

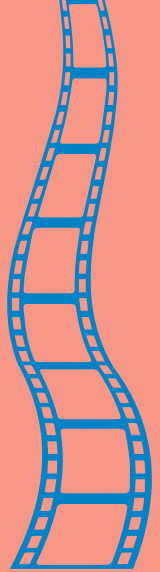
علوم اجتماعی ۸۳

رشد آموزش

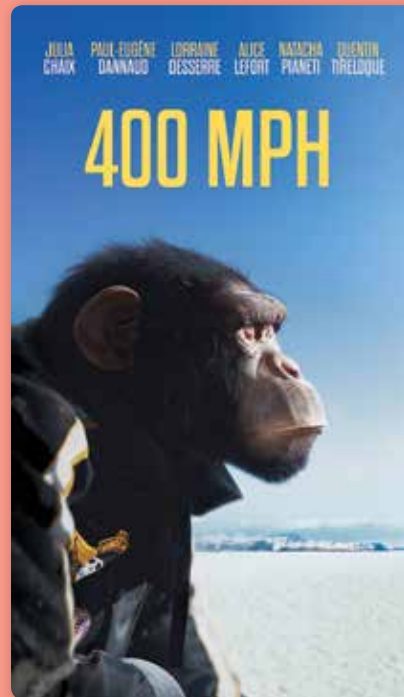
فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان،
دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره بیست‌وسوم | شماره ۱ | پاییز ۱۳۹۹ | ۴۸ صفحه | ۵۰۰۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
www.roshdmag.ir

تغییر گفتمان آموزشی در عصر پسا کرونا
مدرسه همساز با زندگی نیست
فاصله تربیتی بین مدرسه و جامعه
پیش به سوی مطالعات اجتماعی زیست محیطی
تفکر انتقادی در کتاب مطالعات اجتماعی
شاخص جهانی منزلت اجتماعی معلم





عنوان فیلم: ۴۰۰ متر بر ساعت
نام کارگردان: پائول اوژن دنود، ژولیاشی، لوقن، دسق، آلیس لقوق
مدت زمان فیلم: ۴ دقیقه و ۵۰ ثانیه
گروه مخاطب: دانش‌آموزان دوره‌های اول و دوم متوسطه
گروه موضوع: اجتماعی
 این فیلم در ۴۹ جشنواره بین‌المللی فیلم رشد در بخش پویانمایی حضور داشته است.



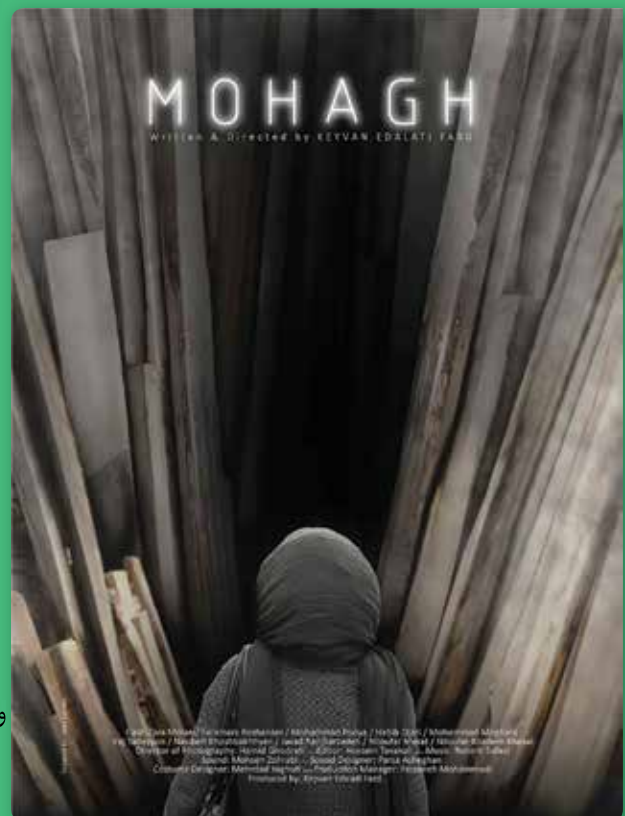
وحید گلستان
 دبیر جشنواره بین‌المللی
 فیلم آموزشی

خلاصه داستان: در آپارتمان‌های نمکی بونوبل صدای غرش موتورها از راه دور قابل شنیدن است. ایکاروس شامپانزه پشت فرمان است. او می‌کوشد از محدودیت سرعت خارج شود. ایکاروس با وسایل نقلیه نمادین و به‌طور فزاینده و قدرتمند، تلاش می‌کند که به حداکثر سرعت ۴۰۰ مایل در ساعت برسد.
مضمون فکری: این فیلم را با دو مضمون «تلاش برای رسیدن به هدف»، و «رابطه انسان و فناوری» یا «تأثیر فناوری بر زندگی انسان» می‌توان تحلیل کرد.
 این فیلم را می‌توان برای آموزش مفاهیم متن، زیرمتن و فرامتن در ساعت آموزش «کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای» به کار برد.



عنوان فیلم: محاق
نام کارگردان: کیوان عدالتی فرد
مدت زمان فیلم: ۱۳ دقیقه
گروه مخاطب: دانش‌آموزان دوره‌های اول و دوم متوسطه و خانواده
گروه موضوع: اجتماعی
 این فیلم در ۴۹ جشنواره بین‌المللی فیلم رشد در بخش داستانی کوتاه حضور داشته است.

خلاصه داستان: امید زنی برای جلوگیری از اجرای حکم اعدام همسرش با اتفاقی ناگهانی دوباره زنده می‌شود، اما ...
مضمون فکری:
 فیلم محاق را با دو مضمون می‌توان پیگیری کرد: «بخشش و گذشت» و «اهدای عضو»



افصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
برای معلمان، دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره بیست و سوم | شماره ۱ | پاییز ۱۳۹۹ | صفحه ۴۸

بسم الله الرحمن الرحيم
اللهم صل على محمد و آل محمد



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

سر مقاله

● جعبه سفید و آموزش دیجیتال / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

● مدرسه همساز با زندگی نیست / مسائل آموزش علوم اجتماعی در مدارس ایران در گفت و گو با دکتر مقصود

فرستخواه / دانیال اعلی / ۴

● فاصله تربیتی بین مدرسه و جامعه / احسن نجفی - آرش زارع زردینی / ۱۰

● پیش به سوی مطالعات اجتماعی زیست محیطی / جمشید میرزایی - فاطمه خزایی / ۱۲

● تفکر انتقادی در کتاب مطالعات اجتماعی / نقد و بررسی کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم ابتدایی بر اساس

مؤلفه های تفکر انتقادی لیبمن / سیروس برخان / ۲۰

دانش نوین اجتماعی

● شاخص جهانی منزلت اجتماعی معلم / وی جی اف، ترجمه دکتر کیومرث فلاحي / ۱۶

● آموزش سواد رسانه ای / سوسن پاکدل / ۲۴

● غبار اخبار جعلی بر سپهر رسانه ای / آیا سواد دیجیتالی غبار اخبار جعلی و اطلاعات نادرست را از سپهر

رسانه ای می زداید؟ / سیدغلامرضا فلسفی / ۲۸

● سازمان اجتماعی کارآمد و دموکراتیک / مقدمه ای بر جامعه شناسی سازمان ها / دانیال اعلی / ۳۲

دانش اجتماعی بومی

● تولید منابع تعاملی آموزش علوم اجتماعی / معرفی نرم افزار تولید کتاب و مجله سه بعدی / مصطفی سهرابلو / ۳۶

● خود آسیب رسانی دانش آموزان / گزارش یک مطالعه کیفی در اردبیل / قربان کیانی / ۴۰

● حقوق شهروندی در مجله رشد دانش آموز / دکتر حسین زارع - معصومه خلیلی / ۴۳

● معرفی کتاب / تربیت در برابر طبیعت / ۴۶

● مدیر مسئول: محمد ابراهیم محمدی
● سردبیر: دکتر فریبرز بیات
● مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
● هیئت تحریریه: دکتر شیرین احمدنیا،
دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی،
دکتر وحید نقدی، دکتر رحیم زابو کعبه،
غلامرضا حمیدزاده
● ویراستار: بهروز راستانی
● طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه
● نشانی دفتر مجله: تهران،
ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶
● صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۴۵۸۵
● شماره: ۱۴۷۸۰۸۸۳
● وبگاه: www.rosd.ir
● پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
● رایانامه: ejtemaie@rosdmag.ir
● تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۱۴۸۲۰۸۸۳
● نشانی امور مشترکین: تهران،
صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
● تلفن امور مشترکین: ۸۸۸۶۷۳۰۸

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

تغییر گفتمان آموزشی در عصر پسا کرونا

جعبه سفید و آموزش دیجیتال

فریبرز بیات

در این میان، نظریه پردازان جدید یادگیری، با استقبال از حضور فعال فناوری در کلاس درس، با استفاده از مؤلفه‌های اصلی «سازه‌گرایی»، در پی گسترش آموزش با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی هستند و به آن ابزارهای دیجیتالی و «جعبه سفید» نام داده‌اند که بر خلاف «جعبه سیاه»، تمامی تبدلات دانش در فضایی شفاف صورت می‌پذیرد.

بر این اساس می‌توان گفت در فضای دیجیتال، آموزش مدرسه‌ای که در الگوی کلاسیک بر سه‌گانه معلم، دانش‌آموز و محتوا استوار بوده است، در هم می‌شکند و همه عناصر معطوف به یادگیری، از جمله تولید و مصرف محتوا، در فضایی از تعامل و تبادل و به اشتراک گذاری دانش و تجربه شکل می‌گیرد و گسترش می‌یابد. در این چارچوب، «آموزش دیجیتال»^۲ که ترکیبی از «آموزش برخط»^۳، «یادگیری الکترونیکی»^۴ و «یادگیری ترکیبی» محسوب می‌شود، به‌عنوان یک راه‌حل، علاوه بر تحول در روش آموزش، نیازمند نوآوری در ساختار و محتوای ارائه دانش و به‌طور مشخص، تولید منابع آموزشی مورد نیاز در فضای جدید است. امروز دانش‌آموز در فضای پساکرونا و با منع و محدودیت‌های حضور فیزیکی در مدرسه، این نیاز ضرورتی صد چندان یافته است. نظام‌های آموزشی که خود را

«خلاقیت و نوآوری» ایده مرکزی آموزش و یادگیری در مدرسه امروز و آینده است. از میانه قرن بیستم «حل مسئله» به‌عنوان یک الگو و روش در آموزش مورد تأکید قرار گرفت. از چنین منظری، حل مسئله سطح عالی یادگیری است و با خلاقیت پیوند تنگاتنگ دارد. اکنون و در جامعه دانش‌بنیان و فضای دیجیتال، خلاقیت با «تفکر رایانشی»^۱ معنا پیدا کرده است که رویکردی نو برای حل مسائل پیچیده جهان امروز به روش الگوریتمی به حساب می‌آید. تفکر رایانشی و نوآوری از پیش‌نیازهای زندگی جدید و بازار کسب و کار محسوب می‌شود. همچنین «نظریه سازندگی»^۲ که هسته اصلی آموزش و یادگیری فعال و پویا در تعلیم و تربیت جهانی است، علاوه بر زاینده‌گی ذهن، بر نقش تجربه در پرورش تفکر خلاق و نوآور به‌عنوان موضوعی کلیدی تأکید می‌کند. از این منظر، کودکان و نوجوانان برای رشد ذهنی باید به تجربه کردن روی بیاورند و مدارس امروز باید میدان مناسبی را برای مهارت‌اندوزی، تجربه و تبادل تجربه‌های دانش‌آموزان فراهم کنند.

با این رویکرد، معلمان به جای ارائه سخنرانی یا آموزش گام‌به‌گام، باید نقش تسهیل‌کننده یادگیری را برعهده گیرند و یادگیرنده، نقش اساسی را در تولید و ساختن دانش برعهده می‌گیرد.



و کلاس رها می‌سازد، آموزش، صورتی نرم، منعطف و منطبق با نیازهای دانش‌آموزان به خود می‌گیرد. رویکرد جدید به جدایی خانه و مدرسه پایان می‌دهد. مدرسه‌ای در دل خانه بنا می‌نهد و به آموزش جدا از زندگی و مسائل و مشکلات آن خاتمه می‌دهد. مسئله‌محوری، مهارت‌اندوزی و کسب تجربه برای حل مسائل زندگی، مضمون و محتوای اصلی درس و مدرسه نوین را تشکیل می‌دهد. به نظر می‌رسد تا چنین نگرش و درک و دریافتی از آموزش و مدرسه، و نقش و کارکردهای آن بین مدیران، مسئولان و برنامه‌ریزان آموزشی شکل نگیرد، به سختی بتوان به فشاری که مقتضیات کرونایی برای توسعه آموزش‌های از راه دور و دیجیتال در جامعه ما آورده است، امید زیادی بست.

برای مواجهه با چنین وضعیتی و عصر دیجیتال آماده نکرده و تجهیز و تدارک لازم را انجام نداده‌اند، اکنون با شتاب‌زدگی به تکاپو افتاده‌اند تا از قافله رویکرد نوین آموزش و پژوهش عقب نمانند. غفلت از مبانی نظری و تغییر گفتمان آموزشی در دنیای جدید، در کنار شتاب‌زدگی و بی‌تجربگی معلمان و مربیان، و مهم‌تر از همه، فقدان منابع آموزشی تعاملی و منطبق با نیازها و وضعیت جدید، موجب شده است که جریان آموزش در چنین جوامعی با نوعی اختلال و ناکارآمدی مضاعف دست و پنجه نرم کند. برای عبور از چنین وضعیت نابسامان و آشفته‌ای، گام نخست درک تغییرات پارادایمی آموزش در عصر جدید است. گفتمان نوین آموزشی با رویکرد تعاملی و مشارکت‌جویانه خود تمرکز آموزشی را به چالش می‌کشد و جریان یک‌سویه و از بالای آموزش را برنمی‌تابد.

