

علوم اجتماعی

۷۹

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی ویژه آموزگاران، دبیران، دانشجویان علوم اجتماعی و کارشناسان آموزش و پرورش
دوره بیست و یکم شماره ۳ بهار ۱۳۹۸ صفحه ۶۴۱۳۹۸ | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۱
www.roshtdmag.ir



مدیریت رفتار یا تحول ساختار؟

اشباع روان‌شناسی و غیبت جامعه‌شناسی

رهبری آموزشی معلمان

برنامه درسی پنهان و رشد مهارت‌های اجتماعی

همبستگی اجتماعی از نگاه دور کیم



کالینا رشید پور

نام فیلم: کلاس (Entre les murs) ساخت: فرانسه کارگردان: لارن کانتیه

برندهٔ جایزهٔ نخل طلایی جشنوارهٔ فیلم کن در سال ۲۰۰۸ و کاندیدای رسمی کشور فرانسه در مراسم اهدای جوایز فیلم‌های خارجی آکادمی اسکار. این فیلم، بنا به گفتهٔ کارگردانش، تحت تأثیر سینمای کیارستمی ساخته شده است و فیلم نامهٔ آن براساس کتاب «توبیو گرافی» اثر **فرانسوا بوگودو**.



بازیگر نقش معلم در فیلم، نگارش یافته است. محور داستان معلمی است که سعی دارد، علاوه بر آموزش مشارکتی زبان به دانش‌آموزان، معنای دقیق و کاربردهای متفاوت واژگان را در موقعیت‌های متفاوت به آن‌ها آموزش دهد و سوء تفاهم‌های پیش آمده را با گفت‌وگو حل و فصل کند. یکی از دانش‌آموزان که وضعیت درسی خوبی دارد، در جلسات معلمان شرکت داده می‌شود تا نسبت به تشویق و تنبیه‌های در نظر گرفته شده برای هر دانش‌آموز آموزش اعمال نظر کند. دانش‌آموز دیگری در اثر درگیری لفظی به وجود آمده، با توجه به قوانین آموزشی، اخراج می‌شود.

در تمام سیستم‌های آموزشی، برنامه‌ها و قوانین تنبیهی - تشویقی خاصی تعیین شده‌اند که اکثر آن‌ها نه تنها در پیشبرد هدف‌ها و رفع مشکلات موجود کاربرد چندانی ندارند، بلکه با پیامدهای منفی نیز همراه هستند. برنامه‌هایی که از دانش‌آموز و معلم بدون توجه به یادگیری عمیق، صرفاً خواستار گذراندن سطحی دورهٔ تحصیلی‌اند. سطح هوش اجتماعی دانش‌آموزان را نسبت به سطح مقتضی سنشان پایین‌تر می‌آورند و در روابط اجتماعی، آن‌ها را دچار مشکل کج فهمی می‌کنند. قوانین تشویقی، مانند دادن امتیاز، مسئولیت و ... به دانش‌آموزانی که از سطح دانشی بالاتر و رفتار مناسب‌تری برخوردارند، ممکن است آن‌ها را به سمت خودپر تربینی و سوء استفاده از آن امتیازات بکشانند. قوانین تنبیهی مانند دادن اخطار، اخراج موقت یا دائم و ... نیز برای دانش‌آموزان دارای سطح دانشی پایین‌تر و رفتارهای ناسازگارتر به تشدید این رفتارها و سرخوردگی بیشتر آن‌ها منجر می‌شوند. با در پیش گرفتن این برنامه‌ها و روش‌ها، اکثر دانش‌آموزان به لحاظ اجتماعی به درستی پرورش نمی‌یابند و در سنین بالاتر شاهد مشکلات رفتاری بیشتر در آن‌ها خواهیم بود. شاید بهتر باشد که نظام‌های آموزشی به جای تعیین و اجرای این نوع از قوانین از شیوهٔ گفت‌وگو و مشاوره برای حل مشکلات استفاده کنند و بر آموزش عمیق و اجتماعی دانش‌آموزان تأکید بورزند تا کارایی و توانایی دانش‌آموزان افزایش یابد و به افرادی مفید برای جامعه تبدیل شوند.

نام فیلم: مستند مشق شب سال ساخت: ۱۳۶۷ کارگردان: عباس کیارستمی

این مستند حاصل پژوهش مصاحبه‌ای **کیارستمی** در میان دانش‌آموزان یک مدرسهٔ ابتدایی است. فیلم با شنیدن جملاتی از کیارستمی مبنی بر دغدغهٔ شخصی او دربارهٔ انجام تکالیف فرزندان در خانه آغاز می‌شود. در طول فیلم شاهد قرار گرفتن تک به تک دانش‌آموزان در برابر دوربین و روایت‌های مختلف‌شان از زندگی خانوادگی و شرایط حاکم بر طرز تفکرشان هستیم. یکی از دانش‌آموزان که شرایط خانوادگی خاصی دارد، در توضیحاتش با مفاهیمی که مناسب سن او نیست، انواع خشونت‌های موجود در اطرافش را شرح می‌دهد و در ادامه به ژانر سینمایی مورد علاقه‌اش، یعنی جنگ اشاره می‌کند. یا دانش‌آموز دیگری که تجربهٔ تنبیه بدنی را در کلاس پایین‌تر داشته است، به گفتهٔ هم کلاسی و پدرش در موقعیت‌های دیگر و حتی در منزل، واکنش شدید ترس و اضطراب را نسبت به افراد مقابل نشان می‌دهد و برای حفظ آرامشش به حامی نیاز دارد. نقاط مشترکی که اکثر دانش‌آموزان به آن‌ها اشاره می‌کنند، عبارت‌اند از: شناختن شیوهٔ صحیح تشویق و جایزه، کمک زدن به عنوان تصویر ذهنی غالبشان از تنبیه، رسیدگی به درس‌هایشان توسط خواهر و برادر بزرگ‌تر که معمولاً هم به زدوخورد می‌انجامد و در واقع مدرسه‌ها با به کار بردن روش‌هایی همچون تعیین تکلیف برای انجام در منزل، تنبیه فیزیکی و ... باعث ایجاد جهانی در ذهن دانش‌آموزان می‌شوند که در آن، هر عملی دارای محوریت خشونت است و با اعمال فشار صورت می‌گیرد.

پیوند خوردن این ذهنیت با شرایط خانوادگی و اجتماعی مختلف، در آینده از دانش‌آموزان افرادی را می‌سازد که قادر به ایجاد احساسات هم‌لانه در دیگران نیستند و در اثر مشکلات روحی و روانی، توانایی اجتماعی کمتری برای برقراری روابط صحیح و انسانی خواهند داشت. با توجه به این شواهد و مستندات، شایسته است مسئولان آموزشی، در ارتباط مستقیم و متقابل با دانش‌آموزان، سعی در یاری رساندن به آن‌ها داشته باشند و در به کار بردن شیوه‌های تعلیم و تربیتی و تنبیهی غیرکارآمد بازنمایی کنند تا بتوان در کنار آموزش، سلامت روحی دانش‌آموزان را حفظ کرد.



| فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی |

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

| دوره بیست و یکم | شماره ۳ | بهار ۱۳۹۸ | ۶۴ صفحه |

بسم الله الرحمن الرحيم



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

سر مقاله

● مدیریت رفتار یا تحول ساختار؟ / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

- اشباع روان شناسی؛ غیبت جامعه شناسی / ضعف تفکر اجتماعی در آموزش و پرورش / دکتر ناصرالدین تقویان / ۴
- رویکرد جامعه شناختی به آموزش و پرورش / طاهره جلالوند / ۹
- برنامه درسی پنهان و رشد مهارت های اجتماعی / جعفر نجات / ۱۳
- رهبری آموزشی معلمان / مروری بر منزلت اجتماعی معلمان در فنلاند / ترجمه زهرا امینی فرد / ۲۰
- روش های تدریس مطالعات اجتماعی در اُنتاریو / افشین چمن آرا / ۴۴

دانش نوین اجتماعی

- مؤلفه های اساسی زندگی در جهان امروز / منوچهر ذوالفقاری / ۲۴
- همبستگی اجتماعی از نگاه دورکیم / امیر خوشحال - شهین مجاوری / ۳۴
- افق های روشن اقدام پژوهی / گفت و گو با خلیل کمربگی؛ پژوهشگر / کاوه تیموری / ۴۱
- جامعه شناسی پول / دکتر منیژه نویدنیا / ۵۸

دانش اجتماعی بومی

- مروری به اندیشه های اجتماعی بازید بسطامی / اخلاق نوع دوستانه / علی اکبر قاسمی گل افشانی / ۳۰
- جامعه شناسی نظم و پروژه اصلاح جامعه / تأملی بر آثار و اندیشه های دکتر مسعود چلبی / علی کمالی / ۵۰
- جهانی شدن فرهنگ از نگاه دبیران / فاطمه صغری رودی - سید یعقوب موسوی / ۵۲
- روز علوم اجتماعی در دارالمعلمین / گزارش یک همایش / مسعود تویسرکانی / ۶۰
- معرفی کتاب / اخلاق علم در علوم اجتماعی ایران / مسعود تویسرکانی / ۶۲

کاریکاتور بیست: سام سلماسی

● مدیر مسئول: محمد ناصری
● سردبیر: فریبرز بیات
● مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
● هیئت تحریریه: دکتر ناهید فلاحیان،
دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی،
دکتر وحید نقدی، دکتر محمد سعید ذکایی،
دکتر پری مسلمی پور لالمی، غلامرضا حمیدزاده
● ویراستار: بهروز راستانی
● طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه
● نشانی دفتر مجله: تهران،
ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶
● صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۴۵۸۵
● شماره: ۸۸۳۰۱۲۷۸
● وبگاه: www.rosdmmag.ir
● پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۱
● رایانامه: ejtemaie@rosdmmag.ir
● تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
● نشانی امور مشترکین: تهران،
صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
● تلفن بازگانی: ۸۸۸۶۷۳۰۸
● چاپ و توزیع: شرکت افست
● شمارگان: ۲۷۰۰

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 نمایی (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.

مدیریت رفتار

متغیرهایی چون دخالت اطرافیان، برآورده نشدن انتظارات زوجین، ارضا نشدن نیازهای عاطفی، کاهش پایداری‌های دینی، نداشتن تفاهم اخلاقی و... بیشتر تأکید می‌کنیم. در همین ردیف در مورد مشکلات آموزشی و تربیتی نیز به سراغ علل و انگیزه‌های فردی و شخصیتی و توان و استعداد فرد می‌رویم و کمتر به زمینه‌ها و بسترهای اجتماعی و ساختار و نظام آموزشی می‌پردازیم. این نگاه فردی و روان‌شناسانه در ساختار نظام آموزشی نیز نهادینه شده است. به‌طوری که آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی درسی در زیرمجموعه رشته علوم تربیتی تعریف شده است و در سرفصل‌ها و درس‌های این رشته نیز بیشتر ویژگی‌ها و جنبه‌های روان‌شناسانه مدنظر قرار گرفته‌اند و کمتر به ابعاد اجتماعی و جامعه‌شناختی مسئله آموزش و تربیت پرداخته شده است.

در سطح افکار عمومی نیز این اندیشه دارد به یک باور عمومی تبدیل می‌شود که اگر می‌خواهیم جامعه درست شود، اول باید

مهم‌ترین وظیفه آموزش و پرورش از دیدگاه دور‌کیم، تحکیم و تقویت قواعد و ارزش‌های اخلاقی جمع‌گرایانه برای ایجاد نظم و انسجام اجتماعی است. بر این مبنا او می‌کوشد با نقد تلقی‌های روان‌شناسانه و فردی، تربیت را به مثابه امری اجتماعی و جامعه‌شناختی تثبیت کند. شاید به همین دلیل نیز از دور‌کیم به‌عنوان یکی از بنیان‌گذاران جامعه‌شناسی آموزش و پرورش یاد می‌شود. اما در جامعه ما، تربیت بیش از آنکه یک واقعیت اجتماعی و جامعه‌شناختی به حساب آید، امری فردی و روان‌شناسانه تلقی می‌شود و اخیراً چنین نگاه روان‌شناسانه‌ای در حال تسری به سایر حوزه‌های زندگی اجتماعی است. مادر هر مسئله و مشکلی به سراغ افراد، انگیزه‌ها، علاقه‌ها، اختلال‌ها و مشکلات فردی آن‌ها می‌رویم. برای مثال، در بیشتر بررسی‌ها و پژوهش‌هایی که در مورد آسیب‌های اجتماعی مانند اعتیاد می‌شود، به سراغ علل و انگیزه‌های فردی می‌رویم. یا در مورد رشد طلاق در جامعه روی



یا تحول ساختار؟

فربرز بیات

نگیریم.

به‌طور کلی، نظام آموزشی با رویکرد روان‌شناسانه به امور تربیتی و پرورشی، بیشتر بر «مدیریت رفتار» تأکید می‌کند تا «تحول ساختار». متغیرهای محیطی، اجتماعی و جامعه‌شناختی در این تلقی جایی در پرورش و تربیت ندارند.

ریشه مشکلات از چنین منظری نه در اجتماع و ساختارها که در فرد است. غلبه چنین رویکردی در نظام تربیتی، امکان و اجازه تحول در ساختار آموزش و پرورش را، با وجود طرح چندین سאלه آن، نمی‌تواند فراهم کند.

گام اساسی و مهم برای ایجاد چنین تحولی عبور از رویکرد غالب روان‌شناسانه است که با نوعی وارونگی، تربیت و یادگیری را امری فردی و ذهنی تلقی می‌کند و ماهیت اجتماعی آن را نفی می‌کند. بدون چنین تغییر رویکردی آمیدی به تحول نظام آموزشی نمی‌توان داشت.

افراد درست، متخلق و با فرهنگ شوند. سلطه و غلبه این اندیشه بر اذهان عمومی و برخی از برنامه‌ریزان، مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی چنان است که پیروی نکردن از آن به منزله انحراف و اختلال دیده می‌شود. هرگونه تردید و نقد نسبت به چنین باورهای فردگرایانه‌ای در امور تربیتی و پرورشی به منزله نوعی کلی‌گرایی انتزاعی تلقی می‌شود که دست‌اندرکاران امور پرورشی و تربیتی را به وادی بی‌عملی غیرسازنده سوق می‌دهد و باید به‌طور اکید از آن پرهیز یا با آن مقابله شود.

در این نگاه غالب بر نظام آموزشی، ریشه مشکلات اجتماعی در افراد است، بنابراین باید بر اصلاح فرد تأکید کرد. راه چنین اصلاحی نیز از روان‌شناسی و علوم تربیتی می‌گذرد. روان‌شناسی به ما می‌آموزد چگونه رفتار خود را سامان بدهیم، چگونه نگرش‌ها، علاقه‌ها و انگیزه‌های خود را کامل کنیم، چگونه شاد و پرانرژی باشیم و تحت تأثیر ناملازمات محیط اجتماعی قرار

اشباع روان‌شناسی؛ غیبت جامعه‌شناسی

ضعف تفکر اجتماعی در آموزش و پرورش

دکتر ناصرالدین تقویان

اشاره

در آموزش ما، بر فرایندهای آموزشی، چه در آموزش‌های عمومی، چه در آموزش‌های دانشگاهی، و مهم‌تر از همه این‌ها، در آموزش‌های ناظر بر آموزش، یعنی رشته‌های علوم تربیتی، نوعی نگاه روان‌شناسانه حاکم است. این نگاه علی‌الدلیل و پیامدهایی که فقط چند گزینه را برای شما خواهم گفت تا بتوانم بگویم چرا چنین نگاهی حاکم است.

مهم‌ترین قرینه نمادین این است که اکثر دانشگاه‌های علوم تربیتی ما درون دانشکده روان‌شناسی جای دارند، که به هر حال تقسیم دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها و نحوه تقسیم کار آن‌ها، خود نشان از نوعی ارزش‌گذاری است که چه علمی ذیل کدام علم قرار گیرد. به لحاظ نمادین این می‌تواند یک شاخص باشد که علوم تربیتی و به‌طور کلی بحث آموزش ذیل پارادایم روان‌شناسی قرار گرفته است.

اگر نگاهی به مجموعه تولیدات علمی رشته‌های علوم تربیتی بیندازیم، می‌بینیم که بیشتر تحقیقات رشته‌های مزبور سمت‌وسوی روان‌شناسانه دارند. یعنی امر تربیت اصولاً در تحقیقات و کارهای علمی، امری روانی تلقی می‌شود. امر یادگیری اصولاً ذهنی و روانی تعریف می‌شود. تلقی یادگیری

تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش و به‌طور کلی تربیت در جامعه ما امری فردی، ذهنی و روانی تلقی می‌شود. به همین دلیل نیز، آموزش و پرورش ذیل رشته‌های علوم تربیتی تعریف شده است. سرفصل‌ها و عنوان‌های درس‌های این دوره عمدتاً صیغه روان‌شناسانه دارند.

این رویکرد غالب در آموزش و پرورش موجب غیبت و غفلت از نگاه جامعه‌شناختی به مسائل آموزش و پرورش در جامعه ما شده است.

بسترهای تاریخی غلبه نگاه روان‌شناسانه بر آموزش و پرورش و پیامدها، آثار، علل و عوامل آن، موضوع سخنرانی دکتر ناصرالدین تقویان، عضو هیئت علمی «پژوهشگاه مطالعات اجتماعی و فرهنگی» وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است. تقویان دکترای فلسفه آموزش و پرورش دارد و علاوه بر آموزش و پژوهش در زمینه‌های فلسفه آموزش و پرورش، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، روش‌های تحقیق و موضوع‌های میان‌رشته‌ای، صاحب بیش از ۱۰۰ عنوان کتاب تألیفی و ترجمه‌ای و مقالات متعدد در این زمینه است. گزارش خلاصه این سخنرانی در ادامه از نظر تان می‌گذرد.



در خود حیطهٔ عمل تربیتی و فرایندهای عملی آموزشی هم این‌ها به هم گره خورده‌اند و مجموعه واحدی را با مشخصهٔ بارز روان‌شناسانه تشکیل داده‌اند.

از نگاه جامعه‌شناسی تاریخی، می‌خواهم مروری تاریخی و خیلی شتاب‌زده‌ای به این مسئله داشته باشم و خط سیر و دلایل حاکمیت نگاه روان‌شناسانه در آموزش را با توجه به سیر تاریخی پایه‌گذاری آموزش نوین در ایران برجسته کنم. ادعای اصلی من این است که آموزش در ایران به‌طور کلی تکنیک‌زده است. اما این ادعا چه ربطی دارد به اینکه می‌گویم تحت سیطرهٔ روان‌شناسانه است. وقتی می‌گویم نگاه روان‌شناسانه، آن را دو بخش می‌کنم: بخش اول رویکرد روان‌شناسی در برابر دانش جامعه‌شناسی است. یعنی ما در نظام آموزشی خودمان، تقابل این دو نگاه را می‌بینیم و غلبهٔ نگاه روان‌شناسانه بر نگاه جامعه‌شناسانه را مشاهده می‌کنیم.

بخش دوم اینکه درون خود نگاه روان‌شناسی یا نگاه روان‌شناسانه، غلبهٔ نگاه پوزیتیویستی بر نگاه غیرپوزیتیویستی را شاهد هستیم.

می‌خواهم بگویم بر نگاه‌های پوزیتیویستی که نسبت مستقیم‌تری با بحث تکنیک‌زدگی دارد، از درون روان‌شناسی غلبه دارد، و به تبع آن، درون دانش‌های تربیتی ما این نگاه پوزیتیویستی حاکم است. به تعبیر دیگر، به نظر می‌رسد، کل پارادایم علوم تربیتی ما از دو طرف تحت فشار است: از یک طرف نگاه روان‌شناسانه، یعنی توجه صرف به فرایندهای درونی، ذهنی و روانی، و از طرف دیگر، غلبه نگاه‌های پوزیتیویستی است که بر نظام علوم تربیتی ما فشار وارد می‌کند.

وضعیت تاریخ نوین آموزش در ایران به سه دوره تقسیم می‌شود: ۱. دورهٔ مواجهه و تقلید: که از تأسیس دارالفنون در سال

تلقی اجتماعی نیست و این بحث که جامعه می‌تواند تربیت شود، مطرح نیست. به همین دلیل نیز، با نگاهی به رشته‌های دانشگاهی متوجه خواهیم شد که رشتهٔ مستقلی به نام جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در دانشگاه‌های ایران نداریم، در حالی که رشته‌ای به نام روان‌شناسی تربیتی، تقریباً در خیلی از دانشگاه‌هایی که دانشکده‌های علوم تربیتی دارند، وجود دارد. اگر دقیق‌تر مواد درسی و عنوان‌ها و سرفصل‌های درسی رشته‌های علوم تربیتی را نگاه کنیم، خواهیم دید که درس‌های روان‌شناسی تعداد واحدهای بیشتری نسبت به درس‌های جامعه‌شناسی یا نگاه‌های جامعه‌شناسانه، در علوم تربیتی دارد. اگر به سابقهٔ تحصیلی استادان رشته‌های علوم تربیتی هم نگاهی داشته باشیم، می‌بینیم که آن‌ها بیشتر پیشینهٔ تحصیلی روان‌شناسی در دورهٔ کارشناسی و کارشناسی ارشد دارند. اما در دورهٔ دکترا ممکن است جامعه‌شناسی با فلسفهٔ آموزش و پرورش خوانده باشند، یا به‌طور کلی تحصیلات روان‌شناسی دارند و در یکی از رشته‌های علوم زیستی تدریس می‌کنند. ما در کلاس‌های رشته‌های علوم تربیتی هم هیچ‌گاه نگاه جامعه‌شناسانه‌ای را نمی‌بینیم و این نگاه وجود ندارد، تقریباً می‌توان گفت بحث‌های جامعه‌شناسانه در مباحث تربیتی جایگاهی ندارند. این‌ها حاصل تجربیات من در پنج سال تدریس درس جامعه‌شناسی در رشته‌های علوم تربیتی است.

معمولاً وقتی در مورد روان‌شناسی در کلاس بحث می‌کردیم، بنده سعی می‌کردم با نگاه جامعه‌شناسانه به مفاهیم روان‌شناختی نگاهی بیندازم. من می‌دیدم که حتی تلقی از خود مفهوم روان و ذهن درون کودک یا آموزنده هم بدون توجه به هیچ دلالت اجتماعی یا جامعه‌شناسانه‌ای، برای آن‌ها طرح شده و برخی از دانشجویان علوم تربیتی اصلاً درک و تصویری از ماهیت اجتماعی یادگیری و آموزش ندارند. در درس جامعه‌شناسی عمومی و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به آن‌ها می‌گفتم که **دور کنیم** اساساً دربارهٔ آموزش حرف زده است و به‌طور کلی او جامعه‌شناسی را همان آموزش می‌داند، آن‌ها متوجه نمی‌شدند یا تعجب می‌کردند؛ در حالی که اکثر آن‌ها لیسانس و فوق‌لیسانس بودند.

این‌ها قرائتی هستند که نشان می‌دهند، نگاه جامعه‌شناسانه در رشته‌های علوم تربیتی، وجود ندارد یا خیلی ضعیف است. می‌خواهم تحلیلی تاریخی ارائه کنم که چرا وضعیت این‌گونه است. چرا دانشگاه‌های ما و نظام آموزش عالی که ناظر بر آموزش است، و به تبع آن، این چنین شده است؟ برون‌داد نظام آموزش عالی ما که می‌شود برون‌داد نظام آموزش و پرورش ما تأثیر نگاه روان‌شناسانهٔ خود را بر فرایند نظام آموزشی ما هم می‌گذارد. بنابراین تعجبی ندارد که خود آموزش عالی ناظر بر آموزش عمومی است که ویژگی روان‌شناسانه دارد.





دانش‌ها هستند. گویا ما به چیزی به نام علوم انسانی نیاز نداریم. هیچ مدرسه‌ای هم با عنوان علوم انسانی تأسیس نشد. به هر حال، متولی دانش‌هایی که به علوم انسانی مربوط هستند، مانند ادبیات، فلسفه و دانش‌های دیگر، به صورت سنتی حوزه‌های علمیه بودند. البته خود تفکیک علوم فنی و مهندسی و انسانی یک تفکیک مدرن است. چون در خود حوزه‌های علمیه ما، چیزی به نام علوم انسانی وجود نداشت. تمام دانش‌ها که ما نام علوم انسانی بر آن‌ها می‌گذاریم، در حوزه‌ها ذیل علوم دینی آموزش داده می‌شدند. در همین راستا، کسانی که دارالفنون را تأسیس کردند، می‌گفتند ما آموزش علوم و فنون را در ایران پایه‌گذاری کردیم.

پیش‌فرض آن‌ها این بود که علوم انسانی در حوزه‌های علمیه آموزش داده می‌شوند و حوزه‌ها متولیان علوم انسانی هستند و بنابراین ما باید به سراغ نیاز اصلی برویم.

من در اینجا فرضی را مطرح می‌کنم که رد پای آن را بعداً در تحول آموزش نوین به راحتی می‌توانیم ببینیم. آن فرض این است که انگیزه بنیان‌گذاری آموزش علوم نوین در ایران اساساً انگیزه سیاسی داشته و دلیل آن شکست سیاسی و نظامی از روسیه بوده است. شکست مزبور پرسشی را ایجاد کرد که دلالت سیاسی داشت: «راز عقب‌ماندگی ملت ایران چیست؟ چرا شکست خوردیم؟ و چطور می‌توانیم عظمت گذشته را دوباره باز یابیم؟»

به تعبیر دیگر، پشت اقداماتی که برای آموزش صورت گرفت، سودای عظمت‌طلبی ملی وجود داشت. شرط لازم برای رسیدن به عظمت ملی این بود که ما از نظر تکنیکی و فنی قدرتمند بشویم. لذا در اینجا من نتیجه می‌گیرم، پایه‌گذاری آموزش نوین در ایران تا حدودی زمینه سیاسی داشته است، نه صرفاً آموزشی و تربیتی. هدفی سیاسی که به واسطه پیشرفت تکنیکی و قدرتمند شدن به لحاظ فنی و علمی محقق می‌شده است. بنابراین ردپای تکنیک را به لحاظ تاریخی در امور سیاسی می‌بینیم. در دوره استقرار و فراگیری با انقراض سلسله قاجار مواجه بودیم و برآمدن سلسله بعدی که با کودتا صورت می‌گیرد. در این دوره آموزش ذیل پروژه کلان «دولت - ملت‌سازی» پی گرفته شد. یکی از زیرپروژه‌های دولت - ملت‌سازی، توسعه امر آموزش است؛ آموزش عمومی و آموزش عالی به همین دلیل، در سال ۱۳۰۰ «شورای عالی معارف» تأسیس می‌شود. در قانون تأسیس این شورا، دولت یا وزارتخانه معارف موظف شده است مقدمات تعلیمات اجباری و رایگان را برای همه مردم در همه جا فراهم کند.

می‌دانید که نظام آموزش مکتبخانه‌ای نه اجباری بود و نه همه توان برخوردار شدن از آن را داشتند. بنابراین به تبع آن نظام، کم‌سوادی و بی‌سوادی در جامعه ایران شایع بود. برای رفع بی‌سوادی و کم‌سوادی، تشخیص داده شد که نظام آموزش

۱۲۳۱ آغاز شد تا تأسیس «شورای عالی معارف»، یعنی سال ۱۳۰۰، ادامه پیدا کرد.

۲. دوره استقرار و فراگیری: که از سال ۱۳۳۷ تا تأسیس وزارت فرهنگ و جداسازی آموزش عالی از آموزش عمومی در سال ۱۳۴۳ ادامه داشت و به نظر بنده نقطه عطف تاریخی است. **۳. دوره تحول:** یعنی دوره‌ای که احساس نیاز شد، تحولات بنیادین در آموزش ایران رخ دهد. این دوره از سال ۱۳۴۳ آغاز شد و تا حال حاضر ادامه دارد. نشان آن، «سند تحول بنیادین» است که انگار ما همواره می‌خواهیم تحول بدهیم. همواره نیازمند تحول هستیم و راضی به آنچه وجود داشته است، نخواهیم بود. البته دوره تحول هم به دوره تحولی قبل و بعد از انقلاب تقسیم می‌شود.

دوره مواجهه و تقلید، رویای تاریخی و برانگیزاننده ایرانیان به آموزش نوین راه، شکست ایران در جنگ با روس می‌داند. در جنگ‌های ایران و روس، در حالی که سپاه ایران متشکل از ۳۰ هزار نفر بود، از یک قشون دو هزار نفری ارتش روس شکست می‌خورد. این شکست به مانند یک سیلی به وجدان نخبگان ایرانی است که چرا ما اصلاً شکست خوردیم. چرا ما با ۳۰ هزار نفر نتوانستیم دو هزار نفر را شکست بدهیم؟ و به دنبال آن، سرزمین‌های زیادی را از دست دادیم و تبعات اجتماعی و سیاسی خسارت‌باری داشت. بنابراین برای نخبگان پرسش از علت شکست ما خیلی جدی شد.

اولین پاسخی که به آن دادند این بود که ما عقب‌مانده هستیم، اما آن‌ها پیشرفت کرده‌اند. در واقع اولین جرقه‌های تکریم ایده پیشرفت ناشی از این رویداد تاریخی بود که در ذهن ایرانیان زده شد. ایده پیشرفت و ایده عقب‌ماندگی اولین پاسخ دم‌دستی بود که به آن پرسش دادند.

سؤال بعدی این بود که راز پیشرفت آن‌ها و راز عقب‌ماندگی ما چیست؟ روشنگران و نخبگان ایرانی پاسخ‌های متنوعی به این پرسش دادند که یکی از عمده‌ترین و مهم‌ترین پاسخ‌ها این بود که ما به لحاظ علوم و فنون از غربی‌ها یا از روسیه عقب هستیم. نخبگان دلیل عقب‌ماندگی ما را در نداشتن آموزش دیدند و آرام آرام این فکر شکل گرفت که نظام آموزشی‌مان باید تحولی پیدا کند. چون نظام آموزشی و سنتی ما اجازه نمی‌دهد، آگاهی در علوم و فنون گسترش یابد و پیشرفت کند. این پاسخ‌ها در نهایت عینیت اجتماعی و سیاسی خودش را در تأسیس دارالفنون نشان داد که در آن، منظور از دانش و آگاهی، دانش فنی و تکنیکی است. عنوان دارالفنون هم به وضوح این موضوع را نشان می‌دهد که سرای فن و تکنیک است و شامل علوم پایه و فنی می‌شود و تا جایی که اطلاع دارم، علوم زیست‌شناسی و غیره را هم در برمی‌گیرد.

پیش‌فرض تأسیس دارالفنون این است که ما نیازمند دانش‌های فنی و تکنیکی هستیم و آنچه که کم داریم، همین



خودجوش از پایین و مبتنی بر تقاضای اجتماعی نبود، بلکه فرایندی تحمیل شده و از بالا بود که عموماً از سوی نخبگان سیاسی انجام می گرفت.

در اینجا ما باز هم ردپای عظمت‌طلبی ملی را می‌بینیم و برای آن به هر حال باید تکنسین تربیت می‌شد. همچنین در این دوره هم می‌بینیم که در گسترش آموزش عمومی و آموزش عالی، باز هم آموزش فنون و علوم فنی و غیرعلوم انسانی اولویت پیدا می‌کند. اکنون ممکن است سؤال کنید: این‌ها چه ربطی به روان‌شناسی دارند؟ به آن خواهیم رسید.

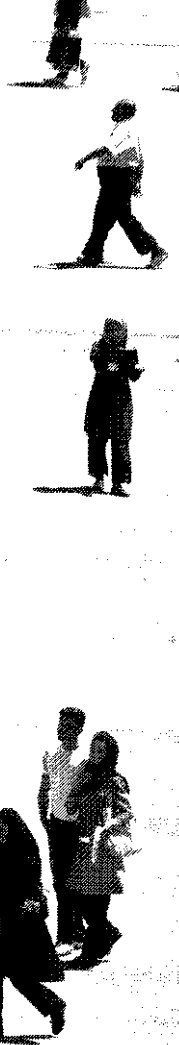
بدانید که تا سال ۱۳۴۳ آموزش عمومی فراگیرتر می‌شود و به تمام شهرها و روستاها می‌رود. مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها ساخته و تأسیس می‌شوند و به‌طور کلی آموزش گسترش پیدا می‌کند. به قدری گسترش پیدا می‌کند که دیگر یک وزارتخانه نمی‌تواند جوابگو باشد. لذا آموزش عالی را از آموزش عمومی جدا می‌کنند. هم‌زمان در فاصله سال‌های ۱۳۰۰ تا ۱۳۱۰، برنامه اعزام دانشجویان به اروپا هم آغاز می‌شود که دولت متولی آن است. حتی قانونی هم در سال ۱۳۰۶ تصویب می‌شود که دولت را موظف می‌کند، در سال ۱۰۰ دانشجوی فنی و نظامی ممتاز را به اروپا اعزام کند.

در میان این دانشجویان که عمدتاً فنی و نظامی بودند، تعدادی هم برای تحصیل حقوق اعزام شدند، حقوق‌زیرمجموعه علوم انسانی است، اما ماهیتی تکنیکی دارد. به تعبیر دیگر برای اداره بروکراسی و دیوان‌سالاری دولتی کاربرد دارد. در اواخر همین

عمومی وسیع و کارامدی داشته باشیم که مستلزم ایجاد بروکراسی و دیوان‌سالاری به شدت برنامه‌ریزی شده، گسترده و فراگیر بود. بر همین اساس دولت موظف بود تعلیمات اجباری و رایگان را گسترش دهد.

ما در دوره مواجهه و تقلید می‌دیدیم که برای ورود دانش‌های نوین به جامعه مقاومت‌های اجتماعی صورت می‌گرفت. برای مثال، مدارس رشدیه به خاطر این مواجهه‌ها و مقاومت‌ها تعطیل شدند. به همین دلیل رشد و گسترش این قبیل مدارس را در آن دوره نمی‌بینیم و مکتبخانه‌های سنتی همچنان سر جای خود بودند. اما با تصویب قانون معارف و حمایت‌های دولت، مدارس عمومی گسترش پیدا کردند. این گسترش به دلیل رایگان و اجباری بودن آموزش بود. به همین دلیل مردم دیگر بچه‌های خود را به مکتبخانه‌ها نمی‌فرستادند، از سال ۱۳۰۱ تا ۱۳۰۶، بسیاری از مکتبخانه‌ها تعطیل شدند و زمینه گسترش و فراگیری آموزش عمومی فراهم آمد.

هم‌زمان با این تحول، برای گسترش برنامه‌ها نیاز بود که برای اداره دیوان‌سالاری دولتی متخصص داشته باشیم. معلم هم نیاز داشتیم. لذا یکباره هم دانش‌سراهای تربیت‌معلم تأسیس شدند. این‌ها همه اضلاع متفاوت پازلی هستند که برای گسترش و فراگیری آموزش به وجود آمدند. نکته مهم این است که انگیزه گسترش و فراگیری آموزش در نهایت سیاسی است. یعنی برای پیشرفت ملی و قدرتمند شدن کلیت جامعه و دستگاه‌های اداری صورت می‌گیرد. پس توسعه و فراگیری آموزش فرایندی



دوره، یک مجموعه از دانشجویان در رشته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی هم به اروپا و آمریکا اعزام می‌شدند که مرحوم دکتر علی شریعتمداری یکی از این دانشجویان است که پیشینه روان‌شناسی داشتند و در دانشگاه‌های آمریکا تحصیل کردند که مکتب فکری، فلسفی و تربیتی آن دانشگاه‌ها خیلی روان‌شناسانه بود.

البته دکتر شریعتمداری می‌گوید پراگماتیسم را وارد ایران کرده است، ولی من فکر می‌کنم پیش از اینکه پراگماتیسم دیوبی و جیمز را وارد کرده باشد، تربیت روان‌شناسانه را وارد ایران کرده است. نوع نگاه ایشان به امر تربیت روان‌شناسانه است و کتاب‌هایش هم به خوبی این موضوع را نشان می‌دهد. نگاه جامعه‌شناسانه در آثارش کمتر به چشم می‌خورد. وی بعد از تحصیل که به ایران برمی‌گردد، یکی از کسانی می‌شود که در دوره تحول سوم، هم قبل از انقلاب اسلامی و هم بعد از آن، فرد بسیار تأثیرگذاری می‌شود. این تأثیر را می‌توان در تحول نظام دانشگاه‌های ناظر بر علوم تربیتی و حتی در آموزش و پرورش ایران مشاهده کرد. به همین دلیل، هنوز نشان نگاه دکتر شریعتمداری را در دانشگاه‌های خودمان می‌بینیم که یکی از عوامل آن غلبه نگاه روان‌شناسانه همین نوع تأثیرگذاری مشخص ایشان در قبل و بعد از انقلاب است.

از عوامل دیگر می‌توان به این موضوع اشاره کرد که بعد از سال ۱۳۴۲ و جدایی وزارتخانه‌ها از هم، دوباره انقلاب سفید و تحولات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی در ایران از یک طرف و رشد قیمت نفت از طرف دیگر، موجب می‌شوند که این تفکر شکل بگیرد که نظام آموزشی هم باید تحول پیدا کند.

از مهم‌ترین ویژگی‌های این تحول، گذر از نظام آموزشی فرانسوی به نظام آمریکایی است. نقطه عطف این تحول سال ۱۳۴۳ است که نخبگان تازه فارغ‌التحصیل شده از آمریکا، از جمله مرحوم دکتر شریعتمداری، متولی انجام آن می‌شوند. ما می‌دانیم که در آمریکا روان‌شناسی پوزیتیویستی، به خصوص رفتارگرایانه، خیلی غلبه دارد. همان فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های آمریکا، وقتی به ایران بازگشتند متولی تحول در ساختار آموزش ایران شدند و نگاه پوزیتیویستی و رفتارگرایانه را درون دانشگاه و آموزش و پرورش جاری و ساری کردند.

علاوه بر آن، یک دلیل غیبت نگاه‌های جامعه‌شناسانه درون آموزش و پرورش این است که نگاه‌های جامعه‌شناختی با نقد اجتماعی گره خورده‌اند. این نگاه‌ها، جدا از مسئولیت‌های فردی، ساختارها و مناسبات اجتماعی را مسئول نابسامانی امور اجتماعی می‌دانند.

این نگاه نقادانه و جامعه‌شناختی بدترین سم و خطر برای نگاه‌های عظمت‌طلبانه ملی و سیاسی محسوب می‌شود. کمتر حکومتی اجازه می‌دهد که آموزش و پرورش آن سوژه‌هایی تربیت کند که در مقابل آن بایستند و از آن انتقاد کنند. بنابراین طبیعی است که ساختارهای سیاسی خیلی اجازه نمی‌دهند که

آموزش و پرورش به سمت نگاه‌های جامعه‌شناسانه تحول پیدا کند. این دلیل، قبل از انقلاب اسلامی مطرح است. قبل از انقلاب به سمت نگاه‌های جامعه‌شناسانه حرکت نشد و بیشتر نگاه‌های تکنیک‌زده و روان‌شناسی زده بودند. بعد از انقلاب هم این روند را به نوعی می‌بینیم. می‌گویند اگر می‌خواهیم جامعه درست شود، باید افراد درست و متخلق به خلق نیکو شوند. دیگر اینکه ملت ما به دلیل استبداد و استعمار، پیش از انقلاب، عظمتی را که باید پیدا نکرد.

