزان عضو شبکه های اجتماعی، ۶۲/۱ درصد از تلگرام استفاده می کردند که بیشترین درصد را به خود اختصاص داده است و کمترین تعداد مربوط به فیس بوک، توئیتر و سروش با مقدار ۵/۰ بود.

۴. میزان اعتماد به نفس دانش آموزان

از کل دانش آموزان، ۲۴/۳ درصد دارای اعتماد به نفس بالا و خیلی بالا و ۶۵/۳ درصد دارای اعتماد به نفس متوسط بودند. میانگین اعتماد به نفس دانش آموزان ۵۲/۴۷ بود که بیانگر اعتماد به نفس در حد متوسط است.



۵. میزان استفاده دانش‌آموزان از شبکه اجتماعی در شبانه‌روز

از کل دانش‌آموزان عضو شبکه‌های اجتماعی، ۳۷ درصد کمتر از یک ساعت از شبکه‌های اجتماعی استفاده می‌کردند که این مورد بیشترین درصد را به خود اختصاص داده است. ۲۴/۳ درصد نیز ۵-۲ ساعت از شبکه‌های اجتماعی استفاده می‌کردند که این درصد در مرتبه بعدی قرار می‌گیرد. میانگین استفاده دانش‌آموزان از شبکه اجتماعی ۱۶۴ دقیقه در شبانه‌روز بود که به نظر می‌رسد، این مقدار استفاده برای دانش‌آموزی که در سن بهترین اوقات برای تحصیل قرار دارد، میزان بالایی است.

۶. میزان استفاده از تلفن همراه در روزهای تعطیل

از کل دانش‌آموزان عضو شبکه‌های اجتماعی، ۳۰/۶ درصد ۵-۲ ساعت از شبکه‌های اجتماعی استفاده می‌کردند که بیشترین مقدار بود. ۲۸/۳ درصد نیز با بیش از ۵ ساعت در مرتبه بعدی میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی قرار داشتند. میانگین استفاده دانش‌آموزان از شبکه اجتماعی ۲۸۲ دقیقه در روزهای تعطیل بود که به نظر می‌رسد، میزان بالایی است و این مقدار استفاده نیز برای دانش‌آموزی که در سن بهترین اوقات برای تحصیل قرار دارد، میزان بالایی است.

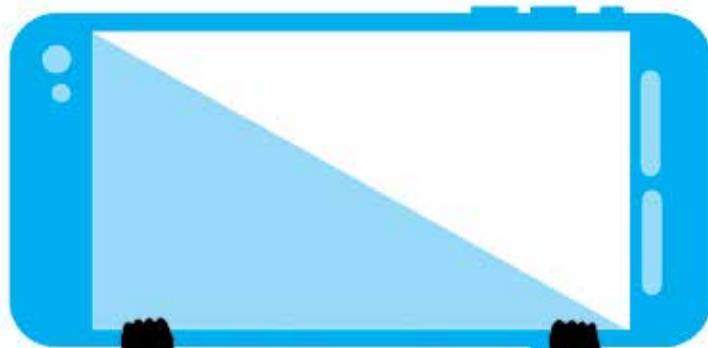
۷. رابطه میزان استفاده از شبکه‌های مجازی و اعتمادبه‌نفس

رابطه میزان استفاده از شبکه‌های مجازی در شبانه‌روز و اعتمادبه‌نفس بیش از ۹۵ درصد، معکوس و معنادار بود. یعنی هرچه میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی در شبانه‌روز افزایش می‌یابد، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان رو به کاهش می‌رود. به این ترتیب فرضیه تحقیق مورد تأیید قرار گرفت. اغلب دانش‌آموزانی که دارای اعتمادبه‌نفس پایین هستند، بیشتر در شبکه‌های اجتماعی حضور دارند.

رابطه میزان استفاده از شبکه‌های مجازی در روزهای تعطیل و اعتمادبه‌نفس نیز معکوس بود. یعنی هرچه میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی در روزهای تعطیل افزایش یافت، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان رو به کاهش بود. البته این رابطه در سطح ۹۵ درصد معنادار نبود و فرضیه تحقیق در این مورد تأیید نشد.

جدول رابطه میزان استفاده از شبکه‌های مجازی و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان

میزان استفاده از شبکه‌های مجازی در روزهای تعطیل	میزان استفاده از شبکه‌های مجازی در روزهای عادی	میزان اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان	رابطه میزان استفاده از شبکه‌های مجازی و اعتمادبه‌نفس	
			ضریب همبستگی پیرسون	میزان اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان
-۰/۰۴۷	-۰/۱۸۷*	۱	سطح معناداری دو دامنه	
۰/۵۵۷	۰/۰۲۰	-	تعداد	
۱۵۷	۱۵۴	۱۷۳	ضریب همبستگی پیرسون	میزان استفاده از شبکه‌های مجازی
۰/۶۵۷**	۱	-۰/۱۸۷*	سطح معناداری دو دامنه	
۰/۰۰۰	-	۰/۰۲۰	تعداد	
۱۴۸	۱۵۴	۱۵۴	ضریب همبستگی پیرسون	میزان استفاده از شبکه‌های مجازی
۱	۰/۶۵۷**	-۰/۴۷	سطح معناداری دو دامنه	
-	۰/۰۰۰	۰/۵۵۷	تعداد	
۱۵۷	۱۴۸	۱۵۷		در روزهای تعطیل



جمع‌بندی

فضای مجازی باعث افزایش آگاهی و رشد تفکر می‌شود و افراد از طریق این فضا با دوستان، خویشان و دیگران ارتباط برقرار می‌کنند. در عین این فرصت‌ها، فضای مجازی دارای تهدیدهایی نیز هست. به نظر محقق، دانش‌آموزانی که بیشتر از فضای مجازی استفاده می‌کنند و عضو شبکه‌های اجتماعی هستند، اعتمادبه‌نفس پایین‌تری نیز دارند. بنا بر نتایج این تحقیق، ۶۶/۵ درصد پاسخ‌گویان دارای تلفن همراه شخصی بودند و ۱۷/۹ درصد، از تلفن همراه والدین استفاده می‌کردند. از کل پاسخ‌گویان، ۸۵/۵ درصد عضو شبکه اجتماعی بودند. از کل دانش‌آموزان عضو شبکه‌های اجتماعی ۶۲/۱ درصد از تلگرام استفاده می‌کردند که بیشترین درصد را داشت. از کل دانش‌آموزان ۶۵/۳ درصد دارای اعتمادبه‌نفس متوسط بودند که این مورد بیشترین مقدار را به خود اختصاص داده بود. میانگین اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان ۵۲/۴۷ بود که بیانگر اعتمادبه‌نفس در حد متوسط است.

از کل دانش‌آموزان عضو شبکه‌های اجتماعی، ۳۷ درصد کمتر از یک ساعت از شبکه‌های اجتماعی استفاده می‌کردند و میانگین استفاده دانش‌آموزان از شبکه اجتماعی ۱۶۴ دقیقه در شبانه‌روز بود که به‌نظر می‌رسد میزان بالایی است و این مقدار استفاده برای دانش‌آموزی که در بهترین سن برای تحصیل قرار دارد، میزان بالایی است.

