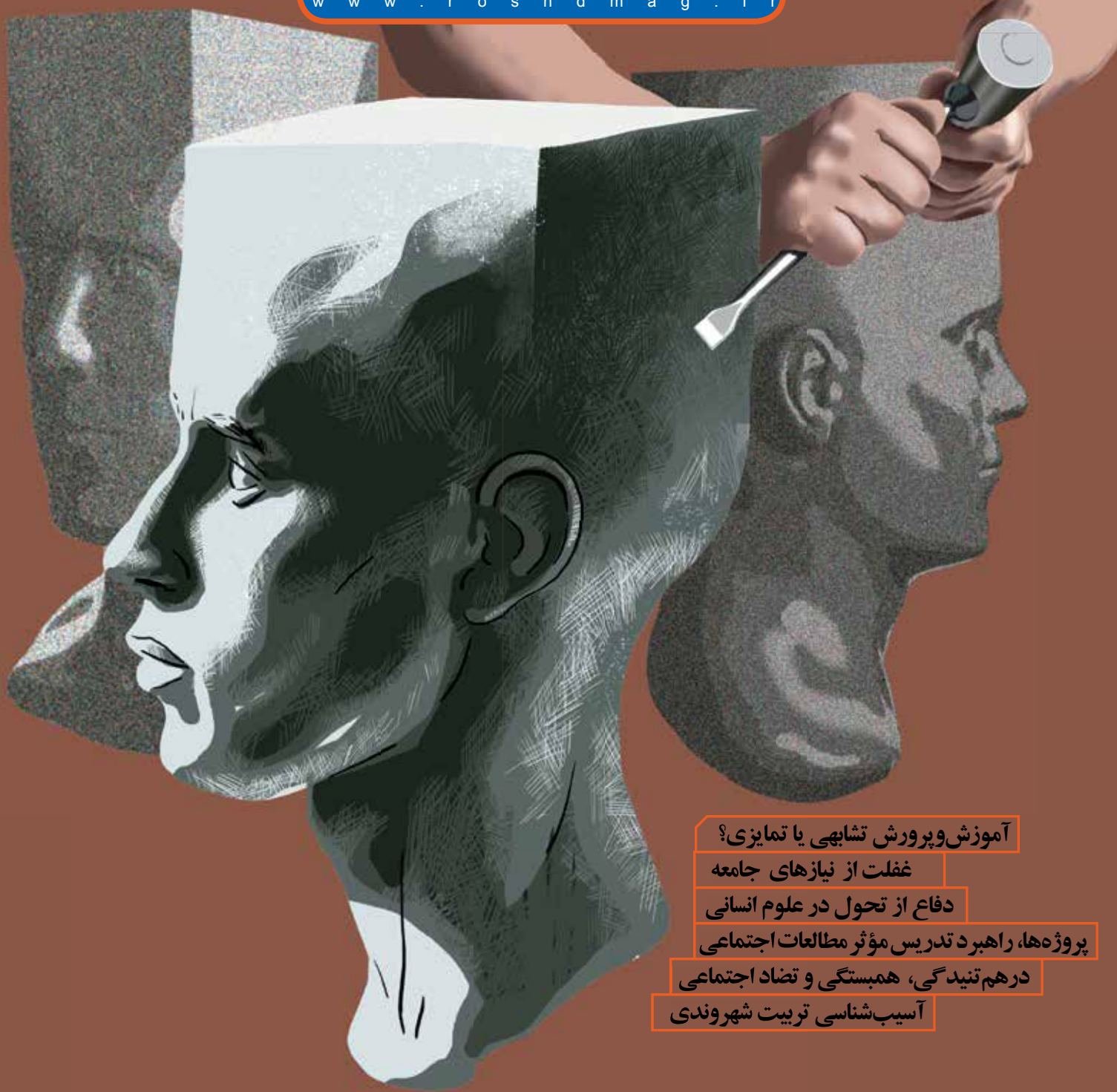


علوم اجتماعی ۸۱

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان،
دانش‌جو معلمان کارشناسان وزارت آموزش و پرورش | دوره بیست و دوم |
شماره ۲ | زمستان ۱۳۹۸ | ۶۴ صفحه | ۳۶۰۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
www.roshtdmag.ir



آموزش و پرورش تشابهی یا تمایزی؟

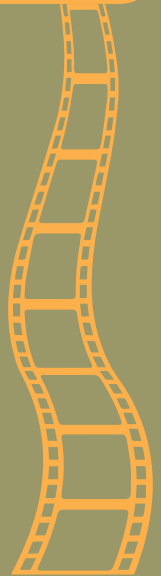
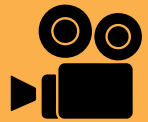
غفلت از نیازهای جامعه

دفاع از تحول در علوم انسانی

پروژه‌ها، راهبرد تدریس مؤثر مطالعات اجتماعی

درهم تنیدگی، همبستگی و تضاد اجتماعی

آسیب‌شناسی تربیت شهروندی



نوراجان: فیلم کوتاه داستانی
نویسنده و کارگردان: مهدی نوری
گروه مخاطب: دانش‌آموزان دوره دوم
 متوسطه، خانواده‌ها، معلمان
زمان: ۳۰ دقیقه



وحید گلستان
 دبیر جشنواره بین‌المللی
 فیلم آموزشی

خلاصه داستان: روایتی است از زنی جوان از طبقه متوسط جامعه که زندگی را در کنار دختر خردسالش **نرگس** و همسرش **مرتضی** که چند سال پیش بر اثر تصادف و ضربه مغزی شدید دچار زندگی گیاهی شده است، سپری می‌کند. روال معمول زندگی **نورا** با یک اشتباه به هم می‌خورد و او را به فکر فرو می‌برد که آیا باید همچنان به این شکل زندگی ادامه دهد یا مسیر دیگری برای زندگی خود برگزیند.

ایجاد تفکر فیلمی: این فیلم درخصوص بحث تصمیم‌گیری، مصداقی جهانی را معرفی می‌کند. مفاهیم انتخاب و قضاوت از دیگر نکات برجسته ایجاد تفکر فیلمی توسط این فیلم است.



آبرو: فیلم کوتاه داستانی
نویسنده و کارگردان: محمد حکیمی
گروه مخاطب: دانش‌آموزان دوره اول متوسطه و معلمان
زمان: ۷ دقیقه

خلاصه داستان: کودک ۱۲ ساله شاگرد اول کلاس به دزدی متهم شده است و برای حفظ آبروی خود می‌جنگد.

ایجاد تفکر فیلمی: در شرایط چالش برانگیز اجتماعی «چه می‌توانیم بکنیم؟»



افصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
برای معلمان، دانشجویان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره بیست و دوم | شماره ۲ | زمستان ۱۳۹۸ | صفحه ۶۴

بسم الله الرحمن الرحيم
اللهم صل على محمد و آل محمد



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

سرمقاله

آموزش و پرورش تشابهی با تمایزی؟ / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

غفلت از نیازهای جامعه / ارزیابی کتابهای درسی علوم اجتماعی در گفت و گو با بهروز نوروزی / نصرالله دادار / ۴

دفاع از تحول در علوم انسانی / دکتر علیرضا شجاعی زند / ۹

آسیب شناسی تربیت شهروندی / نقد برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره متوسطه از دید دبیران مطالعات اجتماعی

شهر قم / حسن نجفی / ۱۱

ارزشیابی برای یادگیری / کاهش اضطراب دانش آموزان در آزمون پایانی با استفاده از ارزشیابی فرایندمدار /

بهروز انصاری / ۴۰

الگوهای برتر تدریس جامعه شناسی / گزارشی از پانزدهمین جشنواره در سنجند / دانیال اعلمی / ۵۲

دانش نوین اجتماعی

اجتماع محصور / آسیب شناسی فضایی و اجتماعی زندگی شهری نوین / شارلوت لمانسکی، مترجم: جعفر آقابارنیا گودرزی / ۱۶

مفهوم قدرت از دیدگاه فوکو / رویکردی نقادانه، متفاوت و رو به جلو / منوچهر ذوالفقاری / ۱۹

تقسیمات پارادایمی؛ راهنما یا مانع اندیشه و عمل در علوم اجتماعی / دکتر مسعود گلچین / ۲۴

پروژه ها، راهبرد تدریس مؤثر مطالعات اجتماعی / جمشید میرزایی / ۲۶

«سرسختی روانی» و «پذیرش اجتماعی» / داریوش عظیمی / ۳۴

چشم اندازهای نظری مهاجرت روستایی / عباس قاسمی و رقیه حیدری / ۴۷

دانش اجتماعی بومی

درهم تنیدگی همبستگی و تضاد اجتماعی / مروری بر دیدگاه های مطرح شده در چهارمین همایش کنکاش های

نظری و مفهومی درباره جامعه ایران / مسعود توپسرکانی / ۳۱

کارنامه نظری توسعه علوم اجتماعی ایران / کاوه تیموری / ۵۵

نظریه پردازی برای جامعه شناسی ملی / محمدجواد زاهدی / ۵۸

زندگی یا مرگ مدرسه مسئله این است / گزارشی از نشست نقد و بررسی کتاب «مرگ مدرسه» / حسین کمالی / ۶۰

کاریکاتور بیست: 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
● مدیر هنری: کوروش پارسائزاد
● طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه
● دبیر عکس: پرویز قراگوزلی
● نشانی دفتر مجله: تهران،
ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶
● صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۴۵۸۵
● نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸
● وبگاه: www.roshdmag.ir
● پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
● رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
● نشانی امور مشترکین: تهران،
صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
● تلفن امور مشترکین: ۸۸۸۶۷۳۰۸
● شمارگان: ۲۲۰۰

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

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

آموزش و پرورش تشابهی یا تمایزی؟

فریبرز بیات

دورکیم، به عنوان یکی از بنیان‌گذاران جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، جوامع را بر حسب نوع روابط و مناسبات اجتماعی به دو نوع تقسیم می‌کند: جوامع دارای «نظم تشابهی» که او از آن به عنوان «هم‌بستگی مکانیکی» یاد می‌کند، و جوامع دارای «نظم تمایزی» که او از آن به عنوان «هم‌بستگی ارگانیکی» نام می‌برد. در جوامع دارای هم‌بستگی مکانیکی افراد از نظر سطح دانش و آگاهی و نیز توانایی، تخصص و مهارت مشابه هم هستند. به همین دلیل نیز قابل جایگزینی با هم‌اند، چون تفاوت و تمایزی با یکدیگر ندارند. به تعبیر دیگر، در این جوامع فردیت شکل نگرفته و گستره وجدان جمعی و یا مجموعه باورها و احساسات مشترک بین میانگین اعضای جامعه بالاست. بنابراین ما کمتر شاهد شکل‌گیری علائق، نیازها و نگرش‌های متفاوت بین افراد هستیم. در چنین جوامعی به قول **دورکیم**، وجدان جمعی بزرگ‌ترین بخش وجدان فردی را در بر می‌گیرد. به همین دلیل، هم تفاوت‌ها کمتر است و هم جامعه به تفاوت‌ها و تمایزات افراد کمتر اهمیت می‌دهد و بیشتر بر اشتراکات و تشابهات تأکید می‌کند. در جوامع مکانیکی و تشابهی بر آداب و سنن ثابت و پذیرفته شده که مابه‌الاشتراک بین اکثریت جامعه است، تأکید می‌شود. مثلاً فرزندان باید سنت شغلی خانوادگی را ادامه دهند و یا در ازدواج به انتخاب خانواده تن دهند و از خواسته خود چشم‌پوشی کنند. چنین سنت‌های جمعی چنان مقتدر و مسلط است که کمتر کسی را یارای نقض یا تخطی از آن است. چنانچه فردی احیاناً از چنین سنت‌هایی تخطی کند، به شدت مجازات شده و در جامعه منزوی و حتی طرد خواهد شد.

به نظر دورکیم، در گذر زندگی اجتماعی از دوران نخستین به عصر جدید، هم‌بستگی براساس همانندی و تشابه به دلیل فشار اجتماعی تقسیم کار، جای خود را به هم‌بستگی تفاوتی و تمایزی می‌دهد که او از آن به عنوان جوامع دارای «هم‌بستگی ارگانیکی» یاد می‌کند. جوامع دارای هم‌بستگی ارگانیکی از دیدگاه دورکیم درست در نقطه مقابل جوامع تشابهی و مکانیکی قرار دارند. در جوامع ارگانیکی، به دلیل تکثر و تنوع منابع معرفتی و دانش و آگاهی از یک سو، و تقسیم کار فنی و تخصصی براساس علائق، مهارت‌ها و توانایی‌ها از سوی دیگر، افراد کاملاً از هم متمایز می‌شوند. گستره وجدان جمعی در این جوامع ضعیف می‌شود و میدان برای رشد نیازها، علائق و نگرش‌های فردی باز می‌شود. به تبع چنین وضعیتی، فردیت و استقلال فردی امکان بروز و ظهور پیدا می‌کند. در چنین جوامعی افراد به جای آنکه شبیه هم باشند، مکمل یکدیگر هستند و مانند قطعات یک دستگاه یکدیگر را

آموزشی وجود دارد، متفاوت است و این موضوع خود را در اهمیت و منزلت رشته‌های تحصیلی، درس‌ها و ساعات تدریس آن‌ها، و اهمیت و اعتبار معلم آن درس‌ها نشان می‌دهد. در این میان معمولاً به علت آنکه در نگرش غالب بر نظام آموزشی و مدرسه، علم مساوی با علوم تجربی، ریاضی و فنی و مهندسی است، رشته انسانی و نیز درس‌های آن از اهمیت کمتری برخوردارند. ساعت تدریسشان کمتر و اعتبار و منزلت معلم و دانش‌آموزان این رشته‌ها به مراتب پایین‌تر است. به تعبیر دیگر، درس‌های انسانی در نظام آموزشی درس‌های درجه دو، کم‌اهمیت و حاشیه‌ای تلقی می‌شوند. در چنین وضعیتی طبیعی است دانش‌آموزانی که علاقه‌ها و توانایی‌هایی در زمینه علوم انسانی و اجتماعی دارند، و یا به درس‌های تجربی و ریاضی علاقه ندارند، کمتر امکان و قدرت انتخاب دارند

تسلط چنین وضعیتی در نظام آموزشی موجب می‌شود، به تفاوت‌ها، علائق و نیازهای فراگیرندگان و دانش‌آموزان کمتر توجه شود، ابعاد مختلف شخصیت دانش‌آموزان امکان رشد و شکوفایی نداشته باشد و همه دانش‌ها در قالب‌های واحد و یکسانی قرار گیرند. به تعبیر دیگر، با دیدگاهی تشابهی و مکانیکی و بدون توجه به علائق و توانایی‌های دانش‌آموز، نظام آموزشی از او توقع دارد، آنچه را که از بالا برایش انتخاب شده است، فراگیرد. اما از آنجا که این آموزش‌ها و توقعات مدرسه و نظام آموزشی از یک سو با علائق، نیازهای و توانایی‌های دانش‌آموزان و از سوی دیگر با مقتضیات آینده جامعه سازگار نیست، به‌طور طبیعی کمتر جذب و هضم می‌شود. در نتیجه محصول نظام آموزشی ما نه‌قدر است به‌طور مؤثری وارد تعاملات اجتماعی شود و روابط خانوادگی و عاطفی خود را سامان دهد و نه می‌تواند نیروی کار ماهر و مفیدی برای جامعه باشد و به ایفای احساس تعهد و مسئولیت اجتماعی خود بپردازد. در مجموع رویکرد همانندی و تشابه حاکم بر نظام آموزشی قادر نیست، نیروی انسانی مناسب برای جامعه امروز و فردای ایران را تربیت کند. گام نخست برای تغییر رویکرد نظام آموزشی به رسمیت شناختن تفاوت‌ها و تمایزات فردی دانش‌آموزان است. خوشبختانه در برنامه درسی ملی تا حدودی به این مسئله عنایت شده و به تفاوت‌های فردی و تمایزات هویتی توجه شده است. گام دوم سامان‌دهی برنامه‌ها و منابع و محتوای آموزشی در جهت است که بتواند استعدادها و ابعاد وجودی متفاوت نسل امروز و فردا را شکوفا سازد و احساس تعهد و مسئولیت اجتماعی آن‌ها را نسبت به ایران اسلامی ارتقا دهد.

تکمیل می‌کنند. در جوامع مدرن افراد مجبور نیستند شغل پدران خود را ادامه دهند و یا همسرشان را حتماً براساس رأی و نظر خانواده انتخاب کنند. ضعف وجدان جمعی در چنین جوامعی افراد را به قواعد و هنجارهای متفاوتی راهنمایی می‌کند. از دیدگاه دورکیم، تفاوت و تمایز اجتماعی افراد و تخصص سبب نیاز افراد به یکدیگر و در نتیجه هم‌بستگی و پیوستگی بیشتر افراد و جامعه می‌شود که او از آن به‌عنوان «هم‌بستگی از راه ناهمانندی» یاد می‌کند. دورکیم در تفکیک این دو نوع جامعه، گذشته از آنکه در سطح کلان بر الگوی نظم تمایزی و پذیرش تکثر و تنوع نیروهای اجتماعی و چیدمان نظم مستقر براساس مشارکت گروه‌های متکثر و متنوع اجتماعی تأکید می‌کند، در سطح نهادی نیز به رسمیت شناختن تمایزات و تفاوت‌ها را به‌عنوان یک قاعده و مدل برای تعاملات و مناسبات اجتماعی مورد توجه قرار می‌دهد. اکنون پرسش این است:

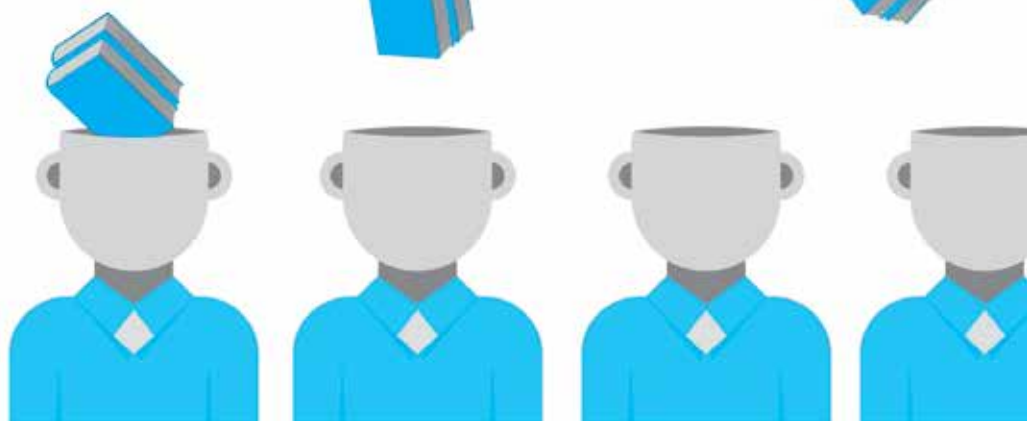
نظام آموزش و پرورش ما تا چه اندازه تفاوت‌ها و تمایزات فردی را به رسمیت می‌شناسد؟

در برنامه درسی برای افراد و گروه‌های اجتماعی مختلف این تفاوت‌ها و تمایزات چقدر لحاظ شده است؟

تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی گروه‌ها و قشرها و نیز مناطق متفاوت چگونه در برنامه و کتاب‌های درسی مورد توجه قرار گرفته است؟ دانش‌آموزانی که علائق و نیازهای متفاوتی دارند، چقدر در انتخاب رشته تحصیلی و واحدهای درسی قدرت و اختیار دارند؟

تا چند سال پیش و حتی در برخی مناطق هم‌اکنون، بسیاری از مدرسه‌ها برای رشته‌های علوم انسانی ثبت‌نام نمی‌کنند و اجباراً دانش‌آموزان را به انتخاب رشته‌های تجربی و ریاضی وادار می‌دارند. فشارهای بازار کار و وضعیت اقتصادی، و به تبع آن مطالبات خانواده نیز دانش‌آموزان را گاه به انتخاب رشته‌هایی وادار می‌کند که در بسیاری از موارد مغایر با علائق و توانایی آن‌هاست.

علاوه بر این، میزان اهمیتی که مدرسه و نظام آموزشی برای درس‌ها قائل است، با توجه به نگاه خاصی که به توسعه علم در نظام



ارزیابی کتاب‌های درسی علوم اجتماعی
در گفت‌وگو با بهروز نوروزی دبیر
جامعه‌شناسی مدارس تبریز

غفلت از نیازهای جامعه

گفت‌وگو از نصرالله دادار



اشاره

«نیاز اصلی امروز جامعه ما اعتماد، صداقت، قانون‌پذیری، توجه به حفظ محیط‌زیست، حفظ هویت فرهنگی و شادی و نشاط است و کتاب‌های علوم اجتماعی باید این مسائل را مطرح کنند و آموزش دهند. اما کتاب‌های جدید درسی علوم اجتماعی نه با نیازهای امروز دانش‌آموزان و نه با نیازهای امروز جامعه همراه‌اند. به عبارت دیگر، کتاب‌ها با مهارت‌های اجتماعی هم‌خوانی ندارند.»

عبارت بالا از آقای بهروز نوروزی، دبیر مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی شهر تبریز است. ایشان در گفت‌وگو با مجله «رشد آموزش علوم اجتماعی»، به طرح دیدگاه‌های خود درباره وضعیت موجود آموزشی علوم اجتماعی در مدارس کشور پرداخته است. آقای نوروزی در سال ۱۳۴۵ در شهر «کلیبر» متولد شد. ایشان دارای مدرک کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی است و بیش از ۲۵ سال است که در آموزش و پرورش تدریس می‌کند.

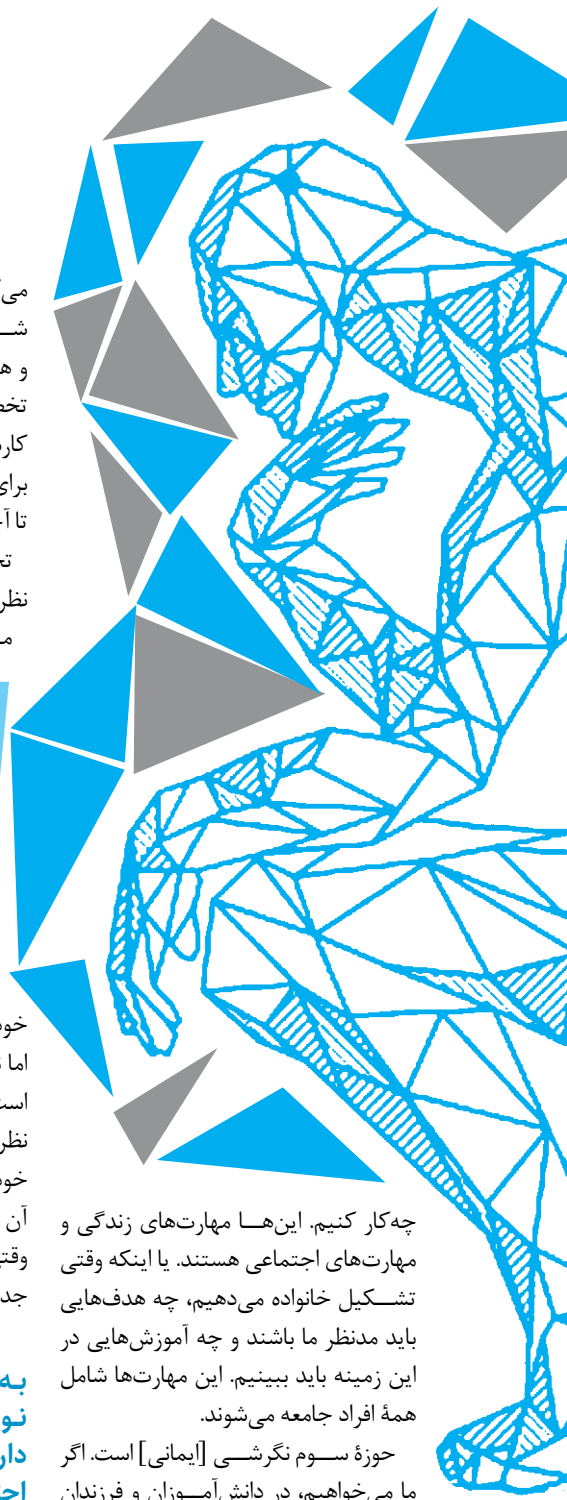
وی در حال حاضر دبیر درس‌های مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی دبیرستان‌های «صدر» و «زهرا اشرفی گندمی» و عضو گروه آموزشی علوم اجتماعی شهر تبریز است. آنچه در پی می‌آید، مشروح گفت‌وگوی ما با بهروز نوروزی است.

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

● ایجاد جامعه مطلوب و تحقق حیات طیبه مهم‌ترین هدف سند تحول بنیادین است. تحقق جامعه مطلوب و حیات طیبه مستلزم این است که ما بتوانیم امر تربیت و پرورش را درست انجام دهیم و این شامل همه افراد جامعه می‌شود.

پس اگر می‌خواهیم به جامعه مورد نظر و آرمان‌هایمان برسیم، فقط با حرف زدن و نوشتن موضوع محقق نمی‌شود، بلکه باید به صورت عملی موضوع تربیت را که شامل همه افراد جامعه و همه بچه‌ها و فرزندان کشور می‌شود، جدی بگیریم. ما با نگاهی دیگر، یعنی نگاه توسعه‌ای، باید توجه داشته باشیم که توسعه جامعه منوط به این است که ما صاحب‌نظر باشیم. ما با در نظر گرفتن هدف‌هایی که اسناد بالادستی بر آن‌ها تأکید می‌کنند، به سه حوزه می‌توانیم اشاره کنیم: یکی حوزه دانشی [بینشی] است که مفاهیم کلی را همه باید بدانند، اما تخصصی‌تر آن را رشته‌های علوم انسانی باید بدانند.

حوزه دوم حوزه مهارتی است. حوزه مهارتی شامل حال همه می‌شود. همه باید بدانیم که در جامعه چگونه رفتار کنیم. وقتی وارد خانواده می‌شویم، چه رفتارهایی باید داشته باشیم. وقتی در خیابان رانندگی می‌کنیم یا وارد محیط‌زیست می‌شویم، باید



می‌کنیم، برای اینکه این آرمان‌ها محقق شوند، هم از حیث نظری و نظریه‌پردازی و هم از حیث عملی، باید در رشته‌های تخصصی و در پایه‌های بالا، مانند کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا، این نگرش از اول برای دانش‌آموزان و دانشجویان شروع شود و تا آخر ادامه یابد.

تحقق آن منوط به این است که ما نظریه‌پردازی هم داشته باشیم. ما الان در کتاب‌های علوم اجتماعی

تحول را افراد نخبه ایجاد می‌کنند و اکثر افراد نخبه‌ای که در دنیا تحول ایجاد کرده‌اند، در رشته‌های علوم انسانی و علوم اجتماعی بوده‌اند

خودمان نظریه‌های دیگران را رد می‌کنیم، اما نظریه جایگزین نداریم. نظر من این است که تا وقتی خودمان نظریه نداریم، از نظریه‌های موجود استفاده کنیم و بعد که خودمان نظریه جایگزین پیدا کردیم، از آن استفاده کنیم. منظورم این است که تا وقتی کلاسی کاربرد دارد، بدون ساختن نوع جدیدش، فعلاً آن را کنار نگذاریم.

به نظر شما، دانش‌آموزان به چه نوع آموزش‌های علوم اجتماعی نیاز دارند؟ آیا کتاب‌های فعلی مطالعات اجتماعی به این آموزش‌ها و مسائل می‌پردازند؟

● نوع نیازهای دانش‌آموزان به آموزش علوم اجتماعی، همان نیازهای جامعه است. ما می‌توانیم بگوییم که جامعه ما الان چه نیازهایی دارد و بچه‌هایمان را براساس آن نیازها تربیت کنیم. یا اینکه بگوییم جامعه چه مشکلاتی دارد و بچه‌ها را به گونه‌ای تربیت کنیم که آن مشکلات پیش نیایند یا به عنوان متخصص به فکر حل آن مشکلات باشند. به نظر من نیاز اصلی جامعه امروز ما کمبود

چه کار کنیم. این‌ها مهارت‌های زندگی و مهارت‌های اجتماعی هستند. یا اینکه وقتی تشکیل خانواده می‌دهیم، چه هدف‌هایی باید مدنظر ما باشند و چه آموزش‌هایی در این زمینه باید ببینیم. این مهارت‌ها شامل همه افراد جامعه می‌شوند.

حوزه سوم نگرشی [ایمانی] است. اگر ما می‌خواهیم، در دانش‌آموزان و فرزندان کشورمان، نگرش‌هایی نسبت به آرمان‌ها ایجاد کنیم، باز شامل حال همه می‌شود. یعنی اگر ما هدف‌های آموزش علوم اجتماعی را در سه حیطه دانشی، مهارتی و نگرشی که کتاب‌های درسی بر آن‌ها تأکید دارند، مدنظر قرار دهیم، در حوزه دانشی، در حد اطلاعات عمومی، همه نیاز دارند و در حد تخصصی، فقط رشته‌های جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی به آن‌ها نیاز دارند. در حوزه نگرشی هم وقتی بحث آرمان‌ها را مطرح

پزشک نیست که همه بروند علوم تجربی بخوانند. نیاز امروز جامعه ما، اعتماد، صداقت، قانون‌پذیری و پایبندی به قانون، حفظ محیط‌زیست، داشتن هویت و شادی است. کتاب‌های درسی در سطح دوره اول دبیرستان این‌ها را مطرح کرده‌اند، ولی در دوره دوم دبیرستان، نیازهای جامعه مدنظر نیستند و تنها موضوعی که مطرح می‌شود، هویت است. اینکه الان جامعه ما را دروغ، بی‌اعتمادی و قانون‌شکنی ویران می‌کند، مطرح نیست. به نظر من مشکلات جامعه ما این‌ها هستند. این‌ها باید در درس‌ها گفته شوند و تمرین عملی هم انجام گیرد. من معتقدم به جای اینکه کتاب ۵۰ صفحه باشد، ۲۰ صفحه باشد و در هر جلسه بیاییم یک رفتار خوب، مثلاً «امانت‌داری» را تمرین کنیم. چطور تمرین کنیم؟ مثلاً یک کتاب قرض بدهیم و بگوییم که تا دو هفته دیگر این را بخوان و سالم بیاور، این تمرین عملی است.

ما در نظر و نظریه‌های آرمانی حرف‌های خیلی خوبی داریم، اما متأسفانه کمتر عملیاتی شده‌اند. بچه‌های دبیرستانی امروز دیگر مثل قبل نیستند. من از مراکز مختلفی اطلاعات می‌گیرم. وقتی حرف‌های کتاب را می‌زنیم، می‌گویند آقا در بیرون این گونه نیست. پس این‌ها را اصلاً نگویند. متأسفانه کتاب‌های درسی به این موضوع توجه نکرده‌اند. اصلاً توجه هم داشته باشند، از نظر روش تدریس ما مشکل داریم. یعنی این رفتارها عملیاتی و نهادینه نمی‌شوند.

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

● در کتاب‌های قبلی در زمینه شکل‌ها و مزیای اجتماعی ثروت و قدرت بحث شده بود و اینکه چه کار کنیم که این‌ها کم شوند و تبعیض نباشد. ۱۰ سال

نیاز اصلی امروز جامعه ما پزشک نیست که همه بروند علوم تجربی بخوانند، نیاز امروز جامعه ما اعتماد، صداقت، قانون‌پذیری، حفظ محیط زیست، داشتن هویت و شادی است

«تکثرگرایی» است. تکثرگرایی هم چون از خرده فرهنگ‌ها حمایت می‌کند، دچار تناقض است. بعد رویکرد «تعارف» را مطرح می‌کند. «جَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا» مفهوم تعارف را می‌گیرد و می‌گوید رویکرد تعارف به همه گروه‌ها احترام می‌گذارد. یک وجه مشترک هم این است که از خدا باید اطاعت کنیم. نظریه تکثرگرایی هم همین را می‌گوید، یعنی می‌گوید: خرده فرهنگ‌ها باید باشند، اما در منافع ملی، پول و سیاست خارجه همه باید یکسان باشند. بعد می‌آید افق‌های علوم اجتماعی فقه را مطرح می‌کند و می‌گوید فقه همان کار جامعه‌شناسی را می‌کند. من می‌بینم اصلاً این درس به این صورت که مطرح شده، به صورت عملی به درد دانش‌آموز نمی‌خورد.

در صورتی که ما باید به جای این همه توضیح به دانش‌آموز بگوییم کاری را انجام بدهد. مثلاً اگر اصناف اعتراض دارند، برو آنجا بین چرا اعتراض دارند.

این روش است و ما باید روش چگونگی کار را بدانیم. نویسندگان کتاب فقط می‌خواهند بچه‌ها نظریات را بدانند تا قدرت تحلیل داشته باشند. ما از نظر عملی عقب مانده‌ایم و کاری از دستان بر نمی‌آید. یعنی مطالب کتاب از نظر عملی با نیازهای جامعه ایران هم‌خوانی ندارند.

ممکن است از حیث نظری و ایده‌ها مفید باشد و مثلاً بگوید اندیشه اسلامی و اصل تعارف خوب است، اما این جوانی که از حیث نظری اعتقاد پیدا کرده است، از نظر عملی نمی‌تواند کاری در جامعه انجام دهد. الان اکثر مسئولان ما دکترا دارند، اما دکترایی که تمام وقت تحصیل نکرده و روش را بلد نیست و نمی‌تواند عملاً کاری انجام دهد. لذا همه کارها روی زمین مانده‌اند. دکترا دارد، اما عملی بلد نیست. ما هم الان ایده‌آل‌ها را می‌گوییم. خیلی هم خوب است. اما من مسلمان باید کاری هم بلد باشم. بخش اول کتاب، تا حد مناسب حداقل مفاهیم را توضیح می‌دهد. کنش را در سال‌های اول و دوم توضیح می‌دهد. اما

عابر پیاده می‌ایستند. آن را می‌نوشتیم. شماره‌ها را هم می‌نوشتیم. این کار به نظم غلط نبود. منظورم این است که روش پوزیتیویسمی می‌تواند بگوید که دلیل فلان رفتار چیست. چه کار کنیم که این رفتار پیش نیاید. این خیلی خوب است. از این روش ما هم باید استفاده کنیم. ما در آمارهایمان، در انتخاباتمان، در ازدواجمان، در همه این موارد تحلیل‌هایمان تحلیل‌های پوزیتیویستی هستند و حداقل پایه‌گذاری از آنجا شروع شده است. کتاب می‌خواهد عیب این روش پوزیتیویستی را، پیدا کند.

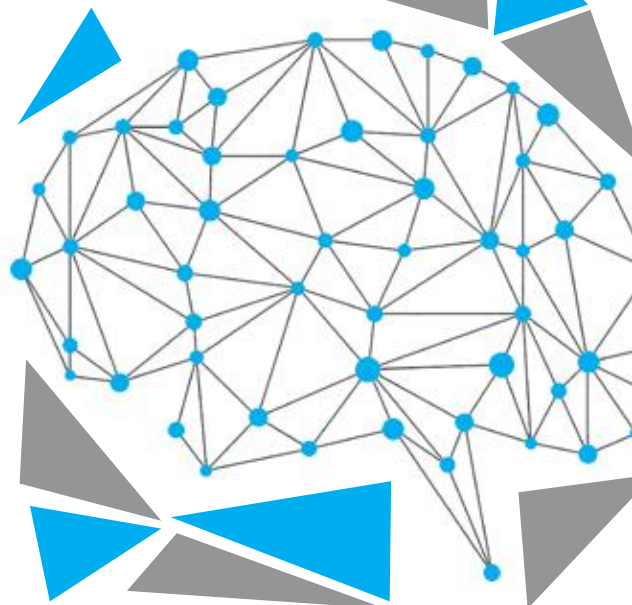
کتاب، تفکر تفهیمی و تفسیری را مطرح می‌کند، تفکر تفهیمی به کنش و معانی توجه دارد، اما پوزیتیویسم به واقعیت اجتماعی. پوزیتیویسم می‌گوید ساختار تأثیر دارد، پس اینجا نقش انسان را نادیده می‌گیرد. وقتی در مورد داوری تفکر تفهیمی صحبت می‌کند، قدرت اجتماعی را مطرح می‌کند، می‌گوید که تفکر تفسیری و تفهیمی هم هر چند که معانی را می‌گوید، اما چون بر روش تجربی تأکید می‌کند، قدرت داوری ندارد. همچنین از تفکر انتقادی بدون اینکه به مبانی‌ش توجه کند، طرفداری می‌کند.

در حالی که تفکر انتقادی همان تفکر هگل، مارکس، نیچه و هابرماس است. یعنی اساسشان ماتریالیستی است. هستی‌شناسی‌شان این گونه است. از آن دفاع می‌کند، برای اینکه آن یکی را رد کند. وقتی در فصل آخر هویت را مطرح می‌کند، می‌گوید که الان دو تا نظریه هویتی داریم: یکی «هماندسازی» است. مثلاً رضاشاه همانندسازی می‌کرد. زبان فارسی را زبان رسمی اعلام کرد و بعد بقیه را گفت که باید اطاعت کنید. یکی هم

قبل کتاب تغییر کرد و در مورد هویت ایرانی، ویژگی‌های هر ایرانی و اینکه چه هویت‌هایی داشته باشیم، بحث شد. الان کتاب‌های جامعه‌شناسی در عین اینکه بعضی مباحث مثل «کنش» و بعضی تعریف‌های جامعه‌شناسی را مطرح کرده‌اند، درباره رویکردها و مکاتب جامعه‌شناسی اشاراتی دارند.

شما با کدام فصل و کدام درس جامعه‌شناسی مشکل دارید و کدام فصل و بخش را مناسب‌تر می‌دانید؟

● ما معلمان جامعه‌شناسی، هم در استان و هم در کشور، گروه تلگرامی داریم. در این گروه‌ها، همکاری‌هایی هستند که واقعاً صاحب‌نظرند. ما نمی‌گوییم که کل مفاهیم کتاب درست نیستند. کتاب از دانش شروع کرده است. ذخیره دانشی را گفته و بعد به دانش عمومی - علمی پرداخته است. اما ذخیره دانشی را هدفمند گفته است و می‌خواهد بگوید که علم فقط علم تجربی نیست، بقیه هم علم هستند. بعد جامعه‌شناسی را به خرد و کلان تقسیم کرده و به نقد رویکرد پوزیتیویستی رسیده است. یک بار آقای دکتر سریع القلم گفت به خیابان‌ها بروید و هر چه را می‌بینید، بنویسید. من در تهران سوار اتوبوس که شدم، هر چه را می‌دیدم، می‌نوشتیم. مثلاً می‌دیدم که خودروها روی خط‌کشی



بقیه آن فقط انتزاعی است و همه همکارها به آن اعتراض دارند.