گفتمان نوین رویکردی دموکراتیک را در آموزش رقم می‌زند که با «تک‌منبعی» مغایر است و معلم را نه به‌عنوان دانای کل، بلکه به منزله تسهیل‌گر یادگیری شناسایی می‌کند. نقش معلم کمک به زایش دانش توسط دانش‌آموز است و نقش اساسی را در تولید دانش یادگیرنده بر عهده دارد. رویکرد جدید آموزش، زمان و مکان را در می‌نوردد و آموزش را از فضای محدود، سفت و سخت مدرسه

پی‌نوشت‌ها

1. Computational thinking
2. Constructivism
3. Digital instruction
4. Online
5. E-learning
6. Blended

مسائل آموزش علوم اجتماعی در مدارس ایران در گفت‌وگو با دکتر مقصود فراستخواه مدرسه همساز با زندگی نیست

دانیال اعلمی

اشاره

ارزشیابی در آموزش عالی» به وی تعلق گرفت. همچنین در دهمین جشنواره بین‌المللی فارابی، فراستخواه برگزیده جایزه «مطالعات میان‌رشته‌ای» شناخته شد.

فراستخواه یک معلم کامل و به تمام معناست. دغدغه آموزش و فرهنگ هیچ‌گاه او را رها نکرده است. از چنین منظری مدرسه و معلم برای او از ارزش و اعتبار فوق‌العاده‌ای برخوردار است، اما نه مدرسه عقب‌مانده از جامعه و جداافتاده از زندگی با برنامه‌های حافظه‌محور و تخدیرکننده، و نه معلمی که کارمند و منفعل است، بلکه مدرسه‌ای پویا و همساز با زندگی و جامعه و معلم خلاق که با ابتکارات خود درس را در میدان زندگی و با مشارکت دانش‌آموزان می‌سازد.

صبح یک روز دل‌نشین به محل کار دکتر فراستخواه رفتیم و در زمینه دغدغه‌ها و امیدهای او در مورد آموزش علوم اجتماعی در مدارس ایران به گفت‌وگو نشستیم.

مقصود فراستخواه، استناد جامعه‌شناسی دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبایی، و شهید بهشتی و «مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی» است. از ایشان تاکنون بیش از ۲۳ اثر تألیفی و ده‌ها مقاله منتشر شده است. هم‌زمان با «روز جهانی علم در خدمت صلح و توسعه»، هیئت داوران، جایزه ترویج علم سال ۱۳۹۶ را به دکتر مقصود فراستخواه به دلیل فعالیت و تلاش بی‌وقفه، مسئولانه، هدفمند، همه‌جانبه، انسانی و اخلاقی در حوزه‌های دانشگاهی و عمومی برای بسط دانش جامعه‌شناسی، و همچنین تعهد به تداوم کار فرهنگی، ترویجی و علمی تقدیم کرد. علاوه بر این جایزه، نشان دهخدا در چهارمین دوره آن (۱۳۹۷) و به‌خاطر کتاب برگزیده «نظارت و



● قبل از هر صحبتی، بفرمایید: چه شد که به علوم اجتماعی علاقه‌مند شدید؟

○ صادقانه بگویم، من با تمام شکست‌ها و موفقیت‌ها، خوش‌بختانه هیچ تصور خودشناسی و هم‌آلودی از خودم ندارم. اگر احیاناً توفیقاتی فراهم آمده، علتش این بود که ظرف خالی نبودم و کشش و کوششی و جهد و اجتهادی به قدر بضاعت اندک داشتم، وقتی رفتم مدرسه سرشار از سنت‌های خانوادگی بودم. قبل از اینکه چیزی به نام مدرسه و یا دبیرستان را بدانم، چشمانم را که باز کردم، پدر و مادرم را دیدم، خانواده و فامیل را دیدم. بحث‌ها و صحبت‌های خانوادگی، دور هم نشینی‌ها، در همه این‌ها حساسیت به مسائل اجتماعی بود و در روحیه اجتماعی‌ام نقش بست. من خاطرم هست کوچک که بودم، مثلاً دوروبرم روزنامه بود، گفت‌وگوهای اجتماعی بود، درباره اتفاقاتی که در دهه چهل می‌افتاد، اینکه فلانی ترور شده، محاکمه دکتر مصدق و مانند آن بحث می‌شد. این‌ها هم به معنای سنت‌های سیاسی اجتماعی و هم به معنای سنت‌های اجتماعی محلی بود.

در آن زمان من در «دبیرستان صفا» درس می‌خواندم. دبیرستان صفا دولتی نبود و یک دبیرستان ملی بود. آن موقع دبیرستان‌های ملی دست جامعه بودند و به دست دولت اداره نمی‌شدند. یعنی تعدادی آدم خیر آن‌ها را اداره می‌کردند.

مدارس غیرانتفاعی به شکل امروزی در کار نبود به جای مدارس ملی که بانیان با اهداف اجتماعی تأسیس می‌کردند. الان در کشورهای آمریکایی و اروپایی، این نوع مدارس بهترین مدارس هستند؛ مدرسی که در آن‌ها، دغدغه‌مندان اجتماعی، ملی و مدنی می‌آیند و مدرسه راه می‌اندازند.

من در دبیرستان رشته ریاضی خواندم. اتفاقاً رشته طبیعی را دوست داشتم. از آنجا که رشته طبیعی را دوست داشتم، پدرم دست مرا گرفت برد پیش آقای میرفخرایی و گفت آقای مدیر، پسرم مقصود رشته طبیعی را دوست دارد و با عرض معذرت می‌خواهم او را از این مدرسه

در بیاورم و ببرم «دبیرستان فردوسی»؛ چرا که دبیرستان ما فقط رشته ریاضی داشت. مدیر گفت: کجا ببرید؟ این مقصود استخوان‌هایش مال توست و گوشتش مال ماست. ما نمی‌گذاریم او را ببرید.

پدرم هم گفت هر چه شما بفرمایید. یعنی اختیار من دست پدرم و دست مدیر بود، و از سوی دیگر، اختیار پدرم هم دست مدیر بود. چرا که خانواده‌ها به مدرسه وابسته بودند. والدین مدرسه را با پول خودشان نمی‌چرخاندند. مدرسه روی خانواده هم نفوذ داشت. مدرسه اقتدار داشت، اما ادامه دولت و بخشی از بروکراسی نبود. مدرسه اقتدار فرهنگی و پداگوژیک و حرفه‌ای داشت. بهترین معلمان شهر و بهترین استادان به مدرسه می‌آمدند و در نتیجه مدرسه اقتدار داشت. به هر حال من در دبیرستان ریاضی خواندم.

سنت‌های خانوادگی و سنت‌های اجتماعی زمینه‌ای شدند برای آموزش‌های رسمی اجتماعی، و علاقه به این رشته را در من شعله‌ور کردند. به ویژه اینکه اعضای خانواده ما نوعی سنت سیاسی متفاوت با حکومت داشتند. هم احساسی ملی و هم ایمان مستقل مذهبی داشتند و در نتیجه نوعی استقلال نسبت به بروکراسی حاکم داشتند. به همین دلیل مرا فرستاده بودند به یک مدرسه ملی که در آن معلم‌ها یا چپ یا ملی، یا روشن‌فکر دینی و یا حجتیه‌ای بودند. این معلم‌ها و نحوه تدریسشان با آن کاریزما، به ویژه در دانش‌های عمومی رشته ریاضی، در علاقه‌مند شدن من به علوم اجتماعی بسیار تأثیر گذار بودند.

پس من اگر بخوام در یک جمله خلاصه کنم، آموزش امری زمینه‌مند است. آموزش در کلاس اتفاق نمی‌افتد. کلاس در جامعه است و در نتیجه اجتماع است که می‌گوید کلاس چگونه باشد. کلاس خوب علوم اجتماعی پیوند با امر اجتماعی و احساس اجتماعی می‌تواند کلاسی نافذ و اثر بخش باشد.

● به نظر شما آموزش علوم اجتماعی در مدارس چقدر ضرورت و اهمیت دارد؟

○ آموزش علوم اجتماعی از جهات متفاوت

در مدارس ضرورت دارد: یکی از جهت معرفتی و اقلیم‌های نظری، و دیگری از جهت اخلاقی و عملی. به‌طور کلی، آموزش علوم اجتماعی، هم از حیث آگاهی‌های حیات اجتماعی و جمعی و سازمانی برای نسل آتی و هم مهارت‌های اجتماعی و هم از نظر معرفت اجتماعی و حکمت اجتماعی ضرورت دارد. علوم اجتماعی به بچه‌ها هنجارهای اجتماعی را یاد می‌دهد و می‌گوید که اصلاً هنجار چیست. نقش را می‌تواند یاد بدهد. این خیلی ضروری است که دانش‌آموزان نقش‌های اجتماعی را بیاموزند و با مفهوم مشارکت اجتماعی آشنا شوند؛ اینکه چطور جوامع دنیا با مشارکت‌های اجتماعی توانسته‌اند توسعه پیدا کنند. این‌ها دلایلی هستند که آموزش علوم اجتماعی را در مدارس ضرورت می‌بخشد.

● سؤالی که بسیاری از دبیران علوم اجتماعی با آن مواجه هستند، این است که اصلاً مدارس تا چه اندازه می‌توانند در آموزش علوم اجتماعی مؤثر باشند؟

○ اپل کتابی دارد به نام «آیا آموزش می‌تواند جامعه را تغییر دهد؟». اپل جزو افرادی است که به آموزش نگاه انتقادی دارد و معتقد است که همه چیز به آموزش منتهی می‌شود و همه چیز از آموزش آغاز می‌شود. از طرف دیگر هم می‌داند که آموزش عصای معجزه‌آسا نیست. خود آموزش هم در بند ساختارهایی است که اتفاقاً انتظار داریم در تغییر آن ساختارها به ما کمک کند. این قدری پارادوکسیکال است ولی حقیقتی در آن نهفته است. مدرسه مهم است اما مطلق نیست. شما شنیده‌اید که می‌گویند: نهنگان در آقیانوس‌ها پرورش پیدا می‌کنند. مدرسه هم در اجتماع پویا می‌تواند مدرسه‌ای پویا و اثرگذار باشد. در نتیجه ممکن است ما گرفتار مسائل نفرین‌شده در هزارتویی از سیکل‌های معیوب اجتماعی باشیم. در آن صورت این سیکل‌های معیوب بر مدرسه و معلم و مدیر و متون درسی و کلاس و آموزش نیز سایه می‌اندازد و مدرسه از



معلمان علوم اجتماعی باید بتوانند مبانی را به نحوی توضیح دهند که معلوم شود، جامعه و نهادهای اجتماعی چیستند. تغییرات اجتماعی و سازمان‌های اجتماعی کدام‌اند؟ انسان در جامعه چه ویژگی‌هایی دارد؟ آیا انسان در جامعه است؟ جامعه‌شناسی می‌گوید: انسان فقط در اجتماع نیست بلکه اصولاً موجودی اجتماعی است. حیث وجودی انسان، اجتماعی بودن است



ساختن نسلی مسئول و توانا در می‌ماند. البته من دوست ندارم وارد این‌ وجه از مسئله بشوم. دوست دارم نگاهی عملی به مسئله داشته باشم؛ اینکه چه کمکی می‌توان کرد؛ یعنی بهبودگرایی با امید اجتماعی؛ نوعی امید که از خودمان بتراییم. برای همین است که دوست دارم به مسئله امید بپردازم. البته امید، نه خوش‌خیالی یا اینکه خودمان را گول بزنیم. یعنی واقعاً امید به معنای اگزستانسیالیستی کلمه؛ یک امید یوتوپیک. امید توأم با بیم و دغدغه و نگرانی و تنش. جوامع و دنیا هم از این طریق بهبود پیدا کرده‌اند. اینجا من می‌خواهم درک خودم را بگویم.

بحث ما در اینجا آموزش رسمی علوم اجتماعی است. هر چند آموزش غیررسمی مهمتر است از آن آموزشی که از طریق جامعه، رسانه‌ها، خانواده، انجام می‌گیرد و اتفاقاً از نظر من اهمیت زیادی هم دارد، ولی اینجا در مدنظرمان نیست. یعنی آنچه که سر کلاس، معلم برای یک برنامه علوم اجتماعی اجرا می‌کند. من خیلی از برنامه درسی مصوب و ابلاغ‌شده و برنامه درسی رسمی که در برنامه‌های مکتوب مدارس وجود دارد، انتظار چندانی ندارم. اما برنامه‌ای که سر صحنه اجرا می‌شود، اهمیت دارد؛ یعنی اجرایی که دبیران علوم اجتماعی سر کلاس می‌توانند داشته باشند. این اجرا مهم است و اتفاقاً به همین «اجرائیت» می‌توان امید داشت.