میانگین استفاده دانش‌آموزان از شبکه اجتماعی ۲۸۲ دقیقه در روزهای تعطیل بود که به‌نظر می‌رسد این مقدار استفاده برای دانش‌آموزی که در بهترین اوقات برای تحصیل قرار دارد، میزان بالایی است. رابطه میزان استفاده از شبکه‌های مجازی در شبانه‌روز و اعتمادبه‌نفس بیش از ۹۵ درصد، معکوس و معنادار بود. یعنی هرچه میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی در شبانه‌روز افزایش می‌یابد، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان رو به کاهش می‌رود. در این مورد فرضیه تحقیق مورد تأیید قرار گرفت. اغلب دانش‌آموزانی که دارای اعتمادبه‌نفس پایین هستند، بیشتر در شبکه‌های اجتماعی حضور دارند.

رابطه میزان استفاده از شبکه‌های مجازی در روزهای تعطیل و اعتمادبه‌نفس معکوس بود. یعنی هرچه میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی در روزهای تعطیل افزایش می‌یابد، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان رو به کاهش می‌رود. البته این رابطه

در سطح ۹۵ درصد معنادار نیست و لذا فرضیه تحقیق در این مورد تأیید نشد. یعنی بین تحصیلات پدر و مادر با اعتمادبه‌نفس رابطه معناداری وجود نداشت.

پی‌نوشت‌ها

۱. منظور از «وضعیت اظهار شده» وضعیتی است که مردم درباره آن صحبت می‌کنند و حتی ممکن است در رسانه‌ها و نشریات هم پوشش خبری داشته باشد. این مسئله باید در چارچوب نظام ارزشی مورد قبول مردم به‌عنوان مسئله شناخته شود.
۲. منظور از «شمار مهمی از مردم» گاهی تعداد و گاهی برخی از افراد مهم است. از نظر جامعه‌شناسی افراد مهم آن‌هایی هستند که سازمان‌یافته‌ترند و در مصادر رهبری یا قدرت اقتصادی و اجتماعی قرار دارند و باید فراخوانی برای اقدام به‌منظور تغییر وضعیت داشته باشند. [رابینگتون و واینبرگ، ۱۳۸۲: ۱۳-۱۲].

3. Self reliant
4. Self Confidence
5. Latency Period

منابع

۱. بیگدلو، محمد و میرزایی، صفی‌اله (۱۳۹۵). «رویکردهای نوین در روان‌شناسی». مجله روان‌شناسی. دوره اول. شماره اول.
۲. سبحانی‌نیا، محمد (۱۳۸۰). جوان و اعتمادبه‌نفس. نشریه مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی. شماره‌های ۴۸، ۴۹ و ۵۱.
۳. سلیمانی، ندا و کریمی، لاله (۱۳۹۶). «تأثیر استفاده از شبکه‌های اجتماعی بر اعتمادبه‌نفس جوانان». رسانه. سال ۲۸. شماره ۲.
۴. علیزاده، توحید و محمدی، نریمان (۱۳۹۴). بررسی نقش شبکه اجتماعی وایبر بر ساخت هویت نسلی جوانان. فصلنامه مطالعات فرهنگ-ارتباطات. شماره ۲۲.
۵. معمار، ثریا؛ عدلی‌پور، صمد؛ خاکسار، فائزه (۱۳۹۱). «شبکه‌های اجتماعی مجازی و بحران هویت (با تأکید بر بحران هویتی ایران)». فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران. دوره اول. شماره ۴.
6. Apaolaza et al, (2013), The relationship between socializing on the Spanish online networking site Tuenti and teenagers', subjective wellbeing: The roles of self-esteem and loneliness, Elsevier, Computers in Human Behavior.
7. M. W. and J.L (2014), Social networking experiences on Facebook: A survey of gender differences amongst students, Acta Commerci, Vol 14, No 1. <http://rasekhoon.net/article/show/>
8. <http://afghanistan.shafaqna.com/general/item/41774>
9. <http://www.shabestan.ir/detail/News/587929>
10. <http://www.tasnimnews.com/fa/news/1393/11/06/633262>
11. www.icrossing.co.uk/.../What_is_Social_Media_iCrossing_ebook.pdf facebook.

جامعه‌شناسی چالش‌های نظام آموزشی

تحلیل مسائل ساختاری آموزش و پرورش

علی اصغر اکرمی

اشاره

در جوامع انسانی، نهاد آموزش و پرورش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این نهاد یکی از مهم‌ترین عوامل رشد اجتماعی، اقتصادی و تربیتی جامعه به شمار می‌آید. همچنین آموزش و پرورش رکن اساسی جامعه انسانی است. زیرا یکی از هدف‌های عمده آن پرورش و آموزش کودکان و نوجوانان توسط معلمان و مدیران است و از این نظر مؤثرترین رکن تحولات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه محسوب می‌شود. با توجه به اهمیت این نهاد در روند توسعه اجتماعی و اقتصادی جامعه، آسیب‌شناسی مشکلات و سوء کارکردهای آن از ضرورت‌های اساسی در جامعه انسانی است.

کلیدواژه‌ها: چالش‌های نظام آموزشی، تحلیل جامعه‌شناختی، آسیب‌ها و مشکلات نظام آموزشی، چالش‌های ساختاری

مشکلات ساختاری نظام آموزشی

برخی آسیب‌ها و مشکلاتی که نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، مسائلی هستند که به کلیت نظام آموزشی ارتباط پیدا می‌کنند لذا تلاش برای حل آن‌ها نیز مستلزم بازنگری در

ساختار این نظام آموزشی است. مشکلات ساختاری با صدور بخشنامه و کارهای روبنایی برطرف نمی‌شوند. سی‌رایت میلز، جامعه‌شناس آمریکایی، با تفکیک «امر خصوصی» و «امر اجتماعی» تعبیری دارد به این مضمون که: اگر در جامعه‌ای با جمعیت ۱۰۰ هزار نفر، مثلاً ۱۰ نفر دچار یک مشکل و ناهنجاری اجتماعی هستند، باید گفت این مشکلی فردی است نه ساختاری. شما باید این چند فرد را که هم‌نوا با کلیت جامعه نیستند، به‌طور فردی اصلاح کنید. با این اوضاع و احوال به نظر می‌رسد کلیت و ساختار جامعه مشکلی ندارد. اما اگر بین این جمعیت ۱۰۰ هزار نفری، مثلاً ۲۰ هزار نفر از هنجارهای جامعه تخطی کنند و مرتکب هنجارشکنی شوند، این به معنای آن است که مشکل امر فردی و خصوصی نیست. بلکه مشکل اجتماعی است. اکنون می‌پرسیم: مشکلاتی چون خروجی ضعیف نظام آموزشی، محوریت کنکور به‌عنوان یگانه راه موفقیت برای دانش‌آموزان، کاهش میزان مطالعه کتاب‌های غیردرسی، تست‌زنی به جای یادگیری و بی‌انگیزگی محوریت محفوظات بدون پیوند با پژوهش و تحقیق، و ده‌ها مشکل دیگر، آیا در سطح فردی و محدودی خود را نمایان می‌کند و یا واقعاً در تار و پود این نظام آموزشی تنیده شده و عمومیت پیدا کرده است؟ به نظر می‌رسد این نارسایی‌ها از

حد یک امر شخصی و در یک محدوده اندک فراتر رفته و کلیت نظام آموزشی ما را فرا گرفته‌اند. مشکلاتی که در این برهه از زمان دامن‌گیر نظام آموزشی ما شده‌اند، واقعا از حد عادی فراتر رفته و جنبه کلان پیدا کرده‌اند.