اینجا هم می‌بینیم که سودای عظمت‌طلبی در انقلاب به امر آموزش گره می‌خورد. به هر حال آموزش باید سوژه‌هایی تربیت کند که در خدمت این عظمت‌خواهی ملی قرار گیرند. اینجا دوباره انگیزه‌های سیاسی و ردپای آن‌ها را در فرایندهای آموزش، چه در دانشگاه و چه در مدرسه مشاهده می‌کنیم. به طور کلی، نگاه جامعه‌شناسانه در آموزش با نگاه روان‌شناسانه سه تفاوت دارد:

۱. در نگاه جامعه‌شناسانه، توجه به مناسبات و ساختارهاست، در حالی که در نگاه روان‌شناسانه توجه به فرد مستقل از جامعه است. بنابراین توصیه‌ها و راهکارهای تربیتی هم عمدتاً به نگاه روان‌شناسانه محدود می‌شود. در بهترین حالت، تربیت به پندهای اخلاقی تبدیل، و به امر تربیت اخلاقی محدود یا فرو کاسته می‌شود. در این وضعیت تربیت محدود به اقدامات پرورشی است که فقط روی ذهن و روان دانش‌آموز متمرکزند. اگر مواد تربیتی و پندهای اخلاقی در ذهن بچه جا بگیرد، خودبه‌خود آدم خوبی می‌شود. و اگر فرد خوب بشود، جامعه هم خوب خواهد شد.

من نام این نگاه را روان‌شناسانه می‌گذارم. این در حالی است که در نگاه جامعه‌شناسانه بیشتر از آنکه فرد مهم باشد، ساختارها و مناسبات مهم است.

۲. تفاوت بعدی در بحث نقد اجتماعی است که برای ساختار سیاسی و قدرت تحملش بعضاً آسان نیست. نظام‌هایی که برای پیشرفت و توسعه برنامه‌های متمرکز دارند، نقد اجتماعی را چندان نمی‌پذیرند و بیشتر به نگاه‌های روان‌شناسانه در امر آموزش دامن می‌زنند. نمونه‌های آن را می‌توان در صداوسیما دید که عموماً برای بررسی مشکلات خانواده و مشکلات تحصیلی بیشتر روان‌شناس دعوت می‌کنند.

ما در اینجا غیبت نگاه جامعه‌شناسانه را به وضوح می‌بینیم. در تمامی مؤسسه‌هایی که تست‌زنی آموزش داده می‌شود، یک مشاور و روان‌شناس هم دارند. صداوسیما و به تبع آن آموزش و پرورش اصلاً به این نکته توجه ندارند که: امر آموزش پیش از آنکه روانی و فردی باشد، امری اجتماعی است.

۳. سومین تفاوت نگاه روان‌شناسانه با جامعه‌شناسانه در آموزش و پرورش، در مسئله تلقی از یادگیری است که نگاه روان‌شناسانه آن را امری ذهنی و درونی تعریف می‌کند. در حالی که در نگاه جامعه‌شناسانه، یادگیری اساساً امری اجتماعی است.

رویکرد جامعه‌شناختی به آموزش و پرورش

طاہرہ جلالوند

کارشناس ارشد فلسفہ تعلیم و تربیت

مقدمه

با ایده کل انسانیت و با کل سرنوشت انسان سازگار باشد [کانت، ۱۳۷۵].

نظریه‌پردازان و جامعه‌شناسان آموزش و پرورش نیز از دیرباز نقش تربیتی تأثیرات متقابل فرد و جامعه را شناخته و کوشیده‌اند، آن نوع نظام اجتماعی را که بر استعدادهای انسانی مبتنی باشد و آن‌ها را شکوفا کند، مشخص سازند. آموزش و پرورش نیز بر این نکته تأکید می‌ورزد که مدرسه نهاد اجتماعی ویژه‌ای است که به منظور پروردن مهارت‌ها، دانش‌ها و ارزش‌های مطلوب در متعلمان تأسیس شده است. به مفهومی رسمی و عمدانه‌تر، آموزش و پرورش در سازمان مدرسه تحقق می‌یابد.

نقش معلم و دیدگاه‌های جامعه‌شناختی آن

جامعه‌شناسان آموزش و پرورش بر اهمیت تدریس و نقش معلم تأکید می‌ورزند و به این نکته اذعان دارند که این نقش شامل اوضاع روانی، ارزش‌ها و رفتاری است که جامعه برای هر کس که این مقام را احراز کرده، قائل شده است [اتو کلاین برگ، ۱۳۶۸]. برای فهم ساختار و فرایند اجتماعی نقش معلم سه دیدگاه عمده نظری در جامعه‌شناسی تدریس مطرح است: نظریه کارکردگرایی؛ نظریه تضاد؛ نظریه تفسیری. هر یک از این سه نظریه یاد شده بر نقش کانونی معلمان و نهاد آموزشی تأکید دارند، اما هر یک به این نقش به گونه خاصی می‌پردازند. در نظر صاحب‌نظران دیدگاه کارکردگرایی، نقش آموزش و پرورش انتقال دانش فرهنگی، ارزش‌ها و باورهاست. در حالی که در دیدگاه نظریه تضاد، نقش آموزش و پرورش بازتولید ساختار اقتصادی و قشربندی نیروی کار است. این در حالی است که از دیدگاه

«آموزش و پرورش» در مفهومی وسیع به تمامی فرایندهایی اطلاق می‌شود که زندگی فرهنگی را برای انسان تأمین می‌کنند. نوع انسان همچون همه موجودات دیگر به صورت بیولوژیک تولیدمثل می‌کند، اما زاد و ولد بیولوژیک با توالد فرهنگی یکی نیست، بدین معنا که انسان از راه زندگی در فرهنگ و مشارکت در آن، به تدریج فرهنگ را اخذ می‌کند و در آن سهیم می‌شود. افراد و نهادهای اجتماعی متعددی در فرایند فرهنگی کردن نسل جوان دست‌اندرکارند. خانواده، گروه هم‌سالان، جامعه، رسانه‌های گروهی، مذهب و دولت، همگی بر فرد تأثیر سازنده دارند. در این میان، نقش آموزش و پرورش تعیین‌کننده، بی‌بدیل و انکارناپذیر است [گوتگ و پاک‌سرشت، ۱۳۸۹].

آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از بنیادهای زندگی اجتماعی، همواره بدین شکل بوده است که به انسان‌ها کمک کند تا بتوانند بیاموزند که چگونه با وظایفی که بر عهده دارند، آشنا شوند و چگونه در انجام وظایف خویش توفیق یابند. ارتباط آموزش و پرورش با سازمان و فرهنگ جامعه تا بدان حد است که می‌توانیم بگوییم به هر نسبت جامعه به پایه والاتری از اخلاق رسیده، نقش آموزش و پرورش در آن نیز پرمایه و اثرگذارتر بوده است [جلالوند، ۱۳۹۱].

امانوئل کانت^۱، فیلسوف گرانقدری است که علاوه بر فلسفه نظری، مسائل و مشکلات حوزه اجتماعی آدمیان را نیز مورد توجه قرار داده است. او همه دست‌اندرکاران طرح‌های آموزش و پرورش را به این اصل تربیتی که همواره باید پیش روی خود داشته باشند، توجه داده است که تربیت باید همواره

تفسیری نیز، نقش آموزش و پرورش، همانا فرایند اجتماعی شدن است [اسپنسر، ۱۹۹۷]. در ادامه این نوشتار، به بیان کامل‌تری از دیدگاه‌های موجود می‌پردازیم.

دیدگاه کارکردگرایی^۲ (دیدگاه تعادل یا وفاق): این نظریه به روابط موجود بین ساختارها یا نهادهای موجود و دوام جامعه (نظیر آموزش و پرورش) و نقشی که این نهادها در حفظ وضع موجود و دوام جامعه ایفا می‌کنند، توجه دارد. از این نقطه نظر، جامعه نظامی از اجزای به هم وابسته دارای کارکرد است. **امیل دورکیم**^۳ برای اولین بار به طرح این موضوع پرداخت که آموزش و پرورش نهادی است که از طریق آن، ارزش‌ها به اعضای جامعه منتقل و در آن‌ها درونی می‌شوند. از این لحاظ آموزش و پرورش دارای ماهیت اخلاقی است. به اعتقاد او، «تربیت اخلاقی»^۴ وظیفهٔ معلمان است. لذا تعهد معلمان به ارزش‌ها و باورهای اصلی جامعه بسیار اهمیت دارد. دورکیم نقش معلمان را بسیار قدرتمند می‌داند، زیرا این معلمان هستند که انتقال فرهنگی ارزش‌ها از نسلی به نسل دیگر را تضمین می‌کنند. بدین‌سان معلمان در حفظ نظم اجتماعی موجود نقش مهمی دارند. **دیدگاه تضاد**^۵: نظریه پردازان دیدگاه تضاد، از جمله مارکسیست‌ها و نئومارکسیست‌ها، معتقدند نظریهٔ کارکردگرایی از تبیین کامل ماهیت پویای جامعه عاجز است. در مقابل آنان جامعه را نظامی می‌دانند که ویژگی آن وجود نابرابری اجتماعی است. همین نابرابری سبب تضاد اجتماعی و تغییر اجتماعی می‌شود. منبع نابرابری اجتماعی همانا سازمان اقتصادی جامعه و توزیع نابرابر آن است. این دسته از متفکران بر این باورند که مدرسه پیوند مهمی بین اقتصاد و

فرصت‌های اقتصادی افراد برقرار می‌کند و این سبب خواهد شد که مدرسه به تقویت نابرابری کمک کند. زیرا مدرسه تحت کنترل افراد قدرتمندی است که مدرسه منافع آنان را تأمین می‌کند [رابینسون، ۱۹۸۱].

نتایج تحقیقات **بولز** و **جینتیس** نشان داده‌اند، مدرسه در خدمت طبقهٔ سرمایه‌دار است، زیرا کارگرهایی را از طریق انتقال ارزش‌هایی نظیر اطاعت از منبع قدرت، سروقت حاضر بودن، و احساس مسئولیت برای کار، برای خدمت به سرمایه‌داری تربیت می‌کند [شارع‌پور، ۱۳۸۷].

به اعتقاد این نظریه‌پردازان، ایدهٔ فرصت‌های آموزشی برابر برای تمام طبقات یک اسطوره است. در حقیقت مدرسه دانش‌آموزان را به گونه‌ای متفاوت از هم و متناسب با خاستگاه اجتماعی - اقتصادی‌شان، پاداش می‌دهد. این امر تقسیم کار اجتماعی موجود در جامعه را بازتولید می‌کند. از این نظر، معلمان ابزار فرایند بازتولید هستند و تا زمانی که قضاوت‌های خویش را از دانش‌آموزان بر مبنای طبقات اجتماعی آن‌ها انجام می‌دهند، نابرابری را دائمی می‌سازند. در واقع تحلیل مارکسیستی این دیدگاه به بررسی رابطهٔ متقابل بین مدرسه و جامعه می‌پردازد.

دیدگاه تفسیری^۶: در این دیدگاه، جامعه هویتی پویا تصور می‌شود که روابط ناشی از کنش و واکنش زنان و مردان آن را شکل می‌دهد. این دیدگاه به رد نظریات کارکردگرایی در خصوص جامعه، دانش و رفتار انسانی می‌پردازد و نسبت به فهم الگوهای ارتباطی که ساخت اجتماعی واقعیت را شکل می‌دهند، ابراز علاقه می‌کند. بدین ترتیب، نظریه‌های تفسیری مبتنی بر معانی تفسیری هستند که مردم آن‌ها را از طریق ارتباط با دیگران می‌سازند. جامعه‌شناسان



تفسیری و به‌خصوص طرفداران سنت کنش متقابل نمادی، به توسعه «خودانگاره» فرایند اجتماعی شدن و توانایی افراد برای ایفای نقش علاقه‌مندند. آن‌ها با استفاده از روش‌های تحقیق کیفی در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، به فهم زندگی روزانه در مدرسه از نقطه‌نظر کسانی پرداخته‌اند که بخشی از سازمان مدرسه محسوب می‌شوند. **مایکل یانگ** طلیعه‌دار برجسته این نظریه است. به اعتقاد او، جامعه‌شناسی تفسیری در آموزش و پرورش بر ماهیت اجتماعی مقولات آموزشی و فرایندهای اجتماعی تأکید می‌کند که از طریق آن‌ها این مقولات ساخته و حفظ می‌شوند [رابینسون، ۱۹۸۱].

این نظریه که بیشتر مورد استفاده جامعه‌شناسان آموزش و پرورش در انگلستان بوده، کوشیده است رابطه معلم - دانش آموز و الگوهای ارتباطی در کلاس درس را دریابد [اسپنسر، ۱۹۹۷].

ماهیت اجتماعی آموزش و پرورش

الف. مدرسه به مثابه سازمان آموزشی

به اعتقاد **پارسونز**^۶ (۱۹۹۵)، هدف‌های مدرسه به‌عنوان یک سازمان آموزشی عبارت‌اند از: آماده ساختن دانش‌آموزان برای به‌عهده گرفتن نقش‌های بزرگ‌سالی در جامعه، از طریق اجتماعی و آشنا کردن آن‌ها با ارزش‌های جامعه، و آموختن مهارت‌های لازم برای اجرای این نقش‌ها در زندگی در یک جامعه پیچیده. پس مدرسه باید تضمین‌کننده آن باشد که دانش‌آموزان مهارت‌ها و دانش عمومی لازم برای ایفای کارکرد در یک جامعه پیچیده را دارا باشد [شارع‌پور، ۱۳۸۷].

ب. تلقی مدرسه به‌عنوان یک سازمان اجتماعی

به تعبیر **اتزیونی**^۸ سازمان نوعی واحد اجتماعی است که به منظور نیل به هدف‌های خاصی ساخته شده است. براساس این تعریف، مدرسه مخصوصاً ایجاد شده است تا هر روز افراد مختلف در چارچوب آن با یکدیگر ارتباط بگیرند. مدرسه قبل از هر چیز یک سازمان است و بسیاری از ویژگی‌های مشترک سازمان را داراست. در واقع، مدرسه نوع خاصی از سازمان اجتماعی و سازمان اجتماعی نوع خاصی از نظام اجتماعی و نظام اجتماعی نوع خاصی از نظام محسوب می‌شود. لذا دانش‌های موجود در حوزه‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی آموزش و پرورش می‌توانند تعریف‌های مشخص و روشنی را در این زمینه به تمامی دست‌اندرکاران آموزش و پرورش و مسائل مربوط به آن ارائه دهند و سبب بهره‌وری بیشتر افراد در این راستا شوند.

ج. کلاس درس به‌عنوان یک نظام اجتماعی

تالگوت پارسونز به ارائه تحلیلی نظری از کلاس درس به‌عنوان یک نظام اجتماعی پرداخته است. به اعتقاد او، کلاس درس دارای دو کارکرد مهم است:

۱. کلاس درس را می‌توان یکی از عوامل مهم اجتماعی شدن

دانست. زیرا وسیله‌ای است که به واسطه آن، اعضای جامعه می‌آموزند تا بخواهند و بتوانند نقش‌های خود را به‌خوبی در نظام ایفا کنند (البته به غیر از کلاس درس، خانواده و گروه هم‌سالان نیز یکی دیگر از عوامل اجتماعی شدن هستند).

۲. کلاس درس یکی از عوامل تخصیص نیروی انسانی است. یعنی این مدرسه است که افراد را برای شغل‌های خاصی در جامعه انتخاب می‌کند. مطالعات سنجی در این باره نشان می‌دهد، معلمان غالباً در درک روابط اجتماعی دانش‌آموزان در کلاس درس دچار سوءتفاهم می‌شوند [شارع‌پور، ۱۳۸۰].

د. سازمان آموزشی و «نظریه نقش»^۹

انتقال فرهنگ از نسلی به نسل دیگر در مدرسه سازمان می‌یابد. مدرسه سازمانی اجتماعی است. یعنی مجموعه منظمی از روابط میان فردی است که برای نیل به هدف‌های مشخصی به‌وجود آمده‌اند. هر قدر معلم‌ها نحوه عملکرد مدرسه را بهتر دریابند، تدریس آنان کارایی بیشتری خواهد یافت. رفتار تمامی سازمان‌های اجتماعی برای نیل به هدف‌های خود مبتنی بر همکاری بین اعضایی است که دارای روابط کاری مؤثر و قابل انطباق با تغییرند. موفقیت مدرسه به روابط تعاونی بین اعضای آن بستگی دارد که برحسب واگذاری نقش‌ها و تثبیت هنجارها به‌وجود می‌آیند.

ه. موقعیت اجتماعی معلم و نظریه وابستگی متقابل اجتماعی

موقعیت اجتماعی مربوط می‌شود به مجموعه‌ای از افراد که دارای برخی ویژگی‌های مشترک‌اند و در جامعه به آن‌ها عنوان خاصی داده می‌شود. برخی از نویسندگان از اصطلاح «پایگاه»^{۱۰} برای اشاره به موقعیت اجتماعی استفاده می‌کنند (شارع‌پور، ۱۳۸۷).

نظریه وابستگی متقابل اجتماعی^{۱۱}

شاید مهم‌ترین نظریه روان‌شناسی اجتماعی برای حوزه آموزش و پرورش، «نظریه وابستگی متقابل اجتماعی» باشد [جانسون و جانسون، ۱۹۹۷]. بنابر این تئوری، این معلم کلاس است که باید تصمیم بگیرد: آیا تدریس کلاس درسی‌اش می‌باید مبتنی بر رقابت باشد یا تعاونی و تشریک مساعی، و یا انفرادی شکل گیرد.

براساس تحقیقات میدانی **کورت لوین**^{۱۲}، وابستگی متقابل اجتماعی زمانی پدید می‌آید که رفتار هر فردی تحت تأثیر کنش‌های اجتماعی دیگران باشد. در هر وضعیت اجتماعی، افراد ممکن است برای نیل به هدف‌های متقابل به یکدیگر بپیوندند، یا با یکدیگر رقابت کنند تا ببینند چه کسی بهترین است، یا به‌طور مستقل از دیگران عمل کنند. مطالعات صورت گرفته درباره نظریه وابستگی متقابل اجتماعی نشان می‌دهند، عمل کردن به صورت تعاونی و تشریک مساعی، در مقایسه با



سازمان‌های اجتماعی و نظریه‌های مربوط به نقش، به دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت کمک می‌کند، حقوق و تکالیف خویش را روشن کنند. انتظارات معلم از دانش‌آموز نه تنها تعیین‌کننده نقش اوست، بلکه بر میزان یادگیری دانش‌آموز نیز تأثیر بسزایی دارد.

بنابر تحقیقات صورت گرفته، مدرسه سازمانی آموزشی و اجتماعی است که از لحاظ ماهیت سازمانی خود می‌تواند در نقش یک مؤسسه تعاونی جلوه‌گر شود و این معلم است که می‌باید توانایی آن را اخذ کند که هدف‌های یادگیری دانش‌آموزان را در سازمان اجتماعی مدرسه بر مبنای سه حالت رقابتی، انفرادی و تعاونی تعریف کند.

از مباحث فوق می‌توان چنین نتیجه گرفت که تقریباً تمامی دانسته‌ها در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و دیدگاه‌های مطرح می‌تواند بهره‌های فراوان و ارزش‌های معنوی بسیاری را برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به ارمغان آورد. مسلم است، توجه به تئوری‌ها و دیدگاه‌های جامعه‌شناختی و فلسفی موجود و بهره‌گیری از آن‌ها در تدوین مبانی بنیادی طرح‌های آموزش و پرورش می‌تواند مفید باشد. بدون شک رهیافت‌های مبتنی بر تئوری‌های یادشده در حوزه‌های جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و فلسفه‌های تعلیم و تربیت از آغاز تا امروز و فراتر رفتن به حوزه‌های عملیاتی و کاربردی آن‌ها، می‌تواند راهگشای امر خطیر تعلیم و تربیت باشد.

رویکردهای رقابتی یا فردگرایانه، به موفقیت بیشتر دانش‌آموزان در کلاس‌های درس و برقراری روابط مثبت‌تری به مراتب بیشتر در بین آنان می‌انجامد. همچنین، سازگاری‌های بیشتر روانی و شایستگی‌های اجتماعی و «عزت‌نفس»^{۱۳} فراوان‌تری را در پی دارد. بنابراین لازم است که یادگیری‌های تعاونی، نحوه تشریک مساعی و ایجاد گروه‌های درسی کلاسی بر این مبنای به معلمان آموزش داده شوند.

نتیجه‌گیری و بحث

با توجه به اینکه آموزش و پرورش اساساً فرایندی است شامل معلمان، دانش‌آموزان و افرادی دیگر که هدف آن انتقال دانش، مهارت‌ها و فرهنگ از یک نسل به نسل بعدی است، لذا روان‌شناسی اجتماعی (مطالعه روابط بین افراد، گروه‌های کوچک، و روابط پویای سازمانی) احتمالاً نزدیک‌ترین حوزه علوم اجتماعی به آموزش و پرورش است [جانسون و جانسون، ۱۹۹۷]. بر همین اساس، شایسته است که ماهیت اجتماعی آموزش و پرورش و سازمان آموزشی، و نظریه نقش و نظریه وابستگی متقابل اجتماعی و موقعیت اجتماعی معلم، مورد توجه و مذاقه قرار گیرد.

آموزش و پرورش و روان‌شناسی اجتماعی می‌توانند در فعالیت‌های آموزشی مفید و مؤثرتر باشند. آموزش و پرورش از طریق ارتباط میان افراد صورت می‌گیرد و فهم ماهیت

پی‌نوشت‌ها

1. Kant, Immanuel
2. Functionalism
3. Durkheim, E
4. Moral education
5. Conflict Theory
6. Interpretive
7. Parsons
8. Etzioni
9. Role theory
10. Status
11. Social interdependence theory
12. Kurt Lewin
13. Self-esteem

منابع

۱. شارع‌پور، محمود، (۱۳۸۷). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. انتشارات سمت. تهران.
۲. شارع‌پور، محمود، (۱۳۸۰). «مدل‌سازی معادله ساختاری». فصلنامه علوم اجتماعی. شماره ۱۴-۱۳.
۳. گوتگ، جرال دال و پاک‌سرشت، محمدجعفر، (۱۳۸۹). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی. انتشارات سمت. تهران.
۴. کانت، ایمانوئل (بی‌تا). تعلیم و تربیت: اندیشه‌هایی درباره آموزش و پرورش. ترجمه غلامحسین شکوهی. مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
۵. جلالوند، طاهره، (۱۳۹۱). دیدگاه جامعه‌شناختی در آموزش و پرورش. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

برنامه درسی پنهان و

رشد مهارت‌های اجتماعی

جعفر نجات

دکترای جامعه‌شناسی و مدرس دانشگاه علمی و کاربردی استان بوشهر



چکیده

یکی

از مهم‌ترین

نهادهایی که در زمینه

پرورش مهارت‌های

اجتماعی نقش دارند،

آموزش و پرورش است.

مدرسه به‌عنوان یک پایگاه مهم

آموزشی تأثیر غیر قابل‌انکاری در امر

تربیت دانش‌آموزان دارد. هدف از این

پژوهش بررسی نقش برنامه درسی پنهان

در رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان

در مدرسه‌های دوره متوسطه دوم شهر بوشهر

بوده است. روش تحقیق آن توصیفی - پیمایشی

و جامعه آماری آن شامل تمامی دانش‌آموزان دوره

متوسطه شهر بوشهر در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳

بوده است که تعداد ۳۶۲ نفر از آن‌ها براساس روش

نمونه‌گیری خوشه‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای

گردآوری داده‌ها از ابزار پرسش‌نامه که براساس مقیاس لیکرت

تنظیم شده بود، استفاده کردیم. تجزیه و تحلیل داده‌ها هم

با استفاده از نرم‌افزار «SPSS» و روش‌های آماری در سطح

توصیفی و استنباطی صورت گرفت.

یافته‌های تحقیق نشان دادند: برنامه‌های درسی پنهان و ابعاد

آن، همچون جو اجتماعی، ساختار فیزیکی و روابط درونی

مدرسه، با میزان مهارت‌های اجتماعی هم‌بستگی معناداری دارد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیر برنامه درسی پنهان و ابعاد آن، ۳۷٪ درصد از تغییرات در وضعیت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های اجتماعی، برنامه درسی پنهان، جو اجتماعی مدرسه، ساختار فیزیکی مدرسه، روابط درون مدرسه.

مقدمه

هدف اصلی نهادهای جامعه‌پذیری، اجتماعی کردن یا آماده ساختن دانش‌آموزان برای حضور مؤثر در جامعه و درک به موقع و هماهنگ ساختارها، کارکردها و فرهنگ جامعه به منظور نشان دادن عملکرد معقول، اعم از واکنش‌ها، رفتار یا کنش در جهت رفع نیازها و رسیدن به هدف‌های جمعی است. نظام جامعه‌پذیری و فرهنگ، ارتباط دو سویه‌ای با هم دارند. بدیهی است که نمادها و ارزش‌های نظام جامعه‌پذیری از طریق نظام فرهنگی تأمین می‌شوند [پیروز نیا، ۱۳۸۵].

نهادهای متفاوتی در زمینه پرورش مهارت‌های اجتماعی نقش دارند که یکی از مهم‌ترین آن آموزش و پرورش است و مدرسه به‌عنوان یک پایگاه مهم آموزشی، تأثیر غیرقابل‌انکاری در امر تربیت دانش‌آموزان دارد [ارغابی، ۱۳۸۸].

مدرسه، علاوه بر آموزش‌های رسمی، از طریق آموزش‌های غیررسمی در انتقال مهارت‌های اجتماعی می‌تواند ایفای نقش کند. در مدرسه‌ها نیز عوامل گوناگونی در پرورش مهارت‌های

اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارند. یکی از مهم‌ترین عوامل مرتب با مدرسه، «برنامه درسی پنهان» است. جامعه‌شناسان، پژوهشگران آموزش و پرورش و روان‌شناسان این مفهوم را غالباً برای توصیف نظام غیررسمی مدرسه به کار می‌برند.

برنامه درسی پنهان نه در جایی نوشته شده است و نه هیچ معلمی آن را درس می‌دهد. بلکه محیط آموزشی مدرسه، با تمام خصوصیاتش، آن را آموزش می‌دهد. صرف‌نظر از اینکه معلمان مدرسه تا چه اندازه متبحر و شایسته‌اند، یا برنامه درسی تا چه حد پیشرفت کرده است، دانش‌آموزان، اتفاقاً در معرض چیزی قرار می‌گیرند که هیچ‌گاه سخنی از آن در میان نبوده است. آن‌ها به مرور تحت تأثیر برنامه درسی پنهان مدرسه، رویکرد خاصی نسبت به زندگی اجتماعی و نگرش خاصی نسبت به تحصیل و یادگیری پیدا می‌کنند. بدون تردید یکی از مؤلفه‌های بسیار مهم در رشد اجتماعی دانش‌آموزان در

مدرسه، برنامه درسی پنهان است.

دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های درسی و به‌ویژه برنامه درسی پنهان با انواع مهارت‌ها و نگرش‌ها، همچون احترام، صداقت، سعه‌صدر، همدردی، وطن‌پرستی، تعهد و مسئولیت‌پذیری، توجه به نفع عموم، برابری، رعایت قانون و مقررات و غیره آشنا می‌شوند. آن‌ها همچنین می‌توانند دانش، مهارت‌ها، مفاهیم و نگرش‌هایی را فرا بگیرند که برای پرورش آن‌ها خطرآفرین‌اند و تهدید محسوب می‌شوند [فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۵].

کسب مهارت‌های اجتماعی با فرایند جامعه‌پذیری و یادگیری اجتماعی ارتباط دارد و این دو، پیش‌زمینه مهارت‌های اجتماعی هستند و بدون اجتماعی شدن یادگیری مهارت‌های اجتماعی ممکن نیست. مدرسه یکی از عوامل اساسی در اجتماعی شدن و کسب مهارت‌های اجتماعی است [ماسن و همکاران، ۱۹۹۷]. پژوهش حاضر به دنبال تبیین نقش برنامه درسی پنهان در کسب مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر بوشهر بوده است.

مفهوم‌شناسی و مبانی نظری

۱. مهارت‌های اجتماعی

مهارت‌های اجتماعی به توان برقراری ارتباط با دیگران اطلاق می‌شود، به گونه‌ای که فرد بتواند به حقوق، الزامات، رضایت خاطر و یا انجام وظایف خود در حد معقولی دست یابد؛ بی‌آنکه حقوق دیگران را نادیده بگیرد. در عین حال نیز بتواند در این موارد، مبادله‌ای باز و آزاد با دیگران داشته باشد [بیگی و فیروز بخت، ۱۳۸۴].

انگلبرگ و اس‌جو برگ (۲۰۰۴) معتقدند: مهارت‌های اجتماعی کارکردهای مختلفی دارند: برخی از مهارت‌های اجتماعی، رشد اجتماعی را تسهیل می‌کنند، برخی دیگر بافت‌های بین فردی را بهبود می‌بخشند، و برخی مانع از دست دادن تقویت‌های جاری می‌شوند.

مهارت‌های اجتماعی دارای ابعاد و مؤلفه‌های متفاوتی هستند. **کرانی و برن (۲۰۰۶)** مهارت اجتماعی را شامل چهار بعد می‌دانند:



● **مهارت‌های پایه‌ای؛** مثل مشاهده؛

● **مهارت‌های تعاملی؛** مثل گفت‌وگو و همکاری

● **مهارت‌های عاطفی** مانند خودافشایی و تشخیص احساسات خود

● **مهارت‌های شناختی؛** مثل مطالعه، تفکر، نقادی و پرسش. **الیترون و گرشام** (۲۰۰۵) مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی را شامل همدلی، کنترل هیجان و تأخیر در جلب رضایت و حل تعارض می‌دانند.

بوئیتل و کامپ (۲۰۰۶) مهارت‌های اجتماعی را شامل مهارت‌های ابراز وجود، مهارت‌های تقویت اظهار بیانات مثبت، مهارت‌های جرئت‌مندی و مهارت‌های ارتباطی گفت‌وگو برای حل مشکل میان فردی می‌دانند.

بر این اساس، بر مبنای دیدگاه مشترک اغلب صاحب‌نظران، مؤلفه‌های مهارت اجتماعی شامل ابراز وجود، همدلی، همکاری، مسئولیت‌پذیری و مهارت حل مسئله می‌شوند. «ابراز وجود» به معنای ملاحظه حقوق دیگران و در عین حال گرفتن حق خود است [طالب‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸]. «همدلی» به معنای توانایی تجسم کردن افکار، احساسات و نیازهای دیگران است [نوقابی و شریف، ۱۳۸۴]. «همکاری» به معنای تمایل و ترجیح افراد برای کار کردن با هم به منظور رسیدن به هدف مشترک است [علی خانی، ۱۳۸۸].

۲. برنامه درسی پنهان

بلوم (۱۹۸۱) برنامه درسی را شامل برنامه درسی آشکار و پنهان می‌داند. به اعتقاد او، برنامه درسی پنهان، غیرمدون و تعریف نشده است. او می‌گوید: برنامه درسی پنهان در نظام آموزشی در زندگی و تعامل در محیط‌های یادگیری شکل می‌گیرد. از نظر بлум، برنامه درسی هم فرایند است و هم نتیجه، و هم پنهان است و هم آشکار [اسکندری، ۱۳۸۷].

مایکل اپل (۱۹۸۳) معتقد است: برنامه درسی پنهان عبارت است از تدریس ضمنی هنجارها و ارزش‌ها و ایجاد تمایلات خاص در فراگیرندگان [عابدی و تاجی، ۱۳۸۰: ۱۱].

لورنس کپبرگ (۱۹۸۳) معتقد است: برنامه درسی پنهان رابطه جدایی‌ناپذیر با آموزش اخلاق دارد و معلم از طریق این برنامه به انتقال استانداردهای اخلاقی می‌پردازد.

هنری جیرو (۱۹۸۳) معتقد است: برنامه درسی پنهان یا مستتر در مدرسه‌ها به انتقال ضمنی آن دسته از هنجارها، ارزش‌ها و طرز تلقی‌هایی می‌پردازد که از روابط اجتماعی در مدرسه‌ها

و کلاس درس حاصل می‌شوند [عابدی، تاجی، ۱۳۸۰: ۱۲].

۳. نقش برنامه درسی پنهان در اجتماعی شدن و رشد مهارت‌های دانش‌آموزان

بولز و گین تیس (۱۹۷۶) کارکرد اصلی برنامه درسی پنهان را کنترل و نظارت اجتماعی می‌دانند. آن‌ها معتقدند: دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی پنهان، موقعیت خود را تشخیص می‌دهند و به نحوی با آن سازگار می‌شوند. به عبارت دیگر، مدرسه از طریق برنامه درسی پنهان به «بازآفرینی» طبقه اجتماعی دانش‌آموزان می‌پردازد و آن‌ها را به طور ضمنی برای پذیرش موقعیت اجتماعی آینده شان آماده می‌سازد. به نظر بولز و گین تیس، برنامه درسی پنهان دستور کار سیاسی - اقتصادی دارد. مسئولیت آن، جداسازی طبقاتی است. نخبگان را آزادی و فرصت پیشرفت ارزانی می‌دارد و غیرنخبگان را می‌آموزد که در آینده قسمت و سرنوشت خود را به عنوان کارگران منضبط و فرمانبردار بپذیرا باشند. حتی، اغلب دانش‌آموزان می‌آموزند که بپذیرند، نظام سیاسی - اقتصادی آن‌ها، صرف‌نظر از اینکه خود در آن چه موقعیتی دارند، بهترین است.

ایوان ایلیچ (۱۹۷۱)، ضمن کسندوکاو در خصلت‌های مدرسه، برنامه درسی پنهان را مورد تأکید قرار می‌دهد. به نظر او در مدرسه بسیاری چیزها آموخته می‌شوند که به محتوای رسمی درس‌ها، هیچ ربطی ندارند. مدرسه، با خصلت تأدیبی و نظم‌دهی ساختار و مقرراتش، پذیرش چشم بسته نظم اجتماعی موجود را تلقین می‌کند. این درس آگاهانه تعلیم داده نمی‌شود و رویه‌ها و سازمان مدرسه متضمن آن است. برنامه درسی پنهان به کودکان می‌آموزد که نقش آن‌ها در زندگی، این است که موقعیت خود را تشخیص دهند و با آن بسازند [علاقه‌بند، ۱۳۸۶].

گیدنز (۱۹۹۱) معتقد است که پاره‌ای از مضمون‌های مطرح‌شده در رویکردهای نظری را می‌توان از طریق مفهوم بازآفرینی فرهنگی، به یکدیگر مربوط ساخت. بازآفرینی فرهنگی به روش‌هایی اشاره می‌کند که مدرسه‌ها، همراه با سایر نهادهای اجتماعی، نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی را از نسلی به نسلی دیگر تداوم می‌بخشند. این مفهوم توجه ما را به روشی معطوف می‌سازد که مدرسه از طریق برنامه درسی پنهان یادگیری ارزش‌ها، نگرش‌ها و عادت‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مدرسه‌ها انواع ارزش‌ها و نگرش‌های فرهنگی کودکان

ابزار تحقیق، از آزمون آلفای کرونباخ بهره گرفتیم. در جدول ۱ میزان پایایی مربوط به متغیرهای تحقیق در پرسش‌نامه مشخص شده است.

جدول ۱. مقادیر آلفای کرونباخ متغیرهای تحقیق در پرسشنامه

نام متغیر	تعداد سؤال	آلفای کرونباخ
مهارت‌های اجتماعی	۲۹	۰/۸۴
ساختار فیزیکی مدرسه	۵	۰/۸۳
جو اجتماعی مدرسه	۸	۰/۸۱
روابط موجود در مدرسه	۵	۰/۸۳
ساختار سازمانی مدرسه	۶	۰/۸۱
تشویق و تنبیه در مدرسه	۶	۰/۸۵
برنامهٔ درسی پنهان (سؤالات مربوط به ابعاد)	۳۰	۰/۸۷

۱. بین برنامه‌دستی پنهان مدرسه و میزان رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان هم‌بستگی معناداری وجود دارد.
۲. بین ساختار فیزیکی مدرسه و میزان رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان هم‌بستگی معناداری وجود دارد.
۳. بین جو اجتماعی مدرسه و میزان رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان هم‌بستگی معناداری وجود دارد.
۴. بین روابط درونی مدرسه و میزان رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان هم‌بستگی معناداری وجود دارد.
۵. بین ساختار سازمانی مدرسه و میزان رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان هم‌بستگی معناداری وجود دارد.
۶. بین تشویق و تنبیه در مدرسه و میزان رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان هم‌بستگی معناداری وجود دارد.

تجزیه و تحلیل یافته‌ها

۱. روش پژوهش: پژوهش حاضر تحقیقی از نوع توصیفی - هم‌پستگی است که به شیوهٔ پیمایشی انجام شد. جامعهٔ آماری شامل همهٔ دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطهٔ بوشهر بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ در مدرسه‌های دورهٔ دوم متوسطه به تحصیل مشغول بودند. حجم نمونهٔ مورد بررسی با توجه به تعداد کل دانش‌آموزان، براساس «فرمول کوکران» تعداد ۳۶۲ نفر تعیین شد که به شیوهٔ نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای انتخاب شدند.

ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان: در بررسی ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان به لحاظ جنسیت و پایه تحصیلی، داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهند که ۵۲/۷ درصد از دانش‌آموزان مورد مطالعه دختر و ۴۷/۳ درصد نیز پسر هستند. در بررسی توزیع دانش‌آموزان مورد مطالعه بر اساس پایه تحصیلی، داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که ۳۶/۱ درصد از دانش‌آموزان در پایه ۱۰، ۳۲/۸ درصد در پایه یازده و ۳۱ درصد باقی‌مانده در پایه دوازده تحصیل می‌کنند.

۲. ابزار تحقیق: در این پژوهش ابزار گردآوری اطلاعات پرسش‌نامه محقق ساخته بود که به‌صورت طیف لیکرت از متغیرهای موجود در پژوهش طراحی شده است. پرسش‌نامه شامل اطلاعات فردی (جنسیت و پایه تحصیلی)، سؤالات میزان مهارت‌های اجتماعی (مقیاس مهارت اجتماعی گرشام و الیوت ۱۹۹۹) براساس مؤلفه‌های همکاری سؤال تا ۱۰، قاطعیت سؤالات ۱۱ تا ۱۶، خویشتن‌داری سؤالات ۱۷ تا ۲۳ و همدلی سؤالات ۲۴ تا ۲۹، سؤالات مربوط به برنامه درسی پنهان به‌صورت طیف لیکرت طراحی شده است. برای تعیین روایی پرسش‌نامه از نظر متخصصان استفاده شد. برای تعیین پایایی

جدول ۲. ویژگی فردی دانش‌آموزان (جنسیت و پایه تحصیلی)

جنسیت	دختر		پسر		جمع	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
	۱۹۱	٪۵۲/۷	۱۷۱	٪۴۷/۳	۳۶۲	٪۱۰۰
پایه تحصیلی	هفتم		هشتم		نهم	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
	۱۰۶	٪۲۹/۲	۱۲۲	٪۳۳/۷	۱۳۴	٪۳۷/۱

میزان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان: در

بررسی و ارزیابی میزان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مورد مطالعه، داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهند که نزدیک به نیمی از دانش‌آموزان در سطح مهارت‌های اجتماعی‌شان متوسط، ۲۶ درصد از دانش‌آموزان در سطح مهارت‌های اجتماعی زیاد، ۱۱/۳ درصد دانش‌آموزان در سطح مهارت‌های اجتماعی خیلی زیاد، و ۱۹/۶ درصد در سطح مهارت‌های اجتماعی کم هستند. در جدول ۳ میزان مهارت‌های اجتماعی و ابعاد آن را بین دانش‌آموزان نشان می‌دهد.