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

● قبلاً یک کتاب مطالعات اجتماعی داشتیم که حداقل بحثی درباره خانواده داشت. مثلاً می‌گفت که در خانواده چطور مشکل پیش می‌آید. اما اگر بپرسید الان کتاب‌های جامعه‌شناسی از سال اول تا سال سوم تا چه حد ما را با مشخصات ایران آشنا می‌کند، من می‌گویم در حدود پنج درصد هم نمی‌شود. آن پنج درصد هم در مورد مطالبی است که از اسلام گفته است. چون

هدف کتاب این است که ما باید نظریه بومی و نظریه اسلامی تولید کنیم؛ نظریه‌ای که طبق آن انسان هدف‌های اسلامی را دنبال کند. ما این را قبول داریم، ولی ربطی به مسائل جامعه و توان تحلیل و تبیین آن‌ها ندارد. کتاب رویکرد عملکردی و مهارتی ندارد و مباحث را فقط به صورت نظریه مطرح کرده است

بقیه‌اش در تلاش است که ضمن اشاره به کنش، پوزیتیویسم را زیر سؤال ببرد. اصلاً درباره جامعه ایران حرفی زده نمی‌شود و کوچک‌ترین اشاره‌ای به جامعه ایران نشده است. شما بروید کتاب‌ها را از سال اول تا سال سوم که تازه هم نوشته شده‌اند، مطالعه کنید. اکثر بحث‌ها در مورد سه رویکرد هستند و تلاش بر این است که نشان دهد این رویکردها توان تحلیل جامعه را ندارند. این‌ها مخصوص جامعه غرب هستند و جامعه ما ایرانی و اسلامی است، اما یک جایگزین خوب هم معرفی نکرده است.

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

● از نظر انسجام، مطالب کتاب‌ها خوب است. یعنی آدم می‌داند که از جایی شروع می‌شود و جایی هم خاتمه پیدا می‌کند. اما به نظر من در مقایسه با کتاب‌های قبل کاربردی نیستند و بیشتر نظری شده‌اند. کتاب‌های قبل مثلاً در دوره (۸۴-۷۹)، از مزایای اجتماعی صحبت می‌کرد و اینکه چکار کنیم تا تبعیض نباشد. مزایای اجتماعی که احترام، ثروت، مقام سیاسی و ... است را مطرح می‌کرد و اینکه چرا تراکم قدرت پیش می‌آید و چکار کنیم که پیش نیاید. همچنین درباره اصفاف و تشکلهای مدنی و سیاسی صحبت کرده بود. در دوره بعد، یعنی (۹۲-۸۴)، حداقل در مورد هویت‌های ایرانی گفته شده بود. مثلاً ایرانی راست‌گو بوده است، نقشه ایران گربه شکل است و دماوند دارد. یا ویژگی‌های ایران باستان و دوره اسلامی را مطرح و اشاراتی به ویژگی‌های هویتی فرد و جامعه کرده بود. اما کتاب‌های جدید این مطالب را ندارند. کتاب سال سوم اصلاً در حد دانش‌آموز نیست و در حد دانشگاه است.

من در یکی از سؤال‌ها به دانش‌آموز گفته بودم که با روش تجربی بروید مسئله‌ای را در خیابان ببینید. بعد علتش را هم بنویسید و بگویید در چارچوب کدام نظریه است، هیچ‌کدام از دانش‌آموزان نتوانستند به این سؤال جواب بدهند. من خودم جوابی نوشته بودم. حتی آن جواب را هم نمی‌توانستند بنویسند. چون روش تجربی و پوزیتیویستی به آن‌ها آموزش داده نشده است در حالی که پوزیتیویسم و روش تجربی می‌گوید مشاهده کن. یعنی به صورت عینی مسائل و مشکلات را ببین و دنبال مطالب ذهنی نباش. کتاب‌های فعلی چنین توانی ندارند. فقط حاوی مطالب تئوریک هستند. شاید هدف نویسندگان این است که ما ذهن دانش‌آموز را در چارچوب ملی و ایرانی تقویت کنیم و اینکه نظریه‌ها باید پارادایمی باشند. یعنی از

شرایط جغرافیایی و ملی و ارزش‌ها باید متأثر باشند. ما این را قبول داریم. هدف کتاب این است که بگوید ما باید نظریه بومی و نظریه اسلامی تولید کنیم؛ نظریه‌ای که طبق آن انسان هدف‌های اسلامی را دنبال کند. ما این را قبول داریم، ولی ربطی به مسائل جامعه و توان تحلیل و تبیین ندارد. کتاب رویکرد عملکردی و مهارتی ندارد و مباحث را فقط به صورت نظریه مطرح کرده است.

درباره تغییرات و مشکلات کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی تا چه اندازه از شما به عنوان دبیر یا معلم نظرخواهی شده است؟

● نظرخواهی می‌شود، اما بحث بر سر این است که این نظرخواهی‌ها چه تأثیری دارند. نیازهای امروز ما، مسائل خانواده، محیط زیست، ارتباطات، مسائل هویتی و مسائل اجتماعی و فرهنگی جامعه هستند. ما در جاهای متفاوت این‌ها را مطرح کرده‌ایم و به صورت حضوری هم گفته‌ایم، اما کمتر به آن در کتاب‌ها توجه شده است. قبول است که ما در ایران کمبود نظریه‌پردازی داریم، ولی بحث ما فقط مسائل نظری نیست که بگوییم این نظریه‌ها خوب هستند و بقیه بد هستند. مسئله امروز ما اعتماد است. مشکل ما دروغ‌گویی است. این‌ها را کتاب باید مطرح کند و آموزش بدهد. ما مطرح کردیم، اما آن‌ها مثل بقیه چیزها فقط می‌شنوند و تأثیری ندارد. ما اعتراض می‌کنیم و نقد هم می‌نویسیم، اما کسی به آن اهمیت چندانی نمی‌دهد. یکی از مؤلفان کتاب‌های درسی، سه سال پیش گفتند که این کف است. یعنی دیگر این تغییرپذیر نیست. شما خودتان را بکشید، همین است. آتش کشک خاله است. چه بخورید چه نخورید، پایتان نوشته شده است. مشکل اینجاست که ما در ایران به جای اینکه قانون‌محور باشیم، فردمحور هستیم.

رئیس سابق سازمان پژوهش، دو سال پیش به اینجا آمده بودند. من همان‌جا



در اداره کل از ایشان سؤال کردم: «این کتاب‌ها را چه کسی می‌نویسد؟ فردی که این کتاب‌ها را می‌نویسد، باید جامعه‌شناس واقعی باشد و مسائل جامعه را بنویسد.» ایشان در جواب عین این حرف را گفت: «تو دوست داری که بشیوئه بنویسد؟ علوم اجتماعی که دیگر چیزی نیست.» وقتی رئیس یک سازمان علوم اجتماعی را تخصصی نداند و حیطه عمومی بداند، کار خراب می‌شود. اینجا همه خودشان را در علوم اجتماعی صاحب‌نظر می‌دانند. مشکلات جامعه ما از فقدان توجه به علوم اجتماعی است. شما ببینید کدام یک از ما مشاور علوم اجتماعی داریم؟ هیچ کدام. این مشکل جامعه ماست. من معتقدم در سال دوم یا سوم که بچه‌ها جوان هستند، باید در کتاب‌های درسی به جای اینکه از بدی پوزیتیویسم بگویم، از معیارهای ازدواج حرف بزنیم و بگویم که اسلام چنین می‌گوید و معیارهای غربی هم این‌ها را می‌گویند. این گونه خواستگاری کنیم و فلان ویژگی‌ها را در نظر بگیریم. این یک کمک عملی به بچه‌هاست، به جای اینکه دائم از بدی نظریه‌ها بگویم.

نسبت ساعات تدریس این درس با حجم کتاب درسی چگونه است؟

● نسبت ساعات تدریس به حجم کتاب درسی خوب است. قبلاً دو ساعت در هفته بود و حالا سه ساعت است.

شما به عنوان معلم چه تلاش و یا روشی را برای بسط و جا انداختن مفاهیم ملموس و عینی و کاربردی کردن موضوع‌ها و مفاهیم درس علوم اجتماعی در پیش گرفته‌اید؟

● من معتقدم که باید یک رویکرد کلی مدنظرمان باشد و آن را در کلاس هم اجرا کنیم. ۱۲ سال پیش در منطقه کلیریک مدرس خانواده می‌خواستند و من هم شرکت کرده بودم. آنجا یک روحانی بود و چندتا از رفیق‌هایم هم از تهران آمده بودند. محور بحث این بود که چطور بچه‌ها

را پرورش دهیم و چگونه با اولیای بچه‌ها برخورد کنیم. آنجا گفتم که من رویکرد اصلاحات را قبول دارم؛ نه رویکرد شخص یا فرد خاصی را. رویکرد اصلاحات بر روش‌های مشارکتی و گردش نخبگان تأکید دارد. کتابی می‌خواندم. نوشته بود: «برای چه من باید از پدری که هیچ اصول و قواعد رفتاری را رعایت نمی‌کند، اطاعت کنم؟» من این را کاملاً قبول دارم. پسر من گفت: تو چرا مثل پیامبر (ص) رفتار نمی‌کنی و خوش‌اخلاق نیستی؟

من از خودم خجالت کشیدم. من همیشه گفتم که اکثر مردم این حکومت را قبول دارند، ولی به حکومتگران انتقاد دارند. ما اسلام را قبول داریم.

من خودم تلاشم این است که مسائل دینی را همیشه رعایت کنم.

در مدرسه اگر ورزش باشد، خودم شرکت می‌کنم و می‌کوشم به‌صورت گروهی ورزش کنیم و حتی نمره گروهی می‌دهم. از دانش‌آموزان درباره خودم نظرخواهی می‌کنم. معیار تعیین می‌کنم و می‌گویم بچه‌ها از نظر نظم، ورود و خروج، اجرای عدالت در نمره دادن و ... نظر بدهید. از آن‌ها نمی‌خواهم که به‌صورت کلی نظر بدهند که آن‌ها هم بگویند آقا معلم، ما شما را دوست داریم. محور تعیین کردن می‌شود که کلی‌گویی نکنیم. من در این ۲۵ سال که در آموزش و پرورش بوده‌ام، خودم مرتب در مراسم‌ها و نماز، شرکت کرده‌ام. چون معتقد هستم که بچه‌ها عمل ما را می‌بینند، نه حرف‌های ما را.

من معتقدم که ما باید به‌صورت عملی گام برداریم. افتخارم این است که خودم در ورزش کردن بچه‌ها شرکت می‌کنم. برخی معلم‌ها می‌آیند آنجا و می‌نشینند صحبت می‌کنند، ولی من خودم در صف بچه‌ها می‌ایستم و یا جلوی همه نرمش می‌کنم. در جایی خواندم که در آمریکا، به بچه‌هایی که خارج از ساعات درسی به کلیسا می‌روند، معافیت مالیاتی می‌دهند. زیرا معتقدند این فردی که به کلیسا می‌رود، معتقد است که خدا بر عملش نظر دارد و بنابراین دزدی

نمی‌کند. یعنی به جای اینکه هزینه کنند و پلیس استخدام کنند که باطوم جلوی دزد را بگیرند، برای تربیت دینی بچه‌ها هزینه می‌کنند تا دزد نشوند.

من چند سال پیش به زنجان رفته بودم. آنجا موزه شهدا دارند. در آن موزه شاهد اتفاق جالبی بودم. یک فرمانده آمد و برای فقط دو دقیقه صحبت کرد. او یک آیه قرآن خواند و گفت: این آیه می‌گوید: چیزی را که عمل نمی‌کنید، نگویند. شیوه من سر کلاس تا به حالا همین بوده است که چیزی را که عمل نمی‌کنم، نگویم. من روی شیوه مشارکتی خیلی تأکید دارم و سرسری از یک درس نمی‌گذرم و رد نمی‌شوم. عکس‌ها را به بچه‌ها نشان می‌دهم و از بچه‌ها می‌خواهم درباره آن‌ها صحبت کنند. می‌پرسم که این عکس چیست. درباره آن توضیح دهید و دانش‌آموزان استنباط خود را می‌گویند. هر استنباطی در حد خودش می‌تواند درست باشد. من ممکن است درباره عکس روی جلد کتاب جامعه‌شناسی یک ساعت از بچه‌ها نظرخواهی کنم تا آن‌ها نسبت به مطالب کتاب دقیق شوند و درباره آن‌ها فکر کنند. به‌طور کلی روش تدریس من، روش مشارکتی - انتقادی است و دوست دارم که بچه‌ها به من انتقاد کنند و اشکالات و عیب‌هایم را بگویند.

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

● الان معلم علوم اجتماعی در منطقه ما خیلی کم است. عده‌ای بازنشسته شده‌اند و جایگزین هم نشده‌اند. به همین دلیل از معلمان دیگر و حتی بازنشسته‌ها هم که حوصله ندارند، برای تدریس این درس استفاده می‌شود. با تشکر از شما که وقتتان را در اختیار ما قرار دادید.

سه خطادر بومی سازی علوم اجتماعی

دفاع از تحول در علوم انسانی

دکتر علیرضا شجاعی زند
دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

اشاره

مسائل و چالش های آموزش جامعه شناسی در ایران موضوع یکی از پنل های پنجمین همایش ملی «روز علوم اجتماعی» در دانشگاه خوارزمی بود. در این همایش، دکتر علیرضا شجاعی زند، دانشیار دانشگاه تربیت مدرس، به تدقیق مرزهای سه موضوع تحول در علوم انسانی، بومی سازی علم، و دینی سازی علم پرداخت. متن خلاصه شده این بحث را در ادامه می خوانید.

تحول در علوم انسانی، بومی سازی علم و دینی سازی علم سه موضوع و مقوله متفاوت هستند نه سه عنوان برای یک هدف و برنامه، این موضوع خیلی روشن است بیشتر اصحاب علوم انسانی با آن همدلی و همسویی دارند، اما به چند نکته در این زمینه باید توجه کرد:

نکته اول اینکه در عمل بعضی از این ها بر دیگری خلط می شوند، و تکلیف و حکم یکی را بر دیگری عارض می کنند. این مسئله برانگیز است.

نکته دوم اینکه باید به دنبال اولی، یعنی تحول در علوم انسانی بود، و حتی به دنبال بومی سازی علم بود، بی آنکه لزوماً قائل به سومی باشیم. حتی می توان به جد دنبال وارد شدن به مرحله

تولید علم و رسیدن به مرجعیت علمی بود. بنده چهار پنج مقوله متفاوت را در این زمینه مطرح کرده و بر استقلال آن ها اصرار دارم و با وجود اینکه مواضع و رویکردهای متفاوتی می توان نسبت به این ها داشت، اما این ها لازم و ملزوم هم نیستند. این نکته خیلی مهمی است.

اما تحول در علوم انسانی یعنی چه و منظور از آن چیست؟ تحول در علوم انسانی به معنی رفع نقصان و خطاهای مبنایی در علوم انسانی رایج است. چرا می گویم مبنایی؟ چون رفع نقص و خطاهای غیر مبنایی به صورت مستمر در حال انجام است. یعنی هر علمی به طور طبیعی به رفع این نقص ها مبادرت می کند و تحولاتی که در علوم حاصل و حادث می شوند، ناشی از همین

تغییر و تحولات غیرمبنایی هستند.

منظور بنده از نقص و خطاهای مبنایی در علوم انسانی چیست؟ که به دنبال تحول در علوم انسانی هستم. منظورم این است که چه چیزی را باید برطرف کنیم. نقص‌ها را به سه دسته تفکیک کرده‌ام:

- اول خطای ناشی از نادیده گرفتن جنبه‌های بومی علوم انسانی که عارض بر آن است؛
- دوم خطا یا نقصان در مبانی فلسفی این علوم که با عنوان متافیزیک علم از آن یاد می‌شود؛
- سوم مداخلات و ملاحظات ارزشی و ایدئولوژیک پنهان در این علوم که جنبه نظری دارند و ساحت‌های متفاوتی هستند که فرصت تفسیر آن نیست.

در بحث بومی‌سازی ابتدا لازم است ساحت‌های متفاوت علم را از یکدیگر تفکیک کنیم تا به موضع روشنی در بومی‌سازی برسیم. باید این جداسازی را انجام دهیم، چون درباره همه آن‌ها نمی‌توانیم مطالبه بومی‌سازی داشته باشیم یا از آن صرف‌نظر کنیم.

ساحت اول روش و حجیت است، ساحت دوم خاستگاه عالم و نظریه‌پرداز، و سوم موضوع‌یابی، مسئله‌شناسی و میدان مورد بررسی است. این‌ها عرصه‌های متفاوتی هستند که بومی‌سازی در قبال آن‌ها اوضاع متفاوتی دارد. چهارم هم عرصه خاستگاه و منشأ نظریه‌هاست و پنجم به کارگیری نظریه‌ها و مداخله است. بومی‌سازی در ساحت اول اساساً بی‌معناست و بعید می‌دانم کسی آن را مطرح کرده باشد، یا هدف کسی از بومی‌سازی بومی کردن روش‌ها، حجت‌ها و براهین و استدلال‌ها باشد؛ چون موضوعیت ندارد و امکان‌ناپذیر است.

درباره ساحت دوم، از آنجا که بومی‌سازی به علم برمی‌گردد و به عالم، و منظور از آن، پرورش عالمان در این سرزمین است، اگر چنین اتفاقی بیفتد بعید است کسی مخالفتی داشته باشد، بلکه ما باید تلاش کنیم، اینجا هم مانند سایر کشورهای دنیا خاستگاه علم و نظریه‌پردازان باشد.

اگر جامعه‌شناسی آلمانی، فرانسوی، آمریکایی و ایتالیایی داریم، ایران هم می‌تواند در جامعه‌شناسی مطرح باشد. لذا مخالفت با آن بعید است، چون تولید علم ایده‌آل است. دیگران نیز ابتدا همین‌گونه بودند.

در بخش‌های سوم و چهارم و پنجم، از حیث بومی‌سازی، یعنی از حیث موضوع، مسئله‌یابی، خاستگاه نظریه، مداخله و به کارگیری. این‌ها هم بدیهی هستند و هم ضروری و کمتر کسی هم در این باره تردید می‌کند. البته به لحاظ موضوع تفاوت‌های میان علوم و دانش‌ها باید باشد. بومی‌سازی و برخی از دانش‌ها اساساً بلاموضوع است و معنی ندارد؛ مانند ادبیات فارسی یا ادبیات هر فرهنگ دیگری. یا مثل تاریخ و جغرافیا که بلاموضوع است. بومی‌سازی در برخی دیگر نیز اساساً ذاتاً غیرممکن است؛ مانند فلسفه محض، یا دانش‌های صوری و

منطقی. در مورد علوم پایه نیز بومی‌سازی نقض غرض است. اما در بعضی دانش‌ها، مانند جامعه‌شناسی، به غیر از نوع بومی نوع دیگری وجود ندارد. در جامعه‌شناسی من معتقدم نمی‌شود علم را ارسال کرد؛ به جهاتی که عرض می‌کنم. جامعه‌شناسی حتی قابل مقایسه با روان‌شناسی، علوم سیاسی و اقتصاد هم نیست. اگر قیود و دسته‌بندی‌های بنده را می‌پذیرید، توجه کنید خطای بومی نساختن جامعه‌شناسی اگر صادق باشد، بیشتر به عهده و گردن خود ماست تادیگران، آن‌ها یک جامعه‌شناسی کاملاً بومی ساختند و ما فکر کردیم که می‌شود مصرف‌کننده این علم جدید بود، و بی‌توجه آن را تعمیم داد و در موقعیت‌های متفاوت به کار برد.

خطای دوم مربوط به متافیزیک، یعنی مبانی هستی‌شناختی و انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی علوم انسانی است که آن هم ناشی از نقص و خطای درون ماست؛ مثل خطای دریافت ماتریالیستی از عالم و آدم، یا غلبه رویکردهای پوزیتیویستی حاد یا ایده‌آلیستی محض که در این اواخر رواج پیدا کرده است. در ساحت معرفت، رفع برخی از این خطاهای متافیزیکی مستلزم بازگشت به خانه فلسفه است، یعنی حل و فصل این نقائص باید با مراجعه به عقل، منطق، و برهان و استدلال صورت گیرد، منتها نه در خانه جامعه‌شناسی، بلکه در خانه فلسفه. به همان شیوه و توصیه دکارتی باید به برخی شیوه‌ها شک کرد؛ و مجدداً آن‌ها را روی براهین محکم و متقن بنا کرد.

خطای سوم ملاحظات گفتمانی پنهان شده در پس علوم انسانی است. یعنی علوم انسانی و اجتماعی رایج واجد برخی جهت‌گیری‌های ارزشی هدفی و دستوری‌اند که ابتدا باید شناسایی و آشکار و بعد رفع شوند. علت اینکه علوم و دانش‌های بشری خواسته و ناخواسته درگیر گرایش‌های ایدئولوژیک می‌شوند، این است که انسان گویا هیچ مفری ندارد. حتی کسی که نسبت به آن ادبار نشان می‌دهد و به آن پشت می‌کند، درواقع یک مقابله یا مبادله ایدئولوژیک کرده است همان‌گونه که برای مخالفت با فلسفه باید فیلسوفی کرد، برای مخالفت با ایدئولوژی نیز باید یک کار ایدئولوژیک کنید. انسان مفری از ایدئولوژی ندارد، مع‌الوصف قابل کنترل و شناسایی و قابل کشف است. این لایه‌ها و رابطه‌های پنهان شده در نظریه‌ها و گفتمان‌ها و پارادایم‌ها قابل شناسایی هستند که در کنترل آن‌ها بسیار مؤثرند.

هدف از تحول در علوم انسانی، نقد مبنایی آن در سه ساحت موقعیتی بودن مبانی معرفتی و آمیختگی‌های ایدئولوژیک است. در این اقدام همه فلاسفه و عالمان از هر جای جهان شریک هستند و هرکس به اندازه جدیتی که دارد و پایبندی که به منطق و عقل نشان می‌دهد، در آن سهم خواهد بود. نتیجه آن هم دسترسی بیشتر بشر به حقایق عالم خواهد بود. امیدوارم چنین اتفاقی در ساحت علم جامعه‌شناسی در ایران رخ بدهد.

تنظیم و تدوین: محمود اردوخوانی

آسیب‌شناسی تربیت شهروندی

نقد برنامه‌دروسی مطالعات اجتماعی دوره‌متوسطه
از دید دبیران مطالعات اجتماعی شهر قم

حسن نجفی

دکترای مطالعات برنامه‌دروسی

اشاره

مفهوم امروزی شهروند به معنای ساکن یا اهل شهر نیست، بلکه اساسی‌ترین بار معنایی‌اش این است که در اداره‌امور عمومی و محل زندگی خود در هر جایی دخالت و مشارکت دارد. می‌توان گفت شهروند شخصی است که درباره‌اجتماع دارای دانش و اطلاعات کافی بوده، نگرش مناسبی نسبت به فضیلت‌های مدنی داشته و به مهارت‌هایی مجهز است که امکان مشارکت او را در امور و فعالیت‌های اجتماعی فراهم می‌کنند. او فردی است که علاوه بر برخورداری از حقوق خاص، دارای وظایف و مسئولیت‌های ویژه‌ای نیز است [فرمehنی فراهانی، ۱۳۸۹: ۷].

اگر قوام جامعه را از قوام نظام تعلیم و تربیت متأثر و موكول به آن بدانیم، ساختن و پرداختن انسان‌ها را به گونه‌ای که به وظایف شهروندی ملتزم و متعهد باشند، می‌توان از اصلی‌ترین دستاوردهای آن دانست. چرا که جامعه فاقد فرهنگ شهروندی، مانند موجودی است که نسبت به عارضه‌های تهدیدکننده‌حیات، واکنش به موقع و به اندازه نشان نمی‌دهد. اگر مرگ زود هنگام فرجام چنین موجودی است، زوال زود هنگام هم در کمین چنین جامعه‌ای است. بدین ترتیب و به دور از اغراق باید تربیت شهروندی را ضامن بقا، بالندگی و توسعه جامعه بدانیم [مهرمحمدی، ۱۳۹۶].

شهروندی

شهروندی را می‌توان پایبند بودن به ارزش‌هایی بر پایه حقوق و وظایف دانست که برای همه جنبه عام دارد. شهروندی به مدد مجموعه حقوق، وظایف، تعهدات و ارزش‌های ناشی از آن، راهی برای توزیع عادلانه منابع و زندگی همراه با مشارکت و پویایی فراهم می‌کند. در ضمن، پایبند بودن به ارزش‌های جمعی به معنای فراموش کردن هویت فردی، ارزش‌های شخصی، قواعد و راه و روش‌های زندگی فرد نیست. قبول ارزش‌های عمومی، احترام و عمل به آن‌ها می‌تواند بدون تضاد با ارزش‌های فردی جایگاه خود را داشته باشد. **توسلی و نجاتی حسینی (۱۳۸۳)** هسته مشترک تعریف‌های ارائه شده از شهروندی را شامل موارد زیر دانسته‌اند:

چکیده

مقاله حاضر می‌کوشد سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان مطالعات اجتماعی دوره متوسطه را به تأمل دعوت کند تا مسائل ملموس تربیت شهروندی مورد نظر دبیران را جدی‌تر بگیرند و برای بهبود کیفیت کنونی آن تلاش کنند.

کلیدواژه‌ها: دوره متوسطه، تربیت شهروندی، برنامه‌دروسی قصد شده، نقد وضعیت موجود، دیدگاه دبیران

شهروند

شهروند از کلمه «شهر» و پسوند «وند» تشکیل شده است.

پیش تعیین شده و منسجم دارد تا بتواند دانش آموزانی با بینش، گرایش و کنش شهروندی مطلوب (هوشیار، متعهد، حساس و مسئول) تربیت کند. دانش آموزانی که از حقوق و وظایف خود آگاهی کاملی دارند، در اکثر مواقع نسبت به آن حس درونی خوبی پیدا می کنند و بر همین اساس رفتار اجتماعی بهنجاری را از خود نشان می دهند. البته جدا از اشتراکات ثابت، شرایط و پیش فرض های ارزشی که خلوص و درجه مطلوبیت شهروندی را تعیین می کنند، از بومی به بوم دیگر، از کشوری به کشور دیگر، و از دینی به دین دیگر متفاوت خواهند بود.

تربیت شهروندی در ایران و سایر کشورها

نتایج مطالعات تطبیقی پژوهشگر نشان می دهند که در اکثر نظام های آموزشی، تربیت شهروندی در برنامه درسی قصد شده (صریح) در نظر گرفته شده است. برنامه درسی قصد شده شامل هدف ها، سیاست ها، راهبردها و محتوایی است که نهادهای آموزشی آن را علناً اعلام می کنند و سعی دارند یادگیرندگان خویش را براساس یا از طریق آن ها تربیت کنند. این نوع برنامه را در حقیقت می توان تبلور آمال و آرمان های تربیتی یک نهاد آموزشی دانست. مصداق اصلی آن همان اسناد مکتوبی هستند که ما آن ها را کتاب های درسی می نامیم [صفایی موحد، ۱۳۹۴]. در ادامه به برخی سابقه های این نوع برنامه درسی در ایران و سایر کشورها اشاره می کنیم:

«مؤسسه آموزش و رهبری مدرسه های استرالیا»^۱ در سال

۱. نوعی پایگاه و نقش اجتماعی برای تمامی اعضای جامعه؛
۲. مجموعه به هم پیوسته ای از وظایف، حقوق، مسئولیت ها و تعهدات اجتماعی، سیاسی، حقوقی، اقتصادی و فرهنگی به صورت همگانی، برابر و یکسان؛
۳. احساس تعلق و عضویت اجتماعی برای مشارکت جدی و فعالانه در جامعه و حوزه های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی؛
۴. برخورداری عادلانه و منصفانه تمامی اعضای جامعه از مزایا، منافع و امتیازات اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، حقوقی و فرهنگی.

تربیت شهروندی

تربیت شهروندی مفهومی متکثر و چندچهره است که مفاهیم اخلاقی، تربیتی، محیطی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی را در برمی گیرد و در آن از مباحثی همچون مردم سالاری، حقوق، مسئولیت ها، تحمل و بردباری، احترام، برابری و تنوع سخن به میان می آید. در تعریفی جامع می توان گفت که تربیت شهروندی، تربیتی است که به موجب آن مهارت ها، قابلیت ها و توانمندی های شهروندی در افراد توسعه پیدا می کنند و افراد قادر خواهند بود از این طریق وظایف شهروندی خود را به نحو مطلوب انجام دهند و همچنین منشأ اصلاحات مفید در جامعه شوند [کاظمی و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۰].

برنامه درسی تربیت شهروندی

از نظر نویسنده، این نوع برنامه درسی طرحی از



۲۰۰۹ تربیت شهروندان فعال و بااطلاع را یکی از هدف‌های مهم در سطوح ملی و محلی کشور استرالیا نام برده است.

در آمریکا نیز تربیت شهروندی یکی از مهم‌ترین وظایف نظام آموزشی همه ایالت‌ها در نظر گرفته شده است و از راه‌های گوناگون برای تحقق آن تلاش می‌شود [یونسکو، ۲۰۱۲].

نظام آموزشی ژاپن هم در سال ۱۹۶۶ سندی به نام «تصویر فرد کامل و ایده‌آل ژاپنی» منتشر کرد که در آن ویژگی‌های شهروند ژاپنی به‌عنوان یک فرد، عضو یک خانواده، عضو یک جامعه و به‌عنوان یک تبعه ژاپن و یک فرد متعهد در جامعه جهانی ذکر شده است [آقازاده، ۱۳۸۵].

در برنامه درسی مدرسه‌های کره جنوبی (۲۰۰۹) هم از پرورش شهروندان دموکراتیک که در آینده قادر به مشارکت در تصمیم‌گیری‌های حکومتی باشند، به‌عنوان یکی از هدف‌های مهم یاد شده است.

آموزش و پرورش انگلستان^۲ در سال ۲۰۰۴ گزارش می‌دهد که در این کشور از سال ۲۰۰۰ برنامه ویژه‌ای برای آموزش شهروندی آغاز شده است. این برنامه بر سه موضوع مجزا و در عین حال مرتبط با هم در حیطه آموزش شهروندی تأکید می‌کرد. این موضوع‌ها عبارت‌اند از: پرورش مسئولیت اخلاقی و اجتماعی؛ مشارکت و درگیر شدن در امور اجتماعی؛ کسب سواد سیاسی.

براساس اعلام «شورای ملی تحقیقات آموزشی و یادگیری هند»^۳ (۲۰۰۵)، برنامه درسی این کشور برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی مطالعات محیط را در حوزه آموزش‌های شهروندی در نظر گرفته است.

در قانون «وزارت معارف تاجیکستان» (۲۰۰۷) هم از «پرورش شهروندان مصلح» به‌عنوان یکی از وظایف برنامه‌های درسی قصد شده نام برده شده است.

وزارت آموزش و پرورش فرانسه در سال ۲۰۱۲ یکی از هدف‌های مهم آموزش و پرورش این کشور را آموزش و کسب مهارت‌های اجتماعی و شهروندی بر می‌شمرد که باید از طریق فعالیت‌های تحصیلی در مدارس فراهم آید.

وزارت آموزش و پرورش ایتالیا در سال ۲۰۱۲ تأکید می‌کند که برنامه درسی این کشور باید کمک کند تا روش‌های شهروندی فعال و سواد اجتماعی و فرهنگی در دانش‌آموزان ارتقا یابد.

«دفتر بین‌المللی تعلیم و تربیت یونسکو» در گزارش سال ۲۰۱۲ خود درباره نظام آموزشی «سوئد» چنین می‌نویسد: اساس تعلیم و تربیت این کشور مبتنی بر بنیان‌های جامعه دموکراتیک است و انتقال دانش‌ها و ارزش‌ها در مدرسه مطابق با بافت بومی، زبان، تجربه‌ها و معلومات قبلی دانش‌آموز انجام می‌گیرد.

در ایران هم تربیت شهروندی ریشه در «سند تحول بنیادین

در ایران هم تربیت شهروندی
ریشه در «سند تحول بنیادین
آموزش و پرورش» (۱۳۹۰) دارد
و براساس مبانی نظری آن،
تربیت شهروندی به‌دنبال پرورش
شهروندان مسئول، آگاه، مؤمن و
متعهد است

آموزش و پرورش» (۱۳۹۰) دارد و براساس مبانی نظری آن، تربیت شهروندی به دنبال پرورش شهروندان مسئول، آگاه، مؤمن و متعهد است.

روش‌شناسی

این مطالعه پژوهشی کیفی از نوع مصاحبه پژوهشی است که جامعه آماری آن شامل دبیران درس مطالعات اجتماعی دوره متوسطه شهر قم (نواحی چهارگانه آموزشی) بوده است. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند (غیرتصادفی) تعداد ۲۵ نفر از آنان (۱۰ زن و ۱۵ مرد) به عنوان نمونه انتخاب شدند. دیدگاه‌های دبیران پیرامون شناسایی آسیب‌ها و چالش‌های برنامه درسی قصد شده تربیت شهروندی در دوره متوسطه از طریق مصاحبه عمیق و به صورت نیمه‌ساختاریافته به دست آمد. سؤال مطرح شده در این مصاحبه‌ها در یک بعد کلی و باز مطرح شد و آن عبارت بود از اینکه: «برنامه درسی قصد شده تربیت شهروندی در دوره متوسطه دارای چه چالش‌ها و آسیب‌هایی است؟»

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش تحلیل محتوای کیفی

متن مصاحبه با توجه به پنج مرحله پیشنهادی گرانهایم و لاندمن^۴ (۲۰۰۴) و نیز کدگذاری سه‌گانه اشتراوس و کربین^۵ (۱۹۹۰) استفاده شد. همچنین به منظور دستیابی به اعتبار سؤال، مصاحبه بر اساس هدف پژوهش طراحی شد و برای حصول اطمینان از قابلیت اعتمادپذیری داده‌ها، از تکنیک‌های پیشنهادی می‌کات و مورهوس^۶ (۲۰۰۲) (بازرسی مجدد مسیر کسب اطلاعات، بازنگری ناظران، وارسی از طریق شرکت‌کنندگان در تحقیق و کنترل اعضا) بهره گرفته شد. دقت و امانت‌داری پژوهشگران نیز به قابلیت اعتماد افزود.

یافته‌ها

نتایج تحلیل و طبقه‌بندی مصاحبه‌ها نشانگر آن بود که از نظر دبیران مطالعات اجتماعی، چالش‌ها و آسیب‌های برنامه درسی قصد شده تربیت شهروندی در دوره متوسطه را می‌توان در ابعاد اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اخلاقی طبقه‌بندی کرد. با توجه به محدودیت حجم مقاله، در ادامه فقط به ذکر کدهای گزینشی مرتبط با ابعاد پنج‌گانه اشاره می‌شود.

اجتماعی	ضعف در هدایت دانش‌آموزان به سمت تقویت انسجام اجتماعی، پرورش ندادن روحیه احترام به قانون و الزام به رعایت آن، توجه نکردن به پرورش روحیه امر به معروف و نهی از منکر در دانش‌آموزان، آموزش ندادن تحمل آرای مخالف دیگران، کم‌توجهی به ارزش‌های اجتماعی، عدم فراهم‌سازی فضا برای کارهای تیمی، کم‌توجهی به آموزش همدلی و همدردی و درک دیگران به ویژه در لحظات دشوار، ضعف در پرورش روحیه مسئولیت‌پذیری اجتماعی
سیاسی	فقدان آموزش مطلوب مردم‌سالاری دینی، ضعف در معرفی مبانی حاکمیت در نظام جمهوری اسلامی ایران، نبود آموزش مطلوب جغرافیای سیاسی ایران، کم‌توجهی به مسئله امنیت اجتماعی دانش‌آموزان، کم‌توجهی به آموزش راه‌های متفاوت مشارکت سیاسی، کم‌توجهی به رفع نگاه‌های قوم‌گرایانه، عدم معرفی نکردن سازمان‌های جهانی، ضعف در پرورش حس وطن‌دوستی و ملی‌گرایی، ضعف در آموزش صلح و زیست مسالمت‌آمیز، فقدان آموزش ایستادگی دانش‌آموزان در برابر رواج و نشر شایعه و شبهات سیاسی
اقتصادی	ضعف در آشنا ساختن دانش‌آموزان با اولویت‌بندی در خرید، هدایت نکردن دانش‌آموزان به سوی ساده‌زیستی و پرهیز از اسراف، ضعف در شناساندن جایگاه دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل در توسعه اقتصادی، کم‌توجهی به آموزش راه‌های مشارکت اقتصادی، ضعف در آموزش کارآفرینی، بی‌توجهی به آموزش پس‌انداز کردن، بی‌توجهی به آموزش نحوه مدیریت زمان، ضعف در آموزش مقابله با راحت‌طلبی، بی‌توجهی به آموزش تعهدمندی نسبت به وظایف شغلی آینده
فرهنگی	کم‌توجهی به پرورش روحیه حفظ و حراست از دستاوردهای گذشتگان، ضعف در آشنایی دانش‌آموزان با اعیاد ملی مذهبی، کم‌لطفی به فرهنگ استفاده از وسایل جمعی و عمومی، فقدان آموزش لازم در مورد رسوم منحت و خرافاتی، آماده نساختن دانش‌آموزان برای مقابله با تغییر ارزش‌ها و نگرش‌های پایه، کم‌توجهی به نقش دانش‌آموزان در احیای فرهنگ و تمدن نوین اسلامی، ضعف در معرفی مفاخر فرهنگی کشور، ضعف در انتقال اهمیت زبان رسمی کشور
اخلاقی	ضعف در تشخیص ارزش‌ها و ضد ارزش‌های اخلاقی و کم‌توجهی به آموزش صفات و رفتارهای اخلاقی از جمله: امانت‌داری، عدالت‌مندی، آراستگی، هماهنگی بین گفتار و رفتار، پرهیز از نجوا، از خودگذشتگی، عیب‌پوشی، صلۀ رحم، بردباری، میانه‌روی، وفای به عهد، احسان، حسن خلق، صداقت، حجاب، فروتنی، نوع‌دوستی، آمادگی پذیرش عذر تقصیر و محاسبه نفس

نتیجه‌گیری

... پیشنهاد نویسنده به فیلسوفان، جامعه‌شناسان، سیاست‌گذاران و سامان‌دهندگان و همه کنشگران نظام آموزش متوسطه است تا برنامه درسی موجود مطالعات اجتماعی در چرخشی راهبردی به سوی «برنامه درسی شهروندپرور» حرکت کند. با این حال، تجربه نشان می‌دهد که رسیدن به چنین امری آن‌گونه نیست که بتوان در مدت بسیار کوتاهی وضعیت تثبیت شده را تغییر داد یا در آن تحول ایجاد کرد. لذا ایجاد تحول در این حوزه تربیتی به برنامه‌ریزی بلندمدت و دقیق نیاز دارد.