از دید جامعه‌شناسان، انحراف از استانداردهای هر جمع تا حدی قابل قبول است و جای مسامحه دارد. اما اگر از حدی گذشت، باید فکری اساسی برای آن کرد. به قول **امیل دورکیم**، جامعه‌شناس فرانسوی، حدی از جرم عادی است. اما اگر از حد عادی فراتر رفت، وضعیت «آنومیک» پیدا می‌کند. وضعیت آنومیک یا ناهنجاری، یعنی انحراف از وضعیت عادی (نرمال) و چیزی شبیه هرج و مرج در یک وضعیت و موقعیت است. نظام آموزشی موجود مبتنی بر تعامل یک‌سویه معلم و شاگرد است.

نظام آموزشی بانکی !

نظام آموزشی مرسوم در جامعه ایران، به قول **پائولو فریره** برزیلی، از بیماری نقل رنج می‌برد. او از چنین نظام‌های آموزشی

که عاری از تفکر انتقادی هستند، به عنوان «نظام آموزشی بانکی» یاد می‌کند. در نظام آموزشی روایتی و یا بانکی، کار معلم سپرده‌گذاری محفوظات در ذهن دانش‌آموز و سپس انتظار نقل روایتی است که به او انتقال داده است. ذهن دانش‌آموزان ما به مثابه حساب بانکی شده است که دائما از طرف معلمان با محفوظاتی سپرده‌گذاری می‌شود. در چنین نظام مرسوم و معمولی، ساکت ماندن و هر چه کتاب و معلم می‌گوید را بی‌چون و چرا پذیرفتن، از رویه‌های مقبول، مرسوم و مشروع تلقی می‌شود.

آموزش‌وپرورش ما به قول فریره در کتاب «آموزش ستمدیدگان»، از بیماری نقل رنج می‌برد. مهارت تست‌زنی هم این معضل را تقویت کرده است. دانش‌آموز بر محوریت سؤال‌های چهارگزینه‌ای باید هر چه را که در کتاب‌ها آمده است، بازخورد دهد و جایی برای تفکر انتقادی باقی نمی‌ماند. همکاران باید شاهد این واقعیت باشند که در این نظام آموزشی مرسوم و معمول، بچه‌های من و شما هیچ لذتی از مطالعه و



خواندن و نوشتن نمی‌برند. نشاط و شادابی از مدرسه‌ها رخت بر بسته و خبری از آن نیست. دانش‌آموز خوب دانش‌آموزی است که تست‌ها را بهتر بزند و به سؤالات معلم به خوبی پاسخ دهد. آزمایش و تحقیق و روحیه پرسشگری قطعاً نمی‌تواند رویه‌ای مقبول و روندی رایج در این نظام آموزشی باشد. بنابراین چطور انتظار داریم کارآفرینی، اختراع و نوآوری، پژوهش و تحقیق، و تولید علم از ثمرات و خروجی‌های شایع این نظام باشد؟

نگارنده در خلال تجربه‌های چندساله خود در مدیریت پژوهش‌سرای دانش‌آموزی، به وضوح شاهد این نارسایی‌ها بوده‌ام که چطور روزبه‌روز کنکور محوری دانش‌آموزان را از تحقیق و پژوهش، و وقت گذاشتن روی جشنواره‌ها و آزمایش‌های علمی دور کرده است. مدیران محترم مدرسه‌ها به ناچار و به نحوی اجتناب‌ناپذیر ملزم به اقداماتی در راستای این انتظارات بوده‌اند. به ناچار همه در راستای این وضعیت معیوب و در خدمت آن و باز تولید آن تلاش می‌کنیم. به نظر می‌رسد این فرایند و چرخه اجتناب‌ناپذیر شده است، به طوری که هر مسئول و مدیری باید در این راستا حرکت کند. وضعیت مزبور قطعاً با استانداردهای آموزشی و تربیت نیروی انسانی برای قرن حاضر تناقضی آشکار دارد. به‌منظور تبیین این معضل ساختاری، باید به استانداردهای آموزش و پرورش برای یادگیری در زندگی آینده نگاهی داشته باشیم.

اصل اول: یادگیری برای دانستن^۱

هدف از آموزش در ابتدا، یادگیری و کسب معلومات و دانش است. در این راستا می‌کوشیم که از تجربه‌های علمی و دستاوردهای دیگران بهره ببریم، به دانش و اطلاعات خود بیفزاییم، و از دانش علمی روز بهره ببریم.

اصل دوم: یادگیری برای اقدام و عمل کردن^۲

در این سطح، آموزش فقط کسب معلومات جدید نیست، بلکه آموزش باید در این راستا و محوریت قرار گیرد که به عمل و اقدامات تجربی بینجامد. در وضعیت نظام آموزشی روایتی حاکم بر جامعه ما، این اصل تحقق پیدا نمی‌کند و درصد اندکی از دانش‌آموزان از دانش نظری حاصل شده در راستای تولید علم، تحقیق و پژوهش بهره می‌گیرند. برای پژوهش و تحقیق در مدرسه‌ها و پژوهش‌سراها بودجه‌ای اختصاص نیافته است و دانش‌آموزان ما در سطح تئوری و نظری متوقف هستند. در نتیجه، آموزش و یادگیری به عمل و اقدام در راستای رفع نیازهای جامعه منتهی نمی‌شود.

اصل سوم: یادگیری برای بودن^۳

مطابق این اصل، یادگیری باید در راستای زندگی بهتر و بهزیستی انسان باشد. یادگیری باید این امکان را ایجاد کند که زندگی بهتر و سالم‌تری از نظر روحی و جسمی داشته باشیم و با محیط، شرایط و موقعیت‌های پیش‌رو، توان سازگاری و انطباق داشته باشیم. با مقایسه نظام آموزشی مرسوم در جامعه ما با سه اصل یاد شده، به وضوح می‌توان دریافت که چقدر از استانداردهای آموزشی فاصله داریم. گرچه سیاست و برنامه‌ای [اسناد تحولی بنیادین] برای برون رفت از این ناکارآمدی و نظام معیوب داریم لکن تحقق آن‌ها اراده درون‌ساختاری و برون‌ساختاری آموزش و پرورش را می‌طلبد. بی‌شک این برنامه به تولید شرایط مطلوب و تغییرات مثبت منجر خواهد شد.