در نظام آموزشی ما، معلمی بیشتر به یک شغل تقلیل داده می‌شود در حالی که معلمی نه یک شغل که دست کم یک حرفه است. معلمی یک شوق است شوق کمک به ساخته شدن نسلی. شوق به محافظت از آینده ایران و آینده جهان. مدرسه اختیارات جدی ندارد. مدرسه در دل محله، در دل زندگی و ادامه خانواده یا جامعه نیست. معلمان براساس نوعی الگو یا صلاحیت حرفه‌ای انتخاب نمی‌شوند. مثل کشورهای اسکندیناوی نیست که مدرسه در آغوش محله است؛ یعنی مدرسه ادامه اجتماع است. اگر قرار باشد در شرایط کنونی ما تغییراتی ایجاد

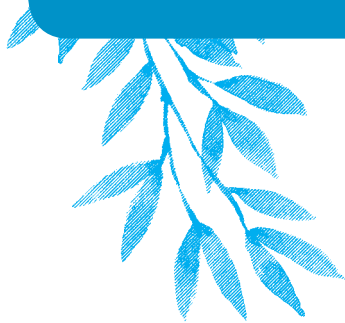
شود، با توجه به تغییر شرایطی که در دنیا رخ داده است، باید به نسل جدید معلمان امید داشت. فناوری اطلاعات و ارتباطات جهانی شده است و تغییراتی در چگالی جمعیت رخ داده‌اند. اما سیستم‌ها کودن و کرخت هستند و نمی‌توانند با این تغییرات جهان همگام باشند.

من در مقالات و مباحث مفصلی که طی ۲۰ سال اخیر نوشته و مطرح کرده‌ام، گفته‌ام که این آموزش‌وپرورش از زمان جامعه عقب‌تر است و با جامعه همزمان و همگام‌سازی نشده است. این سیستم نمی‌تواند با تغییرات اجتماعی فراوانی که در کف جامعه و در زیست - جهان جامعه به معنای **هابرماسی** کلمه اتفاق می‌افتد، و با زندگی روزمره مردم و با زندگی بچه‌ها تعامل کند. بچه‌ها زندگی‌ای جدا از مدرسه دارند و کلاس با زندگی روزمره بچه‌ها همگام نیست. معلم هم یا نمی‌تواند با زیست روزمره دانش‌آموزان آشنا و در تماس باشد یا بلد نیست یا قرار نیست اصلاً بلد باشد و داستان‌های دیگر. ولی آنچه که من اینجا بر آن تأکید دارم، «بتکارات درونی معلمان» است.

من از چند کلیدواژه استفاده می‌کنم. یکی از آن‌ها «اجرائیت» است. یعنی ما چشم می‌دوزیم به «اجرائیت». دقت کنید این یک کلمه فنی است. «اجرائیت» و اجرا یعنی عملکردی ضمنی که از خود معلم سر کلاس می‌تواند سر بزند. حالا من معلم دانشگاه هستم. اگر از من بپرسید: دانشگاه چگونه است؟ می‌گویم دانشگاه هرچه هست، فعلاً این را می‌گذاریم کنار، مهم آن عملکردی است که آنجا استادان و دانشجویان ممکن است در کلاس‌هایشان کارهایی بکنند و ابتکاراتی به خرج بدهند. این را می‌گویم: «اجرائیت» و به زبان دیگر می‌شود: «بتکارات درونی».

پس تا اینجا جمع‌بندی کنم: از بخشنامه‌های بیرونی، از بالا یا ساختار رسمی، از قوانین و از سیستم بوروکراتیک آموزش‌وپرورش هیچ انتظاری نمی‌رود که بهبودی اتفاق بیفتد. مگر اینکه مدیران و معلمان با دانش‌آموزان و خانواده‌ها همراهی

آموزش و پرورش از زمان جامعه عقب‌تر است و با جامعه هم‌زمان و هم‌گام‌سازی نشده است. این سیستم نمی‌تواند با تغییرات اجتماعی فراوانی که در کف جامعه و در زیست - جهان جامعه اتفاق می‌افتد، و با زندگی روزمره مردم و با زندگی بچه‌ها تعامل کند. بچه‌ها زندگی‌ای جدا از مدرسه دارند و کلاس با زندگی روزمره بچه‌ها هم‌گام نیست



است؛ احترام به غیر، احترام به کسی که فکر و عقیده یا سبک زندگی متفاوتی دارد. **فعالیت‌های داوطلبانه؛** توضیح دهیم که در دنیا چه فعالیت‌های داوطلبانه‌ای وجود دارند. مثلاً در کانادا چگونه فعالیت‌های داوطلبانه بخش بزرگی از مسائل کشور را تنظیم می‌کنند و دولت بخش کوچکی از قضایاست.

مسئولیت‌پذیری و عزت‌نفس؛ که قدری هم مهارت است. منظورم از مهارت، مهارت ارتباطی و اجتماعی در آموزش اجتماعی است. مهارت تنها چکش زدن نیست. البته این‌ها هم لازم‌اند و اینکه چگونه چکش بر میخ بزنیم و اینکه میخ را درست بزنیم. اما مهارت ارتباطی بخش مهمی از مهارت‌های زندگی است. مثلاً حل تعارض و اینکه چگونه بتوانیم اختلاف فی‌مابین را حل کنیم، باید در آموزش‌های علوم اجتماعی توضیح داده بشود.

حل مسئله؛ اینکه تعارضات را به صورت صلح‌آمیز حل کنیم.

کنیم. این کافی نیست که من پول دارم، یا اینکه در جیبم کارتی دارم که داخلش دو میلیون تومان پول است. این سرمایه اقتصادی است. ما باید بتوانیم به هم اعتماد کنیم و با یکدیگر همدلی و پیوند داشته باشیم. این‌ها سرمایه اجتماعی هستند.

توجه به حقوق دیگران و حقوق خود؛ در آموزش‌های علوم اجتماعی ما بهتر می‌توانیم به این مسائل بپردازیم. احترام به خود و به دیگری، فهم خود و فهم دیگری. **احترام متقابل و قانون‌گرایی؛** این‌ها چیزهایی نیستند که بتوان با نصیحت انتقال داد، اصلاً آموزش انتقال پیام‌های کلامی نیست آموزش از جنس تسری زلال و ضمنی و عملی یک آگاهی و بیداری و رهایی و شکوفایی. آموزش علوم اجتماعی نصایح و اندرزهای اجتماعی نیست. یکی از بدبختی‌های ما این است که جامعه‌ای هستیم لفاظ و وراج. بیشترین نصیحت‌های دنیا شاید در جامعه ما مطرح باشند اما در حکمت اجتماعی نحیفیم. به جای نصیحت باید در عمل و نحوه ارتباط و در زیست جمعی و مشارکتی و اجتماعی کلاس صادقانه کمک بکنیم که بچه‌ها سرشار از حکمت اجتماعی بشوند این‌ها را به‌طور عملی و نظری (تئوریک) بفهمند. واقعاً غیر از این راهی وجود ندارد.

رقابت‌های همکارانه؛ یکی از مواردی که موجب تخریب مدارس ما می‌شود، افراط در دامن زدن سیستماتیک به رقابت فردیست. بچه‌ها را درگیر یک رقابت فردی کردیم و باعث شدیم که هر کس می‌گوید: تنازع بقاء، بکش تا زنده بمانی، بجنگ تا بمانی، خودت را سرپا نگه‌دار. نهایت این امر تخریب جامعه است. به جای آن یک جامعه داشته باشیم که سرشار از رقابت همکارانه است. ما با یکدیگر در عین حال که رقابت می‌کنیم، همکاری هم داشته باشیم و رقابت فردی نیست، بلکه گروهی است. مثلاً نمره دادن به یک تیم به یک جمعی.

گشودگی اجتماعی؛ با دیگران گشوده‌بودن یعنی اینکه اگر کسی مخالف ماست اجازه بدهیم ما را نقد بکند و احترام اجتماعی را تمرین بکنیم هر کس محترم

و هم‌افزایی بکنند و ابتکارات درونی داشته باشند. حالا این ابتکارات درونی می‌تواند از تربیت خانوادگی، معرفت و آگاهی، انگیزه و... نشئت گرفته باشد. توصیه می‌کنم که حتماً کتاب «شجاعت تدریس» از پالمرز را بخوانید. ایشان در این کتاب حیات معلم را بررسی کرده و سپس به این نتیجه رسیده است که معلمی جرئت و شجاعت می‌خواهد. اگر این اتفاق بیفتد، از نظر من آموزش علوم اجتماعی در کلاس سوم تا پایان دوره دبیرستان می‌تواند بر مهارت‌افزایی اجتماعی مؤثر باشد.

● به نظر شما در آموزش علوم اجتماعی، باید بر چه مفاهیم و مهارت‌هایی تأکید بیشتری شود؟

○ من در اینجا تعصب رشته‌ای ندارم و به‌عنوان یک محقق می‌گویم: «آموزش به دانش‌آموزان باید بیشتر معطوف به مسائلی مثل خودآگاهی اجتماعی باشد. یعنی فرزندان ما این را لمس کنند که بخشی از جامعه هستند و در عین حال که خودشان هستند، در جامعه هم هستند. هویت فردی هم به‌طور اجتناب‌ناپذیر اجتماعی هم هست. یعنی هم شخصی و هم اجتماعی هست. دانش‌آموز اتفاقاً از طریق اجتماع است که فردیت و شخصیت خود را می‌تواند بهتر کشف کند. مثال‌هایی را عرض می‌کنم: **ارتباطات مؤثر؛** بخشی از ارتباطات مؤثر ممکن است در حیطه روان‌شناسی باشد، اما بخش مهم آن در آموزش‌های علوم اجتماعی است؛ آموزش‌هایی که فرزندان ما بتوانند ارتباطات مؤثر انسانی و اجتماعی داشته باشند و این ارتباطات باید خلاق و هوشمندانه باشد.

خوش‌بختی ذهنی؛ من می‌گویم خوش‌بختی فعلی. فرد در صورتی خوش‌بخت است که خودش فاعل خوش‌بختی باشد. تصمیم بگیرد که خوشبخت باشد.

خودشناسی؛ اینکه انسان موجودی است بدنی، زیستی، ذهنی، روانی و اجتماعی.

سرمایه‌های اجتماعی؛ این آگاهی در دانش‌آموزان به‌وجود بیاید که ما بدون سرمایه‌های اجتماعی نمی‌توانیم زندگی



توصیه می‌کنم که حتماً کتاب «شجاعت تدریس» از پالمور را بخوانید. ایشان در این کتاب حیات معلمان را بررسی کرده و سپس به این نتیجه رسیده است که معلمی جرئت و شجاعت می‌خواهد. اگر این اتفاق بیفتد، از نظر من آموزش علوم اجتماعی در کلاس سوم تا پایان دوره دبیرستان می‌تواند بر مهارت‌افزایی اجتماعی مؤثر باشد



می‌کنیم و نه سرشار. معلم الف و معلم ب را در نظر بگیرید. معلمی کارمند آموزش و پرورش است. معلمی را به‌عنوان یک شغل انتخاب کرده و حقوق‌بگیر یک نظام بوروکراتیک است. او ناچار است که ساعت‌های موظف تدریسش را درس بدهد و برایش تفاوت نمی‌کند که چه میزان تدریس و تخصصش با هم منطبق هستند. حتی اگر چیزهای خوبی هم بگوید، تنها الفاظی هستند که گفته می‌شوند. بچه‌ها در روابط میان خودشان او را مسخره می‌کنند و چیزهایی در ورقه‌ها می‌نویسند تا نمره‌شان را بگیرند و به همین صورت می‌گذرانند. اگر این‌گونه باشد که هیچ اتفاقی نمی‌افتد.

ولی اگر معلم ب کنشگر آموزش و پرورش باشد، یعنی حس کنشگری معلمی، و روح و حس معلمی و شوق آموختن و پرورش دادن داشته باشد، در کلاس می‌تواند کارهای مهمی انجام دهد. نسلی خلاق و توانمند و آگاه هم به حقوق و هم به مسئولیت‌های اجتماعی پرورش بدهد. البته الان هم ما

● به نظر می‌آید علاوه بر اشکال در نظام‌ها و ساختارها، در جامعه ما نوعی وفاق جمعی هم در ارتباط با اهمیت آموزش و پرورش وجود ندارد. علت این موضوع را چه می‌دانید؟

○ در جامعه نوعی یأس ایجاد شده است. اعتماد مردم فرسایش پیدا کرده است. به‌علاوه، جامعه دچار ارزش‌های بقا شده و همه می‌خواهند خودشان را سرپا نگه دارند و در نتیجه پدر مادرها به بچه‌ها هم القا می‌کنند که خودشان را سرپا نگه دارند. به این معنی که به مدرسه بروند و مدرک را بگیرند، بلکه در این وضعیت بتوانند خود را به جایی برسانند.

من اتفاقاً عضو شورای یک مدرسه هستم که به‌صورت داوطلبانه در آن شرکت می‌کنم. پایه‌گذار مدرسه هم یکی از دوستانم است که زندگی‌اش را گذاشته تا تنها مدرسه بسازد. در آنجا تلاش می‌کنند که بچه‌ها را با شیوه رفتارگرایی تربیت نکنند و بتوانند بچه‌ها را با تفکر خلاق و انتقادی رشد دهند و پرورش برایشان مهم‌تر است. اما متأسفانه خانواده‌ها گله می‌کنند. الان مدیریت، و ما برنامه‌ریزان مدرسه مشکل‌مان این است که چطور خانواده‌ها را متقاعد کنیم اجازه بدهند، ما بچه‌هایشان را خلاق تربیت کنیم. اما آن‌ها می‌گویند: نه، طوری کار کنید که بچه‌ها بتوانند تست بزنند. چرا؟ چون این خانواده‌ها در جامعه امروز ما زندگی می‌کنند و دوباره می‌رسیم به آن سیکل‌های معیوب. جامعه در چنین شرایطی قرار دارد.