جدول ۳. وضعیت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان

مهارت‌های اجتماعی	ابعاد مهارت‌های اجتماعی	همکاری		همدلی		قاطعیت		خویشانداری		مهارت‌های اجتماعی	
		درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
خیلی زیاد	شاخص آماری	۵۳	۱۴/۷	۶۹	۱۹/۱	۵۱	۱۴/۳	۷۲	۱۹/۹	۴۱	۱۱/۳
زیاد		۹۲	۲۵/۴	۱۰۷	۲۹/۵	۹۳	۲۵/۷	۱۰۴	۲۸/۷	۹۴	۲۶
متوسط		۱۱۷	۳۲/۳	۱۱۹	۳۲/۹	۱۳۷	۳۷/۸	۱۲۲	۳۳/۷	۱۵۶	۴۳/۱
کم		۱۰۰	۲۷/۶	۶۷	۱۸/۵	۸۱	۲۲/۳	۶۴	۱۷/۷	۷۱	۱۹/۶
جمع		۳۶۲	۱۰۰	۳۶۲	۱۰۰	۳۶۲	۱۰۰	۳۶۲	۱۰۰	۳۶۲	۱۰۰

۲. تحلیل فرضیه‌های تحقیق

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، ضریب هم‌بستگی میان برنامه درسی پنهان مدرسه و میزان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان $r = 0/572$ و سطح معناداری $sig = 0/000$ است. این نتایج نشان‌دهنده وجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین این دو متغیر است. بدین معنا که با ۹۹ درصد اطمینان، برنامه درسی پنهان در مدرسه با سطح مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان هم‌بستگی دارد. بنابراین فرضیه تأیید شد.

داده‌های جدول ۴ در خصوص رابطه متغیر ساختار فیزیکی مدرسه و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نشان می‌دهد، با توجه به مقدار ضریب هم‌بستگی ($r = 0/449$) و سطح معنی‌داری که ($sig = 0/000$)، بین این دو متغیر در سطح اطمینان، ۹۹/۹۹ درصد مثبت و معنادار وجود دارد. یعنی با ۹۹ درصد اطمینان، ساختار فیزیکی مدرسه با چگونگی رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان هم‌بستگی مستقیم دارد. بنابراین فرضیه تأیید شد.

● با توجه به داده‌های جدول ۴ که مقدار ضریب هم‌بستگی پیرسون $r = 0/466$ و سطح معنی‌داری آن $sig = 0/000$ است، فرض محقق مبنی بر وجود رابطه مستقیم و معنادار بین دو متغیر جو اجتماعی مدرسه و وضعیت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌شود. نتیجه به دست آمده حاکی از آن است که با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت: وضعیت جو اجتماعی در مدرسه نقش مستقیم در چگونگی اجتماعی شدن و رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارد. بنابراین فرضیه تأیید شد.

● با توجه به داده‌های جدول ۴ مشخص شد، بین دو متغیر روابط درون مدرسه و میزان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. با توجه به میزان ضریب هم‌بستگی پیرسون حاصل از رابطه بین این دو متغیر که $r = 0/483$ و سطح معنی‌داری آن $sig = 0/000$ است، می‌توان این فرضیه را تأیید کرد. بدین معنا که هر چه روابط درون مدرسه تغییر می‌کند، بالطبع چگونگی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نیز تغییر می‌کند.

● با توجه به داده‌های جدول ۴ مشخص شد، بین دو متغیر ساختار سازمانی مدرسه و میزان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. با توجه به میزان ضریب هم‌بستگی پیرسون حاصل از رابطه بین این دو متغیر که $r = 0/434$ و سطح معنی‌داری آن $sig = 0/000$ است، می‌توان این فرضیه را تأیید کرد. بدین معنا که چگونگی ساختار سازمانی مدرسه در شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نقش مستقیم دارد.

جدول ۴. ضرایب هم‌بستگی آزمون هم‌بستگی بین متغیرهای تحقیق

متغیرها	برنامه درسی پنهان	ساختار فیزیکی	جو اجتماعی	روابط مدرسه	ساختار سازمانی	تشویق و تنبیه
مهارت‌های اجتماعی	۰۰/۵۷۲**	۰۰/۴۴۹**	۰/۴۶۶**	۰/۴۸۳**	۰/۴۳۴**	۰/۵۱۴**
**هم‌بستگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است.						

● با توجه به داده‌های جدول ۴ مشخص شد، بین دو متغیر میزان و نحوه تشویق و تنبیه در مدرسه و سطح مهارت‌های

اجتماعی دانش‌آموزان) از طریق متغیرهای مستقل وارد و در مدل تبیین می‌شود. به‌علاوه، نتایج به‌دست آمده از ضرایب بتا (β) نشان می‌دهند که متغیرهای ساختار سازمانی مدرسه و ساختار فیزیکی مدرسه تأثیر معناداری بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نداشته‌اند، اما متغیرهای شبکه روابط اجتماعی درون مدرسه، جو اجتماعی و تشویق و تنبیه تأثیر معنی‌داری بر مهارت‌های اجتماعی داشته‌اند.

نتیجه‌گیری

بدون تردید یکی از مؤلفه‌های بسیار مهم در تربیت اجتماعی دانش‌آموزان، برنامه درسی پنهان است. دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های درسی و به‌ویژه برنامه درسی پنهان، با انواع دانش علمی، اجتماعی، تاریخی، اقتصادی و سیاسی، و مهارت‌ها و نگرش‌های مختلفی همچون خویشتن‌داری، احترام، صداقت، همدلی، همکاری، مسئولیت‌پذیری، رعایت قانون و مقررات و غیره آشنا می‌شوند. عوامل دیگری که جزو برنامه درسی نیستند و از دید و مشاهده برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیز پنهان‌اند، بر فکر، عواطف و رفتار فراگیرنده اثر می‌گذارند و در بیشتر موارد مؤثرتر از برنامه درسی آشکار و پیش‌بینی شده عمل می‌کنند. قوانین و مقررات در کلاس و محیط آموزشی، جو اجتماعی مرکز آموزشی و تعامل و رابطه فراگیرندگان با مدیران و معلمان، از جمله این عوامل هستند.

برنامه درسی پنهان در حد معنی‌داری تعیین‌کننده آن چیزی است که مبنای احساس ارزش و عزت‌نفس شرکت‌کنندگان قرار می‌گیرد. همین برنامه درسی پنهان است که بیش از برنامه درسی رسمی در سازگاری استادان و شاگردان تأثیر دارد. کمتر مهدکودک، مدرسه ابتدایی، دبیرستان و یا دانشگاهی را سراغ داریم که برنامه درسی پنهان بر شاگردان و هیئت آموزشی تحمیل نکرده باشند. اگر چه هر برنامه درسی ویژگی‌هایی دارد که خاص مؤسسه‌ای معین است، ولی وجود این‌گونه برنامه‌های درسی پنهان تا حد بسیاری بر کل فرایند تعلیم و تربیت و به تبع آن، رشد مهارت‌های اجتماعی تأثیر می‌گذارد.

از برنامه درسی پنهان هم می‌توان نتیجه مثبت گرفت و هم نتیجه منفی. به همین سبب نقش مهمی

اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. با توجه به میزان ضریب هم‌بستگی پیرسون حاصل از رابطه بین این دو متغیر که $r = 0/514$ و سطح معنی‌داری آن $\text{sig} = 0/000$ است، می‌توان با ۹۹ درصد اطمینان این فرضیه را تأیید کرد. بدین معنا که چگونگی و میزان تشویق و تنبیه در مدرسه در رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نقش مستقیم دارد. هدف تحلیل رگرسیونی یافتن میزان و سهم اثرگذاری متغیرهای مستقل بر میزان متغیر وابسته (مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان) است. به سخن دیگر، با استفاده از رگرسیون چند متغیره به تعیین و پیش‌بینی درصد واریانس مهارت‌های اجتماعی پرداخته می‌شود؛ این فرایند از طریق وارد کردن متغیرهای مستقل در معادله رگرسیون صورت می‌گیرد. بنابراین برای تبیین متغیر وابسته (مهارت‌های اجتماعی) براساس ابعاد برنامه درسی پنهان از مدل خطی رگرسیون به روش «Enter» استفاده شد. نتایج حاصل از انجام تحلیل رگرسیون در قالب جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. رگرسیون کیفیت زندگی و متغیرهای مستقل

شاخص‌ها	B	اشتباه استاندارد	Beta	مقدار t	سطح معنی‌داری
متغیرها					
شبکه روابط درون مدرسه	۰/۲۴۳	۰/۰۶۷	۰/۱۷	۳/۵۲	۰/۰۰۰
جو اجتماعی مدرسه	۰/۱۰۷	۰/۰۳۵	۰/۱۶۲	۲/۷۶	۰/۰۰۶
ساختار سازمانی مدرسه	۰/۱۷۳	۰/۰۹۵	۰/۰۱	۱/۸۸	۰/۰۷۲
ساختار فیزیکی مدرسه	۰/۲۶۵	۰/۲۱۸	۰/۰۶۶	۱/۳۲	۰/۱۸۸
تشویق و تنبیه	۰/۴۷۳	۰/۰۷۱	۰/۳۳۵	۶/۷	۰/۰۰۰

$$R^2 = 0/37$$

$$F = 39/03$$

$$\text{sig} = 0/000$$

یافته‌های تحلیل رگرسیونی با توجه به میزان F و سطح معناداری آن نشان می‌دهند، معادله رگرسیون، معادله معناداری است. همچنین ضریب تعیین (R^2) برابر با ۰/۳۷ است. یعنی ۰/۳۷ درصد از واریانس متغیر وابسته (مهارت‌های

منابع

۱. ارغرای، معین (۱۳۸۸). ارتباط مؤثر، راهکارهایی برای بهبود روابط بین فردی: نشر قطره. تهران.
۲. اسکندری، حسین (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان: انتشارات نشر نسیم. تهران.
۳. پیروزیان، (۱۳۸۵). آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین آژانس‌های اجتماعی شدن. مجله اینترنتی فصل نو.
۴. طالب زاده نوبریان، محسن؛ صالح صدق پور، بهرام؛ کرامتری، انسی (۱۳۸۸). «بررسی تأثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی فراگیران». فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. شماره ۹.
۵. عابدی، احمد و تاجی، مریر (۱۳۸۰). «نقش برنامه درسی پنهان مدارس در شکل‌گیری شخصیت و رفتار دانش‌آموزان». فصلنامه آموزه. شماره ۹.
۶. علاقه بند، ع. (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. نشر روان. تهران.
۷. علی‌خانی، حسین (۱۳۸۳). «بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای آن». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه تربیت مدرس. تهران.
۸. فتحی و آجارگاه، کورش و واحده چوکده، سکینه (۱۳۸۵). «شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن». فصلنامه علمی و پژوهشی نوآوری‌های آموزشی: ویژه‌نامه نوآوری در تربیت شهروندی. شماره ۱۷. سال پنجم.
۹. گلشن فومنی، م. ر. (۱۳۸۲). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. نشر دوران. چاپ سوم.
۱۰. گیدنز، آ. (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی. ترجمه منوچهر صبوری. نشر نی. تهران.

در چگونگی رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در مدرسه دارد. بنابراین، نتیجه‌ای که از این مبحث حاصل می‌شود، این است که برنامه درسی پنهان به حضور لحظه به لحظه و عملی معلم و شاگرد در کلاس وابسته است. برنامه درسی پنهان لزوماً خاص مدرسه و نظام آموزشی نیست. این برنامه تقریباً همیشه و در همه جا با یادگیری‌های افراد گره خورده است. توجه به این نکته از اهمیت زیادی برخوردار است. دانش‌آموزان به برنامه درسی پنهان پاسخ نمی‌دهند، بلکه آنان از طریق تفسیر و بحث، تحلیل، ادراکات خود، و تلفیق و ترکیب‌های خود، برنامه درسی پنهان را می‌سازند. برنامه درسی پنهان دانش‌آموزان پاسخی است به آنچه در محیط آموزشی انجام می‌دهند.



11. Elliott, S.; & Gersham, M. (2005). Social skills intervention for children, behavior modification. 17(3): 287-313.
12. Hubert, Jaqueline (2000). The Role of the Hidden curriculum Research 2. csci. educ. Ubc. Ca/socloo/concept map/ terms/hidden-curriculum. php-15k.
13. Marlow Stacey, Minehira Norman. (2008). principals as curriculum leaders: New perspectives for the 21 st century. From <http://www.Pre.org>. 2008/1/03.

رهبری آموزشی معلمان

مروری بر منزلت اجتماعی معلمان در فنلاند

ترجمه زهرا امینی فرد

رهبری معلم در عمل

برای به دست آوردن درک تازه‌ای از نوع تدریس مدرسه‌های فنلاند، من از مدرسه ابتدایی «آرورا»^۳ در اسپو، شهری در منطقه متصل به «هلسینکی»^۴ بازدید کردم. گفت‌وگوی من با معلمان به سرعت اخلاق را در کار آن‌ها آشکار کرد. معلمان خود را به عنوان متخصص می‌دانند که وظیفه و مسئولیت برنامه‌ریزی، پیاده‌سازی و ارزیابی نتایج کار خود را دارند. من چند تیم از معلمان را دیدم که روی برنامه درسی کار می‌کردند و در مورد پشتیبانی فردی برای دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص بحث می‌کردند و فعالیت‌هایی را برای درس‌های ریاضی گسترش می‌دادند.

مدیر مدرسه به من گفت که کار گروهی، یک اصل اساسی در تمام مدرسه است؛ از سالن معلمان تا کلاس، و اینکه تک‌سواری در این مدرسه نقشی ندارد. بسیاری از بازدیدکنندگان از فنلاند متعجب می‌شوند که نمی‌توانند هیچ تعامل قوی و به‌کارگیری قدرت تدریس یا کنکاش در مباحث علمی و مهارتی را پیدا کنند. در حقیقت آنچه آن‌ها می‌یابند، کاملاً متضاد این است. اکثر مدرسه‌ها فضای نسبتاً آرامی دارند و بین معلمان و دانش‌آموزان روابط غیررسمی برقرار است. معلمان فرصت تشریک مساعی میان خود را دارند، زیرا بار تدریس معلم سبک‌تر از ایالات متحده است. معلمان در مدرسه ابتدایی، چهار یا پنج درس

در طول دهه گذشته، فنلاند به یک هدف پایگاه آموزش بین‌الملل تبدیل شده است. هزاران مربی و سیاست‌گذار از مدرسه‌های فنلاند بازدید و کلاس‌ها را مشاهده کرده‌اند تا پی ببرند، چرا این ملت کوچک شمالی در بسیاری رتبه‌های آموزشی، سرآمد جهان غرب است. با توجه به کار من در دولت فنلاند، من فرصت ملاقات با بسیاری از بازدیدکنندگان خارجی را داشتم. من بسیار از آن‌ها می‌پرسم که در مورد نظام آموزشی فنلاند چه چیزی به دوستان و خانواده‌هایشان خواهند گفت. بسیاری به اعتماد به معلمان و جایگاه اجتماعی بالای یک معلم اشاره می‌کنند که موجب می‌شود، تدریس به عنوان یکی از مطلوب‌ترین شغل‌ها در میان جوانان فنلاندی انتخاب شود.

کارشناسان معتقدند: نیروی آموزشی تحصیل کرده، شرط لازم برای عملکرد خوب در تمام نظام‌های آموزشی است. همچنین، آموزشی که مبتنی است بر همکاری نه انزوا، خودمختاری به جای اقتدار از بالا به پایین و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای به جای مسئولیت‌پذیری بروکراتیک، عملکرد حرفه‌ای را بیشتر نشان می‌دهد. اندی هارگریویس^۱ و دنیس شرلی^۲ (۲۰۱۱) پی بردند که همه نظام‌های مدرسه‌ای با عملکرد بالا-مانند آنچه در آلبرتا و انتاریو در کانادا و در سنگاپور وجود دارد-این ویژگی‌های کار معلمان را ارج نهاده‌اند. این موضوع در مورد فنلاند هم صدق می‌کند.



در برنامه‌های آموزش معلمان ابتدایی در دانشگاه‌های فنلاند با هم رقابت می‌کنند. تنها در حدود یک نفر از ۱۰ متقاضی برای دوره‌های کارشناسی ارشد پنج‌ساله پذیرفته می‌شوند. یک دلیل محبوبیت این رشته آن است که مدارک تحصیلی مذکور در بازار کار فنلاند قابلیت رقابت دارند. برای مثال، وزیر اقتصاد فنلاند دارای مدرک آموزش ابتدایی است.

به علاوه، به دلیل نبودن بازرسی‌های خارجی و آزمون‌های استاندارد شده و انعکاسی که غالباً با چنین بازرسی‌هایی همراهان، معلمان مدرسه‌های فنلاندی در به‌کارگیری آنچه در طول دوره آموزش اولیه خود آموخته‌اند، آزادند. استقلال حرفه‌ای عامل مهمی است، چرا که به موجب آن بهترین و درخشان‌ترین‌ها در فنلاند غالباً تدریس را به‌عنوان اولین گزینه شغلی خود انتخاب می‌کنند.

معلمان در فنلاند از آنچه که انجام می‌دهند لذت می‌برند. در یک نظرسنجی رضایت شغلی اخیر، معلمان بیشترین رضایت را از میان سایر حرفه‌ها داشتند و به دنبال آن، کارگران، کشاورزان، مهندسان برق و بخش عمومی کارمندان دولت بودند. معلمان گزارش دادند که مهم‌ترین جنبه کار آن‌ها آزادی بیان و این احساس است که می‌توانند بر زندگی کودکان و فرزندان تأثیر بگذارند. در واقع، با توجه به پژوهش در حال انجام در دانشگاه «یوآشکیل»^۵ در مورد رضایت شغلی و شرایط کاری معلمان، بسیاری از معلمان فنلاندی بر این نظر هستند که اگر دولت، استقلال و آزادی حرفه‌ای آنان را با معرفی بازرسی‌های خارجی مدرسه‌ها یا آزمون‌های استاندارد شده برای کنترل بیشتر کار معلمان محدود کند، تدریس را رها می‌کنند.

در مدرسه‌های فنلاند، رهبری به تدریس گره خورده است. مدیران مدرسه‌ها معلم هستند. آن‌ها باید واجد شرایط برای آموزش در مدرسه‌ای باشند که آن را رهبری می‌کنند. در واقع، علاوه بر نقش مدیریتی، آن‌ها غالباً ترجیح می‌دهند تدریس نیز انجام دهند. این به ایجاد روابط حرفه‌ای مبتنی بر اعتماد و ارتباط بین معلمان و مدیر کمک می‌کند. بسیاری از مدیران خود را به‌عنوان بخشی از کارکنان آموزشی، نه به‌عنوان رئیس می‌بینند، و بیشتر عضو انجمن معلمان هستند. رهبری توزیع‌شده مانند آنچه که در مدرسه ابتدایی آرورا وجود دارد، راهبردی مشترک در بسیاری از مدرسه‌های فنلاند است.

۴۵ دقیقه‌ای

و در دبیرستان،

پنج یا شش درس را

روزانه آموزش می‌دهند.

علاوه بر این، هر درس

۴۵ دقیقه‌ای به دنبال یک

دوره ۱۵ دقیقه‌ای است که

دانش‌آموزان به‌طور عادی در

فضای آزاد می‌گذرانند. این فرصتی

برای استراحت معلمان و یا ملاقات

با همکاران در سالن معلمان است.

مارتتی هلستروم، مدیر مدرسه ابتدایی

آرورا گفت: «من انتظار دارم همه معلمان در

مدرسه ما خودشان را به‌عنوان رهبر آموزشی

بینند.» همه معلمان به‌طور فعال در طراحی برنامه درسی مدرسه

و تعیین هدف‌های آموزشی برای دانش‌آموزان خود دخالت

دارند. همچنین این وظیفه معلمان است که میزان دستیابی

به هدف‌های آموزشی را ارزیابی کنند، زیرا تست استاندارد

خارجی در فنلاند وجود ندارد. هنگامی که در مورد نقش مدیر

مدرسه به‌عنوان رهبر مدرسه سؤال شد، هلستروم پاسخ داد: من

مانند رهبر ارکستر هستم. سعی می‌کنم بهترین کارایی را از هر

فردی در مدرسه خودم به‌دست بیاورم؛ اگرچه اصطلاح رهبری

معلم در فنلاند متداول نیست. اکثر معلمان به‌عنوان عضوی از

جامعه آموزشی حرفه‌ای در مدرسه خود احساس رهبری دارند.

بهترین بهترین‌ها

هر بهار هزاران فارغ‌التحصیل دبیرستان برای تقریباً ۷۰۰ نقطه

هدایت کردن - نه رها کردن

مدرسه‌های ابتدایی در فنلاند یک دوره تحصیلات دانشگاهی حداقل پنج‌ساله را به‌عنوان موضوع اصلی تحصیل خود می‌گذرانند و سپس پایان‌نامه‌ای مشابه با استانداردهای دانشگاهی، همچون سایر رشته‌های تحصیلی در دانشگاه‌های تحقیقاتی فنلاند می‌نویسند. به عبارت دیگر، تمام معلمان مدرسه ابتدایی اولین مدرک دانشگاهی خود را از آموزش و پرورش می‌گیرند. این دوره تحصیلی آن‌ها را قادر می‌سازد، درک عمیق‌تری نسبت به سایر معلمان در بسیاری از کشورها در مورد رشد کودک، محتوای آموزشی، برنامه درسی، ارزشیابی، بهبود مدرسه و مدیریت به دست آورند.

به طور کلی، مدرسه‌های فنلاند دارای استقلال زیادی برای طراحی برنامه‌های آموزشی، تدوین برنامه‌های مدرسه، تنظیم استانداردهای یادگیری خود و برنامه ارزشیابی دانش‌آموزان هستند. زیرا معلمان با این زمینه‌ها آشنایی خوبی دارند. مدرسه‌ها به‌جای داشتن انتظاراتی که بدون توجه به زمینه به آن‌ها تحمیل شده است، انتظارات بالای درونی شده از خود دارند. اگرچه برنامه پنج‌ساله برای معلمان ابتدایی در آموزش و پرورش مورد تأیید است، اما مسیر برای معلمان راهنمایی و دبیرستان نیز درست به همان دقت است، آزمون ورودی برای همه این دانشگاه‌ها یکسان است و پس از پذیرش، معلمان باید از استانداردهای علمی بالایی برخوردار شوند. در فنلاند هیچ مسیر جایگزینی همچون برنامه‌های آموزش آنلاین معلم، «تدریس برای آمریکا» (در ایالات متحده)، یا «آموزش اول» (در اروپا)، برای ورود به حرفه تدریس وجود ندارد. به دلیل کنترل شدید کیفیت در ورود به آموزش، کنترل اثربخشی معلم و اندازه‌گیری میزان آن در فنلاند غیرضروری است. معلمی در فنلاند بدون سطح بالایی از دانش عمومی، مهارت‌های اجتماعی خوب، و هدف اخلاقی روشن مشکل است.

چگونه تربیت معلم، معلمان و رهبران را آماده می‌کند؟

چهار جنبه از آموزش معلم، فنلاند را از آموزش معلم در سایر نقاط جهان متمایز می‌سازد و معلمان فنلاند را برای رهبری در حرفه خود توانمند می‌سازد:

نخست، یک مدرک کارشناسی دقیق و حداقل پنج سال مطالعه تمام وقت، پایه و اساس آموزش حرفه‌ای در فنلاند است. حرفه معلمی بسیار مورد احترام است، زیرا آموزش‌های بنیادین آن با حرفه‌های دیگر چون پزشکان، وکیلان، معماران و مهندسان متفاوت است.

دوم، مدرک دانشگاهی بر مبنای تحقیق است. آموزش معلم در فنلاند به‌طور نظام‌مند آموزش دانش علمی، دانش محتوای آموزشی و تمرین برای توانمند کردن تفکر آموزشی معلمان، تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد و مشارکت در جامعه حرفه‌ای مربیان را در بر می‌گیرد [sahlberg p. 2011]. دانش تحقیقاتی

«کارشناسی ارشد» مدرک تحصیلی پایه برای اشتغال دائم در مدرسه است. برای دریافت این مدرک، اکثر معلمان در رشته آموزش ابتدایی (با آموزش با نیازهای ویژه) و تعداد کمی در سایر رشته‌هایی که آنان در مدرسه تدریس می‌کنند، مانند ریاضی، ادبیات و یا تربیت‌بدنی تحصیل می‌کنند. معلمان دبیرستان‌های مقدماتی و تکمیلی غالباً در زمینه‌ای که تدریس خواهند کرد و اندکی نیز در موضوعات دیگر نظیر ریاضیات، فیزیک یا شیمی تحصیل می‌کنند. برای تدریس در مهد کودک، مدرک کارشناسی مورد نیاز است.

بازدیدکنندگان خارجی از مدرسه‌های فنلاند غالباً تصور می‌کنند، آنچه موجب کارایی نظام آموزشی فنلاند می‌شود، مدرک تحصیلی پیشرفته آنان است که لزوماً چنین نیست. محققان تأثیر صلاحیت معلمان بر موفقیت دانش‌آموزان در کارولینای شمالی را مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که داشتن درجه کارشناسی ارشد بر موفقیت دانش‌آموزان تأثیر کمی دارد [Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2007].

با این حال، بین مدرک تحصیلی آموزشی در فنلاند و سایر کشورها نظیر ایالات متحده تفاوت وجود دارد. معلمان



معلمان فنلاندی براساس تصمیم‌گیری که آن‌ها در شرایط کلاس انجام می‌دهند، کامل می‌شود.

سوم، در دانشگاه‌های فنلاند تربیت معلم دارای دپارتمان منحصر به خود است که شرایط یکسانی با سایر دپارتمان‌ها ارائه می‌دهد. همچنین بررسی و ارزیابی آنان، همانند سایر دپارتمان‌های دانشگاه‌های فنلاند است و این تضمین می‌کند که دانشجویان با یک محیط علمی جدی مواجه می‌شوند.

چهارم، همه دانشگاه‌هایی که معلمان را در فنلاند آماده می‌کنند، دارای مدرسه آموزشی بالینی شبیه به بیمارستان‌های آموزشی دانشگاه هستند که بخشی از آموزش پزشکی محسوب می‌شود. دانشجویان آموزش‌های عملی خود را در این مدرسه‌ها تحت دانشکده‌ای انجام می‌دهند که دارای اعتبار تحصیلی پیشرفته هستند. دانشجویان به طور معمول حدود ۱۵-۱۰ درصد از زمان مطالعه خود را صرف مشاهده و تمرین آموزش می‌کنند.

دو درس مهم فنلاندی

اصلاح‌طلبان آموزش و پرورش غالباً استدلال می‌کنند که مسیر پیشرفت مدرسه به سادگی داشتن معلمان بهتر است. اما تجربه فنلاندی نشان می‌دهد که زندگی واقعی پیچیده‌تر از آن است. با در نظر گرفتن آنچه فنلاند و سایر نظام‌های آموزشی کارآمد برای رسیدن به بیشترین خروجی از مدرسه‌ها انجام می‌دهند، دو شرط برای معلمان باید وجود داشته باشد:

اول، معلمان و دانش‌آموزان باید در محیطی تدریس کنند و یاد بگیرند که خودشان را برای انجام بهترین عملکرد توانمند سازند. زمانی که معلمان کنترل بیشتری بر طراحی برنامه درسی، روش‌های تدریس و ارزشیابی دانش‌آموزان دارند، بیشتر در آموزش الهام‌بخش هستند تا زمانی که برای ارائه برنامه‌های تجویزی تحت فشار قرار گیرند و ناچار آزمون‌های استاندارد خارجی را بپذیرند که بیانگر پیشرفت هستند. به‌طور مشابه، هنگامی که دانش‌آموزان مورد تشویق قرار می‌گیرند تا بدون ترس از شکست راه‌های یادگیری خود را بیابند، غالباً بیشتر مطالعه می‌کنند و بیشتر یاد می‌گیرند، تا زمانی که برای دستیابی به استانداردهای مشابه تحت فشار قرار گرفته‌اند.

اگر سیاست‌های آموزش و پرورش مانع شوند که معلمان آنچه را که تصور می‌کنند برای رسیدن به نتایج خوب ضروری است، انجام دهند، حتی بهترین معلمان هم قادر به بهبود قابل توجه در نظام آموزشی نخواهند بود. رقابت در میان مدرسه‌ها، نسخه‌های تجویزی برای تدریس و یادگیری، و آزمون‌های مبتنی بر پاسخ‌گویی، شایع‌ترین سم‌های مدرسه‌های امروزه هستند. همین موارد غالباً دلیل اصلی بسیاری از معلمانی است که شغل خود را ترک کرده‌اند.

دوم، آموزش، حرفه پیچیده‌ای است که به تحصیلات عالی دانشگاهی نیاز دارد. روند فعلی در بسیاری از نقاط جهان خلاف

این موضوع را نشان می‌دهد: اگر شما هوشمند و اهل فکر هستید، می‌توانید آموزش دهید. به دستورالعمل‌های روشن و استانداردهای خاص در دست، تقریباً هر کس می‌تواند آموزش دهد. برای مثال، در انگلستان سربازان بازنشسته معلم می‌شوند تا کمبود معلم جبران شود. در برخی از کشورها، معلمان مجاز به آموزش از طریق دوره‌های آنلاین هستند و دخالت محدودی در زندگی واقعی کلاس درس و یا کار در مدرسه دارند. این اقدامات با آنچه در فنلاند دیده می‌شود، متناقض‌اند.

یک نظام سالم

اگر مدرک پایه برای معلم شدن به مدرک کارشناسی ارشد هم‌تراز با سایر حرفه‌های ارزشمند افزایش یابد، تدریس یک انتخاب شغلی پرطرفدار در میان جوانان خواهد شد. رهبری حرفه‌ای تنها زمانی در میان معلمان شکوفا خواهد شد که آن‌ها در انتخاب روش تدریس و تعیین نحوه عملکرد دانش‌آموزان مستقل باشند. دستیابی به این عناصر حیاتی نیازمند رویکردی علمی برای آموزش معلمان است که در آن، برنامه درسی، آموزش، ارزشیابی، پیشرفت مدرسه، توسعه حرفه‌ای و تمرین بالینی منظم بخش‌های جدایی‌ناپذیر هستند. بسیاری از بازدیدکنندگان فنلاند تعجب می‌کنند که چرا نظام آموزشی فنلاند به ایده‌های اصلاحی مبتنی بر بازار آلوده نشده است. پاسخ من ساده است: معلمان فنلاندی به دلیل تحصیلات دانشگاهی پیشرفته و ذات مبتنی بر مشارکت حرفه خود، آماده هستند در برابر این ایده‌ها مقاومت کنند؛ درست همان‌طور که پزشکان هرگونه درمان پیشنهاد شده برای یک بیماری را که براساس آزمایش‌های قابل اعتماد نباشد، رد می‌کنند. معلمان دارای تحصیلات بهتر تنها در کلاس درس مؤثرتر هستند، بلکه در حفظ سلامت نظام آموزشی خود، دور از ایده‌های اصلاحی سمی که برای کودکان و معلمان مضرند، توانمندترند.

پی‌نوشت‌ها

1. Andy Hargreaves
2. Dennis Shirley
3. Aurora
4. Helsinki
5. Jyväskylä

منابع

1. Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26 (6), 673-682.
2. Hargreaves, A., & Shirley, D. (2011). *The quest for educational excellence*. CA.
3. Sahlberg, P. (2013, May 15). Retrieved from www.washingtonpost.com/blogs/answersheet/wp/2013/05/15/what-if-finlands-great-teachers-taught-in-u-s-schools-not-what-you-think.
4. Sahlberg, p. (2011). New York: Teachers.

مؤلفه‌های اساسی زندگی در جهان امروز

منوچهر ذوالفقاری

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، دبیر علوم اجتماعی استان همدان (شهرستان نهاوند)

چکیده

جوامع گوناگون برای ادامه حیات در دنیای امروز به شناخت برخی فاکتورهای اساسی و تأثیرگذار نیاز دارند که بدون آن‌ها زندگی بسیار سخت و حتی ناممکن می‌شود. در این زمینه در مقاله حاضر چهار مؤلفه اصلی مورد بررسی قرار می‌گیرند. اولین مؤلفه پدیده جهانی شدن است. جهانی شدن فرایندی است که از طریق آن تعامل میان جوامع در حوزه‌های متفاوت گسترده‌تر و متراکم‌تر می‌شود، به نحوی که هر نوع تغییر در بخش‌هایی از جهان، موجب تغییر در دیگر بخش‌های جهان می‌شود.

مؤلفه دوم رسانه‌ای شدن است. به این معنا که امروزه رسانه‌ها فقط ابزارهای فناورانه نیستند، بلکه به یک زبان و فرهنگ تبدیل شده‌اند که تمامی زاویه‌های زندگی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند و نقش بسیار مهمی در شکل‌دهی به شخصیت افراد و سبک زندگی آن‌ها دارند. مؤلفه سوم تجاری شدن است که می‌توان آن را فرایندی اطلاق کرد که طی آن، کالاها و خدمات، سرمایه و نیروی کار داخل یک جامعه و یا بین دو یا چند جامعه ارزش تجاری می‌یابند و در شرایط مبادله قرار می‌گیرند.

مؤلفه چهارم فردگرایی و حقوق شهروندی است. یعنی هر فردی که عضو یک جامعه است، شهروند به حساب می‌آید و حقوق و تکالیفش نسبت به جامعه‌ای که به آن تعلق دارد، «حقوق شهروندی» نامیده می‌شود. میان این چهار مؤلفه ارتباطی متقابل و منطقی وجود دارد. یعنی پدیده جهانی شدن اساسی‌ترین مؤلفه است؛ مؤلفه‌های دیگر را به وجود می‌آورد و آن‌ها نیز به روند جهانی شدن سرعت می‌بخشند.

کلیدواژه‌ها: جهانی شدن، رسانه‌ای شدن، تجاری شدن، فردگرایی، حقوق شهروندی.

مقدمه

امروزه جهانی شدن یکی از مفاهیم مهم اجتماعی و تاریخی به شمار می‌رود و به دلیل تأثیرگذاری فزاینده‌ای که در عرصه‌های متفاوت زندگی اجتماعی، در مقیاس‌های خرد، میانی و کلان دارد، به یکی از موضوعات اساسی علوم اجتماعی تبدیل شده است. مسلماً نظریه امانوئل والرشتاین درباره نظام جهانی سهم مهمی در شکل‌گیری جهانی شدن و مفهوم آن داشته است.

پیش فرض اصلی دیدگاه نظام جهانی این است که جهان جدید از یک اقتصاد جهانی سرمایه‌داری تشکیل شده و دولت‌های ملی بخش‌هایی از یک کل هستند. به نظر والرشتاین، نظام جهانی پدیده‌ای کلی است که عناصر مرتبطی را درون خود جای داده است. به عبارت دیگر، نظام جهانی نظامی اجتماعی است که مرزها، ساختارها، قواعد مشروعیت و پیوستگی‌های خاص خود را دارد و همه این اجزاء از طریق تقسیم کار و با استفاده از سازوکار بازار، به نحوی به یکدیگر متصل می‌شوند [ازکیا و غفاری، ۱۳۹۰: ۳۱۰].

وی معتقد است: نظام جهانی از قرن شانزدهم میلادی با پیدایش سرمایه‌داری و روابط تولیدی خاص به وجود آمده است. پدید آمدن نظام تولید همگانی و طبقه کارگر و نیز انباشت بی‌وقفه سرمایه در اروپا موجب شد که اقتصاد اروپا به تدریج در جهان گسترش یابد. تاجران، صنعتگران و سرمایه‌داران اروپا، به علت افزایش توان و نیاز اقتصادی‌شان، بقیه جهان را به نظام جهانی ملحق کردند. رقابت آن‌ها همراه با انباشت بیشتر سرمایه، بازار داخلی را اشباع و نیاز به گسترش را بیشتر کرد. بحران‌های متعدد رکود و اضافه تولید در اروپا، انگیزه سرمایه‌داران را برای جهانی کردن سرمایه و اقتصاد خود دو چندان کرد. این فرایند به پیدایش نظام واحد جهانی انجامید. نظام مزبور درون خود به سه بخش متفاوت اما مرتبط تقسیم می‌شود: جوامع مرکزی، جوامع پیرامونی و جوامع نیمه پیرامونی [والرشتاین، ۱۳۷۶: ۳۸].

الف. آشنایی با پدیده‌های جهانی شدن و جهانی‌سازی

درباره مفهوم «جهانی شدن»، همانند دیگر واژه‌های علوم اجتماعی، با پنداشت‌ها و دریافت‌های متفاوتی روبه‌رو هستیم که بخشی از این اختلاف ناشی از پیچیدگی مفهوم و بخشی هم ناشی از دیدگاه‌های متفاوت درباره این واژه است. **شولت**، با مروری بر برداشت‌های متفاوت، پنج تعریف زیر را از جهانی شدن ارائه می‌دهد:

۱. **جهانی شدن به معنای بین‌المللی شدن:** از این منظر جهانی شدن یعنی جریان یافتن گسترده رو به رشد تجارت و به کار انداختن سرمایه در میان کشورها.

۲. **جهانی شدن به معنای آزادسازی:** در این معنا جهانی شدن به فرایند برداشته شدن محدودیت‌هایی اطلاق می‌شود که دولت‌ها در فعالیت‌های میان کشورها برقرار می‌کنند و هدف آن به وجود آوردن اقتصاد جهانی آزاد و بدون مرز است.

۳. **جهانی شدن به معنای جهان‌گستری:** در این معنا جهانی شدن یعنی فرایند انتشار تجربیات و هدف‌های گوناگون برای مردم چهارگوشه دنیا.

۴. **جهانی شدن به معنای غربی کردن یا نوگرایی به‌ویژه شکل آمریکایی شده آن:** در این معنا جهانی شدن نوعی پویایی است که از طریق آن، ساختارهای اجتماعی نوگرایی در سراسر دنیا گسترش می‌یابند و به‌طور طبیعی، فرهنگ‌های پیشین و خودمختار محلی را نابود خواهند کرد.

۵. **جهانی شدن به معنای قلمروزدایی:** در این معنا جهانی شدن شامل تجدید شکل‌بندی جغرافیایی است، به نحوی که مرزهای سرزمین‌ها دیگر شناسایی نمی‌شوند [شولت، ۱۳۸۲: ۷-۸].

در مجموع می‌توان جهانی شدن را فرایندی دانست که از طریق آن، تعامل میان جوامع و دولت‌ها در حوزه‌های متفاوت اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی گسترده‌تر و متراکم‌تر می‌شود، به نحوی که هر نوع تغییر در بخش‌هایی از جهان موجب تغییر و اثرگذاری در دیگر بخش‌های جهان در مقیاس‌های جهانی، منطقه‌ای، ملی و محلی می‌شود.