اصل چهارم: یادگیری برای زندگی با یکدیگر^۴

سلطه کنکور و حاکمیت آزمون‌ها، روح مطالعه، و لذت یادگیری و کار جمعی و گروهی را از دانش‌آموزان گرفته است. ما در مدرسه‌ها هنوز مهارت‌های زندگی و اجتماعی را نهادینه نکرده‌ایم و مدرسه‌های ما خیل عظیمی از نیروهای انسانی را به جمع بی‌کاران و مطالبه گرانی پیوند می‌دهد که سرنوشتی مبهم و نامشخص در انتظار آن‌هاست.

با عنایت به شرحی که داده شد، انتظار می‌رود در این فرصت پدید آمده تا انتخابات اعضای «شورای عالی آموزش و پرورش»، بسیاری از مشکلات نظام آموزشی مطرح شوند و بسیاری از معضلات ساختاری در این جایگاه مورد ملاحظه و تأکید قرار گیرند.

البته باید توجه داشت که اگرچه مطالب مطروحه متأسفانه واقعیت دارد، ولی نتیجه‌گیری کلی درست نیست. زیرا هم‌اکنون و علیرغم همین وضعیت، رشد تولید علم در کشور ما قابل توجه است. بنابراین اگر نظام آموزشی بهبود پیدا کند و از وضع موجود به سمت مطلوب حرکت کند، این رشد علمی به مراتب بیشتر و آهنگ آن نمائی‌تر می‌شود.

پی‌نوشت‌ها

1. Learning to know
2. Learning to do
3. Learning to be
4. Learning to live together

منبع

1. De cors J(2013), International Review of education, Volum 59, Issue 3, PP 319- 330.

پنجاه سال هم‌نشینی با علوم اجتماعی

گزارشی از مراسم نکوداشت دکتر محمد میرزایی

کاوه تیموری
کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

اشاره

با اهتمام دانشکده علوم اجتماعی، انجمن جمعیت‌شناسی ایران، مؤسسه مطالعات تخصصی و جامع جمعیت، انجمن مطالعات فرهنگی، انجمن جامعه‌شناسی، سازمان ثبت احوال، پژوهشکده آمار و مشارکت سایر سازمان‌ها روز اول اردیبهشت ۱۳۹۸ جشن نکوداشتی برای دکتر محمد میرزایی، استاد تمام دانشکده علوم اجتماعی، برگزار شد. دکتر میرزایی سابقه چهار دهه تدریس و خدمات مدیریتی را در کارنامه خود دارد. ایشان از شاگردان غلام حسین صدیقی (پدر جامعه‌شناسی ایران) و دکتر مهدی امانی (استاد جمعیت‌شناسی) بود و در چهار دهه گذشته رشته جمعیت‌شناسی را به شکل تخصصی در قالب تدریس و تحقیق دنبال کرده است.

تأثیر و نقش ایشان در حوزه آموزش جمعیت‌شناسی به شکل تربیت شاگردانی که خود هم‌اکنون از رهروان جدی این عرصه به شمار می‌آیند، بر کسی پوشیده نیست. این استاد مبرز و متخصص هم اصلی خود را در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران متمرکز کرد و در هیچ دانشگاه دیگری تدریس نکرد.

به همین دلیل از نظر قوام گرفتن جمعیت‌شناسی، او در کنار استادان پیشکسوت و صاحب‌نام این رشته قرار می‌گیرد. نگرش خاص او به جمعیت‌شناسی، انتشار مجله تخصصی در این رشته، تعامل سازنده با مسئولان، عشق به خدمت، دارا بودن منش و رفتار اعتدالی، مسئولیت‌شناسی در جمعیت‌شناسی، معلمی محبوب و متین از نکاتی بودند که شرکت‌کنندگان در همایش بر آن‌ها تأکید داشتند. دکتر محمد میرزایی بزرگ‌ترین افتخار خود را گرفتن تأیید صلاحیت تدریس از دکتر غلامحسین صدیقی و

به مصداق «من لم یشکر المخلوق لم یشکر الخالق»، سنت نکوداشت پیشگامان و تلاشگران و کنشگران حوزه علوم اجتماعی سنت پسندیده‌ای است که به معنی دار کردن سلوک آن‌ها کمک شایان می‌کند.

خوش‌بختانه این حرکت با همت دانشجویان، دست‌اندرکاران و علاقه‌مندان در فزونی است. در بهار سال ۱۳۹۸، سالن ابن‌خلدون دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران شاهد برگزاری مراسم نکوداشت دکتر محمد میرزایی، استاد جمعیت‌شناسی و نام‌آشنای عرصه علوم اجتماعی بود. آنچه که به اجمال می‌آید، گزارشی از برپایی این مراسم است.

گاه‌شمار زندگی

۱۳۲۲: تولد در تهران (تیرماه)

۱۳۴۱ - ۱۳۲۹: تحصیل در دبستان و دبیرستان جعفری و اخذ دیپلم ریاضی

۱۳۴۲: آغاز تحصیل در دانشگاه تهران رشته جامعه‌شناسی

۱۳۴۶: اخذ مدرک کارشناسی جامعه‌شناسی

۱۳۵۰: اخذ مدرک کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی

۵۲ - ۱۳۵۱: تدریس و تحقیق در دانشکده علوم اجتماعی

۵۷ - ۱۳۵۲: تحصیل در دانشگاه پنسیلوانیا و اخذ دکترای جمعیت‌شناسی

۱۳۵۷: کار در بخش جمعیت سازمان ملل به مدت یک سال

۱۳۵۸: بازگشت به وطن

۱۳۵۹: مدیریت گروه جمعیت‌شناسی به مدت ۲۱ سال

۱۳۶۰: ازدواج با خانم اسلامبولچی مقدم

۱۳۷۵ - ۱۳۶۰: دو دوره ریاست دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

۱۳۷۷: تأسیس مرکز مطالعات آسیا و اقیانوسیه

۱۳۹۶ - ۱۳۸۱: تأسیس و ریاست انجمن جمعیت‌شناسی ایران

۱۳۹۷: حضور حدود ۱۰۰۰۰ دانشجو در کلاس‌های ایشان از بدو تدریس

۱۳۹۸: بازنشستگی با پایه ۳۹ و به‌عنوان استاد تمام

دستیاری دکتر مهدی امانی و شاگردی دکتر **جمشید بهنام**، از استادان بنام جامعه‌شناسی و جمعیت‌شناسی می‌داند. از جناب دکتر میرزایی مقالات متعددی در حوزه جمعیت‌شناسی به چاپ رسیده‌اند و در فصلنامه‌های تخصصی این رشته همیشه شاهد چاپ مقالات ایشان بوده‌ایم. کتاب «کاربرد جمعیت‌شناسی» نیز از آثار تألیفی ایشان است.

خاطرات هر کدام از دانشجویان دکتر میرزایی نیز هریک از دیگری شنیدنی‌تر بود. آن‌ها می‌گفتند: «دکتر میرزایی با دو بال اخلاق و علم، سلوک عاشقانه خودش را در چهار دههٔ معلمی به اثبات رساند. هیچ‌گاه از ایشان تنگ‌نظری، تعصب و خودخواهی ندیدیم.» آنچنان که گفته‌اند، جامعه‌ای با دانش و سواد کمتر همچنان به راه خودش ادامه می‌دهد، اما در نبود انسان‌های بااخلاق ممکن است به ورطه و پرتگاه نابودی سقوط کند. میرزایی نمونه‌ای عالی از استادان بااخلاق و علم در محیط دانشگاه است.»