شاید نتوان در زمانی کوتاه سلطه رویکردها و رهیافت‌های نظری مطالعات اجتماعی بر فضای ذهنی برنامه‌ریزان و مؤلفان را از بین برد، اما می‌توان اقداماتی انجام داد که به شهروندپرور شدن برنامه درسی یاری رساند. برای مثال، می‌توان هسته‌های علمی مجزایی را در گروه‌های آموزش علوم اجتماعی سراسر کشور تشکیل داد که اعضای آن را پژوهشگرانی تشکیل می‌دهند که اولاً به این رویکرد معتقدند و ثانیاً تخصص لازم را دارا هستند.

به نظر می‌رسد برنامه درسی قصد شده دوره متوسطه باید طوری طراحی شود که دانش‌آموزان را برای ایفای نقش شهروندی مطلوب و فعال در جامعه یاری دهد. به گونه‌ای که در عین تأثیرپذیری از جامعه، خود نیز عاملی برای تغییرات اجتماعی بر مدار «دین»، «عقلانیت»، «علم» و «اخلاق» باشند. در این راستا، یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که دبیران مصاحبه‌شونده اعتقاد دارند: توجه به تربیت شهروندی و ارتقای دانشی، گرایشی و مهارتی آن یکی از ضرورت‌های تربیتی نظام آموزش متوسطه به شمار می‌آید و سرمایه‌گذاری در طراحی برنامه‌های درسی تربیت شهروندی مطلوب و همچنین اصلاح برنامه‌های درسی موجود در این راستا، از اهمیت غیرقابل انکاری برخوردار است.

توجه به نقدهای دبیران و اعمال آن‌ها در عناصر متفاوت، از جمله هدف‌ها، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری، ارزشیابی و

14. Ministry of Education, University and Research (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del Primo Ciclo di istruzione*. [National Guidelines for the Curriculum of the Pre-Primary School and the First Cycle of School Education]. Rome.
15. National Council of Educational Research and Training (2005). *Syllabus for classes at the elementary level*.
16. Strauss, Anselm L., & Corbin Juliet (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage.
17. UNESCO-IBE(2012). *World Data on Education: Education in Sweden*. Seventh edition. Geneva: International Bureau of Education.
18. UNESCO-IBE(2012). *World Data on Education: Education in United State of America*. Seventh edition. Geneva: International Bureau of Education.

۶ قانون وزارت معارف جمهوری تاجیکستان

۱. (۲۰۰۷). کتابخانه دانشگاه صدرالدین عینی.
۲. کاظمی، محمود؛ صفایی، مسعود؛ پاک‌سرشت، محمد؛ مرعشی، منصور (۱۳۸۶). بررسی اصول اساسی تربیت مدنی با رویکرد اسلامی. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*. شماره ۱۵.
۳. مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۶). *سخن رئیس انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*. منتشر شده در چکیده مقالات همایش تربیت شهروندی، چابک، چربی و چگونگی. دانشگاه فرهنگیان زنجان.
۴. Education Departments of the United Kingdom (2004). *Education strategies in United Kingdom*.
۵. Graneheim UH, Lundman B(2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Journal of Nurse education today*. 24(2): 105-112.
۶. Maykut, P, Morehouse, R(2002). *Beginning Qualitative Research: A Philosophical and Practical Guide*. London: Falmer.
۷. Ministry of Education, Science and Technology of the Republic of Korea(2009). *The School Curriculum of the Republic of Korea*.
۸. Ministere Education Nationale (2012). *L'enseignement scolaire en France*.

پی‌نوشت‌ها

1. Australian Institute for Teaching and School Leadership
2. Education Departments of the United Kingdom
3. National Council of Educational Research and Training
4. Graneheim & Lundman
5. Strauss & Corbin
6. Maykut & Morehouse

منابع

۱. آقازاده، احمد (۱۳۸۵). «اصول و قواعد حاکم بر فرایند تربیت شهروندی و بررسی سیر تحولات و ویژگی‌های این‌گونه آموزش‌ها در کشور ژاپن». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. شماره ۵.
۲. توسلی، غلام‌عباس و نجاتی‌حسینی، محمود (۱۳۸۳). «واقعیت اجتماعی شهروندی در ایران». *فصلنامه جامعه‌شناسی ایران*. شماره ۵.
۳. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). وزارت آموزش و پرورش. تهران.
۴. صفایی‌موحّد، سعید (۱۳۹۴). *برنامه درسی صریح (قصد شده)*. منتشر شده در دانشنامه ایران برنامه درسی. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. تهران.
۵. فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۸۹). *تربیت شهروندی*. ایژ. تهران.

اجتماع محصور

نویسنده: شارلوت لمانسکی
مترجم: جعفر آقابرارنیا گودرزی

آسیب شناسی فضایی

و اجتماعی زندگی شهری نوین

اشاره

در ۳۰ سال اخیر فضاهای خصوصی به طور چشمگیری در روند شهری غالب شده‌اند. از لس آنجلس تا ریودوژانیرو و ژوهانسبورگ، حفاظت و تأمین امنیت مناطق مسکونی، تجاری و اداری، با الگوی فضای نظامی، نرده‌های الکتریکی، دیوارهای غیرقابل نفوذ و نگهبانان مسلح، در برابر جهان پرخطر بیرون گسترده شده است. اصطلاح «اجتماع محصور» به طور هم‌زمان، هم در مباحث دانشگاهی و سیاسی، و هم در گفت‌وگوهای عامه‌پسند، برای توصیف و نقد روند شهری به کار می‌رود، اگرچه ریشه‌های تاریخی و تنوع منطقه‌ای این پدیده، قدیمی‌تر و گسترده‌تر از اصطلاح آمریکایی آن به نظر می‌رسد.

کلیدواژه‌ها: اجتماع محصور، گسترش اجتماع محصور، امنیت خصوصی

تعریف‌ها

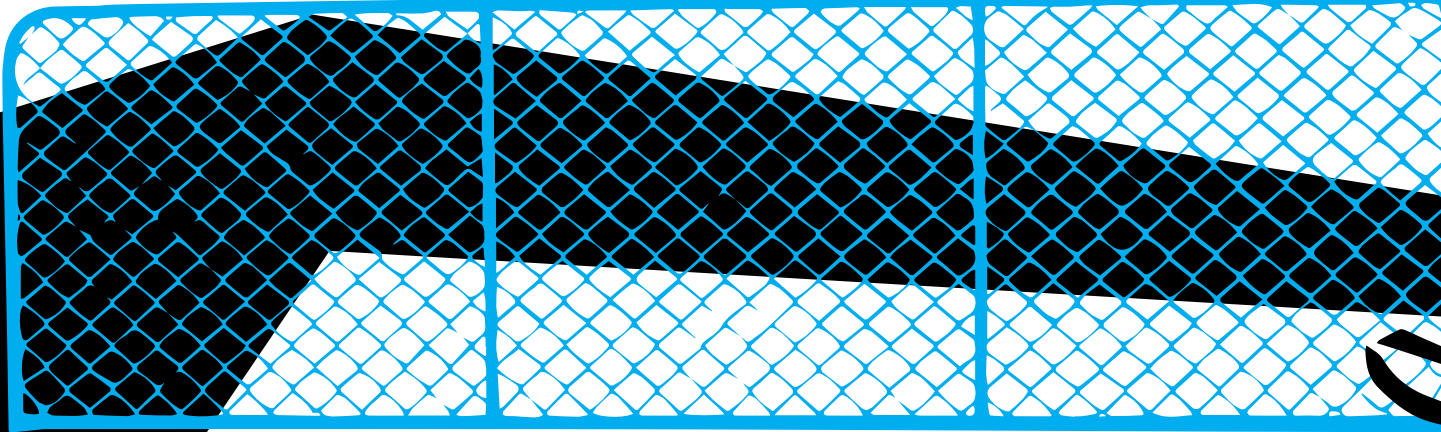
اجتماع محصور به طور سنتی با ویژگی فیزیکی‌اش تعریف شده است: فضای احاطه شده به وسیله حصار (برای مثال نرده‌های الکتریکی و دیوار)، ابزار نظارتی (برای مثال دوربین مداربسته و گشت‌های امنیتی)، و کنترل دسترسی (برای مثال «بوم‌گیت»^۱، محافظ «گیت‌هوس»^۲). به عبارت دیگر، ساکنان اجتماع محصور، با

دقت و تحت نظارت و کنترل محدود شده‌اند. آن‌ها و مهمان‌هایشان کاملاً محفوظ شده‌اند و هیچ دسترسی برای مهمان‌های ناخوانده وجود ندارد. درواقع، این اصطلاح برای طیف گسترده‌ای از راهبردهای سرزمینی به کار گرفته می‌شود. این مکان‌ها املاکی هستند با امنیت کامل (مسکونی یا تجاری) با حصار بلند الکتریکی و نیروهای امنیتی که به طور دائم در حال گشت‌زنی هستند. گاهی مدرسه‌ها، فروشگاه‌ها، قطعه زمین‌های بزرگ و بلوک‌های آپارتمانی، با سیستم ورودی رمزدار و شامل هر آنچه بین آن‌ها جای دارد، در این محوطه حفاظت شده، قرار می‌گیرند.

بررسی‌های جدید در مورد اجتماع محصور، بر تعاریفی بر پایه سازوکارهای ناظر خصوصی و جمعی که این فضاها را کنترل می‌کنند، تأکید دارند، نه بر حضور فیزیکی خود حصارها و دیوارها. با این حال، اکثر مفسران تصویری که از فرم مجتمع محصور دارند، مجموعه‌ای از خانه‌های مسکونی است که با دیوارها و گونه‌ای از امنیت خصوصی محافظت شده‌اند (گرچه این‌ها به ناچار بر سازوکارهای نظارت جمعی نیز تکیه می‌کنند؛ مانند جوامع صاحب‌خانه).

افزایش جهانی اجتماع محصور

دلیل افزایش اجتماع محصور، با توجه به شرایط محلی و منطقه‌ای، به میزان قابل توجهی متفاوت است، اما عواملی چون



محصور قابل اصلاح است. علاوه بر این، چنین جامعه‌ای غالباً توسط شهرداری‌های محلی ترویج می‌شود که مشتاق جذب مالیات‌دهندگانی با نرخ بالا هستند؛ به‌خصوص کسانی که کم‌وبیش خدمات عمومی صرف آن‌ها می‌شود.

ساکنان اجتماع محصور تصمیم خود را برای نقل مکان به جامعه محصور، عمدتاً در تمایل برای افزایش امنیت در زمینه خروج دولت نئولیبرال توجیه می‌کنند. یعنی اتکا به دولت و اجرای امنیت عمومی توسط آن را بی‌اثر و برخی کارکنان دولتی را فاسد می‌دانند. تمایل برای امنیت نیازی منحصر فیزیکی برای حفاظت در برابر جرم و جنایت نیست، بلکه، به همان اندازه اقتصادی و یک سرمایه‌گذاری امن است. درواقع، اجتماع محصور براساس سبک‌های زندگی مختلف شکل می‌گیرد. برای مثال، ساکنان اجتماع محصور سبک زندگی خود را در شرایط یک فرد روستایی در منظره‌ای از زندگی روستایی توصیف می‌کنند. یعنی برگشت به دوران گذشته که کودکان می‌توانستند بیرون از خانه بازی کنند و درهای خانه‌ها باز بودند؛ یک شیوه زندگی که در کلان‌شهرهای معاصر دیگر امکان‌پذیر نیست، اما در نهایت با موفقیت درون یک اجتماع محصور می‌تواند ایجاد شود؛ البته متکی به دیوار و امنیت خصوصی. به عبارت دیگر، خانواده‌ها می‌توانند در کنار خدمات شهری اقامت کنند (مانند مدرسه‌های خوب، مراکز خرید و فرصت‌های شغلی) و واقعیت‌های نه‌چندان مطلوبی مانند جرم و ناامنی عمومی را از خود دور کنند، بدون اینکه در یک منطقه روستایی دورافتاده مستقر باشند.

از این‌رو جالب است که **ترزاکالدیرا**، در گفت‌وگو «خودی/ غیرخودی» براساس پژوهشی در «سائوپائولو» به این نتیجه دست یافت که اقامت در اجتماع محصور، درواقع موجب افزایش ترس از جرم در میان افراد داخل حصار می‌شود. تأثیر دائمی جرم و احساس ناامنی در «بیرون حصار» با ترکیب الگوی جریان‌های بومی، ترس ناشی از زندگی در بیرون از حصار را افزایش می‌دهد. با وجود به رسمیت شناختن گسترده ساکنان طرفدار اجتماع محصور برای رفع نیاز مسکن، خصوصی کردن فیزیکی، مالی و امنیت شیوه زندگی، حائز اهمیت است و بر نبود یک تجربه منحصربه‌فرد و یکسان از شرایط محصور در سراسر جهان تأکید می‌شود.

پیامدهای این امر بر شهر و جامعه

اگرچه اجتماع محصور توسط ساکنان، توسعه‌گران و بنگاه‌های معاملات ملکی برای ارائه فضاهای خانوادگی امن و سرمایه‌گذاری

افزایش جرائم خشونت‌آمیز و کاهش اطمینان به امنیت عمومی توجیه‌هایی منطقی محسوب می‌شوند. رشد جهانی اجتماع محصور غالباً به‌عنوان روندی کاملاً آمریکایی تلقی شده است. طبقه متوسط آمریکایی ساکن برون‌بوم‌های حومه شهرها و محله‌های قومی امن شهری در شهرهای کوچک، عامل گسترش این روند به سایر نقاط دنیا شده‌اند. با این حال، مفهوم و عملکرد شهر محصور دارای سابقه‌ای بسیار طولانی‌تر و گسترده‌تر، و موضوع تغییرات منطقه‌ای است. مثلاً در قرون وسطا به دور همه شهرها دیوار کشیده شد (گرچه در پی صنعتی شدن اروپا در قرن نوزدهم، ثروتمندان فرصت طلب به‌طور روزافزون مراکز شهرهای مخروبه را ترک کردند و مناطق مسکونی خصوصی حاشیه شهری را ترجیح دادند). یا نمونه تاریخی محله یهودی‌نشین ونیزی در قرن شانزدهم، یا مورد دیگر در قرن سیزدهم در منطقه «بگینز» فرانسه، شهری در اروپا که مفهوم محرومیت اجتماعی را از طریق موانع فیزیکی اجتماع محصور اثبات می‌کند، از آن جمله‌اند.

در دوران معاصر، اجتماع محصور به‌طور سریع در ایالات متحده و آمریکای لاتین گسترده می‌شود. چنین اجتماعی نه‌تنها به‌عنوان صادرات آمریکایی، بلکه در پاسخ به ویژگی‌های محلی (برای مثال، جرم و جنایت بالا و نابرابری در آفریقای جنوبی و برزیل)، و در مناطق و کشورهایی با فرهنگ‌های گوناگون و تاریخ شهری، مانند جهان عرب، استرالیا، کارائیب، شرق و غرب اروپا، چین، نیوزیلند، روسیه، جنوب آفریقا و جنوب شرقی آسیا شکل می‌گیرد.

اجتماع محصور در حومه لس‌آنجلس

گسترش اجتماع محصور در سراسر جهان با افزایش متن‌های تبیینی در این خصوص و بررسی اجتماعات مزبور همراه بوده است. **ادوارد جی بلیکی**^۵ و **مری گیل اشنایدر**^۶ در کتاب «قلعه آمریکا»^۷ به‌طور گسترده‌ای متن‌های کلاسیک را بررسی کردند. آن‌ها با این کتاب تحلیل افزایش اجتماع محصور مدرن در ایالات متحده را به برنامه ضروری دانشگاهی و سیاسی در اواخر دهه ۱۹۹۰ تبدیل کردند. با تکیه بر این اثر، **سیتالو**^۸ و **ترزاکالدیرا**^۹ که هر دو انسان‌شناس هستند، اخیراً با تمرکز بر آمریکا و برزیل (به ترتیب)، به واقعیت زندگی «در داخل حصار» و همچنین پیامدهای آن برای کسانی که در این مطالعه نبودند، پرداختند. اجتماع محصور تا حدودی با ساخت‌وساز و صنایع امنیتی گسترش جهانی می‌یابد. آن‌ها مدعی‌اند، گسترش عمومی گفت‌وگو ترس و خطرات ناشی از زندگی شهری، از طریق محیط امن اجتماع

اقتصادی امن سستوده شده است، اما آن‌ها بازخوردهایی منفی از دانشگاهیان و رسانه‌ها دریافت کرده‌اند که اجتماع محصور را همچون قلعه‌های خصوصی می‌نگرند که سرزندگی و پویایی شهر را از طریق انحصارطلبی از بین برده‌اند. تعداد کمی از محققان اجتماع محصور را با برجسته ساختن این موضوع پذیرفته‌اند که نقش آن‌ها در حفظ گروه‌های در معرض تهدید از سوی تنش‌های قومی و ایجاد اشتغال و خدمات برای جوامع فقیر مجاور چشمگیر است. با این حال، در حال حاضر اجتماع محصور به عنوان دامنه مشکل ساز شهری تلقی می‌شود.

نتیجه‌گیری

نقل مکان به اجتماع محصور می‌تواند تصمیمی عقلانی و فردی باشد، به خصوص هنگامی که جرم‌های خشونت‌آمیز شدید در دولت بدون اقتدار، انبوهی از پیامدهای مخرب را برای بقیه جامعه و شهرها ایجاد می‌کند. در پیشینه موضوع بر دو پیامد منفی مهم تأکید شده است: محرومیت افراد و قطعه قطعه شدن شهرها. جمعیت اکثر اجتماع‌های محصور (در ایالات متحده و جاهای دیگر) شامل ساکنانی با درآمد بالاست. بنابراین اجتماع محصور زندان ثروتمندان در فضاهای کاملاً انحصاری است. در نتیجه این فضاها فقط در دسترس اقلیتی با امکانات مالی مناسب است؛ فضاهایی که اغلب آن‌ها قبلاً دولتی بوده‌اند و حالا به بخش خصوصی واگذار شده‌اند. همین محدود کردن آزادی رفت‌وآمد در شهرها، موجب گسترش دو قطبی شدن جامعه با حذف توده‌های ناشناخته «دیگران» یا «آن‌ها»، از فضاهای امن «ما» شده است. اگرچه ساکنان اجتماع محصور تمایلی مشابه ساکنان جوامع مجاور دارند (در نتیجه قیمت خانه و تعهد محدود)، اما غالباً با خارج از دیوار تعامل محدودی دارند و جدایی فضاهای به ناچار درهم تنیده شده، موجب محرومیت اجتماعی‌شان می‌شود.

علاوه بر این، اجتماع محصور به دلیل تجزیه فیزیکی شهرها به یک سلسله قلعه‌های خصوصی برای افراد فرصت طلب، مورد انتقاد واقع شده است که در نهایت در آینده موجب افزایش محرومیت و تبعیض شهری می‌شوند. در این ناکجاآبادهای قریب‌الوقوع شهری به عنوان یک مجموعه قلعه‌های امن، ثروتمندان از یک فضای خصوصی به فضای خصوصی دیگری مانور می‌دهند، عملکردی بدون تعامل فیزیکی، اجتماعی، و یا مدنی با جهان خطرناک بیرون دارند و جمعیتی محروم از بدنه (دیگر بخش‌های) جامعه محسوب می‌شوند. بدون اغراق، تأثیر اجتماع محصور در قطع جریان ترافیک و نقش اجتناب‌ناپذیر آن در از بین بردن جرم نسبت به مناطق غیرمحصور اهمیت دارد.

یک مفهوم دیگر، آنچه در پیشینه موضوع کمتر به آن توجه می‌شود، خروج سیاسی ساکنان اجتماع محصور است. اجتماعات محصور نشان‌دهنده شکلی افراطی از عقب‌نشینی شهروندان در عصر جهانی نسبت به خروج از دولت نئولیبرال است. در این

زمینه، بخش خصوصی به عنوان ارائه‌دهنده خدمات غالب، در کنار خصوصی‌سازی در حال توسعه فضا در شهرهای کوچک معاصر ظاهر شده است. ساکنان اجتماع محصور نمونه‌های افزوده شده بر این روند هستند. چرا که آن‌ها در برخی از موارد به طور کامل به خدمات خصوصی و اختیاری وابسته‌اند و در پی آن بی‌اعتمادی آن‌ها به دولت بیشتر می‌شود. در نتیجه، آن‌ها تمایل کمتری به تسلیم شدن در برابر دولت در دیگر جنبه‌های زندگی روزمره نشان می‌دهند. بنابراین، در یک مقیاس بزرگ‌تر، اجتماع محصور در به چالش کشیدن بنیان جامعه مدرن در جایگاهی مستقل نقش دارد. پژوهشی در آفریقای جنوبی نشان می‌دهد که اولویت برای زندگی در اجتماع محصور تنها یک تصمیم مسکونی و یا مبتنی بر امنیت نیست، بلکه تمایل به قطع ارتباط با مشارکت مدنی و پرهیز از مسئولیت‌های جامعه مدنی را نیز نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، محصور بودن فراتر از تکه تکه شدن فیزیکی شهر یا محرومیت اجتماعی شهروندان است و می‌تواند نمایانگر جدایی مطلق برخی از ساکنان از جامعه مدنی هم تلقی شود. افراد ساکن اجتماع محصور اساساً قدرت بازارمحور خود را به عنوان صاحبان اموال خصوصی اداره می‌کنند و در نتیجه تعاملی مبتنی بر یک شهروند با دولت، به عنوان بخشی از جامعه مدنی را نمی‌پذیرند. به عنوان یک تعبیر سخت‌گیرانه، اجتماع محصور برای ساکنان آن نتیجه واقعیتهایی همچون تافتة جدا بافته و محبوس در خویش‌نشان است.

پی‌نوشت‌ها

۱. «Gated Community» در ترجمه‌های دیگر از اصطلاح «مجموعه‌های محصور»، «مجموعه‌های دروازه‌ای» هم استفاده شده است.

2. boom-gate
3. gatehouse
4. béguinages
5. Edward J. Blakely
6. Mary Gail Snyder
7. Fortress America
8. Setha Low
9. Teresa Caldeira

منابع

1. Blakely, Edward J. and Mary G. Snyder. 1997. *Fortress America: Gated Communities in the United States*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
2. Caldeira, Teresa P. R. 2000. *City of Walls: Crime, Segregation, and Citizenship in Sao Paulo*. Berkeley: University of California Press.
3. Davis, Mike. 1990. *City of Quartz: Excavating the Future in Los Angeles*. London: Verso.
4. Glasze, Georg, Chris J. Webster, and Klaus Frantz. 2006. *Private Cities: Global and Local Perspectives*. London: Routledge.
5. Le Goix, Renaud Chirs Webster. "Gated Communities". *Geography Compass* vol. 2 (no. 4) 2008 pp.
6. Low, Setha. 2003. *Behind the Gates: Life, Security, and the Pursuit of Happiness and Fortress America*. London: Routledge.

مفهوم قدرت از دیدگاه فوکو

رویکردی نقادانه، متفاوت و
رو به جلو

منوچهر ذوالفقاری
کارشناسی ارشد جامعه شناسی
و دبیر علوم اجتماعی نهانود



اشاره

در کتاب «جامعه شناسی ۳» (پایه دوازدهم رشته علوم انسانی) درسی با عنوان «قدرت اجتماعی» (درس ۶) آورده شده است که نوشتار حاضر می تواند مکمل مناسبی برای مطالعه دبیران علوم اجتماعی در مورد آن به حساب آید و اطلاعات تکمیلی بیشتری را در مورد مفهوم قدرت در اختیار آن ها قرار دهد. در این نوشتار سعی بر آن بوده است که رویکرد میشل فوکو، جامعه شناس فرانسوی، درباره مفهوم قدرت و چگونگی شکل گیری و عملکرد آن در جامعه واکاوی شود. وی برداشت اندیشمندان کلاسیک از قدرت را نوعی توهم می داند و معتقد است: «ما باید از مفهوم کلاسیک و سنتی قدرت فراتر برویم و قدرت را مفهومی صرفاً سیاسی، منفی و سرکوبگر به حساب نیاوریم. چرا که نظام قدرت امروزه فاقد ماهیت صرفاً سیاسی، مثبت و مولد است و به شکل های گوناگون در جامعه متجلی می شود. قدرت مفهومی ساده و ابلاغی از بالا به پایین و دستوری نیست، بلکه باید آن را به منزله شبکه ای از مناسبات و روابط در هم پیچیده دانست که همواره در همه جا در حال گسترش و فعالیت است.»

فوکو قدرت و مناسبات آن را شبکه ای گسترده می داند که تا

اعماق جامعه پیش رفته است و همه افراد در این شبکه کم و بیش درگیرند. چه بالایی ها و چه پایینی ها، چه حاکمان و چه زیردستان، همگی در مسیر اعمال قدرت اند. بر همین اساس از ما می خواهد که در وصف اثرات قدرت از به کار بردن واژه های منفی دست برداریم. چرا که این واژه ها بیانگر مناسبات قدرت نیستند. به زعم وی، قدرت نیرویی چند ظرفیتی است که در مجموعه ای متکثر از شبکه های اجتماعی در سراسر جامعه منتشر و پراکنده است و بیشتر به شکل راهبردهای پیش برنده روابط بین افراد دیده می شود. فوکو همچنین قدرت را یک وضعیت راهبردی پیچیده و مرتبط و جدانشدنی از دانش و گفتار می داند که صرفاً در مالکیت دولت و حاکمیت نیست، بلکه در همه جا جاری است؛ در نسبت ها و مناسبات ها، روابط و تعاملات زبانی و کلامی، طبقات و گروه های اجتماعی، که به روش ها و منش های گوناگون ابراز می شود، به بازتولید نظم موجود و ساختار جامعه می انجامد و به آن ها مشروعیت می بخشد.

کلید واژه ها: قدرت، دانش، حقیقت، سوژه، ابژه

مقدمه

واژه قدرت مفهومی بسیار وسیع دارد و یکی از عام‌ترین مفاهیمی است که در همه یا اکثر علوم تخصصی، اعم از علوم فیزیکی و انسانی، کاربردی گسترده دارد. البته جایگاه قدرت، به واسطه حضور همیشگی‌اش در روابط اجتماعی و انسانی، در علوم اجتماعی و به ویژه علوم سیاسی قابل تأمل است. گستردگی و پیچیدگی این واژه سبب شده است که متخصصان و پژوهشگران علوم هر کدام از یک زاویه خاص و یا با توجه به یک اثر خاص به آن بپردازند و یا نوع خاصی از قدرت را مد نظر قرار دهند. بنابراین شناخت بهتر و بیشتر واژه قدرت، با نقشی که در علوم انسانی و اجتماعی و کاربرد گسترده‌ای

در نگرش بیشتر اندیشمندان کلاسیک، قدرت همواره معادل حکومت تلقی شده و دارای ویژگی‌هایی چون داشتن ماهیت سیاسی، دستوری و ابلاغی بودن، سلسله‌مراتبی و از بالا به پایین بودن، بازتولیدکننده نظم موجود، منفی و سرکوبگر است

که در جامعه دارد،

از دیدگاه اندیشمندان پسامدرنی مانند

میشل فوکو فرانسوی که با رویکردی متفاوت، ویژه و جذاب به پژوهش در این عرصه پرداخته، دارای اهمیت فوق‌العاده است.

فوکو با ارائه دو روش «دیرینه‌شناسی دانش» و «تبارشناسی قدرت» و با استفاده از روش مقایسه، شکل‌بندی نوینی از دانش و قدرت مدرن را در مقایسه با گذشته مشخص کرده است. وی در تحلیل تبارشناسانه خود به این موضوع می‌پردازد که چگونه افراد با قرار گرفتن در شبکه‌ای از تعاملات، به سوژه و ابژه دانش و قدرت تبدیل می‌شوند. از دیدگاه فوکو نظام قدرت در جهان امروزی بسیار ریشه‌دارتر و نامرئی‌تر از نظام‌های سنتی قدرت در گذشته است. بنابراین ما باید از مفهوم کلاسیک و سنتی قدرت فراتر برویم و قدرت را مفهومی صرفاً سیاسی، منفی و سرکوبگر به حساب نیاوریم. چرا که نظام قدرت امروزه فاقد ماهیت صرفاً سیاسی، مثبت و مولد است و به شکل‌های گوناگون در جامعه متجلی می‌شود.

تعریف قدرت

«فرهنگ فارسی معین» برای واژه «قدرت» معادل‌های توانستن، توانایی و توانایی داشتن را ذکر کرده است [معین، ۱۳۶۰: ۲۶۴۴]. اما اندیشمندان و پژوهشگران رشته‌های متفاوت علوم انسانی و اجتماعی، در بیان چیستی واژه مذکور تعریف‌های گوناگونی را آورده‌اند که با توجه به زاویه دید و تفاوت رویکردهای آنان،

ذکر حتی برخی از آن‌ها موجب اطالة کلام خواهد شد. البته این تعریف‌ها نقاط مشترک و مشابهت بسیاری دارند و در واقع همه آن‌ها به بیان واقعیتی یکسان با الفاظ و جمله‌های متفاوت می‌پردازند. در این قسمت فقط به ذکر معدودی از این تعریف‌ها اکتفا می‌کنیم.

قدرت یکی از مفاهیم اصلی دانش سیاست و جوهر آن است که جامعه‌شناسان در تلاش‌اند آن را از مفاهیم اقتدار از یک سو، و زور از سوی دیگر، متمایز سازند. قدرت در عام‌ترین مفهوم خود دلالت دارد بر:

● توانایی ایجاد رویدادی معین، خواه از این توانایی بهره‌گیری شود یا نشود.

● تأثیر یا نفوذی که توسط یک انسان یا گروه یا هر وسیله و به شیوه مورد نظر بر رفتار دیگران اعمال شود. [گولد و کولب، ۱۳۷۶: ۴۵۷].
از نظر ماکس وبر، جامعه‌شناس آلمانی، قدرت به معنای توانایی دارنده آن است برای وا داشتن دیگران به تسلیم در برابر خواست خود به هر شکل ممکن [بشیریه، ۱۳۸۱: ۷۴].

مطابق تعریف تالکوت پارسونز آمریکایی، قدرت به‌عنوان قابلیت اجتماعی تعریف می‌شود که تصمیمات الزام‌آوری اتخاذ می‌کند و این تصمیمات دارای نتایج درازمدتی برای جامعه هستند. [پیشه‌ور، ۱۳۷۶: ۱۸۴].

از دیدگاه وی، قدرت دارای ظرفیتی مثبت برای نیل به هدف‌های مشترک است و مانند پول در اقتصاد عمل می‌کند [بشیریه، ۱۳۸۱: ۸۶]. همچنین قدرت را می‌توان توانایی کنترل یا تأثیر گذاشتن بر دیگران، صرف‌نظر از خواست و میل آن‌ها، تعریف کرد. قدرت یعنی توانایی یک فرد یا یک گروه برای وادار کردن دیگران به انجام کاری که صاحب یا صاحبان قدرت خواهان آن‌اند. [عضدانلو، ۱۳۸۴: ۲۷۲]. جامعه‌شناسان مارکسیستی به قدرت به‌عنوان رابطه‌ای ساختاری می‌نگرند که موجودیتی مستقل از اراده‌های افراد دارد و وجود قدرت را یکی از نتایج ساختار طبقاتی جوامع می‌دانند. نیکولاس پولاتزاس قدرت را به‌عنوان توانایی یک طبقه برای متحقق ساختن منافع خود در مقابل طبقات دیگر و به زبان آن‌ها تعریف کرده است. از این دیدگاه، قدرت دارای دو ویژگی است:

● نمی‌تواند از روابط اقتصادی جدا باشد.

● متضمن مبارزه طبقاتی و کشمکش میان افراد است [بشیریه، ۱۳۸۱: ۵۱ - ۳۰].

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، در نگرش بیشتر اندیشمندان کلاسیک، قدرت همواره معادل حکومت تلقی شده و دارای ویژگی‌هایی چون داشتن ماهیت سیاسی، دستوری و ابلاغی بودن، سلسله‌مراتبی و از بالا به پایین بودن، بازتولیدکننده نظم موجود، منفی و سرکوبگر است. همچنین مردم عادی فاقد قدرت هستند و چالش اصلی در جوامع عبارت است از مبارزه فرودستان (افراد فاقد قدرت) با فرادستان (صاحبان قدرت) برای تغییر وضعیت موجود، تصاحب همه یا بخشی از قدرت و در نهایت، آزادی و رهایی از قید اسارت و بندگی.

تأملی بر مفهوم قدرت

میشل فوکو (۱۹۸۴ - ۱۹۲۶) در «پواتیه» فرانسه متولد شد. او در «کول نورمال سوپریور» به تحصیل فلسفه پرداخت و در دهه ۱۹۵۰ در سوئد، لهستان و آلمان تدریس کرد. در سال ۱۹۶۰، به فرانسه بازگشت و در سال ۱۹۷۰ برای تدریس در کرسی تاریخ سیستم‌های فکری در «کلژ دو فرانس» (برترین موسسه دانشگاهی فرانسه) برگزیده شد. [سیدمن، ۱۳۹۱: ۲۳۴].

نوشته‌های فوکو درباره روابط بین قدرت، ذهنیت و علوم انسانی، دیدگاهی روشن، متمایز و نقادانه ارائه می‌دهد. اگرچه آثار وی به شکلی محسوس منحصر به فرد است، اما در عین حال می‌توان آن را به مثابه واکنشی خلاق و بدیع نسبت به مسائل و مشکلات سیاسی و برخی میراث‌های فکری خاص به حساب آورد.

فوکو معتقد است که ترکیب قدرت و دانش موجب پیشرفت جامعه غربی شده است و مخاطره‌هایی که اکنون ما با آن‌ها مواجه هستیم، با آنچه در قرن هجدهم وجود داشت، تفاوت دارد. امروزه روابط قدرت حتی بر آنچه ما آن را درونی‌ترین تجربه خود، یعنی تمایلات پنهان خود، می‌دانیم تأثیر می‌گذارد.

فوکو اندیشمندی فرامردن است و نقشی تعیین‌کننده در طرح ادبیات قدرت به لحاظ نظری دارد. وی برداشت اندیشمندان کلاسیک از قدرت را نوعی توهم می‌داند و معتقد است: نباید قدرت را به عنوان امتیازی که تصاحب می‌شود، در نظر گرفت، بلکه باید آن را به منزله شبکه‌ای از مناسبات دانست که همواره در حال گسترش و فعالیت است. وی قدرت و مناسبات آن را در روابط میان شهروندان یا در مرز میان طبقات اجتماعی نمی‌بیند، بلکه آن را شبکه‌ای گسترده می‌داند که تا اعماق جامعه پیش رفته است و همه افراد در این شبکه کم و بیش درگیرند. چه بالایی‌ها و چه پایینی‌ها، چه حاکمان و چه زیردستان، همگی در مسیر اعمال قدرت‌اند. بر همین اساس فوکو از ما می‌خواهد که در وصف اثرات قدرت، از به کار بردن واژه‌های منفی دست برداریم، چرا که این واژه‌ها بیانگر مناسبات قدرت نیستند. به زعم وی قدرت نیرویی چند ظرفیتی است که در مجموعه‌ای متکثر از شبکه‌های اجتماعی در سراسر جامعه منتشر و پراکنده شده است. همه‌جا هست و بیشتر به شکل راهبردهای پیش‌برنده روابط بین افراد دیده می‌شود تا وضعیتی ابدی و پایدار از امور.

فوکو بر خلاف دیدگاه‌های انتقادی سنتی که به تحلیل قدرت در سطح کلان اجتماعی توجه دارند، به تحلیل قدرت سیاسی در سطح خرد علاقه‌مند است. وی به رابطه میان قدرت و دانش می‌پردازد و درباره این رابطه تحلیلی بسیار جامعه‌شناختی به عمل می‌آورد. فوکو بر این باور بود که تمامی عناصر فرهنگی (چه زبانی و چه غیر زبانی) در فضایی از قدرت شکل می‌گیرند. از این رو نمی‌توان با دانش و شناخت ناب که از منازعات قدرت مبری باشد، سخن گفت. هر مؤلف و هر نویسنده‌ای در بستری از یک پیشینه که خود در قدرت شناور است، به دنیا می‌آید. همچنین وی قدرت را نه

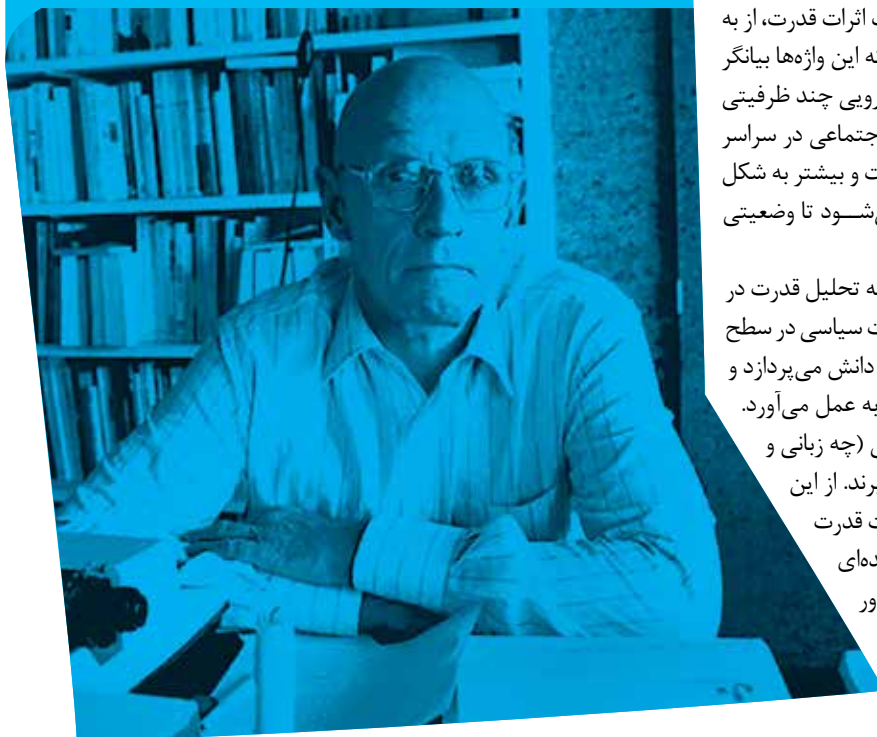
فقط در شکل آشکار آن، یعنی در نهادهای دولتی، ارتش، پلیس و دادگاه، بلکه در تمام شکل‌های پنهان آن، یعنی در خانواده، سنت‌ها، فرهنگ و غیره، مورد توجه قرار می‌دهد.

در تحلیل فوکو قدرت به معنای عملی است که موجب تغییر و یا جهت‌دهی (رهبری) به رفتار دیگران می‌شود. از این منظر قدرت ساختار کلی اعمالی است که روی اعمال ممکن دیگر تأثیر می‌گذارد. قدرت برمی‌انگیزاند، اغوا می‌کند، آسان یا دشوار می‌سازد و محدودیت به وجود می‌آورد یا مطلقاً منع و نهی می‌کند. با این حال قدرت همواره شیوه انجام عمل بر روی فاعل عمل است، زیرا فاعل عمل، عمل می‌کند و یا قادر به انجام عمل است [دریفوس و رابینو، ۱۳۸۷: ۳۵۸].