اما مخالفان جهانی شدن، استفاده از مفهوم جهانی کردن یا جهانی‌سازی را بر مفهوم جهانی‌شدن ترجیح می‌دهند. زیرا به گمان آن‌ها، جهانی‌سازی فرایندی است که مبتنی بر قصد و برنامه از پیش تعیین‌شده است. آن‌ها جهانی‌سازی را مترادف با پذیرش نظام سرمایه‌داری به‌خصوص از نوع آمریکایی آن می‌دانند. **استیگلیتز**، یکی از صاحب‌نظران توسعه اقتصادی می‌گوید: «جهانی‌سازی عبارت است از نزدیک شدن کشورها و ملت‌های جهان که نتیجه کاهش شدید هزینه‌های حمل‌ونقل و ارتباطات و نیز رفع موانع مصنوعی است که در راه جریان کالاها و خدمات، سرمایه، دانش و افراد قرار دارد. جهانی‌سازی نهادهای تازه‌ای را هم‌گام با نهادهای داخل کشورها به وجود آورده است که به فعالیت مشغول‌اند. از جمله این نهادها می‌توان «صندوق بین‌المللی پول»، «بانک جهانی» و «سازمان تجارت جهانی» را نام برد [استیگلیتز، ۱۳۸۲: ۳۱].

این نهادها به ترتیبی عمل کرده‌اند که به جای اینکه در خدمت جهان در حال توسعه باشند، به منافع کشورهای صنعتی پیشرفته و به‌ویژه منافع گروه‌های خاص در داخل این کشورها خدمت کرده‌اند. نتیجه عملکرد این نهادها باعث تشدید فرایند قطبی شدن جهان شده است و فاصله بین شمال و جنوب هر روز عمیق‌تر و گسترده‌تر می‌شود. این وضعیت کشورهای در حال توسعه و جهان سوم (پیرامونی) را به حاشیه روستایی نظام جهانی تبدیل خواهد کرد و می‌تواند به ظهور یک نظام طبقاتی فراملی منجر شود که برخلاف وضعیت طبقاتی در ساختار اجتماعی ملی، امیدی به مبارزه برای تغییر ساختار آن وجود ندارد [زاهدی، ۱۳۸۲: ۳۴۶].

در مجموع دو نوع داوری مثبت و منفی درباره جهانی شدن و جهانی‌سازی وجود دارد. در داوری و ارزیابی منفی، جهانی شدن از راه‌های زیر بر رشد بی‌عدالتی اجتماعی تأثیر گذاشته است:



مارشال مک‌لوهان

غیرممکن و بی‌معناست. رسانه‌ها در زندگی ما از لحظات تنهایی تا محیط خانواده، فضای آموزشی و اداری، و غیره نفوذ کرده‌اند و هر روز هم بر تعداد، تکرار و تنوع آن‌ها افزوده می‌شود. علاوه بر این، در زمان حاضر رسانه‌ها فقط ابزارهای صرفاً فناورانه نیستند، بلکه به یک زبان و فرهنگ تبدیل شده‌اند که تمامی زاویه‌های زندگی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. امروزه رسانه‌ها جزء جدایی‌ناپذیر زندگی ما شده‌اند و از لحظه تولد تا مرگ ما را همراهی می‌کنند. همچنین نقش رسانه‌ها در شکل‌دهی به شخصیت افراد و زندگی اجتماعی بسیار گسترده و اجتناب‌ناپذیر است. آموزش همگانی، جامعه‌پذیری، تربیت اعتقادی - اخلاقی و سیاسی، بالا بردن سطح آگاهی‌ها و کمک به پختگی و بلوغ عقلانی و در نتیجه تصمیم‌گیری‌های منطقی فردی و اجتماعی، از مهم‌ترین عملکردهای مثبت و سازنده رسانه‌هاست. اما از طرف دیگر، استفاده فراوان و غیرهدفمند از رسانه‌ها، به‌خصوص ماهواره، تلفن همراه، اینترنت و شبکه‌های اجتماعی، تأثیرات عمیق و متعددی بر کاربران می‌گذارد که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به تغییر ارزش‌های دینی - اعتقادی و اخلاقی، و ایجاد سبک زندگی جدید اشاره کرد.

۱. طبقات اجتماعی، کشورها، جنسیت‌ها، نژادها، بخش‌های شهری - روستایی و گروه‌های سنی از فرصت‌های نابرابری برای دستیابی به فضاهای جهانی ظاهراً «آزاد و باز» برخوردارند.
۲. حکومت‌های جهانی تخصیص منافع را طوری تنظیم می‌کنند که همواره به نفع طبقات ثروتمند است.
۳. جهانی شدن موجب تضعیف توانایی‌های جنبش‌های اجتماعی سنتی، مانند اتحادیه‌های کارگری، استعمارستیزی و مبارزه برای توزیع عادلانهٔ مزادها و سرمایه‌داری می‌شود.
اما در ارزیابی مثبت، طرفداران جهانی شدن معتقدند: «جهانی شدن غالباً موجب رشد و گسترش جنبش‌های اجتماعی جدید شده است و این جنبش‌ها معمولاً با کارکرد خود، مباحث عدالت جنسی، عدالت نژادی، حقوق کودکان، حقوق شهروندی و حق توسعه برای همهٔ کشورها را پیش کشیده‌اند.»

ب. استفاده از رسانه‌ها و برخورداری از سواد رسانه‌ای

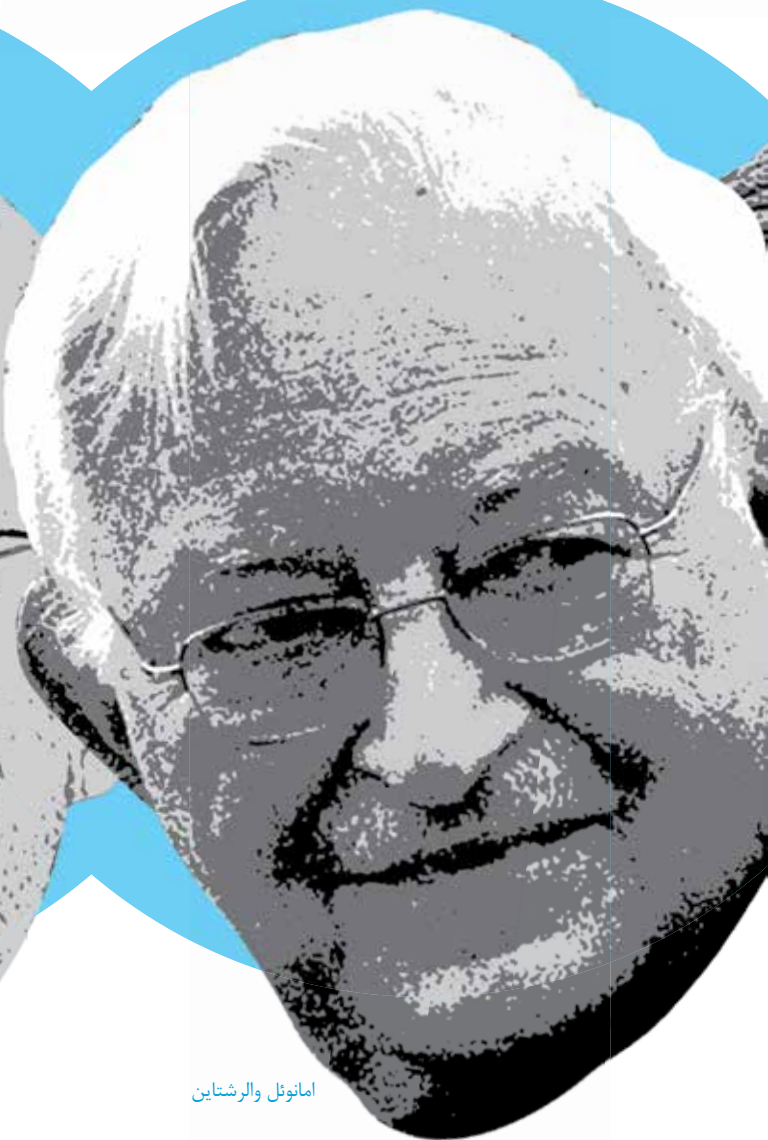
در دانش ارتباطات به فرایند انتقال پیام از فرستنده به گیرنده «ارتباط» می‌گویند. همچنین، اصطلاح «ارتباطات» به تأسیسات و وسایلی اختصاص داده شده است که وظیفهٔ انتقال افکار، اخبار و رفتارهای انسان را به عهده دارند [محسنیان‌راد، ۱۳۷۴: ۲۴۹]. هر ارتباطی پنج جزء دارد: فرستنده، گیرنده، پیام، وسیلهٔ ارتباط یا رسانه، و هدف پیام. از بین اجزای ارتباط بحث ما روی وسیلهٔ ارتباط یا «رسانه» متمرکز خواهد شد. تقریباً تمامی اندیشمندان حوزهٔ ارتباطات رسانه را ابزاری می‌دانند که فرستنده به کمک آن معنا و مفهوم موردنظر خود (پیام) را به گیرنده منتقل می‌کند. از دیدگاه اینان، رسانه‌ها به دو دستهٔ فردی و جمعی تقسیم می‌شوند: رسانهٔ فردی ابزاری است که فرستنده به کمک آن، امکان فرستادن پیام به تعداد محدود، مشخص، طبقه‌بندی‌شده و قابل کنترل از مخاطبان را دارد؛ مانند تلفن ثابت و تلفن همراه. در مقابل، رسانهٔ جمعی ابزاری است که پیام را به سرعت، آسان و با هزینهٔ کم به تعداد انبوه، گوناگون و غیرقابل کنترل از مخاطبان منتقل می‌کند؛ مانند تلویزیون. شاخص این رسانه‌ها ارتباطشان با جمع است [آقابخشی و دیگران، ۱۳۷۵: ۲۳۱].

مارشال مک‌لوهان، تئوریسین دانش ارتباطات، معتقد است: «تحت تأثیر وسایل ارتباط جمعی، انسان‌ها وارد مرحلهٔ جدیدی از زندگی اجتماعی می‌شوند. استفاده از این وسایل، به‌ویژه تلویزیون، اساس زندگی اجتماعی را زیر و رو می‌کند و جهان سرانجام به دهکده‌ای بزرگ تبدیل می‌شود [ساروخانی، ۱۳۹۱: ۲۱].

در مقایسهٔ این رسانه‌ها با یکدیگر، رسانه‌های جمعی اهمیتی بسیار بیشتر و روزافزون‌تر یافته‌اند و به همین دلیل بحث ما بر رسانه‌های جمعی متمرکز خواهد شد. امروزه رسانه‌ها چنان با زندگی ما آمیخته شده‌اند که بدون آن‌ها زندگی تقریباً



استیگلیتز



امانوتل والرشتاین

ضمن درجه‌بندی رسانه‌های اطرافمان، از میان اطلاعات و پیام‌های پیرامونی آنچه را نیاز داریم، دریافت کنیم. به علاوه تشخیص دهیم، کدام یک از پیام‌های رسانه‌ای را نادیده بگیریم تا در برابر حجم انبوه اطلاعات و پیام‌های درست و نادرست، ضمن مدیریت هوشمندانه بهره‌مندی از پیام‌های رسانه‌ای، قدرت تحلیل و پردازش ذهنی‌مان را از دست ندهیم و به اعتیاد رسانه‌ای هم دچار نشویم [همان، ص ۱۴۶ - ۱۴۵].

در چنین فضایی است که مفهوم سواد رسانه‌ای و ضرورت برخورداری از آن برای حضور فعال، خلاق و مسئولانه مطرح می‌شود. سواد رسانه‌ای مهارتی است که به مخاطب یاد می‌دهد، به رمزگشایی و معنایابی پیام‌های رسانه‌ای بپردازد و از میان انبوه اطلاعات و پیام‌های بی‌شماری که به سرعت در حال انتشار هستند، به گزینش بپردازد و اطلاعاتی را انتخاب کند که با علاقه‌ها، سلیقه‌ها و ارزش‌های حاکم بر زندگی او هم‌خوانی و هماهنگی داشته باشد. به عبارت دیگر، سواد رسانه‌ای به ما می‌آموزد، از کدام رسانه‌ها و محتوای رسانه‌ای استفاده کنیم، چگونه و چه مقدار استفاده کنیم و در نهایت چگونه رسانه‌ها و محتوای آن‌ها را نقد و ارزیابی کنیم.

بدیهی است در دنیای رسانه‌ای شده امروز، صاحبان رسانه تمامی زاویه‌های زندگی افراد و گروه‌های اجتماعی را تحت‌نظر گرفته‌اند و با تولید انبوه اطلاعات، به کنترل اذهان، رفتار و سبک زندگی افراد می‌پردازند. البته اطلاعات تولیدشده توسط رسانه‌ها بسیار سیال و غیرقابل کنترل است و همین نکته مسئله را بسیار پیچیده و دشوار می‌سازد. امروزه اطلاعات تولیدی رسانه‌ها پیش از آنکه به شکل متن باشد، با هنر، سیاست، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، اقتصاد و غیره درآمیخته و در قالب کدهای نمادین جنبه فیگورال (شکلی) پیدا کرده است. این کار تشخیص و تفکیک اطلاعات واقعی از اطلاعات غیرواقعی را بس مشکل و پیچیده می‌کند. همچنین خیلی وقت‌ها اخبار و اطلاعات به همراه رنگ و لعاب زیاد و با استفاده از کلمه‌ها و تصویرهای فریبنده و جذاب ارائه می‌شوند. اما با کمی دقت متوجه می‌شویم که برخلاف ظاهر فریبنده و جذابشان، محتوایی سطحی دارند و اطلاعاتی ارزشمند به ما ارائه نمی‌کنند [دانشور و سایر همکاران، ۱۳۹۵: ۱۵۱].

برای ما ضروری است که در برابر جریان سیل‌آسای پیام‌های رسانه‌ای، از نظر حجم و گوناگونی، رژیمی انتخاب کنیم تا

داخلی و افزایش رونق اقتصادی کشور کمک‌های شایانی کنند [جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۵: ۱۱۰].

از طرف دیگر، تجارت بین‌الملل برای تمامی کشورها، مؤسسه و افراد می‌تواند سودآور باشد و موجبات تخصص و تقسیم کار بین‌المللی را فراهم آورد. کشورها با توجه به برتری یا مزیت نسبی خود در تولید یک یا چند کالا، کمیت و کیفیت تولید خود را افزایش می‌دهند. در مجموع تجاری شدن کالاها و خدمات، فایده‌هایی را هم برای تولیدکنندگان و هم برای مصرف‌کنندگان به همراه دارد.

از طرف دیگر، تجاری شدن و وابستگی متقابل اقتصادی کشورهای دنیا به هم پیامدهای نامطلوبی را هم به دنبال دارد که از جمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به نداشتن استقلال اقتصادی، تک‌محصولی شدن بسیاری از جامعه‌ها، شکنندگی و آسیب‌پذیری اقتصادی، تحریم اقتصادی (تجاری و مالی)، افزایش هزینه‌های ناشی از تحریم و غیره اشاره کرد که بحث پیرامون آن‌ها در این مقاله امکان‌پذیر نیست و مجال دیگری را می‌طلبد.

د. فردگرایی و حقوق شهروندی

فردگرایی از دیدگاه اندیشمندان علوم متفاوت تعریف‌های متفاوتی دارد که البته هم‌پوشانی دارند و تا حدودی به هم نزدیک هستند:

● **از دیدگاه فلسفه اجتماعی:** نظریه‌ای است که بر اساس آن، هر موجود انسانی به خودی خود مظهر غایی زندگی اجتماعی است. او بر جامعه ارجحیت دارد و جامعه باید در خدمت وی و باعث شکوفایی او شود.

● **از دیدگاه جامعه‌شناسی:** فرد یک واحد اجتماعی بنیادی به حساب می‌آید. مجموعه زندگی اجتماعی پیرامون او شکل می‌گیرد و او با کنش‌های آگاهانه و روابطش با دیگران، هستی اجتماعی را شکل می‌دهد.

● **از دیدگاه اقتصادی:** فرد آزادانه و آگاهانه در اقتصاد به دنبال سود خویش است. هر چه مانع آزادی او شود، مطرود است. بازار آزاد، رقابت آزاد و سقوط مرزهای گمرکی، تماماً باید در مکتب اصالت فرد رعایت شوند.

● **از دیدگاه سیاسی:** فردگرایان خواهان دخالت کمتر دولت و گسترش حقوق فردی هستند [ساروخانی، ۱۳۷۰: ۳۵۰]. به نظر می‌رسد، آنچه که به صورت مشترک در همه دیدگاه‌ها مستتر است، بحث حقوق فرد یا حقوق شهروندی است که به تشریح آن می‌پردازیم.

در زمان حاضر، هر فردی که عضو یک جامعه است، شهروند به حساب می‌آید و حقوق و تکالیفش نسبت به جامعه‌ای که به آن تعلق دارد، «حقوق شهروندی» نامیده می‌شود. شهروند کسی است که حقوق فردی و جمعی خود را می‌شناسد و از آن‌ها دفاع می‌کند. قانون را می‌شناسد و به آن عمل می‌کند و از طریق آن مطالبه می‌کند. از حقوق معینی هم برخوردار است. دو اصطلاح

امروزه دیگر نمی‌توان خریدن، خواندن، دیدن و گوش کردن به انواع رسانه‌ها را متوقف کرد یا آنکه جلوی امواج رسانه‌ای را گرفت. اما می‌توان به ارتقای سواد رسانه‌ای افراد همت گماشت تا آنان درک بهتر و مناسب‌تری از پیام‌های دریافتی داشته باشند و بر اساس نیازهای ضروری خود، از میان انبوه اطلاعات، دست به انتخاب بزنند و تحت‌تأثیر هر پیام و محتوایی که برخلاف اعتقاداتشان است، قرار نگیرند [رحمانی، ۱۳۹۶: ۳۱].

ج. آشنایی با مفهوم تجاری شدن

آشکارترین و برجسته‌ترین نمودها و مصداق‌های فرایند جهانی شدن به حوزه اقتصاد اختصاص دارد. جهانی شدن موجب وابستگی متقابل اقتصادی کشورهای دنیا به یکدیگر و شکل‌گیری تجارت بین‌المللی شده است. امروزه جامعه‌ها و اقتصادها در سراسر جهان در حال یکپارچگی و پیوستگی هستند و این پیوستگی حاصل کاهش هزینه‌های حمل‌ونقل، موانع تجاری کمتر، تبادل گسترده و سریع افکار، افزایش جریان‌های سرمایه و فشار مضاعف برای مهاجرت نیروی کار است [بانک جهانی با همکاری دانشگاه آکسفورد، ۱۳۸۷: ۲۱].

در علم اقتصاد واژه تجارت به معنای مبادله‌ای است که میان افراد یا گروه‌ها در یک جامعه و یا میان کشورها انجام می‌گیرد [گولد و کولب، ۱۳۷۶: ۲۱۴]. با توجه به این تعریف می‌توان تجاری شدن را فرایندی اطلاق کرد که طی آن کالاها و خدمات، سرمایه و نیروی کار بین افراد و گروه‌ها در یک جامعه و یا بین دو یا چند جامعه، ارزش تجاری می‌یابند و در شرایط مبادله قرار می‌گیرند. امروزه تقریباً تمامی کالاها و خدمات تولیدشده در جامعه‌های متفاوت خصوصیت تجاری یافته‌اند و تجاری شدن جزء لاینفک زندگی افراد، گروه‌ها و دولت‌ها به‌طور مداوم در داخل و خارج جامعه شده است.

پیدایش صنعت بخار، حمل‌ونقل ریلی و هوانوردی، و به دنبال آن، پیشرفت دانش فنی بشر، وجود امنیت نسبی در سرزمین‌ها، راه‌های مناسب و مورد قبول بین‌المللی موجب شد، هزینه‌های تجارت نه تنها در داخل مرزها بلکه در خارج از آن نیز کاهش یابد. امروزه صادرات و واردات کالاها و خدمات، سرمایه‌گذاری خارجی (حرکت سرمایه)، مهاجرت نیروی کار، برقراری روابط تجاری با ملت‌های دیگر، تشکیل اتحادیه‌های اقتصادی و مالی با کشورهای همسایه و اجرای موافقت‌نامه‌های همکاری اقتصادی، از مهم‌ترین برنامه‌ریزی‌های اقتصادی هر جامعه‌ای به شمار می‌روند. علاوه بر مبادلات بین کشورها، چندین شرکت چندملیتی و فراملیتی و نیز سازمان جهانی و بین‌المللی، با هدف هموار کردن مسیر تجارت بین جامعه‌ها و تنظیم روابط آن‌ها با یکدیگر، فعالیت می‌کنند. به همین دلایل امروزه کالاها به‌سرعت از مناطق تولید به سراسر دنیا انتقال می‌یابند. همچنین بازار یابان بین‌المللی می‌توانند با اطلاع از بازارهای کشورهای دیگر و نیازها و علاقه‌های مصرف‌کنندگان خارجی، به تولیدکنندگان

نتیجه‌گیری

در دنیای امروز که به واسطهٔ ویژگی‌های جهانی شدن، رسانه‌ای شدن، تجاری شدن و حقوق شهروندی، به شدت از نظر مکانی کوچک شده و به صورت یک دهکده درآمده است و کشورهای قدرتمند از ویژگی‌های یادشده به عنوان ابزارهایی برای کنترل سایر جامعه‌ها در جهت دستیابی به هدف‌ها، منافع و مطامع خود استفاده می‌کنند، دولت - ملت‌ها چه جایگاهی دارند و چگونه می‌توانند دوام و بقای خود را تضمین کنند؟ پاسخ گفتن به این سؤال خود نیازمند ساعت‌ها بحث و بررسی و نگاشتن چندین مقاله است. اما به صورت کلی و در چند سطر می‌توان گفت: مسلماً مدیران و برنامه‌ریزان کشورها و جامعه‌های ضعیف‌تر، برای اینکه در عرصه‌های متفاوت اقتصادی، سیاسی و فرهنگی مغلوب جامعه‌های قدرتمند نشوند، به برنامه‌ریزی بسیار دقیق و هوشمندانه‌ای بر مبنای توان داخلی جامعه خود نیاز دارند؛ برنامه‌ای که منافع ملی و حیاتی آنان را تأمین کند. مدیران این‌گونه جامعه‌ها (از جمله جامعه خود ما)، ضمن مشارکت در فرایند جهانی شدن و استفاده مثبت و بهینه از مزایای آن، باید هوشمندانه درصدد حفظ استقلال اقتصادی، سیاسی و فرهنگی با توجه به توانمندی‌های داخلی خود باشند.

منابع

۱. آقابخشی، علی و دیگران، (۱۳۷۵). *فرهنگ علوم سیاسی*. انتشارات مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران. تهران.
۲. ازکیا، مصطفی و غفاری، غلامرضا، (۱۳۹۰). *جامعه‌شناسی توسعه*. انتشارات کیهان. تهران.
۳. استیگلیتز، جوزف، (۱۳۸۲). *جهانی‌سازی و مسائل آن*. ترجمه حسن گلریز. نشرنی. تهران.
۴. بانک جهانی با همکاری دانشگاه آکسفورد، (۱۳۸۷). *جهانی شدن، رشد و فقر*. ترجمه صابر شبانی اصل. نشر نی. تهران.
۵. جمعی از نویسندگان، (۱۳۹۵). *اقتصاد*. شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. تهران.
۶. دانشور، میترا و همکاران، (۱۳۹۵). *تفکر و سواد رسانه‌ای*. شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. تهران.
۷. رحمانی، غلامعباس، (۱۳۹۶). *«چرا سواد رسانه‌ای؟»*. ماهنامه پیوند، شماره ۴۵۱.
۸. زاهدی، محمدجواد، (۱۳۸۲). *توسعه و نابرابری*. انتشارات مازیار. تهران.
۹. ساروخانی، باقر، (۱۳۹۱). *دانش‌نامه ارتباطات*. انتشارات اطلاعات. تهران.
۱۰. ساروخانی، باقر، (۱۳۷۰). *دائرة المعارف علوم اجتماعی*. انتشارات کیهان. تهران.
۱۱. شولت، جی‌ای، (۱۳۸۲). *نگاهی موشکافانه بر پدیده جهانی شدن*. ترجمه مسعود کرباسیان، انتشارات علمی و فرهنگی. تهران.
۱۲. گولد، جولیوس و کولب، ویلیام، (۱۳۷۶). *فرهنگ علوم اجتماعی*. ترجمه محمدجواد زاهدی مازندرانی، انتشارات مازیار. تهران.
۱۳. محسنیان‌راد، مهدی، (۱۳۷۴). *ارتباط‌شناسی*. انتشارات سروش. تهران.
۱۴. نش، کیت، (۱۳۹۱). *جامعه‌شناسی سیاسی معاصر*. ترجمه محمدتقی دلفروز، انتشارات کویر. تهران.
۱۵. والرشائین امانوئل، (بی‌تا). *«آینده نظام جهانی سرمایه‌داری در دوره پس از جنگ سرد»*. ترجمه حمید احمدی، نشریه راهبرد. شماره ۱۳.

شهروندی و حقوق شهروندی رابطه متقابلی با مفهوم و مقوله تابعیت دارند. امروزه شهروندی با مفهوم فرهنگ هر جامعه گره خورده است و هر فرهنگی شهروند خاص خود را دارد. تحلیل تاریخی - جامعه‌شناختی **مفهوم مارشال** نقطه شروعی کلاسیک برای مبحث شهروندی است. از دیدگاه وی، شهروندی دربردارنده سه نوع حقوق است: مدنی، سیاسی و اجتماعی. حقوق مدنی عبارت‌اند از: حفظ آزادی‌های فردی، شامل آزادی شخصی، آزادی بیان، اندیشه و عقیده، حق مالکیت شخصی، حق انعقاد قراردادهای معتبر و حق برخورداری از عدالت. حقوق سیاسی دربردارنده حق مشارکت در اعمال قدرت سیاسی به عنوان یکی از اعضای نهاد برخورداری از اقتدار سیاسی، و یا به عنوان یکی از انتخاب‌کنندگان اعضای چنین نهادی است. حقوق اجتماعی شامل رفاه اقتصادی، امنیت، میراث اجتماعی و حق زندگی به عنوان یک موجود متمم طبق معیارهای حاکم بر یک جامعه است [نش کیت، ۱۳۹۱: ۱۹۳]. البته پدیده جهانی شدن بر مفهوم شهروندی تأثیر گذاشته است. در جامعه‌های معاصر، به واسطه فرایند جهانی شدن، شهروندی به فراسوی دولت - ملت گسترش یافته است. امروزه دولت - ملت‌ها به واسطه فرایندهای اقتصادی و اجتماعی فراملی نمی‌توانند درون مرزهایشان را کنترل کنند و مجبور به همکاری مشترک با دیگر دولت‌ها، سازمان‌ها و نهادهای بین‌المللی شده‌اند. اتحادیه اروپا بهترین نمونه این تحول است، چرا که گسترده‌ترین اختیارات را دارد و حاکمیت را تا حدودی با دولت‌های عضو تقسیم کرده است. این اتحادیه اکنون بعضی از ویژگی‌های یک دولت فراملی را ایجاد کرده است. از جمله این ویژگی‌ها تضمین حقوق شهروندان اتحادیه است. بنابراین اتحادیه اروپا هم واکنشی به فرایند جهانی شدن است و هم خودش به چنین جهانی‌شدنی کمک می‌کند. نهادهای سیاسی بین‌المللی دیگری مانند «ناتو»، «گات»، «گروه ۷» و غیره هم وجود دارند که می‌توانند بر حقوق شهروندان تأثیر بگذارند. آن‌ها می‌توانند از طریق حقوق بین‌الملل که به وسیله تحریم‌های اقتصادی و در موارد محدودی با نیروی نظامی حمایت می‌شوند، بر حقوق بشر در دولت - ملت‌ها تأثیر بگذارند. در نتیجه اکنون می‌توان به حقوق فراملی اندیشید. دیگر یک دولت - ملت نمی‌تواند حقوق شهروندان خود را تأمین کند و کسانی را که خارج از این مقوله هستند (حتی اگر ساکن آن کشور باشند)، از حقوق محروم کند. اکنون استدلال می‌شود که حقوق جهان‌شمول‌تر بشر، حقوق شهروندی خاص دولت - ملت‌ها را لغو می‌کند. امروزه دولت - ملت‌ها به عنوان بازیگران عرصه جهانی حقوق بین‌الملل را پذیرفته‌اند و مسئول اجرای آن در سرزمین‌های خودشان هستند. همچنین باید در جهت مجبور کردن دولت‌هایی که توافقات بین‌المللی را رعایت نمی‌کنند، با یکدیگر همکاری کنند [همان: ۲۳۷].

مروری به اندیشه‌های اجتماعی بایزید بسطامی

اخلاق نوع‌دوستانه

علی‌اکبر قاسمی گل‌افشانی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران
دبیر و سرگروه زبان و ادبیات فارسی سوادکوه (مازندران)

مقدمه

یکی از مهم‌ترین دلایل بحران اخلاقی در جامعه امروز ایرانی، دور شدن از دامن پرمهر و محبت این میراث گران‌بهاست. به نظر نگارنده لازم و ضروری است که در کنار آزمایش‌های خون و اعتیاد در آغاز زندگی، کتاب‌های مثنوی مولانا، کلیات سعدی، دیوان حافظ، آثار عطار و ... را به نوع‌روسان و تازه‌دامادها هدیه بدهند. زیرا آن زندگی که براساس این ادبیات غنی پی‌ریزی شود، کمتر به بن‌بست می‌رسد. باز تأکید می‌کنم، این ادبیات فارسی برای انسان هر عصر و زمانی حرف دارد. بیاییم به ادبیات فارسی پناه ببریم تا آرامش بیابیم.

انسان امروزی دچار چه بحران عظیمی شده است که هرچه می‌کوشد و تمام آسایش زندگی را فراهم می‌کند، نمی‌تواند به آرامش انسان‌های گذشته برسد. نه شب او مشخص است و نه روز او. با هزاران درد و مرض روحی و جسمی دست و پنجه نرم می‌کند. در گذشته هیچ‌یک از اسباب و امکانات رفاهی برای او فراهم نبوده، ولی آرامشی بر زندگی او حاکم بوده است که هزاران تفریح و سرگرمی امروزی نمی‌توانند آن آرامش و نشاط را برای او به ارمغان بیاورند. انسان‌ها عوض شده‌اند. ذائقه و

اشاره

کار ما شاید این است/ که میان گل نیلوفر و قرن/ پی‌آواز حقیقت بدویم. (سهراب سپهری)

آیا میراث عرفانی که از بزرگان عرفان ما، نظیر مولانا، سنایی، عطار، ابوسعید، بایزید و ... به یادگار مانده است، می‌تواند انسان امروزی را که به قول سهراب در «عصر معراج پولاد و اصطکاک فلزات» در میان هیاهو گرفتار آمده و با هزاران درد و بیماری روانی دست به گریبان است، به کار آید؟ این شخصیت‌ها «آواز حقیقت» هستند و برای انسان هر عصر و زمانی حرف دارند. میراث آن‌ها داروخانه بزرگی است که برای هر دردی، دارویی در پیشخوان خود دارد. این میراث کهن فقط برای تزئین (دکور) کتاب‌خانه‌ها نیست، باید خواند و درس‌ها گرفت. یکی از مهم‌ترین دلایل انحطاط اخلاقی در جامعه امروز ایرانی، دور شدن از دامن پرمهر و محبت این میراث گران‌بهاست. ما در این مقاله سعی داریم به این نکته بپردازیم که انسان امروزی چگونه می‌تواند از اندیشه‌ها و اقوال بایزید بسطامی بهره گیرد تا در آرامش کامل روزگار بگذراند. امید است که مقبول افتد.

کلیدواژه‌ها: بایزید بسطامی، راهنما، انسان امروزی، نیازهای اساسی

آرامش برسیم. در ذکر بایزید بسطامی چند نکته اساسی وجود دارد که حائز اهمیت است و باید به آن‌ها توجه کرد. این نکته‌ها رمز و کلید خوشبختی و سعادت هستند.

نکته نخست: خداخواهی و خدا دوستی

راستی چقدر حضور خدا را در زندگی خود حس می‌کنیم؟ چقدر در رفتار، کردار و گفتار، خدا را در نظر می‌گیریم؟ تصور ما از خدا چیست؟ آیا همچنان که در ظاهر خدا خدا می‌گوییم، در باطن هم خدا را حس می‌کنیم؟ انسان امروزی از همه امکانات رفاهی برخوردار است، همه چیز دارد و اسباب آسایش او در کمال ساختگی است، ولی آرامش ندارد. شب خواب و قرار ندارد و ناامید است. فردا برایش تاریک و مبهم است و از فردا می‌ترسد. یکی از دلایل این وضع را باید در ایمان جست‌وجو کرد. همانا دل آرام گیرد به یاد خدا.

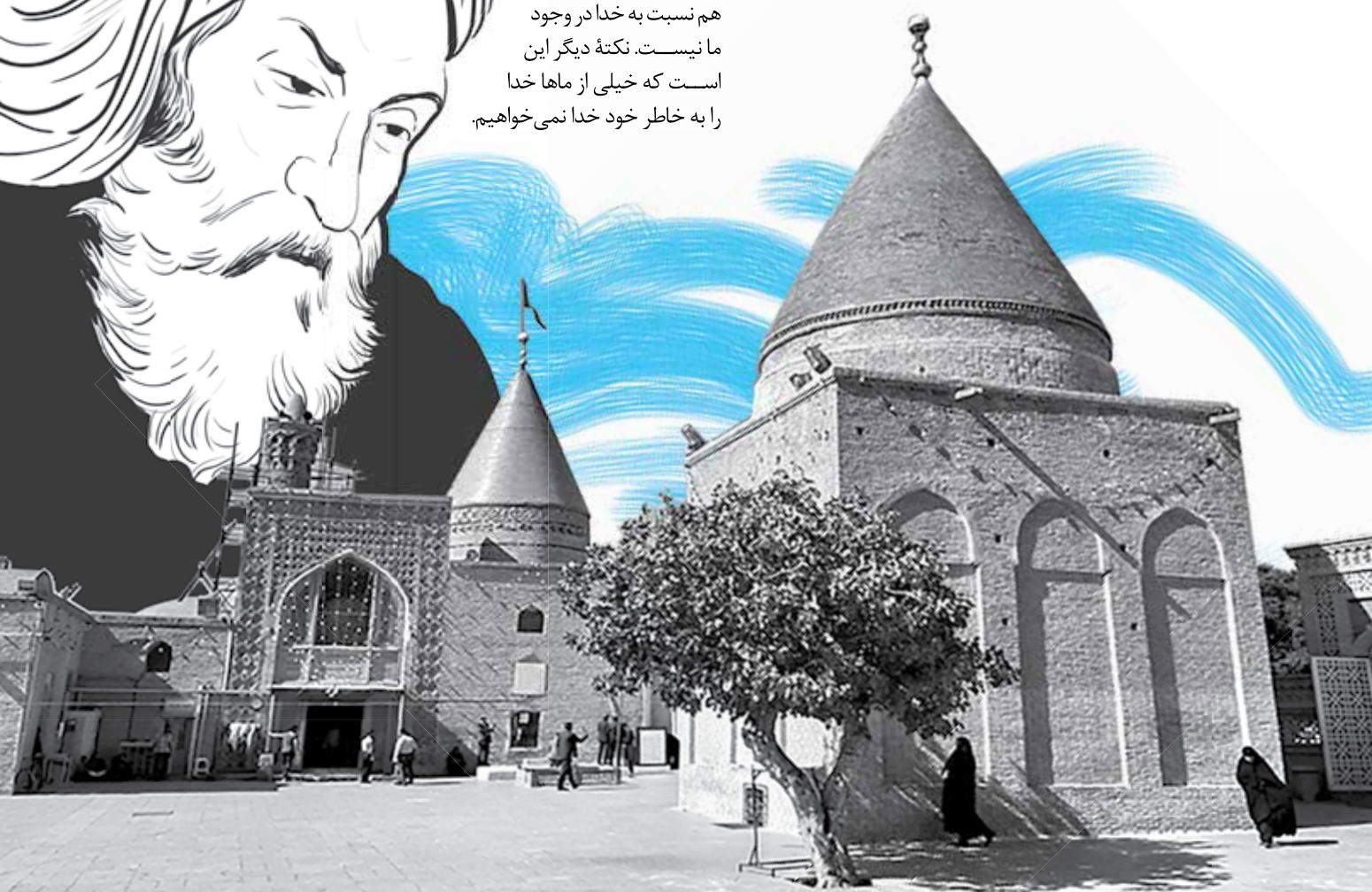
خیلی از ماها تصور و معرفت درستی از خدا نداریم. خدا را آن‌گونه که هست نمی‌شناسیم. چون معرفت درستی نداریم. خشیتی هم نسبت به خدا در وجود ما نیست. نکته دیگر این است که خیلی از ماها خدا را به خاطر خود خدا نمی‌خواهیم.

افکارشان تغییر کرده است. محبت‌ها کم‌رنگ شده‌اند و برادر از برادر خبر ندارد. اگر به بدبینی متهم نشوم، این بیت حافظ را در اینجا می‌خوانم که:

آدمی در عالم خاکی نمی‌آید به دست
عالمی دیگر، بپاید ساخت وز نو آدمی
[حافظ، ۱۳۸۱: ۶۴۰]

در مقاله حاضر به این نکته پرداخته‌ایم که انسان امروزی چگونه می‌تواند از اندیشه‌های بایزید بهره بگیرد تا در آرامش کامل روزگار بگذراند؟ **عطار** بخش چهاردهم کتاب «تذکره الاولیاء» را به ذکر **بایزید بسطامی** اختصاص داده و آن را این‌گونه آغاز کرده است: «آن سلطان العارفین، آن برهان‌المحققین، آن خلیفه الهی، آن دعامة نامتناهی، آن پخته جهان ناکامی، شیخ وقت ابویزید بسطامی - رحمة الله علیه - اکبر مشایخ بود و اعظم اولیاء و حجت خدای بود و خلیفه به حق، و قطب عالم و مرجع اوتاد» [عطار، ۱۳۷۸: ۱۶۰].

جنید بغدادی در حق بایزید گفته است: «بایزید در میان ما چون جبرئیل است در میان ملائکه... نهایت میدان روندگان که به توحید در آیند، بدایت میدان بایزید است» [همان، ص ۱۶۰]. میراث عرفانی بایزید یکی از گران‌بهاترین موارث ماست. گرد و غبار روزگار نباید روی این صفحات بنشیند. باید این آثار را خواند و به آن‌ها جامه عمل پوشاند تا به



بعد از مدتی که یکدیگر را ملاقات کردیم و دور هم جمع شدیم، از هم می‌پرسیم: چه خبر؟ چه کار می‌کنی؟ جوابی که شنیده می‌شود، به این صورت است: من خانام را عوض کرده‌ام؛ ماشینم را فروختم و مدل بالاتری گرفتم؛ رفتم فلان دانشگاه، گفتیم یک مدرکی هم گرفته باشیم؛ فلان جا ویلا خریدم و ... پرسشگر هم انتظار دارد چنین جوابی بشنود. اما هیچ وقت نیامده‌ایم، بگوییم که در راه خداشناسی کجای کار هستیم. پیشرفتی داشته‌ایم یا نه؟ آیا در این زمینه تلاشی کرده‌ایم؟ هر چه خواستیم، دیدیم و شنیدیم و گفتیم و خوردیم و ... «پرسیدند که: راه به حق چگونه است؟ گفت: تو از راه برخیز و به حق رسیدی. گفتند: به چه به حق توان رسید؟ گفت: به کوری و کری و گنگی» [همان، ص ۱۹۸].