چرا این‌گونه شده است؟ چون جامعه دچار ارزش بقا شده است. به تعبیر **اینگلههارت**: ارزش‌های بقا به جای ارزش‌های خودشکوفایی قرار گرفته است. یعنی محکوم به زندگی معیشتی و ارزش «خود را سرپا نگه داشتن» شده‌ایم. در دنیا اساساً آموزش خوب این نیست که فقط اطلاعات به ذهن بچه‌ها انتقال یابد و در آن انبار بشود، بلکه این است که ذهن علمی بچه‌ها شکوفا بشود؛ ذهن بچه‌ها را انبار

تعارض بین‌نسلی؛ به بچه‌ها بگوییم، پدر و مادر شما نسل دیگری هستند، معلمان نسل دیگری هستند، و شما هم نسل دیگری هستید. اما در هر نسلی تجربه‌ای و اندوخته‌ای و با هر نسلی افقی است که اگر اینها تبادل و هم‌افزایی داشته باشند ذخیره بزرگی برای زندگی جامعه می‌شود و منشأ تنوع و پویایی می‌شود. باید گفت وگویی بین‌نسلی ایجاد شود. **پرورش حس کفایت**؛ اینکه ما در کودکان حس کفایت ایجاد کنیم. یعنی بچه‌های ما توانایی «خوداثربخشی»، «خودکارآمدی»، «خودراهبری» و «آفریدن خود» داشته باشند.

تفکر انتقادی؛ یعنی فاصله گرفتن از امور و سنجش گفتارها و بررسی شواهد و استدلال‌ها و باریک‌بینی در آن‌ها و حریت فکری و استقلال نظر. انتقاد به معنی مخالف خوانی سطحی و کلیشه‌ای نیست بلکه ضمن احترام به هر سخن بتوان آن را منطقاً ارزیابی کرد و به‌وسیله عقل و تجربه سنجید و نتایج و پیامدهایش را دید و از زوایای مختلف نگریست.

نگاه به طبیعت؛ اینکه طبیعت یک سازه اجتماعی است. این خود مسئله بسیار وسیعی است که طبیعت یک سازه اجتماعی است، نه فقط فیزیکال. مثلاً احترام به زمین، حفظ حرمت آب و خاک و هوا، مراقبت از کوه و دشت و درخت و جنگل و...

مهارت‌های رسانه‌ای؛ اینکه فعالیت دانش‌آموزان در فضای شبکه‌های اجتماعی چگونه باشد. این را بارها گفته‌ام که شبکه‌های اجتماعی، آزادی‌بخش و در عین حال وهم‌ناک هستند. یعنی دانش‌آموزان هم از ظرفیت‌های آزادی‌بخش شبکه‌های اجتماعی استفاده کنند و هم دچار وهم تازه‌ای در شبکه‌های اجتماعی نشوند. اینکه به طور سطحی پرسه‌زنی و وبگردی بکنیم و لایک بکنیم و فالور داشته باشیم و به‌جای ارتباط چهره‌به‌چهره و زندگی رئال طبیعی همه‌اش از پس حجاب تکنولوژی با هم ارتباط برقرار کنیم. دنیای مجازی می‌تواند شبیحی از دنیای واقعی باشد. به هر حال من چنین درکی در حوزه ضرورت آموزش علوم اجتماعی دارم.

از این قبیل افراد داریم. این طور نیست که وجود نداشته باشند. شاید کم باشند، ولی هستند. معلمانی هستند که واقعاً تأثیر گذارند و دانش آموزانی هستند که تنها امیدشان را از این معلم می گیرند. حتی مشکلات خانوادگی شان را از طریق معلم علوم اجتماعی دنبال می کنند و در آینده نیز شهروندانی توانمند، کنشگرانی خلاق، و متخصصانی منتقد و سازنده خواهند بود، و این به دلیل تأثیر نافذی است که از معلم خود دریافت کرده اند.

مدارس ما موزه آموزشی هستند و بچه ها احساس می کنند که وارد موزه آموزشی می شوند. الان سیستم تلفن همراه، گیم ها و ارتباطاتی وجود دارند که دانش و علم هم در آن ها قرار دارند. علوم اجتماعی هم در همان ارتباطات دوستانه از طریق این امکان های فنی جدید می چرخد و مدرسه در بهترین حالت چرخ پنجم و زاید شده است. آنچه الان در کلاس های ما وجود دارد، مفهومی است به نام «ضد کلاس» و «شبه کلاس». شبه کلاس که همان کلاس کاذب است، کلاسی است که رفتارگرایی بر آن حاکم است. یعنی در آن دانش آموز حفظ می کند، اما فهم نمی کند. در کلاس چیزهایی را از سر می کند و در کنکور هم بلد است تست بزند و اگر خوب این ترفندها را یاد بگیرد، ظاهراً بهتر می تواند مسیر شغلی اش را یا احياناً ورودش به دانشگاه و چیزهای دیگر را دنبال کند. این کلاس، یک کلاس ضعیف است و اثر چندانی بر بچه ها ندارد. آموزش علوم اجتماعی هم طوطی وار است و چیزهایی هم که ما می گوئیم الفاظی هستند که مبادله می شوند. تدریس، فعال و مشارکتی و تفهیمی نیست. درس در کلاس ساخته نمی شود، بلکه از پیش ساخته شده است. کلاس به جای ساختن دانش اجتماعی تنها محلی برای انتقال پیام های آماده است. پس یکی کلاس کاذب است که در آن تنها کلمات و اصوات رد و بدل می شوند. یکی هم ضد کلاس است؛ ضد کلاس یعنی کلاسی که دانش آموزان به کلاس می آیند و می بینند معلم و درشش چیزی تازه و جذاب و معنادار ندارد و در نتیجه از درس و مدرسه متنفر

می شوند این، ضد کلاس است. من معتقدم که تدریس باید مشارکتی، فعال و همراه با مباحثه باشد. درس سر کلاس ساخته شود و بچه ها به صورت گروهی کار کنند. دانش آموزان مسائل زندگی را سر کلاس بیاورند.

اصلاً آموزش علوم اجتماعی باید یادگیری مبتنی بر مطالعه موردی باشد. یعنی هر جلسه معلم که وارد کلاس می شود، مسئله های ملموس را به کمک بچه ها به میان بیاورد، نه مفاهیم خشک و خالی. با مسئله مندی، به زندگی اجتماعی، ارتباطات، سازمان ها، ساختارها، نهادها و خانواده ها نگاه کند و از طریق موردهای واقعی در جهت توانمند کردن دانش آموزان گام بردارد. آنچه که در کلاس های علوم اجتماعی نداریم، عبارت است از: بررسی مسئله های واقعی جامعه، و فعالیت های گروهی. کلاس محیط حمایتی برای گفت و گو، خلاقیت و دگروراندیشی نیست.

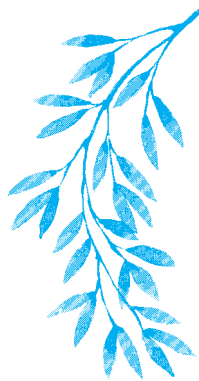
از طرف دیگر، کتاب های درسی و برنامه درسی ایراد دارند. همچنین ساختار انتخاب معلم، اختیارات مدرسه، و رابطه مدرسه با خانواده ها همه ایراد دارند. تنها چیزی که من در نهایت می توانم بگویم، ابتکارات خلاقانه و عملکرد معلم است. این از نقشی که نهادهای رسمی از معلم انتظار دارند، متفاوت است.

● در پایان به نظر شما آموزش علوم اجتماعی در مدارس چگونه می تواند موجب رشد فرهنگ دموکراتیک در دانش آموزان و نسل آینده کشور شود؟

○ آموزش علوم اجتماعی رهایی بخشی که به تغییرات اجتماعی عمق ببخشد و به توسعه پایدار و گسترش فرهنگ دموکراسی کمک کند. دموکراسی بدترین شکل حکومت است که بهتر از آن پیدا نشده است. اما مراد من در اینجا از دموکراسی یک سبک زندگی هم هست و اتفاقاً فرزندان ما باید سبک زندگی آزادمنشانه را از خانواده و از کلاس و مدرسه بیاموزند. دموکراسی تکنیکی اجتماعی برای توافق رضایتبخش، رسیدن به رضایت اجتماعی، و جلوگیری از استبداد و

خطر است. منظور من از پرورش فرهنگ دموکراسی یعنی فرهنگ زیستن با همدیگر در عین اختلاف نظر و تفاوتها در سبک زندگی. یعنی احترام متقابل و رعایت حقوق همدیگر. یعنی یک زندگی صلح آمیز بری از خشونت. از طریق گسترش مهارت های گفت و گو، رواداری، حل مسئله، مشارکت در کلاس، و کارهای گروهی. معلمی که نقد دانش آموزان را گوش بدهد و در کلاس امکان خوداظهاری دانش آموزان را فراهم کند تا افراد بتوانند با دیدگاهها و فرهنگ های متفاوت در کنار هم زندگی رضایتبخش پرثمر وهم افزاینده داشته باشند. در هر حال تنها امیدمان به مدرسه و یادگیری و به کنش معلم و ابتکارات آنها برای ساختن نسلی شایسته است.

آموزش علوم اجتماعی باید یادگیری مبتنی بر مطالعه موردی باشد. یعنی هر جلسه معلم که وارد کلاس می شود، مسئله های ملموس را به کمک بچه ها به میان بیاورد، نه مفاهیم خشک و خالی. با مسئله مندی، به زندگی اجتماعی، ارتباطات، سازمان ها، ساختارها، نهادها و خانواده ها نگاه کند و از طریق موردهای واقعی در جهت توانمند کردن دانش آموزان گام بردارد



با تشکر از شما که وقتتان را در اختیار ما قرار دادید.

فاصله تربیتی بین مدرسه و جامعه

حسن نجفی

دکترای مطالعات برنامه‌درسی

آرش زارعی زردینی

کارشناس علوم تربیتی

مقدمه

امروزه شاهد فاصله‌تربیتی بین مدرسه و جامعه هستیم، به این نحو که آنچه در مدرسه آموزش داده می‌شود، با آنچه که در رفتارهای اجتماعی افراد دیده می‌شود، تعارضاتی وجود دارد. فاصله‌تربیتی بین مدرسه و جامعه پیامدهای منفی و مخربی برای مدرسه و جامعه دارد. برای مدرسه می‌توان به تنزل جایگاه اجتماعی مدرسه، پایین آمدن شأن و جایگاه معلمان، هدر رفتن منابع مالی و سرمایه‌گذاری‌ها و زیر سؤال رفتن برخی از کتاب‌های درسی، و برای جامعه می‌توان به بزهکاری، اعتیاد، نبودن انسجام و آشفته‌گی اجتماعی اشاره کرد. با توجه به نکات مطرح شده، این پژوهش قصد دارد به شناسایی علل فاصله‌تربیتی بین مدرسه و جامعه بپردازد.

کلیدواژه‌ها: دوری مدرسه از جامعه، کم‌توجهی جامعه به مدرسه، فاصله‌تربیتی

مدرسه و نقش آن در قبال جامعه

جامعه به مثابه موجودی زنده و دارای اجزای مختلفی است و هر جزء آن کارکرد ویژه‌ای دارد. بر این اساس مدرسه نیز یکی از اجزای مهم جامعه است و مهم‌ترین کارکرد و نقش آن را در قبال جامعه، می‌توان تسهیل جامعه‌پذیری دانش‌آموزان دانست. جامعه‌پذیری فرایندی است که با هدف شکوفاسازی استعدادها و قابلیت‌های فطری و غریزی در پرتوی سرمایه‌ها و دستاوردهای فرهنگی و اصول پذیرفته‌شده زندگی اجتماعی، به منظور آماده‌سازی افراد برای ایفای نقش‌های محول‌شده و تأمین انتظارات اجتماعی طراحی می‌شود [شرف‌الدین، ۱۳۸۷].

مدرسه از طریق برنامه‌های درسی قصدشده و پنهان، جامعه‌پذیری را در ابعاد متفاوت فرهنگی، دینی، سیاسی و اقتصادی دنبال می‌کند [Essays, 2018a]. در جامعه‌پذیری فرهنگی، «نظام ارزش‌ها، باورها و سنت‌های جامعه»، در جامعه‌پذیری دینی، «باورها، اعمال، وظایف، مراسم و نمادهای دینی»، در جامعه‌پذیری سیاسی، «وظایف، حقوق و نقش‌های سیاسی»، و در جامعه‌پذیری اقتصادی،

«شرکت در فعالیتهای اقتصادی موجود در اجتماع» مورد توجه آموزش‌های مدرسه‌ای است.

به هر میزان که مدرسه بتواند نقش خود را بهتر ایفا کند، خروجی‌اش نیز افرادی تواناتر خواهند بود. به علاوه، رسالت خود را که تربیت شهروند انطباق‌یافته با ساختارهای هنجاری جامعه است، بهتر ادا می‌کند. جامعه‌ایمن را به ارمغان می‌آورد که شهروندان آن برای پیشبرد اهدافش به مشارکت با یکدیگر می‌پردازند.

بررسی پژوهش‌های خارجی نشان می‌دهند، مدرسه در قبال جامعه، علاوه بر جامعه‌پذیری، به آموزش «احترام به میراث فرهنگی جامعه» [Essays, 2018b]، «مسئولیت‌پذیری، نظم اجتماعی، عدالت اجتماعی، فرهنگ و حقوق شهروندی» [Nalle, Sogen & Tamunu, 2018]، «خلاقیت گروهی» [Arnett, 2018]، «حل مشکلات و معضلات اجتماعی» [Offoma, 2016]، «فرهنگ مراقبت، کار گروهی، وطن‌دوستی، و روشنفکری مدنی و سیاسی» [Forbes, 2013]، «مسئورپایی شغلی» [Johnson, 2016]، و «صلح و کارآفرینی اجتماعی» [Richm, 2010] نیز می‌پردازد.