چه خوش گفت که: «سایه‌اش پاینده. محضر استاد کانون علم و اخلاق و فضیلت و راستی است. سعهٔ صدر و آرامش و طمأنینهٔ قلبی در تعامل با شاگردان و دوستان از ویژگی‌های منحصر به فرد استاد است.»

یکی دیگر از دانشجویان می‌گفت: «یکی از منش‌های دکتر میرزایی حسن سلوک با دانشجویان فراتر از کلاس و دانشکده بود. در سال ۱۳۴۷، یک سالی بود که از این دانشکده به دانشکدهٔ علوم رفته بودم. در آذرماه مادرم به سوی حق پرواز کرد و در مجلس ختم ایشان، دیدم آقای دکتر میرزایی به همراه خانوادهٔ محترمشان از آن سوی شهر به این سوی شهر آمده و شرکت کرده‌اند. هم‌کلاسی‌ها همه در عجب بودند که ایشان تا چه حد بزرگوارند و بنده متحیر که دکتر اصلاً چگونه مطلع شده بودند. امروز بعد از ۲۵ سال تازه بهتر می‌فهمم که چرا در این جلسهٔ نکوداشت عاشقانه از ایشان صحبت می‌کنم.»

حاضران و استادان هر کدام از فصایل ایشان مواردی را یادآوری می‌کردند و اینکه شاه‌فتر اصلی برای دوام و استمرار خدمت ۴۰ ساله در عرصهٔ معلمی در وجود استادی گران‌قدر مثل دکتر میرزایی، چیزی غیر از عشق به کتاب و کلاس و دانشجو و محیط دانشگاه نبوده و نیست.

امروز اگر از استاد سؤال کنیم که: اگر قرار بود یک بار دیگر برای خود سلوک کاری و حرفه‌ای انتخاب کنید، چه حرفه‌ای را برمی‌گزیدید، به‌طور حتم با شدت و حدت بیشتری راه معلمی انتخاب می‌کردند. چرا که معلمی به قول شهید **رجایی** شغل نیست، عشق و هنر و ایثار است. و این جاست که معلمی عزیز و استادی پرمایه مانند دکتر میرزایی، شایستهٔ هزاران تحسین و تشویق همگان است.

باید گواهی داد که: دکتر میرزایی دارای شخصیت پرجاذبه‌ای است که در بیان شأن و منزلت بسیاری از استادان، همواره پای ثابت سخنرانی‌ها، نکوداشت‌ها و حتی سوگواری‌ها بوده است. این نکته از مقبولیت شخصیت مهرورزانۀ او نزد دیگران، با گرایش‌ها و سلیقه‌های گوناگون نشان دارد. حقیقت این است که ارزش چنین ویژگی شخصیتی وقتی بهتر نمایان می‌شود که از خود بیرسیم؛ مانند استاد میرزایی چند نفر می‌توان مثال زد؟

او در این ویژگی خود فرد است. از خود در گذشته و الحاق مرد است. لازمهٔ داشتن این ویژگی، از خودگذشتگی، خلوص باطن و صفای دل است. برای تواضع استاد میرزایی و افتاده حالی ایشان شاید کمتر بتوان مورد مشابهی یافت. در پس زمینهٔ شخصیت ایشان، روحی پر از احساس و عاطفه موج می‌زند. او دلبستهٔ ایران و فرهنگ غنی اسلامی است و در تمام جان و ضمیرش دلدادگی به ادبیات نشسته است. شخصیت ساده و علمی و در عین حال صمیمی و پرمایهٔ دکتر میرزایی همواره مورد توجه ریاست محترم دانشگاه تهران بوده است. ایشان می‌گفت: «نقطه نظرات کارشناسانه و تخصصی وی در جلسات اداری به گونه‌ای است که همهٔ اعضا را مجاب می‌کند و معمولاً پرونده‌های کاری که دکتر میرزایی از آن‌ها دفاع کند، رأی قابل قبول می‌آورند.»

در این نشست نکوداشت شمار قابل توجهی از اهل علوم اجتماعی حضور داشتند و نزدیک به ۲۰ سخنران نقطه نظرات خود را درخصوص شأن و منزلت دکتر میرزایی صمیمانه ابراز داشتند. از همه مهم‌تر، شمار

کثیری از همان ۱۰۰۰۰ دانشجوی دکتر میرزایی خود را به جلسهٔ نکوداشت رسانده بودند و نسبت به ایشان ابراز احساسات می‌کردند. جذاب‌تر از همه پیام یک جانباز جنگ تحمیلی بود که به وسیلهٔ تلفن همراه ارسال و در جلسه پخش شد. این جانباز سرافراز ذکر کرد که چگونه در زمان بستری بودن، دکتر میرزایی که در آن زمان رئیس دانشکده نیز بودند، به دیدار و عیادتشان آمده بودند. این حرکت استاد میرزایی برای وی سرشار از انرژی و جان‌بخشی دوباره بود که در پیام این جانباز عزیز کاملاً هویدا بود.

مسئولان برپایی نکوداشت ذکر کردند که کلیات مطالب، نوشته‌ها و سخنرانی‌های جلسهٔ نکوداشت در یک مجلد واحد تنظیم و به زیور طبع آراسته خواهد شد. بنابراین و با این انتظار، به اجمال از مطالب بسیار گستردهٔ نکوداشت عبور می‌کنیم. باید اذعان کنیم که لحظات بسیار زیبایی از غلیان احساسات دانشجویان و استادان در جلسه خلق شد. زیرا این نکوداشت، برای استادی فرهیخته و گرمی‌داشت مردی اجتماعی و یکی از شناسنامه‌های ماندگار جمعیت‌شناسی کشور بود. مردی به زلالی باران، یکدل و یک‌زبان، معنی روح زیبایی، دکتر محمد میرزایی!



گزارش یک نشست اجتماعی جامعه‌شناسی سیل

توجه به اینکه اورژانس و فوریت‌های پزشکی کار گروه و متولی سلامت مردم هستند، مشارکت شهروندان نیز در مواقع بحران ضروری است و حرف اول را می‌زند.»

وی ادامه داد: «از سال ۱۳۸۰، مردم و دولت به حوادث و بلایای طبیعی توجه خاص و ویژه‌ای نشان داده‌اند و به همین سبب برای هر یک از دستگاه‌ها، از جمله اورژانس، در هنگام حوادث و بلایای طبیعی شرح وظایفی معین شده است. اورژانس در مواجهه با چنین حوادثی سه وظیفه مهم شامل تریاژ، انتقال به مراکز درمانی و تأمین بهداشت محیط، و درمان بیماری‌های پس از سیل دارد که تاکنون به خوبی از عهده انجام آن‌ها برآمده است.»