مناجات بایزید هم در تذکرةالاولیاء آمده که بسیار زیباست. در کلمه کلمه این مناجات سوز عشق و اشتیاق بایزید را به معشوق و معبود ازلی می‌بینیم: «بارخدا، تا کی میان من و تو، منی و تویی بود؟ منی از میان بردار تا منی من به تو باشد تا من هیچ نباشم... الهی تا با توام، بیشتر از همه‌ام و تا با خودم، کمتر از همه‌ام.» [همان، ص ۲۰۷].

نکته دوم: احترام به پدر و مادر

در تعلیم دینی ما بسیار به احسان در حق پدر و مادر تأکید شده و در قرآن هم بعد از پرستش خداوند به احسان به پدر و مادر سفارش شده است. در فرهنگ قرآنی ما آمده است که فرزند حق ندارد، در برابر پدر و مادر حتی «اف» بگوید. پدر و مادر عزیزند و حساس و نازک‌دل. پس نباید چیزی نازک‌تر از گل به آن‌ها گفت:

من چه گویم که تو را نازکی طبع لطیف
تا به حدی است که آهسته دعا نتوان کرد [حافظ، ۱۳۸۱: ۱۸۵]
اما وقتی وارد خانواده‌ها می‌شویم، می‌بینیم فرزندان هستند چه بی‌احترامی‌ها که در حق پدر و مادر خود نمی‌کنند! نه تنها بد اخلاقی می‌کنند که هیچ، بر سر آن‌ها داد می‌کشند و حتی آن‌ها را به باد کتک هم می‌گیرند. بزرگ‌تر که می‌شوند، پدر و مادر را روانه خانه سالمندان می‌کنند و یک سال آزارگار به آن‌ها سر نمی‌زنند. آن بیچاره‌ها هم از غصه و ناراحتی و تنهایی دق‌مرگ می‌شوند. این است ارمغان دنیای مدرن و پیچیده ماشینی که اخلاق را به آهن تبدیل کرده است و گل محبت را پژمرده. حال شما خودتان قضاوت کنید، آیا کسی که با پدر و مادر خود این‌گونه برخورد می‌کند، رنگ آرامش را در زندگی می‌بیند؟ آیا به سعادت و خوشبختی می‌رسد؟ آیا در آینده فرزندان خود او نیز با او چنین رفتاری نمی‌کنند؟ به قول حضرت مولانا در «مثنوی معنوی»:

این جهان کوه است و فعل ما ندا
سوی ما آید نداها را صدا [مولوی، ۱۳۷۲، ج ۱: ۱۹].



خدا را می‌خواهیم به خاطر بهشت و سایه طوبی و حوری او. نکته دیگر این است که خدا خدا کردن خیلی‌ها، رونق بازاری شده برای آن‌ها. مریدان زیادی دور آن‌ها جمع شده‌اند و اصل خود گم شده است. اقوال و رفتار بایزید در حوزه خداشناسی و خداخواهی قابل تأمل و تدبر است و شاید بیدارباشی باشد برای ماها. پاسخی است برای بسیاری از مشکلاتی که ما امروز در حوزه خداشناسی با آن‌ها دست‌به‌گریبان هستیم. شایسته است این سخنان بر تابلویی نوشته شوند و بر دیوار خانه‌ها جلوی چشم اهل خانه نصب شوند. روزی چند بار آن‌ها را بخوانیم تا یادمان نرود که چگونه بیندیشیم و چگونه عمل کنیم:

«احمد خضرویه گفت: حق - عزوجل - را به خواب دیدم. فرمود که: جمله مردان از من می‌طلبند، آنچه می‌طلبند. مگر بایزید که مرا می‌طلبد» [همان، ص ۱۸۰].

و:
«گفت: چون به مقام قرب رسیدم، گفتند: بخواه. گفتیم: مرا خواست نیست... تو را خواهیم و بس» [همان، ص ۱۸۷].

و:
«الهی! تو مرا باش و هرچه خواهی کن» [همان، ص ۱۸۸].
«سی سال است تا هر وقت که خواهیم خدای - تعالی - را یاد کنیم، دهان و زبان خود را به سه آب بشویم، تعظیم حق را» [همان، ص ۱۶۸].

و:
«آنجا که یاد حق باشد، هم بهشت است و هم سایه طوبی» [همان، ص ۱۷۰]

و:
«مرا کریم باید، نه کرامت» [همان، ص ۱۸۱].
بین ما انسان‌های امروزی رسم بر این است وقتی برای مثال،

حالت رفتار بایزید را در برابر مادرش و دعا‌های مادر را در حق او می‌بینیم.

حکایتی از رفتار بایزید در حق مادر در تذکرة الاولیاء آمده که تکان‌دهنده است: «شب‌ی مادر از من آب خواست. در کوزه و در سبوی آب نبود. به جوی رفتم و آب آوردم. مادر در خواب شده بود. شب‌ی سرد بود. کوزه بر دست می‌داشتم. چون از خواب درآمد، آگاه شد و مرا دعا کرد که دید همچنان کوزه در دست من فسرده شده بود. گفت: چرا از دست نهدی؟ گفتم: ترسیدم که تو بیدار شوی و من حاضر نباشم» [عطار، ۱۳۷۸: ۱۶۴].

و: «وقتی دگر [مادر] گفت: آن یک نیمه در فراز کن! تا وقت سحر می‌پیمودم تا نیمه راست فراز کنم یا نیمه چپ. تا خلاف فرمان مادر نکرده باشم. وقت سحر آنچه می‌جستم، از در درآمد» [همان، ص ۱۶۴].

بایزید درباره کسب رضایت مادر و تأثیر آن گفته است: «آن کار که بازپسین کارها دانستم، پیش از همه بود و آن رضای مادر بود... آنچه در جمله مجاهدات و ریاضیات و غربت می‌جستم، در آن یافتم» [همان، ص ۱۶۴].

یک بار یزید در مدینه بود «در خاطرش آمد که: به خدمت مادر رو! با جمعی روی به بسطام نهاد... سحرگاه به در خانه مادر رفت، و گوش داد. آواز مادر شنید که طهارت می‌ساخت و می‌گفت: الهی آن غریب مرا نیکو دار و دل مشایخ را با وی خوش دار، و احوال نیکوی او را کرامت کن» [همان، ص ۱۶۴-۱۶۳]. آیا به نظر شما دعای مادر بایزید در حق او که امروز نزدیک ۱۲۰۰ سال بعد از مرگ بایزید داریم از بایزید سخن می‌گوییم، بی‌تأثیر بوده است؟ رفتار بایزید با مادرش می‌تواند درس بزرگی باشد برای فرزندان امروزی که هزاران نامردمی و بی‌مهری در حق مادران خوشان روا می‌دارند.

نکته سوم: مسائل اجتماعی دیگر

اقوال بایزید در زمینه نوع دوستی و دیگران دوستی هم قابل تأمل است. دیدگاه او در این زمینه اجتماعی است. پایبندی و عمل به این گفته‌ها، جامعه انسانی را از تنهایی و یأس نجات می‌دهد و انسان احساس پشتیبانی می‌کند. غم‌های دیگران غم ما هم می‌شود: «گفت: نزدیک‌ترین خلاق به حق آن است که بار خلق بیش کشد و خوی خوش دارد» [همان، ص ۱۹۷]. «گفت: هر که قرآن بخواند و به جنازه مسلمانان حاضر نشود و به عیادت بیماران نرود و یتیمان را نپرسد و دعوی این حدیث کند، بدانید که مدعی است» [همان، ص ۱۹۷].

نمونه دیگر انسان دوستی بایزید حکایتی است در تذکرة الاولیاء که برای جامعه امروزی نیز می‌تواند راهگشا باشد. «گفت: مردی پیشم آمد و پرسید که کجامی روی؟ گفتم: به حج. گفت: چه داری؟ گفتم: دویست درهم. گفت: به من ده و هفت بار گرد من بگرد که

حج تو این است. چنان کردم و باز گشتم [همان، ص ۱۶۶-۱۶۵]. برو طواف دلی کن که کعبه مخفی است

که آن خلیل بنا کرد و این خدا خود ساخت [زیب‌النساء، ۱۳۸۱]. مهربانی و عطوفت بایزید تنها شامل انسان‌ها نمی‌شد، بلکه به دیگر موجودات هستی نیز مهربانی نشان می‌داده است. در تذکرة الاولیاء حکایتی از این مهربانی بایزید آمده است: «چون از مکه می‌آمد، به همدان رسید. تخم معصر خریده بود. اندکی در خرقة بست و به بسطام آورد. چون بازگشاد، موری چند در آن میان دید. گفت: ایشان را از جای خویش آواره کردم. برخاست و ایشان را باز همدان برد و آنجا که خانه ایشان بود، بنهاد» [همان، ص ۱۶۵-۱۶۴].

و یا باز در حکایتی دیگر، بایزید در تنگنایی راه خود را به سگی ایثار کرد، تا اول سگ عبور کند و بعد او، تا برتری خلعت سلطان‌العارفینی بایزید بر پوستین سگی آن حیوان، سبب عبور نخست بایزید نشود.

سخن آخر

میراث عرفانی بایزید بسطامی یکی از گران‌بهاترین موارث ماست و گرد و غبار روزگار نباید روی صفحات آن بنشیند. شایسته است این سخنان بر تابلویی نوشته شوند و بر دیوار خانه‌ها جلوی چشم اهل خانه نصب شوند. روزی چند بار آن‌ها را بخوانیم تا یادمان نرود که چگونه ببندیشیم و چگونه عمل کنیم. این شخصیت‌ها برای انسان هر عصر و زمانی حرف دارند و میراث آن‌ها داروخانه بزرگی است که برای هر دردی، دارویی در پیشخوان خود دارد. این سخن‌ها می‌توانند برای انسان امروزی که به قول سهراب در «عصر معراج پولاد و اصطکاک فلزات» در میان هیاهو گرفتار آمده و با هزاران درد و بیماری روانی دست‌به‌گریبان است، آرامش‌بخش باشند:

منابع

۱. حافظ، شمس‌الدین محمد (۱۳۸۱). دیوان، به کوشش خطیب رهبر، تهران: صفی‌علیشاه.
۲. زیب‌النساء، بیگم (۱۳۸۱). دیوان. به تصحیح مهین‌دخت صدیقیان، تهران: امیرکبیر.
۳. سپهری، سهراب (۱۳۸۱). هشت کتاب. طهوری، تهران.
۴. سهلگی، محمدبن علی (۱۳۸۴). دفتر روشنائی. ترجمه محمدرضا شفیعی کدکنی، سخن، تهران.
۵. عطار نیشابوری، فریدالدین محمد (۱۳۷۸). تذکرة الاولیاء. به تصحیح محمد استعلامی، زوار، تهران.
۶. مولوی، جلال‌الدین (۱۳۷۲). مثنوی معنوی، دفتر اول، به تصحیح و تعلیقات محمد استعلامی، زوار، تهران.

هم‌بستگی اجتماعی از نگاه دورکیم

امیر خوشحال

کارشناس ارشد پژوهشگری علوم اجتماعی

شهین مجاوری

کارشناس تربیت بدنی و فرهنگی

مقدمه

همواره می‌توان گفت که یکی از دلایل بزرگ پیشرفت مادی و معنوی هر ملت انسجام و پیوستگی (همدلی و هم‌زبانی) آن است... و هماهنگی میان اجزای تشکیل دهنده کل نظام یک جامعه را «هم‌بستگی» می‌گویند [بشریه، ۱۳۸۳: ۷۸۹]. هم‌بستگی وجوه گوناگونی دارد که در سطوح فرهنگی، اجتماعی و سیاسی مطرح می‌شود. به علاوه، گرچه هم‌بستگی نسبی است اما هیچ‌گاه این مفهوم در جامعه‌ای بین نمی‌رود؛ بلکه کم و زیاد می‌شود. برخی از نویسندگان از چهار نوع هم‌بستگی سخن گفته‌اند:

اشاره

«هم‌بستگی اجتماعی» از نگاه دورکیم دارای ماهیت، جامعه‌شناختی است. از نظر او، یکی از عناصر عمده تشکیل دهنده یکپارچگی و هم‌بستگی اجتماعی، عمل و روابط متقابل اعضای گروه با یکدیگر است. یعنی به موازات تکامل جامعه در جهت تمایز اجتماعی، فرایند کثرت‌گرایی فرهنگی رخ می‌دهد و رفته رفته هرچه افراد از آزادی عمل بیشتری برای شکل دادن به افکارشان برخوردار می‌شوند، دامنه فرهنگ مشترکشان کاهش می‌یابد. دورکیم استدلال می‌کند، تقسیم کار به تدریج پایه اصلی به هم پیوستگی اجتماعی می‌شود و با گسترش تقسیم کار مردم بیش از پیش به یکدیگر وابسته می‌شوند. او معتقد بود که در فرایند تقسیم کار است که جامعه می‌تواند پیوسته و نهایتاً به آرامش و تعادل دست یابد. چنین جامعه‌ای بهنجار و طبیعی است، زیرا انسجام و ثبات دارد.

کلیدواژه‌ها: هم‌بستگی اجتماعی، وجدان جمعی، تقسیم کار، هم‌بستگی ارگانیکی، هم‌بستگی مکانیکی

□ **هم‌بستگی فرهنگی:** یعنی اشتراک کلی در ارزش‌ها

□ **هم‌بستگی هنجاری:** یعنی هماهنگی‌های میان ارزش‌های فرهنگی و شیوه‌های رفتار

□ **هم‌بستگی ارتباطی:** یعنی گسترش ارتباطات در کل سیستم اجتماعی

□ **هم‌بستگی کارکردی:** یعنی وابستگی متقابل اجزای نظام یا نبود تغایر میان آن‌ها

نظریه هم‌بستگی **امیل دورکیم**، از دو نوع هم‌بستگی در فرایند تحول جوامع نام می‌برد: یکی «هم‌بستگی ابزارگونه» یا هم‌بستگی ارزشی، فرهنگی و هنجاری که از ویژگی‌های

جوامع سنتی است و دوم «هم‌بستگی انداموار» که هم‌بستگی کارکردی میان اجزای نظام اجتماعی است.

دورکیم مدعی بود، هیچ جامعه‌ای بر شباهت کامل یا تفاوت مطلق استوار نیست و هر چه تمدن پیش‌تر می‌رود، ضرورت ایجاد هم‌بستگی کارکردی زیادتر می‌شود [پیشین].

هدف این مقاله پاسخ به سؤالاتی از این قبیل است که از نگاه دورکیم هم‌بستگی اجتماعی چگونه شکل می‌گیرد، چند نوع است و در پرتو چنین نظریه‌ای چگونه در جامعه‌ای مثل ایران به‌وجود می‌آیند.

مراحل پیدایش و تکامل هم‌بستگی

مسئله مرکزی دورکیم، چگونگی رابطه فرد و جامعه بود؛ یعنی تغییری که در هم‌بستگی اجتماعی جوامع به‌وجود می‌آید، رابطه فرد و جامعه تمام جوانب کار دورکیم را از نظر شناختی، اخلاقی و سیاسی شکل می‌دهد. در جامعه‌شناسی او به اثبات تقدم جامعه نسبت به فرد، و در مسائل اخلاقی، به رابطه بین فرد و نظم اجتماعی، و در حوزه سیاسی به چگونگی شکل‌گیری سازمان‌های اجتماعی، و نقش آن‌ها در انسجام جامعه، و بیشینه ساختن آزادی فردی می‌پردازد.

دورکیم سرشت آدمی را متضمن نوعی دوگانگی می‌داند که طبق آن، از یک طرف «خودخواه» و از طرف دیگر «نوع‌دوست» است. او وجود جامعه را به حفظ حد معینی از نوع‌دوستی وابسته می‌داند و عقیده دارد، هنگام مقایسه جوامع بدوی و پیشرفته در می‌یابیم که اندازه و محتوای این تمایلات با درآمیختن با فرهنگ تغییر یافته است، پس علاقه اصلی دورکیم فرهنگ بود؛ مخصوصاً آن جنبه‌هایی از فرهنگ که خصیصه الزام‌آور دارند و سرپیچی از آن مجازات‌هایی به همراه دارد. [تامپسن، ۱۳۸۸: ۱۱۳-۱۰۹].

از نظر دورکیم، یکی از عناصر عمده تشکیل دهنده هم‌بستگی عمل متقابل اعضای گروه با یکدیگر است، [کوزر، ۱۳۷۳: ۱۸۹]. او اظهار می‌کند، آنچه از نظر تطور تاریخ می‌توان فهمید، نخست این است که جامعه بشری از یک نوع ساده به سوی فردگرایی، تخصص و نوع خاصی از هم‌بستگی (اندامی) در حرکت است. دیگر اینکه در توضیح مناسبات فرد و جامعه، جامعه بر فرد تقدم دارد. او برای شناخت هم‌بستگی مدعی بود که قوانین جامعه را باید شناخت و قوانین نیز تابع میزان تقسیم کار و گستره وجدان جمعی است [جمشیدیها، ۱۳۸۳: ۱۳۶].

دورکیم استدلال می‌کرد که تقسیم کار به تدریج به‌عنوان پایه اصلی به هم پیوستگی اجتماعی می‌شود و با گسترش تقسیم کار مردم بیش از پیش به یکدیگر وابسته می‌شوند، زیرا هر کس به کالا و خدماتی نیاز دارد که توسط افرادی که در مشاغل دیگر هستند، فراهم می‌شود. [گیدنز، ۱۳۸۷: ۷۵۱].



دورکیم علاقه داشت بداند، چه عناصری هم‌بستگی اجتماعی را حفظ می‌کنند و او سپس پی برد که توسعه همه‌جانبه بر یکپارچگی بخش‌های گوناگون یک اجتماع اثر دارد. این یکپارچگی جز از راه اعتماد کردن و اهمیت دادن به ارزش‌ها به دست نمی‌آید. (Baefield: ۱۹۶۶)

مراحل تکامل و تطور تقسیم کار

جوامع ابتدایی ذاتاً بی‌ثبات هستند. یعنی تعدی‌های اجتماعی، رویارویی با شهروندان خارجی، تغییر در منابع خارجی و تغییر در منابع طبیعی، اقلیم و جمعیت، جوامع ابتدایی را وادار می‌کنند برای بقای خود تغییر کنند. نقطه پایانی این تکامل اجتماعی جامعه مدرن است یعنی ساختار اجتماعی سازمان یافته و نهادهایی غیر از خانواده که کارکرد تخصصی شدن را برعهده دارند. به موازات تکامل جامعه و درجهت تمایز اجتماعی، فرایند «کثرت‌گرایی فرهنگی» رخ می‌دهد. رفته رفته هرچه افراد از آزادی عمل بیشتری برای شکل دادن به افکارشان برخوردار می‌شوند، دامنه فرهنگ مشترکشان کاهش می‌یابد و رویدادهای جهان طبیعی و انسانی با وضوح بیشتری از جهان نیروهای مافوق طبیعی متمایز می‌شوند. تکامل بشریت با فرایند فردگرایی صورت می‌گیرد و این تقسیم کار است که مروج فردگرایی می‌شود و به فرد آزادی بیشتری در سایه تقسیم کار داده می‌شود تا رفتارهای نهادی خود را تنظیم کند. جوامع مدرن مجبورند نهادهای متنوعی همچون اقتصاد، حکومت، خانواده و... را سامان ببخشند. در این میان، فشارهای نهادی برای گسترش بیشتر فردگرایی را کثرت‌گرایی فرهنگی تقویت می‌کند، دورکیم اعتقاد داشت، نظم اجتماعی باید از درون سازمان جامعه بجوشد، نه از طرف دولت‌ها بر جامعه تحمیل شود. بنابراین نهادهای اجتماعی در جوامع مدرن، از قبیل خانواده، کلیسا، حکومت، اقتصاد، نظام آموزشی و... به یکدیگر وابسته‌اند. [سیدمن، ۱۳۸۶: ۵۹-۶۱].

دورکیم معتقد بود که تقسیم کار در تمام جوامع بدوی پاپیشرفته وجود داشته است و آن را نتیجه رشد عقل و خرد نمی‌داند، بلکه به دلیل اختلافات موجود میان انسان‌ها و نیازهای متعددی می‌داند که باید برآورده شوند. [تنهایی، ۱۳۸۹: ۱۰۶].

کارکرد مثبت و منفی تقسیم کار

اثرات مثبت: از نظر دورکیم، تقسیم کار علاوه بر اینکه یک قانون طبیعی است، یک قاعده اخلاقی نیز هست و می‌تواند ملاکی برای سنجش درجه کمال انسانی باشد. همچنین، تقسیم کار باعث ایجاد هم‌بستگی و وابستگی میان اعضای جامعه می‌شود که بهترین نمونه آن الفت و هم‌بستگی در

زندگی زناشویی است. یعنی در یک خانه، یک زن و یک مرد با تمام تمایزات و اختلافات به سوی هم می‌روند و مکمل هم می‌شوند. در جوامع هم توزیع مداوم کارهای مختلف هم‌بستگی اجتماعی را قوام می‌بخشد و تقسیم کار، تعدد روابط اجتماعی میان اعضا را به سوی هم‌بستگی سوق می‌دهد. او معتقد است، تقسیم کار زمانی باعث هم‌بستگی می‌شود که لایه‌های سطحی روابط و ساختارهای اجتماعی را درنوردد و به درون ساخت و نهاد اجتماعی نفوذ کند. وجدان جمعی باعث درونی شدن تقسیم کار می‌شود. [تنهایی، ۱۳۸۶: ۱۰۷].

یکی دیگر از نتایج مثبت تقسیم کار این است که تفاوت بی‌عدالتی‌ها را با نابرابری‌های طبیعی نشان می‌دهد و بیان می‌کند. [Durkheim و ۱۹۵۱].

اثرات منفی: از نظر دورکیم جوامعی که به تقسیم کار پیچیده روی می‌آورند، شرایطی را رقم می‌زنند که در عمل به تضاد طبقاتی می‌انجامد. دورکیم این تضادها را ناشی از اشکال اجباری تقسیم کار در جوامع مدرن می‌داند که در اثر گسترش جامعه صنعتی به وجود می‌آید. از دیدگاه او، تضاد اجتماعی زمانی در جوامع دارای تقسیم کار پیشرفته روی می‌دهد که:

۱. نابرابری‌های اجتماعی به صورت مداوم وجود داشته باشند، مخصوصاً آن‌هایی که از طریق انتقال موروثی ثروت ماندگار می‌شوند و به شکل جنگ طبقاتی یا داخلی بروز می‌کنند.
۲. هنجارهای تنظیم‌کننده بی‌اثر شوند و تغییرات اقتصادی به سرعت روی می‌دهند تا جایی که جامعه نتواند فرصت تطابق پیدا کند.

۳. اختلاف میان انتظارات گروه و دستاوردهای آن بسیار زیاد باشد [تامپسن، ۱۳۸۸: ۱۳۱].

۴. تقسیم کار نابسامان باشند. او مدعی بود، در برخی جوامع با وجود صنعتی شدن، سازوکارها رشد نکرده‌اند و این نوعی دوگانگی را در جوامع پیشرفته به وجود می‌آورد (همان دوگانگی سرمایه داری و صنعتی‌گرایی).

۵. بنگاه‌ها یا مؤسسات برای به دست آوردن بیشترین و بهترین بهره از اعضا سازمان نیافته باشند. او مدعی بود، هر چه عملکردهای گوناگون بیشتر هماهنگ باشند، نیروی کار متخصص‌تری تربیت می‌شود [یان کرایپ، ۱۳۸۲: ۱۳۳-۱۳۲].
پیامدهای تقسیم کار اجباری یا پیچیده که به تضاد طبقاتی منجر می‌شود، نخست کینه توزی از بهره‌کشی و اقدام به پاسخ متقابل با زور (مقاومت یا انقلاب) است و دوم پذیرش تقدیر گرایانه سلطه است. برای رفع این پیامدها باید نابسامانی را با سیاست‌های مبتنی بر برابری و عدالت از میان برد. دورکیم برای جلوگیری از نابرابری در جوامع پیشرفته پیشنهاد کرد که مؤسسات حرفه‌ای ایجاد و علل نابرابری‌های اجتماعی حذف شوند. او به شعارهای

انقلاب فرانسه (برابری، برادری و آزادی) سخت علاقه‌مند بود و آن‌ها را ارزش‌هایی مطلوب برای جلوگیری از تضاد طبقاتی می‌دانست. [تامپسن، ۱۳۸۸: ۱۳۵-۱۳۲].

دلایل تحول جوامع

دورکیم عوامل متعددی را در تبدیل جوامع ساده به مدرن مؤثر می‌داند که عبارت‌اند از: تراکم جمعیت، حمل و نقل بازرگانی، گسترش شهرها و رشد و توسعه آن‌ها، افزایش آگاهی و... [Durkheim ۱۹۵۱].

او مبنای تحول از هم‌بستگی مکانیکی به ارگانیکی را عمدتاً، مسئله رشد جمعیت و تراکم اجتماعی می‌داند. یعنی در جوامع قبیله‌ای، ایل‌ها در فاصله‌ای از یکدیگر زیست می‌کنند و ضرورتاً ارتباط زیادی با هم ندارند. با رشد جمعیت ارتباط آن‌ها بیشتر می‌شود و با بالا رفتن تعامل، رقابت و تضاد برای تنازع بقا افزایش می‌یابد. [یان کرایپ، ۱۳۸۲: ۳۱۴].

نظریه تغییر جوامع دورکیم از مکانیکی به ارگانیکی با عوامل مادی آغاز می‌شود؛ یعنی تغییر در حجم و تراکم خام جمعیت که باعث افزایش درجه تمرکز توده اجتماعی و آن نیز باعث افزایش تعامل اجتماعی می‌شود. عوامل فرهنگی که این تغییرات را تسهیل می‌کنند، عبارت‌اند از: وجدان عمومی؛ ظهور علم؛ استقلال فرد؛ ضعف سنت‌ها؛ افزایش عقلانیت، [تامپسن، ۱۳۸۸: ۱۲۸].

عامل دیگر تبدیل جوامع ابتدایی به مدرن «تراکم اخلاقی» است. تراکم اخلاقی عبارت است از شدت ارتباطات مبادلات بین افراد. افزایش جمعیت افراد را رودرروی هم قرار می‌دهد و برای جلوگیری از تشدید تضاد بین افراد و نابودی انسان‌ها، تمایز پذیری و تقسیم کار تنها راه حل مسالمت‌آمیز برای تنازع بقاست [جمشیدیه، ۱۳۸۳: ۱۳۷].

دورکیم مدعی بود که هم‌بستگی جامعه با تقسیم کار پیشرفته زمانی می‌تواند جانشین همیشگی هم‌بستگی مکانیکی شود که تمام بخش‌ها، نهادها و بازیگران طبق قواعدی (هنجارهایی) عمل کنند که به‌طور خودبه‌خود پدید آمده و قاطعانه پذیرفته شده‌اند [تامپسن، ۱۳۸۸: ۱۲۳].

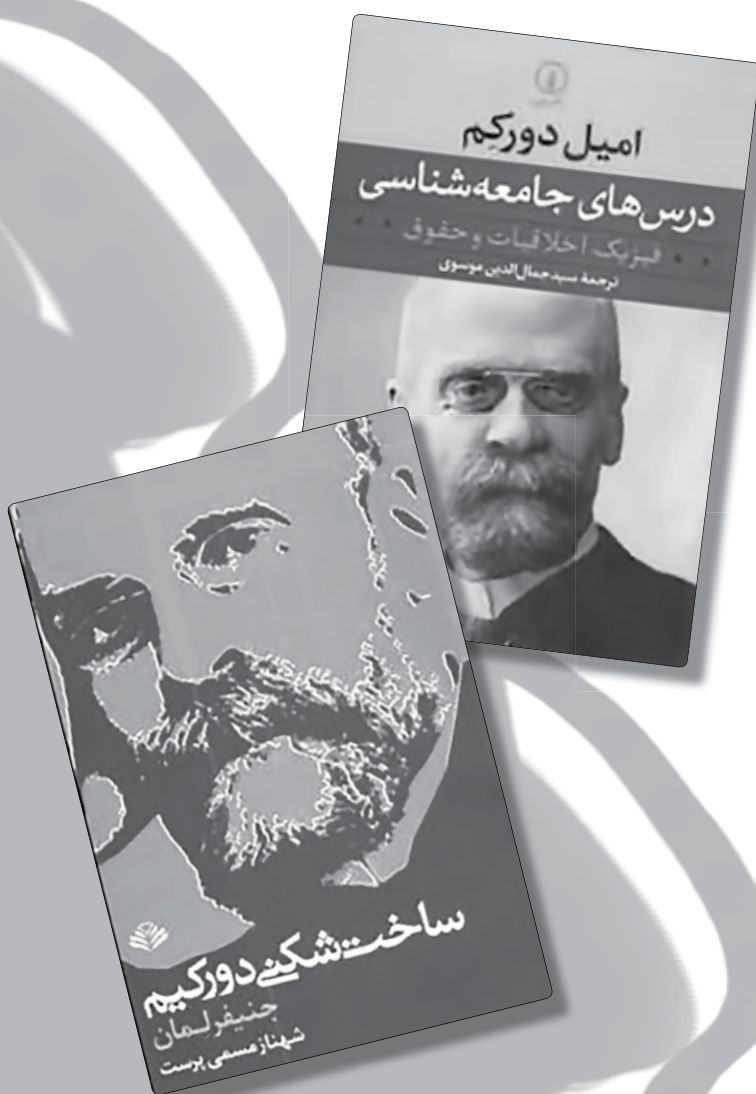
انواع هم‌بستگی مکانیکی

دورکیم در بحث انواع جوامع از نظر محتوای وجدان جمعی از دو جامعه ساده (مکانیکی) و پیشرفته (ارگانیکی) نام می‌برد. در جوامع ساده (بدوی قطعی و سنتی) تقسیم کار اندک است. همانندی‌ها در افراد بالاست و تمایز میان افراد کم است. تضمین اجرای قانون و قواعد در این نوع جوامع تنبیهی است. یعنی نقض

قواعد هم‌بستگی با مجازات شدید همراه است. این جوامع کوچک هستند و شرایط هستی یکسانی دارند. ادراکات از وظایف افراد نیز یکسان است. در این جوامع سازمان‌های اجتماعی ساده هستند و شکل آن‌ها نیز قطعی است؛ مانند ایل، و مالکیت در این نوع جوامع اشتراکی است. همچنین، همانندی‌ها با افزایش تقسیم کار کاهش می‌یابد، ولی حقوق تنبیهی بر جوامع حاکم است [همان، ص ۱۳۸۸: ۱۱۸-۱۱۷].

دورکیم ادعا داشت که در جوامع ساده، کار افراد بیشتر شکار و جمع‌آوری خوراک است و وابستگی متقابل میان افراد منشأ خویشاوندی دارد. در این جوامع جمع بر فرد سلطه دارد و به دلیل کنترل شدید بر اعضا افق دید انسان‌ها محدود و به سنت مقید است (یان کرایپ، ۱۳۸۲: ۱۲۸-۱۲۶).

دورکیم باور داشت که جوامع بدوی بدون خط هستند و فرد در آن از لحاظ تاریخی اول نیست. آگاهی یافتن از فردیت نتیجه



جریان توسعه تاریخی است. [نوابخش، ۱۳۸۶: ۱۲۷] او معتقد بود که در جوامع ساده نقش اجتماعی خاصی برای سراسر دوره زندگی هر فرد تعیین می‌شود و گروه خویشاوندی رفتار اعضایش را تعریف و تنظیم می‌کند. در این نوع جوامع، فرهنگ مشترک باعث انسجام می‌شود. به علاوه، انسان‌ها قادر به فهم نیروهای اجتماعی و طبیعی که زندگی‌شان را شکل داده‌اند، نیستند و تصور می‌کنند که گیتی تحت حاکمیت نیروهای مافوق طبیعی

قرار دارد. آن‌ها نظم بشری را نظم مقدس و مافوق طبیعی می‌شمردند و این فرهنگ در انسجام کل آن‌ها بسیار مؤثر است [سیدمن، ۱۳۸۸: ۵۸].

دورکیم بر این باور بود که در جوامع ساده، افکار و گرایش‌های مشترک اعضای جامعه از نظر کمیت و شدت نسبت به افکار و گرایش‌های شخصی اعضا بیشتر است و با رشد فردیت نسبت معکوس دارد. هم‌بستگی اجتماعی این نوع جوامع زمانی به اوج می‌رسد که وجدان فردی یکایک افراد جامعه منطبق با وجدان جمعی جامعه پرورش یابد و از هر نظر با آن یکی شود [کوزر، ۱۳۷۳، ص ۱۹۰].

به نظر دورکیم، انسجام اجتماعی در جوامع مکانیکی ساده و بسیار شبیه به هم است و این انسجام را خویشاوندان بر افراد تحمیل می‌کنند. [Willard frank libby: ۱۹۰۸]. او ادعا داشت که در جوامع مکانیکی تمام اعضای جامعه ویژگی‌ها و تجربیات مشترک دارند که به صورت تک خطی است و همه به اجتماع تعلق خاطر دارند. (barfield: ۱۹۹۶) همچنین دورکیم همانندی در جوامع ساده را ناشی از دو عامل می‌داند. ۱- منابع معرفتی واحد؛ ۲- تقسیم کار ساده اجتماعی [جمشیدیها، ۱۳۸۸: ۱۳۶].

ارگانیکی

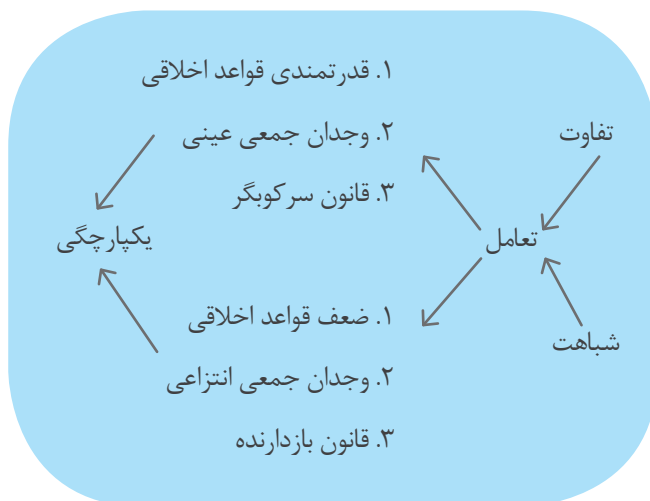
در جوامعی که تقسیم کار پیشرفته دارند، شباهت میان افراد کمتر و تمایز بیشتر است و همین مبنای تخصصی شدن کارهاست. هم‌بستگی اجتماعی میان وظایف تخصصی شده به عاملان آن بستگی دارد. مجازات‌های تخطی از قواعد در این جوامع ترمیمی است و حقوق تنبیهی در این جوامع از رونق می‌افتند که نشانه افزایش تقسیم کار و دگرگون شدن اساسی نوع هم‌بستگی اجتماعی است و هم‌بستگی ارگانیکی را پدید می‌آورد. این نوع هم‌بستگی به روابط میان اندام‌های تخصصی شده بدن شباهت دارد [تامپسن، ۱۳۸۸: ۱۲۲].

دورکیم معتقد بود که در جوامع ارگانیکی، تقسیم کار زیاد و تمایز میان افراد، آدمیان را گرد هم می‌آورد. در این جوامع، وجدان جمعی کم، یکپارچگی نظام (مؤسسات) زیاد، و یکپارچگی اجتماعی (ارزش‌ها و هنجارها) کم است، فردیت زیاد دیده می‌شود و وجدان جمعی برای منزلت فرد، تساوی فرصت‌ها، اخلاق‌کاری و عدالت اجتماعی ارزش قائل است. به علاوه، روابط میان افراد با قراردادهای تنظیم می‌شوند. سود شخصی زیاد است و طبقات مختلف در این نوع جوامع رشد می‌کنند [یان کرایپ، ۱۳۸۲: ۱۳۱-۱۲۹].

به اعتقاد دورکیم، مهمترین عنصر تعریف جامعه جدید،



یکسان است. هر دو با نرخ تعامل متناسب پیش می روند و از این رو با قواعد اخلاقی که جامعه را یکپارچه می کند، تناسب دارند [استونز، ۱۳۷۹: ۸۰].



نقد نظریه هم‌بستگی دورکیم

استیون لوکس می گوید: «دورکیم میزان ارتباط و عمل متقابل در جامعه‌های ماقبل صنعتی را فوق‌العاده دست کم گرفته و در عین حال، نقش قانون سرکوبگر را در این جامعه‌ها فوق‌العاده زیاد نشان داده است.»

کارکردگرایان نیز نظریه یکپارچگی نظام و ثبات دورکیم را به باد انتقاد گرفته‌اند و مدعی هستند که نمی‌توان تضاد اجتماعی را تبیین و حتی شناسایی کرد. آن‌ها ادعا می‌کنند، جامعه ارگانیک که یکپارچگی اجتماعی داشته باشد و راحت و بی‌دردسر کار کند، اصلاً وجود ندارد. در واقع بین یکپارچگی نظام و یکپارچگی اجتماعی هیچ رابطه‌ای وجود ندارد [یان کرایپ، ۱۳۸۲: ۱۳۱].

اشکال هم‌بستگی در ایران

بحث درباره مفهوم جدید هم‌بستگی در ایران از انقلاب مشروطه آغاز شد و پیش از آن اصل برتنوع قومی، فرهنگی، قبیله‌ای و زبانی بود. نفس عدم اعتنای دولت قاجار به مسئله هم‌بستگی و هویت ملی، یکی از نشانه‌های ماهیت سنتی آن دولت است. جنبش مشروطه و دولت برخاسته از آن، با طرح مسئله ترقی و پیشرفت اجتماعی، اندیشه قدرت مرکزی و تمرکز سیاسی، و نیز تمديد قدرت مطلقه دربار، به‌عنوان سه مسئله اساسی مشروطیت، راه را برای طرح مسئله هم‌بستگی ملی هموار کرد [بشریه، ۱۳۸۲: ۷۹۵].

نمود «تمایزپذیری» است. تقسیم کار مظهري از تمایز پذیری اجتماعی است و قراردادگرایی نتیجه و مظهر آن است. این عوامل شرط آفریننده آزادی فردی محسوب می‌شوند و فرد نیز مظهر اجتماع است [نوابخش، ۱۳۸۲: ۱۲۹-۱۲۸]. او عقیده داشت، با رشد جوامع، فشار بر منابعی که به شکل روزافزون کمیاب‌تر می‌شوند، بیشتر می‌شود. افزایش این نبرد برای ادامه حیات، به تخصصی شدن کارها و تقسیم کار می‌انجامد و افراد براساس تمایزها و ناهمسانی‌های مکمل، با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند [استونز، ۱۳۷۹: ۷۹]. با رشد و تحول، جامعه بشری به سمت درک عقلانی و کنترل اجتماعی پیش می‌رود و در این مراحل، علم پندارهای باطل و نیروی مافوق طبیعی را از میان می‌برد و انسان سرنوشتش را خودش تعیین می‌کند [سیدمن، ۱۳۸۸: ۵۹].