در میان پژوهشگران داخلی هم، ملکی (۱۳۹۸) بیان می‌دارد که مدرسه در قبال جامعه رسالت‌هایی مانند «انتقال فرهنگ، درونی‌سازی ارزش‌های اجتماعی، صیانت از جامعه به‌عنوان ملت، کمک به آماده شدن دانش‌آموزان برای دوره بزرگسالی، کمک به رشد شخصیتی دانش‌آموزان به‌عنوان اعضای جامعه، کمک به حل معضلات و مسائل اجتماعی» را برعهده دارد.

جامعه و نقش آن در قبال مدرسه

آموزش به‌عنوان یک پدیده اجتماعی در خلأ یا انزوا صورت نمی‌گیرد، بلکه در جامعه اتفاق می‌افتد. مدرسه در هر جامعه‌ای باید براساس نیازها و خواسته‌های آن جامعه حرکت کند و اگر نتواند نیازها و آرمان‌های جامعه را برطرف کند، کارایی چندانی ندارد و ناکام است. مدرسه خوب در تمام جنبه‌ها با سطح فرهنگ، توسعه اقتصادی، وضعیت سیاسی، فضای دینی و ساختار خانوادگی مرتبط است [Ragavan, 2015]. همه جوامع پرداختن به آموزش مدرسه‌ای را در شمار وظایف اساسی

می‌دانند و برای همگانی، سراسری و حتی اجباری کردن آن، تعهدات سنگینی را در قانون‌های اساسی و بنیادی خود گنجانده‌اند و درصد زیادی از تولید ناخالص ملی و بودجه جاری و عمرانی‌شان را به این امر اختصاص داده‌اند. البته بنا بر همین سرمایه‌گذاری، خواسته‌هایی نیز از مدرسه دارند. مهم‌ترین خواسته‌های جامعه از مدرسه را می‌توان در هدف‌های مصوب و لازم‌الاجرا مشاهده کرد. به عبارت دیگر، جامعه نقش جهت‌دهندگی به بخشی از فعالیت‌های مدرسه را برای خود ضروری می‌داند. در این راستا دورکهایم (۱۳۷۶) معتقد است که: «آرمان و هدف‌های تربیتی مدرسه، ساخته دست جامعه است و به مدد ساختار اجتماعی تبیین می‌شود.»

علاقه‌بند (۱۳۹۴) هم بر آن است که «هر جامعه با توجه به ارزش‌ها و اعتقادات، آداب و رسوم و شرایط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی خود مدرسه را از لحاظ اهداف، وظایف و عملکرد برخوردار می‌سازد.»

روشناسی

این مطالعه یک پژوهش کیفی از نوع گفت‌وگویی درون کلاسی است که جامعه نمونه آن شامل دانشجویان کارشناسی درس «مبانی و اصول برنامه‌ریزی آموزشی» مستقر در دانشگاه قم (۴۰ نفر) و «مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)» (۹ نفر) هستند.

دیدگاه‌های پیرامون علل فاصله تربیتی بین مدرسه و جامعه از طریق طرح سؤال باز پاسخ از سوی مدرس درس (محقق اول پژوهش حاضر) و گفت‌وگویی درون کلاسی دانشجویان در مدت دو جلسه در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به دست آمده است.

یافته‌ها

نتایج تحلیل گفت‌وگوها نشانگر آن است که علل فاصله تربیتی بین مدرسه و جامعه را می‌توان به صورت جدول زیر نشان داد.

عللی وجود دارند که مانع تعاملات عمیق و پویای میان مدرسه و جامعه می‌شوند و هیچ خروجی‌ای دیگری جز فاصله تربیتی ندارند. علل مربوط به مدرسه را می‌توان در متمرکز بودن مدیریت آموزشی، و نامطلوب بودن کیفیت طراحی و اجرای برنامه درسی، و علل مربوط به جامعه را می‌توان در ضعف‌های نگرشی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خلاصه کرد

جدول ۱. علل فاصله تربیتی بین مدرسه و جامعه

علل مربوط به مدرسه	علل مربوط به جامعه
<p>نبود نیازسنجی دقیق در هدف‌گذاری آموزشی با توجه به نیازهای جامعه</p> <p>عدم بهره‌گیری از نظرات خانواده‌ها و دیگر مراکز فرهنگی موجود در محل</p> <p>فقدان توصیف واقعی جامعه و اکتفا به ایده‌آل‌ها</p> <p>کم اهمیت‌بودن جایگاه دانش‌آموزان نزد عوامل اجرایی مدرسه و ضعف در نگاه پدرا نه و مادرانه به آنان</p> <p>اکتفای معلمان به محتوای کتاب‌های درسی</p> <p>کم‌اطلاعی معلمان از وضعیت محلی پیرامون مدرسه و دانش‌آموزان</p> <p>پاسخگو نبودن برنامه‌های درسی در حال اجرا نسبت به اقتضات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی محل</p> <p>به‌روز نبودن محتوای کتاب‌های درسی در ارتباط با نسل آنلاین و همه‌های نرم دشمنان، و کلی و کلیشه‌ای بودن آموزش‌های مدرسه‌ای</p> <p>فراهم نبودن زمینه عمل در مدرسه و تئوری‌زدگی برنامه‌های درسی در حال اجرا</p> <p>فراهم نبودن شرایط گفت‌وگو برای دانش‌آموزان به منظور طرح و تحلیل اتفاقات درون جامعه</p> <p>ضعیف‌بودن ارتباط افقی و عمودی بین محتوای کتاب‌های درسی و نیز ارتباط‌نداشتن با اتفاقات روزمره و واقعیت‌های اجتماعی</p> <p>کثرت استعمال روش تربیتی تلقین در آموزش ارزش‌ها</p> <p>ضعف تدریس در بهره‌مندی از استدلال‌ها و چرایی‌ها</p> <p>محدود بودن اختیارات مدیر مدرسه در سیاست‌گذاری و اجرای تصمیمات مرتبط با وضعیت تربیتی جامعه محلی</p> <p>بی‌نشاط بودن فضای مدرسه و بی‌توجهی به شادابی دانش‌آموزان</p>	<p>گرایش اجتماع به مدرک‌گرایی و کم توجهی به استعدادها، علاقه‌ها و خواست‌های دانش‌آموزان</p> <p>فقدان سرمایه‌گذاری جدی جامعه در مدرسه</p> <p>همراهی نکردن خانواده‌ها با برنامه‌های تربیتی مدرسه</p> <p>تغییر نگرش جامعه به سمت ناکارآمدی جایگاه مدرسه در سازندگی فردی و اجتماعی</p> <p>تمایل جامعه به ایجاد رقابت تحصیلی کاذب و نادیده گرفتن رشد اجتماعی دانش‌آموزان</p> <p>دور بودن خانواده‌ها و مراکز تصمیم‌گیرنده محلی از مشکلات مدرسه</p> <p>سخت‌گیری بیش از حد خانواده‌ها بر دانش‌آموزان به منظور رسیدن سریع به نتایج مطلوب تربیتی و اخلاقی</p> <p>کمبود عدالت آموزشی در مناطق حاشیه‌ای و تراکم بالای جمعیتی در مدرسه‌ها</p> <p>گرفتار شدن جامعه در مادیت و فاصله گرفتن از هویت حقیقی</p> <p>عدم برنامه‌ریزی تربیتی خانواده‌ها برای فرزندان بر اثر دچار شدن به بی‌کاری، فقر، اعتیاد، طلاق و ...</p> <p>عملکرد نامطلوب برخی از دستگاه‌های فرهنگی و اجتماعی</p> <p>نداشتن برنامه‌ریزی منظم در پاسخ به نیازهای مهم دانش‌آموزان</p> <p>فارغ‌التحصیل (اشتغال، ازدواج و مسکن)</p>

نتیجه‌گیری

مقاله حاضر که حاصل گفت‌وگویی کلاسی است نشان داد، عللی وجود دارند که مانع تعاملات عمیق و پویای میان مدرسه و جامعه می‌شوند و هیچ خروجی‌ای دیگری جز فاصله تربیتی ندارند. علل مربوط به مدرسه را می‌توان در متمرکز بودن مدیریت آموزشی، و نامطلوب بودن کیفیت طراحی و اجرای برنامه درسی، و علل مربوط به جامعه را می‌توان در ضعف‌های نگرشی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خلاصه کرد.

هر چند که «رفع علل شناسایی‌شده» در اولویت پیشنهادی

است، اما نکاتی مانند «برداشتن دیوارهای حائل میان مدرسه، خانواده و مراکز فرهنگی»، «استفاده مدرسه از برنامه درسی مسئله محور»، «تبدیل مدرسه به جایی برای زندگی کردن»، «تغییر نگرش در والدین به منظور توجه به رشد همه جانبه دانش‌آموزان»، و «رفع مسائل اقتصادی و اجتماعی» نیز می‌تواند به کاهش فاصله تربیتی میان مدرسه و جامعه بینجامد.

منابع در دفتر مجله موجود است.

پیش به سوی مطالعات اجتماعی زیست محیطی

جمشید میرزایی

مدرس جامعه‌شناسی دانشگاه فرهنگیان و دانشجوی دکترای جامعه‌شناسی دانشگاه تهران

فاطمه خزایی

دبیر آموزش و پرورش و پژوهشگر حوزه مطالعات اجتماعی

چکیده

امروزه موضوع محیط زیست از یک درس تخصصی در حوزه علوم تجربی، (زیست‌شناسی و بهداشت و محیط زیست، زمین‌شناسی و...) خارج شده و با یک رویکرد میان‌رشته‌ای به کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی- که مهم‌ترین کتاب‌ها در عرصه جامعه‌پذیری کودکان و نوجوانان هستند- وارد شده است. از آنجا که مسائل زیست محیطی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر زندگی اجتماعی انسان‌ها اثر می‌گذارند، می‌توان آن‌ها را به‌عنوان مسئله اجتماعی و موضوع و سوژه مناسبی برای مطالعات اجتماعی تلقی کرد. در واقع مطالعات اجتماعی با تأکید بر ارزش‌های زیست محیطی و تقویت هنجارهای خاص این حوزه، به دنبال افزایش آگاهی‌ها، تغییر نگرش‌ها، ایجاد رفتارهای هنجارمند و... است. در این مقاله، ما با بررسی متن‌ها و تصویرها به دنبال بررسی بازتابی مفاهیم، و ارزش‌ها و هنجارهای زیست محیطی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی هستیم.

اول اینکه مسائل محیط زیست (آلاینده‌ها، تخریب منابع طبیعی، و...) موضوع‌های خاص علوم طبیعی و تجربی (رشته‌های زمین‌شناسی، منابع طبیعی، علوم محیطی، آموزش محیط زیست، اکولوژی، جغرافیای طبیعی، اقلیم‌شناسی و...) تلقی و تصور می‌شدند و لذا ضرورتی به حضور و مداخله علوم اجتماعی احساس نمی‌شد.

دوم اینکه چون احساس می‌شد بسیاری از مسائل و چالش‌های زیست محیطی، نظیر گرم شدن کره زمین، نابودی زیست‌بوم‌ها، سوراخ شدن لایه اوزون و... در جریان زندگی روزمره انسان‌ها چندان ملموس، محسوس و مشهود نیست و در زندگی انسان‌ها اثر سریع ندارد، لذا دیرتر و کمتر به‌عنوان مسئله اجتماعی تلقی شد و دیرتر توجهات را به خود جلب کرد.

سوم اینکه علوم اجتماعی و حوزه مسائل اجتماعی عمده تلاش خود را روی چالش‌ها و مسائلی نظیر فقر، نابرابری، از هم‌گسیختگی اجتماعی، بی‌نظمی، طلاق، خشونت، اعتیاد و ... گذاشته بود که ماهیت انسانی (اختلال در روابط و تعاملات اجتماعی) داشتند. به طوری که هم ایجادکنندگان مسائل و هم زیان‌دیدگان آن‌ها، انسان‌ها و روابط انسانی بودند، نه منابع طبیعی و محیط زیست.

اصلی خود، یعنی توجه علوم اجتماعی^۱ و مطالعات اجتماعی به‌مباحث زیست محیطی، و بازتابی^۲ مفاهیم، ارزش‌ها و هنجارهای زیست محیطی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی خواهیم پرداخت.

۲. علوم اجتماعی و تأخیر در توجه به محیط زیست

تا مدت‌ها علوم اجتماعی نسبت به مسائل و چالش‌های زیست محیطی کم‌توجه بود. به نظر می‌رسد برخی دلایل کم‌توجهی و ورود دیر هنگام و تأخیر چنددهه‌ای علوم اجتماعی و مطالعات اجتماعی به این عرصه را می‌توان این‌گونه برشمرد:

کلیدواژه‌ها: مطالعات اجتماعی، آموزه‌های زیست محیطی، علوم اجتماعی، محیط زیست، ارزش‌ها، هنجارها

۱. مقدمه

اصطلاح «محیط زیست» به معنی وسیع کلمه، به «سطح زمین و جو زمین اطلاق می‌شود و شامل آب، هوا، خاک و سایر منابع ضروری برای بقای موجودات زنده است.» [مشونیس، ۱۳۹۷: ۳۷۵]. در عصر ما مسائل زیست محیطی به مسائلی عام و فراگیر تبدیل شده‌اند و جوامع مختلف با چالشی مشترک و عمومی به اسم «تخریب و آلودگی محیط زیست» روبه‌رو هستند. با این مقدمه به بحث

۳. مسائل زیست‌محیطی سوژه مطالعات اجتماعی

حال سؤال اینجاست که آیا مخاطرات طبیعی و آلودگی‌های زیست‌محیطی فقط مسئله علوم طبیعی (علوم زیستی، اقلیم‌شناسی، اکولوژی و...) است، یا باید آن را در معنی علمی، فنی و تخصصی مفهوم، مسئله اجتماعی تلقی کرد؟ به تعبیر هوارد نیوی: «تغییرات زیست‌محیطی همان قدر که مسئله علوم طبیعی محسوب می‌شوند، مسئله علوم اجتماعی هم هستند» [Irwin, 2001]. همچنین، «مسائل زیست‌محیطی اساساً مسئله اجتماعی و موضوع مطالعات جامعه‌شناختی‌اند» [ایتزن، باکازین و اسمیت، ۱۳۹۶: ۱۳۶؛ ساتن، ۱۳۹۷: ۲۷۵؛ مشونیس، ۱۳۹۷: ۳۷۶ و Barcan, 2015: 692-693]. واقعیت این است که همان عوامل، شرایط و زمینه‌های اصلی ایجادکننده مسائل اجتماعی، همان‌طور که نقش اساسی در تولید و بازتولید مسائل اجتماعی داشته‌اند، در ایجاد بحران‌ها و مسائل زیست‌محیطی نیز نقش اساسی و بنیادی دارند.