عضو هیئت علمی گروه معماری و شهرسازی «دانشگاه بوعلی‌سینا» گفت:

و مدیریت، ابلاغ هشدارهای لازم به تمامی مدیران و مسئولان ارشد استانی، یادآوری دستورالعمل‌های تصویب شده، تشکیل جلسات متعدد ستاد بحران، بازرسی استاندارد و مسئولان ارشد از ظرفیت و استقامت سدها، بازرسی تجهیزات امدادی، و رسوب‌گیری و لایروبی کانال، مسیل و رودخانه به‌صورت شبانه‌روزی، همگی از اقدامات مؤثر و مهم این ستاد در زمان قبل از وقوع سیلاب بوده است.

رئیس مرکز مدیریت حوادث و فوریت‌های پزشکی استان همدان با بیان اینکه وظیفه اصلی اورژانس در حوادث طبیعی حفظ جان مردم است، آمار تلفات سیل در همدان را برابر با فاجعه این حادثه در گلستان دانست.

دکتر حبیب معصومی، درباره مشارکت و آگاهی مردم در حوادث سیل بیان داشت: «با

نشست تخصصی «جامعه‌شناسی فاجعه» (با محوریت سیل) چندی پیش به همت «مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران» در همدان برگزار شد. مدیر کل مدیریت بحران استانداری همدان گفت: «۴۳ مخاطره طبیعی جوامع را در جهان تهدید می‌کنند. این در حالی است که ۳۴ مخاطره از این تعداد در ایران و ۲۲ مخاطره اعم از برف، سیل و خشک‌سالی در استان همدان وجود دارد.»

علی‌مردان طالبی، مدیریت به‌موقع و صحیح ستاد بحران را مشروط بر فعالیت در سه قسمت قبل، هنگام و بعد از سیل دانست و اظهار کرد: «وجود زیرساخت‌های مناسب مانند مشارکت مردمی، اطلاع‌رسانی



«زمینه بروز فاجعه در هر منطقه متفاوت است. برای مثال، در استان‌های جلگه‌ای، مانند خوزستان و لرستان، بروز فاجعه‌ای مانند سیل بسیار خاص و خطرناک است. در حالی که بروز این اتفاق در استانی کوهستانی مانند همدان، خیلی حاد و خطرناک نیست.»
دکتر محمدرضا عراقچیان افزود: برای کشور و هر استان یک نقشه مخاطرات داریم. در این نقشه میزان مخاطرات درجه‌بندی شده و مشخص است که به کدام نقطه در زمان وقوع حوادث باید توجه بیشتری کرد. وی با تقسیم‌بندی مخاطرات به طبیعی، انسان‌ساز و فناوری اظهار کرد: «سیلی که اتفاق افتاد، جزو مخاطرات طبیعی است که متأسفانه برای جلوگیری از آن نمی‌توان کاری کرد. هنگام بروز مخاطرات طبیعی، تنها باید فاجعه را به حادثه تبدیل کرد و میزان ضرر را کاهش داد.»

عراقچیان درباره سیل خوزستان تصریح کرد: سیلی که در این منطقه رخ داد، ناشی از خود استان نبود، بلکه در اثر بارش‌های کوهستانی و شرایط جوی استان‌های هم‌جوار بود. شرایط جوی استان‌های هم‌جوار در بروز بلایای طبیعی در استان تأثیر مستقیم دارد و برای جلوگیری و مقابله با این اتفاقات نیازمند زنجیره مدیریت مخاطرات هستیم.»

دکتر نصرالله عرفانی، جانشین معاونت اجتماعی فرماندهی انتظامی استان همدان، با بیان اینکه حادثه‌های طبیعی اخیر درسی بود که طبیعت به ما داد، گفت: «درس این بلایا توجه به موضوع تاب‌آوری جامعه در برابر بلایای طبیعی بود.» وی با اشاره به اینکه وظیفه اصلی نیروی انتظامی تأمین امنیت مردم است، اظهار داشت: «با بروز مشکلات اخیر وظیفه نیروی انتظامی چند برابر شد و با توجه به اینکه همدان معین چند استان نیز بود، نیروها در حالت آماده‌باش صددرصد به سر می‌بردند. خوش‌بختانه نه‌تنها حادثه خاصی برای افراد رخ نداد، بلکه شاهد کاهش ۵۰ درصدی سرقت‌ها در ایام نوروز امسال نسبت به مدت مشابه سال گذشته بودیم.»

محمد حسن باقری شکیب، کارشناس مرکز پیش‌بینی هواشناسی استان همدان، با بیان اینکه تمام اطلاعات و مدل‌های

هواشناسی جهانی هستند، گفت: اگر سامانه بارشی مخرب و قوی باشد، ظرف ۴۸ ساعت پیش از ورود سامانه بارشی، به تمام دستگاه‌ها و نهادهای دولتی هشدار داده می‌شود. با توجه به آغاز سال جدید و بارش بارانی که در ۷۰ سال گذشته بی‌نظیر بوده است، در ایام عید نیز شاهد ورود دو سامانه پرقدرت بودیم که سامانه اول اگر چه بارش فراوانی را به همراه داشت، اما در واقع هشدار برای وقوع سیل در بارش سامانه دوم بود.»

دکتر نصرالله عرفانی، عضو علمی گروه روان‌شناسی دانشگاه پیام‌نور استان همدان گفت: «علائم روان‌شناختی فجایع حاد با گذشت زمان، به‌صورت مزمن در افراد باقی می‌ماند و باعث ایجاد زمینه‌های خطرناک در آن‌ها می‌شود.»

وی با اشاره به اینکه آسیب‌های جسمانی و ظاهری بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرند و آسیب‌های روحی و روانی فراموش می‌شوند، افزود: «مداخله تیم روان‌شناسی، برای افرادی که علائم در آن‌ها مزمن شده، ضروری است.»
دکتر اسدالله نقدی، عضو هیئت علمی گروه جامعه‌شناسی دانشگاه بوعلی‌سینا، با بیان اینکه بلایای طبیعی فعالیت و زندگی انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، گفت: بلایای طبیعی ماهیت اجتماعی دارند. بنابراین ویژگی‌های اجتماعی و فرهنگی در بلایای طبیعی بسیار مهم‌اند و درک درست و واقعی از ویژگی‌های رفتاری جامعه به مدیریت بحران کمک می‌کند.»

نقدی ادامه داد: «تاب‌آوری شامل سه نوع تاب‌آوری سازهای، سازمانی و اجتماعی است. برای تاب‌آوری سازهای، شهرها باید ایمن و استاندارد ساخته شوند. در تاب‌آوری سازمانی تاب‌آوری تمامی سازمان‌ها و شهرداری‌ها در مواقع بحران مورد توجه است. تاب‌آوری اجتماعی نیز بدین معناست که مردم باید اطمینان داشته باشند که خود و سازمان‌ها در شرایط بحران دوام خواهند آورد و در کشور ما تاب‌آوری اجتماعی باید سنجیده شود و آموزش تاب‌آوری نباید به مواقع بحرانی منحصر باشد.