از نظر دورکیم بعد از تقسیم کار اجتماعی، اعضای جوامع مدرن به رفتارهای جمعی کمتری وابسته‌اند و باورهای مشترک کمی دارند، ولی وابستگی متقابل بیشتر، شبکه‌های هم‌بستگی گسترده‌تر، و نظارت خارجی کمتری دارند [کوزر، ۱۳۷۳: ۱۹۱]. همچنین، پیدایش جوامع ارگانیکی تصویری است از قرن نوزدهم به بعد، و بی‌هنجاری در جامعه پیشرفته زمانی به وجود می‌آید که پیروی و متابعت از یکپارچگی و پیوند کم شود [Sharrock: ۱۹۹۲].

افراد در جوامع مدرن، در کارکرد عمومی‌شان بسیار پیشرفته، هوشیار و آگاه هستند [Buy and instantly: ۱۹۸۴]. به اعتقاد او، در جوامع پیشرفته سازمان‌های گوناگونی وجود دارند. هر کدام از این سازمان‌ها نقش‌های متفاوتی را بر عهده دارند و هر عضوی به یک سازمان احساس تعلق و تعهد دارد. هر سازمان نیز از بخش‌های گوناگون تشکیل شده است؛ مانند شرکت‌ها، بنگاه‌ها، سازمان‌های غیرانتفاعی، انواع وزارتخانه‌های سیاسی، و... که تماماً تابع قانون هستند و همه در جهت حفظ یکپارچگی تلاش می‌کنند، تغییرات جوامع از ساده به پیچیده به صورت نظام‌مند (سیستماتیک) اتفاق می‌افتد، اولین تغییر هم در اقتصاد روی می‌دهد؛ دومین در تراکم انسان‌ها و آخر هم در تقسیم کار [barfield: ۱۹۹۶].

تفاوت و شباهت جوامع ساده و مدرن

تفاوت: یکی از تفاوت‌های بین هم‌بستگی مکانیکی و ارگانیکی در انگیزه تعامل است. در اینجا شباهت و همانندی در مقابل تمایز و ناهمسانی قرار می‌گیرد. تفاوت دیگر در اصول اخلاقی در حال تغییر، وجدان جمعی و نیز گذار از قانون سرکوبگر به قانون بازدارنده است.

شباهت: شباهت‌های این دو در اتفاقات و پیشامدهای

در دوران پهلوی مسئله هم‌بستگی ملی با ایدئولوژی مدرنیسم گره خورد. در پروژه مدرنیسم، سنت و مذهب و گروه‌های قومی و سنتی به‌عنوان اغیار حذف شدند. پروژه مدرنیسم با تشویق سکولاریسم، ناسیونالیسم، صنعتی کردن و تمرکز سیاسی در دولت ملی، موجب بیگانه‌سازی بخش‌های عمده‌ای از جامعه سنتی، از جمله گروه‌های مذهبی، اصناف خرده‌بورژوازی، اقلیت‌های قومی و شئون اجتماعی شد [همان، ۱۳۸۲: ۷۹۶].

با ظهور ایدئولوژی مدرنیسم پهلوی برای نخستین بار مسئله هم‌بستگی ملی و تکوین هویت یگانه مطرح شد. اما شیوه‌های یکسان‌سازی مدرنیستی در شرایط اوایل قرن بیستم، به نفی و بیگانه‌سازی عناصر مهمی از جامعه سیاسی ایران می‌انجامید و تنوعات جامعه سنتی را تخریب می‌کرد. به همین دلیل بود که مدرنیسم مطلقه دولت پهلوی با محدودیت‌ها و موانعی مواجه شد که از ساختار سنتی و نیرومند جامعه ایران برمی‌خاست و در برابر ساختار مدرن و ضعیف دولت پهلوی قرار می‌گرفت [همان، ص ۷۹۷]. مقاومت در مقابل مدرنیسم پهلوی و راه‌حل‌های آن برای مسئله هم‌بستگی ملی، زمینه ظهور گفتمان دینی، انقلابی و ایدئولوژیک فراهم آورد، ایجاد هویت دینی - ایدئولوژیک، تأکید بر بسیج توده‌ای، تحکیم مبانی دولت اسلامی - شیعی، تأکید بر هویت اسلامی و فرا ایرانی، تأکید بر ایجاد هم‌بستگی ارزشی و تأکید بر ایمان شهروندی از ویژگی‌های این گفتمان است. در شرایط فعلی و در حال تغییر جامعه‌ای مانند ایران، توسل به سیاست هم‌بستگی تشابهی و فرهنگی توفیق آمیز نخواهد بود و تنها باید به پیشبرد هم‌بستگی به شیوه کارکردی انداموار و مدنی اندیشید. از طرف دیگر هم‌بستگی ارتباطی بر پایه کشش‌های ارتباطی و کلامی استوار است. از این رو لازمه پیدایش هم‌بستگی ملی و اجتماعی در جامعه ما، پیدایش و استقرار افکار عمومی اندیشیده شده، جا افتاده و مستمر است. و این نوع افکار عمومی هم تنها در پرتو هم‌بستگی قوام پیدا می‌کند. حفظ و گسترش تنوعات فکری لازمه هم‌بستگی کارکردی و انداموار به شمار می‌آید.

نتیجه

دورکیم نظریه هم‌بستگی را از طریق نمودهای وجدان جمعی مطرح و ادعا کرد که با تراکم مادی و اخلاقی، جامعه بشری مراحل تکامل خود را به سوی پیشرفت و تکثرگرایی طی می‌کند. جامعه به طرف عقل گرایی، تولید دانش، آزادی فردی، تکثرگرایی و حقوق تعاونی و ترمیمی پیش می‌رود که نمود این پیشرفت تقسیم کار تخصصی و فنی است.

دورکیم جامعه شناسی را علم مطالعه نهادها توصیف می‌کند و نهاد اصلی که بر آن متمرکز است، ابتدا قانون، بعد خانواده و سپس دین است اما توجه رویکرد او نه ماتریالیستی است و نه ایده آلیستی، بلکه قانون توجه او بر سرشت در حال

دگرگونی سازمان اجتماعی و تغییرات بعدی در خاستگاه تضاد بود [تامپسن، ۱۳۸۸: ۱۲۹].

او معتقد بود که با افزایش جمعیت و کمیاب شدن منابع گوناگون، رقابت برای کسب منابع، مردم را به سوی تخصصی شدن کارها رهنمون کرد و تقسیم کار را به صورت کلی در جوامع نشر داد. در سایه تقسیم کار جوامع به دو دسته ساده و ابتدایی و پیشرفته و مدرن تقسیم شدند. کیفیت این دو نوع جامعه در گرو وجدان جمعی است که در جامعه ابتدایی زیاد و در جامعه ارگانیک کم است. پیامدهای تقسیم کار در جوامعی که هنوز هنجارهای پیشرفت در آن‌ها درونی نشده است، به شکل ناسامانی خود را نشان می‌دهد و بروز می‌کند. تا زمانی که برابری و عدالت در جوامعی شکل نگیرد و درونی نشود هرگز تقسیم کاری به شکل بسیار عادلانه در جامعه نخواهیم داشت. در انتها از اشکال هم‌بستگی در ایران نیز به گونه‌ای اجمالی تصویر برداری کردیم و به اجمال به بحث هم‌بستگی ملی در سطح کلان پرداختیم.

منابع

۱. تامپسن، کنت (۱۳۸۸). نظریه دورکیم درباره هم‌بستگی اجتماعی. ترجمه مهناز مسقی پرست، انتشارات نشر نی. تهران. چاپ اول
۲. کرایپ، یان (۱۳۸۲). نظریه‌های اجتماعی کلاسیک. ترجمه شهناز مسقی پرست، انتشارات آگه، تهران. چاپ اول.
۳. نوابخش، مهرداد (۱۳۸۲). مبانی نظریه در جامعه‌شناسی. انتشارات پردیس دانش. تهران. چاپ دوم.
۴. استوین، سیدمن (۱۳۸۸). کشاکش آرا در جامعه شناسی. ترجمه هادی جلیلی. انتشارات نشر نی. تهران. چاپ دوم.
۵. استونز، راب (۱۳۷۹). متفکران بزرگ جامعه‌شناس. ترجمه مهرداد میردامادی. انتشارات نشر مرکز، تهران. چاپ اول.
۶. تنهایی، حسین ابوالحسن (۱۳۷۴). درامدی بر مکاتب و نظریه‌های جامعه‌شناسی. نشر مرنديز، گناباد. چاپ دوم.
۷. جمشیدی‌ها، غلام رضا (۱۳۸۳). پیدایش نظریه‌های جامعه‌شناسی. انتشارات دانشگاه تهران، تهران. چاپ اول.
۸. کوزر، لوئیز (۱۳۷۳). زندگی و اندیشه بزرگان جامعه شناسی. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی، تهران. چاپ پنجم.
۹. گیدنز، آنتونی (۱۳۸۷). جامعه شناسی. ترجمه منوچهر صبوری. انتشارات نشر نی. تهران. چاپ بیست و سوم.
۱۰. بشیریه، حسین (۱۳۸۳). عقل در سیاست. انتشارات نشر نگاه معاصر. تهران. چاپ اول.

11. barfield, thomas, (1996). The dictionary of anthropology .malDEN: Blackwell.
www.mnsu.edu/emuseum/cultural/onthropology/durkheim.html.
12. willard, frank libby (1908)
5/1083189/emil- durkheim-as-discussed-in-mechanical-and-
www.britannica.com/facts/organic-solidarity-social-theory.
13. buy and instantly (1984), in download this papernow
www.academiconline.com/essay-durkheim-and-two-ideal-types-of-solidarity/17454.
14. sharrok, w.w.francis.d.w. (1992)
www.change.freeuk.com/learning/sothink/durkheim.html.
15. durkheim, emile, suicide: astudy in soliology, newyork, the free press, 1951/referred to in notes as suicide.hv65450812

افق‌های روشن اقدام پژوهی گفت‌وگو با خلیل کمربگی؛ پژوهشگر

کاوه تیموری

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

اشاره

با تلاش ارزنده و اثرگذار معلمان نوجو و پیشگام، امروز دیگر واژه‌هایی چون معلم پژوهنده، اقدام‌پژوهی، تفکر پژوهشی و روش‌های پژوهش واژه‌های بیگانه‌ای نیستند. تجربیات پژوهشی همکاران فرهنگی در جریان عینی و عملی فرایند آموزش و تماس مستقیم و بی‌واسطه با موضوع پژوهش، یکی از گنجینه‌ها و سرمایه‌های مهم در حوزه تحقیقات آموزش و پرورش است. در این گفت‌وگو، با مروری بر این موضوع‌های مهم، ارزش‌های نهفته در آن‌ها را، با خلیل کمربگی، محقق و دست‌اندرکار امور پژوهشی مرور کرده‌ایم.

کمربگی فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی از دانشگاه بوعلی سینای همدان است. او در حال حاضر مسئولیت گروه تحقیق و پژوهش اداره کل آموزش و پرورش استان ایلام را به عهده دارد.

همچنین، زمینه فرهنگی مناسب در خانواده زمینه نزدیک شدن به پژوهش را فراهم می‌آورد.

یکی از برنامه‌های مربوط به پژوهش، برنامه «معلم پژوهنده» است. این برنامه در سطح کشور در حال اجراست و برخلاف پژوهش دانشگاهی، معلم خودش عمل‌کننده آن است. کشف مشکلات، جمع‌آوری اطلاعات و ارائه راه‌حل بر عهده معلم است.

تفکر پژوهشی چگونه ممکن می‌شود؟

تفکر پژوهشی معلول چند عنصر است. یکی از آن‌ها «رویکرد مدیران» است. مدیران بالایی می‌توانند با تزریق اعتبارات پژوهشی، به تفکر پژوهشی کمک کنند. یعنی جان بخشیدن به موجودی به نام پژوهش با پشتیبانی‌های مالی خود. لازم است مدیران میانی از طرح‌های پژوهشی حمایت کنند. بخش دیگر خود مردم هستند که باید به پژوهشگر کمک کنند.

پژوهش و آموزش و پرورش رابطه تنگاتنگی وجود دارد. این وظیفه برعهده معلم است که در کلاس پژوهش را محور قرار دهد. هیچ جامعه‌ای بدون پژوهش به توسعه نرسیده است.

پژوهش استخوان‌بندی برنامه‌ریزی است. اگر بخواهیم به اهدافمان برسیم، باید به پژوهش بپردازیم. اگر جامعه‌ای بخواهد توسعه یابد، باید در آن تفکر پژوهشی نهادینه شود.

با توجه به اینکه ایلام دیار مقاومت بوده است، لطفاً تصویری از سیمای پژوهشی ایلام در ارتباط با نظام آموزش و پرورش ارائه کنید.

پژوهش روش منظم دستیابی به دانش است. اگر بخواهیم به دانش برسیم، راه اصلی‌اش آموزش است و پژوهش رسمی در آموزش و پرورش. آموزش و پرورش زمینه را برای پرسشگری فراهم می‌کند. پس بین

خاصی نیست، اما از نظریه‌ها بهره می‌گیرد و گویی خودش می‌خواهد نظریه ارائه دهد. یکی از معلمان ایلام توانست رتبه اول کشوری اقدام‌پژوهی را کسب کند و روی اختلالات یادگیری بچه‌ها کار کرده بود. او این موضوع را در مورد سه نفر از دانش‌آموزان تشخیص داد و راهکارهایی به‌کار برد و اختلالات را حل کرد. همین موضوع که معلم پژوهنده می‌تواند نتیجه کارش را ببیند، انگیزه اقدام‌پژوهی را بالا می‌برد.

اقدام‌پژوهی فقط در سطح ابتدایی است یا در دوره متوسطه هم دیده می‌شود؟

هم در دوره ابتدایی، هم در دوره متوسطه انجام می‌شود؛ هر چند استقبال در ابتدایی بیشتر است. معلم ابتدایی با دانش‌آموز زندگی می‌کند و او را می‌شناسد و در این شرایط در میدان تحقیق قرار گرفته است.

دستاوردهای اقدام‌پژوهی چیست؟

نخست اینکه مدرسه و کلاس با مشکلات زیادی مواجه‌اند. راه‌حل کردن مشکلات اقدام‌پژوهی است. معلم پژوهنده ما مشکلات را از طریق اقدام‌پژوهی کاهش می‌دهد، علاوه بر آن، معلم پژوهنده نیز خود با پژوهش‌اش آشناتر می‌شود. روش‌های پژوهشی را در مدرسه به‌کار می‌گیرد و در میدان عمل با مشکلاتش زندگی می‌کند و اطلاعات کامل‌تری به دست می‌آورد. در ضمن در این روند، پژوهشگر و پرسشگر یک نفر هستند.

آیا در ایلام در راستای تجهیز فکری معلمان کارگاه آموزشی برگزار می‌شود؟

وظیفه اصلی ما در آموزش و پرورش اجرای طرح معلم پژوهنده است. بخشی از کار ما تبلیغ این پروژه برای معلمانمان است. هر ساله کارگاه‌های آموزشی و دوره ضمن خدمت برگزار می‌شوند. اکثر شهرستان‌های ایلام این دوره‌ها را برگزار کرده‌اند منتها دوره ضمن خدمت با مشکلاتی روبه‌روست. اکثر دبیران می‌آیند تا ساعت آن را بپرکنند. برای حل این مشکل ما به کلاس‌های ضمن خدمت شکل کارگاهی داده‌ایم تا سطح یادگیری بالا رود.



وقتی پژوهشگر برای کسب اطلاعات نزد مردم می‌رود، آن‌ها باید فرهنگ پژوهشی خود را بالاتر ببرند و به پژوهشگر کمک کنند. اگر مردم به پژوهشگر اعتماد نکنند و داده‌های نادرست ارائه دهند، از واقعیت فاصله می‌گیریم. اگر معلم می‌خواهد در کلاس مشکلات آموزشی و فرایند یادگیری را بهبود ببخشد، باید رویکردش پژوهشی باشد.

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به ذهن پژوهش محوری اشاره شده است؟ چگونه اشاره شده است؟

راهکارهای عملیاتی متفاوتی ارائه شده‌اند، یکی از آن‌ها اقدام‌پژوهی - معلم پژوهنده - است.

تفاوت درس پژوهی با معلم پژوهنده چیست؟

در درس پژوهی، گروهی از معلمان جلسه می‌گذارند و در مورد برنامه‌های درسی صحبت می‌کنند. تجربیاتشان را با هم در میان می‌گذارند. این کار تیمی است و روی درس تمرکز می‌شود تا کیفیت آن بالا برود. در اقدام‌پژوهی (معلم پژوهنده)، درباره مشکلات کلاس فعالیت می‌شود. مثلاً معلم در مورد ناهنجاری قامتی دانش‌آموزان تحقیق می‌کند و راهکار ارائه می‌دهد. سپس آن را در کلاس به کار می‌برد و می‌کوشد مشکلات را حل کند. یعنی نوعی روش تحقیق کیفی است. مبتنی بر نظریه



شما فراوانی موضوعها در زمینه اقدام پژوهی را در سطح استان به چه شکل دسته‌بندی کرده‌اید؟

طبق بررسی من از سال ۱۳۹۳، ضعف‌های ما عبارت‌اند از:

- معلم‌ها با اقدام پژوهی آشنایی اندکی دارند.
- تعداد شرکت‌کنندگان در دوره آموزش اقدام پژوهی کم است.
- بیشتر معلمان ابتدایی به این موضوع علاقه نشان می‌دهند.
- موضوع‌ها تکراری‌اند و هم‌پوشانی زیاد است. ما برنامه‌ریزی کردیم که هر سال چند شهرستان را آموزش دهیم و بگوییم اقدام پژوهی با پژوهش دانشگاهی تفاوت دارد. به این منظور مدرسه‌های مناسب را هم شناسایی کردیم. از کسانی که دوره‌های کشوری و استانی را گذرانده بودند، استفاده کردیم. در قالب سی‌دی، اقدام پژوهی‌های برگزیده و روش‌های خاص اقدام پژوهی و موضوع‌های پیشنهادی را در اختیار معلمان قرار دادیم که حتی اگر معلمی در کارگاه‌ها شرکت نکرد، بتواند از سی‌دی و جزوه و کتابچه تهیه شده بهره‌برد.

کار دیگری که هر ساله انجام می‌دهیم، برگزاری جشنواره معلم پژوهنده است. همه معلمان را که در اقدام پژوهی شرکت کرده‌اند، دعوت می‌کنیم و آموزش اقدام پژوهی را به کمک سخنرانان انجام می‌دهیم. همچنین چند نمونه اقدام پژوهی را برای همگان به اجرا در می‌آوریم. بعد از اجرا، جلسه پرسش و پاسخ را با معلمان پژوهنده و داوران برگزار می‌کنیم. به سؤالات در مورد پروژه‌ها پاسخ می‌دهیم و از معلمان برگزیده تجلیل می‌کنیم. تشویق مدیران پژوهشگر و رابطین پژوهشی نیز در برنامه وجود دارد.

چشم‌انداز اقدام پژوهی را در سطح نظام آموزشی و بین معلمان چگونه ارزیابی می‌کنید؟

سال‌ها که من «رئیس گروه تحقیق و پژوهش استان ایلام» شدم، از میان همه معلمان ایلام تنها ۴۵ نفر در دوره هفدهم معلم پژوهنده شرکت کرده بودند، در سال‌ها ۹۶-۹۴ این تعداد را به ۴۰۰ نفر رساندیم. آشتی دادن معلمان با پژوهش یکی از اقدامات ما بود. البته تا رسیدن به اینکه برای مثال

۲۰ درصد معلم‌های ما در اقدام پژوهی شرکت کنند، راه زیادی در پیش است. باید به جهتی برویم که هیچ کلاسی بدون معلم پژوهنده نباشد. این نیازمند فراهم آوردن زمینه‌هایی برای معلمان است. دومین کاری که در این زمینه انجام دادیم، راستی‌آزمایی است. یعنی مطمئن شویم، پژوهشی که انجام شده است، حاصل کار دیگران نیست و این اقدام انجام شده است. در ضمن با رصد کردن وضعیت دانش‌آموزان، ۵۰ موضوع را پیشنهاد کرده‌ایم و به معلمان به‌عنوان موضوع‌های دارای اولویت ارائه داده‌ایم.

تقویم اجرایی اقدام پژوهی در سطح مدرسه با چه مسئله و مشکل روبه‌روست؟

مشکل ما در این زمینه هماهنگ نبودن معلم پژوهنده با سال تحصیلی است. خوب است بخش‌نامه معلم پژوهنده همراه به مدرسه فرستاده شود تا از ابتدای سال برای شروع پروژه اقدام کنند.

به‌عنوان یک معلم پژوهنده برای همکاران فرهنگی چه پیشنهاد و توصیه‌ای دارید؟

در آموزش و پرورش همه ما در شرایط یکسانی قرار داریم. بحران کمبود انگیزه گریبان‌گیر همه ماست. اما وظایفی هم متوجه ما هستند. که همگی نمی‌توانیم نسبت به آن‌ها بی‌تفاوت باشیم و احساس مسئولیت نکنیم؛ گرچه این کار هنر نیست. هنر آن است که برای رفع مشکلات، خودمان اقداماتی انجام دهیم تا انگیزه‌مان نیز به همان نسبت بالا برود.

یکی از راه‌های رفع مشکلات کلاس اقدام پژوهی است. معلم وقتی خودش مشکل را بررسی و آن را حل کند، از کار خود لذت می‌برد و احساس رضایت می‌کند. ما با همین احساس رضایت‌ها داریم زندگی می‌کنیم.

سخن آخر: ما به پژوهش نیاز داریم. پژوهش راه برون‌رفت ما از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب است. اگر آموزش و پرورش ما اکنون از مسائل و مشکلات مختلفی رنج می‌برد، پژوهش می‌تواند به درمان آن کمک کند. اگر می‌گوییم شیوه‌های آموزش ما ناکارآمدند، پژوهش می‌تواند گره‌گشا باشد.



روش‌های تدریس مطالعات اجتماعی

در آنتاریو

افشین چمن‌آرا
کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

اشاره

تغییر و تحولات برنامه جدید آموزش مطالعات اجتماعی در ایالت آنتاریو کانادا موضوع این مقاله است. در بخش اول مقاله اهمیت درس مطالعات اجتماعی در برنامه جدید موضوعات و مفاهیم اساسی که در این حد ارائه می‌شود بررسی شد. در بخش پایانی مقاله انتظارات عملکردی و روش‌های تدریس درس مطالعات اجتماعی در آونتاریو بررسی شده است. با هم می‌خوانیم.

جدول عملکرد برای درس مطالعات اجتماعی

جدول عملکردی یک راهنما در سطح ایالتی است که معلم را قادر می‌سازد، در مورد کار دانش‌آموز مبتنی بر استانداردهای اجرایی واضح و براساس یک سلسله شواهد جمع‌آوری شده در طول زمان قضاوت کند. این جدول چنان طراحی شده که:

- * چارچوبی برای دربرگرفتن تمامی انتظارات برنامه درسی برای همه پایه‌ها و موضوع‌های ارائه شده فراهم می‌آورد.
- * وظایف ارزشیابی و ابزارها (سرفصل‌ها یا عنوان‌ها) را پیشرفت می‌دهد.
- * به معلمان در برنامه‌ریزی آموزشی برای یادگیری کمک می‌کند.
- * مقوله‌ها و معیارهای متنوعی را فراهم می‌آورد

که به وسیله آن‌ها می‌توان میزان یادگیری دانش‌آموزان را ارزشیابی کرد و سنجید.

مقوله‌های دانش و مهارت‌ها

مقوله‌هایی که توسط معیارهای مشخصی بیان شده‌اند، چهار حوزه دانش و مهارت را در برمی‌گیرند که در هر یک از آن‌ها، انتظارات معینی سازمان داده شده‌اند. این چهار مقوله باید به هم وابسته باشند تا نشان‌دهنده درستی کلیت و پیوستگی یادگیری باشند. مقوله‌های دانش و مهارت‌ها چنین توصیف می‌شوند:

۱. **دانش و درک:** حجتی از مطالب خاص که در هر پایه کسب شده‌اند و درک معنی و مقصود آن‌ها.
۲. **تفکر:** به کار بردن مهارت‌های خلاقانه

و نقادانه به شرح زیر:

- **مهارت‌های برنامه‌ریزی:** برای مثال تمرکز روی تحقیق، جمع‌آوری اطلاعات و سازمان‌دهی به یک تحقیق.
- **مهارت‌های پردازش:** برای مثال تجزیه و تحلیل ارزشیابی و ترکیب اطلاعات.
- **مهارت‌های تفکر خلاقانه / نقادانه:** برای مثال جست‌وجو، حل مسئله، تصمیم‌گیری و تحقیق.
- ۳. **ارتباطات:** برداشت معنی به شکل‌های متفاوت نظیر:
 - شفاهی: برای مثال داستان، نمایش، شعر و بحث.
 - کتبی: برای مثال گزارش، نامه و خاطره.
 - بصری: برای مثال مدل (ماکت)، نقش، نمودار، حرکت، ویدئو و گرافیک رایانه‌ای.
- ۴. **کاربرد:** کاربرد دانش و مهارت‌ها برای برقراری ارتباط میان مفاهیم مختلف. معلمان باید تضمین کنند، کار دانش‌آموز مورد ارزشیابی و سنجش متعدالی قرار خواهد گرفت و با توجه به چهار مقوله بالا؛ عملکرد وی در رابطه با انتظارات خاص درون مقوله‌های متناسب در نظر گرفته می‌شود.



معیارها: در هر مقوله جدول عملکرد، معیارهایی فراهم شده‌اند که زیربنای دانش و مهارت‌ها هستند و هر مقوله را توصیف می‌کنند. برای مثال در دانش و درک، «دانش» یعنی امور مسلم، واژه‌ها و تعریف‌ها، و «درک» یعنی مفاهیم، عقاید، تئوری‌ها، فرایندها، مراحل، روش‌شناسی و فناوری.

معیارها جنبه‌هایی از اجرای دانش‌آموز را نشان می‌دهند که ارزیابی و سنجش می‌شوند.

توصیف‌گرها: توصیف‌گر ویژگی اجرای دانش‌آموز را با توجه به معیار خاصی که براساس آن ارزشیابی و سنجش صورت می‌گیرد، بیان می‌کند. در جدول عملکرد، اثربخشی توصیف‌گر به کار رفته برای هر یک از مقوله‌های دانش و درک، تفکر، ارتباطات و کاربرد، در سطوح مختلف مشخص شده است. در هر یک از این کارهای اجرایی، اثربخشی

بر ارزشیابی و سنجش دانش و مهارت‌های هر مقوله کمک می‌کند و نیز به دانش‌آموزان در فهم بهتر و دقیق‌تر آنچه مورد ارزشیابی و سنجش قرار گرفته است، یاری می‌رساند.

تعیین‌کننده‌ها: برای توصیف هر یک از چهار سطح عملکرد یک «تعیین‌کننده» به کار می‌رود. بدین صورت که عملکرد سطح ۱ محدود، سطح ۲ متوسط، سطح ۳ قابل ملاحظه، سطح ۴ عملکرد بالا و کامل شناخته می‌شوند. برای بیان چگونگی اجرای یک دانش‌آموز یک تعیین‌کننده همراه با توصیف‌گر باید بیاید. برای مثال، بیان اجرای دانش‌آموزی در سطح ۳، با توجه به معیارهای اولیه در مقوله تفکر، چنین خواهد بود:

«دانش‌آموز مهارت‌های برنامه‌ریزی را با اثربخشی قابل ملاحظه‌ای به کار بست.»

با توجه به معیارهای خاص مد نظر، متفاوت خواهد بود. لذا ارزشیابی اثربخشی ممکن است براساس کیفیت باشد. کیفیت مطلب یعنی متناسب بودن، شفافیت داشتن، صحت، دقت و منطق داشتن، مرتبط بودن، روان بودن، قابلیت انعطاف داشتن، و دارای عمق و گستردگی بودن مطلب. برای مثال در مقوله تفکر، ارزیابی اثربخشی ممکن است متوجه میزان ارتباط و عمق آشکار در یک تجزیه و تحلیل باشد. در مقوله ارتباطات، اثربخشی می‌تواند بر شفافیت بیان یا سازمان‌دهی منطقی اطلاعات و عقاید استوار باشد. یا در مقوله کاربرد، اثربخشی ممکن است بر متناسب بودن و گستردگی ارتباط مبتنی باشد.

همین‌طور در مقوله دانش و درک، ممکن است ارزشیابی از دانش بر صحت، ارزشیابی از درک براساس عمق یک توصیف استوار باشد. بدین ترتیب، توصیف‌گرها به معلمان در تمرکز

جدول ۱. مفاهیم اساسی برنامه درسی مطالعات اجتماعی و مفاهیم مرتبط با آن‌ها

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

جدول ۲. عملکرد دانش آموز در درس مطالعات اجتماعی

سطح ۴	سطح ۳	سطح ۲	سطح ۱	مقوله
دانش و درک				
دانش محتوا: مثل امور مسلم، واژه‌ها، تعریف‌ها	دانش محدود (از محتوا)	دانش متوسط	دانش قابل ملاحظه	دانش بالا
درک محتوا: مثل مفاهیم، عقاید، تئوری‌ها، فرایندها، مراحل روش‌شناسی‌ها، فناوری‌ها	فهم محدود (محتوا)	فهم متوسط	فهم قابل ملاحظه	فهم بالا
تفکر				
استفاده از مهارت‌های فکری خلاقانه، نقادانه و پردازش	اثربخشی محدود (در کاربرد مهارت‌های پردازشی)	اثربخشی متوسط	اثربخشی قابل ملاحظه	اثربخشی بالا
به کار بردن مهارت‌های برنامه‌ریزی یا طراحی مثل تمرکز بر تحقیق، جمع‌آوری اطلاعات، سازمان‌دهی یک تحقیق، پرسیدن، و تنظیم هدف‌ها	استفاده از مهارت‌های پردازش، مثل تجزیه و تحلیل، تکثیر، ترکیب، سنتز، بررسی و تشخیص نقطه‌نظرات	اثربخشی محدود (در کاربرد مهارت‌های پردازشی)	اثربخشی متوسط	اثربخشی قابل ملاحظه
استفاده از تفکر خلاق و نقادانه، مثل مراحل بررسی و تحقیق، حل مسئله، تصمیم‌گیری و جست‌وجوگری	اثربخشی محدود (در کاربرد مهارت‌های تفکر خلاقانه و نقادانه)	اثربخشی متوسط	اثربخشی قابل ملاحظه	اثربخشی بالا
ارتباطات				
برداشت معنی از راه‌های متفاوت	اثربخشی محدود (در بیان و سازمان‌دهی عقاید و عقاید و اطلاعات)	اثربخشی متوسط	اثربخشی قابل ملاحظه	اثربخشی بالا
بیان و سازمان‌دهی اطلاعات و عقاید (مثل بیان واضح، سازمان‌دهی منطقی) در گفتار شفاهی، به صورت بصری و کتبی	برقراری ارتباط با شنوندگان مختلف (مثل دوستان و بزرگسالان) و با هدف‌های متفاوت (مثل آگاهی دادن و ترغیب کردن) در گفتار شفاهی، کتبی و دیداری	اثربخشی محدود (در برقراری ارتباط با شنوندگان و باهدف‌های متفاوت)	اثربخشی متوسط	اثربخشی قابل ملاحظه
استفاده از قراردادهای مرسوم (مثل قراردادهایی که برای فرم و نقشه به کار می‌بریم)، واژه‌نویسی و کاربرد اصطلاحات علمی یا فنی انضباطی در گفتار شفاهی، کتبی و دیداری	اثربخشی محدود (در استفاده از قراردادهای مرسوم، و لغت‌ها و واژه‌های انضباطی)	اثربخشی متوسط	اثربخشی قابل ملاحظه	اثربخشی بالا
کاربرد				
کاربرد دانش و مهارت‌ها برای برقراری ارتباطات در درون و بین مفاهیم مختلف	کاربرد دانش و مهارت‌ها (در زمینه‌های آشنا)	اثربخشی محدود (در کاربرد دانش و مهارت‌ها در زمینه‌های آشنا)	اثربخشی متوسط	اثربخشی قابل ملاحظه
انتقال دانش و مهارت‌ها (یعنی مفاهیم، فرایندها، روش‌شناسی‌ها، و فناوری‌ها) به زمینه‌های جدید	انتقال دانش و مهارت‌ها (در انتقال دانش و مهارت‌ها)	اثربخشی محدود (در انتقال دانش و مهارت‌ها)	اثربخشی متوسط	اثربخشی قابل ملاحظه
برقراری ارتباطات میان دو زمینه کاری متفاوت (مثل گذشته، حال، آینده، محیطی، اجتماعی، فرهنگی، فضایی، شخصی، و چندرشته‌ای)	برقراری ارتباطات میان دو زمینه کاری متفاوت (در گذشته، حال، آینده، محیطی، اجتماعی، فرهنگی، فضایی، شخصی، و چندرشته‌ای)	اثربخشی محدود (در برقراری ارتباطات میان زمینه‌های متفاوت)	اثربخشی متوسط	اثربخشی قابل ملاحظه

برخی ملاحظات در طرح برنامه مطالعات اجتماعی

در طرح ریزی مطالعات اجتماعی، معلمان می‌باید مطمئن شوند که دانش‌آموزان توانایی انجام تحقیقات پیچیده را به دست می‌آورند.

روش‌های تدریس

معلمان باید فعالیت‌هایی متناسب با سن و پایهٔ درسی، و تکلیف‌هایی که مشوق تسلط بر مفاهیم و پیشرفت مهارت‌های تحقیقی و جست‌وجوگری باشند فراهم آورند برای جذب بیشتر، بهتر است مطالب را به گونه‌ای به دانش‌آموزان ارائه دهند که آن‌ها احساس نکنند، این موضوع‌ها فقط مربوط به کار مدرسه آن‌ها است، بلکه مطالب را مرتبط با زندگی، جامعه و دنیای اطرافشان بدهند. در تمام پایه‌های درسی، هم‌گام با بازدید از موزه‌های محلی، حفاری‌های باستان‌شناسی، اوضاع جغرافیایی (رودخانه یا ناهمواری‌های زمین)، گالری‌های هنری و شرکت در جشن‌های سنتی، سخن‌گویان محلی را نیز باید مد نظر داشت. دانش‌آموزان وقتی بتوانند نقشه‌های واقعی، مصنوعات تاریخی حقیقی و نمونه‌هایی از موقعیت‌های جغرافیایی مورد مطالعه‌شان را از نزدیک ببینند و تجربه کنند. درس‌های مطالعات اجتماعی، تاریخ و جغرافی را بهتر درک می‌کنند. علاوه بر آن، تجربیاتی از این دست موجب می‌شوند که آن‌ها قادران تصویرهای منحصر به فرد مردم اجتماع خود باشند.

یادگیری متقاطع و ترکیبی

در یادگیری متقاطع، فرصت‌های یادگیری و کاربرد مفاهیم مربوطه و یا مهارت‌ها در دو موضوع درسی یا بیشتر فراهم می‌شود؛ مثلاً استفاده از واژه‌های مطالعات اجتماعی در درس خواندن‌های بچه‌ها و یا آموزش چگونه خواندن مطالب غیرداستانی در درس مطالعات اجتماعی. در ضمن مطالعه هنر، دانش‌آموزان می‌توانند شعری در مورد درس مطالعات اجتماعی تهیه کنند و یا دانش‌آموزان می‌توانند، آنچه را که در مدیریت اطلاعات فرا گرفته‌اند، در ریاضیات

به کار گیرند و از اطلاعات جمع‌آوری شده در فعالیت مطالعات اجتماعی یک نمودار هندسی بکشند.

در یادگیری ترکیبی، فرصت‌هایی در اختیار دانش‌آموزان قرار داده می‌شود تا برای برآورده کردن انتظارات دو یا چند موضوع درسی، روی یک واحد فعالیت یا درس کار کنند. مثلاً در مطالعه الگوهای فیزیک در پایهٔ هفتم، دانش‌آموزان فرصت می‌یابند مطالعه پیشرفت اکوسیستم (علوم) را به مطالعه آب‌وهوا و گیاهان (جغرافیا) مرتبط سازند. همچنین، هنگام تجزیه و تحلیل اطلاعات مربوط به جمعیت (جغرافی)، می‌توانند پیش‌بینی‌هایی ارائه دهند (ریاضیات) یا می‌توان از دانش‌آموزان خواست، یافته‌های خود را به صورت شفاهی یا گزارش کتبی ارائه دهند (زبان).

مطالعهٔ حوادث جاری

مطالعهٔ حوادث اخیر، جزء ضروری برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی است. چرا که موجب علاقه‌مند شدن و برانگیختن حس کنج‌کاوی بچه‌ها می‌شود. همچنین، دانش‌آموزان می‌توانند میان آنچه در کلاس یاد گرفته‌اند با حوادث روز دنیا یا حتی حوادث گذشته ارتباط برقرار کنند. لذا، مهارت‌های ارتباطی جزء لاینفک برنامهٔ درسی است.

برنامه‌ریزی درس مطالعات اجتماعی متناسب برای دانش‌آموزان استثنایی

در برنامه‌ریزی درس مطالعات اجتماعی برای دانش‌آموزان استثنایی، معلمان باید هم انتظارات برنامهٔ درسی را مورد بررسی قرار دهند و هم سطح نمره و نیازهای شخص دانش‌آموز را، و تعیین کنند کدام‌یک از این گزینه‌ها متناسب با اوست:

- نیازی به هیچ‌گونه تطابق (سازش) یا اصلاحی نیست.
- فقط تطابق لازم است.
- انتظارات باید اصلاح شوند (تغییر کنند) و احتمالاً تطابقتی هم باید صورت گیرد.

و چنانچه دانش‌آموز به تطابق و یا اصلاحاتی نیاز داشت، باید در «طرح آموزش و پرورش شخصی» او ثبت شود.

انگلیسی به عنوان زبان دوم و پیشرفت سواد انگلیسی

مسئولیت پیشرفت زبان دانش‌آموزان بر عهدهٔ معلم کلاس و مسئولان مدرسه است. داوطلبان و دوستان نیز می‌توانند در این زمینه مفید باشند. همهٔ معلمان باید دیدگاه‌ها و روش‌های مناسب و راهبردهای آموزش را با هم ترکیب کنند تا مطالب و منابع درسی مطالعات اجتماعی با وضعیت دانش‌آموزان تطبیق کند. به این منظور معلم می‌تواند از روش‌های زیر سود جوید:

● تطبیق برنامه‌ها:

- استفاده از معلم اضافه و راهبردهای یادگیری در همان ابتدای یادگیری دانش‌آموزان؛
- اصلاح (تعدیل) انتظارات برنامهٔ درسی اگر دانش‌آموزان قادر به پاسخ‌گویی با برآورده کردن آن انتظارات نیستند، به دلیل مشکل در فهم زبان انگلیسی؛
- بزرگ‌نمایی مفاهیم کلیدی و آموزش‌های واضح‌تر به دانش‌آموزان؛
- استفاده از کمک‌درسی‌های دیداری و متنوع، به‌طور متناوب.