مفهوم‌پردازی محیط زیست در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به تدریج نضج گرفت و جامعه‌شناسی، محیط زیست را از یک بحث طبیعی صرف خارج ساخت و آن را به مثابه امری اجتماعی بازتعریف و مفهوم‌سازی کرد. دهه‌های مزبور در تاریخ رشد و تکوین علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی دوره‌های مهمی تلقی می‌شوند.

مشخصاً توجه و تمرکز علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی بر محیط زیست و مسائل زیست‌محیطی به این دوران بر می‌گردد.

۴. بازنمایی مفاهیم زیست‌محیطی در کتب درسی مطالعات اجتماعی

در نظام آموزشی و مدرسه‌های ایران برای چند دهه (تا اوایل دهه ۱۳۹۰) درس‌های گوناگون و متنوع حوزه‌ای که بتوان آن را حوزه مطالعات اجتماعی نامید، این‌گونه بودند: تعلیمات اجتماعی (پایه سوم ابتدایی)؛ تعلیمات اجتماعی با سه بخش مجزای جغرافیا، تاریخ و مدنی (پایه‌های چهارم و پنجم)؛ تعلیمات اجتماعی (پایه‌های اول، دوم و سوم دوره راهنمایی تحصیلی)؛ تاریخ (پایه‌های اول، دوم و سوم دوره راهنمایی تحصیلی)؛ جغرافیا (پایه‌های اول، دوم و سوم دوره راهنمایی تحصیلی).

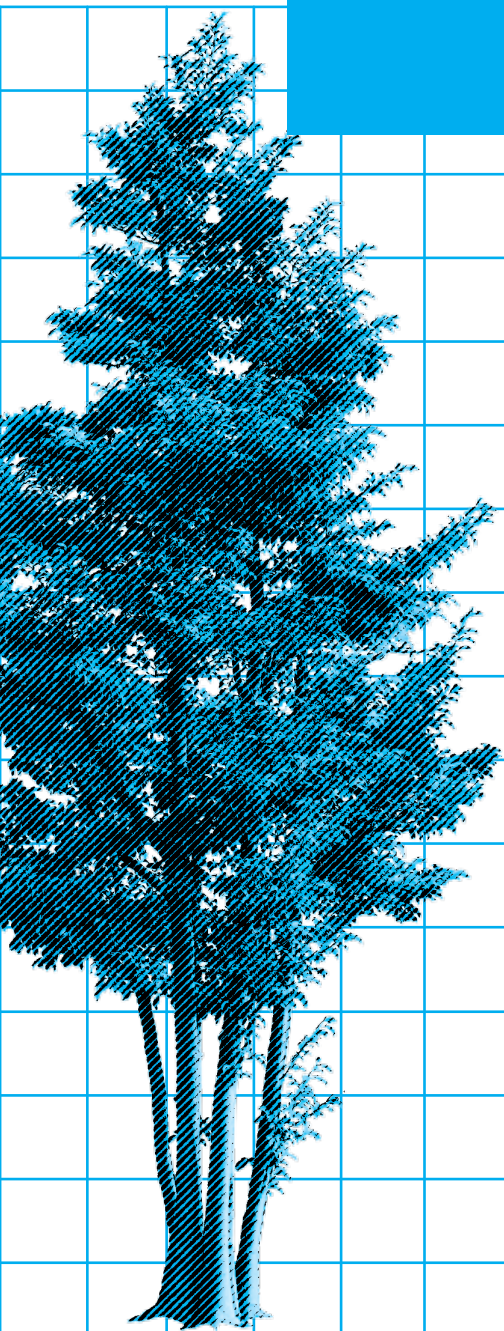
در این کتاب‌ها مباحث و مفاهیم زیست‌محیطی یا غایب بودند و یا مضامین مرتبط با حوزه محیط زیست چندان موضوعیتی نداشتند. اما در سال ۱۳۹۱ ما شاهد تغییرات اساسی در کتاب‌های درسی با محتوای مطالعات اجتماعی بودیم. در این سال پایه ششم به دوره ابتدایی افزوده شد و کتاب‌های جدیدی با عنوان مطالعات اجتماعی برای پایه‌های سوم و ششم تألیف شدند. در سال ۱۳۹۲ کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه‌های چهارم ابتدایی و هفتم متوسطه، در سال ۱۳۹۳ کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه‌های پنجم ابتدایی و هشتم

متوسطه، و سرانجام در سال ۱۳۹۴ کتاب مطالعات اجتماعی پایه نهم متوسطه تألیف شدند و این چرخه کامل شد. ضمن اینکه کتاب‌های جدیدالتألیف، علاوه بر تفاوت آشکار با کتاب‌های پیشین (از حیث مضمون و محتوا، و...)، از پنج راهبرد موضوعی (تم) مهم به این شرح برخوردارند: ۱. زمان، تداوم و تغییر؛ ۲. فضا و مکان؛ ۳. فرهنگ و هویت؛ ۴. نظام

چون احساس می‌شد بسیاری از مسائل و چالش‌های زیست‌محیطی، نظیر گرم شدن کره زمین، نابودی زیست‌بوم‌ها، سوراخ شدن لایه اوزون و... در جریان زندگی روزمره انسان‌ها چندان ملموس، محسوس و مشهود نیست و در زندگی انسان‌ها اثر سریع ندارد، لذا دیرتر و کمتر به عنوان مسئله اجتماعی تلقی شد

اجتماعی؛ ۵. منابع و فعالیت‌های اقتصادی. ضمن اینکه در کتاب‌های دوره ابتدایی با رویکرد تلفیقی بیشتر و در کتاب‌های دوره متوسطه با رویکرد تلفیقی کمتر، این مضامین و تم‌ها پوشش داده شده‌اند.





در دوره متوسطه پرداختن به مفاهیم زیست‌محیطی و بازنمایی آن‌ها در پایه هفتم در هفت درس، در پایه هشتم در دو درس، و در پایه نهم نیز در هشت درس صورت گرفته است. همچنین در پایه نهم عمق و گستردگی مطالب بیشتر است

همچنین باید افزود که امروزه موضوع محیط زیست از یک درس تخصصی در حوزه علوم تجربی (نظیر بهداشت و محیط زیست، زمین‌شناسی و...) خارج شده و با رویکرد میان‌رشته‌ای به کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی و متوسطه اول نیز وارد شده است. در واقع کتاب‌های مطالعات اجتماعی در درس‌های متعدد، با تأکید بر ارزش‌های زیست‌محیطی و تقویت هنجارهای خاص این حوزه، به دنبال افزایش آگاهی‌ها، تغییر نگرش‌ها، ایجاد رفتارهای هنجارمند و... هستند. در ادامه مقاله، به جایگاه آموزه‌های زیست‌محیطی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی- البته با نگاهی گذرا به دوره ابتدایی و با تأکید و تمرکز بیشتر بر کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول- می‌پردازیم.

۴-۱. آموزش مطالعات اجتماعی در دبستان

در کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم تا ششم ابتدایی در مجموع در هفت درس به مباحث زیست‌محیطی پرداخته شده است. در مجموع می‌توان به این نتیجه رسید که در

۴-۲. مطالعات اجتماعی مقطع متوسطه

۱-۲-۴. در کتاب مطالعات اجتماعی پایه هفتم (کد ۱۰۷)، در هفت درس به مباحث

جدول ۱. خلاصه مباحث زیست‌محیطی کتاب مطالعات اجتماعی پایه هفتم کد ۱۰۷

شماره درس	عنوان درس	حجم صفحه‌ها	تعداد تصویرهای مرتبط	جایگاه آموزه‌های زیست‌محیطی	مفاهیم و ارزش‌های بازنمایی‌شده مرتبط
۱	من حق دارم	۲-۵	۱	فرعی	حقوق فردی، زندگی در محیط سالم و پاکیزه
۲	من مسئول هستم	۶-۹	۱	فرعی	مسئولیت فردی، محیط زیست، نظم طبیعت
۸	مصرف	۲۹-۳۵	۱	میانه	مصرف و مصرف نادرست، تولید زباله، آلودگی محیط زیست
۱۱	تنوع زیستگاه‌های ایران	۵۶-۶۱	۴	اصلی	گوناگونی و تنوع زیستگاهی، تعریف زیستگاه (زیست‌بوم)
۱۲	حفاظت از زیستگاه‌های ایران	۶۲-۶۹	۲۰	اصلی	تخریب زیستگاه، منطقه حفاظت‌شده، طبیعت‌گردی، «سازمان حفاظت محیط زیست، محیطبان»
۱۴	منابع آب و خاک	۷۷-۸۵	۱۷	اصلی	منابع آب و خاک، منابع تجدیدپذیر و تجدیدنپذیر، «سازمان جنگل‌ها، مراتع و آبخیزداری»
۱۶	جاذبه‌های گردشگری ایران	۹۲-۹۹	۲	میانه	گردشگری، طبیعت‌گردی، محیط زیست و پارک‌های ملی
جمع	هفت درس	۴۵ صفحه	۴۶		

جدول ۲ خلاصه مباحث زیست‌محیطی کتاب مطالعات اجتماعی پایه هشتم، کد ۱۲۲

شماره درس	عنوان درس	حجم صفحه‌ها	تعداد تصویرها	جایگاه آموزه‌های زیست‌محیطی	مفاهیم و ارزش‌های بازتابی شده مرتبط
۱	تعاون (۱)	۱-۶	۲	میان	مشارکت، تعاون، کیسه زباله، تفکیک زباله
۳	ساختار و تشکیلات دولت	۱۴-۱۷	۲	فرعی	دولت، استقرار صنایع، قانون، حفاظت آب‌ها، آلودگی به مواد نفتی
جمع	دو درس	۱۰ صفحه	۴		

در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، با استفاده از مفاهیم و اصطلاحاتی نظیر زباله، بازیافت، آلودگی و مصرف بد آب، محیط زیست، زیستگاه، انرژی‌های تجدیدپذیر، مصرف درست انرژی، و... ارزش‌ها و هنجارهای زیست‌محیطی به کودکان آموزش داده می‌شود

و تنوع مفاهیم و اصطلاحات مرتبط با موضوع هستیم. مثلاً در پایه هفتم ارزش‌ها و هنجارهای زیست‌محیطی با کمک مفاهیمی مانند حق، مسئولیت، مصرف‌گرایی، زیستگاه، تخریب زیستگاه، منطقه حفاظت‌شده، طبیعت‌گردی، سازمان حفاظت محیط زیست، محیط‌بان، منابع آب و خاک، سازمان جنگل‌ها، مراتع و آبخیزداری، گردشگری، طبیعت‌گردی، محیط زیست، پارک‌های ملی و... بازتابی و توضیح داده شده‌اند.

در پایه هشتم ارزش‌ها و هنجارهای زیست‌محیطی با کمک مفاهیم تعاون و نقش نهاد دولت (مصوبات زیست‌محیطی) بازتابی شده‌اند. در پایه نهم نیز هنجارهای اجتماعی معطوف به ارزش‌های زیست‌محیطی، به کمک مفاهیمی نظیر آب، هوا، تغییرات آب و هوایی، نقش انسان‌ها در تغییرات اقلیمی، تخریب زیستگاه‌ها، ریه‌های زمین، نهادهای بین‌المللی زیست‌محیطی، فهرست قرمز، جمعیت و شهرنشینی، آلودگی هوا، زاغه‌نشینی، ارزش‌ها، عقاید و هنجارها، ارزش تلقی کردن محیط زیست، تفکیک زباله، صرفه‌جویی، هویت اجتماعی، حقوق و تکالیف شهروندی، مصرف‌گرایی، تخریب محیط زیست، بهره‌وری، و بهره‌وری سبز بازتابی و آموزش داده شده‌اند.

پی‌نوشت‌ها

۱. در حوزه علمی و دانشگاهی بین مفاهیم علوم اجتماعی، مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی از حیث ماهیت، موضوع، روش و... تفاوت هست. با این حال از آنجا که مخاطب اصلی ما در این مقاله دبیران مطالعات اجتماعی و دانشجویان معلمان هستند، در اینجا ما مسامحتاً این سه مفهوم را بعضاً معادل هم و به جای هم یا در کنار هم به کار گرفته‌ایم.