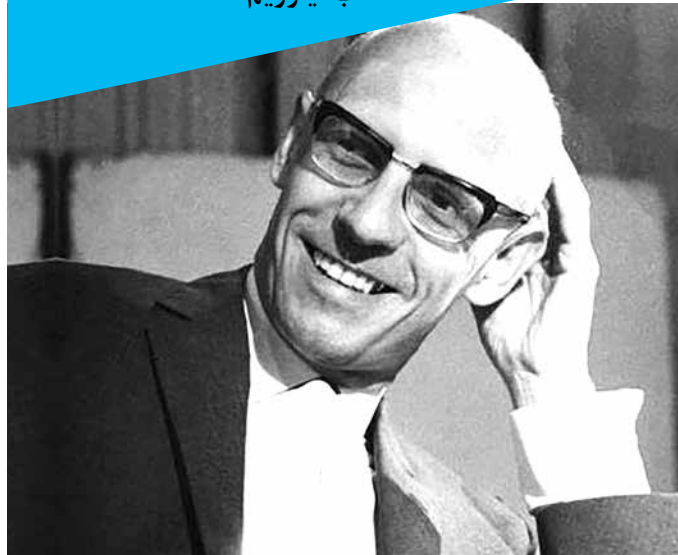
همچنین طبق تحلیل فوکو قدرت یک استراتژی است. قدرت نه یک نهاد و نه یک ساختار بلکه وضعیت استراتژیکی پیچیده و کثرت روابط میان نیروهاست. هر جا قدرت هست، مقاومت هم هست. قدرت تنها بر روی افراد آزاد و اعمال آن‌ها به کار گرفته

قدرت مفهومی ساده و ابلاغی از بالا به پایین و دستوری نیست، بلکه باید آن را به منزله شبکه‌ای از مناسبات و روابط در هم پیچیده دانست که همواره در همه‌جا در حال گسترش و فعالیت است.

فوکو قدرت و مناسبات آن را شبکه‌ای گسترده می‌داند که تا اعماق جامعه پیش رفته است و همه افراد در این شبکه کم و بیش درگیرند. چه بالایی‌ها و چه پایینی‌ها، چه حاکمان و چه زیردستان، همگی در مسیر اعمال قدرت‌اند



از دیدگاه فوکو نظام قدرت در جهان امروزی بسیار ریشه‌دارتر و نامرئی‌تر از نظام‌های سنتی قدرت در گذشته است. بنابراین ما باید از مفهوم کلاسیک و سنتی قدرت فراتر برویم و قدرت را مفهومی صرفاً سیاسی، منفی و سرکوبگر به حساب نیاوریم



می‌شود و آنان را برمی‌انگیزد تا از میان گزینه‌های مختلف دست به انتخاب بزنند. از همین رو شرط وجود قدرت رابطه‌ی مستمر آن با مبارزه، مقاومت و آزادی افراد زیر سلطه است. [همان، ص ۲۸ - ۲۵].

فوکو در شجره‌شناسی قدرت به دنبال پاسخ گفتن به این سؤال است که: انسان‌ها چگونه از طریق تولید دانش بر خود و دیگران استیلا می‌یابند؟ وی دانش را منشاء قدرت می‌داند؛ به این ترتیب که ابتدا از انسان‌ها موجوداتی شناسا می‌سازد و سپس بر همین شناساها مسلط می‌شود. البته فوکو از ویژگی «سلسله‌مراتبی دانش» انتقاد می‌کند. وی به مطالعه‌ی فنون و تکنیک‌هایی که از دانش، به‌خصوص دانش علمی حاصل می‌شوند، می‌پردازد و می‌خواهد بداند که نهادهای متفاوت چگونه از این فناوری‌ها برای اعمال قدرت بر مردم استفاده می‌کنند. فوکو بیشتر درصدد است تا روابط ساختاری میان دانش و قدرت را بازشناسد. وی معتقد است که قدرت مبتنی بر دانش همیشه با معارضة مواجه است و همواره در برابر آن مقاومت دیده می‌شود.

با مرور و بررسی کارهای فوکو، تحلیل‌های وی درباره‌ی انضباط، جنسیت و تعاملات بسیار بین قانون و پزشکی، درخواهیم یافت که ما انسان‌ها جوهرهایی هستیم که ممکن است در برابر قدرت مقاومت کنیم. تمامی آثار فوکو نمونه‌هایی از شکلی از نقد هستند که هزینه‌های شناخت عملی ما از سوزهای انسانی را برآورده کرده و در عین حال از آزمون، خطا بودن، ایدئولوژیک بودن یا سرکوبگرانه بودن سوژه انسانی «حقیقی» سرباز می‌زند. این گونه مطالعات و تحقیقات درباره‌ی

گسترش عملی شناخت غربی در باب انسان باعث می‌شود که درباره‌ی درک نقادانه از قدرت تأمل کنیم [استونز، ۱۳۷۹: ۴۰۲ - ۳۸۲]. همچنین فوکو درک سلسله‌مراتبی از قدرت را رد می‌کند و معتقد است قدرت یک مفهوم ساده‌ی ابلاغی از بالا به پایین و دستوری نیست، بلکه در شبکه‌ای از روابط در هم پیچیده جاری و ساری است. قدرت ریشه در لایه‌های مختلف تعاملات اجتماعی، زبانی و گفتمانی دارد و ساختار جامعه را تعیین می‌کند [هوراکس، ۱۳۷۹: ۵۹]. قدرت از نظر فوکو قبل از هر چیز مولد است. عمومی‌ترین مفهومی که از نظر فوکو، قدرت به واسطه‌ی آن مولد می‌شود، دانش است. دانش و به ویژه دانش علوم اجتماعی به شدت در تولید بدن‌ها و ذهن‌های مطیع دخالت دارد. «گفتمان» اصطلاحی است که فوکو برای توصیف این نظام دانش شبه‌علمی به کار می‌برد. دانش به مثابه گفتمان دانش جهان واقعی که قبل از این دانش وجود دارد، نیست. اگرچه گفتمان‌ها خود را ارائه‌دهنده‌ی واقعیت عینی نشان می‌دهند، اما آن‌ها در حقیقت موضوع‌های دانشی را که نمایش می‌دهند، واقعی می‌سازند. گفتمان‌ها قدرت را پنهان نمی‌کنند و به اعمال آن در تولید روابط اجتماعی اقتدار و هم‌سازی کمک می‌کنند. تحلیل‌های او مخالف چیزی هستند که او آن را «مدل حقوقی - گفتمانی» می‌نامد. در این مدل قدرت ابزاری است در مالکیت دولت که برای تحمیل نظم بر جامعه مورد استفاده قرار می‌گیرد. بر اساس این نظریه، قدرت ذاتاً منفی، محدودکننده و بازدارنده است. به نظر فوکو چنین شیوه‌ی نگرشی در مورد قدرت به معنای نادیده گرفتن چگونگی عمل کردن آن در نهادها و گفتمان‌های سراسر حوزه اجتماعی است.

فوکو علاقه‌مند بود که قدرت را در جزئیات اعمال اجتماعی تحلیل کند؛ یعنی در جاهایی که قدرت تأثیراتش را به صورت ویژگی‌های ریز سیال و غیرمحسوس بر جای می‌گذارد. در مدل فوکو قدرت مولد است و برای ایجاد انواع خاصی از بدن‌ها و ذهن‌ها، به شیوه‌هایی که از دید مدل قدیمی‌تر قدرت به مثابه حاکمیت پنهان مانده، عمل می‌کند. قدرت متکثر است و از سوی یک مرکز سیاسی واحد اجرا نمی‌شود و تحت حاکمیت طرح فراگیر واحدی نیست، بلکه از جاهای بی‌شماری اعمال می‌شود. اما مولد تلقی کردن قدرت به معنای خوب بودن آن نیست. قدرت در نظر او مولد روابط و هویت‌های اجتماعی مراقبت شده و به نظم درآمده‌ای است که پایدار و مستحکم شده‌اند [نش، ۱۳۹۱: ۳۹].

فوکو معتقد است: «تحلیلی که آثار قدرت را به مثابه سرکوب تعریف می‌کند، تصویری سرپا حقوقی از قدرت دارد و قدرت را با قانونی که کار آن نه گفتن است، یکی می‌گیرد. مهم‌تر از همه، او قدرت را نوعی نیروی منع محسوب می‌کند. چنین تصویری از قدرت که بسیار هم عمومیت دارد، کاملاً منفی، محدود و کلی است. آنچه به قدرت اعتبار می‌بخشد و آن را مقبول می‌سازد، دقیقاً این واقعیت است که قدرت به منزله‌ی نیرویی که کارش نه گفتن است، بر ما تحمیل نمی‌شود، بلکه چیزی است که وضعیت‌ها را تعیین می‌کند، ایجاد لذت می‌کند، به دانش شکل می‌بخشد و گفتمان‌ها

را تولید می‌کند. باید قدرت را شبکه‌ای مولد محسوب کرد که کل پیکره اجتماعی را فرا می‌گیرد، نه امری منفی که یگانه کارکرد آن سرکوب است.

فوکو در بیشتر آثار و نوشته‌هایش (جنون و تمدن، تولد در مانگاه، نظم چیزها، مراقبت و تنبیه، و تاریخ سکسوالیته) تلاش کرده است که با استفاده از روش مقایسه‌ای (مقایسه پدیده‌های متفاوت اجتماعی در گذشته و حال) و با مثال‌های متعدد اثبات کند که طرح تمامی پدیده‌های مربوط به قدرت در چارچوب دولت، حاکمیت و قانون، به این معناست که آن‌ها را اساساً سرکوبگر فرض کرده‌ایم. مثلاً ارتش به مثابه قدرت مرگ و پلیس و دادگاه به مثابه نیروهای تنبیه‌گر و الی آخر. روابط قدرت و نیز تحلیلی که از این روابط ارائه می‌شود، ضرورتاً از محدوده‌های دولت و قانون فراتر می‌رود؛ به دو دلیل: نخست آنکه دولت به رغم قدرت فراگیر دستگاه‌هایش نمی‌تواند کل عرصه روابط قدرت واقعی را قبضه کند. دوم اینکه دولت فقط با تکیه بر سایر روابط قدرت از پیش موجود می‌تواند عمل کند. دولت نسبت به مجموعه کلی شبکه‌های قدرت که بر بدن، خانواده، روابط خویشاوندی، دانش، فناوری و جز آن احاطه دارند، حالت رونما دارد. درست است که این شبکه‌ها با آن نوع «فرا قدرت» که اساساً حول شماری از کارکردهای ممنوعیت سازمان داده شده است، رابطه‌ای تعیین‌کننده و مشروط دارند، اما این فرا قدرت با تمام کارکردهای ممنوعه‌اش فقط زمانی می‌تواند خود را حفظ و جای پایش را محکم کند که ریشه در مجموعه‌ای کلی، متعدد و نامحدود از روابط قدرت داشته باشد؛ روابطی که بنیان ضروری شکل‌های سلبی قدرت را تشکیل می‌دهند. [جلایی‌پور و محمدی، ۱۳۹۱: ۲۱۷-۲۰۸].

نتیجه‌گیری

فوکو با تحلیل قدرت در سطحی فراتر از دولت - ملت و حکومت، دانش جامعه‌شناسی را برای درک شکل‌های جدید سیاست در جامعه معاصر به ابزارهایی مجهز کرد که به آن‌ها نیاز داشت. او در آثار خود درصدد برمی‌آید به تحلیل منظم روابط قدرت یا به گفته خودش تحلیلات قدرت بپردازد. به اعتقاد وی، اگر بکوشیم نظریه‌ای درباره قدرت بر پا کنیم، در آن صورت همواره مجبور خواهیم بود که قدرت را به عنوان پدیده‌ای که در مکان و زمانی خاص پدید می‌آید، در نظر بگیریم که پیامد این امر ساختن نظریه‌هایی متناسب، روزآمد و ارائه تبیینی یکدست و یکپارچه از قدرت است. آثار میشل فوکو را می‌توان برای تحلیل کارکرد قدرت در مکان‌ها و شیوه‌های غیرمنتظره به کار برد. تعریف وی از قدرت کمک وافری به جامعه‌شناسی مدرن کرده است. فوکو استدلال می‌کند که قدرت را باید در ظرف کاربردها و تأثیراتش تحلیل کرد. او می‌خواهد راه دیگری را پیشنهاد کند که ما را زودتر به اقتصاد جدید روابط قدرت برساند؛ راهی که تجربی‌تر، دارای ارتباط نزدیک‌تر با وضعیت جاری ما و متضمن رابطه بیشتری میان نظریه و عمل باشد.

یکی از دستاوردهای فوکو برای مطالعه جامعه‌شناختی پدیده قدرت، اولاً تشخیص این مهم است که جدا کردن نظریه قدرت از

تحلیل چگونگی عملکرد آن کار اشتباهی است و ثانیاً قدرت با رژیم حقیقت در هر جامعه‌ای در ارتباطی منطقی و دو سویه قرار دارد. به این معنی که حقیقت چیزی بیرون از قدرت یا بی‌بهره از آن نیست. حقیقت امتیاز انحصاری و پاداش کسانی نیست که در آزادسازی خویشستن موفق بوده‌اند. حقیقت چیزی است در دل همین جهان که از طریق شکل‌های گوناگون الزام تولید و موجب ایجاد تأثیرات منظم می‌شود.

هر جامعه‌ای دارای رژیم حقیقت خاص خود است. رژیم حقیقت یعنی دانش و گفتمان‌هایی که جامعه می‌پذیرد و افراد را به تشخیص گزاره‌های حقیقی از گزاره‌های کاذب قادر می‌سازد. به عبارت دیگر، حقیقت را می‌توان مجموعه قواعدی دانست که بر اساس آن‌ها امر حقیقی از امر کاذب جدا می‌شود و آثار و نتایج مشخص قدرت به امر حقیقی گره می‌خورد. حقیقت با نظام‌های قدرت که آن را تولید و حفظ می‌کنند و نیز با آثار قدرت که هم محصول حقیقت‌اند و هم آن را گسترش می‌دهند، رابطه‌ای منطقی و چرخشی دارد. به نحوی که نظام‌های قدرت حقیقت را ایجاد و تقویت می‌کنند و حقیقت نیز تأثیرات قدرت را القا و گسترش می‌دهد. در نهایت به قول سیدمن می‌توان گفت: دانش، بیشتر اعمال قدرت است تا تلاش برای رسیدن به حقیقت و حقیقت به همان اندازه نمایش قدرت است تا نشانه اراده به دانستن.

منابع

۱. استونز، راب (۱۳۷۹). **متفکران بزرگ جامعه‌شناسی**. ترجمه مهرداد میردامادی. نشر مرکز. تهران.
۲. بشیریه، حسین (۱۳۸۱). **جامعه‌شناسی سیاسی**. نشر نی. تهران.
۳. پیشه‌ور، احمد (۱۳۷۶). **جامعه‌شناسی سیاسی**. انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی. اهواز.
۴. جلایی‌پور، حمیدرضا و محمدی، جمال (۱۳۹۱). **نظریه‌های متأخر جامعه‌شناسی**. تهران: نشر نی. تهران.
۵. دریفوس، هیوبرت و رابینو، پل (۱۳۸۷). **میشل فوکو، فراساختارگرایی و هرمنوتیک**. ترجمه حسین بشیریه. نشر نی. تهران.
۶. سیدمن، استیون (۱۳۹۱). **کشاکش آرا در جامعه‌شناسی**. ترجمه هادی جلیلی. نشر نی. تهران.
۷. عضدانلو، حمید (۱۳۸۴). **آشنایی با مفاهیم اساسی جامعه‌شناسی**. نشر نی. تهران.
۸. گولد، جولیس و ل. کولب، ویلیام (۱۳۷۶). **فرهنگ علوم اجتماعی**. ترجمه محمدجواد زاهدی مازندرانی. انتشارات مازیار. تهران.
۹. معین، محمد (۱۳۶۰). **فرهنگ فارسی (متوسط - ج ۲)**. انتشارات امیرکبیر. تهران.
۱۰. نش، کیت (۱۳۹۱). **جامعه‌شناسی سیاسی معاصر**. ترجمه محمدتقی دلفروز. انتشارات کویر. تهران.
۱۱. هوراکس، کریس (۱۳۷۹). **فوکو، قدم اول**. ترجمه پیام یزدانجو. نشر و پژوهش شیرازه. تهران.

تقسیمات پارادایمی؛ راه‌نمای مانع اندیشه و عمل در علوم اجتماعی

دکتر مسعود گلچین، عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی



اشاره

«جزم‌اندیشی پارادایمی» و «بت کردن پارادایم‌ها» امکان‌پویایی اندیشه جامعه‌شناختی را سلب می‌کند و مانع اندیشه و عمل متناسب با مقتضیات اجتماعی، به‌ویژه «مسئله‌محوری» می‌شود. در واقع، به جای آنکه نظریه در خدمت مسئله و حل آن باشد، محقق در خدمت نظریه قرار می‌گیرد. دکتر مسعود گلچین، عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی، در گفتاری به آسیب‌شناسی این موضوع پرداخته است. با هم می‌خوانیم.

موضوعی را که به آن فکر کرده‌ام و از آن رنج می‌برم، به‌صورت یک ایده مطرح می‌کنم و امیدوارم مورد توجه قرار گیرد.

در جامعه‌ای که آسیب در دو حوزه «پژوهش» و «آموزش» دیده می‌شود که این مشکل را که بیشتر در کار پایان‌نامه‌ها و سرگردانی دانشجویان می‌توان مشاهده کرد عبارت است از نوعی جزم‌اندیشی پارادایمی یا ایدئولوژیک کردن پارادایم‌ها و انگاره‌ها. در حالی که قرار است این نوع تقسیم‌بندی‌ها، مانند هر نوع طبقه‌بندی و تقسیم‌بندی دیگری، راهنمای فکری و عملی دانشجویان باشند، نه مانعی برای فکر و اندیشه آنان.

یکی از مسائلی که ذهن مرا به خود مشغول ساخته همین آسیب

است. ما می‌دانیم که تئوری‌ها، اندیشه‌ها و روش‌ها، نتیجه تلاش‌های بشر برای فهمیدن محیط اجتماعی و حل مسائلی هستند که جامعه با آن‌ها مواجه است. این اندیشه‌ها و روش‌ها به تدریج براساس شرایط تاریخی و اجتماعی خاصی شکل گرفته‌اند و تنوع و تکثر پیدا کرده‌اند. البته ذخیره دانشی محقق با توجه به محوری که با آن درگیر بوده و کشاکش داشته نیز مؤثر است. اما ما گاه فراموش می‌کنیم که این تقسیم‌ها تصمیماتی هستند که بعد از تولید روش‌های علمی یا نظریه‌ها به‌وجود می‌آیند.

ممکن است ما در مباحث فلسفه علم یا مباحثات روش‌شناسی

به دسته‌بندی‌ها به‌عنوان اموری جزئی و مرزهایی که تخطی‌ناپذیر هستند، نگاه کنیم. در چنین شرایطی، این تقسیمات پارادایمی به جای اینکه به ما کمک کنند، مانع کار ما می‌شوند. وقتی می‌خواهیم همه افراد، نظریه‌ها و روش‌ها را صرفاً براساس این روش تقسیم‌بندی کنیم، با مشکلاتی روبه‌رو می‌شویم. تأکید من بر این موضوع است و لذا از نام‌های نظریه‌ها و دسته‌بندی‌ها می‌گذرم.

توجه دارید که هر گونه مفهوم‌سازی اساساً نوعی ساده‌سازی را درون خود دارد. وقتی ما طبقه‌بندی می‌کنیم، در واقع از جزئیاتی می‌گذریم و به نوعی واقعیت‌ها را ساده‌تر می‌کنیم. لذا ممکن است از جزئیاتی بگذریم که با ارزش هستند. البته ممکن است به دلیل احتیاجی باشد که خواهیم داشت، ولی وقتی برعکس عمل می‌کنیم و می‌خواهیم تمام آثار و کتاب‌ها را برحسب این پارادایم‌ها با فشار در یک طبقه‌بندی جای بدهیم، مشکل‌ساز می‌شود.

ما فکر می‌کنیم محققانی که این نظریه‌ها را درست کرده‌اند، ابتدا چارچوبی را گذاشته و گفته‌اند این پارادایم ماست و بعد قدم به قدم چیده‌اند و جلو رفته‌اند تا رسیده‌اند به آنچه که می‌خواهند. در حالی که مسئله‌محوری و علاقه‌مندی به مسئله، یعنی همان چیزی که در پایان‌نامه‌های ما و در کلاس‌های ما و در آموزش و پژوهش ما جزو دشواری‌هایی است که مبتلا به خودمان است و می‌تواند گریبان رشته‌هایی مثل رشته‌های ما و رشته‌هایی را بگیرد که بیشتر اندیشه‌ای هستند. ما گاه فراموش می‌کنیم که پیش زایش روش‌ها و نظریه‌ها، و به هم کنشی که نسبت به هم دارند، درد و مسئله، و فهم و حل آن است. در غیر این صورت، مشترکات، تعاون، تداوم و همکاری، و هم‌اندیشی را که می‌تواند به وجود بیاید، از دست می‌دهیم. وقتی هر کدام از این‌ها به یک دستگاه نظری یا به یک ایدئولوژی خاص تبدیل می‌شود، همان آفت‌هایی که ایدئولوژی دارد، به اینجا هم سرایت می‌کند. مثلاً یک رابطه مرید و مرادی، یا یک رابطه جزئی به وجود می‌آید که هر کسی و هر چیزی به شکلی دوست و دشمن تعریف می‌شود. این شیوه متأسفانه باعث کاهش ظرفیت‌های هم‌گرایی و هم‌اندیشی می‌شود و مدارای حرفه‌ای و تخصصی را که ما در اجتماع علمی به آن نیاز داریم، از بین می‌برد.

همان‌گونه که گفتیم، نظریه‌ها در اینجا به جای آنکه راهنما باشند، مانع هستند و به جای آنکه برای ما ابزار باشند، به بُت ما تبدیل می‌شوند و ما با پرسش این چارچوب‌های فکری خودمان را از ظرفیت‌های هم‌گرایی و هم‌اندیشی محروم می‌کنیم. قصد ندارم توصیه اخلاقی کنم - هر چند رعایت اخلاق علمی در جای خود بالارزش است - بلکه می‌خواهم بگویم چه چیزهایی را از دست می‌دهیم، خیلی وقت‌ها فرصت نمی‌کنیم کتاب یک اندیشمند را به‌طور کامل مطالعه کنیم، ولی به راحتی درباره آن قضاوت می‌کنیم. تمایزات واقعی را که در پرتوی این تقسیم‌بندی‌ها و کادربندی‌ها ممکن است از دست رفته باشند، نمی‌بینیم و نسبت‌هایی را که میان آن‌ها می‌شود برقرار کرد، متأسفانه از دست می‌دهیم.

به دنبال چنین وضعیتی نوعی سرگردانی به‌وجود می‌آید، دانشجو می‌گوید می‌خواهم روش کمی و یا روش کیفی کار کنم. چه کسی

کمی کار و چه کسی کیفی کار است؟ یا از موضع‌های پارادایمی و انگاره‌های مختلف و پژوهش‌های متفاوت سخن می‌گوید، بی‌آنکه اول نگاه کند و ببیند چه مسئله‌ای دارد. ما باید تأکید کنیم، آموزش فکر کردن مسئله‌یابی و تلاش برای حل مسئله است. همه روش‌ها، نظریه‌ها و پارادایم‌ها باید در خدمت این امر قرار بگیرند.

بنابراین عرض بنده این است که امکان دارد به نحو آکادمیک و به‌خصوص فیلسوف مآبانه، ریشه‌های سنتی نظریه‌ها را از منظر آسیب‌شناسی و معرفت‌شناسی و دکتربین‌هایی که در آن‌ها به‌صورت آشکار یا نهان وجود دارند، مورد بحث قرار دهیم که این کار جای خود را دارد. اما بازخوانی آثار و اندیشه‌های اندیشمندان آن چنان که واقعاً هستند هم جای خود را دارد.

یک روز از **مارکس** پرسیدند: تو مارکسیست هستی؟ گفت نه: این تجربه برای خیلی‌های دیگر هم پیش آمده است. من از اشخاص، کتاب‌ها و پارادایمی نام نمی‌برم تا سوء تفاهمی پیش نیاید. اما می‌بینید که این جزئی‌اندیشی و ایدئولوژیک کردن، در حقیقت نگاه ما را می‌بندد، به جای آنکه چارچوبی را برای ما بگشاید و فرصت اندیشیدن و پژوهش به ما بدهد. در نتیجه، چارچوب‌های نظری که طراحی می‌کنیم، به جای آنکه در خدمت ما قرار بگیرند، ما در خدمت آن‌ها قرار می‌گیریم.

قصد ندارم بگویم کسی نباید چارچوب پژوهشی یا پارادایمی برای خودش انتخاب کند. اما واقعیت این است که کدام پژوهش و نظریه‌ای است که دغدغه واقع‌نگری، فهمیدن، مقید بودن و کارساز بودن را نداشته باشد؟ چه روشی است که در آن مطالعه نظام‌مند (سیستماتیک) درباره شواهد و نوعی استدلال نقادی شده و سنجیده در آن معیار نباشد؟

البته مسائل دیگری را هم می‌توان مطرح کرد، اما آنچه مرا بیشتر رنج می‌دهد، فراموش کردن مسئله‌محوری است که کارها باید معطوف به آن باشند. مسئله‌محوری و ظرفیت‌هایی که در تاریخ تکامل اندیشه و جامعه‌شناسی داشته است را نباید فراموش کرد. باید در نظر داشته باشیم، جامعه‌شناسی چیزی نیست که در آینده به آن برسیم. جامعه‌شناسی همان چیزی است که در حال حاضر هست. یک بازی دسته‌جمعی با قواعدی مشخص است که همه ما درگیر آن هستیم؛ با سنت‌های فکری مختلف و طبقه‌بندی‌هایی که اشخاص مختلف انجام داده‌اند.

به نظر من آنچه که می‌تواند فرخنده باشد، حاصل تعامل و برهم کنشی نظریه‌ها و سنت‌های فکری مختلف است، در حالی که هر کس می‌تواند سنت کاری خود را هم داشته باشد. اما دیگران را هم به حساب بیاوریم. صدای دیگران هم باید شنیده شود. اینکه بگویم فقط ما درست می‌گوییم و فقط این اندیشه است که درست می‌گوید، مقتضای جزئی‌اندیشی است و فرصت استفاده از ذخیره تجربی و دانش دیگران را از بین می‌برد. در این زمینه مثال‌های زیادی می‌توان زد؛ اما دوست ندارم اصل حرف‌هایم که دعوت به تداوم روش‌ها و نظریه‌ها، و هم‌گرایی و هم‌فکری حرفه‌ای است، صدمه ببیند. لذا از طرح آن‌ها خودداری می‌کنم.

تنظیم و تدوین: محمود اردوخانی

پروژه‌ها

راهنمای تدریس مؤثر مطالعات اجتماعی

جمشید میرزایی

مدرس دانشگاه فرهنگیان و دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه تهران

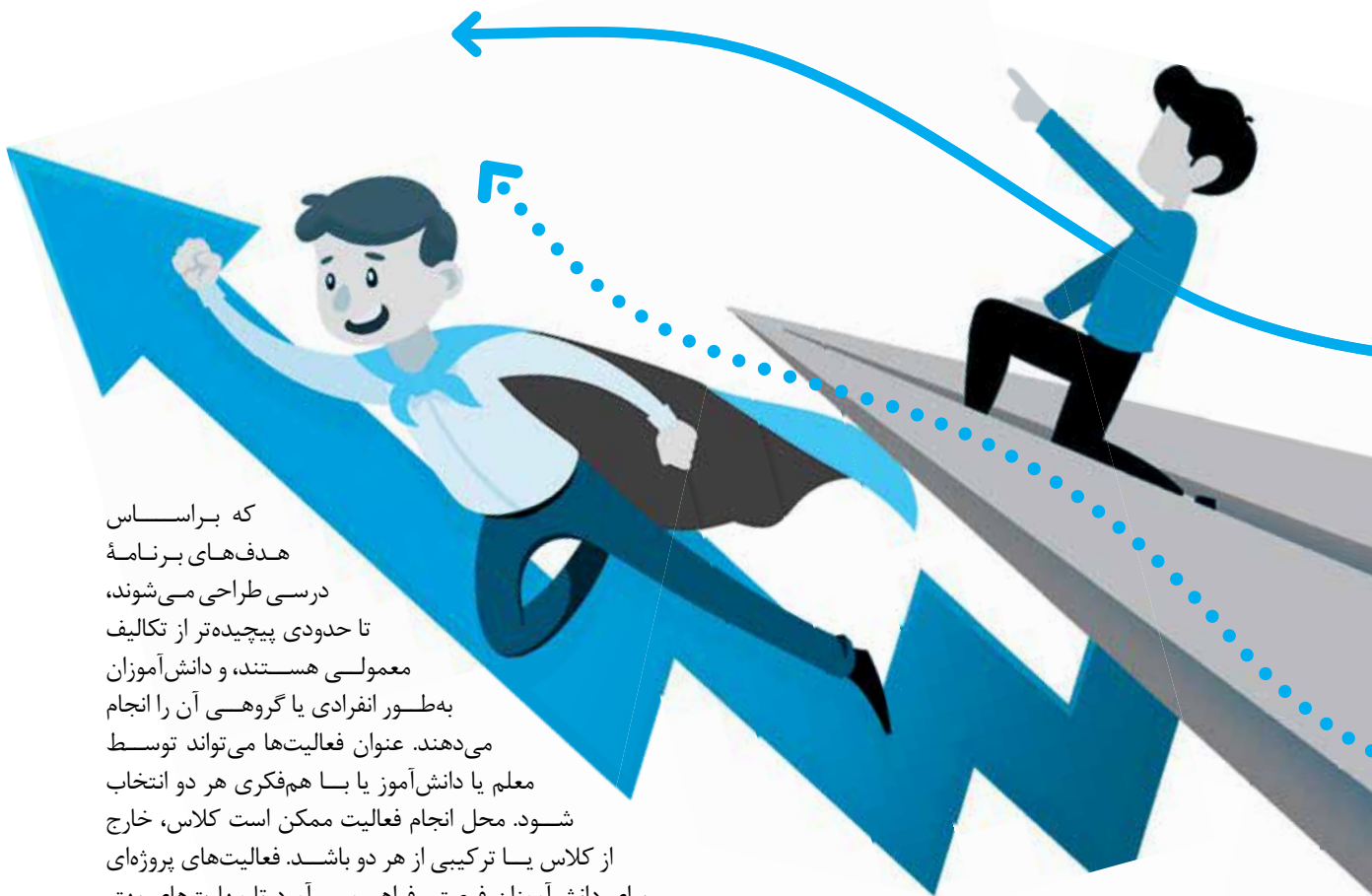
مقدمه

نهاد آموزش و پرورش در کنار دیگر نهادها، از نهادهای اصلی و عمده در هر جامعه‌ای محسوب می‌شود. در این میان آموزش «رسالت خطیر انتقال فرهنگ، معارف و دانش‌ها و نیز تعمیق ارزش‌های دینی، اخلاقی، معنوی و ملی و نیز آموزش مهارت‌های زندگی اجتماعی را به نسل‌ها در فرایندی بلندمدت بر عهده دارد» [میرزایی و خزایی، ۱۳۹۴: ۱۱]. به عبارت دیگر، از اصلی‌ترین نقش‌ها و کارکردهای نهاد آموزش و نظام آموزش و پرورش، جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان و فراگیرندگان و تسريع در فرايند اجتماعي شدن است. مي‌توان گفت که مرتبط‌ترین کتاب‌های درسی با مبحث اجتماعی شدن (جامعه‌پذیری)، کتاب‌های مطالعات اجتماعی هستند که دانش‌آموزان دوره ابتدایی در سال‌های سوم تا ششم آن‌ها را می‌خوانند. از طرف دیگر، آموزش اثربخش مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های زندگی در مطالعات اجتماعی به دانش‌آموزان، نقش تعیین‌کننده‌ای در برقراری ارتباط مثبت و سازنده با دیگران و

اشاره

از اصلی‌ترین نقش‌ها و کارکردهای نهاد آموزش و نظام آموزش و پرورش، جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان و نوباوگان و تسريع در فرايند اجتماعي شدن آنان است. مي‌توان گفت که مرتبط‌ترین کتاب‌های درسی با مبحث اجتماعی شدن و جامعه‌پذیری، کتاب‌های مطالعات اجتماعی هستند که دانش‌آموزان دوره ابتدایی در پایه‌های سوم تا ششم آن‌ها را می‌خوانند. در این مقاله یکی از مهم‌ترین راهنماها و رهیافت‌های نو و اثربخش در آموزش و یادگیری مطالعات اجتماعی، یعنی «راهنمای پروژه‌ها» را بیان می‌کنیم. در این مقاله به مواردی نظیر «اهمیت راهنمای پروژه در آموزش مطالعات اجتماعی»، «نحوه ارزشیابی از پروژه‌ها»، مرحله‌های متفاوت طراحی پروژه، و ... خواهیم پرداخت.

کلیدواژه‌ها: آموزش مطالعات اجتماعی، راهنمای پروژه‌ها، جامعه‌پذیری، تدریس مؤثر



که براساس
هدف‌های برنامه
درسی طراحی می‌شوند،
تا حدودی پیچیده‌تر از تکالیف
معمولی هستند، و دانش‌آموزان
به‌طور انفرادی یا گروهی آن را انجام
می‌دهند. عنوان فعالیت‌ها می‌تواند توسط
معلم یا دانش‌آموز یا با هم‌فکری هر دو انتخاب
شود. محل انجام فعالیت ممکن است کلاس، خارج
از کلاس یا ترکیبی از هر دو باشد. فعالیت‌های پروژه‌ای
برای دانش‌آموزان فرصتی فراهم می‌آورد تا مهارت‌های بهتر
زندگی کردن و توانایی برخورد با مسائل زندگی را کسب کنند»
[رستگار، ۱۳۸۷: ۵۹].

دلایل استفاده از راهبرد پروژه

الف) کار پروژه‌ای موجب رشد و پرورش این دسته از مهارت‌ها
و توانایی‌ها می‌شود:

۱. مهارت در به‌کارگیری دانش و اطلاعات و خبرگی در حل
مسائل گوناگون؛
۲. توانایی کار کردن با دیگران (کارگروهی)؛
۳. تفکر واگرا و هم‌گرا از طریق بهادادن به الهامات شهودی
و جرقه‌های ذهنی آنی به موازات پرورش تفکر منطقی و طی
مراحل گام‌به‌گام در حل مسئله؛
۴. خودتنظیمی و احساس مسئولیت، به علت دانش‌آموز محور
بودن کار، چه در صورت موفقیت یا شکست؛
۵. قابلیت بروز خلاقیت و جرئت و جسارت دادن به بچه‌ها و
تقویت روحیه فداکاری؛
۶. پرورش توانایی تجسم، پیش‌بینی و حدس و گمان.

ب) کار پروژه‌ای از آن نظر که مسئولیت کار را به خود
دانش‌آموزان می‌سپارد و جریان یادگیری به وسیله خود
آنان هدایت می‌شود، ارزشمند است. گرچه سایر روش‌های
تدریس نیز ممکن است جنبه‌های فوق را پرورش دهند،
اما شیوه پروژه‌ای به لحاظ در هم آمیختن همه آن‌ها برای
کسب توانایی در تکمیل پروژه، ارزش فوق‌العاده‌ای دارد
[فلاحیان و همکاران، ۱۳۸۹: ۷۲].

مشارکت‌پذیری آنان در فعالیت‌های جمعی برای روبه‌رو شدن با
تغییرات و تحولات محیط اجتماعی در سطح محلی و جهانی دارد.
نگارش این مقاله بخش مهمی از دغدغه‌های معلمی نویسنده
بوده که در نظام رسمی آموزش و پرورش کشور مشغول است
و نمی‌تواند نسبت به وضعیت آموزش مطالعات اجتماعی در
دانشگاه‌ها و طبعاً در مدرسه‌ها بی‌تفاوت باشد و معتقد است:
«کسی می‌تواند معلم پرورش دهد که خود معلمی کرده باشد
و کسی می‌تواند مطالعات اجتماعی آموزش دهد که خود پیش
از این مطالعات اجتماعی (و نه صرفاً جامعه‌شناسی) تدریس
کرده باشد.» [میرزایی، ۱۳۹۵] نویسنده مقاله دو دهه است که
به‌طور مستمر و بی‌وقفه درگیر کار آموزش و پرورش است: دو
سال تحصیل در دوره کاردانی تربیت‌معلم (نسل پیشین دانشگاه
فرهنگیان)، سپس آغاز تدریس و شروع به کار رسمی در کسوت
معلمی، در ادامه، اشتغال به تحصیل هم‌زمان با تدریس، تدریس
در دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان، و نهایتاً تدریس
در دانشگاه فرهنگیان، انتقال دانش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌های
حرفه‌ای معلمی به دانشجو - معلمان دانشگاه فرهنگیان و ...
این تجربه‌های ۲۰ ساله مانع از آن می‌شود که نسبت به پرورش
معلمان آینده کشور بی‌تفاوت باشم. لذا انگیزه و هدفم از نگارش
مقاله حاضر این است که دغدغه‌های آموزشی و پرورشی خود را
در اختیار معلمان آینده کشور بگذارم تا در فرایندی مبتنی بر
پیشرفت به هدف‌های خود در حوزه تعلیم و تربیت برسیم.

تعریف پروژه

«معمولاً پروژه دانش‌آموزی به فعالیت‌هایی گفته می‌شود

پروژه‌ها از نظر نوع انجام و اجرا

پروژه‌های دانش‌آموزی را می‌توان برحسب نوع و نحوه انجام به دو دسته انفرادی و گروهی تفکیک کرد.

۱. پروژه‌های انفرادی: در این شکل از انجام پروژه‌ها،

دانش‌آموزان و فراگیرندگان به‌طور فردی پروژه خود را اجرا می‌کنند. مثلاً از هر کدام از دانش‌آموزان خواسته می‌شود یک پرسش‌نامه جمعیت شناختی (سن، جنس، شغل، سواد و ...) از اعضای خانواده یا خویشان‌اندان خود تهیه کنند و به کلاس بیاورند. در روش انفرادی تأکید بر استقلال فکری، خوداندکایی، بروز نبوغ و خلاقیت، توانایی حل مسئله، کسب مهارت‌های زندگی، مواجهه‌شدن با واقعیت‌های زندگی و ... است.