مطالعات اجتماعی و آموزش علیه تبعیض

مطالعات اجتماعی به دانش‌آموزان کمک می‌کند، عادت‌های ذهنی ضروری برای جامعهٔ پیچیدهٔ دموکراتیک را که در آن فناوری، اقتصاد و سیاست به سرعت در حال تغییرند، کسب کنند. از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که حقوق و مسئولیت‌های شهروندی را درک کنند و با احترام و صبر بپذیرند و نسبت به محیط اطراف نیز مسئول باشند. در مطالعات اجتماعی، دانش‌آموزان مشارکت ملت‌های مختلف در گذشته و حال برای پیشرفت کانادا و جهان را یاد می‌گیرند. مهارت‌های نقد و تحقیق که



معلمان هم با فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌توانند روش‌های آموزشی متنوع‌تری را ابداع کنند.

درس مطالعات اجتماعی به‌عنوان راهنما

درس مطالعات اجتماعی می‌تواند راهنمای حرفه‌ای خوبی برای دانش‌آموزان باشد. این کار به وسیله برگزاری کنفرانس‌های حرفه‌ای و دعوت از مهمان‌هایی که بتوانند در این زمینه صحبت کنند، انجام می‌شود. درس مطالعات اجتماعی از ابتدا باید استقلال در انجام تکالیف را به دانش‌آموزان یاد بدهد. تأکید بر مشارکت حل مسائل، همکاری با دیگران، حل اختلافات، شرکت در کلاس، و ... همه جزو هدف‌های درس مطالعات اجتماعی هستند.

درس مطالعات اجتماعی و مقوله سلامت و ایمنی

اگرچه مقوله سلامت و ایمنی مستقیماً

نقش فناوری در مطالعات اجتماعی

فناوری اطلاعات و ارتباطات ابزارهای گسترده و ظرفیت بی‌نظیری برای یادگیری دانش‌آموزان و غنی ساختن راهبردهای آموزشی معلمان فراهم می‌آورد. بدین وسیله دانش‌آموزان با سایر مدرسه‌ها در هر جای دنیا، حتی در منزل یا در سفر خارج ارتباط می‌گیرند و بدین ترتیب، جامعه جهانی را به کلاس درس می‌آورند. برنامه‌های رایانه‌ای به دانش‌آموزان کمک می‌کنند، اطلاعات را جمع‌آوری، پردازش و طبقه‌بندی کنند، آن‌ها را بنویسند و ویرایش کنند، و گزارش یافته‌های خود را ارائه دهند. آن‌ها به کمک «سی‌دی رام» و سایت‌های اینترنتی می‌توانند به موزه‌ها و آرشیوها در کانادا یا سراسر دنیا دسترسی داشته باشند و از دوربین دیجیتال یا پروژکتور برای طراحی، نوشتن و ارائه نتایج تحقیقاتشان در کلاس درس استفاده کنند.

در مطالعات به آن‌ها یاد داده می‌شوند، و توانایی دانش‌آموزان را برای تشخیص تعصب‌ها در عصر حاضر و نیز تصویرها، تعریف‌ها و نقطه نظرات تاریخی قوت می‌بخشد. فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی باید مشمول طبیعت باشد و نقطه نظرات متفاوت را منعکس سازد تا دانش‌آموزان نسبت به تجربیات و درک دیگران حساس شوند. دانش‌آموزان همچنین یاد می‌گیرند از حقوق انسان دفاع کنند و در مقابل نژادپرستی بایستند.

مهارت‌های تحقیق و پرسشگری، سواد خواندن و نوشتن و حساب کردن

درس مطالعات اجتماعی واژه‌های فراوانی را به‌صورت شفاهی و کتبی در خود دارد که کمک شایانی به پیشرفت زبان دانش‌آموزان می‌کند. همچنین استفاده از دیاگرام‌ها، نمودارها، نقشه‌ها، جدول‌ها و تصاویر به درک ریاضی آن‌ها کمک می‌کند.



به مطالعه جوامع دیگر، ایالت‌ها، قلمروها و سایر مناطق کانادا و ارتباطاتش با سایر کشورهای جهان می‌پردازند. همچنین، دانش‌آموزان به مطالعه حکومت می‌پردازند. این عنوان‌ها دانش‌آموزان را برای مطالعه جغرافیا در پایه‌های اول تا ششم آماده می‌سازند:

پایه اول: جامعه محلی

پایه دوم: اشکال مختلف جامعه در جهان

پایه سوم: جوامع شهری و روستایی

پایه چهارم: ایالات، قلمروها و مناطق کانادا

پایه پنجم: تابعیت و حکومت در کانادا

پایه ششم: ارتباطات کانادا با جهان

این عصرها رخ داده‌اند، پی می‌برند؛ به‌ویژه در فناوری، اکتشافات و روش‌های حکومت. آن‌ها به نقش خود در پیشرفت کانادای امروزی نیز فکر می‌کنند. در همه پایه‌ها، دانش‌آموزان کار تحقیقاتی انجام خواهند داد. عنوان‌های درسی پایه‌های اول تا ششم که دانش‌آموزان را آماده یادگیری تاریخ می‌کنند، از این قرارند:

پایه اول: روابط، قوانین و مسئولیت‌ها

پایه دوم: سنت‌ها و جشن‌ها

پایه سوم: استقرار اولیه یا ساکنان اولیه شمال کانادا

پایه چهارم: قرون وسطا

پایه پنجم: شهروندان اولیه

پایه ششم: مردمان بومی و کاشفان اروپایی

میراث و تابعیت

ربطی به این درس ندارد، اما این مقوله می‌تواند اهمیت پیدا کند؛ به‌ویژه زمانی که یادگیری به‌صورت پژوهش‌های میدانی باشد. پژوهش‌های میدانی می‌توانند بُعدی هیجان‌انگیز و معتبر در تجربیات یادگیری دانش‌آموزان باشند.

در این سطح، مطالبی با عنوان‌های متفاوت به دانش‌آموزان ارائه می‌شوند که به فهم بیشتر آن‌ها از ارتباطات میان گذشته و حال، و نیز روابط میان فرهنگ‌های مختلف در کانادا، و حقوق و مسئولیت‌های یک شهروند نائل می‌آیند. آن‌ها از قوانین و مسئولیت‌های خانه و مدرسه، و سنت‌ها و جشن‌ها در جامعه خودشان شروع می‌کنند. سپس با استقرار ساکنان اولیه در شمال کانادا، جنبه‌هایی از جامعه قرون وسطا و کاشفان اروپایی کانادا آشنا می‌شوند. در ضمن مطالعه این مطالب، آن‌ها به پیشرفت‌های قابل ملاحظه‌ای که در طول

کانادا و ارتباطاتش با جهان

در این بخش مطالب درسی روی کانادا و ارتباطاتش با سایر جهان متمرکز است. دانش‌آموزان از مطالب آشنا (مثل جامعه محلی خودشان) شروع می‌کنند و کم‌کم

منبع

Ontario Social Studies and Geography Curriculum (2018), Ministry of Education, Canada, retrieved from: www.ontarion.ca/edu

تأملی بر آثار و اندیشه‌های دکتر مسعود چلبی

جامعه‌شناسی نظم و پروژه اصلاح جامعه

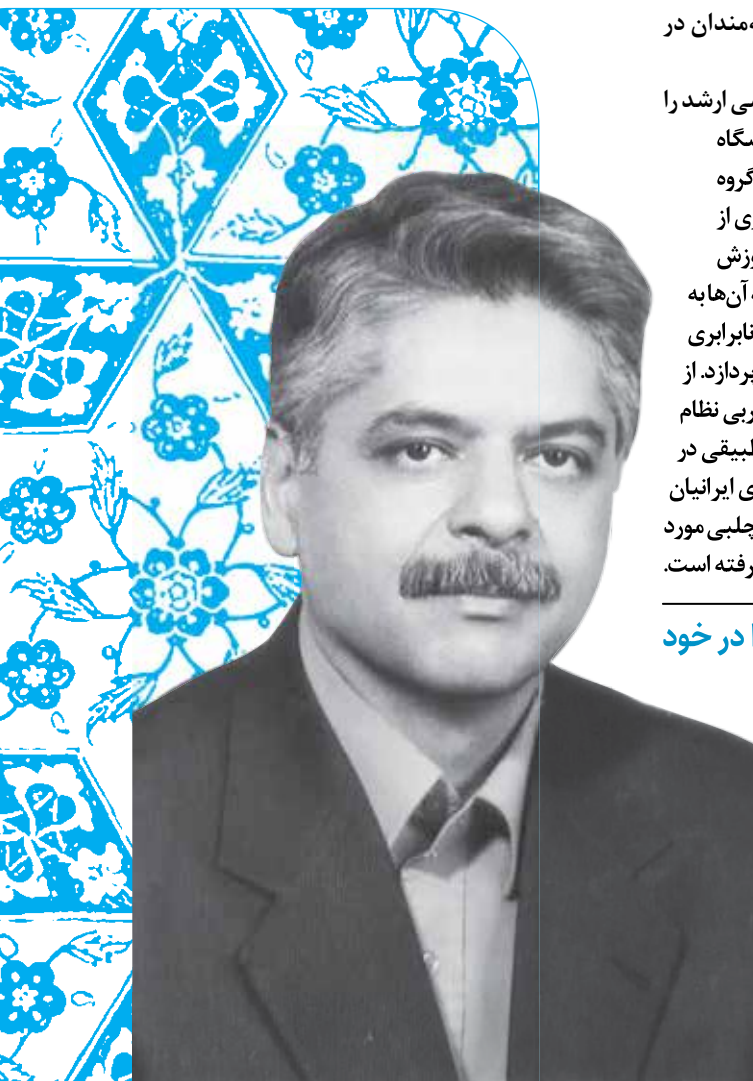
علی کمالی

اشاره

نشست «تأملی بر آثار و اندیشه‌های دکتر مسعود چلبی» چندی پیش با حضور استادان حوزه جامعه‌شناسی، دانشجویان و علاقه‌مندان در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی برگزار شد. دکتر چلبی متولد ۱۳۳۱ در یزد است. دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد را در دانشگاه تهران گذرانده و دکتری جامعه‌شناسی خود را از دانشگاه میشیگان غربی آمریکا اخذ کرده است. وی هم‌اکنون استاد گروه جامعه‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی است. دکتر چلبی نمونه بارزی از یک جامعه‌شناس حرفه‌ای و انتقادی است. او تلاش وافری برای آموزش نظریه‌های جامعه‌شناسی و سپس آزمون تجربی و نیز نقد موشکافانه آن‌ها به عمل آورده است. چلبی از منطری انتقادی و تلفیقی دغدغه نظم و نابرابری اجتماعی را با هم دارد و به نقد نظام اجتماعی مولد نابرابری می‌پردازد. از دکتر چلبی تاکنون ۵ اثر شامل جامعه‌شناسی نظم، بررسی تجربی نظام شخصیت، تحلیل اجتماعی در فضای کنش، تحلیل نظری و تطبیقی در جامعه‌شناسی و چارچوب مفهومی پیمایش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان منتشر شده است. در این نشست مجموعه آثار و اندیشه‌های دکتر چلبی مورد بررسی اصحاب علوم اجتماعی و استادان و صاحب‌نظران قرار گرفته است.

«جامعه‌شناسی نظم» پروژه اصلاح جامعه را در خود نهفته دارد

مرحوم دکتر قانع‌راد به عنوان اولین سخنران این نشست، با اشاره به کتاب «جامعه‌شناسی نظم» گفت: «گرچه یک پروژه اصلاح پشت سر این کتاب برای جامعه ما نهفته است، اما نگاه چلبی در کتاب غیرانتقادی است و نسبت به مسئله نابرابری و محرومیت‌ها خنثاست.» قانع‌راد با اشاره به کتاب «تحلیل نظری و تطبیقی در جامعه‌شناسی» گفت: «در مقاله اول این کتاب، نویسنده یک برنامه پژوهشی ارائه داده است و با توجه به اینکه ما در این حوزه در ایران ضعف بسیار داریم، این کتاب حائز اهمیت است. چلبی از معدود جامعه‌شناسان ایرانی است که در آثارش برنامه پژوهشی مطرح می‌کند.» این استاد دانشگاه درباره کتاب «جامعه‌شناسی نظم» نیز





به علل محیطی از جمله مسائل سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و... اشاره می‌کنم که نامش را **محیط‌شناسی شناختی علم** می‌گذارم. اما در حوزه عام هم باید به علل درونی توجه کنیم.»

وی درباره علل درونی مشکلات نظریه‌پردازی در علوم اجتماعی توضیح داد: «دوگانه‌گرایی و انواع تقلیل‌گرایی (وجودشناختی، معرفت‌شناختی، روش‌شناختی، معناشناختی، ارزش‌شناختی و عمل‌شناختی) از دلایل مشکلات ما در حوزه نظریه‌پردازی است. در ایران بیشترین تقلیل‌گرایی در نظریه‌پردازی در حوزه سیاست‌گرایی صورت می‌گیرد.»

عضو هیئت علمی «دانشگاه شهید بهشتی» نشانه‌های تقلیل‌گرایی در نظریه‌های مطرح شده در جامعه‌شناسی و کاستی‌های برآمده را برشمرد و گفت: «نظریه‌های هرمنوتیک و سازه اجتماعی، پدیدارشناسی، انتخاب عقلانی، تعامل‌گرایی نمادی، جامعه‌شناسی دورکیمی، و جامعه‌شناسی پارسونزی از جمله نظریه‌های حوزه جامعه‌شناسی هستند که هر کدام از این نظریه‌ها توجه خود را روی موضوعی متمرکز کرده‌اند. پیشنهاد برای دوگانه‌گرایی و تقلیل‌گرایی وجودشناختی اجتماعی، اعم از عمومی و کانونی، جزء لاینفک جامعه‌شناسی آن هم بر مبنای سیستم‌گرایی رئالیستی قلمداد شود.»

وی ادامه داد: «سیستم‌گرایی در علوم اجتماعی سابقه ۸۰ ساله دارد و تحولات زیادی را پشت سر گذاشته است. اما در ایران وقتی صحبت از سیستم می‌کنیم، همه نگران برهم خوردن نظم می‌شوند. در صورتی که نظریه سیستم خود مبانی نظری قوی دارد و باید از آن استفاده کرد. سیستم‌گرایی اگر همراه با رئالیست باشد، مبنای قوی‌تری دارد.»

چلبی در بخش‌های پایانی سخنانش به اصول پایه‌ای روش علمی اشاره کرد و گفت: «اصل تکرارپذیری، خطاپذیری، شک‌نهادی، تغییرپذیری علم، امکان پلورالیزم روشی و نظری، ارتباط‌پذیری نتایج علمی، اصلاح‌پذیری دانش علمی و... از اصول پایه‌ای روش علمی است.»

محمد فاضلی نیز در این نشست با بیان اینکه مسعود چلبی، یکی از بزرگان دانشگاه است و از شمار همان‌ها که چون دانشگاه از ایشان خالی شود، هیچ دانشجویی الهام نمی‌گیرد، به چالش کشیده نمی‌شود و الگو پیدا نمی‌کند، گفت: «نوشته‌های مسعود چلبی، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، را می‌توان نقد کرد، می‌شود با چارچوب نظریه‌اش مخالف بود، می‌شود استدلال‌هایش را به چالش کشید - همان کاری که خودش با بقیه متفکران می‌کند - اما نمی‌شود مسعود چلبی را بزرگ ندانست، سهم تأثیرش بر شاگردانش را نادیده گرفت، و تأثیر دلبستگی‌اش به علم و منطق تحلیل جامعه‌شناختی بر دانشجویانش را قدر نشناخت.»

وی یادآور شد: «دانشگاه بر دوش مسعود چلبی‌ها، استوار می‌ماند و الهام‌بخش و راهگشا می‌شود. دانشگاه ما را کمبود بودجه‌های تحقیقاتی، نبود سیاست درست علم و فناوری، کمیت‌زدگی، مقاله‌زدگی و بی‌توجهی به آموزش تهدید می‌کند. و بیم آن می‌رود که دانشگاه اندک اندک از بزرگان، استوانه‌ها و روح الهام‌بخش خالی شود. من به عمد او را **دکتر مسعود چلبی** نخواندم، زیرا می‌بینم که دانشگاه پر است از «دکترها» و آنچه دانشگاه کم دارد، **مسعود چلبی** هاست.

براساس گزارش ایبنا، در نخستین جشنواره ملی نقد متون و کتب علوم انسانی از تلاش‌ها و خدمات علمی مسعود چلبی تجلیل شد.

چنین گفت: «این کتاب به مسائل روزمره در زندگی جامعه ایرانی اشاره‌ای نمی‌کند، اما اولویت‌های جامعه ما به نحوی در کتاب برجسته می‌شوند. برای مثال در یکی از فصل‌های کتاب، درباره اینکه جامعه دچار تضاد هنجاری می‌شود و نمی‌تواند کار کند، سخن گفته می‌شود و این موضوع مهمی است که ما این سال‌ها با آن سروکار داشته‌ایم.» وی افزود: «دکتر چلبی در این کتاب نشان می‌دهد که امکان یکسان‌سازی در جامعه معاصر وجود ندارد. ما اگر بخواهیم در میان قومیت‌ها، مذہب‌ها و... هم‌گرایی ایجاد کنیم، باید به وحدت در کثرت بپردازیم. **اختلال رابطه‌ای** موضوع دیگری است که در کتاب بحث شده است. متأسفانه ما در بخش‌های سیاست، فرهنگ، جامعه و... دچار اختلال رابطه‌ای هستیم. بخش‌های اقتصادی ما با یکدیگر رابطه ندارند. در بخش سیاست نهادهای ما با هم رابطه ندارند و حزب‌ها و قوای مختلف فاقد ارتباط فراگیر با هم هستند. شهروندها هم با یکدیگر ارتباط مؤثر، مفید و سازنده ندارند و به عبارت دیگر، جامعه مدنی به صورت گسترده وجود ندارد. اجتماع ایرانی فاقد ارتباط کارآمد و گسترده است و در کتاب به این موضوع خیلی اهمیت داده شده است.» قانع‌یاد با اشاره به اینکه ما در روابط گفتمانی هم اختلال داریم، عنوان کرد: در کشور ما درون «گفتمان‌های سیاسی، دینی، علمی و...» اختلال وجود دارد و این اختلال را از طریق گفت‌وگو می‌توان برطرف کرد. چلبی هم در این کتاب برای رفع اختلال مزبور به **هابرماس** ارجاع داده است. به گفته این استاد جامعه‌شناسی، یک پروژه اصلاح پشت‌سر این کتاب برای جامعه ما نهفته است. البته نویسنده نمی‌خواهد همه چیز را آرام کند و حتی به این موضوع اعتقاد ندارد. وی با بیان اینکه چلبی از کسانی است که با مد زمانه تغییر نمی‌کند، گفت: «او در این کتاب می‌خواهد مسئله نابرابری و بی‌نظمی برطرف شود و تلاشش هم در این اثر به گونه‌ای است که بتوان نظم اجتماعی را برقرار کرد. به هر حال با اینکه ایشان یک نظریه‌پرداز عام است، اما تمامی کارهایش قیاسی و پیشینی است. صیغه فلسفی دارد و نسبت به وضعیت تجربی خنثاست. از سوی دیگر، نگاه ایشان غیرانتقادی است و نسبت به مسئله نابرابری و محرومیت‌ها جهت‌دار نیست.

به گفته قانع‌یاد، تک منبعی بودن کتاب از حیث نظری و تکیه بر **پارسونز**، نگاه اثبات‌گرایی و توجه صرف به عینیت‌ها از جمله نقص‌های این کتاب است. وی با بیان اینکه شایسته بود نویسنده در کتاب عمومی‌تری ظهور پیدا می‌کرد و در کار دانشگاهی محصور نمی‌شد؛ افزود: «ما با حرف‌های این کتاب می‌توانستیم در مسئولان بینش جامعه‌شناختی ایجاد کنیم، چون دانش جامعه‌شناسی در این کتاب جمع شده و به تحلیل تبدیل شده است. با وجود این، چلبی در کتاب به مقولات فرهنگ با روش‌های کیفی و پدیدارشناسانه نزدیک نمی‌شود، چون روی روش‌های کمی تأکید می‌کند و حتی به جامعه‌شناسی ریاضی علاقه‌مند است.»

بیشترین تقلیل‌گرایی در نظریه‌پردازی در حوزه سیاست‌گرایی صورت می‌گیرد

مسعود چلبی نیز در بخش دیگری از این نشست درباره دشواری‌های ریشه‌ای نظریه‌پردازی سخن گفت و افزود: «در علوم اجتماعی از دو بعد عام و خاص می‌توان بحث نظریه‌پردازی را بررسی کرد. من در حوزه خاص



جهانی شدن فرهنگ از نگاه دبیران

بررسی تأثیر جهانی شدن فرهنگ بر نگرش تربیتی
دبیران زن دبیرستان‌های دوره دوم متوسطه - منطقه ۱۵
آموزش و پرورش شهر تهران

فاطمه صغری رودی

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی و دبیر دبیرستان ملاصدرا منطقه ۱۵ آموزش و پرورش
شهر تهران

سید یعقوب موسوی

دکترای جامعه‌شناسی و عضو هیئت علمی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه الزهرا

اشاره

گردآوری شده با استفاده از تکنیک‌های آماری، از جمله «ضریب پیرسون»، انجام شد. نتایج نشان می‌دهند، بین جهانی شدن به عنوان متغیر مستقل و نگرش تربیتی دبیران به عنوان متغیر وابسته رابطه معنادار، در جهت مستقیم و در سطح بالا وجود دارد. براساس نتایج، هر چه برخورداری از فرهنگ جهانی بیشتر باشد، نگرش تربیتی دبیران مثبت‌تر است. همچنین روند جهانی شدن، متأثر از تعاملات رسانه‌ای جهانی، میزان کاربرد الگوهای جهانی زبان و استفاده از محصولات فرهنگی جهانی، می‌تواند تغییری در نگرش دبیران ایجاد کند.

کلیدواژه‌ها: جهانی شدن فرهنگی، نگرش تربیتی دبیران، محصولات فرهنگی، دبیران زن، فرایند تربیتی مدرسه‌ها

این پژوهش در جست‌وجو و شناخت عناصر و عوامل تأثیرگذار بر نگرش دبیران، وضع فعلی مدرسه‌ها و برنامه‌های جدید، لزوم آگاهی و استفاده از وسایل ارتباطی سمعی و بصری در مدرسه‌ها بوده است. هدف از انجام مطالعه کنونی بررسی تأثیر جهانی شدن فرهنگ بر نگرش تربیتی دبیران زن مدرسه‌های دوره دوم متوسطه منطقه ۱۵ آموزش و پرورش شهر تهران بوده است. روش پژوهش پیمایشی و ابزار پژوهش پرسش‌نامه محقق ساخته مرکب از ۳۴ سؤال پنج گزینه‌ای در مقیاس لیکرت بود. روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و حجم نمونه براساس فرمول کوکران ۱۸۵ نفر تعیین شد که بین دبیران زن شاغل در دبیرستان‌های دوره دوم متوسطه منطقه ۱۵ آموزش و پرورش تهران اجرا شد. تجزیه و تحلیل داده‌های



مقدمه

تحقیق حاضر در صدد بوده است به این سؤال اساسی پاسخ دهد که: «جهانی شدن فرهنگی چه تأثیری بر نگرش تربیتی دبیران زن دوره دوم متوسطه منطقه ۱۵ آموزش و پرورش شهر تهران داشته است؟»

سؤالات فرعی نیز شامل موارد زیرند:

۱. جهانی شدن فرهنگ چگونه ممکن است در روش تربیتی و آموزشی دبیران مدرسه‌ها تأثیر بگذارد؟
۲. آیا آشنایی و استفاده دبیران از امکان‌ها و ابزارهای جهانی شدن فرهنگ ممکن است روی روش و بینش درسی و آموزشی آنان تأثیر بگذارد؟
۳. چگونه می‌توان دامنه و میزان تأثیرپذیری دبیران زن آموزش و پرورش را از فرایند جهانی شدن فرهنگ، مورد مطالعه و ارزیابی قرار داد؟
۴. میزان دسترسی دبیران به امکانات سخت‌افزاری در مدرسه‌های متوسطه تا چه اندازه است؟
۵. میزان دسترسی دبیران به امکانات نرم‌افزاری در مدرسه‌های متوسطه تا چه اندازه است؟
۶. میزان آشنایی دبیران با فناوری ارتباطات و اطلاعات (فلاوا) و کاربرد آن در زمینه تربیتی چگونه است؟ بدین ترتیب فرضیات تحقیق شامل موارد زیر می‌شوند:

فرضیه اصلی تحقیق

به نظر می‌رسد بین جهانی شدن فرهنگی و نگرش تربیتی دبیران رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیات فرعی تحقیق

۱. به نظر می‌رسد بین جهانی شدن فرهنگی در گروه‌های متفاوت (از نظر رشته فعالیت) دبیران آموزش و پرورش رابطه وجود دارد.
۲. به نظر می‌رسد بین جهانی شدن فرهنگی و نگرش تربیتی دبیران آموزش و پرورش در گروه‌های متفاوت (از نظر وضعیت تأهل) رابطه معنادار وجود دارد.
۳. به نظر می‌رسد بین جهانی شدن فرهنگی و نگرش تربیتی دبیران در گروه‌های متفاوت سنی رابطه معناداری وجود دارد.

۴. به نظر می‌رسد بین جهانی شدن فرهنگی و روش تربیتی دبیران با کاربرد فلاوا (فناوری ارتباطات و اطلاعات) رابطه معناداری وجود دارد.

۵. به نظر می‌رسد بین جهانی شدن فرهنگی و باورها و اعتقادات تربیتی دبیران رابطه معناداری وجود دارد.

۶. به نظر می‌رسد بین جهانی شدن فرهنگی و نگرش تربیتی دبیران نسبت به توسعه و پیشرفت ملی، حقوق شهروندی (حقوق مدنی، اجتماعی و سیاسی)، مسئولیت‌پذیری جوانان، و هویت ملی- مذهبی جوانان رابطه معناداری وجود دارد.

مبانی نظری

● **رونالد رابرتسون**، علاوه بر جنبه عینی جهانی شدن (فشرده‌گی زمان و فضا) بر جنبه ذهنی جهانی شدن نیز تأکید می‌ورزد [رابرتسون، ۱۳۸۵: ۲۰-۱۲].

● **هابرماس** معتقد است، جهانی شدن شاخص‌ها و ابعاد و فراتر و گسترده‌تر از جهانی شدن نظام سرمایه‌داری دارد [سلیمی، ۱۳۸۱: ۲۳۷].

● به زعم **مارتین آلبرو**، چندگانگی و متنوع شدن فرهنگی بیشتر از همسانی می‌تواند صورت‌های مسلط روابط فرهنگی در شرایط جهانی را تبیین کند.

● **تاملینسون و هم‌لینگ** فرایند جهانی شدن فرهنگ را حرکت جهان به سوی هم‌خوانی و هماهنگی فرهنگی ارزیابی می‌کنند [گفتمان نو، ۱۳۸۵: ۱۱۱].

دیدگاه آپادورای مبنی بر کشمکش میان همگون‌سازی و ناهمگون‌سازی به‌عنوان چارچوبی کارآمد برای درک وضعیت کنونی جهانی شدن و فرهنگ باشد.

● **کیت‌نش** بر آن است که نشان دهد، تغییر پارادایمی در جامعه‌شناسی سیاسی رخ داده است.

در این پژوهش از نظرات **فریره پیرامون** «آموزش و پرورش بانکی» و «آموزش و پرورش برای آزادی» که هم فریره و هم **گرامشی** بر توافق، همکاری و گفت‌وگوی بین معلم و دانش‌آموز تأکید دارند، و همچنین حقوق و مسئولیت‌ها و آموزش شهروندی، در رویکرد **مارشال و ترنر**، و توازن حقوق و مسئولیت‌های عام‌گرایانه موردنظر **فالكس** و نیز مفهوم جهان وطنی شهروندی و رویکردهای **جانوسکی** و **پارسونز** استفاده شده است.



جهانی شدن فرهنگ

اینترنت

ماهواره

آشنایی با
زبان‌های خارجی

تماشای
فیلم‌های خارجی

تولیدات و محصولات
فرهنگی جهانی

استفاده از کتاب و
مطبوعات ترجمه
شده یا به زبان اصلی

عوامل جمعیت‌شناختی (جنسیت،
تحصیلات، تأهل، سن و درآمد)

نگرش تربیتی دبیران

روش تربیتی

هویت ملی و
مذهبی جوانان

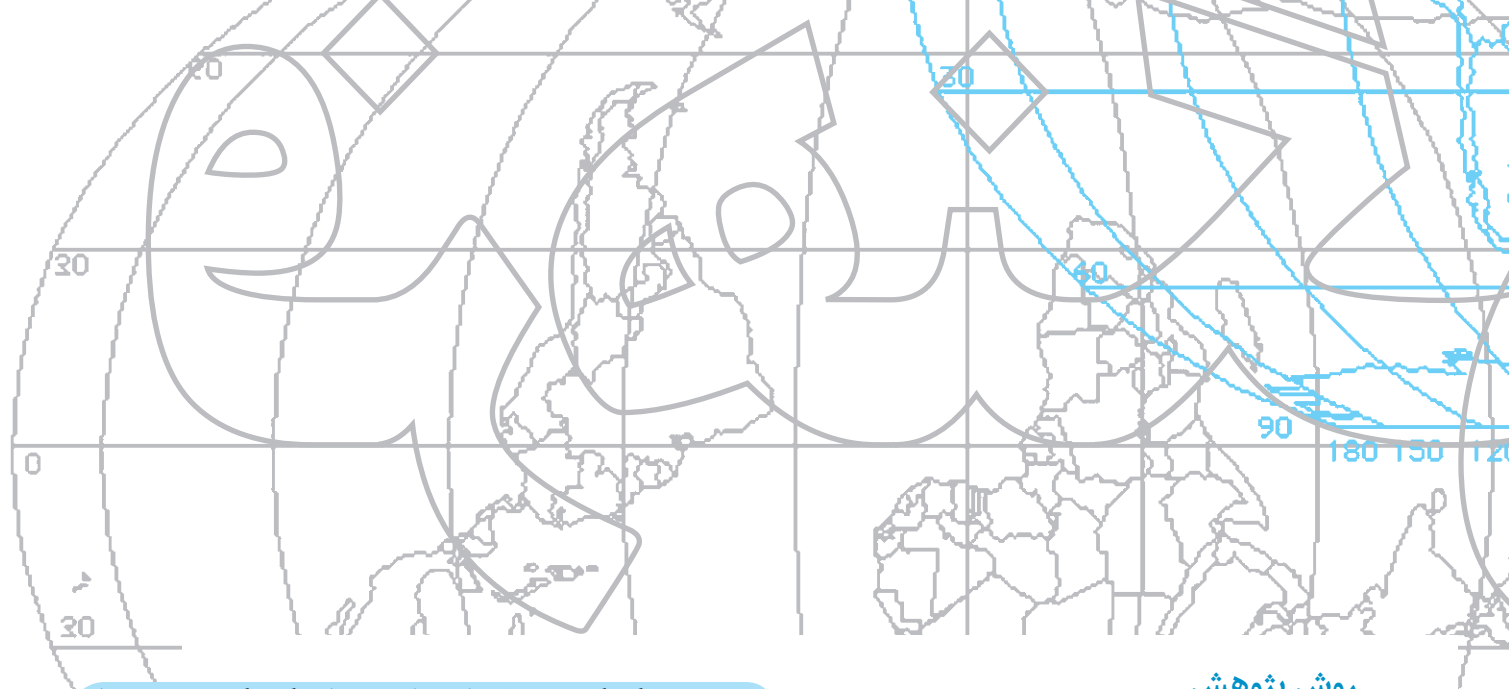
مسئولیت‌پذیری
جوانان

حقوق اجتماعی و
مدنی شهروندی

هدف‌ها و
آرمان‌ها

باورها و اعتقادات

نمودار ۱. نگرش تربیتی دبیران و جهانی شدن فرهنگ



روش پژوهش

جامعه آماری این پژوهش مرکب از ۳۵۹ نفر از دبیران منطقه ۱۵ شهر تهران بوده است. حجم نمونه برابر با ۱۸۵ نفر انتخاب شد. ابزار گردآوری اطلاعات این تحقیق پرسشنامه محقق ساخته و شامل ۵ سؤال باز و ۲۹ سؤال بسته در قالب طیف لیکرت بود. این مقیاس ترتیبی و تحت شرایط پایایی بالایی است. نمره مقیاس شامل اندازه شدت نگرش ابراز شده در تمام گویه‌هاست [میلر، ۱۳۸۱: ۲۰۸].

جدول ۱. میزان آلفای متغیرها

نام متغیر	میزان آلفای نهایی	نام متغیر	میزان آلفای نهایی
جهانی شدن	۰/۸۵۴	ضرورت همکاری	۰/۸۷۴
نگرش تربیتی	۰/۸۶۱	ضرورت مجازات تخطی	۰/۸۷۰
تماشای فیلم	۰/۸۶۹	تفاوت‌های فردی	۰/۸۷۵
باور و آرمان	۰/۸۶۲	آشنایی با سنت‌ها	۰/۸۷۴
طرز تلقی	۰/۸۶۹	هویت ملی و مذهبی	۰/۸۷۹
منابع خارجی	۰/۸۷۱	آشنایی با مذهب	۰/۸۷۱
توسعه و پیشرفت	۰/۸۷۵	فناوری اطلاعات	۰/۸۸۰
حقوق مدنی و اجتماعی	۰/۸۶۸	سخت‌افزار	۰/۸۷۵
مسئولیت‌پذیری	۰/۸۶۸	باورها	۰/۸۵۹
تربیت نسل خلاق	۰/۸۶۹	حقوق شهروندان	۰/۸۷۱
حقوق سیاسی	۰/۸۷۰	روش تربیتی	۰/۸۸۲
سبک زندگی	۰/۸۶۹	محصولات فرهنگی جهانی	۰/۸۶۷
ضرورت هویت ملی	۰/۸۶۰		

بحث و یافته‌ها

یافته‌های توصیفی

نتایج نشان می‌دهند، به ترتیب ۹۱/۴ درصد پاسخگویان با زبان خارجی آشنایی داشتند و ۸/۶ درصد آنان با زبان خارجی آشنایی کافی نداشتند.

ضریب هم‌بستگی رگرسیون مؤلفه‌های جهانی شدن فرهنگ و نگرش تربیتی دبیران جدول ۲. ضریب رگرسیون

متغیر	R ^۲	F	Sig	B	Beta	t	Sig
اینترنت	۰/۲۰۲	۲۰/۷۴۰	۰/۰۰۰	۰/۹۵۸	۰/۴۴۹	۴/۵۵۴	۰/۰۰۰
تلفن همراه	۰/۳۰۱	۳۷/۷۴۶	۰/۰۰۰	۱/۲۶۲	۰/۵۴۹	۵/۹۷۹	۰/۰۰۰
محصولات فرهنگی جهانی	۰/۲۹۸	۳۱/۴۱۴	۰/۰۰۰	۱/۰۲۳	۰/۵۴۶	۵/۶۰۶	۰/۰۰۰
تماشای فیلم	۰/۰۶۸	۶/۰۱۰	۰/۰۱۶	۰/۷۸۹	۰/۲۶۰	۲/۴۵۱	۰/۰۱۶
جهانی شدن فرهنگ	۰/۲۷۴	۱۰/۲۰۳	۰/۰۰۴	۰/۴۶۱	۰/۵۲۴	۳/۱۹۴	۰/۰۰۴

جدول ۳. مدل رگرسیون چند متغیره

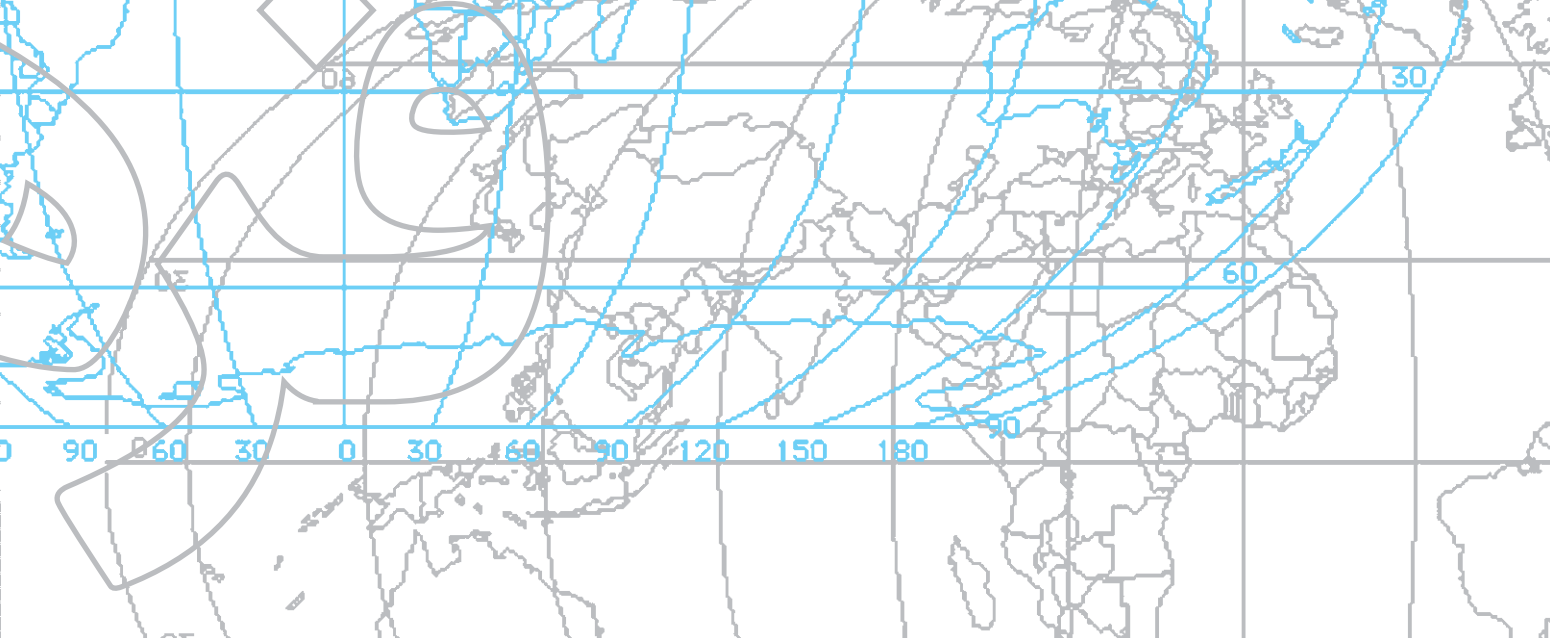
گام	نام متغیر	R	R ^۲	F	T	Sig	B	Bet a
گام اول	جهانی شدن فرهنگ	۰/۵۲۴	۰/۲۹۴	۳۷/۸۶۰	۶/۱۵۳	۰/۰۰۰	۰/۳۶۵	۰/۵۴۲
گام دوم	محصولات فرهنگی جهانی	۰/۵۷۵	۰/۳۳۱	۲۲/۲۱۹	۵/۹۹۵	۰/۰۰۰	۰/۳۵۰	۰/۵۲۰
مقدار ثابت مقدار T: ۱۴/۴۹۵ مقدار B: ۱۰/۴۳۶								

یافته‌های استنباطی

پیش‌بینی میزان نگرش تربیتی دبیران جمعیت مورد مطالعه عبارت است از:

(محصولات فرهنگی جهانی) + ۰/۳۵۰ (جهانی شدن فرهنگ) = نگرش تربیتی دبیران

بیشترین سهم از پیش‌بینی نگرش تربیتی دبیران از آن جهانی شدن فرهنگ با ضریب بتای ۰/۳۶۵ و کمترین سهم از آن محصولات فرهنگی جهانی با ضریب بتای ۰/۳۵۰ است. به‌طوری که این متغیرها ۳۳۱/ درصد از واریانس نگرش تربیتی دبیران را تبیین کرده‌اند.