مصطفی پناهنده، مدیر کل راهداری و حمل‌ونقل جاده‌ای استان همدان در این

نشست گفت: «راه‌های استان همدان دارای زیرساخت‌های خوبی هستند و در سیل اخیر آسیب و خسارت جدی ندیدند. هنگام وقوع بحران اگر جاده‌ها بسته شوند، کمک‌رسانی‌های دیگر هم مختل می‌شوند. بنابراین سعی کردیم راه‌های استان مسدود نشود. وی عنوان کرد: «با توجه به اینکه در بسیاری از مناطق همچون استان مرکزی، بندها شکافته شدند، سیل روستاهای استان همدان را فرگرفته بود و عملاً جاده‌ها در حال تخریب بودند، عوامل راهداری استان وارد عمل شدند و به بازسازی و بازتوانی راه‌ها پرداختند.»

رضا زمانی، معاون هماهنگی امور عمرانی فرماندار همدان، با اشاره به همکاری و مشارکت قابل توجه مردم در مهار سیلاب، بیان کرد: «مدیریت و فرماندهی مشکلات در همدان به شکل سامان‌یافته و به دور از موازی‌کاری با مدیریت ستاد مدیریت بحران صورت گرفت. خوش‌بختانه، ما شاهد بلوغ در شورای روستاها و دهیاری‌ها هستیم. این در حالی است که مردم ساکن در روستا با رضایت و جدا از هر گونه مقاومت، موافق هدایت آب به مزارع کشاورزی خود بودند و از آب‌گرفتگی به‌طور کامل در روستاها جلوگیری کردند.»
معاون فرماندار همدان بزرگ‌ترین عامل در مدیریت بحران را جلوگیری و کنترل بحران‌زدگی از سوی مسئولان دانست و تأکید کرد: «با مدیریت منطقی و بررسی‌های کارشناسی در شهرداری و فرمانداری‌ها، به‌وسیله مشخص کردن تمامی نقاط بحران، قنات و رودخانه‌ها برای مقابله با سیل، مدیریت سیلاب از سرمنشأ صورت گرفت.»

اعظم شکوری، مدیر مرکز افکارسنجی شعبه همدان نیز گفت: «اگر جامعه را به یک انسان تشبیه کنیم، می‌توان گفت زمانی که بخشی از آن دچار آسیب می‌شود، قلب همه انسان‌ها به درد می‌آید. همان‌طور که اگر بخشی از بدن یک انسان دچار آسیب شود بخش‌های دیگر آن نیز مختل می‌شوند. شاید تا زمانی که بحث‌های جامعه‌شناسی چندان مطرح نبودند، بیشتر، آسیب‌های جغرافیایی و جسمی یک فاجعه مدنظر قرار می‌گرفتند. اما بعدها به آسیب‌های روحی و روانی نیز توجه شد.»

۱۰ کتاب برتر جامعه‌شناسی

محمد فکری

گفت: از بین تمامی این فهرست‌ها، کتاب‌هایی که توسط انجمن بین‌المللی جامعه‌شناسی اعلام شده‌اند، بین اجتماع علمی جامعه‌شناسان از اعتبار و پذیرش بیشتری برخوردار هستند. در جدول ۱ فهرست ۱۰ کتاب برتر جامعه‌شناسی به همراه تعداد آرای آن‌ها آمده است. کتاب‌هایی که به زبان فارسی ترجمه شده‌اند، با عنوان فارسی آن‌ها و همچنین نام مترجم و ناشرشان ذکر شده‌اند. کتاب‌هایی هم که هنوز به فارسی ترجمه نشده‌اند، با عنوان انگلیسی کتاب و نویسنده ذکر شده‌اند. در این فهرست از بین چهار نفری که به‌عنوان کلاسیک‌های جامعه‌شناسی جهان شناخته می‌شوند، یعنی مارکس،

«انجمن بین‌المللی جامعه‌شناسی» در سال ۱۹۷۷ پیمایشی را بین اعضای خود برای ارزیابی انتقادی میراث جامعه‌شناسی در قرن بیستم انجام داد که نتایج آن در کنگره جهانی انجمن بین‌المللی جامعه‌شناسی در سال ۱۹۹۸ اعلام شد. در این پیمایش انجمن جهانی جامعه‌شناسی از اعضای خود خواست هر کس پنج کتاب منتشر شده در قرن بیستم را که در حرفه آن‌ها به‌عنوان جامعه‌شناس تأثیرگذار بوده‌اند، انتخاب کند.^۱ هر چند ۲۲ سال از انجام این نظرسنجی می‌گذرد و مراجع دیگری هم با روش‌های متعدد کتاب‌های دیگری را به‌عنوان کتاب‌های برتر جامعه‌شناسی اعلام کرده‌اند، ولی تقریباً می‌توان

جدول ۱. کتاب برتر جامعه‌شناسی

ردیف	نام کتاب	نویسنده	تعداد رأی	مترجم	ناشر ایرانی
۱	اقتصاد و جامعه	ماکس وبر	۹۵	عباس منوچهری، مهرداد ترابی‌نژاد، مصطفی عمادزاده	سمت
۲	بینش جامعه‌شناختی	سی‌رایت میلز	۵۹	عبدالمعبود انصاری	سهامی انتشار
۳	Social Theory and Social Structure	Robert Merton	۵۲	-	-
۴	اخلاق پروتستان و روح سرمایه‌داری	ماکس وبر	۴۷	عبدالمعبود انصاری	سمت
۵	ساخت اجتماعی واقعیت	پیتر ال برگر و توماس لاکمن	۴۵	فریبرز مجیدی	علمی و فرهنگی
۶	تمایز: نقد اجتماعی قضاوت‌های ذوقی	پیر بوردیو	۴۳	حسن چاووشیان	ثالث
۷	در باب فرایند تمدن	نوربرت الیاس	۳۰	غلامرضا خدیوی	جامعه‌شناسان
۸	نظریه کنش ارتباطی	یورگن هابرماس	۲۹	کمال پولادی	روزنامه ایران / نشر مرکز
۹	The Structure of Social Action	Talcott Parsons	۲۸	-	-
۱۰	نمود خود در زندگی روزمره	اروینگ گافمن	۲۵	مسعود کیان‌پور	نشر مرکز

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد کودک برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

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

مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد پرهان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

- رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد فناوری آموزشی
- رشد مدرسه زندگی ♦ رشد معلم ♦ رشد آموزش خانواده

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 برهان متوسطه دوم

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، دانش‌جو معلمان دانشگاه‌های وابسته و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش و... تهیه و منتشر می‌شود.