۲. پروژه‌های جمعی و گروهی: در این شکل از

انجام پروژه‌ها، دانش‌آموزان و فراگیرندگان گروه‌بندی می‌شوند و به‌طور جمعی پروژه خود را اجرا می‌کنند. مثلاً از گروه‌های دانش‌آموزان خواسته می‌شود، درباره درس موردنظر، یکی از گروه‌ها روزنامه دیواری تهیه کند، گروه دیگر چند کلیپ (نماینک) مرتبط با موضوع برای نمایش به کلاس بیاورد و گروه دیگری در مورد آن موضوع با چند نفر مصاحبه کند و نتیجه مصاحبه (مکتوب، صوتی یا تصویری) را به کلاس گزارش دهد. «مزیت پروژه‌های گروهی این است که امکان رشد فکری، اخلاقی، زبانی و تعامل اجتماعی را برای دانش‌آموزان پدید می‌آورد و موجب می‌شود، آن‌ها افکار خود را با هم در میان بگذارند، تشریک‌مساعی کنند، به اختلاف‌نظر برسند، به چاره‌جویی دست بزنند و ابعاد فکری و اجتماعی خود را رشد دهند» [همان، ص ۷۳].

در مورد پروژه‌های گروهی و دسته‌جمعی، معلم باید به این نکته توجه داشته باشد که پروژه به شکل صوری و ظاهری انجام نشود و واقعاً همه اعضای گروه درگیر پروژه شوند. چه‌بسا در تهیه یک روزنامه دیواری گروهی، سایر اعضای گروه فقط هزینه‌ها و سهم ریالی خود را بپردازند و همه کارهای گروه، نظیر جمع‌آوری مطالب، نوشتن، ترکیب کردن و ... به گردن یک نفر بیفتد.

پروژه‌ها از نظر ویژگی‌ها

پروژه‌های درسی در حوزه مطالعات اجتماعی را می‌توان برحسب ویژگی و مختصات پروژه به چهار دسته کلی تقسیم کرد:

۱. پروژه‌های خدماتی: هدف کلی از پرداختن به این نوع

پروژه‌ها، ارائه خدمت به افراد یا گروه‌های نیازمند دریافت امداد و کمک (جامعه هدف) است. مثلاً در یک منطقه مهاجرپذیر، مانند شهر تهران و شهرستان‌های اطراف آن که به نسبت دیگر مناطق کشور مهاجرپذیرتر هستند و از اکثر نقاط کشور هم در آن‌ها مهاجر وجود دارد، دانش‌آموزانی هستند که دوزبانه‌اند و یا هنوز به‌خوبی با شرایط محیط خو نگرفته‌اند. در این حالت دانش‌آموزان پایه‌های پنجم یا ششم، یک مجموعه بسته‌های خدماتی (نقشه محله یا منطقه، نام کارکنان مدرسه و ...) به آن‌ها ارائه دهند و به آنان برای تطبیق و سازگاری بیشتر کمک کنند.

۲. پروژه‌های تولیدی: هدف کلی از پرداختن به این نوع

پروژه‌ها ترغیب و تشویق دانش‌آموزان به ساختن و تولید کردن است. برای مثال، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود «نمونک» (ماکت) یک زندگی‌عشایی را بسازند.

۳. پروژه‌های مسئله‌محور: هدف کلی از پرداختن

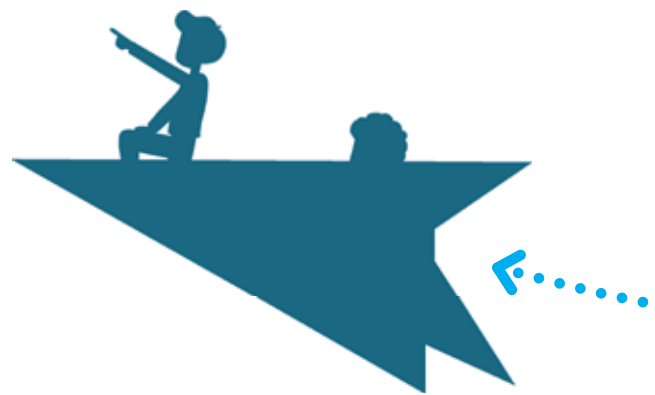
به این نوع پروژه‌ها درگیر شدن و مواجهه‌شدن با مسائل واقعی در محیط (اعم از مدرسه، منطقه، استان یا کشور) است. مسئله ممکن است کمبود آب، کمبود امکانات ورزشی مدرسه، کیفیت پایین محصولات فروشگاه (بوفه) مدرسه و ... باشد. در این موقعیت‌ها دانش‌آموزان در قالب یک پروژه گروهی موضوع را بررسی می‌کنند، می‌اندیشند، راه‌حل و راهکار ارائه می‌دهند، پیشنهاد عملیاتی مطرح می‌کنند و ...

۴. پروژه‌های در سطح مدرسه و محلی: هدف کلی

از پرداختن به این نوع پروژه‌ها مشارکت همه دانش‌آموزان و کارکنان آموزشی و اجرایی مدرسه در یک موضوع عمومی، مانند حوادث مربوط به چهارشنبه آخر سال، مراسم ایام‌الله دهه فجر و ... است. «این پروژه‌ها قابلیت اعجاب‌انگیزی در بسیج کل مجموعه دارند و هم‌بستگی و همدلی خوبی را در محیط مدرسه به وجود می‌آورند که از هیچ طریق دیگری نمی‌توان به آن دست‌یافت» [همان، ص ۷۴].

مرحله‌های طراحی پروژه‌ها (الف) انتخاب تم یا موضوع پروژه

همان‌طور که می‌دانیم، مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس چندین تم یا موضوع و مضمون تدوین شده است و از



و حرکتی و هم به نوعی با فرهنگ عمومی آشنا می‌شوند. در تکمیل پروژه از یکی از گروه‌های کلاس خواسته می‌شود که با افراد مسن و باتجربه در مورد بازی‌های قدیمی که اکنون چندان مرسوم نیستند (مانند هفت‌سنگ، الک‌دولک و ...) مصاحبه کند و گزارش آن را به کلاس ارائه دهد. گروهی دیگر بعضی بازی‌های محلی و قومی یکی از مناطق کشور را معرفی و به کلاس گزارش کند و

در انتهای درس، از یک سو دانش‌آموزان با نهادهای اجتماعی مرتبط با گذران اوقات فراغت نظیر کتابخانه‌ها، سینماها، بوستان‌ها، باشگاه‌ها و ورزشگاه‌ها، شهر بازی‌ها، فرهنگ‌سراها و مسجدها آشنا می‌شوند، و از سوی دیگر با قوانین و مقررات نهادهای متفاوت برخورد می‌کنند؛ مقرراتی مانند رعایت نظم، تهیه بلیت، رعایت بهداشت، مراقبت از اموال عمومی، دست نزدن به اشیاء و وسائل، رعایت سکوت و ...

در این پروژه درسی چهار حوزه مهم و راهبرد موضوعی مطالعات اجتماعی به این شرح پوشش داده می‌شوند:

۱. فضا و مکان (فرهنگ‌سراها، ورزشگاه‌ها و سینماها)؛
۲. نظام اجتماعی (مسجد به عنوان نهادی مذهبی، فرهنگ‌سرا به عنوان نهادی فرهنگی، مؤسسه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای به عنوان نهادی اقتصادی)؛
۳. فرهنگ و هویت (بازی‌های قومی و محلی، بازی‌های تاریخی و مجلس‌های نقالی خوانی)؛
۴. زمان، تداوم و تغییر (تماشای مسابقه‌های زورآزمایی و تغییر آن به تماشای مسابقه‌های نظیر کشتی، رایج شدن مسابقه‌ها و ورزش‌های جدید مانند فوتبال) [میرزایی، اکار و کریمی‌منش، ۱۳۹۴: ۶۵].

ج) هدف‌ها و منابع اجرای پروژه‌ها

معلم و دانش‌آموزان باید هدف (هدف‌های) پروژه را بدانند و نیز معلم باید منابع، مدل، اشیاء و دیگر مواردی را که به نوعی به یادگیری و اجرای پروژه کمک می‌کنند، معرفی کند. یکی از منابعی که در اینجا به دانش‌آموزان در راهبرد پروژه‌ها کمک فراوان و قابل توجهی می‌کند، والدین هستند. کمک والدین به فرزندانشان در انجام پروژه بسیار مؤثر است. البته پیش از آن والدین باید درباره هدف‌های برنامه و پروژه درسی مطالعات اجتماعی در برنامه درسی فرزندانشان توجیه شوند. البته قرار نیست که اولیا تکالیف فرزندانشان را انجام دهند. طبق باوری غلط در نظام تعلیم و تربیت ما (خانواده و مدرسه)، مشارکت اولیا در امر تعلیم و تربیت به انجام تکالیف فرزندانشان تقلیل داده شده

یک نگاه و رویکرد «تماتیک» (مضمون محور) برخوردار است. منظور از تم یا حوزه موضوعی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی، اندیشه‌های بنیادین و محوری در این رشته است که موضوع‌های مختلف برمدار آن اندیشه‌ها سامان یافته باشند. وقتی از تم سخن می‌گوییم، یعنی موضوع‌ها و مفاهیم تاریخی، اجتماعی، جغرافیایی، اقتصادی و زیست‌محیطی در «قالب مضمونی» مطرح می‌شوند. برای نمونه، درس ۱۴ کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی، با عنوان «برنامه‌ریزی برای اوقات فراغت» را در نظر بگیرید. این درس با چهار راهبرد موضوعی (نظام اجتماعی، فرهنگ و هویت، زمان و تداوم و تغییر، و مکان و فضا) مرتبط است و هم‌پوشانی دارد.

در اینجا باید دو نکته را یادآور شد: اول اینکه تا حد امکان، معلمان تم و موضوع را برای دانش‌آموزان انتخاب نکنند، بلکه دانش‌آموزان دست به انتخاب بزنند و معلم نقش ناظر، راهنما، هدایتگر، مشاور و تسهیلگر را بر عهده بگیرد. نکته دیگر اینکه معلمان در راهبرد پروژه به دو سؤال اساسی باید پاسخ بدهند:

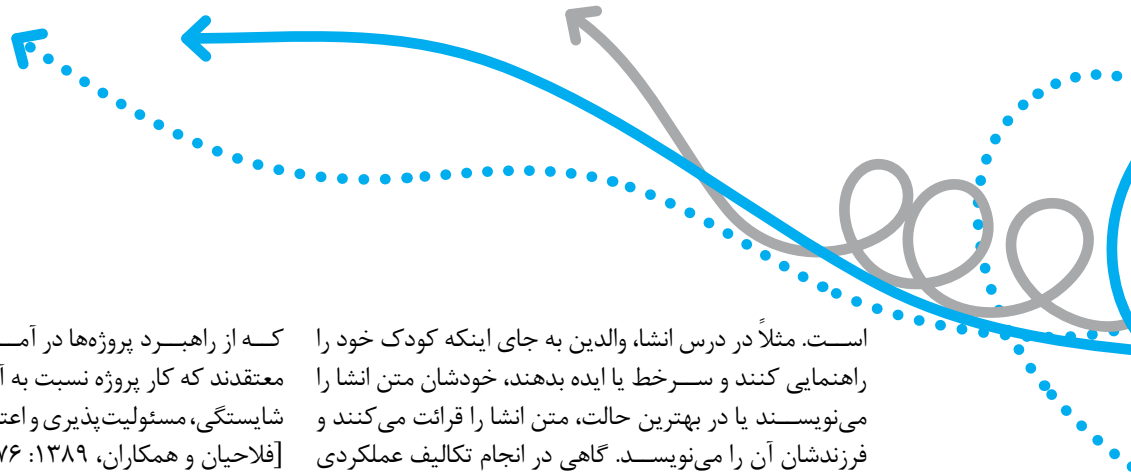
۱. این پروژه تا چه اندازه با هدف‌های درسی و محتوای آموزشی و راهبردهای آموزشی ارتباط دارد؟
۲. تا چه اندازه شناخت‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها (علاقه‌مندی) را در دانش‌آموزان خلق و تقویت می‌کند؟

ب) زمینه‌های آموزش حوزه‌های مطالعات اجتماعی

مجدداً به درس ۱۴ کتاب مطالعات اجتماعی سال ششم با عنوان «برنامه‌ریزی برای اوقات فراغت» توجه کنید.

این درس قابلیت خوبی به عنوان یک راهبرد پروژه برای هدف‌های درس مطالعات اجتماعی دارد. در این واحد یادگیری، دانش‌آموزان با طیف وسیعی از موضوع‌ها برای گذران اوقات فراغت، نظیر اخلاق و معنویت (شرکت در کلاس‌های قرآن)، مشارکت اجتماعی (شرکت در کلاس‌های جمعیت هلال احمر)، هنر و سرگرمی (طراحی و نقاشی)، سیر و سفر (زیارت و مسافرت)، مطالعه و مهارت‌آموزی (مطالعه کتاب‌ها و مجله‌ها، یا شرکت در کلاس‌های رایانه و تایپ)، بازی و ورزش (مسابقه‌های ورزشی و بازی‌های فکری) آشنا می‌شوند.

در این درس به چند بازی قدیمی و تاریخی مانند چوگان و نیز بازی‌هایی مانند قایم باشک (قایم‌موشک)، گرگم‌به‌هوا، نون بیار کباب ببر، عمو زنجیرباف که اکنون چندان مرسوم نیستند و به نوعی دچار مهجوریت و فراموشی شده‌اند، پرداخته شده است. به عبارت دیگر دانش‌آموزان، هم با بازی‌های مهارتی



که از راهبرد پروژه‌ها در آموزش خود استفاده می‌کنند، معتقدند که کار پروژه نسبت به آموزش نظام‌دار به دانش‌آموزان شایستگی، مسئولیت‌پذیری و اعتمادبه‌نفس بیشتری می‌بخشد» [فلاحیان و همکاران، ۱۳۸۹: ۷۶].

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

آموزش مطالعات اجتماعی به‌ویژه در دوره ابتدایی بسیار حائز اهمیت است. تحقق این امر نیازمند توانایی معلمان در به‌کارگیری راهبردهای متنوع در سازمان‌دهی فرصت‌های یادگیری است. آنان باید قادر باشند، واحدهای یادگیری را با تأکید بر مسئله‌ها و ظرفیت‌های محیط زندگی دانش‌آموزان به شیوه تلفیقی و با بهره‌گیری از راهبرد کاوشگری طراحی و تدوین کنند. معلمان می‌باید توانایی تحلیل برنامه درسی و تطبیق آن را با نیازهای یادگیرندگان به دست آورند و بتوانند با شناخت عمیق برنامه درسی مطالعات اجتماعی، فرصت‌های یادگیری تلفیقی را با بهره‌گیری از ظرفیت‌های محیط زندگی طراحی کنند.

در این نوشتار یکی از مهم‌ترین راهبردها و رهیافت‌های نو و اثربخش در آموزش و یادگیری مطالعات اجتماعی، یعنی «راهبرد پروژه‌ها» را بیان کردیم و مواردی نظیر اهمیت راهبرد پروژه در آموزش مطالعات اجتماعی، نحوه ارزشیابی از پروژه‌ها، مرحله‌های طراحی پروژه، و ... را بررسی کردیم. امیدواریم مخاطب اصلی ما در این نوشتار که معلمان دوره ابتدایی و دانشجو-معلمان رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان هستند، بتوانند بهره‌ای از آن ببرند.

است. مثلاً در درس انشا، والدین به جای اینکه کودک خود را راهنمایی کنند و سرخط یا ایده بدهند، خودشان متن انشا را می‌نویسند یا در بهترین حالت، متن انشا را قرائت می‌کنند و فرزندشان آن را می‌نویسد. گاهی در انجام تکالیف عملکردی و مهارتی، مانند ساخت نمونک (ماکت)، مدل و ... والدین خودشان آن را برای فرزندانشان می‌سازند.

با این گونه رفتارها ما به هدف‌های آموزشی و پرورشی خود نمی‌رسیم. به نظر می‌رسد لازم است، در ابتدای سال تحصیلی معلم جلسه‌ای توجیهی برای والدین برگزار کند و توضیح دهد که هرگاه تکلیفی درسی به آنان ارجاع می‌شود، منظور حل کردن، نوشتن و انجام دادن آن نیست. بلکه منظور و هدف از این کار راهنمایی کردن، دادن اطلاعات بیشتر، فراهم کردن زمینه و مقدمات انجام پروژه و ... است. در این میان معلم باید به تفاوت‌های فردی بین دانش‌آموزان و نیز تفاوت‌های فردی والدین (سطح سواد و تحصیلات، شغل، موقعیت اجتماعی و ...) توجه کند.

کمک کردن والدین به انجام پروژه درسی هم فرصت است و هم تهدید. اگر آنان فرزندانشان را هدایت و راهنمایی کنند و سر نخ بدهند، فرصت است، و اگر خودشان از روی ندانستن و یا دلسوزی پروژه را انجام دهند، تهدید. مثلاً کسب اطلاعاتی درباره بازی‌های مرسوم در گذشته را که اکنون کمتر رایج‌اند، در نظر بگیرید. در این مورد انجام مصاحبه، تحقیق و نوشتن گزارش را خود دانش‌آموز انجام دهد و معرفی کردن وی به یکی از اقوام باتجربه و مسن و یا ارائه و در اختیار گذاشتن عکس‌ها و تصویرهای قدیمی را والدین به عهده بگیرند.

د) نحوه ارزشیابی از پروژه‌ها

در پایان کار، معلم به دانش‌آموزان این فرصت را بدهد که گزارش بایانی و خروجی پروژه خود را ارائه بدهند. دانش‌آموزان می‌توانند از روش سخنرانی و توضیحی یا نمایش اسلاید و پرده‌نگار (پاورپوینت) و ... استفاده کنند. البته در کنار معلم می‌توان از سایر دانش‌آموزان (فردی یا گروهی) در کار ارزشیابی استفاده کرد. در این مورد برای پرهیز از ارزشیابی کلی و غیرواقع‌بینانه، باید از نمونه برگ و فهرست وارسی (سیاهه) که معیارهای ارزشیابی در آن درج شده باشند، استفاده کرد تا دانش‌آموزان بهتر بتوانند کار هم‌کلاسی‌هایشان را ارزشیابی کنند. در پایان گزارش پروژه نیز لازم است، فرصتی کوتاه برای پرسش و پاسخ فراهم شود. چرا که یکی از هدف‌های مطالعات اجتماعی پرورش مهارت تفکر انتقادی و قدرت پرسشگری در دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان ارائه‌دهنده گزارش نیز باید بتوانند جواب بدهند. استدلال بیاورند، قانع کنند، و ... «معلمانی

منابع

۱. رستگار، طاهره (۱۳۸۷). ارزشیابی در خدمت آموزش؛ رویکردهای نو در سنجش و ... انتشارات مؤسسه فرهنگی منادی تربیت. تهران.
۲. فلاحیان، ناهید؛ آرام، محمدباقر؛ نادری، مریم؛ احمدی، آمنه (۱۳۸۹). روش آموزش مطالعات اجتماعی. (کد ۶۰۰۰). انتشارات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. تهران.
۳. میرزایی، جمشید (۱۳۹۵). «مطالعات اجتماعی و تحولات جدید». سخنرانی در کارگاه آموزشی معلمان مطالعات اجتماعی شهرستان ورامین. ۱۳۹۵/۲/۲۳.
۴. میرزایی، جمشید؛ اکار، حمید، کریمی‌منش، شمس‌الدین (۱۳۹۴). آموزش مطالعات اجتماعی؛ ویژه دانشجویان علوم تربیتی (کد: ۳۳۱۱۲۳). انتشارات پالیز سخن. تهران.
۵. میرزایی، جمشید و فاطمه خزایی (۱۳۹۴). آموزش و پرورش در قاب جامعه‌شناسی. انتشارات نظری. تهران.
۶. میرزایی، جمشید و خزایی، فاطمه (۱۳۹۵). تحلیل مسائل اجتماعی. انتشارات سخن ایمان. تهران.

مروری بر دیدگاه‌های مطرح شده در چهارمین
همایش کنکاش‌های نظری و مفهومی دربارهٔ
جامعهٔ ایران

درهم‌تنیدگی همبستگی و تضاد اجتماعی

مسعود تویسرکانی

اشاره

چهارمین همایش کنکاش‌های مفهومی و نظری دربارهٔ جامعهٔ ایران به همت «انجمن جامعه‌شناسی ایران» در دانشکدهٔ علوم اجتماعی دانشگاه تهران برگزار شد. موضوع محوری چهارمین همایش کنکاش‌های مفهومی و نظری دربارهٔ جامعهٔ ایران «توسعهٔ جامعهٔ ایران و مسئلهٔ همبستگی و تضاد اجتماعی» بود و جامعه‌شناسان برجستهٔ ایران هریک طی مقاله و گفتاری به بحث و بررسی این موضوع از زوایای مختلف پرداختند. اهم دیدگاه‌های مطرح شده در این نشست در ادامه از نظر تان می‌گذرد.

حسین سراج‌زاده، رئیس انجمن جامعه‌شناسی ایران: «ما باور داریم علوم اجتماعی نظریه‌ها و مفاهیمی دارند که به‌عنوان یک علم می‌توان از آن‌ها استفاده کرد. این در حالی است که علوم اجتماعی به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و تاریخی هر جامعه نیازمند تأمل و اندیشه‌ورزی‌های ویژهٔ مربوط به همان جامعه است. علوم اجتماعی بالغی نخواهیم داشت، مگر به مرحله‌ای برسیم که بتوانیم با اعتمادبه‌نفس و بهره‌مندی از دستاوردهای جهانی، مفاهیم و نظریه‌های جامعه را تبیین کنیم.»

سیدمهدی اعتمادی‌فرد، رئیس دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران: «اگر جامعه‌شناسی در ایران دستخوش نقد و نادیده انگاشته شدن می‌شود، بخشی از آن به خودمان برمی‌گردد. به این دلیل که ما اهتمام جدی به این قبیل جلسات و اشتراکات برای بررسی مسائل جامعه ایران در پرتو نظریه‌های علمی نداشته‌ایم.»

محمدجواد زاهدی‌مازندرانی، دبیر علمی همایش: «این همایش به ضرورت مفهوم‌سازی و نظریه‌پردازی دربارهٔ جامعهٔ ایران و البته تشریح وضعیت نظریه‌سازی در ایران و نقد آن توجه ویژه‌ای دارد. امیدوارم این همایش بتواند در تحقق هدف مزبور مؤثر باشد.»

باقر ساروخانی، استاد دانشگاه تهران: «به عقیدهٔ من ما باید از سیطرهٔ کمیت‌گرایی و آمارزدگی بیرون بیاییم و اندیشه‌ها را غنیمت بشماریم. جای تأسف دارد که ما سخن دانشمندان ایرانی و جامعه‌شناس خودمان را قبول نمی‌کنیم، اما اگر در آن سر عالم فردی سخنی را مطرح کند، آن را بی‌چون و چرا قبول می‌کنیم. به همین خاطر است





به اعتقاد من در جامعه ایرانی، این نهاد خانواده است که با هویت ایرانی گره خورده و با تأمل در آن به فهم جامعه ایران و تحولات بزرگ‌تر آن پی خواهیم برد. جامعه‌شناسی ایران چاره‌ای ندارد جز اینکه در تاریخ نهاد خانواده جست‌وجو کند

که در کمال تأسف امروز ملاحظه می‌کنیم، بیش از ۹۰ درصد مفاهیم رساله‌های ما خارجی‌اند و در آن‌ها کمتر از نظریه‌های داخلی استفاده می‌شود. بنابراین، ضروری است که بتوانیم در تولید نظریات و مفاهیم و مصرف داده‌ها در کشور تلاش کنیم.

فرهاد خسروخاور، مدرس عالی مطالعات اجتماعی پاریس: «در حال حاضر مسئله بحران جامعه مدنی در اغلب جوامع دیده می‌شود و اینترنت هم نتوانسته است به حال این بحران کمک کند و جایگزین جامعه مدنی سنتی شود. پدیده مهاجرت موضوع جدیدی است که در حال حاضر کشورهای متعددی درگیر آن هستند. مهاجرت جوامع را با آسیب‌های متعددی روبه‌رو می‌کند که هنوز جامعه بین‌المللی نتوانسته آن‌ها را حل کند. این اتفاق که غالباً به خاطر تلاش فقرا برای رسیدن به جوامع غنی صورت می‌گیرد، باعث می‌شود یک جامعه، چندفرهنگی و دچار بحران هویت شود».

علی ربیعی، جامعه‌شناس و سخنگوی دولت: «اگر بخواهیم ببینیم چه نسبتی بین جامعه علمی و مسائل جاری جامعه وجود دارد، شاید کنش و رفتار **قانعی راد** بتواند یک الگوی رفتاری باشد. مگر ما می‌توانیم با فقر مردم بیگانه باشیم؟ مگر می‌توانیم با حال بد مردم بیگانه باشیم؟ به‌خصوص جامعه‌شناسی، مگر می‌تواند بی‌اعتنا باشد؟ ما نمی‌توانیم بیگانه باشیم و این بیگانه نبودن این نیست که فقط بیان کنیم. باید بایستیم و کمک کنیم به اینکه حال مردم خوب شود».

تقی آزادارمکی، جامعه‌شناس: «در تاریخ‌اندیشه، جامعه‌شناسی در جهان از طریق تأمل در عرصه اقتصاد پیش رفته است و از آنجا که مردم تحولات اقتصادی را خوب می‌شناسند، امکان فهم جامعه بزرگ‌تر ارائه می‌شود. به اعتقاد من در جامعه ایرانی، این نهاد خانواده است که با هویت ایرانی گره خورده و با تأمل در آن به فهم جامعه ایران و تحولات بزرگ‌تر آن پی خواهیم برد. جامعه‌شناسی ایران چاره‌ای ندارد جز اینکه در تاریخ نهاد خانواده جست‌وجو کند. به لحاظ اینکه خانواده در همه امور، برای مثال در اقتصاد، دین و فرهنگ مؤثر است، فهمی تاریخی از مسئله خانواده ما را به فهم

جامعه ایران و تحولات آن نائل می‌کند».

دکتر محمدسعید ذکایی، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی: «با اقبال روزافزون رسانه‌های نو به گفت‌وگوهای علمی و دانشگاهی و نیز توجه روزافزون دانشگاهیان به اینکه رسانه‌های دیجیتال را به کار گیرند، شبکه‌های اجتماعی چرخشی آرام به سوی مشاهیر دانشگاهی پیدا کرده‌اند و این مشاهیر به کارگیری گونه‌های جدید رسانه‌ای را اولییتی برای ارتقای آگاهی‌های عمومی و انجام مسئولیت‌ها و تعهدات اجتماعی خویش می‌یابند. علاقه‌مند کردن توده مردم به دستاوردهای علمی علوم اجتماعی و دمکراتیک ساختن آن، از جمله دیگر دستاوردهای این رویکرد جدید محسوب می‌شود. اما مشارکت‌های دیجیتال دانشگاهی نگرانی‌هایی را هم از بابت تنزل دانش علمی و عامه‌پسند ساختن آن، انتخاب دستور کارهایی کمتر جدی و عمیق، کلیشه‌سازی‌های آکادمیک و تضعیف استدلال علمی را به دنبال داشته است».

محمدباقر تاج‌الدین، امید اجتماعی از جمله مهم‌ترین و زیربنایی‌ترین پایه‌های شکل‌گیری پویایی اجتماعی در هر جامعه محسوب می‌شود. تحلیل جامعه‌شناختی موضوع امید اجتماعی و بررسی نسبت آن با دین شادمانه، از جمله ضرورت‌هایی است که به‌ویژه برای جامعه دینی ایران، کاملاً احساس می‌شود. واقعیت این است که هم موضوع امید اجتماعی و هم موضوع دین شادمانه (در برابر دین غمگانه) تاکنون در جامعه‌شناسی دین، نه تنها در کشور ایران، بلکه حتی در جهان آن گونه که شایسته و بایسته است، واکاوی نشده است.

امید اجتماعی در تعریفی موجز، به معنای معرفت و آگاهی نست به جایگاه فرد در جامعه و تصویر فرد از خود و ارتباط عامل انسانی با کلیت نظام اجتماعی است. بر این اساس، امید اجتماعی بیش از آنکه یک درک احساسی از وضعیت موجود باشد، نوعی آگاهی و معرفت نسبت به جامعه و ارتباط متقابل فرد و نظام اجتماعی است. به تعبیر **جانا تان ترنر**، پویایی‌های عاطفی در ساختار اجتماعی و فرهنگ حک شده‌اند. از این منظر اگر بخواهیم امید اجتماعی را در نسبت با دین شادمانه تحلیل کنیم، می‌توان گفت دین شادمانه نیز مانند امید اجتماعی در ساختار اجتماعی و فرهنگی هر جامعه‌ای حک شده است. به گونه‌ای که دین اولیه و ارتدکس، نه تنها چندان غمگینی و ناراحتی را تبلیغ نکرده، بلکه شادمانی را بیشتر مدنظر قرار داده است. امید اجتماعی، بیشتر محصول دین و دین‌داری شادمانه بوده و هرگونه اقدام و تأکید بر دین و دین‌داری غمگانه می‌تواند موجب سلب امید اجتماعی از جامعه شود.

مقصود فراس‌تخواه، استاد جامعه‌شناسی: «حوزه علوم انسانی در ایران لاغر است. میزان زیادی از آموزش عالی کشور به رشته‌های علوم انسانی و دانشجویان و هیئت علمی آن اختصاص پیدا کرده است، اما وزن نظریه‌سازی و نظریه‌پردازی در این حوزه رضایت‌بخش نیست. به همین نسبت جامعه‌شناسی دینی ما گسترش پیدا نکرده است. در نتیجه صرفاً مصرف‌کننده سنتی جامعه‌شناسی جهانی دین هستیم و هیچ‌گاه نتوانسته‌ایم از ظرفیت‌های اکتشافی این علم در میدان و امر دینی ایران استفاده

امید اجتماعی از جمله مهم‌ترین و زیربنایی‌ترین پایه‌های شکل‌گیری پویایی اجتماعی در هر جامعه‌ای محسوب می‌شود. تحلیل جامعه‌شناختی موضوع امید اجتماعی و پرداختن نسبت آن با دین، از جمله ضرورت‌هایی است که به‌ویژه برای جامعه دینی ایران، کاملاً احساس می‌شود

و دیگر آنکه رابطه مردم با نهادهای کشور وضعیت نامطلوبی دارد. براساس نظرسنجی سال گذشته، ۷۸ درصد از مردم اعلام کردند که به نهادهای عمومی اعتماد ندارند و نسبت به آن‌ها امیدوار نیستند. این موضوع نشان می‌دهد جامعه در وضعیت نگران‌کننده‌ای قرار دارد. بنابراین باید از واژه آشفستگی استفاده کنیم. اگر بخواهیم جامعه ایران را براساس شاخص‌های اجتماعی و سیاسی کشورهای دنیا طبقه‌بندی کنیم، وضعیت ما متوسط است. چرا که جایگاه ما در حوزه‌های آموزش، بهداشت و امید به زندگی مطلوب است. سیل ۹۸ بزرگ‌ترین سیل در ایران بود که ۱۰ استان کشور را در بر گرفت. تحقیقات نشان می‌دهند، ۶۳ درصد مردم ایران در شرایط رکود و تعطیلات نوروز به این مصیبت واکنش نشان دادند که این میزان از مشارکت بالاتر از متوسط جهانی است. اگر جامعه فروپاشیده باشد، چنین عکس‌العملی نشان نمی‌دهد. برخی پیش‌بینی می‌کردند بعد از سیل‌های اخیر جامعه ایران از بین برود، اما خلاف این ادعا اتفاق افتاد و مردم و دولت را به هم نزدیک‌تر کرد.

سیدمحمود نجاتی حسینی، دین‌داری اجتماعی و امر اجتماعی که دینی شده، مثل اجتماعات دینی و پدیده‌های اجتماعی دینی، هم‌زمان مستعد زمینه‌سازی تضاد اجتماعی و وفاق اجتماعی هستند. در سنت‌های جامعه‌شناسی دینی، سنت **مارکس** بر مبنای تضاد بنا گذاشته شده است و دین را سرچشمه و خاستگاه تضاد می‌داند. سنت اجتماعی **دورکیم** بر وفاق متکی است. **وبر** مستقیم نمی‌گوید که دین عامل وحدت است یا تضاد، اما از تضاد دنیا و آخرت صحبت می‌کند و به امور دینی ارجاعاتی دارد. **زیمل** اما دین‌داری را عامل پویایی جامعه می‌داند که می‌تواند جامعه را بسازد. همچنین در خود متون دینی هم می‌توان رگه‌هایی از تضاد و وفاق را دید. ادیان ابراهیمی با تضاد خیلی سروکار دارند و پیرامون جنگ و نبرد با کفار صحبت می‌کنند. در ادیان آسیایی، هر چند روایی و تضاد را کمتر می‌بینیم و در تئوری، بیشتر این ادیان دنبال آشتی با دنیا و دیگری هستند، اما در واقعیت پیروان همین ادیان هم خشونت را پی می‌گیرند. رفتار امروز یک ارتش بودایی با مسلمانان روئینگینا نمونه‌ای از این موضوع است. در پیمایش‌هایی مربوط به سال‌های ۲۰۱۷ به بعد، در سطوح مختلف ملی و جهانی نیز اختلافات دینی از نظر اغلب مردم عامل تضاد معرفی شده‌اند. راه‌حل این مسئله چیست؟

ایده‌های **هابرماس** در الهیات فلسفه اجتماعی، در پاسخ به پرسش می‌تواند کمک کند. هابرماس به درستی واقف است که مدرنیته راه را برای خشونت دینی باز کرده و راه اصلی برای برون‌رفت از آن، آشتی دادن دین و مدرنیته است. او بازگرداندن دین‌داران به صحنه‌های اجتماعی و عمومی مدرن را راه درست می‌داند و تأکید می‌کند، علم و دانش دینی باید با هم کنار بیایند. یعنی الهیات مدرن حتی باید به سمت باور دینی برود. در این راستا، بی‌طرفی دولت و قانون در مواجهه با گروه‌های اجتماعی، رعایت قانونی «اصل تسامح و مدار» توسط دولت و گروه‌های دین‌دار و غیردینی، و مشارکت هر دو در امور راه، زمینه‌ساز برون‌رفت از خشونت علیه دین و خشونت برای دین می‌داند.

کنیم. اگر این امکان وجود داشت، مبادلات تازه و جهش‌های خلاقانه‌ای صورت می‌گرفت که به ما کمک‌های فراوان و در خور توجهی می‌کرد. خلاصه بحث من این است نتوانسته‌ایم از این رهگذر از ظرفیت‌های علمی برای حل مسائلمان بهره‌برداری کنیم. **حسین محدثی**، استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی: «بعد از ۲۴ سال کار دانشگاهی جامعه‌شناسی به این نتیجه رسیده‌ام که برای مطالعه امر دین در ایران جامعه‌شناسی دین کفایت نمی‌کند. نتیجه‌گیری و تجربیات من حاکی از این است که ما در جامعه‌شناسی دین نیازمند یک نگاه و مطالعه جدید هستیم. جامعه‌شناسی نمی‌تواند صرفاً از بیرون به امر دین نظر کند و باید نگاه درون دینی نیز به دین داشته باشد. از این‌رو در جهت یافتن رویکرد جدیدتر و کامل‌تر در جامعه‌شناسی دین بررسی کردم که آیا متفکران غربی به موضوع مدنظر من پیش‌تر اشاره کرده‌اند یا نه. در بررسی‌های خود متوجه شدم که بله. اصطلاح **جامعه خداشناسی** را برخی از جامعه‌شناسان غربی پیش‌تر استفاده کرده‌اند. این رویکرد از اشاره به لزوم فهم هم‌زمان نگاه درون دینی و الهیاتی، و نگاه بیرونی و جامعه‌شناسی حکایت دارد. جامعه خداشناسی رویکردی است که می‌کوشد مفهوم دین را هم درون نظام الهیاتی و هم در بیرون و ساختارها بررسی کند».

محمد توکل، جامعه‌شناس: «محوریت کار جامعه‌شناس در خصوص مفهوم همبسته بودن و جمع بودن مجموعه انسان‌هاست. جامعه‌شناس غیر از اینکه آسیب‌ها را می‌بیند، باید با کار تخصصی در عین حال به هشدارها هم برسد و به سیاست‌گذاران و مجریان کمک کند تا مسیر جامعه را اصلاح کنند. **عالیه شکرپیگی**، استادیار دانشگاه آزاد اسلامی: «مهارت گفت‌وگو در جامعه ما هنوز عمومیت پیدا نکرده است. خانواده مهم‌ترین بنیادی است که افراد در آن رشد می‌کنند، اما متأسفانه وضعیت گفت‌وگو در خانواده‌های ما مطلوب نیست. فقدان گفت‌وگو در بین زوجین عامل تشدید طلاق و از هم‌گسستگی خانوادگی است. این روند باعث تزلزل در بنیاد خانواده و ایجاد فضای ناآرام و استرس‌زا می‌شود و ما باید به حل این معضل کمک کنیم».

حمیدرضا جلالی‌پور، استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه تهران: «یکی از وظایف جامعه‌شناسی تحلیل کلان از وضع جامعه است. یکی از عنوان‌هایی که درباره جامعه ایران گفته می‌شود، مفهوم فروپاشی اجتماعی است که من مخالف این ادعا هستم. اعتقاد دارم که از این واژه نباید استفاده شود. کسانی که این ادعا را مطرح می‌کنند دو دلیل برای گفته‌های خود دارند: نخست اینکه نهادهای خانواده، فرهنگ، اقتصاد و ... در جامعه به درستی عمل نمی‌کنند

«سرسختی روانی» و «پذیرش اجتماعی»

مطالعه‌ای در بین دانش آموزان متوسطه پارس آباد

داریوش عظیمی

دانشجوی دکتری مشاوره دانشگاه محقق اردبیلی

اشاره

پژوهش‌های حوزه ارزیابی از پیشرفت تحصیلی، که مستلزم شناسایی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی است، کارشناسان آموزش و پرورش را در اصلاح برنامه‌های درسی و اهداف آموزشی و نظام‌های ارزشیابی و معیارهای مربوطه و رویکردهای آموزش اثربخش مدد می‌رساند. مقاله پیش‌رو چنین رویکردی را دنبال می‌کند.

چکیده

طرح پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری همه دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر «پارس‌آباد» در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ و نمونه پژوهش ۳۰ نفر از دانش‌آموزان این جامعه بودند که به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و براساس ملاک ورودی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از «مقیاس پذیرش اجتماعی کراون-مارلو» استفاده شد. گروه آزمایش ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مؤلفه‌های سرسختی روان‌شناختی را دریافت کرد، اما گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام برنامه آموزشی از هر دو گروه

پس‌آزمون گرفته شد. نتایج تحلیل «کوواریانس تک‌متغیره» آشکار ساخت که میانگین نمرات پذیرش اجتماعی گروه آزمایش در پس‌آزمون بیشتر بود و میان گروه آزمایش و گواه از لحاظ پذیرش اجتماعی تفاوت معناداری وجود داشت ($p < 0/001$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مؤلفه‌های سرسختی روان‌شناختی بر پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

کلیدواژه‌ها: سرسختی روان‌شناختی، پذیرش اجتماعی، عملکرد اجتماعی.