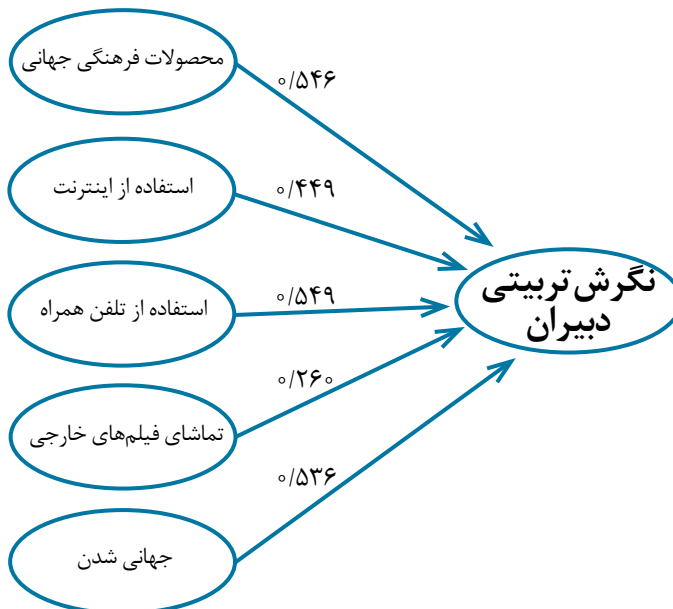


بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با عنوان «جهانی شدن فرهنگی و تأثیر آن بر نگرش تربیتی دبیران زن دوره دوم متوسطه منطقه ۱۵ شهر تهران» درصدد آن بود که ابتدا با رویکرد جامعه‌شناختی به مطالعه نظریات اندیشمندان اجتماعی در این زمینه بپردازد. متغیر مستقل این پژوهش شامل آشنایی با زبان خارجی، استفاده از اینترنت، استفاده از تلفن همراه، دسترسی و استفاده از شبکه‌های ماهواره‌ای، و استفاده از شبکه‌های موسیقی و فیلم می‌شد که متغیر «استفاده از تلفن همراه» با ضریب مسیر ۰/۵۴۹ بیشترین تأثیرگذاری را به‌طور مستقیم بر متغیر وابسته داشته است. به این معنا که در رأس همه عوامل مورد سنجش، متغیر «استفاده از تلفن همراه» عامل مستقیم مؤثر در نگرش تربیتی دبیران بوده است.

برحسب ضریب مسیرهای حاصله از تحلیل مسیر برای هر متغیر، غیر از استفاده از تلفن همراه، به ترتیب متغیرهای «استفاده از محصولات فرهنگی جهانی»، «استفاده از اینترنت» و «تماشای فیلم‌های خارجی» به‌طور مستقیم با نگرش تربیتی دبیران رابطه دارند. براساس مدل رگرسیونی می‌توان اذعان داشت، متغیرهای جهانی شدن فرهنگ و محصولات بر میزان نگرش تربیتی دبیران تأثیرگذار است. بیشترین سهم از پیش‌بینی نگرش تربیتی دبیران از آن «جهانی شدن فرهنگ» با ضریب بتای ۰/۳۶۵ و کمترین سهم از آن استفاده از محصولات فرهنگی جهانی با ضریب بتای ۰/۳۵۰ است. به‌طوری که این متغیرها ۳۳۱ درصد از واریانس نگرش تربیتی دبیران را تبیین کرده‌اند.

در زمینه فرهنگ جهانی، به‌عهده گرفتن منش خلاق و پویا، رسیدن به اجماع و نزدیکی فرهنگ‌ها، درک صحیح از خود، شناخت توانمندی‌ها و ضعف‌ها، شناخت مفاهیم زیربنایی جهانی شدن، ارائه تعریفی از هویت ملی، درک مفهوم واقعی استقلال در عصری که این مفهوم تغییر سنتی خود را از دست داده است و کشورها به دنبال همکاری و وابستگی‌های متقابل هستند، کنار نهادن تفکر انحصارطلبانه، ارتباط تفاهمی و به



نمودار ۲. مدل تحلیل مسیر رابطه جهانی شدن فرهنگی و نگرش تربیتی دبیران

در جمع‌بندی مدل تحلیل مسیر می‌توان گفت که بر حسب ضریب مسیرهای حاصله برای هر متغیر، به ترتیب متغیرهای «استفاده از تلفن همراه»، «محصولات فرهنگی جهانی»، «استفاده از اینترنت» و «تماشای فیلم‌های خارجی» به‌طور مستقیم با نگرش تربیتی دبیران رابطه دارند.

جدول ۴. گزارش تحلیل مسیر

متغیرهای مستقل	تأثیر متغیرهای مستقل و متغیرهای وابسته
استفاده از تلفن همراه	تأثیر مستقیم = ۰/۵۴۹
محصولات فرهنگی جهانی	تأثیر مستقیم = ۰/۵۴۶
استفاده از اینترنت	تأثیر مستقیم = ۰/۴۴۹
تماشای فیلم‌های خارجی	تأثیر مستقیم = ۰/۲۶۰
مجموع (جهانی شدن)	تأثیر مستقیم = ۰/۵۲۴

دور از سلطه با دیگر فرهنگ‌ها، ضروری است. توصیه می‌شود، تحقیق تطبیقی بین مناطق مختلف شهر تهران، بین دبیران خانم و آقا، در دوره‌های متفاوت تحصیلی، دانشجویانی که مشغول تحصیل‌اند و هنوز تدریس نکرده‌اند، دبیران و یا حتی بازنشستگان آموزش و پرورش صورت پذیرد. همچنین توصیه می‌شود، علاقه‌مندان به حوزه مطالعات فرهنگی، فکری، تربیتی، با روش‌های غیرپیمایشی، نظیر روش‌های کیفی و سایر روش‌های مطرح شده، عوامل تأثیرگذار را مطالعه کنند. آموزش نحوه استفاده از ابزار نوین به دبیران و برگزاری کارگاه‌های آموزشی ضرورت دارد و در کنار آن لازم است، این ابزار را با قیمت مناسب در اختیار آن‌ها بگذارند.

منابع

۱۱. صیادی، ا. (۱۳۸۲). «انقلاب اسلامی و چالش‌های جهانی شدن فرهنگ». پایان‌نامه، دانشگاه آزاد، دانشکده علوم سیاسی. تهران.
۱۲. فانی، ح. (۱۳۸۳). «دلالات‌های تربیتی دیدگاه پست مدرنیستی لیوتار و نقد آن» نشریه نوآوری‌های آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت. دوره ۳، شماره ۹.
۱۳. کاظمی، ب. (۱۳۸۲). «ایران چالش‌های فرهنگی و جهانی شدن». پایان‌نامه، علوم سیاسی، تهران.
۱۴. گل محمدی، الف. (۱۳۸۱). «جهانی شدن فرهنگ و هویت». نشر نی. تهران.
۱۵. گلشنی، م. و غلامی، رضا (۱۳۸۷). گزارش پژوهش ملی ایران و جهانی شدن مطالعه راهبردی در مواجهه فرهنگی جمهوری اسلامی ایران با پدیده جهانی شدن. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. تهران. چاپ اول.
۱۶. لازار، ژ. (۱۳۸۰). افکار عمومی. ترجمه مرتضی کتبی. نشر نی. تهران.
۱۷. میرمحمدی، د. (۱۳۸۱). «جهانی شدن، ابعاد و رویکردها». فصلنامه مطالعات ملی. شماره ۱۱.
۱۸. نعمت‌اللهی، ز. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین ابزارهای جهانی شدن و هویت دینی. پایان‌نامه، دانشگاه الزهرا. دانشکده علوم اجتماعی و اقتصاد. تهران.
۱۹. هال، استوارت، ا. (۱۳۸۳). «بومی و جهانی: جهانی شدن و قومیت». ترجمه بهزاد برکت. فصلنامه ارغنون. شماره ۲۴. مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی. تهران.
20. Marvan m, Kraidy., 2002, *Globalization of Culture Through the Media*, university of pensilvania, kraidy @ asc. upenn. edu.
21. Marvan m, kraidy., 2002, *Hybridity in Cultural Globalization*, university of pensilvania, kraidy @ asc. upenn. edu.
22. Maria, Grazia la Spade., 2010, *Globalization and Its Effects on Diversity: Some Economic Aspects*, university of messina.
23. Ying Qinliu., 2012, *Exploring the Impacts of Cultural Globalization on Cultural Awareness Values and English Writing in Chinese Context*: Cameron university. Usa.
24. Tomilson, John., 2003, *Globalization and Cultural Identity*.
25. Aynur Oksal, Mehruzil Tugba Yildiz Ekin., 2012, *Student teachers' global perspectives and attitudes towards cultural diversity: The case of Uludag University'*, Faculty of Education, Uludag University, Bursa 16059, Turkey.

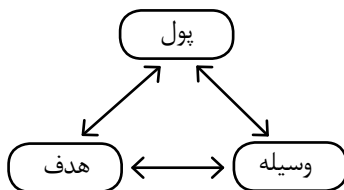
۱. برهانی، م. (۱۳۸۴). «آینده فرهنگ ایران در دنیای جهانی شده». پایان‌نامه، دانشگاه آزاد.
۲. تاملینسون، ج. (۱۳۸۱). جهانی شدن و فرهنگ. ترجمه محسن حکیمی. دفتر پژوهش‌های فرهنگی. تهران.
۳. رابرتسون، رولند (۱۳۸۰). جهانی شدن: تئوری اجتماعی و فرهنگی جهانی. ترجمه کمال پولادی. نشر ثالث با همکاری مرکز بین‌المللی گفت‌وگوی تمدن‌ها. تهران. چاپ اول.
۴. رضایی، م (۱۳۹۰). «بررسی تأثیر جهانی شدن ارتباطات بر گرایش به حفظ محیط زیست شهروندان شهر تهران». پایان‌نامه، دانشگاه الزهرا. تهران.
۵. سابقی، م. (۱۳۸۲). «صادرات محصولات فرهنگی و نقش آن در جهانی‌سازی». پایان‌نامه، مدیریت فرهنگی. تهران.
۶. سلیمی، شاپور. (۱۳۸۵). «جهانی شدن فرهنگ: وحدت یا تکثر فرهنگی». گفتمان نو، سال اول. شماره دوم. شهریور.
۷. سلیمی، ج. (۱۳۷۹). فرهنگ‌گرایی، جهانی شدن و حقوق بشر. وزارت امور خارجه، دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی. تهران.
۸. سلیمی، ج. (۱۳۸۰). «جهانی شدن مصداق‌ها و برداشت‌ها». فصلنامه مطالعات ملی. سال سوم.
۹. سلیمی، ج. (۱۳۸۸). مقاله‌گیدنز و مفهوم ابعاد و آثار جهانی شدن. انتشارات سمت. تهران.
۱۰. شهباز، س؛ زمانی، عشرت؛ نصرآصفهانی، احمدرضا (۱۳۸۰). بررسی میزان دسترسی دبیران و بهره‌گیری آنان از فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در مدارس متوسطه شهر اصفهان. علوم و فناوری اطلاعات. دوره ۲۳، شماره ۱ و ۲. پاییز و زمستان.

آشنایی با مفاهیم و پدیده‌های اجتماعی

جامعه‌شناسی پول

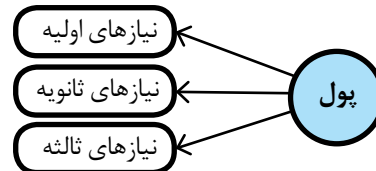
دکتر منیژه نویدنیا

«چه شد که پول جایگاهی چنین رفیع و در عین حال ضروری پیدا کرد؟» از جمله پرسش‌هایی است که در جای خود قابل تحقیق و تفحص است. ولی در اینجا به نقش و کارکرد پول نظر داریم و به این سؤال می‌پردازیم که: پول چیست و چه ابعادی دارد؟ در پاسخ به چستی پول باید گفت: پول در دو شکل «ابزار مبادله» و «هدف مبادله» تبلور یافته است. وقتی با پول کالایی می‌خرید، پول دارای چستی ابزاری است. اما وقتی به دنبال به دست آوردن پول روزها و سال‌ها تلاش می‌کنید، پول هدف است و از ماهیت هدفمندانه برخوردار است.



چستی دوگانه پول را می‌توان در چستی‌های دوگانه دیگر امور نیز یافت و امری رایج و متداول است. برای مثال، «ازدواج» می‌تواند هدف باشد یا وسیله‌ای برای دستیابی به آرامش. «کار» می‌تواند هدف باشد یا وسیله‌ای برای بروز استعدادها و کسب مهارت. «هنر» می‌تواند هدف برای تجلی زیبایی باشد یا وسیله‌ای برای ابراز خویش. «ورزش» می‌تواند هدفی برای سلامتی باشد یا وسیله‌ای برای قهرمانی و دوگانگی چستی امور تا زمانی که هر یک در جای خویش عمل می‌کنند، امری طبیعی و عادی است. یعنی وسیله در جای وسیله بودن خویش باشد و هدف در جایگاه هدف به سر و سامان امور بپردازد. به بیان دیگر امور و تبادلات، جاری و نرمال هستند تا زمانی که وسیله، کارکرد وسیله بودن را ایفا کند و هدف، کارکرد هدفمندی را به انجام رساند.

«پول» ابزار مبادله برای بده و بستان کالاها و خدمات در بخش اقتصادی است که به سایر موقعیت‌ها (اجتماعی، سیاسی و ...) نیز تسری یافته و کارکردهای متعددی را به خود اختصاص داده است. از نیازهای اولیه به غذا و پوشاک گرفته تا نیازهای ثانویه چون بهداشت و درمان، و بالاخره نیازهای ثالثه مانند تفریحات، همه با پول سروسامان می‌گیرند. پول کم و کیف برخورداری و تأمین نیازها را تعیین می‌کند.



کارکردهای پول چنان گسترده و عمیق شده‌اند که درک معنای هستی، فهم زیبایی‌ها، شناخت عظمت شأن و منزلت انسانیت، خیرخواهی و خیرطلبی و ... نیز به پول و میزان آن وابسته شده است. به زبان روش تحقیق می‌توان گفت: پول متغیر مستقلی است که بسیاری از متغیرهای وابسته (رضایت، خوش‌بختی و ...) تحت تأثیر آن قرار دارند.





الف. شیوه بهره‌برداری و شیوه استفاده از پول به‌عنوان ابزار؛
ب. تعیین هدف و مقصد پول؛
ج. جابه‌جایی و جانشینی «پول ابزار» به جای «پول هدف»
و برعکس.



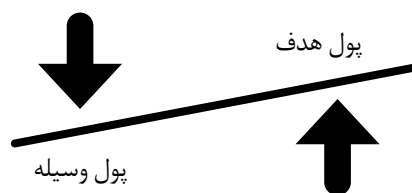
جامعه‌شناسی به نکات منفی و خانمان‌سوز شکاف پولدار و بی‌پول پرداخته و از نکات مثبت و نعمت‌ساز پول گذر کرده است. این امر از توجه و تمرکز جامعه‌شناسان بر آسیب‌ها و مشکلات زندگی جمعی ناشی می‌شود. اما باید گفت در کنار توجه به کارکردهای منفی و آثار سوء پول، تحلیل و تحقیق، و ایجاد معرفت و شناخت در مورد کارکردهای مثبت پول و موقعیت‌های طلایی که ایجاد می‌کند نیز ضروری و حائز اهمیت است.

پول می‌تواند امنیت آورد، پول می‌تواند خنده بیافریند، پول آسایش می‌سازد، و بسیاری مواهب دیگر که انسان و زندگی جمعی را از سختی می‌رهاند و او را در جایگاه رفیع انسانی قرار می‌دهد.



لذا، جامعه‌شناسی پول به‌عنوان **آغازی** برای دیدن و شناختن فرصت‌ها و امکاناتی که پول فراهم می‌آورد، و معرفت به شرایط و موقعیت‌هایی که پول می‌سازد، بیان خواهد شد. رابطه پول با خانواده، رابطه پول با قومیت، رابطه پول با دین و عشق، رابطه پول با همکاری و همدلی، رابطه پول با سازمان‌های کار و شغل، رابطه پول با شهروندی و شهرسازی، و ... از جمله حوزه‌هایی هستند که در جامعه‌شناسی پول باید به آن‌ها پرداخت. باید تأثیر و تأثر پول بر مقولات اجتماعی و برعکس را شناخت و حاصل آن را در اختیار جامعه قرار داد.

آسیب، اختلال، بی‌نظمی و کارکرد بد هنگامی بروز می‌کند که وسیله و هدف به جای یکدیگر قرار می‌گیرند و به جای یکدیگر عمل می‌کنند. مثلاً پول وسیله خریدن پوشاک، مایحتاج روزمره و ... است و تا اینجا روال عادی است. اما وقتی با پول افراد را می‌خرند یا روی افراد قیمت زده می‌شود که ارزش آن‌ها چقدر است، اینجا پول کارکرد بدی پیدا می‌کند؛ زیرا «ابزار پول» به جای «هدف پول» عمل کرده است. خریدن جواهرات با پول یک روال مرسوم است و در اینجا «ابزار پول» در جایگاه خودش قرار دارد. اما زمانی که فرد دارای جواهرات، از احترام گذاشتن به دیگران سر باز می‌زند، «پول ابزار» به جای «پول هدف» وارد صحنه شده است.



این‌جا به جایی کارکردی موجب می‌شود که پول به گونه‌های متفاوتی شکل گیرد و **پیامدهای ناخواسته** و متفاوتی از مثبت تا منفی را ایجاد کند که تعدادی از آن‌ها به قرار زیرند:

پول کثیف	پول پاک	*
پول بادآورده	پول ارزشمند	*
پول شویی	پول‌سازی	*
پول شر	پول خیر	*
پول پست	پول گره‌گشا	*
پول خبیث	پول خوب	*
پول دردرساز	پول آسایش‌آور	*
پول نیستی و نکبت	پول زندگی و زیبایی	*

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت پول نیز مانند سایر پدیده‌های زندگی جمعی فی‌النه‌ای **خوب** یا **بد** نیست و سه عامل در تعیین **چیستی** پول دخالت دارند:

منبع <http://youngsociologists.com/listing/mon>

روز علوم اجتماعی در دارالمعلمین

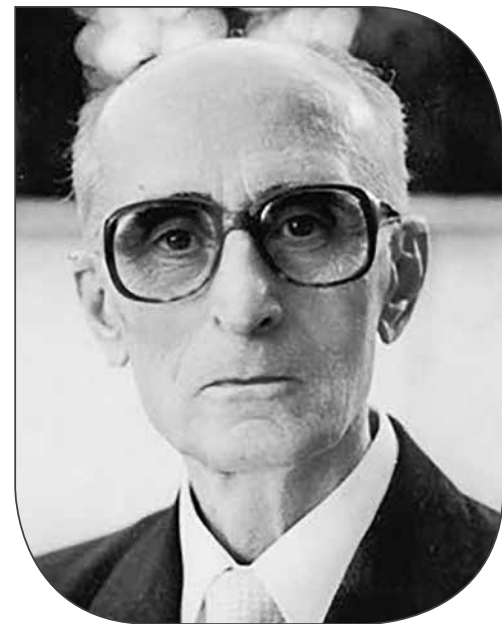
مسعود تویسرکانی

انجمن جامعه‌شناسی ایران، انجمن برتر حوزه علوم انسانی بوده است، و از همه مهم‌تر، امروز اجماع نخبگانی قابل توجهی بین صاحب‌نظران دانشگاهی، حوزه عمومی و مدیران سطوح مختلف اجرایی شکل گرفته است. این باور شکل گرفته است که در مواجهه با مشکلات و مسائل اجتماعی عمیق و گسترده جامعه ایران، ضرورت دارد به علوم اجتماعی رجوع شود و رویکرد و بینش جامعه‌شناختی می‌تواند نقش مهمی ایفا کند. این اقبال به علوم اجتماعی، با افزایش انتظار از این علوم هم همراه است و وظیفه عالمان و کنشگران علوم اجتماعی را سنگین‌تر می‌کند. رئیس انجمن جامعه‌شناسی ایران در ادامه با اشاره به رویکرد انتقادی علوم اجتماعی در طرح و حل مسائل جامعه گفت: «علوم اجتماعی علاوه بر آنکه در پی شناخت جهان اجتماعی هستند، همواره حامل یک مسئولیت اجتماعی برای بهبود زندگی اجتماعی هم بوده‌اند و بر اساس همین مسئولیت، رویکردی انتقادی (معتدل یا رادیکال) نسبت به وضع موجود داشته‌اند. نگرش انتقادی، علاوه بر اینکه ساختارهای نابرابر و غیرانسانی جامعه را به چالش می‌کشد و برای بهبود زندگی مردم راه‌حل ارائه می‌کند، متوجه خود علوم اجتماعی هم بوده است. یعنی نسبت به وضع موجود خود نگاهی انتقادی دارد. به نظر می‌رسد همین نگاه انتقادی توانسته است نوعی خودآگاهی در پی داشته باشد و علم اجتماعی را توانمندتر و

دانشگاه تهران، و اتحادیه انجمن‌های علمی دانشجویی علوم اجتماعی کشور برگزار شده بود. با توجه به سابقه طولانی دانشگاه خوارزمی در امر تربیت معلم کشور و نقش بنیادی معلمان در آموزش، اشاعه و ترویج دانش پایه علوم اجتماعی، موضوع همایش امسال، «مسائل و چالش‌های آموزش علوم اجتماعی در ایران» انتخاب شد و انجمن‌های مشارکت‌کننده مسئولیت سازمان‌دادن نشست‌هایی درباره مسائل و چالش‌های آموزش در رشته تخصصی خود را به عهده گرفتند. در این نشست‌ها ظرف دو روز، استادان و صاحب‌نظران رشته‌های متفاوت علوم اجتماعی، با ارائه نزدیک به ۵۰ مقاله، به بحث و گفت‌وگو درباره مسائل آموزش در رشته‌های خود که البته مسائل مشترک سایر رشته‌ها هم بود، پرداختند.

دکتر سیدحسین سراج‌زاده، رئیس انجمن جامعه‌شناسی ایران و دبیر همایش، طی سخنانی در آغاز این همایش گفت: «خوش‌یختانه، با وجود برخی دیدگاه‌های نسبتاً قدرتمند ناسازگار با علوم اجتماعی، موقعیت علوم اجتماعی در کشور تا حد زیادی تثبیت شده است. رشته‌های دانشگاهی، آموزش و پژوهش، تألیفات و ترجمه‌های علوم اجتماعی رشد و توسعه کمی و کیفی داشته‌اند. بر شمار انجمن‌های علمی علوم اجتماعی افزوده شده و همکاری و هم‌افزایی قابل‌ملاحظه‌ای داشته‌اند. از نیمه دوم دهه ۱۳۸۰ که کار ارزیابی عملکرد انجمن‌ها صورت می‌گیرد،

پنجمین همایش «روز علوم اجتماعی ایران» در زادروز استاد دکتر غلامحسین صدیقی، بنیان‌گذار و پدر علوم اجتماعی ایران، در نیمه آذرماه ۱۳۹۷ برگزار شد. گروه جامعه‌شناسی دانشگاه خوارزمی، در یک‌صدمین سال تأسیس این دانشگاه (دارالمعلمین، دانش‌سرای عالی، دانشگاه تربیت‌معلم سابق) به‌عنوان اولین مؤسسه آموزش عالی کشور، با همکاری انجمن جامعه‌شناسی ایران میزبان و برگزارکننده پنجمین همایش روز ملی علوم اجتماعی بود. اولین همایش ملی «روز علوم اجتماعی ایران»، آذر ماه سال ۱۳۹۳، به ابتکار شادروان دکتر محمادمین قانع‌ی‌راد، رئیس وقت انجمن جامعه‌شناسی ایران، و با همکاری انجمن‌های انسان‌شناسی، جمعیت‌شناسی، و مطالعات فرهنگی و ارتباطات در دانشگاه علامه طباطبائی برگزار شده بود. اکنون این همایش در تقویم علوم اجتماعی ایران به برنامه‌ای سالانه تبدیل شده است. به‌طوری‌که در سال‌های بعد، دانشگاه‌های شهید بهشتی (۱۳۹۴)، بوعلی‌سینا همدان (۱۳۹۵)، و یزد (۱۳۹۶) میزبان و برگزارکننده همایش بوده‌اند. این همایش همانند سال‌های قبل با همراهی و حمایت انجمن‌های انسان‌شناسی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، جمعیت‌شناسی، رفاه اجتماعی، علوم سیاسی، مددکاران اجتماعی، مطالعات فرهنگی و ارتباطات، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی



با دعوت از همه کنشگران و دوست‌داران دانش اجتماعی برای تحکیم و تقویت پیوندهای خود با اجتماعات علمی این حوزه و تثبیت جایگاه رشته‌های مرتبط با آن گفت: «برگزاری پیاپی این همایش نشان از آن دارد که اختصاص روزی به نام علوم اجتماعی ایران که برای تثبیت جایگاه علوم اجتماعی ایران و تقویت هویت علمی استادان، پژوهشگران و دانشجویان این رشته‌ها بسیار با اهمیت است، در اجتماع علمی علوم اجتماعی به میزان قابل‌ملاحظه‌ای پذیرفته شده است. در جریان نشست‌های کمیته علمی و رؤسای انجمن‌های علمی همکار در این کنفرانس، پیشنهاد شده است انجمن‌ها برای ثبت این روز در تقویم رسمی کشور اقدام کنند که این امر با حمایت همه انجمن‌ها پیگیری خواهد شد و امید است در آینده نزدیک به نتیجه برسد.»

بازنگری و بازاندیشی محتوا و روش‌های آموزش علوم اجتماعی در ایران براساس وظایف نقشی چهارگانه و مکمل زیر تأکید کرد:

- مفهوم‌سازی و نظریه‌پردازی برای شناخت و فهم جامعه ایران و مسائل آن؛
- اتخاذ رویکردی انتقادی نسبت به ساختارها و رویه‌های تبعیض‌آمیز و غیرانسانی در عرصه‌های گوناگون زندگی اجتماعی؛
- کاربردی کردن دانش اجتماعی در جهت تبیین مسائل و مشکلات جامعه ایران و بسط مهارت‌های سیاست‌گذارانه و تقویت پیوند آکادمی و نهادهای مدیریتی جامعه؛
- افزایش دانش و مهارت مردم‌مدارانه برای ارتباط با حوزه عمومی و پوشش‌های اجتماعی برای بهبود زندگی مردم و اشاعه بینش جامعه‌شناختی در سپهر عمومی.

رئیس انجمن جامعه‌شناسی ایران در پایان

در عرصه عمومی و مدیریتی تأثیرگذارتر کند.» سرآزاده سپس با اشاره به نقش آموزش در شناخت و حل مسائل جامعه گفت: «از آنجا که در هر علمی، آموزش اصلی‌ترین فرایند برای تثبیت، توسعه، و افزایش قابلیت‌های آن برای پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه است، برگزاری این کنفرانس با موضوع مسائل و چالش‌های آموزش علوم اجتماعی در ایران، فرصت خوبی است که صاحب‌نظران این رشته‌ها برای شناخت نقاط قوت و توانمندی‌ها، و نیز دشواری‌ها و کاستی‌های آموزش علوم اجتماعی در ایران گفت‌وگو کنند و روش‌های کارآمدتر کردن آموزش علوم اجتماعی برای پاسخ‌دادن به نیازهای امروز جامعه ایران و ایفای مسئولیت اجتماعی این علوم را بشناسند و به اشتراک بگذارند.»

دبیر علمی همایش در ادامه بر ضرورت

اخلاق علم در علوم اجتماعی ایران

مسعود تویسرکانی

نویسندگان: معصومه قاراخانی

و سید آیت‌الله میرزایی

ناشر: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

سال نشر: ۱۳۹۶



شد پرسش از «گونه‌های عدم تبعیت از هنجارهای مرتبط با نقش کارگردان اصلی (استادان دانشجویان و مدیران) فضای آموزش علوم اجتماعی در ایران» موضوع این پژوهش است. مؤلفان و محققان کتاب بر این باورند که هنجارگریزی در ساختار کنونی نظام علم در ایران خصلتی کارکردی یافته و به آیینی مرسوم و سراسری مبدل شده است: هنجارگریزی و رواج رفتارهای مغایر با استانداردهای علمی و دانشگاهی به صورت فرایندی، رشد و گسترش یافته است. در فقدان واکنش کنشگران وفادار به ارزش‌ها و استانداردهای علم و سکوت و پذیرش آنان، روند «عادی‌سازی هنجارشکنی» با «امتناع تغییر» هم‌سو شده و سپس روند عدم تبعیت از هنجارهای علمی به شکل «هنجارشکنی نظام‌مند (سیستماتیک)» درآمده است. ساختار پشتیبان و تسهیل‌کننده این هنجارشکنی که ترکیبی از «سیطره اقتدار اداری»، هم‌سو و هم‌جوش با «استیلا سیاست بر فضای علم» است، سازمان‌های علمی را به عرصه «شکل‌گیری و بازتولید حلقه‌های قدرت و مکان‌های فرصت» تبدیل کرده است. در این کتاب زیر عنوان «حلقه‌های قدرت و مکان‌های فرصت» آمده است:

این پدیده خود ریشه در هم‌آمیزی سیاست با مدیریت علم و نمود قدرت و ایدئولوژی در بوروکراتیزاسیون دانشگاه دارد که به تأثیرپذیری گسترده نهاد علم از نهاد سیاست منجر شده است. تأثیرگذاری میدان سیاست بر میدان علم عمدتاً در سیطره اقتدار اداری بازنمایی

این کتاب حاصل چندین پژوهش اکتشافی زمینه‌ای و میدانی متمرکز بر «مسئله‌مندی اخلاق علم» است و رواج رفتارهای مغایر با اخلاق حرفه‌ای علم را به عنوان یک «پدیده اجتماعی» شناسایی و معرفی می‌کند و سازوکار تولید و بازتولید هنجارگریزی در فضای ساختاری علم در ایران را مورد بررسی و تحلیل قرار می‌دهد. از نظر نویسندگان، اخلاق علم شامل «مجموعه‌ای از قواعد و ضوابط ایجابی و سلبی حرفه‌ای مورد پذیرش اجتماع علمی است که کنشگران حوزه علم و فناوری را، در فرایند آموزش و پژوهش و نشر و کاربرد علم، به رعایت اخلاق و پرهیز از بی‌اخلاقی ملزم می‌کند». این تعریف، هم اجتماع علمی عام (همه رشته‌های علمی) و هم اجتماع علمی خاص (هر رشته علمی) را در بر می‌گیرد. ضمن اینکه این تعریف قابل اطلاق به هر یک از ابعاد پژوهش، آموزش، نشر و کاربرد علم به تفکیک نیز هست. «اخلاق در آموزش» به مثابه بخشی از اخلاق حرفه‌ای آکادمیک، مجموعه‌ای از قواعد و ضوابط ایجابی و سلبی حرفه‌ای مورد توافق اجتماع علمی است که کنشگران حوزه آموزش را به رعایت اخلاق و پرهیز از بی‌اخلاقی در فرایند آموزش علمی ملزم می‌کند. اعضای هیئت علمی، دانشجویان و مدیران، سه دسته از کنشگران اصلی در فضای آموزش هستند که متناسب با نقش و انتظارات نقش خود، باید اخلاق حرفه‌ای و شرافت دانشگاهی را مدنظر داشته باشند. از چنین منظری و با توجه به مسئله‌مندی رعایت اخلاق علم در فضای آموزش دانشگاهی، همچنانکه اشاره



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش آموزی

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

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

مجله‌های دانش آموزی

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

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

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

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

مجله‌های بزرگسال تخصصی:

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

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

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

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

• تلفن و نمابر: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸

• وبگاه: www.rosbhdmag.ir

می‌شود. از این رو مناسبات اخلاقی درون این تداخل‌های میدانی و تأثیرپذیری مناسبات و روابط تعریف می‌شود. در چنین وضعیتی، معرفت علمی تحت‌الشعاع گرایش‌های سیاسی و ایدئولوژیک قرار گرفته و مناسبات علمی، نه متکی بر اقتدار و حیثیت علمی، بلکه متکی بر اقتدار سیاسی و ضریب قدرت و نفوذ افراد و گروه‌های تأثیرگذار است. کنش‌ها و انتظارات نقش در میدان علم تحت تأثیر میدان سیاست تعیین می‌شود. متأثر از میدان سیاست، قدرت در گروه‌های خاص درون دانشکده و گروه‌های آموزشی متمرکز می‌شود و منافع شخصی از طریق گرایش‌های سیاسی و ایدئولوژیک و نیز موقعیت قدرت در دانشگاه و دانشکده دنبال می‌شود. اقتدار اداری در این فضا نیز بیشتر برای استادان صاحب منصب است و وابستگی‌های سیاسی برای کسب مناصب اداری، بر شایستگی‌ها و توانایی‌های علمی و مدیریتی ارجحیت دارد. این اثر پژوهشی در نهایت با کاربرد تکنیک تحلیل محتوای کیفی، استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختمند و مراجعه به تجربیات دانشجویان دکترای رشته‌های علوم اجتماعی دانشگاه‌های علامه طباطبائی، تهران، شهید بهشتی، الزهرا و تربیت مدرس، موفق شده است تا گونه‌های هنجارشکنی اخلاق علم در فضای آموزش علوم اجتماعی ایران را، با توجه به موقعیت و نقش هر یک از کنشگران اصلی این رشته، شناسایی کند. نتایج پژوهش نشان می‌دهند، دامنه تبعیت نکردن از هنجارهای اخلاق علم در آموزش علوم اجتماعی گسترده است و نه فقط صرفاً به کنشگران رشته علمی (استادان، دانشجویان و مدیران) بر حسب میزان و نوع هنجارشکنی علمی محدود نمی‌شود، بلکه متأثر از ساختار آموزش در سطوح دانشگاه، دانشکده و گروه آموزشی، شامل قواعد، قوانین و رویه‌های سازمان آموزش نیز هست. انتظار می‌رود اتخاذ رویکردی تلفیقی در شناسایی گونه‌های تبعیت نکردن از هنجارهای اخلاق علم در دو سطح کنشگر و ساختار، و پرهیز از یکسنگ‌گری در بررسی این موضوع، بتواند درک روشن‌بینانه‌تری از وضعیت اخلاق علم در ساختار آموزش عالی ایران ارائه دهد.

آموزش آنلاین نظریه‌های جامعه‌شناسی

ejtemaei@roshdmag.ir

مترجم: نازنین بوذری

همه ما به‌طور مداوم در زندگی روزمره از نظریه‌ها، حتی نظریه‌های جامعه‌شناسی کلاسیک، استفاده می‌کنیم. البته به‌صورت خیلی ضمنی این کار را انجام می‌دهیم. برای مثال، وقتی شما تصمیم می‌گیرید در انتخابات شرکت کنید، کاندیدایی که انتخاب می‌کنید، تحت‌تأثیر نظریه‌هایی است که نسبت به آن‌ها کم‌وبیش آگاهی مبهمی دارید؛ نظریه‌هایی مانند عدالت اجتماعی، نابرابری اقتصادی و ... در واقع شما برای انتخاب کاندیدای منتخب خود با مفاهیم نظری بسیاری سروکار دارید.

دوره آموزش آنلاین نظریه‌های جامعه‌شناسی، تعاریف اولیه نظریه‌ها را به سادگی توضیح می‌دهد. دانشی که قرار است طی این دوره در دسترس قرار گیرد، هم برای مدرسان جامعه‌شناسی مفید است و هم برای دانش‌آموزان و دانشجویانی که سر کلاس آن‌ها حضور پیدا می‌کنند. چرا که این ویدیوهای کوتاه می‌تواند زنگ تفریح آموزنده‌ای برای دانش‌آموزان باشد.

این دوره توسط استاد «دانشگاه آمستردام»، دکتر بارت ون هرپخوزن در هشت فصل ارائه می‌شود. شما می‌توانید این ویدیوها را در نسخه دیجیتال مجله رشد آموزش علوم اجتماعی با زیرنویس فارسی به‌صورت ماهانه مشاهده کنید. دوره هشت فصل دارد و هر فصل آن هشت ویدیوی پنج دقیقه‌ای را شامل می‌شود. در این دوره به شکل خیلی ساده به سؤالات اساسی شما در حوزه علوم اجتماعی پاسخ داده می‌شود؛ سؤالاتی از قبیل اینکه:

- جامعه‌شناسی چیست؟
- جامعه انسانی چگونه گسترش یافت؟
- چگونه ساختار اجتماعی شکل می‌گیرد؟
- فرصت‌ها و چالش‌ها کدام‌اند؟
- مشکلات ضروری کجا نهفته‌اند؟
- آیا می‌توان با دخالت آگاهانه انسانی حداقل بخشی از مشکلات را حل کرد؟

اگر چنین سؤالاتی به ذهن شما هم خطور کرده‌اند، پیشنهاد می‌کنیم این دوره را دنبال کنید. هدف دوره این است که نظریه‌های ضمنی آشکار شوند و شما قادر باشید آن‌ها را از زاویه‌های متفاوت بررسی کنید.

به معلمان عزیز پیشنهاد می‌کنیم پس از مطالعه این مقدمه به سراغ سایت مجلات رشد و نسخه دیجیتال رشد آموزش علوم اجتماعی بروند و با دنبال کردن دوره آموزشی کاربرد نظریه‌های کلاسیک جامعه‌شناسی نسبت به بازآموزی و روزآمدسازی دانش جامعه‌شناسی خود اقدام کنند.



رشد برای رشد

نحوه اشتراک مجلات رشد به دو روش زیر:

الف. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی www.roshdmag.ir و ثبت‌نام در سایت و سفارش و خرید از طریق درگاه الکترونیکی بانکی.
ب. واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سمرا اه آرمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست و ارسال فیش بانکی به همراه برگ تکمیل‌شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۰۲۳۳۳۰۸۸۴۹.

♦ عنوان مجلات در خواستی:

♦ نام و نام خانوادگی:

♦ میزان تحصیلات:

♦ تاریخ تولد:

♦ تلفن:

♦ نشانی کامل پستی:

♦ استان:

♦ شهرستان:

♦ خیابان:

♦ پلاک:

♦ شماره فیش بانکی:

♦ مبلغ پرداختی:

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

♦ امضا:

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

♦ تلفن بازگانی: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

♦ Email: Eshterak@roshdmag.ir

♦ هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۵۵۰/۰۰۰ ریال

♦ هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۵۰/۰۰۰ ریال



روز ملى جمعيت

۳۰ اردیبهشت ماه