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

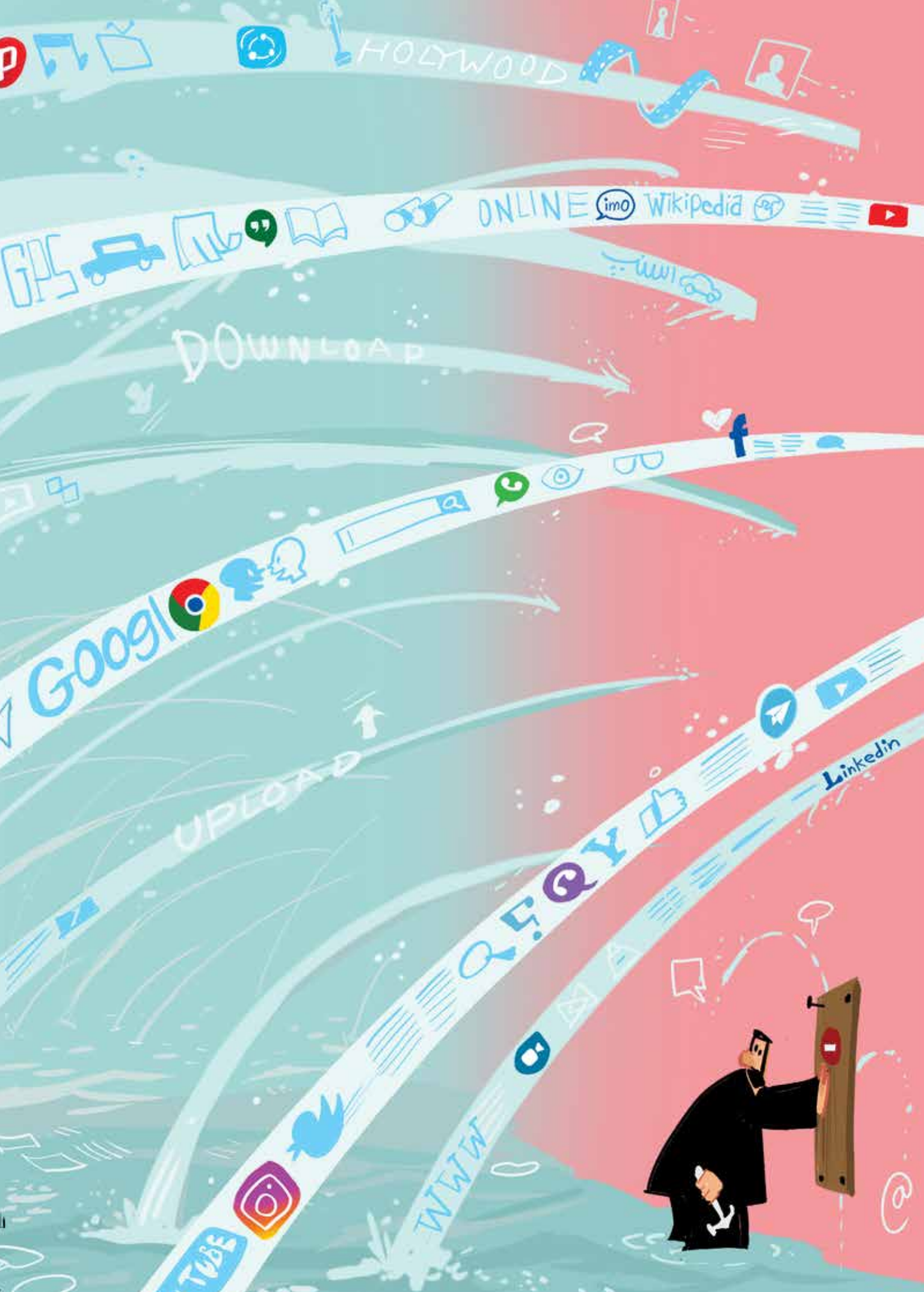
♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

♦ وبگاه: www.roshdmag.ir

دورکیم، وبر و زیمل، فقط کتاب‌هایی از وبر دیده می‌شود که از این حیث قابل تأمل است. در حالی دو کتاب ماکس وبر در فهرست ۱۰ کتاب برتر جامعه‌شناسی قرن بیستم قرار گرفته‌اند که برخلاف انتظار نامی از دیگر کلاسیک‌های این رشته دیده نمی‌شود. امیل دورکیم بین ۱۰ ردیف نخست کتابی ندارد و حتی اسمی از کارل مارکس هم دیده نمی‌شود.

از ۱۰ نویسنده برتر جامعه‌شناسی، شش نفر آن‌ها (میلز، گافمن، پارسونز، برگر، لاکس و مرتن) آمریکایی هستند، سه نفر (وبر، الیاس و هابرماس) آلمانی‌اند و پیر بوردیو هم تنها جامعه‌شناس فرانسوی این جمع است. ملیت این افراد به نحوی بیانگر تعلق آن‌ها به پارادایم‌های مختلف جامعه‌شناسی است. البته با این قید که برای مثال لزوماً نمی‌شود تمامی آمریکایی‌ها را متعلق به یک پارادایم دانست، چرا که **میلز و پارسونز** دو طیف نه تنها متفاوت بلکه متضاد بودند. همچنین بین آلمانی‌ها هم که جامعه‌شناسی تفهمی در آنجا ریشه دارد، باید **هابرماس** را بیش از «جامعه‌شناس تفهمی» «جامعه‌شناس انتقادی» دانست. در این فهرست هیچ نامی از جامعه‌شناسان غیر غربی دیده نمی‌شود. از نظر ترجمه‌هایی هم که از این آثار شده است، ترجمه ۸۰ درصدی ۱۰ کتاب برتر جامعه‌شناسی جهان به زبان فارسی را می‌توان نشانه‌ای از انتخاب‌های صحیح مترجمان و جامعه‌شناسان ایرانی دانست. هر چند برای ارزیابی توفیق جامعه‌شناسی در ایران باید معیارها و شاخص‌های متعددی را در نظر داشت، ولی اگر یکی از این شاخص‌ها ترجمه متون مهم جامعه‌شناسی جهان باشد، در این شاخص جامعه‌شناسی ایران نمره قابل قبولی دارد. ترجمه ۸ کتاب از ۱۰ کتاب برتر جامعه‌شناسی قرن بیستم به زبان فارسی را می‌توان نشانه‌ای از توجه جامعه‌شناسی ایران به روند جهانی این علم دانست. از بین مترجمان ایرانی این کتاب‌ها، به استثنای **فریبرز مجیدی و عبدالمعبود انصاری**، همگی جزو اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های متفاوت ایران هستند. البته عبدالمعبود انصاری نیز عضو هیئت علمی و بازنشسته **دانشگاه ویلیام پترسون** آمریکاست و او را هم باید جزو مترجمان دانشگاهی تلقی کرد. دانشگاهی یا غیردانشگاهی بودن این مترجمان از این حیث مهم است که در ایران علاوه بر آکادمیسین‌ها، روشن‌فکران و مترجمان غیردانشگاهی هم نقش قابل اعتنايي در تولید متون جامعه‌شناسی داشته‌اند و نمی‌توان اجتماع جامعه‌شناسی ایران را فقط به دانشگاه محدود کرد. البته در مورد ۸ کتاب برتر جامعه‌شناسی که به فارسی ترجمه شده‌اند، این فهرست نشان می‌دهد سهم غیردانشگاهی فقط ترجمه یک کتاب بوده است. مترجمان دانشگاهی این کتاب‌ها به شرح زیر عضو هیئت علمی یا بازنشسته دانشگاه‌ها هستند.

- ♦ **عباس منوچهری**، گروه علوم سیاسی دانشگاه تربیت مدرس؛
- ♦ **مهرداد ترابی‌نژاد**، گروه علوم اجتماعی دانشگاه خوارزمی؛





گام دوم انقلاب اسلامی

**THE SECOND PHASE OF
THE ISLAMIC REVOLUTION**