مقدمه

عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی سال‌هاست که مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی قرار گرفته‌اند [Brown, et al, 2008: 109-117]. از آنجا که دانش‌آموزان به‌عنوان رکن اساسی نظام آموزشی، در دستیابی به هدف‌های نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هرچه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی را موجب می‌شود. عوامل اجتماعی متفاوتی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان



است و آن را جنبه عادی از زندگی می‌داند (چالش)^۶. وی در توصیف این واژه معتقد است: سرسختی روان‌شناختی یک ویژگی شخصیتی است که فرد واجد آن قادر به حل کارآمد مشکلات و استرس‌های بین‌فردی است و در مواجهه با حوادث از آن به‌عنوان منبع مقاومت و همانند سپری مقاوم استفاده می‌کند. ویژگی شخصیتی سرسختی روان‌شناختی نگرش درونی خاصی را به‌وجود می‌آورد که بر نحوه عملکرد فرد بین هم‌سالان و اجتماع تأثیر مثبت می‌گذارد [Maddi & Kobasa, 1984]. حس کنجکاوی قابل ملاحظه؛ تمایل به داشتن تجربه‌های جالب و معنادار؛ اعتقاد به مؤثر بودن آنچه مورد تصور ذهنی قرار گرفته است؛ انتظار اینکه تغییر امری طبیعی است و هر محرک مهم می‌تواند موجب رشد و پیشرفت شود. این ویژگی‌ها می‌توانند در عملکرد اجتماعی مؤثر واقع شوند [شکوهی فرد، حمید و سودانی، ۱۳۹۲].

زانگ (۲۰۱۰)^۷ در پژوهشی که بین دانشجویان چینی انجام گرفت، نشان داد که سرسختی با پنج عامل بزرگ شخصیت ارتباط دارد؛ به‌طوری که سه مؤلفه سرسختی (تعهد، کنترل و چالش) با «روان‌رنجورخویی»^۸ ارتباط منفی و معنادار و با چهار عامل دیگر شخصیت (برون‌گرایی، گشاده‌رویی، خوشایندی و وظیفه‌شناسی) ارتباط مثبت و معناداری دارند.

دلاهیج، گیلارد و دام (۲۰۱۰)^۹ گزارش کردند که سرسختی با «شیوه‌های مقابله‌ای»^{۱۰} سازگارانه ارتباط مثبت و معنادار و با سبک‌های مقابله‌ای ناسازگارانه ارتباط منفی و معنادار دارد.

انزلیچت، آروسون، گود و مکی (۲۰۰۶) خاطرنشان کرده‌اند که سرسختی روان‌شناختی باعث کاهش افسردگی و اضطراب می‌شود.

شکوهی فرد و همکارانش (۱۳۹۲) دریافتند که سرسختی روان‌شناختی باعث افزایش کیفیت زندگی دانشجویان دختر می‌شود. **گنجی، مامی، امیریان و نیازی (۱۳۹۴)** در پژوهشی نشان دادند که آموزش سرسختی روان‌شناختی باعث کاهش اضطراب دانش‌آموزان می‌شود.

نتایج پژوهش **سعیدی، سیاح سیاری و حسین شاهی برواتی (۱۳۹۵)** نشان داد که سرسختی روانی باعث افزایش سلامت عمومی افراد می‌شود.

تأثیر می‌گذارند [میکائیلی، افروز و قلیزاده، ۱۳۹۱]. یکی از موارد اجتماعی مهمی که در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است، احساس ارزشمندی و پذیرفته شدن از سوی هم‌سالان و جامعه است که با عنوان «پذیرش اجتماعی»^۱ شناخته می‌شود [Sarafino, 2002]. به‌عبارت دیگر، پذیرش اجتماعی به پاسخ‌ها و واکنش‌هایی اشاره دارد که دانش‌آموزان تمایل دارند با انجام آن‌ها و براساس هنجارهای فرهنگی، در اجتماع و نزد هم‌سالان مورد پسند واقع شوند و مطلوبیت اجتماعی کسب کنند [Sarbescu, Costea & Rusu].

دانش‌آموزی که هنگام ورود به جمع نمی‌داند چه بگوید و چگونه رفتار کند و احساس ناتوانی برای گفت‌وگو با مردم و ناتوانی برای همکاری با آن‌ها را دارد، دچار مشکلاتی به‌ویژه در حوزه عملکرد تحصیلی می‌شود [محمودیان، سلمانیان و صالح صدق‌پور، ۱۳۸۸]. پژوهش‌هایی که مرتبط با پذیرش اجتماعی در محیط تحصیلی انجام گرفته‌اند، نشان می‌دهند: پذیرش اجتماعی پایین با بروز مشکلات هیجانی و افزایش نشانگان افسردگی [صحرائی، ۱۳۹۳]، اعتیاد به اینترنت [بیرامی، موحدی، خرازی نوتاش و آلبرت، ۱۳۹۴]، تیپ شخصیتی D [مهرابی‌زاده هنرمند، کریم‌نژاد و رحیمی، ۱۳۹۱]، و همچنین پذیرش اجتماعی بالا با عملکرد تحصیلی مثبت [سلیمی، ۱۳۸۸]، تنوع ادراک [Chen & Hamilton, 2015]، خودکارآمدی تحصیلی بالا [تقی‌زاده، ۱۳۹۱] و مهارت‌های اجتماعی [ظروفی، ۱۳۹۲] دانش‌آموزان مرتبط است.

عناصر روان‌شناختی نظیر ویژگی‌های شخصیتی، عملکرد تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند که از جمله آن‌ها «سرسختی روان‌شناختی»^۲ است که امروزه از جایگاه ارزنده‌ای در مطالعات روان‌شناسان برخوردار شده است. اصطلاح سرسختی روان‌شناختی را **کوباسا**^۳ ابداع کرد. از دیدگاه کوباسا (۱۹۸۸)، فرد سرسخت کسی است که سه مشخصه عمومی دارد:

۱. اعتقاد به اینکه قادر به کنترل و تأثیرگذاری روی حوادث است و عوامل فشارزا را قابل تغییر می‌داند (کنترل)^۴.
۲. توانایی احساس عمیق درآمیختگی و یا تعهد نسبت به فعالیت‌هایی که فرد انجام می‌دهد (تعهد)^۵.
۳. باور دارد که تغییر یک مبارزه هیجان‌انگیز برای رشد بیشتر

نقش و اهمیت سرسختی روان‌شناختی به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی محافظت‌کننده در برابر فشارهای مختلف در پژوهش‌های متعدد نشان داده شده است. درخصوص چگونگی شکل‌گیری این ویژگی مهم نیز نظریه‌ها، فرض‌ها و تصوراتی وجود دارد، اما این زمینه (آموزش سرسختی) چندان مورد مطالعه قرار نگرفته است. دانش‌آموزانی که از سرسختی بالایی برخوردارند، در مقابله با فشارهای محیطی مقاوم هستند. در نتیجه عملکرد اجتماعی، رفتاری و روان‌شناختی آن‌ها افزایش می‌یابد. با توجه به مبانی نظری و پژوهشی ذکر شده، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش سرسختی روان‌شناختی بر پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان است.

روش

طرح تحقیق در این پژوهش از نوع «نیمه‌آزمایشی» (نیمه تجربی) با استفاده از «طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون» با گروه کنترل بود. «جامعه آماری» شامل همه دانش‌آموزان پسر پایه سوم دوره اول متوسطه تحصیلی شهر پارس‌آباد بود که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند و تعداد آن‌ها ۹۰۰ نفر بود. به‌منظور انتخاب نمونه تحقیق از روش «نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای» استفاده شد. به این صورت که ابتدا از بین همه دبیرستان‌های دوره اول متوسطه پسرانه شهر پارس‌آباد سه مدرسه به‌طور تصادفی انتخاب شدند. سپس از میان پایه‌های تحصیلی، یک پایه تحصیلی (پایه سوم) به‌طور تصادفی انتخاب شد. برای انتخاب اعضای گروه آزمایش، پیش‌آزمون اجرا شد و براساس نتایج آن، پنج نفر از دانش‌آموزان هر مدرسه (در مجموع ۱۵ دانش‌آموز) که کمترین نمره را در متغیر پذیرش اجتماعی کسب کرده بودند، انتخاب و جایگزین شدند. همچنین، برای انتخاب اعضای گروه کنترل، پنج نفر از دانش‌آموزان هر مدرسه (در مجموع ۱۵ دانش‌آموز) براساس قرعه انتخاب و جایگزین شدند.

ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: پذیرش اجتماعی پایین (براساس نمره‌های پیش‌آزمون‌ها)، رضایت آگاهانه والدین، سواد خواندن و نوشتن (برای تکمیل پرسش‌نامه) و توان ارتباط کلامی. معیارهای خروج از پژوهش نیز «شرکت هم‌زمان در روان‌درمانی دیگر» و «غیبت بیش از دو جلسه» در نظر گرفته شدند. بعد از جایگزینی آزمودنی‌ها در گروه‌های

مداخله و کنترل، جلسه‌های آموزش سرسختی روان‌شناختی در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به شیوه گروهی و با توالی هر هفته یک جلسه، در محلی که توسط اداره آموزش و پرورش شهر پارس‌آباد تعیین شده بود، برای آزمودنی‌های گروه آزمایش اجرا شد. اما برای گروه کنترل مداخله‌ای ارائه نشد. پس از اتمام جلسه‌های آموزشی، مجدداً دو گروه به پرسش‌نامه پژوهش پاسخ دادند و سپس داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از نرم‌افزار SPSS و آزمون تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. محتوای جلسه‌های آموزش سرسختی روان‌شناختی به‌صورت زیر بود:

جلسه اول: برقراری رابطه عاطفی و آشنایی اعضا، جلب اعتماد و ارائه توضیحات کلی درباره طرح و شیوه درمان؛
جلسه دوم: آشنایی با مفهوم سرسختی روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن؛

جلسه سوم: تقویت اعتمادبه‌نفس از طریق ایفای نقش و تمرین حل مشکلات؛

جلسه چهارم: تغییر خطاهای شناختی و افکار منفی در مورد شکست در هر یک از این موقعیت‌ها، آموزش مدل سه‌مؤلفه‌ای اضطراب آلیس A-B-C، و آموزش راهکارهای حل آن مشکلات و تقویت اراده افراد در انجام دستورالعمل‌های مواجهه با استرس؛

جلسه پنجم: افزایش علاقه و انگیزه در مراجع نسبت به انجام امور از طریق تشویق، برنامه‌ریزی و نظارت بر انجام تکلیف‌ها؛
جلسه ششم: تقویت این نگرش که در مواجهه با هر رویداد استرس‌زا به‌جای واکنش تسلیم، باید مبارزه‌جویی کرد و به حل مسئله پرداخت. همچنین آموزش مهارت جرئت‌ورزی و بررسی پاسخ‌های استرس؛

جلسه هفتم: افزایش مبارزه‌جویی در مواجهه با مشکلات به‌صورت مواجهه خیالی با آن موقعیت و تصور خود به‌عنوان فردی مسلط و کارآمد و افزایش امیدواری از طریق تقویت افکار مثبت در زندگی و محیط اجتماعی؛

جلسه هشتم: انجام آرام‌سازی پیش‌رونده عضلانی و بازسازی شناختی و ایجاد نگرش جدید در زندگی نسبت به خود، دیگران و جهان و تصور شکست به‌عنوان مقدمه‌ای برای تلاش مجدد در موفقیت؛

جلسه نهم: افزایش تصورات مربوط به موفقیت، تسلط و

اعتماد به نفس و مهارت بالا بردن عزت نفس؛

جلسه دهم: جمع بندی، مرور جلسه های قبل، گرفتن بازخورد و اجرای پس آزمون.

لازم به ذکر است، محتوای هر جلسه شامل مرور و بررسی تکلیف های جلسه قبل، گفت و گو، بحث و تمرین و دادن تکلیف برای جلسه آینده نیز بود.

ملاحظه های اخلاقی پژوهش

موارد زیر نمونه ای از ملاحظات اخلاقی هستند که در فرایند اجرای جلسه های آموزشی از طرف پژوهشگر رعایت شده اند:

- هیچ یک از اعضا به اجبار در گروه ها قرار نداشتند و دانش آموزان بعد از اجرای پیش آزمون برای انتخاب اعضای گروه ها، در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند.

- قبل از شروع جلسه های هدف، مدت زمان هر جلسه و تعداد کل جلسه ها و همچنین نحوه اجرای جلسه ها برای اعضا روشن شد.

- قبل از شروع جلسه های آموزشی، فرم رضایت والدین بین اعضا توزیع و از اعضا خواسته شد تا والدین را در جریان امر قرار دهند.

- قبل از شروع جلسه های آموزشی، به اعضا اطمینان خاطر داده شد که اطلاعاتی که از آن ها گرفته خواهد شد یا مباحثی که در فرایند جلسه ها طرح خواهد شد، محرمانه خواهد بود و از اعضا نیز خواسته شد به اصل رازداری پایبند باشند.

- هنگام اجرای جلسه های آموزشی، اگر عضوی می خواست جلسه را ترک کند با آن موافقت می شد.

- بین برخی از جلسه ها از اعضا خواسته می شد تا احساس خود را از فضای حاکم بر جلسه مطرح کنند.

ابزار پژوهش

«مقیاس پذیرش اجتماعی»^{۱۲}: توسط **کراون و مارلو**^{۱۳} در سال ۱۹۶۰ برای سنجش میزان پذیرش اجتماعی افراد ساخته شد. این مقیاس ۳۳ سؤال دارد که به صورت صحیح یا غلط پاسخ داده می شوند. حداکثر نمره ۳۳ و حداقل نمره ۰ است. بعد از تطبیق پاسخ نامه ها با کلید، نمرات به دست آمده از آزمون در سه طبقه مورد تفسیر قرار می گیرند:

۱. گروهی که پذیرش اجتماعی پایینی دارند: این گروه را کسانی تشکیل می دهند که نمره آزمون آن ها بین صفر تا ۸ باشد تقریباً

یک ششم افراد در این محدوده قرار دارند و احتمالاً طرد می شوند.

۲. گروه متوسط: کسانی که نمره های آن ها بین ۹-۱۹ است، در این گروه قرار می گیرند که تقریباً حدود دو سوم افراد را شامل می شوند. این افراد به طور متوسط دارای پذیرش اجتماعی هستند و رفتارهای آن ها با قواعد و هنجارهای اجتماعی مطابقت دارد.

۳. گروهی که پذیرش اجتماعی بالایی دارند: این گروه را افرادی تشکیل می دهند که نمره آن ها بین ۲۰-۳۳ است و تقریباً یک ششم اشخاص جامعه را شامل می شوند. رفتار واقعی آنان با قواعد و هنجارهای اجتماعی سازگاری بالایی را نشان می دهد [راتوس، ۱۳۸۱].

مهرابی زاده و همکارانش (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی ارتباط خودکارآمدی و پذیرش اجتماعی با تیپ شخصیت D در دانشجویان»، ضریب پایایی کلی پرسش نامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آوردند. در این پژوهش ضریب پایایی کلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۶۶ به دست آمد. از نظر اعتبار و روایی نیز این مقیاس با سایر ابزارهای روان شناختی که برای اندازه گیری پذیرش اجتماعی طراحی شده، هم بستگی بالا و قابل قبولی را نشان داده است [ثمری و لعلی فاز، ۱۳۸۴].

یافته ها

در این پژوهش از هر دو روش، «آمار توصیفی»^{۱۴} و «آمار استنباطی»^{۱۵} استفاده شد. از روش های آمار توصیفی برای طبقه بندی نمره های آزمودنی ها در دو پرسش نامه و همچنین محاسبه میانگین، انحراف استاندارد، خطای استاندارد و محاسبه تفاضل نمره های پیش آزمون با پس آزمون استفاده شد. در آمار استنباطی نیز از تجزیه و تحلیل کوواریانس برای تجزیه و تحلیل داده های به دست آمده استفاده شد.

جدول ۱. آماره های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

متغیر	شاخص	پیش آزمون	پس آزمون
گروه	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
پذیرش اجتماعی	آزمایش	۷/۵۳	۴/۶۵
	کنترل	۱۴/۶۰	۵/۴۸
			۲۰/۸۰
			۴/۷۵
			۱۳/۸۰
			۴/۸۴

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، مقایسه میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر پذیرش اجتماعی نشان می‌دهد که میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بالاتر است. قبل از استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس، مفروضه‌های این آزمون شامل نرمال بودن توزیع، همگنی شیب خط رگرسیون و همگنی واریانس‌ها (آزمون لوین و باکس) مورد بررسی قرار گرفتند و پس از اطمینان از برقراری این مفروضه‌ها، از آزمون تحلیل کوواریانس برای تعیین معنی‌داری تفاوت‌های موجود بین میانگین‌های هر دو گروه آزمایش و کنترل استفاده شد.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس در مرحله پس‌آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات (SS)	درجات آزادی	میانگین مجذورات (MS)	F	sig
پذیرش اجتماعی	گروه	۳۷۲/۰۳	۱	۳۷۲/۰۳		۰۰/۱
	خطا	۳۳۹/۷۳	۲۷	۱۲/۵۸	۲۹/۵۶	
	کل	۹۹۹۱	۳۰			

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، اثر گروه یا مداخله با حذف و خنثی کردن متغیر پیش‌آزمون از لحاظ آماری معنادار است ($p < 0/001$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش سرسختی روان‌شناختی باعث تفاوت در دو گروه کنترل و آزمایش در پذیرش اجتماعی شده است.

خلاصه بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی سرسختی روان‌شناختی بر پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان صورت گرفت. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان دادند که آموزش سرسختی روان‌شناختی در افزایش پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار بوده است. این یافته هم‌سو با پژوهش‌هایی است که نشان داده‌اند سرسختی روان‌شناختی در افزایش حمایت اجتماعی [Bond et al., 2012]، افزایش سلامت عمومی [سعیدی و همکاران، ۱۳۹۵]، افزایش سلامت روان [Inzlicht, et al, 2006]، افزایش کیفیت زندگی فراگیرندگان [شکوهی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۲]، افزایش تاب‌آوری [رستمی و همکاران، ۱۳۹۴]، کاهش افسردگی [جعفری و همکاران، ۱۳۹۱] و کاهش اثرات منفی استرس [زاهدبابلان، قاسم‌پور و حسن‌زاده، ۱۳۹۰] مؤثر بوده است.

مداخله‌های روان‌شناختی، همچون سرسختی روان‌شناختی با تغییر در سبک زندگی و نظام روان‌شناختی و رفتاری دانش‌آموزان، می‌تواند باعث افزایش انعطاف‌پذیری شناختی و در نتیجه رشد ارتباطات اجتماعی آنان شود. سرسختی روان‌شناختی نگرش درونی خاصی را در دانش‌آموزان به وجود می‌آورد که شیوه رویارویی آنان با مسائل متفاوت اجتماعی را تحت تأثیر قرار می‌دهد [گنجی و همکاران، ۱۳۹۴] و باعث می‌شود آن‌ها با دیگران سازگار شوند و مورد پذیرش همسالان و اجتماع قرار بگیرند. افرادی که میزان سرسختی روان‌شناختی‌شان بالاست، از لحاظ اجتماعی افراد ماهری هستند و از شبکه‌های نیرومند خانوادگی و دوستان برخوردارند، به‌طوری‌که می‌توانند در زمان گرفتاری به آن‌ها مراجعه کنند [kobasa, 1979]. همچنین به هدف و معنا در زندگی و ارزشمند بودن زندگی پی می‌برند [شکوهی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۲]. بنابراین، خود را عمیقاً با ابعاد مختلف زندگی، از کار گرفته تا روابط خانوادگی و اجتماعی، درگیر می‌کنند. ویژگی سرسختی روان‌شناختی در دانش‌آموزان به آن‌ها کمک می‌کند، هم در اجتماع و هم نزد همسالانشان، مورد پذیرش قرار بگیرند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به کوتاه بودن مدت دوره آموزش سرسختی روان‌شناختی و نبود دوره پیگیری شش‌ماهه در گروه آزمایش، به دلیل پراکنده شدن اعضای گروه پس از پایان جلسه‌های آموزشی، اشاره کرد. همچنین با توجه به اینکه پژوهش حاضر روی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دوره اول متوسطه و در یک موقعیت جغرافیایی خاص صورت گرفته است، لذا تعمیم نتایج آن به دیگر پایه‌ها و جمعیت‌ها باید با احتیاط صورت بگیرد.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود، برای بهبود پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان، کارگاه‌ها و جلسه‌های راهنمایی و حتی مشاوره گروهی و فردی توسط مشاوران و مسئولان مدرسه‌ها برای دانش‌آموزان هدف تشکیل شود و در آن آموزش‌های لازم در رابطه با سرسختی روان‌شناختی برای دانش‌آموزان ارائه شود. همچنین، با توجه به اکتسابی بودن ویژگی سرسختی روان‌شناختی، پیشنهاد می‌شود که مطالب و آموزش‌های لازم در رابطه با سرسختی روان‌شناختی در کتاب‌های درسی ارائه شوند تا دانش‌آموزان بتوانند به یادگیری این ویژگی مهم دست یابند.

1. Social Acceptance
2. Psychological Hardiness
3. Kobasa
4. Control of various life situations
5. Commitment
6. Challenge
7. Zhang
8. Neuroticism
9. Delahij, Gaillard & Dam
10. Coping Styles
11. Inzlicht, Aronson, Good & McKay
12. social acceptance scale
13. Crown & Marlow
14. Discriptional statistics
15. Inferential statistics

منابع

۱. بیرامی، منصور؛ موحدی، یزدان؛ خرازی نوتاش، هانیه؛ آلبرت، سونیا. (۱۳۹۴). «مقایسه پذیرش اجتماعی و سلامت عمومی در دانشجویان با و بدون اعتیاد به اینترنت». *مجله سلامت جامعه*، شماره ۹، ص ۲۸-۲۰.
۲. تقی‌زاده، اکرم (۱۳۹۱). «رابطه بین پذیرش اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی با قلدری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر گناباد». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی. تهران.
۳. ثمری، علی‌اکبر و لعلی‌فاز، احمد (۱۳۸۴). «مطالعه اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر استرس خانوادگی و پذیرش اجتماعی». *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، شماره ۲۵ و ۲۶، ص ۴۷-۵۵.
۴. جعفری، عیسی؛ حاجلسو، نادر؛ فغانی، رامین؛ خزان، کاظم. (۱۳۹۱). «رابطه بهزیستی معنوی و سرسختی روان‌شناختی با سلامت روانی سالمندان». *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، شماره ۱۰، ص ۴۴۰-۴۴۰.
۵. راتوس، اسپنسرای (۱۳۸۱). *روان‌شناسی عمومی*. ترجمه حمزه گنجی. ویرایش. تهران.
۶. رستمی، چنگیز؛ احمدیان، حمزه؛ یوسفی، فائق؛ گرگین، لیدا (۱۳۹۴). «ارتباط بین سرسختی، تاب‌آوری و فرسودگی شغلی در بین بهروزان شبکه بهداشت و درمان شهرستان کامیاران». *مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت*، شماره ۱۲-۱، ص ۱-۱۲.
۷. زاهدبايلان، عادل؛ قاسم پور، عبدالله؛ حسن‌زاده، شهناز (۱۳۹۰). *نقش بخشش و سرسختی روان‌شناختی در پیش‌بینی امید*. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، شماره ۷، ص ۳۰-۱۳.
۸. سعیدی، طلعت؛ سیاح سیاری، نیمتاج؛ حسین‌شاهی‌پرواتی، حمیدرضا (۱۳۹۵). *سرسختی بهداشتی، سرسختی روانی و سلامت عمومی در کارکنان وزارت جهاد کشاورزی*. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، شماره ۷، ص ۳۰-۱۳.
۹. سلیمی، مسعود (۱۳۸۸). *مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محبوب و منزوی*. دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی، ۲۴، ۱۱۹-۱۳۰.
۱۰. شکوهی‌فرد، سارا؛ حمید، نجمه؛ سودانی، منصور (۱۳۹۲). «اثربخشی آموزش سرسختی روان‌شناختی بر کیفیت زندگی دانشجویان دختر تربیت‌معلم». دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، شماره ۱۴، ص ۴۰-۵۱.
۱۱. صحرانی، بهاره (۱۳۹۳). «رابطه پذیرش اجتماعی با اختلال‌های هیجانی-رفتاری و سبک‌های هویت در دانش‌آموزان دختر نوجوان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی. تهران.
۱۲. ظروفي، مجيد (۱۳۹۲). «بررسی رابطه پذیرش اجتماعی با مهارت‌های اجتماعی بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شبستر». *مطالعات جامعه‌شناسی*، شماره ۵، ص ۹۱-۱۱۰.
۱۳. گنجی، حمزه؛ امامی، شهرام؛ امیریان، کامران؛ نیازی، الیاس (۱۳۹۴). «اثربخشی آموزش سخت‌رویی بر اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان». *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، شماره ۸، ص ۶۱-۷۳.
۱۴. محمودیان، مجید؛ صالح صدق‌پور، بهرام؛ سلمانیان، حمیدرضا (۱۳۸۸). *بررسی تأثیر آموزش آموزه‌های قرآنی بر بهبود پذیرش اجتماعی*. *فصلنامه تخصصی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای قرآنی*، شماره ۲، ص ۱۷-۲۶.
۱۵. مهربانی‌زاده، مهناز؛ کریم‌نژاد، فرزاد؛ رحیمی، هانی (۱۳۹۱). «بررسی ارتباط خودکارآمدی و پذیرش اجتماعی با تیپ شخصیت D در دانشجویان». *فصلنامه رویش روان‌شناسی*، شماره ۳، ص ۹-۲۶.
۱۶. میکائیلی، نیلوفر؛ افروز، غلامعلی؛ قلیزاده، لیلا (۱۳۹۱). *ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر*. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، شماره ۱، ص ۱۰۳-۹۰.
17. Bond, M. L., Jones, M. E., Barr, W. J., Carr, G. F., Williams, S. J., & Baxley, S. (2012). Hardiness, perceived social support, perceived institutional support, and progression of minority students in a masters of nursing program. *Hispanic Health Care International*, 10(3), 109-117.
18. Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 298-308.
19. Chen, J. M., & Hamilton, D. L. (2015). Understanding diversity: The importance of social acceptance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(4), 586-598.
20. Delahaj, R., Gaillard, A. W., & van Dam, K. (2010). Hardiness and the response to stressful situations: Investigating mediating processes. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 386-390.
21. Inzlicht, M., Aronson, J., Good, C., & McKay, L. (2006). A particular resiliency to threatening environments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(3), 323-336.
22. Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 1.
23. (1988). Hardiness in Lindsey, Thompson and Spring. *New York: Worth Publication*.
24. Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of personality Assessment*, 63(2), 265-274.
25. Sarafino, E. P. (2002). *Health psychology: Biopsychosocial Interactions* (4th ed), New York; Chichester: Jhon Wiley & Sons.
26. SÁRBESCU, P., Rusu, S., & Costea, I. (2012). The Marlowe-Crowne social desirability scale in Romania: The development of a 13 item short form. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 3(2).
27. Zhang, L. F. (2011). Hardiness and the Big Five personality traits among Chinese university students. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 109-113.

کاهش اضطراب دانش‌آموزان
در آزمون پایانی با استفاده از
ارزشیابی فرایندمدار

ارزشیابی برای یادگیری

بهروز انصاری

عضو شورای برنامه‌ریزی و تألیف کتاب مطالعات اجتماعی

اشاره

مصاحبه و پرسش‌نامه جمع‌آوری شدند و به منظور بررسی تأثیر فعالیت‌های انجام شده در ارتقای جنبه‌های گوناگون سطح یادگیری دانش‌آموزان، از عمق سطوح تفکر وب استفاده شد. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که بهره‌گیری از ابزارهایی نظیر فهرست وارسی، مشاهده رفتار، کار تیمی، بازدید علمی، ارزشیابی توسط والدین، ایفای نقش و خودسنجی، علاوه بر ایجاد علاقه و انگیزه لازم در دانش‌آموزان به‌منظور فراگیری مفاهیم درسی، می‌تواند اضطراب آن‌ها را از برگزاری آزمون نیز کاهش دهد. علاوه بر موارد فوق، انجام این فعالیت‌ها، ضمن فعال کردن دانش‌آموزان در کلاس درس و ارتقای نمره‌های آنان در آزمون‌ها و به‌خصوص آزمون پایانی نیم‌سال دوم، و رضایتمندی خانواده‌ها، مؤید تأثیر مثبت فعالیت‌ها بر ارتقای سطوح تفکر دانش‌آموزان و تعمیق یادگیری در آن‌ها بود.

چگونگی نگاه به ارزشیابی و اجرای آن در نظام آموزشی کشورمان مسائل فراوانی را موجب شده است؛ از جمله، تکیه بر محفوظات و یادگیری فقط تا زمان امتحان، ارزشیابی به‌عنوان وسیله‌ای برای غربال کردن دانش‌آموزان، از بین رفتن لذت یادگیری به علت اضطراب. دلایل این امر می‌توانند عوامل فردی و شخصیتی، عوامل آموزشگاهی و اجتماعی مانند اضطراب عمومی، پایین بودن اعتمادبه‌نفس، و عوامل خانوادگی باشند که سبب ایجاد اضطراب در زمان امتحان می‌شوند. لذا با تغییر ابزارهای ارزشیابی که برچسب امتحان بر آن‌ها زده نشود، می‌توان درک و یادگیری دانش‌آموزان از یک مفهوم را افزایش داد و اضطراب ناشی از کلمه آزمون را از آن‌ها دور کرد.

چکیده

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی فرایندمدار، والدین، کار گروهی، آزمون، اضطراب

این مقاله از نوع مقالات «توصیفی» است که آن را با روش «اقدام‌پژوهی» اجرا کردم. داده‌های آن به وسیله ابزارهای مشاهده،



مقدمه

تکوینی) در نظام آموزشی ایران مطرح شده است. از آنجا که نمره‌های این ارزشیابی در صدی از نمره‌های کارنامه دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهد، لازم است ابزارهای آن نیز به معلمان و دبیران معرفی شود. به نظر می‌رسد این ابزارها برای معلمان کاملاً شناخته شده نیستند و در حال حاضر عمدتاً به چندین آزمون عینی و تشریحی و پرسش‌های شفاهی و گاهی ارائه مقاله و انجام چند آزمایش محدود می‌شوند. در واقع، در نظام آموزشی، چه از نظر مبانی نظری و چه از نظر کاربردی، نگاه درستی به این رویکرد صورت نگرفته است و بدون آنکه مربیان و دبیران در این خصوص آموزشی دیده باشند، ابزارهای آن را شناسایی کرده باشند، و شیوه به کارگیری آن‌ها را بدانند، مجبور شده‌اند چند نمره ماهانه و مستمر برای دانش‌آموزان به کادر دفتر مدرسه تحویل دهند. چنین شیوه‌ای باعث اضطراب و یادگیری سطحی دانش‌آموزان می‌شود.

ارزشیابی در سند برنامه درسی ملی

ابتدا سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی در زمینه ارزشیابی مطالعه کردم. در آن‌ها به این موارد اشاره شده است: در راستای اجرای بند دوم از نوزدهمین هدف عملیاتی آموزش و پرورش و به منظور فراهم آوردن زمینه مناسب برای ارزشیابی شایستگی‌های دانش‌آموزان در حوزه‌های یازده‌گانه تربیت چارچوب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی شایستگی‌محور به شرح زیر است:

۱. با استفاده از انواع روش‌ها و ابزارها بتواند توانایی دانش‌آموزان را در بهره‌گیری از شایستگی‌های پایه در موقعیت‌های مختلف، به صورت معنادار منعکس کند.

امروزه متخصصان تعلیم و تربیت بر توجه هر چه جدی‌تر به ارزشیابی فرایندمحور تأکید می‌کنند. زیرا این شیوه از ارزشیابی، نگرانی‌های دانش‌آموزان را در خصوص ارزشیابی نتیجه‌محور کاهش می‌دهد و از قابلیت‌های اجرایی بیشتری نیز برخوردار است. اندازه‌گیری بازده یادگیری دانش‌آموزان و ارزشیابی آنان به نمره دادن و صدور گواهی‌نامه خلاصه نمی‌شود. هدف اصلی ارزشیابی کمک به معلم در بهبود شیوه‌های آموزشی خود، تربیت اجتماعی دانش‌آموز و رفع نواقص یادگیری اوست. بازده‌های یادگیری دانش‌آموزان بسیار متنوع هستند و شامل رفتارها و توانایی‌های زیادی از قبیل حفظ مطالب، درک مفاهیم، کسب مهارت‌های اجتماعی، توانایی به کار بستن اطلاعات، کاربرد اصول و فنون، فراگیری توانایی‌های آفریننده، و کسب علاقه‌ها و نگرش‌ها از سوی دانش‌آموز می‌شوند.

هدف کلی این پژوهش، برطرف کردن اضطراب دانش‌آموزان با ابزارهای متنوع ارزشیابی فرایندمحور و بیان نقش اولیا در ارزشیابی است. این پژوهش در ادامه این هدف کلی، هدف‌های جزئی زیر را پیگیری می‌کند:

۱. تسهیل روند یادگیری دانش‌آموزان با ارائه ابزارهای متنوع ارزشیابی؛
۲. کاهش اضطراب دانش‌آموزان در ارزشیابی‌های نتیجه‌محور پایانی؛
۳. ایجاد زمینه مشارکت فعال اولیا در ارزشیابی از دانش‌آموزان.

بیان مسئله

چند سالی است که بحث ارزشیابی فرایندمحور (مستمر و

۲. با تأکید بر کار گروهی و فعالیت‌های جمعی و روش حل مسئله، وجه رقابت‌زایی را به حداقل برساند و زمینه شکوفایی دانش‌آموزان را فراهم کند.

۳. با تأکید بر بهره‌گیری از تکلیف‌های عملکردی در سنجش میزان دستیابی دانش‌آموزان به شایستگی‌ها و تلاش برای تحقق جامعه‌محوری و دستیابی به مراتبی از حیات طیبه، گزارش عملکرد تحصیلی و تربیتی آنان، با همکاری دانش‌آموز، اولیای مدرسه و والدین تنظیم و ارائه شود [محبی، ۱۳۹۵: ۷۰].

«ارزشیابی فرایندمحور» نوعی از ارزشیابی است که میزان پیشرفت یادگیرنده را در هر مرحله از تدریس معین می‌کند و شامل ارزشیابی از فعالیت‌های یادگیری انفرادی یا گروهی دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی است.

وضعیت موجود

ارزشیابی فرایندی به معنی ارزشیابی مکرر و در فاصله‌های زمانی متعدد، آن هم از طریق آزمون‌های مکرر، است. به راستی، آیا دانش‌آموزان طی یک آزمون ۶۰ تا ۹۰ دقیقه‌ای و یا کمتر از این زمان قادرند کلیه یادگرفته‌های دانشی، مهارتی و نگرشی خویش را به برگه منتقل کنند؟ آیا سؤالات این آزمون‌ها قادر به اندازه‌گیری این نوع یادگیری‌های هستند؟ مشکلی که اکثر دبیران و آموزگاران در دوره‌های ضمن خدمت بیان می‌کردند، این بود که ما ابزاری جز آزمون‌های کتبی نداریم. این موضوع برای من هم مشکل‌ساز شده بود. البته یکی از دغدغه‌های اصلی من نبود مشارکت اولیای دانش‌آموزان در آموزش و ارزشیابی و

اضطراب دانش‌آموزان در آزمون‌های پایانی بود. به همین منظور، به دنبال حل این مشکل بودم تا بتوانم راهکارهایی اجرایی تدوین کنم؛ راهکارهایی که هم خودم در کلاس اجرا کنم، هم آن‌ها را در اختیار سایر همکاران قرار دهم.

با توجه به وضعیت موجود، با استفاده از روش‌های مصاحبه و مشاهده به جمع‌آوری اطلاعات پرداختم و نتایج زیر حاصل شد:

- ترس از امتحان و داشتن اضطراب هنگام برگزاری آزمون؛
- متناسب نبودن ابزار سنجش یا دانسته‌های فراگیرندگان؛
- بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در ارائه مطالب؛
- تأکید بیش از حد اولیا بر کسب نمره مطلوب به جای یادگیری مناسب؛
- کم‌توجهی به بهداشت روانی محیط یاددهی و یادگیری (تحمیل اضطراب نامطلوب به دانش‌آموزان)؛
- تحت‌تأثیر ارزشیابی قرار گرفتن یادگیرنده (در حالی که ارزشیابی جزئی از یادگیری است)؛
- تثبیت نظام کنونی در ذهن اولیا و دانش‌آموز و کادر آموزشی.

راه‌حل‌های عملی

با توجه به اینکه سال قبل دبیر «دبیرستان نمونه دولتی شهید فهمیده» اراک بودم و دانش‌آموزان استقبال خوبی از طرح‌های من کرده بودند، از این فرصت استفاده کردم و طرح‌ها و ایده‌های خود را در «دبیرستان نخبگان دانش» نیز ادامه دادم. عواملی که در این زمینه به کار گرفته شدند، عبارت بودند از: مشاهده، مصاحبه، تکمیل پرسش‌نامه، ایفای نقش، عملکرد، پژوهش، سیاهه رفتار،





استنباطی داشته باشند. این آزمون هنگامی موفق خواهد بود که اضطراب ایجاد نکند. بهتر است آن را به عنوان یک فعالیت یادگیری تلفی کنید تا دانش آموزان دچار اضطراب نشوند.

فهرست واریسی، شاخص های کیفی و تعامل گروهی، واقعه نگاری، ارزیابی توسط والدین و... همه این روش ها را عملاً در کلاس درس اجرا و نتایج مطلوبی کسب کردم که لازم دیدم به عنوان یک تجربه مفید در اختیار سایر همکاران قرار بدهم.

ردیف	نام و نام خانوادگی	مهارت همکاری در کلاس (۴)	مهارت گوش دادن (۴)	مهارت پذیرش دیگر دانش آموزان (۴)	مهارت انجام مسئولیت و وظایف محوله (۴)	مهارت نظم و انضباط و تغییر رفتار (۴)	جمع نمره ها
۱							
۲							

۱. فعال کردن دانش آموزان در بحث و گفت و گو

یکی از مواردی که کلاس درس مرا با نشاط و پویا می کند، پرسش و پاسخ، هم فکری و بیان ایده ها در حین تدریس است. زیرا دانش آموز تلاش می کند به سؤال ها به خوبی پاسخ دهد تا مورد تشویق معلم و حتی هم کلاسی ها قرار گیرد. اگر این موفقیت ها و تشویق ها ادامه یابد، اعتماد به نفس او نیز افزایش پیدا می کند. البته اگر دانش آموزی پاسخ درستی ارائه نکرد، معلم با توجه به شناخت و توانایی دانش آموز، برای جلوگیری از احساس ناامیدی و ناکامی او، سؤال های مناسبی را طرح می کند تا دانش آموز بتواند به آن ها پاسخ صحیح بدهد و با تشویق معلم روبه رو شود. در بحث و گفت و گوی کلاسی محیط کلاس برای دانش آموزان محیطی آشنا و صمیمی می شود و خیلی راحت می توانند نظرها، ایده ها، استدلال ها، سؤال ها و پاسخ های خود را ارائه کنند.