2. Representation

منابع

۱. ایتزن، دی استنتلی؛ پاکزین، ماکزین؛ کلی ایتزن، اسمیت (۱۳۹۶). مسائل اجتماعی از دیدگاه انتقادی (ج ۱). ترجمه هوشنگ نایبی، انتشارات پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات. تهران.
۲. ساتن، دلبلیو فیلیپ (۱۳۹۷). درآمدی بر جامعه‌شناسی محیط زیست. ترجمه صادق صالحی. انتشارات سمت. تهران. چاپ سوم.
۳. مشونیس، جان (۱۳۹۷). مسائل اجتماعی (ج ۱ و ۲). ترجمه هوشنگ نایبی، انتشارات پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات. تهران. چاپ دوم.
۴. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۸). کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره‌های ابتدایی و متوسطه اول.
5. Barcan.S. (2015), *Social Problems: Continuity and Change*, University of Minnesota Libraries Publishing Edition.
6. Irwin. A(2001). *Sociology and Environmental. polity press: Cambridge.*

زیست‌محیطی پرداخته شده که اهم مطالب آن در جدول ۱ آمده است. ۲-۴. در کتاب مطالعات اجتماعی پایه هشتم (کد ۱۲۲) در دو درس به مباحث زیست‌محیطی پرداخته شده که اهم مطالب آن در جدول ۲ آمده است.

۳-۴. در کتاب مطالعات اجتماعی پایه نهم (کد ۱۳۸)، در هشت درس به مباحث زیست‌محیطی پرداخته شده است.

در دوره متوسطه پرداختن به مفاهیم زیست‌محیطی و بازتابی آن‌ها در پایه هفتم در هفت درس، در پایه هشتم در دو درس، و در پایه نهم نیز در هشت درس صورت گرفته است. همچنین در پایه نهم عمق و گستردگی مطالب بیشتر است. از طرف دیگر، در پایه هفتم، مفاهیم مرتبط با حوزه محیط زیست بیشتر در فصل‌های جغرافیایی مطالعات اجتماعی، یعنی درس‌های ۱۱، ۱۲، ۱۴ و ۱۶ بازتابی شده است. در پایه هشتم مفاهیم مرتبط با حوزه محیط زیست نیز فقط در دو درس از فصل‌های اجتماعی مطالعات اجتماعی، یعنی درس‌های ۱ و ۳ بازتابی شده است. نهایتاً اینکه در پایه نهم، مفاهیم مرتبط با حوزه محیط زیست بیشتر در فصل‌های اجتماعی مطالعات اجتماعی، یعنی درس‌های ۱۷، ۱۸، ۲۲، ۲۳ و ۲۴ بازتابی شده است. ضمن اینکه در هر سه پایه و به تناوب، از انواع تصویر و نگاره مرتبط (پایه هفتم ۴۶ تصویر، پایه هشتم ۴ تصویر، و پایه نهم ۴۱ تصویر) استفاده شده است.

۵. جمع‌بندی نهایی

باید گفت، از آنجا که مسائل زیست‌محیطی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر زندگی اجتماعی انسان‌ها اثر می‌گذارند، باید آن‌ها را به‌عنوان مسئله اجتماعی و موضوع و سوژه مناسبی برای مطالعات اجتماعی تلقی کرد. از طرف دیگر باید گفت: کنش یا رفتار و هنجارهای معطوف به ارزش‌های زیست‌محیطی مفهوم مرکزی و غالب در این مطالعات هستند. لذا تأثیر آموزش، دانش و آگاهی‌های زیست‌محیطی، نگرش‌های زیست‌محیطی، ادراک زیست‌محیطی و ارزش‌های زیست‌محیطی بر هنجارهای زیست‌محیطی دانش‌آموزان انکارناپذیر است.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، با استفاده از مفاهیم و اصطلاحاتی نظیر زباله، بازیافت، آلودگی و مصرف بد آب، محیط زیست، زیستگاه، انرژی‌های تجدیدپذیر، مصرف درست انرژی، و... ارزش‌ها و هنجارهای زیست‌محیطی به کودکان آموزش داده می‌شود.

در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه شاهد گسترده‌تری

شاخص جهانی منزلت اجتماعی معلمان

نوشته: وی جی اف^۱
ترجمه: دکتر کیومرث فلاحی

اشاره

«شاخص جهانی منزلت اجتماعی معلم» (global teacher status index) از جمله شاخص‌هایی است که جایگاه و موقعیت معلمان را در افکار عمومی مردم جهان می‌سنجد. این شاخص توسط «بنیاد وارکی جیمز» که سازمانی غیرانتفاعی است و در کشور انگلستان (لندن) قرار دارد، تدوین شده است. بنیاد مزبور وظیفه و مأموریت خود را بهبود و توسعه استانداردهای آموزشی بین کودکان و دانش‌آموزان محروم سراسر جهان می‌داند. بنیاد وارکی جیمز در یکی از آخرین نظرسنجی‌های خود وضعیت و منزلت اجتماعی معلمان را در ۲۱ کشور جهان نزد افکار عمومی مورد سنجش و بررسی قرار داده و گزارش کرده است. نظرسنجی در ۲۱ کشور برزیل، فنلاند، ژاپن، کره جنوبی، سوئد، ترکیه، سنگاپور، ایالات متحده آمریکا، هلند، آلمان، فرانسه، انگلستان و... با حجم نمونه بیش از ۲۰۰۰ نفر انجام پذیرفت. گزیده‌ای از یافته‌ها و نتایج نظرسنجی مذکور بدین شرح است:

آموزش‌های مطلوب را به فرزندانشان می‌دهند، اعتماد دارند. ۸۰ درصد پاسخ‌گویان در فنلاند و ایالات متحده معتقدند که پرداختی به معلمان باید متناسب با عملکرد دانش‌آموزان باشد، البته به‌طور میانگین ۷۵ درصد از پاسخ‌گویان در همه کشورها از این نظر دفاع می‌کنند.

● ۵۰ درصد از والدین در چین فرزندان خویش را تشویق می‌کنند که معلم شوند. همچنین در کشورهای ژاپن، ایالات متحده آمریکا و فرانسه معلمان خیلی بیشتر از آنکه مردم فکر می‌کنند، پول دریافت می‌کنند و رابطه معناداری بین پرداختی به معلمان و عملکرد دانش‌آموزان وجود دارد.

در نظرسنجی انجام‌یافته، سطح احترام به معلمان در کشورهای متفاوت و پایگاه و منزلت اجتماعی آنان بررسی شده است. تحلیل داده‌ها، عوامل مختلف زیادی را برجسته می‌کند. در این بررسی نیم‌رخ احترام به معلمان، تدریس به‌عنوان یک حرفه برای آینده، درک بافتمند پایگاه و منزلت اجتماعی معلمان، و دیدگاه‌ها نسبت به احترام دانش‌آموزان به معلمان مورد تحلیل قرار گرفت و داده‌ها خلاصه شدند. سپس شاخص یارته‌بندی منزلت اجتماعی معلمان هر کشور نشان داده شد. در پی آن، از تکنیک‌های آماری «تحلیل مؤلفه‌های اصلی» برای تعیین

که در آن معلمان از منزلت اجتماعی پایینی برخوردارند عبارت‌اند از: برزیل، جمهوری چک و ایتالیا. همچنین فنلاند از جمله کشورهایی است که نظام آموزشی مطلوبی در میان سایر کشورها دارد. یافته‌های دیگر نشان می‌دهند که در کشور کره جنوبی ۵۵ درصد از شهروندان فکر می‌کنند که دانش‌آموزان به معلمان احترام نمی‌گذارند، این در حالی است که ۷۵ درصد از مردم چین اعتقاد دارند که دانش‌آموزان به معلمان خود احترام می‌گذارند.

● به‌طور کلی ۶۳ درصد از مردم اذعان داشته‌اند که به معلمان از این نظر که

کلیدواژه‌ها: منزلت اجتماعی، منزلت اجتماعی معلم، شاخص جهانی، جایگاه و موقعیت معلمان

● طبق یافته‌ها و نتایج نظرسنجی، معلمان از نظر منزلت و پایگاه اجتماعی، بیشترین شباهت را با پزشکان (در چین)، پرستاران (در فرانسه، پرتغال و ترکیه)، کتابداران (در ایالات متحده آمریکا و برزیل) و مدیران شهرداری (در ژاپن) دارند.

● کشورهایی که در آن معلمان منزلت و پایگاه بالایی دارند، عبارت‌اند از: چین، یونان، ترکیه و کره جنوبی. در مقابل، کشورهای

روندها و مشابهت‌های موجود بین کشورها را برجسته کند و با ارزشیابی آن‌ها می‌توان به اصلاحات آموزشی دست یازید.

بنیاد «وارکی جیمز» به دنبال پاسخ به این پرسش‌ها بود. بنابراین، یک پیمایش قرن بیستمی را از هزار نفر ترتیب داد که نماینده پاسخ‌گویی از جانب این کشورها بودند: برزیل، چین، جمهوری چک، مصر، فنلاند، فرانسه، آلمان، یونان، فلسطین اشغالی، ایتالیا، ژاپن، هلند، نیوزیلند، پرتغال، ترکیه، سنگاپور، کره جنوبی، اسپانیا، سوئیس، انگلیس و ایالات متحده آمریکا. نتایج در این گزارش گردآوری و در سه بخش کلیدی زیر ارائه شده‌اند:

۱. منزلت معلمان
۲. ادراک افراد از پاداش به معلمان
۳. کارگزاری و منزلت معلمان

منزلت معلمان

هدف اصلی این مطالعه درک این نکته بود که چگونه معلمان در کشورهای مختلف مورد احترام قرار می‌گیرند و جایگاه اجتماعی آنان کجا قرار دارد. به منظور رسیدن به این هدف اقدامات زیر انجام شدند:

۱. کاوش در مورد نیم‌رخ معلمان ابتدایی و متوسطه، و معلمان ارشد از نظر منزلت آن‌ها.
۲. تحلیل معلمی به‌عنوان یک حرفه مورد علاقه، با توجه به تشویق والدین به فرزندان خود در پذیرفتن این شغل.
۳. ایجاد درکی بافتمند از منزلت اجتماعی معلم نسبت به دیگر حرفه‌های موجود در جامعه.
۴. بررسی نظرات ادراک شده دانش‌آموزان از احترام به معلم.

یافته‌های به‌دست آمده در قالب «شاخص‌های منزلت اجتماعی معلمان» ارائه شدند که نشان‌دهنده میزان احترام به حرفه معلمی، هم در داخل کشور و هم در مقایسه با دیگر کشورها هستند.

کاوش در مورد جایگاه و منزلت اجتماعی معلمان

به منظور تعیین جایگاه حرفه معلمی در جامعه از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا ۱۴ حرفه زیر را بر مبنای درجه منزلتی که دارند، رتبه‌بندی کنند:

۱. معلم ابتدایی
۲. معلم متوسطه اول
۳. معلم ارشد

یافته‌های کلیدی

- هیچ ارتباط مشخصی میان پایگاه اجتماعی معلمان یک کشور با نمره شاخص آن‌ها و نتایج تحصیلی دانش‌آموزان آن وجود ندارد. با این حال، با توجه به تفاوت‌های ادراکی و فرهنگی بین کشورهای مختلف، سطح منزلت اجتماعی در آن‌ها متفاوت است.
- معلمان در کشورهای چین، کره جنوبی، ترکیه، مصر و یونان نسبت به کشورهای اروپایی از احترام بیشتری برخوردارند.
- فلسطین اشغالی و برزیل در پایین‌ترین رده قرار گرفته‌اند.

گزارش منزلت اجتماعی معلمان

اگرچه قصد داریم، ارتباط عملکرد تحصیلی یک کشور با منابع نظام آموزشی، فرایند تأمین نیرو و نحوه پرداخت دستمزد به معلمان، و تأثیر عوامل فرهنگی و اجتماعی را بر جایگاه معلمان مشخص کنیم. اما درک تأثیر موارد زیر برایمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است:

- میزان احترام به معلمان در مقایسه با دیگر حرفه‌ها؛
- پایگاه یا منزلت اجتماعی معلمان؛
- ترغیب یا عدم ترغیب دانش‌آموزان توسط والدینشان به در پیش گرفتن شغل معلمی؛
- چگونگی برداشت مردم جامعه در این زمینه که آیا دانش‌آموزان به معلمان خود احترام می‌گذارند یا نه؛
- نظر مردم جامعه در خصوص میزان حقوق دریافتی معلمان؛
- نظر مردم در خصوص این پرسش: آیا دریافتی معلمان، بایستی بر مبنای عملکرد آن‌ها باشد؟
- مردم تا چه حدی نظام آموزشی کشور خود را قبول دارند؟
- تا چه اندازه به معلمان در ارائه یک آموزش مناسب به کودکان اعتماد می‌شود؟
- آیا اتحادیه‌های معلمان از قدرت بیش از اندازه‌ای برخوردارند؟

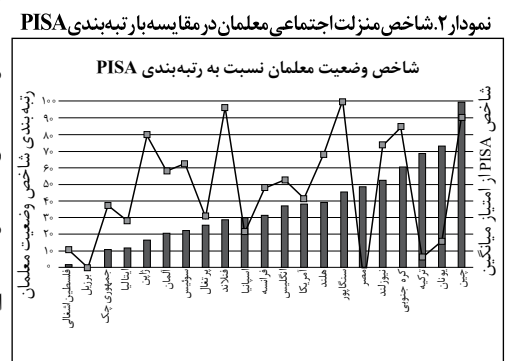
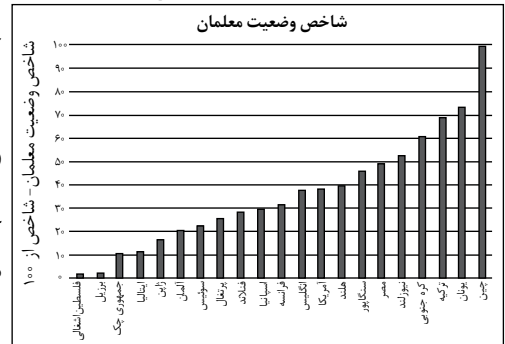
پرسش‌های بالا همه ابعاد پایگاه معلمان را تشکیل می‌دهند. ارزشیابی از پایگاه معلمان می‌تواند شناخت ارزشمندی را برای مربیان و دولت‌ها فراهم کند تا نتایج تربیتی را بهبود بخشند. به‌علاوه، مقایسه جهانی کشورها می‌تواند

حداکثر مقدار واریانس میان عوامل بهره گرفته شد. هدف از این رویه، شناسایی هم‌بستگی میان متغیرهای گوناگون در حال سنجش، و کاهش تعداد متغیرها با حذف متغیرهای مشابه بود. این شاخص براساس چهار پرسش اصلی سنجش در نظر گرفته شده است:

۱. رتبه معلمان دوره ابتدایی نسبت به دیگر حرفه‌های جامعه؛
۲. رتبه معلمان دوره متوسطه اول نسبت به دیگر حرفه‌های جامعه؛
۳. رتبه معلمان نسبت به سایر حرفه‌های مشابه جامعه؛
۴. رتبه پایگاه یا منزلت معلمان در نظر دانش‌آموزان.