۲. آزمون باز (مداد و کاغذی)

در این ارزشیابی، دانش آموزان هنگام آزمون از کتاب درسی و سایر منابع مرتبط دیگر به صورت فردی یا گروهی استفاده می کنند. سؤال های آزمون نیز به نحوی طرح می شوند که دانش آموزان تنها بتوانند از کتاب راهنمایی بگیرند، نه جواب سؤال ها را. طرح پرسش های این نوع آزمون ها دقت خاصی را طلب می کند و پرسش ها باید جنبه تفهیمی، تحلیلی، ترکیبی و

۳. به نمایش گذاشتن مهارت ها (ایفای نقش)

این روش اهمیت ویژه ای دارد و در تمام درس ها قابل اجرا و برای دانش آموزان بسیار جذاب و جالب است. از آنجا که نقش بازی کردن پیچیدگی های خاص خود را دارد، می تواند ابزار مهمی برای ارزشیابی دانش آموزان از نظر درک مطالب کتاب درسی، مهارت های گفتاری، استدلال منطقی، مهارت های نمایشی و میزان کوشش آن ها در مراجعه به منابع مختلف باشد. یکی از راه های ساده برای ارزیابی توانایی دانش آموزان در ایفای نقش، آن است که از آنان بخواهیم ابتدا نقش های کوچکی را بازی کنند. این روش، علاوه بر ارزیابی توانایی های دانش آموزان، به افراد کم رو و گوشه گیر نیز اجازه می دهد در یک فعالیت کلاسی شرکت کنند. حتی شاید به خوبی از عهده ایفای نقش های کوچک برآیند و نقش مهم تری را برعهده گیرند. برای تشویق دانش آموزان می توان به آنان نوید داد که در صورت موفقیت در نمایش کلاس، نمایش را به شکل نهایی برای والدین آن ها نیز اجرا می کنید. چون شرایط اجرای نقش اجازه شرکت تمامی افراد را نمی دهد.

ملاک‌های ارزیابی از ایفای نقش

نام گروه:	کلاس:	مربوط به درس:	مکان اجرای نمایش:	اعضای گروه:
انتظارات	عالی	بسیار خوب	خوب	متوسط
۱. چگونگی اجرای نقش				
۲. علاقه به کار گروهی				
۳. مطالعه درباره نقش موردنظر				
۴. خلاقیت و ابتکارات				
۵. میزان استقبال دانش‌آموزان				
۶. چگونگی نتیجه‌گیری				
نقاط قوت و ضعف: نام دانش‌آموزانی که در ایفای نقش خوب بودند:				

۴. روش خودسنجی و ارزشیابی توسط والدین

بهتر است معلم از روش خودسنجی نیز بهره ببرد؛ یعنی هر از چند گاهی از دانش‌آموزان بخواهد عملکرد (آثار و نتایج فعالیت‌های یادگیری) خود را ارزشیابی کنند. این روش باید با دقت و سواس به کار گرفته شود. اساسی‌ترین شرط ضروری برای استفاده از روش خودسنجی آگاهی دانش‌آموز از معیارها و ملاک‌هاست.

هدف این روش ایجاد احساس مسئولیت بیشتر نسبت به یادگیری خود و هم‌سالان است. همچنین، خودآگاهی و افزایش حس مراقبت از فرایند یادگیری نیز از هدف‌های دیگر به کارگیری این روش است. خودسنجی یکی از شیوه‌ها و ابزارهای مناسب برای ارزشیابی فرایندمحور دانش‌آموزان است. من برای بعضی از بخش‌های کتاب سؤال‌هایی را طراحی می‌کنم و به این وسیله دانستنی‌ها، مفاهیم و مهارت‌ها و همچنین نگرش‌های دانش‌آموزان یا حتی کاربرد آموخته‌ها را در زندگی از آن‌ها می‌پرسم.





فرم ارزشیابی والدین (مطالعات اجتماعی پایه هفتم) نیم سال اول

نام دبیر:

نام و نام خانوادگی دانش آموز:

دبیرستان:

ردیف	والدین محترم آیا فرزند شما:	بله	خیر	توجه	توضیح
۱	در انجام مسئولیت‌های خود در خانه، مدرسه و ... تلاش می‌کند				
۲	تا چه میزان از خودش مراقبت می‌کند و شکر گزار نعمت‌های الهی است؟ (رعایت بهداشت فردی، خوردن غذاهای مناسب، دوری از گناه، انجام ندادن کارهای خطرناک مثل ترقیبازی و...)				
۳	آیا اعضای خانواده، مسئولان مدرسه و همسایگان از او رضایت کافی دارند؟ (احترام به پدر و مادر و دیگران، انجام کارهای شخصی، همکاری با مسئولان مدرسه و محله، و...)				
۴	آیا به قوانین و مقررات احترام می‌گذارد و آن‌ها را رعایت می‌کند؟ (نظم و انضباط، رعایت نوبت در خانه و جامعه، رعایت حجاب و مسائل دینی، و...)				
۵	آیا در فعالیت‌های شورای دانش آموزی، ورزش، مراسم مختلف و ... شرکت می‌کند؟				

نمون برگ خودارزشیابی (خودسنجی) درس مطالعات اجتماعی پایه هفتم متوسطه

ردیف	من:	فهمیدم	می‌دانم و	بیشتر دارم	نیاز به مرور	و تفهیم دارم	مشکل دارم
۱	با خصوصیات دوران نوجوانی آشنا شدم و می‌توانم اهمیت این دوره را در زندگی بیان کنم						
۲	توانایی مقابله با پر خاشگیری و عصبانیت را به دست آورده‌ام						
۳	آثار و نتایج ناگوار اعتیاد به مواد مخدر را می‌دانم و دوست دارم اطلاعات خود را در این زمینه به دیگران انتقال دهم						
۴	یاد گرفتم هنگام برخورد با مشکلات در زندگی عاقلانه رفتار کنم و تکالیف خود را در مقابل خداوند متعال در مواظبت از خودم می‌دانم و به آن عمل می‌کنم.						
۵	با وظایف قوه قضائیه و نقش آن در حل اختلافات آشنا شدم و توانایی مراجعه به آن را در مواقع لازم دارم						
۶	انواع دعاوی (حقوقی، کیفری) و چگونگی صدور حکم مربوط به هر یک را می‌توانم شرح دهم.						
۷	اگر والدینم در مورد دوستان و رفت آمد با آن‌ها از من سؤال کنند، ناراحت نمی‌شوم و خود را ملزم به رعایت توصیه‌های آن‌ها در این مورد می‌دانم.						

با توجه به رویکرد اصلی برنامه درس مطالعات اجتماعی که هدف آن کاربردی کردن مفاهیم درسی و آموزش مهارت‌های اجتماعی است، لذا انتظار می‌رود اولیای محترم همکاری لازم را در این زمینه به عمل آورند و با دقت لازم فرم را کامل کنند.

گردآوری اطلاعات و شواهد

پس از اجرای راه حل‌ها، با روش‌های متفاوت نظیر مشاهده، مصاحبه و تکمیل پرسش‌نامه به جمع‌آوری اطلاعات پرداختیم. براساس مشاهداتم در کلاس درس و نظرسنجی از اولیای دانش‌آموزان، با استفاده از برنامه‌ها و فعالیت‌های متفاوت، دانش‌آموزان شور و شوق فراوانی برای فراگیری پیدا کرده بودند. آن‌ها بسیار فعال شده بودند و در پرسش‌ها و پاسخ‌های حین تدریس و حل تمرین‌ها داوطلبانه شرکت می‌کردند.

از دیگر ابزارهای مناسب برای ارزشیابی فرایندمحور، ارزشیابی از طریق والدین است؛ به‌ویژه درباره کاربرد مفاهیم و مهارت‌ها در زندگی روزمره. از آنجا که معلم نمی‌تواند در فضای خارج از کلاس و محیط‌های واقعی دانش‌آموز را مشاهده کند و این خانواده است که در تمام لحظات در جریان دقیق رفتار و اعمال دانش‌آموزان قرار می‌گیرد، ارزشیابی از طریق والدین می‌تواند اطلاعات خوبی برای تصمیم‌گیری‌ها و آغاز تمهیدات مناسب توسط معلم فراهم کند. من برای هر نیم‌سال، با توجه به محتوای تدریس شده و توانایی ارزیابی آن توسط والدین، ملاک‌هایی را در نظر می‌گیرم و از خانواده می‌خواهم که به دانش‌آموز خود امتیاز دهد. البته در جلسه انجمن اولیا هدف خود را برای انجام این فعالیت برای خانواده‌ها توضیح می‌دهم و از آن‌ها می‌خواهم همکاری لازم را انجام دهند.



داده است. در این میان نظام آموزش و پرورش ایران نیز ناگزیر از پذیرش این تحولات خواهد بود. لذا باید هدف‌ها، برنامه‌ها، روش‌ها و شیوه‌های ارزشیابی خود را متناسب با نیازها، چالش‌ها و مهارت‌های قابل آموزش در هزاره سوم، اصلاح و بازسازی کنیم و امکان سازگاری و تعامل فعال با تغییرات و تحولات جهانی را فراهم آوریم.

براساس نتایج حاصل از این مطالعه پیشنهاد می‌شود: در ارزشیابی دانش‌آموزان از اولیا استفاده شود، تا آموخته‌های کلاسی آن‌ها در زندگی عملی شود و خانواده‌ها با مسائل آموزشی آشنا شوند.

معلمان با ایجاد تنوع در کلاس درس، مانند طراحی فعالیت‌های معرفی شده در این مقاله، می‌توانند سبب ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برای یادگیری مباحث درسی شوند. معلمان سعی کنند از روش‌های متفاوت ارزشیابی بهره گیرند تا دانش‌آموزان را برای یادگیری مفاهیم یاری رسانند و اضطراب آن‌ها را حین برگزاری آزمون‌ها کاهش دهند. معلمان علاقه‌مند و پژوهشگران موضوع این مطالعه را اجرا و نتایج آن را با پژوهش حاضر مقایسه کنند.

پی‌نوشت

1. Formative evaluation

منابع

۱. آئین‌نامه ارزشیابی تحصیلی و تربیتی دوره راهنمایی تحصیلی (۱۳۸۶). معاونت آموزش و پرورش عمومی. انتشارات وای دانش. تهران. چاپ اول.
۲. فلاحیان، دکتر ناهید و همکاران (۱۳۸۹). روش آموزش مطالعات اجتماعی. نشر کتاب‌های درسی ایران. تهران.
۳. انصاری، بهروز (۱۳۸۷). راهنمای عملی ارزشیابی تکوینی و تراکمی. انتشارات اقلیم مهر.
۴. آئین‌نامه امتحانات دوره ابتدایی و راهنمایی تحصیلی (۱۳۷۹). انتشارات مدرسه. وزارت آموزش و پرورش. تهران. چاپ سوم.
۵. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی وزارت آموزش و پرورش.

موضوع مهم‌تر این بود که از آموخته‌های دانش‌آموزان به نحو مطلوب ارزشیابی صورت گرفته بود؛ بدون آنکه آنان اضطرابی برای ارزیابی داشته باشند. این ابزارها باعث شدند دیدگاه دانش‌آموزان نسبت به درس تغییر کند و آن‌ها در آزمون‌های کلاسی و پایانی نوبت اول و دوم نیز با اعتمادبه‌نفس و اینکه تمام مباحث را به خوبی فراگرفته‌اند، حضور یابند و استرسی نداشته باشند.

نتایج

در ارزشیابی‌هایی که انجام دادیم، نتایج مطلوبی از نظر اشتیاق دانش‌آموزان به یادگیری و نبود استرس و اضطراب در آن‌ها به‌دست آوردم. دیگر اینکه اولیا نیز از فعالیت‌های آموزشی و عملی دانش‌آموزان احساس رضایت کامل داشتند. به نظر من، بهترین ابزارهای ارزشیابی برای تغییر نگرش دانش‌آموزان و سنجش مهارت‌های آنان ساخت مدل، سیاهه رفتار، کار تیمی، فعالیت کلاسی، ارزیابی توسط والدین، خودارزیابی، بادید علمی و... است که نتایج مطلوبی به این شرح در پی خواهد داشت:

- توجه به ویژگی‌های اجتماعی - عاطفی، سطوح متفاوت یادگیری دانش‌آموزان و تقویت مشارکت، هم‌فکری و فعالیت در کار گروهی؛
- کاهش اضطراب امتحان و ارتقای سطح علاقه‌مندی دانش‌آموزان به یادگیری و یاددهی مطلوب؛
- تنوع روش‌ها و ابزارهای اندازه‌گیری و سنجش (مانند: پرسش‌های شفاهی، آزمون‌های عملی، روش‌های مشاهده رفتار، و طرح‌ها، انواع دست‌ساخته‌ها، گزارش مربوط به فعالیت‌های تحقیقاتی و...)
- فراهم آوردن شواهد معتبری در مورد یادگیری درسی؛
- تعیین نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان در فرایند یاددهی و یادگیری؛
- تقویت اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان.

پیشنهادها

تغییر و تحولات جهان کنونی با سرعت شتابانی دانش و اطلاعات، نگرش‌ها، تفکرها، نیازها و مهارت‌های انسان‌ها را تحت تأثیر قرار



عباس قاسمی
دبیر متوسطه مدارس ماهنشان
استان زنجان
رقیه حیدری
دبیر علوم اجتماعی

اشاره

کلیدواژه‌ها: جاذبه‌های شهرنشینی، مهاجرت روستاییان، مهاجرت معکوس، نظریه‌های جامعه‌شناسی

مقدمه

یکی از مسائل مهمی که در چند قرن اخیر نظر اکثر جامعه‌شناسان، جمعیت‌شناسان، جغرافی‌دانان، اقتصاددانان و سایر اندیشمندان حوزه‌های علمی را به خود جلب کرده، مسئله مهاجرت است.

به دلیل ماهیت مهاجرت و اینکه پدیده‌ای بین‌رشته‌ای است، صاحب‌نظران مختلف بنا به حوزه تخصصی و زمینه کاری خود، تعریف‌های متعددی از آن عرضه کرده‌اند، امانی

مقاله کوتاه حاضر با عنایت به رخداد مهاجرت معکوس (از شهر به روستا) در دهه اخیر به دانش‌افزایی مدرسان، دبیران و دانشجو معلمان کمک خواهد کرد که در متن تحولات اجتماعی قرار گیرند.

این مقاله به تحلیل و بررسی پدیده «مهاجرت»، به عنوان یکی از موضوع‌های مهم جمعیت‌شناسی که در رشته‌های متفاوت علوم انسانی مورد توجه صاحب‌نظران قرار گرفته است، می‌پردازد. مهاجرت به طور مختصر تغییر مکان دائمی یا موقت تلقی می‌شود. مقاله ضمن طرح تعریف‌های مختلف از مهاجرت، به علل مهاجرت از نظر صاحب‌نظران پرداخته است و در پایان نیز راهکارهایی برای جلوگیری از مهاجرت ارائه داده است.



مهاجرت شکلی از ترک جغرافیایی یا مکانی است که بین دو واحد جغرافیایی صورت می‌گیرد. این تحرک جغرافیایی، تغییر اقامتگاه از مبدأ یا محل سکونت به مقصد یا محل ورود است که به این نوع مهاجرت، مهاجرت دائم گویند که باید آن را از شکل‌های دیگر حرکت که متضمن تغییر دائمی محل اقامت نیست، تفکیک کرد

متفاوتی که در مناطق مبدأ و مقصد بر جا می‌گذارد، از بسیاری جهات حائز اهمیت است. به طوری که فقدان پیش‌بینی مناسب جمعیت در هر منطقه عمدتاً به شکست برنامه‌ریزی‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی منجر شده است. ارائه نشدن خدمات زیربنایی و روبنایی به مناطق روستایی کشور سبب تخلیه جمعیت روستایی شده است. استفاده نامطلوب از امکانات موجود و نیز انباشت بیش از حد جمعیت در مناطق شهری با محدودیت وسیع امکانات، نمونه‌های بارزی از شرایط نامناسب حاصل از جابه‌جایی‌های بدون برنامه جمعیت، به‌خصوص از مناطق روستایی به مناطق شهری است که آثار ناهنجار زیر را به دنبال داشته است:

الف. نتایج جمعیتی: به بر هم خوردن نسبت جنسی در مناطق شهری و روستایی.

ب. نتایج اقتصادی: از دست دادن سرمایه انسانی روستا و شیوع اقتصاد بیمار در مناطق روستایی.

ج. نتایج سیاسی: فرار مغزهای روستایی و بر هم خوردن هرم قدرت در روستا [طاهرخانی، ۱۳۸۱: ۴۴ - ۴۳].

د. شکست کنترل سنتی خانواده

علل مهاجرت

بررسی‌های به عمل آمده نشان می‌دهند که مهاجرت از عوامل متفاوتی منشأ می‌گیرد که به‌طور خلاصه برخی از یافته‌های دانشمندان در جدول ۱ آورده شده است.

و همکارانش، در «لغت‌نامه جمعیت‌شناسی»، در تعریف مهاجرت آورده‌اند: «مهاجرت شکلی از ترک جغرافیایی یا مکانی است که بین دو واحد جغرافیایی صورت می‌گیرد. این تحرک جغرافیایی، تغییر اقامتگاه از مبدأ یا محل سکونت به مقصد یا محل ورود است که به این نوع مهاجرت، مهاجرت دائم گویند که باید آن را از شکل‌های دیگر حرکت که متضمن تغییر دائمی محل اقامت نیست، تفکیک کرد» [قاسمی اردهائی، ۱۳۸۵ الف: ۵۲].

«مهاجرت تغییر مکان دائمی یا موقتی تلقی می‌شود. هیچ محدودیتی به مسافت حرکت یا اختیاری و اجباری بودن ماهیت این عمل و هیچ‌گونه تفاوتی بین مهاجرت داخلی و خارجی وجود ندارد» [لهسانی‌زاده، ۱۳۶۸: ۶۰].

مهاجرت و جابه‌جایی جمعیت هم‌اینک به دلیل پیامدهای

جدول ۱. یافته‌ها و نظریه‌های دانشمندان در مورد عوامل مؤثر بر مهاجرت‌های روستا / شهری در متن‌های توسعه اجتماعی

ردیف	نام محقق	عوامل شناسایی شده به عنوان دلایل مهاجرت روستا / شهری	سال
۱	گوستاولوبون، لوسین رومئو	آموزش و ارتقای سطح تحصیلات	۱۹۰۵
۲	میلن، امیل مانسو، بریتون	خدمت نظام وظیفه	۱۹۱۱
۳	هنری کلمان	آشنایی با شهر و دوری جستن از روستا	۱۹۱۳
۴	ساهوتا	اختلاف در میزان درآمد سرانه و تراکم جمعیت در مناطق روستایی	۱۹۶۹
۵	استیگلیتز، هاریس و تودارو	احتمال درگیر شدن با بی‌کاری و نتایج سوء بی‌کاری در مناطق روستایی	۱۹۷۰
۶	زلینسکی	شدت و درجه نوسازی جامعه با افزایش سطح توسعه‌یافتگی	۱۹۷۱
۷	ار. پل. شاو	فشارهای اکولوژیک، سیاست‌های مهاجرتی دولت و هنجارهای انسان	۱۹۷۵
۸	شاکلا	تفاوت‌های درآمدی بین شهر و روستا	۱۹۷۶
۹	جان کوئل	ناکافی بودن درآمد، فاصله گرفتن از کشاورزی، ناامیدی و نبود فرصت، سیستم اجتناب دوران گذار، نظریه چراغ‌های روشن و کسب زندگی کامل	۱۹۷۶
۱۰	داسکوپتا	مهاجرت متأثر از حاکمیت فقر در روستا (مهاجرت ارمغان فقر است)	۱۹۸۱
۱۱	آلفردو. ای. لئس	کاهش تولید، بهره‌وری و صادرات روستایی، مالکیت اراضی و رکود اقتصادی	۱۹۸۱
۱۲	هولزر	برنامه‌ریزی‌های اقتصادی و اجتماعی که به وجود آورنده نوعی ساختار متحول‌کننده است	۱۹۸۱
۱۳	آریزپ	میزان بالای بی‌کاری، ارائه تصویر نادرست از شغل‌های سنتی، مالیات‌ها و ادغام در بازارهای جهانی	۱۹۸۱
۱۴	گارسیا	پیشی گرفتن هزینه‌ها از درآمدها و ویژگی‌های قومی و قبیله‌ای	۱۹۸۱
۱۵	اریک. آر. ویس	تبیین مفهوم جذب و تقاضای نیروی کار به دلیل صنعتی شدن شهرها	۱۹۸۱
۱۶	فاوست	فشارهای اکولوژیک، عوامل هنجاری، انگیزه‌های اقتصادی و روان‌شناختی	۱۹۸۲
۱۷	کلارک	رضایت نداشتن از محل سکونت و فقدان تطابق با نیازها و امکانات روستایی	۱۹۸۵
۱۸	راهودا	توزیع نابرابر زمین، میزان دسترسی به شهر و تجاری شدن کشاورزی	۱۹۸۶
۱۹	براون	تفاوت بودن سطوح توسعه در ابعاد منطقه‌ای	۱۹۸۷
۲۰	هانت	تعادل نداشتن فرصت‌های اقتصادی و تسهیلات رفاهی میان مناطق شهری و روستایی	۱۹۹۳
۲۱	ونگ و همکاران	ایجاد احساس بد به محیط زندگی روستایی	۱۹۹۳
۲۲	چارنی	وجود سطوح متفاوت رفاه در سطح منطقه‌های شهری و روستایی	۱۹۹۳
۲۳	هرزوگ و سابن	جست‌وجوی فضای کار و بالا بودن نرخ بی‌کاری در منطقه‌های روستایی	۱۹۹۳
۲۴	فیلدو هاسک	انتظارات ارزش و درک ارزشی از مهاجرت ناشی از تفاوت‌های شهری / روستایی	۱۹۹۳
۲۵	دانیل شفر	درآمد مورد انتظار، فاصله مبدأ تا مقصد و مسائل روحی و روانی از دیدگاه روان‌شناسی	۱۹۹۳
۲۶	بیلز بارو	مهاجرت برای رسیدن به زندگی بهتر ناشی از تفاوت‌های درآمدی، امنیتی و شغلی	۱۹۹۶
۲۷	جان. او. اوکو	مهاجرت از روی اجبار و ناچاری به دلیل بسته شدن تمام راه‌های زندگی در روستا	۱۹۹۶
۲۸	بوگ	وجود عوامل فشار در منطقه‌های روستایی و عوامل کشش در مناطق شهری	۱۹۹۶
۲۹	ری. دی. بولمن	احساس خسران از ماندن در روستا، نبود فرصت برای پیشرفت و نبود آینده	۱۹۹۷
۳۰	بورس	جست‌وجو برای یافتن کار و فرونی نرخ بی‌کاری در منطقه‌های روستایی	۱۹۹۷
۳۱	بویل	تفاوت درآمد بین شهر و روستا و نرخ بی‌کاری روستایی	۱۹۹۷
۳۲	آندره راجرز و جیمز ریمر	تمرکز فضایی و جغرافیایی	۱۹۹۸
۳۳	ام. لو	نارضایتی از محل سکونت و کسب هدف‌های ارزشی مطابق نظریه قراردادهای اجتماعی	۱۹۹۸
۳۴	فنگ وانگ	شکاف‌های موجود میان شهر و روستا	۱۹۹۹

منبع: قاسمی و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۲۹ - ۱۲۸.



مبانی نظری تحقیق

مطالعه سیر تکوینی عوامل مؤثر در مهاجرت‌های روستا - شهری مبین این معناست که دیدگاه‌های متفکران و صاحب‌نظران توسعه در باب مهاجرت‌های روستا - شهری را می‌توان به چهار دسته تقسیم کرد:

نظریه‌های کلاسیک (کارکردگرایی)

در این نظریه‌ها مهاجرت عمدتاً نوعی تصمیم فردی تلقی می‌شود که دارای هزینه‌های اقتصادی، اجتماعی، روانی و در همان حال منافع اقتصادی است. بر این مبنا، هدف فرد از مهاجرت به حداکثر رساندن تفاوت میان ارزش فعلی،

مؤثر واقع می‌شوند. لذا این مفهوم تمامی نمادها، سازوکارهای قانونی، ایدئولوژی سیاسی و خصوصیات مربوط به دولت را در برمی‌گیرد. بر پایه این دیدگاه، تسلط شیوه‌های تولید سرمایه‌داری و اضمحلال شیوه‌های قدیم تقلید، به تأثیرگذاری بر نیروی انسانی در روستا می‌انجامد و مهاجرت به‌عنوان یک واقعیت نمایانگر می‌شود. بدین ترتیب که روابط سرمایه‌داری تولید کشاورزی به افزایش پولی شدن اقتصاد روستایی و اضمحلال بنیان‌های مادی اکثریت دهقانان می‌انجامد. این امر موجب مهاجرت روستاییان به بخش‌های شهری، صنعتی و خدماتی می‌شود.

در تحلیل مارکسیستی بی‌کاری مشکلی ساختاری و نشانگر اختلاف میان عرضه و تقاضای نیروی انسانی است که هم‌زمان با تغییر در شیوه تولید یک نظام حادث می‌شود. از دیدگاه وابستگی، مهاجرت به لحاظ «نابرابری در توسعه» توجیه می‌شود. در این دیدگاه مهاجرت از یک سو معلول «توسعه نابرابر» و از سوی دیگر «عامل گسترش و تعمیق این نابرابری» است. پس از منظر این دیدگاه، مهاجرت نه پویایی هدفمند و داوطلبانه، بلکه فرایندی است که از محدودیت‌ها و تنگنایهای شغلی و سکونت به وجود می‌آید و تابع عوامل تغییردهنده و عوامل رکودی در منطقه‌های روستایی است.

رهیافت سیستمی

از دیدگاه سیستمی، مهاجرت نظامی اجتماعی - فرهنگی است که دارای خاصیت‌های سیستم‌های باز است. بر این اساس، مهاجرت به‌عنوان متغیری که در یک منظومه اجتماعی، اقتصادی، و فرهنگی جای می‌گیرد، معنی می‌شود، و هرگونه انفکاک آن از این ساختار، مانع شناخت و بررسی دقیق آن خواهد شد. در این رویکرد، توجه نه‌تنها به مهاجرت، بلکه همچنین به خرده‌سیستم‌ها و روابط اجتماعی دیگری چون سازوکارهای سازگاری معطوف می‌شود. در حقیقت، رویکرد

ارائه نشدن خدمات زیربنایی و روبنایی به مناطق روستایی کشور سبب تخلیه جمعیت روستایی شده است. استفاده نامطلوب از امکانات موجود و نیز انباشت بیش از حد جمعیت در مناطق شهری با محدودیت وسیع امکانات، نمونه‌های بارزی از شرایط نامناسب حاصل از جابه‌جایی‌های بدون برنامه جمعیت، به‌خصوص از مناطق روستایی به مناطق شهری است که آثار ناهنجار زیر را به دنبال داشته است

منافع حاصل از مهاجرت و هزینه‌های آن است. این نظریه‌ها که با عنوان نظریه‌های کارکردگرایی نیز معرفی شده‌اند، مهاجرت‌های روستا - شهری را کارکردی تلقی می‌کنند و بر این اساس، فرایند حرکت توده‌های روستایی به سوی شهرها را امری طبیعی ارزیابی می‌کند. بر این مبنا، شهرها نیازمند نیروی انسانی‌اند و به واسطه این نیاز با نوعی عدم تعادل روبه‌رو هستند و مهاجرت در حقیقت واکنشی به این عدم تعادل است.

نظریه‌های مارکسیستی (وابستگی)

مهاجرت در چارچوب نظریه‌های مارکسیستی تابعی از شیوه‌های گوناگون تولید است. در این بینش، تصمیم‌های مرتبط با تابع تولید که شامل عناصر کل مجموعه روابط تولید، توزیع، مبادله و مصرف است، در مهاجرت‌های روستا - شهری

سیستمی از برابند دو نظریه دیگر شکل گرفته است و نقص‌های دو نظریه دیگر را از بین می‌برد.

از این منظر، یک سیستم موجب مهاجرت‌های روستا - شهری می‌شود، لذا مهاجرت نه صرفاً از عرضه و تقاضا ناشی می‌شود و نه از عوامل خارجی صرف، بلکه پویایی است در جهت تطابق با تحولات اقتصادی و اجتماعی. مهاجرت ناشی از تأثیرات عوامل گوناگون است. یکی از جاذبه‌های اصلی این رهیافت آن است که مهاجرت روستا - شهری را نه به‌عنوان حرکتی خطی، یک جهتی، رانشی، کششی، یا علت و معلولی، بلکه به مثابه حرکتی دوری یا وابستگی متقابل و پیچیده در نظر می‌گیرد که در آن، تغییر در هر قسمت می‌تواند بر کل سیستم اثر بگذارد.

رهیافت معیشتی

رهیافت معیشتی حاصل دیدگاه انتقادی به سه نظریه مطرح شده است، از این دیدگاه، در نظر گرفتن مهاجرت به‌عنوان یک رفتار منطقی که جنبه فردی دارد و یا به‌عنوان پدیده‌ای که متأثر از تغییر و تحولات کلان اقتصادی است، خالی از اشکال نیست. صاحبان این دیدگاه باور دارند که در پدیده مهاجرت، ما با افرادی روبه‌رو هستیم که مهاجرت را راهبردی برای بقا و استمرار معیشت خود انتخاب می‌کنند. بنابراین مهاجرت به هیچ وجه نمی‌تواند پدیده‌ای جدید و حاصل فرایند توسعه به معنای خاص خود باشد. چرا که از دیرباز در جامعه‌های انسانی جابه‌جایی‌های جمعیتی برای تأمین معاش صورت می‌پذیرفته است. از این دیدگاه به مهاجرت به‌عنوان پدیده‌ای منفی نگریسته نمی‌شود که مقابله با آن ضروری و حتمی تلقی شود، بلکه توجه باید بر این نکته معطوف شود که ریشه‌های پدیدآورنده چنین شرایطی مورد جست‌وجو قرار گیرد [طاهرخانی، ۱۳۸۱: ۹۲ - ۸۹].

نتیجه‌گیری

با توجه به نظرات اندیشمندان مختلف در مورد مهاجرت، در ادامه پیشنهادهایی را برای کاهش این پدیده اجتماعی (مهاجرت) و افزایش مهاجرت معکوس ارائه می‌دهیم:

۱. تأمین آب شرب و آب کشاورزی روستاییان با استفاده از احداث سد و حفر چاه‌های عمیق؛
۲. تأسیس مراکز بهداشتی و آموزشی تخصصی؛
۳. مکانیزه کردن کشاورزی؛
۴. خرید تضمینی محصولات کشاورزی توسط دولت؛
۵. ساخت سالن‌های ورزشی در روستاهای پرجمعیت؛
۶. ایجاد مکان‌های تفریحی در روستاها؛
۷. توجه و حمایت از نیروهای متخصص و تحصیلکرده بومی؛
۸. اجرای طرح هادی در روستاها؛
۹. گازرسانی به تمام روستاها؛

۱۰. فراهم کردن امکانات برای دسترسی روستاییان به اینترنت و کتابخانه؛

۱۱. دادن امکانات و معلمان تخصصی به مدرسه‌های روستاها؛
۱۲. احداث کارخانه‌هایی مرتبط با معادن موجود در شهرستان‌های مورد مطالعه برای اشتغال جوانان روستایی در بخش غیرکشاورزی؛

۱۳. اختصاص وسایل نقلیه عمومی برای ارتباط راحت با مرکز استان؛

۱۴. نظارت مسئولان بر مکان‌های ارائه‌دهنده خدمات روستایی؛

۱۵. توزیع عادلانه امکانات در روستاها؛

۱۶. ارتباط بیشتر مسئولان با مردم روستاها برای رفع مشکلات آن‌ها؛

۱۷. ایجاد دهیاری در تمام روستاها؛

۱۸. توجه به شوراهای روستایی؛

۱۹. ایجاد تعاونی‌های روستایی؛

۲۰. بیمه روستاییان و محصولات آنان؛

۲۱. دادن وام‌های بلندمدت برای نوسازی مسکن روستایی؛

۲۲. اهمیت دادن به نسل جوان در روستا؛

۲۳. کاستن از جاذبه‌های شغل‌های کاذب شهری؛

۲۴. برقراری امنیت در روستاها؛

۲۵. استفاده از افراد کارآمد در مراکز ارائه‌دهنده خدمات روستایی؛

۲۶. جلوگیری از هدر رفتن آب‌های سطحی و رودخانه‌ها.

منابع

۱. طاهرخانی، مهدی (۱۳۸۱). «بازشناسی عوامل مؤثر در مهاجرت‌های روستایی - شهری با تأکید بر مهاجرت جوانان روستایی استان قزوین». فصلنامه مدرس. دوره ۶، شماره ۲.
۲. قاسمی، عباس و شهبازی، مظفرالدین (۱۳۹۱). «سنجش میزان گرایش به مهاجرت روستاییان بخش مرکزی شهرستان‌های ماهنشان و خرم‌دره و عوامل مؤثر بر آن». فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش اجتماعی. دانشگاه آزاد، واحد رودهن. دوره ۵، شماره ۶، پاییز.
۳. قاسمی اردهانی، علی (۱۳۸۵ الف). «بررسی علل مهاجرت روستاییان به شهرها در ایران با فراتحلیل پایان‌نامه‌های تحصیلی (مقطع زمانی ۸۳ - ۱۳۵۹)». فصلنامه روستا و توسعه. سال نهم، شماره ۱.
۴. لهستانی‌زاده، عبدالعلی (۱۳۶۸). نظریات مهاجرت. انتشارات نوید، شیراز. چاپ اول.



گزارشی از پانزدهمین جشنواره در سنج الگوهای برتر تدریس جامعه‌شناسی

دانیال اعلمی

دبیر دبیرستان‌های استان البرز



پانزدهمین دوره «جشنواره الگوهای برتر تدریس جامعه‌شناسی» طی چهار روز در سنج برگزار شد. منتخبان استان‌ها از عصر روز جمعه ۲۵ مرداد ماه در تالار فرهنگیان سنج گردهم آمدند. مراسم افتتاحیه جشنواره ساعت ۲۰ روز جمعه در «سالن اجتماعات سلیمان خاطر» با خوشامدگویی مهدی نامدار، معاون اداره کل آموزش و پرورش سنج و قرعه‌کشی عنوان‌ها و زمان تدریس برای رقابت شرکت‌کنندگان آغاز شد.

- مریم یابنده از استان فارس
- فروغ طاهری از استان قزوین
- لیلا کریمی اصل از استان قم
- احمد احمدی از استان کردستان
- فرزاد یوسفی از استان کرمانشاه
- عاطفه مدبرنژاد از استان کهگیلویه

و بویراحمد

- طیبه یزدان‌پناه از استان کرمان
 - سحر آقاجانی از استان گیلان
 - طاهره علیدوست از استان گلستان
 - علیدوست علیزاده از استان لرستان
 - شهره سلطانی از استان مازندران
 - فریبا شمسی از استان مرکزی
 - طوبی نجفی از استان هرمزگان
 - لادن خدارحمی از استان همدان
 - پروین نیک‌زر از استان یزد
- این منتخبان طبق دستورالعمل جشنواره در پنج مرحله و حول محور هشت درس از کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه

- استان تهران
- معصومه رضایی جونقانی از استان چهارمحال بختیاری
- بابک مرادی از استان خراسان شمالی
- مریم ساقی از استان خراسان جنوبی
- یعقوب درستکار احمدی از استان خراسان رضوی
- نازنین ولی‌زاده از استان خوزستان
- محمود کرمی از استان زنجان
- سیدعلی شاهچراغی از استان سمنان
- سعیده حسین‌زایی از استان سیستان و بلوچستان

- نمایندگان و منتخبان ۳۲ استان حاضر در این جشنواره به ترتیب عبارت بودند از:
- صدیقه اکبرزاده از آذربایجان شرقی،
- ایوب حمزه‌ای از استان آذربایجان غربی
- نادر بازاریار از استان ایلام
- دانیال اعلمی از استان البرز
- سپیده رعنا موسوی از استان اردبیل
- عصمت ذاکری از استان اصفهان
- خاتون فرشچی از استان بوشهر
- مرتضی رنجبر از استان تهران
- برهان بیگدلی نشاط از شهرستان‌های



درصد از کل نمره را به خود اختصاص می‌داد.

در مرحله چهارم دو ساعت زمان به تولید محتوای الکترونیکی اختصاص داده شده بود که این بخش نیز ۵ درصد از کل نمره را شامل می‌شد.

پس از این چهار مرحله نوبت به ارائه تدریس منتخبان می‌رسید که توسط هیئت داوران داوری می‌شد و ۵۵ درصد از کل نمره را به خودش اختصاص می‌داد.

تدریس از بعداز ظهر روز شنبه شروع شد و تا صبح روز دوشنبه ادامه داشت. آقایان

در مرحله دوم شرکت کنندگان می‌باید در مدت دو ساعت به طراحی یک طرح درس می‌پرداختند. این قسمت نیز ۱۵ درصد از سهم کل نمره منتخبان را داشت. لازم به ذکر است که قبل از شروع جشنواره نرم‌افزارهای مورد نیاز هر منتخب از قبل روی سیستم‌های مربوط به هر منتخب نصب شده بود.

در مرحله سوم منتخبان باید در مدت یک ساعت و نیم به طراحی سؤال با موضوع همان درس می‌پرداختند که این بخش نیز ۱۵

نظری با یکدیگر به رقابت پرداختند. قرعه‌کشی از بین درس‌های چهارم، ششم و دهم جامعه‌شناسی پایه دهم، درس‌های هفتم، هشتم و نهم جامعه‌شناسی پایه یازدهم و درس‌های ششم و هفتم جامعه‌شناسی پایه دوازدهم برای تدریس در روزهای شنبه بعدازظهر، یکشنبه صبح و بعد از ظهر، و دوشنبه صبح انجام گرفت. بعد از قرعه‌کشی و مشخص شدن درس‌ها و تاریخ اجرای تدریس برای منتخبان، روز شنبه صبح چهار مرحله نخست این جشنواره برگزار شد:

مرحله اول آزمون از برنامه درسی ملی و راهنمای درس جامعه‌شناسی بود که این بخش با استفاده از نرم‌افزار آزمون الکترونیکی در مدت ۴۵ دقیقه انجام شد و ۱۰ درصد از کل نمره را به خود اختصاص می‌داد.

کرمانشاه، سیده رعنا موسوی از اردبیل و طیبه یزدان پناه از کرمان نیز به عنوان دبیران شایسته تقدیر انتخاب شدند.

مأموریت اصلی معلمان در فرایند آموزش، تدریس به دانش آموزانی است که قادر به یادگیری هستند. به همین دلیل همه تلاش های معلمان حول چند محور اساسی شکل می گیرد. روش های نوین تدریس بر مبنای نظریه های یادگیری و پژوهش های تربیتی تدوین شده اند تا به کمک یافته ها و نتایج آن ها معلم بتواند هر چه بهتر اهداف آموزشی را محقق کند. اما موفقیت و کارایی اجرای این روش ها مستلزم فراهم بودن شرایط مناسب کلاسی است؛ از قبیل فراهم بودن حد مطلوبی از آرامش یا پذیرش و همراهی دانش آموزان با معلم.

با توجه به اینکه معلمان دارای سبک های مدیریتی مختلفی در اداره کلاس درس هستند و دانش آموزان نیز با روحیه ها و علاقه های متفاوت با آموزش های معلم مواجه می شوند، لذا بررسی و انتخاب سبک تدریس و مدیریت کلامی که بالاترین حد از پیشرفت تحصیلی را در دانش آموزان ایجاد کند، از اهمیت بسزایی برخوردار است. آشنایی با سبک های کارآمدتر آموزش و اجرای آن توسط معلمان می تواند بازدهی آموزشی را بالا ببرد و نظام آموزشی را در جهت تحقق هر چه بیشتر اهداف خود یاری کند. از آنجا که آموزش و یادگیری غالباً از طریق تعامل بین معلم و فراگیرنده در کلاس درس اتفاق می افتد، شایسته است که عوامل مؤثر بر این روند، به وسیله روش های علمی، برگزاری جشنواره های الگوهای تدریس و با مشارکت حداکثری معلمان مورد بررسی قرار گیرد، از چنین منظری پانزدهمین جشنواره الگوهای برتر تدریس جامعه شناسی در پایان کار خود موفق شده است، با به اشتراک گذاشتن تجربه های دبیران جامعه شناسی در روش های تدریس بهتر، الگوهای متنوع و متعددی را در جهت هر چه بهتر و جذاب تر و کارآمد شدن تدریس درس جامعه شناسی در اختیار دبیران علوم اجتماعی سراسر کشور قرار دهد.



بخش های متفاوت این دوره از جشنواره، شامل تجربه های برتر مدیران و معلمان، مقاله نویسی و بخش غیرحضوری تدریس، برندگان بخش حضوری پانزدهمین جشنواره الگوهای برتر تدریس نیز در چهار گروه اول تا سوم و شایسته تقدیر معرفی شدند که اسامی آن ها به قرار زیر است:

احمد احمدی از کردستان، **عاطفه مدیرنژاد** از کهگیلویه و بویراحمد، **شهره سلطانی** از مازندران، **مریم یابنده جهرمی** از فارس، **نازنین ولی زاده** از خوزستان، **سعیده حسین زایی** از سیستان و بلوچستان، **برهان بیگدلی نشاط** و **عصمت ذاکری** از اصفهان، به ترتیب با کسب بیشترین امتیاز، حائز رتبه اول کشوری شدند.

سحر آقاجانی از گیلان، **مریم ساقی** از خراسان جنوبی، **دانیال اعلمی** از البرز و **ایوب حمزه ای** از آذربایجان غربی مشترکاً مقام دوم جشنواره پانزدهم را به خود اختصاص دادند.

فروغ طاهری از قزوین، **فریبا شمسی** از مرکزی، **طاهره علی دوست** از گلستان، **لیلا کریمی اصل** از قم، **پروین نیک زار** از یزد، **یعقوب درستکار احمدی** از خراسان رضوی، **محمود کرمی** از زنجان، **علیدوست علیزاده** از لرستان، **طوبی نجفی** از هرمزگان و **لادن خدارحمی** از همدان به مقام سوم قناعت کردند.

شایان ذکر است، **صدیقه اکبرزاده** از آذربایجان شرقی، **نادر بازبار** از ایلام، **خاتون فرشچی** از بوشهر، **بابک مرادی** از خراسان شمالی، **فرزاد یوسفی** از



طاهر انصاری، **حمید رحیمی**، **سعید روحانی** و **حامد عباسی** و خانم ها **مرضیه علی نژاد**، **مژده قربانعلی زاده**، **زهرا مشکی** و **طیب احمدی** داوری این بخش از پانزدهمین جشنواره الگوهای برتر تدریس درس جامعه شناسی را برعهده داشتند. ظهر روز دوشنبه مراسم اختتامیه با حضور معاون آموزش متوسطه وزیر آموزش و پرورش، دکتر **علی رضا کمره ای** برگزار شد. وی در این مراسم با بیان اینکه معلمان میدان داران جریان تربیت و یادگیری هستند، تأکید کرد: «معلمان باید در زمینه آموزش و توانمندسازی خود فعالیت کنند و این جشنواره نیز در همین راستا برگزار شده است.»

کمره ای شرکت معلمان در جشنواره الگوهای تدریس برتر و قرار دادن خود در معرض قضاوت دیگران را کار بسیار ارزشمندی دانست و اظهار داشت: «تدریس برخی از رشته های علوم انسانی مخصوصاً جامعه شناسی کاری بسیار سخت است. چرا که بسیاری از مفاهیم انتزاعی اند.» در این مراسم، علاوه بر اهدای جوایز

نگاهی به چهارمین همایش
کنکاش‌های مفهومی و نظری
دربارهٔ جامعهٔ ایران

کارنامهٔ نظری توسعهٔ علوم اجتماعی ایران

کاوه تیموری

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

اشاره

۲۸ خرداد ۱۳۹۸ زنگ آغاز چهارمین همایش کنکاش‌های مفهومی و نظری نواخته شد. سه همایش قبلی به ترتیب در سال‌های ۱۳۸۸، ۱۳۹۲ و ۱۳۹۵ برگزار شده بودند. برای اطلاع دبیران ارجمند علوم اجتماعی یادآور می‌شود که هر کدام از همایش‌های مذکور موضوعی را در کانون توجه خود قرار داده و آن را به‌عنوان محور اصلی همایش مطرح کرده بودند. همایش اول با موضوع «نظریهٔ اجتماعی و ارتباط آن با سایر حوزه‌ها»، همایش دوم با موضوع «عدالت و آزادی» و همایش سوم با موضوع محوری «توسعه و مدرنیته» برگزار شده بود. همهٔ این محورها با توجه به اوضاع و احوال اجتماعی از اهمیت خاصی برخوردار بودند.

اعتبار هر رشتهٔ علمی به پویایی و جنبش ذاتی و تطبیق آن با نیازهای اجتماعی است. جامعه‌شناسی نیز از زمانی که دارای انجمن منسجم و فعال شد، هر ساله ثمره‌های تلاش‌های نخستین خود را در قالب گردهمایی و همایش‌های بزرگ می‌بیند. بر پای «چهارمین همایش کنکاش‌های مفهومی و نظری دربارهٔ جامعهٔ ایران» بهانه‌ای شد که باب اطلاع‌رسانی و تحقیق مقدماتی را با دبیران علوم اجتماعی باز کنیم. بی‌تردید یکی از ضرورت‌های روز آمدن شدن برای همکاران گرامی اطلاع از چند و چون همایش‌های مهم در عرصهٔ علوم اجتماعی و بهره‌گیری از دستاوردهای علمی و پژوهشی آن در کلاس درس است.



به تأسی از همایش‌های قبلی، موضوع اصلی همایش چهارم به «توسعه جامعه ایران و مسئله همبستگی و تضاد اجتماعی» اختصاص یافته بود و محورهای حول این موضوع اصلی استوار شده بودند.

نکته قابل تأملی که دبیر علمی همایش (دکتر زاهدی‌مازندرانی) مطرح کرد این بود که جامعه جامعه‌شناسی کشور، مانند یک نوسان‌سنج اجتماعی و یک حسگر قوی، به موضوع توسعه در فراخوان توجهی نشان نداد و عمده مقالات حول محور همبستگی اجتماعی و تضاد اجتماعی ارائه شده بودند. این نکته نشان می‌دهد که جامعه‌شناسان در مقاطع خاص و شرایط استثنایی رسالت اجتماعی خود را در ارتباط با جامعه به فراموشی نمی‌سپارند. از ویژگی‌های مهم دیگر همایش مشارکت قابل توجه گروه‌های علوم اجتماعی دانشگاه‌های کشور و همچنین خانواده جامعه‌شناسی در ارائه مقالات علمی به همایش بود. کتاب خلاصه مقالات همایش به زیور ۱۴۰ چکیده مقاله آراسته شد که در نوع خود بی‌نظیر است. انجمن وعده کرده است که کتاب کامل مقالات نیز به چاپ خواهد رسید.

افزون بر این، ۹۰ سخنران در ۱۸ سرفصل و در چهار سالن و طی برنامه‌ای فشرده، دستاوردهای پژوهشی خود را با جامعه علمی کشور به اشتراک گذاشتند. تنوع موضوعی و تعدد محققان از چهار گوشه کشور نیز نشان

از دایره گسترده همایش داشت.

به همین سان، مقالات تعدادی از مدرسان علوم اجتماعی کشور و دبیران سختکوش علوم اجتماعی بعد از راهیابی به دبیرخانه و طی مراحل داوری پذیرفته شده بودند. این اتفاق بسیار خرسند کننده است، زیرا نشان می‌دهد که همکاران علوم اجتماعی اجازه نداده‌اند سایه سنگین تدریس بر تجربه‌های علمی و پژوهشی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد و این امر از هر نظر مغتنم و امیدوار کننده است.

همایش کنکاش‌های مفهومی و نظری درباره جامعه ایران در حقیقت توان و وزن جامعه‌شناسان را در ارزیابی وضعیت جامعه ایران نیز برملا می‌کند. اگر منصفانه بنگریم، درمی‌یابیم که مقالات این همایش بهترین سند و یا کارنامه تحصیلی اجتماعی کشور نیز به شمار می‌آید و به همین دلیل نباید از دستاوردهای پژوهشی این همایش به راحتی گذشت. به‌طور ویژه، وقتی موضوع همبستگی اجتماعی و موضوع تضاد، دو محور اصلی و بنیانی همایش را تشکیل می‌دهد، الزاماً باید به فکر دوراندیشی و یا پیش‌اندیشی درباره این دو مؤلفه مهم اجتماعی باشیم؛ امری که به‌طور طبیعی و ذاتی بسیاری از نهادها و سازمان‌ها و سیاست‌گذاری‌ها را درگیر خود می‌کند.

دبیران محترم علوم اجتماعی می‌توانند به فراخور سرفصل‌های کتاب درسی و یا موضوع‌های مورد علاقه خود و دانش‌آموزان، از گنجینه مقالات همایش بهره بگیرند. شاید ذکر این نکته



مدنظر قرار دهیم. در پایان این گزارش کوتاه، پیشنهاد مهم خود را با خانواده دبیران علوم اجتماعی در میان می‌نهم.

همایش جامعه‌شناسی و دبیران علوم اجتماعی

به تأسی از حرکت سازنده انجمن جامعه‌شناسی و دامن‌زدن به فضای علمی کشور، پیشنهاد مشخص این است که ظرفیت فراوانی در موضوع علوم اجتماعی و موضوع آموزش و تعلیم و تربیت وجود دارد. دبیران علوم اجتماعی خود در کارگاه اجتماعی مدرسه و در جامعه به‌طور مستقیم با رویدادها، پدیده‌ها و امور انجمن اجتماعی درگیر هستند. شایسته است با همت مستدام گروه مطالعات اجتماعی حرکت‌های اولیه استانی، منطقه‌ای و ملی در برگزاری همایش‌های موضوعی و یا عام تحقق یابد. کمترین فایده این همایش‌ها انباشت علمی و آمادگی لازم برای حضور در رخدادهای مهم اجتماعی، مانند همایش کنکاش‌های مفهومی است. افزون بر این، پیوستگی هر چه بیشتر گروه‌های علوم اجتماعی از برکات دیگر آن خواهد بود. به توانایی و توانمندی دبیران علوم اجتماعی باور داریم و مطمئنیم با درایت و ذکاوت یکایک دبیران این مهم عملی خواهد بود. در پایان لازم است از دست‌اندرکاران انجمن جامعه‌شناسی ایران برای سامان‌دهی این حرکت علمی تقدیر شود. زیرا به دست دادن منابع غنی در حوزه جامعه‌شناسی یکی از راه‌های غنی کردن و غنا بخشیدن به اطلاعات کنشگران این حوزه به‌شمار می‌آید.

درس‌آموز باشد که وقتی یکی از محققان پاریس‌نشین ایرانی اظهار می‌کرد که در فرانسه در حال حاضر ۲۷ نوع خانواده احصا شده و مورد مطالعه قرار می‌گیرد. پیام این آمار می‌تواند این فراز مهم باشد که در دوران گذار نهاد مهم خانواده، آن هم در کشورمان، می‌باید تمهیدات لازم را برای استحکام بنای خانواده طراحی کنیم تا از آشوب اجتماعی پیش‌بینی نشده و البته اجتناب‌ناپذیر در امان باشیم.

خوش‌بختانه به مدد فضای مجازی سخنرانی‌ها، چکیده‌های مقالات و بازتاب‌ها و دیدگاه‌های رسانه‌ای از طریق سایت و کانال تلگرامی انجمن جامعه‌شناسی ایران بارگزاری شده‌اند و دبیران محترم علوم اجتماعی می‌توانند به آن‌ها مراجعه کنند و بهره لازم را بگیرند. اما در اینجا ذکر نکته‌ای آسیب‌شناسانه خالی از لطف نیست. روز ۱ دی در دهه ۱۳۶۰، دانشجویان علوم اجتماعی نه شماره از فصلنامه علوم اجتماعی منتشره در دهه ۱۳۵۰ را به چندین برابر قیمت و مانند «کاغذ زر» خریداری می‌کردند. در آن فصلنامه‌ها مقالات مهمی درج شده بودند. دانشجویان با بازخوانی و بسیارخوانی آن نوشته‌ها، به تجهیز فکری و آشنایی هر چه بیشتر با جامعه‌شناسی نائل می‌شدند. امروز خوش‌بختانه منابع بسیار زیادی به شکل سهل‌الوصول در اختیار علاقه‌مندان قرار دارد. اما در عین حال شاهد هستیم که منابع به شکل عمیق واکاوی و نقادی نمی‌شوند. شایسته است این نکته را قبل از آنکه دچار سطحی‌نگری بی‌حاصل شویم،

نظریه پردازی برای جامعه‌شناسی

محمد جواد زاهدی

دبیر علمی همایش

جامعه‌شناسی‌های ملی در همه جای جهان با مفاهیم و نظریه‌های برآمده از محیط‌های اجتماعی شناخته می‌شوند. هستی اجتماعی در این محیط‌ها، ضمن دارا بودن برخی ویژگی‌های مشترک عام، از طریق ویژگی‌های اختصاصی دیگری نظیر خصوصیت‌های فرهنگی، بوم‌شناختی، تاریخی، سیاسی، اقتصادی و جغرافیایی بازشناخته و از یکدیگر متمایز می‌شوند. این تمایز جوامع از منظر درک جامعه‌شناسانه بیش از هر چیز با تعریف مفاهیم، به نحوی که بتوانند هم

همایش کنکاش‌های مفهومی و نظری دربارهٔ جامعهٔ ایران همایشی است که به‌صورت دوره‌ای و هم‌زمان با انتخابات هیئت مدیرهٔ «انجمن جامعه‌شناسی ایران» برگزار می‌شود. این همایش، فرصت مناسب و ارزشمندی برای معرفی و نقد فعالیت‌های مرتبط با نظریه‌سازی جامعه‌شناختی در ایران است. در این همایش علاوه بر هدف‌های تصریح شده در اساسنامهٔ انجمن جامعه‌شناسی، سه هدف ویژه نیز موردنظر است که از این قرارند:

۱. مرور روند فعالیت‌های مفهوم‌سازی و نظریه‌پردازی دربارهٔ جامعهٔ ایران؛

۲. ارزیابی انتقادی اقدام‌های انجام شده در این زمینه از سوی جامعه‌شناسان دانشگاهی و غیردانشگاهی؛

۳. جلب توجه اجتماع علمی جامعه‌شناسی در کشور به ضرورت توجه بیشتر به نظریه‌پردازی و مفهوم‌سازی دربارهٔ جامعهٔ ایران. اینک، چهارمین همایش از این رشته همایش‌ها سه سال پس از برگزاری همایش سوم (اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۵)، در ۲۸ و ۲۹ خردادماه ۱۳۹۸ برگزار شد. در این همایش برای نخستین بار با گردهم‌آوردی از رویهٔ مورد عمل در برخی همایش‌های بین‌المللی، رشتهٔ کار در محورهای اصلی تعریف شده برای این همایش، به دست داوطلبان فرهیخته‌ای که عمدتاً به گروه‌های آموزشی جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه‌های کشور و گروه‌های

علمی-تخصصی انجمن جامعه‌شناسی و سایر انجمن‌های علمی وابسته‌اند، سپرده شد تا حسب مورد، با سازمان‌دهی تیمی کارآزموده و کارآمد، مدیریت نشست‌های این همایش را بر عهده گیرند.



س م ن اسی

سلسله همایش‌های دوره‌ای کنکاش‌های مفهومی و نظری دربارهٔ جامعهٔ ایران و از جمله همایش چهارم که به موضوع انسجام و همبستگی اجتماعی اختصاص یافته، تمهیدی دانشگاهی و انجمنی برای برجسته‌سازی و نیروبخشی به فضای نهادی لازم برای مفهوم‌پردازی‌های مناسبی است که برای تعریف و توصیف واقعیت‌های اجتماعی در ایران مورد نیاز است و هدف از آن، تقویت و ترغیب فرایند نظریه‌پردازی برای شکل‌گیری جامعه‌شناسی ملی در کشور است. امیدواریم این همایش نیز نظیر همایش‌های قبلی بتواند دست کم بستر مناسبی را برای تبادل نتایج و دستاوردهای فعالیت مفهوم‌سازی و نظریه‌پردازی انجام شده در کشور و تجربه‌های صورت گرفته از سوی صاحب‌نظران اجتماعی و جامعه‌شناسان ایرانی در این زمینه‌ها فراهم سازد. به سخن دیگر، این همایش کوششی است به منظور ارزیابی فعالیت‌های صورت گرفته از سوی جامعه‌شناسان و اصحاب علوم اجتماعی در زمینهٔ ساختن و پرداختن مفاهیم لازم برای توصیف زندگی اجتماعی در ایران و همچنین معرفی و فهم تبیین‌هایی از وقایع و واقعیت‌های اجتماعی این جامعه که با الگویی جامعه‌شناسانه بازنمایی شده باشند. باور دست‌اندرکاران برگزاری این همایش این است که چنین بسترسازی‌هایی نه فقط به تقویت و استحکام اجتماع علمی جامعه‌شناسی در ایران و ایجاد کارامدی کارکردی آن کمک می‌کند، بلکه تمهیدی ضروری برای پایه‌ریزی جامعه‌شناسی ملی است و می‌تواند به نحو مؤثری به ادغام جامعه‌شناسی ایرانی در جامعه‌شناسی جهانی بینجامد و نقش جامعه‌شناسان ایرانی را در فرایند اعتلای بیشتر آن تقویت کند.

ویژگی‌های عام و هم ویژگی‌های خاص مرتبط با هر جامعهٔ معین را در خود انعکاس دهند، و نیز با نظریه‌هایی که بر پایهٔ مفاهیم سازگار شده با وضعیت‌های اجتماعی معین شناخته شده‌اند، تعریف می‌شوند. کارکرد اصلی این نظریه‌ها آن است که جهان زندگی اجتماعی در هر جامعه‌ای را به مدد گزارش‌هایی توصیف و تبیین می‌کند که ضمن قرار داشتن در ورای آنچه به ظاهر می‌توان دید یا احصا کرد، هستی اجتماعی در آن جامعه را به صورتی جامعه‌شناسانه بازنمایی می‌کند. چنین تبیین‌هایی از واقعیت‌های زندگی اجتماعی، نظریهٔ جامعه‌شناختی دربارهٔ هر جامعه معینی را می‌سازند.

بنابراین نظریه‌های اجتماعی و جامعه‌شناختی دربارهٔ هر جامعهٔ معینی را صرفاً نمی‌توان مجموعهٔ گزاره‌های مرتبط و هم‌بسته‌ای تلقی کرد که دریافت‌های ما از جهان تجربی را به شیوه‌ای نظام‌مند سازمان می‌دهد. بلکه نظریهٔ اجتماعی بازگوی تبیینی از وضعیت خاص هستی اجتماعی در هر جامعهٔ معینی است که به مدد مفاهیمی که برآمده از زندگی تاریخی - اجتماعی جوامع‌اند و در فرایند زندگی روزمره و فعالیت‌های علمی موجود در جامعه ساخته شده و صیقل خورده‌اند، صورت‌بندی شده است. گرچه فضای فکری، فضای نهادی و فضای نقادی و اندیشه‌ورزی نهادی شده در هر جامعه‌ای در شکل‌گیری چنین گزارش‌هایی از وضعیت زندگی اجتماعی در جوامع، بسیار مهم و تعیین‌کننده‌اند، اما گسترش دامنهٔ پژوهش‌های تجربی در عرصه‌های متفاوت زندگی اجتماعی و استعدادهای پرورش یافتهٔ صاحب‌نظران خبره و کارآزموده در زمینهٔ اندیشه‌ورزی دربارهٔ مسائل جامعه نیز در صورت‌بندی نظریه‌ها بسیار مؤثر است.

مدرسه

گزارشی از نشست نقد و بررسی کتاب «مرگ مدرسه؟»

زندگی یا مرگ مدرسه مسئله این است

حسین کمالی

آیا مدرسه کارکردهای خود را از دست داده است؟



اشاره

«مرگ مدرسه؟» عنوان کتابی است که چندی پیش از سوی «انتشارات مشق شب» منتشر شد. مضمون و محتوای کتاب حول سه پرسش اساسی شکل گرفته است:

- آیا در جهان جدید می‌توان مدرسه را به سبک قدیم اداره کرد؟
- تا چه میزان امکان اثربخشی و کارآمدی برای مدرسه به شکل و شیوه کنونی قابل تصور است؟
- آیا مدرسه با وضعیت امروز خود می‌تواند سهمی در توسعه‌یافتگی ما داشته باشد؟

رویکرد کتاب، نگاه انتقادی به مسائل آموزش و پرورش کشور از منظر توسعه است. البته این مجموعه صرفاً انعکاس رویکردهای انتقادی نسبت به نظام آموزش و پرورش کشور نیست، بلکه پس از آسیب‌شناسی و نشان دادن نقاط چالش‌انگیز و بحرانی، اصلاح، بهبود و گشودن افق‌های نو در نظام آموزشی کشور نیز در کتاب دنبال شده است.



حرکت به سمت آموزش و پرورش مرزی

دکتر علیرضا صادقی در این نشست، تحت عنوان «نظام مدرسه‌ای چگونه از مرگ نجات خواهد یافت؟» سخنرانی کرد و با بیان اینکه اساساً به مرگ مدرسه، چه به معنای مفهومی و چه به معنای نهادی آن معتقد نیست، به ارائه بخشی از نتایج تحقیقی که توسط «دانشگاه علامه طباطبائی» در مدرسه‌ها در حال انجام است، پرداخت و اظهار داشت: «در این تحقیق در مورد نمادهای فرهنگ ایرانی از دانش‌آموزان چهار استان لرستان، آذربایجان شرقی، خوزستان و تهران سؤال شد تا مشخص شود که فرهنگ ایرانی در مدرسه‌ها چه جایگاهی دارد.»

وی ادامه داد: «در این تحقیق پژوهشگران از دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی پرسیده‌اند که: قوم به چه معناست؟ یافته‌ها نشان می‌دهند که خیلی‌ها اصلاً نمی‌دانستند این کلمه به چه معناست و آن را با شهر قم اشتباه می‌گرفتند. در مورد دیوان حافظ، گلستان و بوستان سعدی، و آثار دیگر ملی و فرهنگی ایران وضع به همین منوال بود و دانش‌آموزان آشنایی نداشتند. این موضوع را می‌توان نوعی مرگ مدرسه نامید. وضع در مورد آثار مذهبی، مانند قرآن هم شبیه به آثار ملی بود و خیلی از دانش‌آموزان مطرح می‌کردند که قرآن را تا به حال دست نگرفته‌اند و ذهنیتی که از قرآن داشتند، کتاب قرآن مدرسه بود.»

وی با طرح این پرسش که: «آیا دانش‌آموزان، معلمان و خانواده‌ها از مدرسه راضی هستند؟» گفت: «جواب این پرسش منفی است. وقتی این گروه‌ها راضی نیستند، به این معنی است که مدرسه کارکرد خود را درست انجام نداده است. دو جریان فکری در علوم اجتماعی، با عنوان «سازوکار گرایان» و «بازسازی گرایان» پیرامون این مفاهیم و کارکردهای مدرسه صحبت کرده‌اند. در جریان اول مطرح می‌شود که مدرسه باید نقش انتقال فرهنگ را بر عهده بگیرد و در ایران این اتفاق



کتاب از ۱۶ مقاله و گفتار از ۹ نویسنده و پژوهشگر که در سال‌های اخیر در حوزه نظام آموزش و پرورش دست‌ورزی اندیشه‌ای داشته‌اند، تشکیل شده است. مسائل مختلف آموزش و پرورش را می‌توان در این کتاب از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسی، اقتصاد و روان‌شناسی مورد بررسی تطبیقی قرار داد. در کتاب مقالاتی از **خسرو باقری، شیوا دولت‌آبادی، محسن رنانی، حسن عشایری، نعمت‌الله فاضلی، مقصود فراستخواه، مرحوم محمدامین قانع‌راد، جعفر محمدی و مرتضی نظری** به چشم می‌خورد.

چندی پیش نشستی در مورد نقد و بررسی کتاب «مرگ مدرسه؟» در خانه اندیشمندان علوم انسانی برگزار شد. در این نشست، حجت‌الاسلام والمسلمین **علیرضا صادق‌زاده**، عضو هیئت علمی گروه تعلیم و تربیت «دانشگاه تربیت مدرس»، **علیرضا صادقی**، عضو هیئت علمی گروه برنامه‌ریزی درسی «دانشگاه علامه طباطبائی»، و **نعمت‌الله فاضلی**، عضو هیئت علمی «پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی»، طی گفتارها و سخنانی به بحث و بررسی محتوا و موضوع‌های مطرح شده در این کتاب پرداختند که در ادامه گزیده‌ای از مباحث این نشست از نظر تان می‌گذرد.

آموزش مهارت‌های پایه به دانش‌آموزان

حجت‌الاسلام دکتر علیرضا صادق‌زاده هم در ادامه این میزگرد تخصصی با موضوع «در دوران پیش رو چه فلسفه وجودی و کارکردی برای مدرسه می‌توان در نظر گرفت؟» سخنرانی کرد و مدرسه را نهادی دانست که کارکردهایی دارد و این کارکردها باید متناسب با شرایط روز تغییر کنند تا مدرسه بتواند به حیات خود ادامه دهد. وی گفت: «مدرسه پدیده‌ای است که به دلیل وجود این سؤال که جوامع برای نسل جوان و آماده برای زندگی چه مهارت‌ها و آموزش‌هایی باید ارائه کنند؟ وجود داشته و نهاد کهنی است.»

وی با بیان این موضوع که برای زندگی مطلوب بخشی از کارکردها و وظایف را نهاد خانواده برعهده می‌گیرد، افزود: «برای رسیدن به زندگی مطلوب بخشی از وظایف و کارکردها را هم نهاد مدرسه برعهده گرفته است. کارکردهایی که نهاد خانواده برعهده دارد، برای رسیدن به زندگی مطلوب کافی نیستند. بنابراین، از دوران کهن نهادی به نام مدرسه به‌منظور آماده کردن افراد برای زندگی اجتماعی وجود داشته است.»

استاد دانشگاه تربیت‌مدرس، با تصریح به این نکته که در دوران جدید برای کارکرد مدرسه باید دست به اجتهاد بزنیم و برای آن کارکردهای جدید تعریف کنیم، گفت: «بچه‌ها را از دوران کودکی باید با ارائه آموزش‌های مناسب برای زندگی شایسته آماده کنیم. مدرسه نهادی عمومی است که وظیفه پرورش افراد در جامعه را

نیفتاده است و مدرسه دیگر نقش تولیدکننده ندارد. نتیجه نهایی این است که بچه‌های ما نسبت به فرهنگ دیگر اقوام اطلاعاتی ندارند.

استاد دانشگاه علامه طباطبایی سپس به راهکارهای پیشنهادی خود پرداخت و تصریح کرد: «یکی از راهکارها حرکت به سمت آموزش و پرورش **مرزی** است. در این آموزش و پرورش تفاوت‌ها مورد توجه قرار می‌گیرند و به رسمیت شناخته می‌شوند. برخلاف این روند، در ایران دانش‌آموزان مذاهب مختلف را از هم جدا کرده‌اند، در حالی که این‌ها در جامعه با هم زندگی می‌کنند و با این کار خود، اجازه نداده‌ایم جامعه در مدرسه انعکاس پیدا کند.»

به گفته وی، در این نوع مدرسه دولت فقط بودجه را باید تأمین کند و معلم، خانواده و دانش‌آموز تصمیم می‌گیرند و حق انتخاب پیدا می‌کنند. در تهران چنین مدرسه‌ای وجود دارد و موفق هم عمل کرده است. صادقی افزود: مسئله دوم ایجاد مدرسه سازگار با دانش‌آموزان است. در این مدرسه نیاز دانش‌آموزان شناسایی و براساس آن برنامه درسی و فعالیت مدرسه تنظیم می‌شود.»

وی ادامه داد: «برای مثال، دانش‌آموز به هنر، ورزش و مسائلی از این جنس علاقه دارد، در حالی که در مدرسه‌های ما این بخش‌ها نادیده گرفته می‌شوند و توجهی به آن‌ها نمی‌شود. یا تربیت جنسی در مدرسه‌های ما ارائه نمی‌شوند، چرا این‌ها آموزش داده نمی‌شوند؟ آموزش‌هایی که خلأ آن‌ها موجب دردسر و مشکل برای دانش‌آموزان



برعهده دارد. بنابراین نهاد اصلی ارائه‌کننده آموزش‌های پایه مدرسه است. مدرسه برای رسیدن به این هدف باید امکان یک زیست واقعی و مطلوب را برای دانش‌آموزان فراهم کند. برای رسیدن به این هدف ما باید بار سنگین دانشی و کنترلی را از روی مدرسه‌ها برداریم تا امکان شکل‌گیری زندگی در مدرسه فراهم شود.»



و خانواده‌ها می‌شود. برای گذر از این مشکلات باید مدرسه مرزی و مدرسه سازگار با دانش‌آموزان را ایجاد کنیم.»

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی دبستانی

به صورت ماهنامه و ۹ شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شوند:

رشد کودک برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

رشد نوآموز برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

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

مجله‌های دانش‌آموزی متوسطه

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

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان دوره اول آموزش متوسطه

رشد برهان برای دانش‌آموزان دوره اول آموزش متوسطه

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره دوم آموزش متوسطه

مجله‌های عمومی بزرگسال

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

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

مجله‌های تخصصی بزرگسال

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

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

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

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

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

♦ وبگاه: www.roshdmag.ir

نقدکنندگان، ایده‌مرگ مدرسه را نفهمیده‌اند

دکتر نعمت‌الله فاضلی، نویسنده کتاب «مرگ مدرسه؟» هم در این میزگرد به تشریح و تبیین مفهوم «مرگ مدرسه» به‌عنوان مضمون و محتوای اصلی کتاب پرداخت و به نقدهای منتقدان پاسخ داد. وی با بیان اینکه مشکل آموزش و پرورش این است که اجازه نمی‌دهد برای نقد، تفکر بالنده شکل بگیرد، وی گفت: «بزرگ‌ترین مسئله ما فهم‌پذیر کردن موقعیت فعلی ماست. مرگ مدرسه ایده‌ای نظری است که از سال ۱۹۶۰ مطرح شده است. این ایده بحثی نظری و تئوریک را مطرح می‌کند. بنابراین، حرف‌های مثل اینکه مردم را ناامید نکنیم و حرف تند نزنیم، در اینجا معنا ندارد.»

وی با بیان اینکه کسانی که این حرف‌ها را می‌زنند، اصلاً این ایده را نفهمیده‌اند، افزود: «بحث تئوریک را با ایستادن روی یک نقطه نظری گسترش بدهیم و با سوء برداشت‌ها امکان گفت‌وگو را از بین نبریم. کسانی که آموزش و پرورش را نقد می‌کنند، نقد تکنیکی می‌کنند و نقد مفهومی و تئوریک غایب است و اجازه شکل‌گیری این نقد را نمی‌دهیم. مرگ مدرسه به مثابه یک مفهوم، مرگ تفکر در نظام آموزشی ماست. در نظام آموزشی ما، جریان‌های فکری رقیب وجود ندارند.»

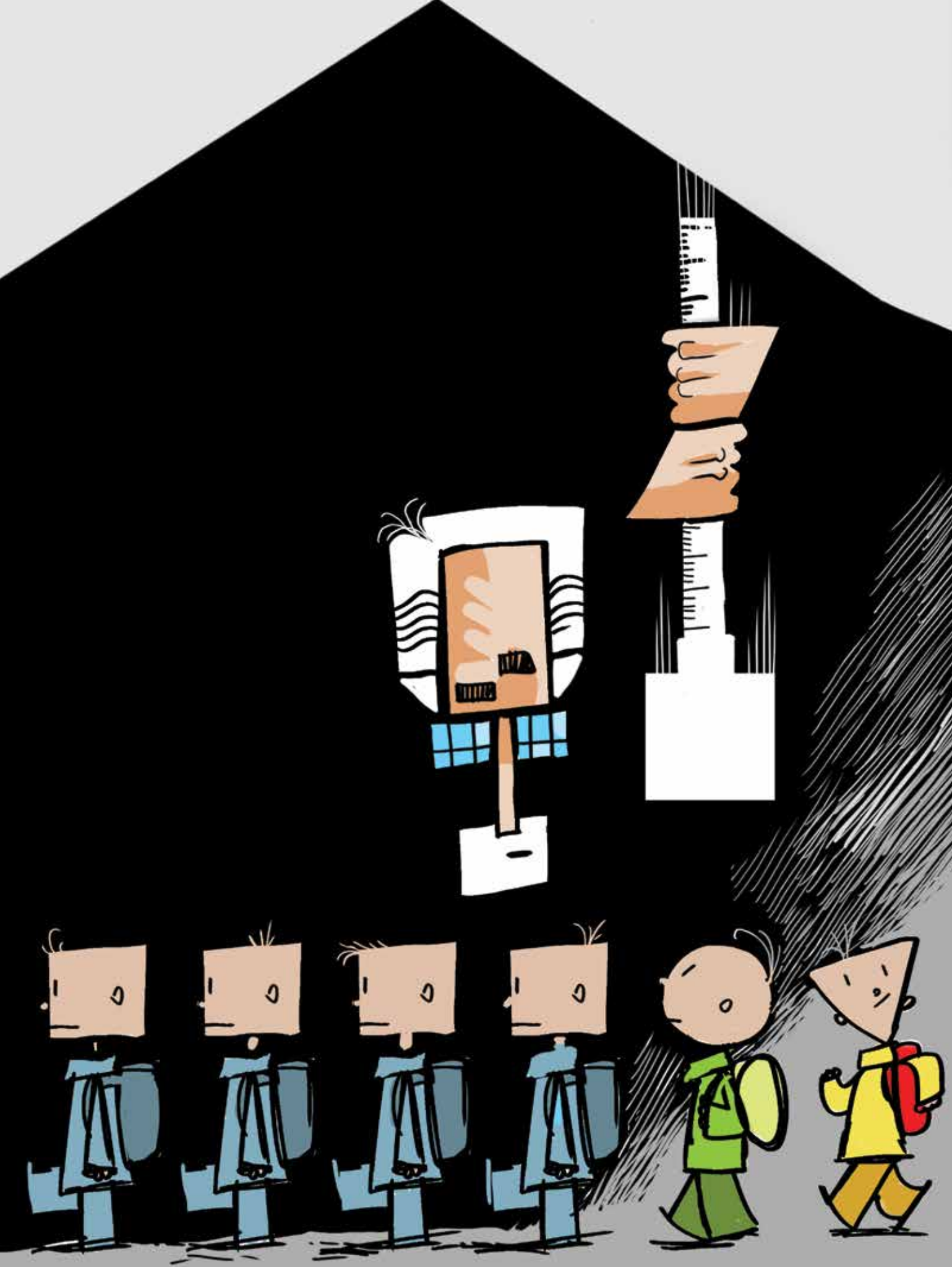
وی در مورد مفهوم مرگ مدرسه به سه گرایش اشاره و تصریح کرد: «برخی مطرح می‌کنند که کارکردهای اساسی مدرسه دچار چالش شده است. این رویکرد، رویکرد محافظه‌کارانه به این ایده است. رویکرد دیگر این است که بگوییم مدرسه تفکر نظری و فلسفی ندارد و مرگ مدرسه را به این معنا طرح کنیم. سطح سوم این است که مدرسه را به مثابه میدان معنا که دچار نهادزدایی شده است، در نظر بگیریم. یعنی دیگر نمی‌تواند کار یادگیری و آموزش را انجام دهد.»

فاضلی ادامه داد: «دیجیتالی شدن، رسانه‌ای شدن و عواملی از این دست باعث شده‌اند که مرگ مدرسه اتفاق بیفتد و محیط یادگیری و یاددهی از درون مدرسه به خارج منتقل شود. بنابراین مرگ مدرسه اتفاق افتاده است.»

عضو هیئت علمی «پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی»، در پایان سخنان خود تأکید کرد: مسئله مرگ مدرسه امری جهانی است و مختص به کشور ما نیست. اما در ایران به دلیل وجود دولت ضعیف به مثابه ضعف در بروکراسی، این روند شدیدتر است. اگر کسانی ادعا می‌کنند مرگ مدرسه اتفاق نیفتاده است، باید بگویند مفهوم مدرسه و آموزش را در عصر جدید چگونه می‌توانند تبیین کنند.»

مجله رشد آموزش علوم اجتماعی در شماره ۸۰ (پاییز ۱۳۹۸) گفتاری از دکتر کیوان السّتی، عضو هیئت علمی مرکز تحقیقات و سیاست‌های علمی کشور تحت عنوان «اخلاق فناوری» به چاپ رساند که متأسفانه به دلیل اشتباهاتی که در هنگام پیاده‌کردن فایل اتفاق افتاده است، برخی اسامی، مفاهیم و مباحث به دقت ثبت و ضبط نشده است، از جمله اینکه پس از اشاره به مقاله‌ای از توماس کوهن در ستون اول از صفحه ۱۱ مجله با عنوان «اصطکاک اساسی» در پاراگراف بعدی اشتباهاً به جای توماس کوهن، آگوست کنت ذکر شده است. بدین‌وسیله ضمن تصحیح، از استاد ارجمند آقای دکتر السّتی، معلمان و مخاطبان عزیز مجله پوزش می‌خواهیم.

متن کامل و اصلاح شده این گفتار به‌زودی در سایت مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، ارائه خواهد شد.





#حاج قاسم

#حماسه

#مقاومت

#شهادت

#انتقام سخت