مقایسه شاخص منزلت اجتماعی معلمان براساس میانگین درآمد سالانه یک معلم و میانگین امتیازات هر کشور در رتبه‌بندی PISA نشان داده شده است. ۲۱ کشور در مقیاس یک تا ۱۰۰ بررسی شده‌اند.

نمودار ۲، شاخص منزلت اجتماعی معلمان را در مقایسه با میانگین امتیازات رده‌بندی PISA نمودار ۱، شاخص پایگاه یا منزلت اجتماعی معلمان



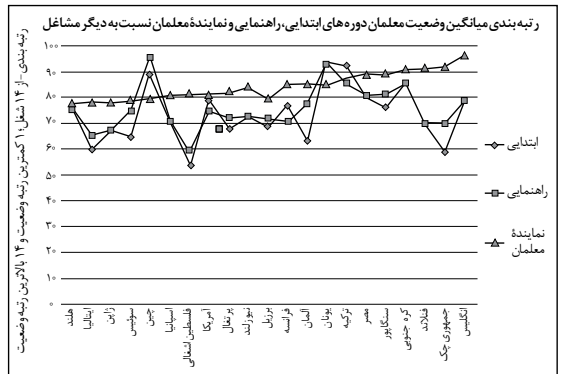
در هر کشور نشان می‌دهد. بنابر یافته‌های جدول ۱، هیچ ارتباط مشخصی بین شاخص هر کشور و بازده نظام آموزش و پرورش آن وجود ندارد.

● **طبق یافته‌ها و نتایج نظرسنجی، معلمان از نظر منزلت و پایگاه اجتماعی، بیشترین شباهت را با پزشکان (در چین)، پرستاران (در فرانسه، پرتغال و ترکیه)، کتابداران (در ایالات متحده آمریکا و برزیل) و مدیران شهرداری (در ژاپن) دارند.**

۴. پزشک
۵. پرستار
۶. متصدی کتابخانه
۷. مددکار اجتماعی
۸. طراح سایت
۹. افسر پلیس
۱۰. مهندس
۱۱. وکیل
۱۲. حسابدار
۱۳. مشاور مدیریت

این حرفه‌ها به عمد از میان شغل‌های نیازمند تحصیلات انتخاب شدند و تلاش شد تا حد ممکن دارای وجه تفاوت و تشابه بسیار باشند، تا شرکت‌کنندگان گزینه‌های مختلفی را در اختیار داشته باشند و در نتیجه در نهایت بتوان به رتبه‌بندی دقیقی از این مشاغل دست یافت. نمودار خطی ۳ نشان می‌دهد که میانگین رتبه‌بندی معلمان ابتدایی، دبیرستان و معلمان ارشد بین ۱ تا ۱۴ است و نمره ۱۴ به بالاترین شغل‌ها تعلق گرفته است. همین‌طور این نمودار خطی با هدف خط مرجع، معلمان ارشد را نیز رتبه‌بندی کرده است. میانگین رتبه‌بندی احترام به معلم در ۲۱ کشور، نمره ۷ از ۱۴ است و این نشان‌دهنده یک رتبه‌بندی در حد متوسط در احترام به معلمان در مقایسه با دیگر شغل‌هاست. به علاوه در ۸۶ درصد از این کشورها، معلمان دوره متوسطه بیشتر از معلمان دوره ابتدایی مورد احترام بوده‌اند.

نمودار ۳. رتبه‌بندی معلمان ابتدایی و متوسطه و مدیران مدارس نسبت به سایر مشاغل





درک بافتمند پایگاه اجتماعی معلمان

کمی کردن وضعیت یک حرفه، اگر هیچ درکی از تعداد اطلاعات ترجمه شده وجود نداشته باشد، غیرممکن است. علاوه بر رتبه‌دهی معلمی به‌عنوان حرفه، از پاسخ‌دهندگان خواستیم که شغلی را که در آن کشور بیشتر به معلمی شبیه است، مشخص کنند.

نمودار ۴ خلاصه پاسخ‌ها را در یک نمودار نشان می‌دهد و بیانگر تعداد افرادی است که پنج شغل جایگزین را به این شرح بیان کرده‌اند:

۱. مددکار اجتماعی؛ ۲. کتابدار؛ ۳. دکتر؛ ۴. پرستار؛ ۵. مدیر دولتی محلی.

هیچ‌گونه توافق عمومی که حرفه‌ای قابل قیاس با معلمی را مشخص کند، وجود ندارد. در بیشتر کشورهای شغل معلمی حرفه‌ای شبیه کارمندی است.

زمانی که وضعیت اجتماعی را تحلیل می‌کنیم، اهمیت دارد، شاخص‌های مؤثری را بررسی کنیم که پاسخ‌دهندگان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. یکی از این شاخص‌ها که نمونه‌ها را از نظر پاسخ‌گویان نشان می‌دهد، این است که حرفه معلمی بیشتر کشورهای، شغلی شبیه کارمند خدمات اجتماعی در نظر گرفته می‌شود. این‌گونه حرفه‌ها، بنابر قرارداد، حقوقی ثابت، همراه با امنیت شغلی و حق تعطیلات دارند. کشورهایی مانند آلمان، ایتالیا، اسپانیا، سوئیس و هلند کشورهایی هستند که در آن‌ها معلمان بیشترین شباهت را به مددکاران اجتماعی دارند.

این‌گونه مقایسه‌ها بهترین نمونه‌هایی هستند که نشان می‌دهند، معلمان و حرفه معلمی در فرهنگ‌های مختلف چگونه مورد توجه قرار می‌گیرند. قضاوت‌ها نشان‌دهنده نوع کاری است که معلمان در کشورهای متفاوت انجام می‌دهند و مسیری است که آن‌ها در حرفه خود طی می‌کنند. به خوبی آشکار می‌شود که چرا حرفه معلمی بیشترین احترام را در چین دارد. دلیلش این است در آنجا معلمان با پزشکان مقایسه می‌شوند و موقعیت آن‌ها در جایگاه محبوب‌ترین قشر جامعه قرار دارد. در مقابل، کشورهای نیز هستند که در آن‌ها حرفه معلمی بیشترین شباهت را به مددکاران اجتماعی دارد و همین بیانگر رفتار کاملاً متفاوت والدین با معلمان است.

که آن‌ها را در موقعیت امر و نهی کننده

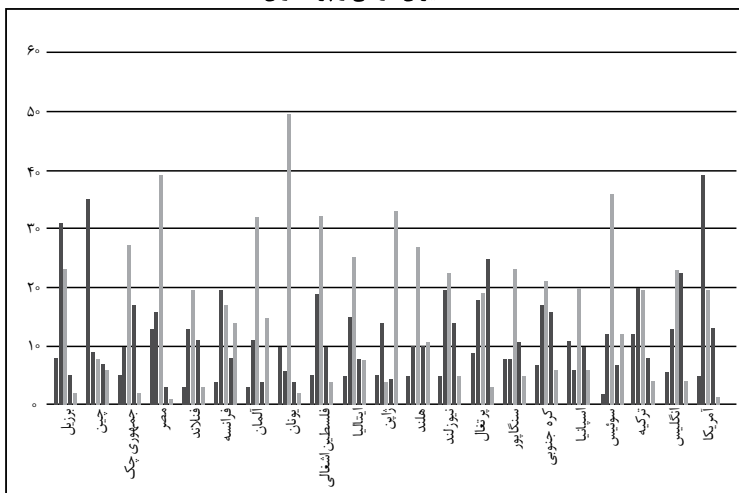
میانگین رتبه‌بندی احترام به معلم در ۲۱ کشور، نمره ۷ از ۱۴ است و این نشان‌دهنده یک رتبه‌بندی در حد متوسط در احترام به معلمان در مقایسه با دیگر شغل‌هاست. به‌علاوه در ۸۶ درصد از این کشورها، معلمان دوره متوسطه بیشتر از معلمان دوره ابتدایی مورد احترام بوده‌اند

یافته‌های کلیدی

- در کشورهای ایالات متحده آمریکا، برزیل، فرانسه و ترکیه مردم فکر می‌کنند معلمان بیشترین شباهت را به کتابداران دارند.
- در نیوزیلند مردم فکر می‌کنند، حرفه معلمی بیشتر شبیه پرستاری است.
- در ژاپن مردم فکر می‌کنند معلمان بیشترین شباهت را به مدیران دولتی محلی دارند.
- تنها در چین است که مردم فکر می‌کنند، معلمان بیشترین شباهت را به پزشکان دارند. در مقابل در ایالات متحده آمریکا، کمتر از ۵ درصد پاسخ‌دهندگان فکر می‌کنند که معلمان وضعیتی مشابه پزشکان دارند.

بالا‌تری در این‌گونه جوامع قرار می‌دهد. در ۶۷ درصد کشورهای مورد مطالعه، معلمی به‌عنوان شغلی در نظر گرفته می‌شود که با مردم ارتباطی نزدیک دارد و به همین دلیل باید در معلمان روحیه «حمایتگر» وجود داشته باشد. با این حال، وضعیت معلمان همانند مددکاران اجتماعی است. هیچ توافق بین‌المللی یا ارتباط میان تولید ناخالص ملی و وضعیت معلمان وجود ندارد. اما ارتباطی میان نوع کاری که معلمان انجام می‌دهند و اینکه از دیدگاه سیاسی و اقتصادی چگونه مورد توجه قرار می‌گیرند، وجود دارد. شواهد ما بیانگر چگونگی ساختار سازمانی و شیوه‌های کشورهای نمونه مورد مطالعه است.

نمودار ۴. وضعیت اجتماعی معلمان در مقایسه با پزشکان، کتابدارها، مددکاران اجتماعی، مدیران دولتی و پرستاران

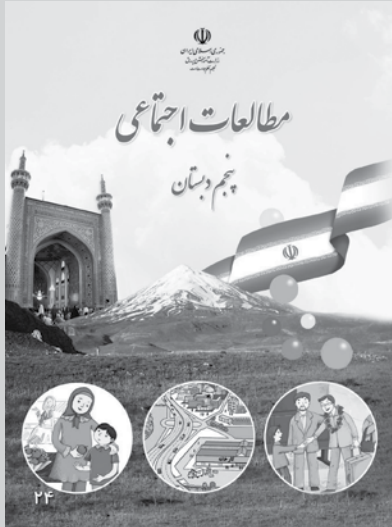


ادامه دارد.

تفکر انتقادی در کتاب مطالعات اجتماعی

نقد و بررسی کتاب «مطالعات اجتماعی»

پایه پنجم ابتدایی براساس
مؤلفه‌های تفکر انتقادی لیپمن



سیروس برخان

دبیر آموزش و پرورش شهرستان تکاب

مقدمه

در عصر حاضر، برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی، در کل نظام آموزشی، یکی از مهم‌ترین درس‌هاست و تأمین نیاز یادگیری مادام‌العمر فراگیرندگان را برعهده دارد. زیرا فراگیرندگان امروز شهروندان فردای جامعه محسوب می‌شوند که باید در ابعاد متفاوت رشد یابند و مهارت لازم را کسب کنند. از آنجا که تغییر و تحول در دنیای امروز در همه ابعاد زندگی به صورتی دائمی و اجتناب‌ناپذیر وجود دارد، برنامه‌درسی در هر جامعه مسئولیت آماده‌سازی فراگیرندگان را برای رویارویی با چنین موقعیت‌هایی برعهده دارد. این امر می‌تواند از طریق توجه به پرورش تفکر انتقادی و رشد و بهبود قوه قضاوت افراد تحقق یابد.

گسترش صلاحیت‌های تفکر برای رشد دانش‌آموزانی که به‌طور فزاینده در حال روبه‌رو شدن با جهان فناوری و طبعاً جهانی گسترده‌اند، حیاتی است. زیرا اشخاص نمی‌توانند دانش کافی را برای استفاده در آینده، در حافظه‌شان ذخیره کنند. اطلاعات به اندازه‌ای در حال گسترش است که اشخاص، برای اینکه قادر به اداره مسائل مختلف، در زمینه و زمان‌های متفاوت زندگی‌شان باشند، نیازمند مهارت‌های قابل انتقال‌اند. پیچیدگی شغل‌های امروزی به افرادی نیاز دارند که بتوانند در تولید دانش و فرایندهای جدید مطلب را درک، قضاوت و مشارکت کنند. بسیاری از دانش‌آموزان ما ممکن است در آینده مشاغلی داشته باشند که امروزه آن مشاغل وجود ندارند. بنابراین مهم است که دانش‌آموزان در مورد صلاحیت‌های پردازش تفسیر و ارزیابی اطلاعات جدید آموزش ببینند.

جوامع امروزی به شهروندانی نیاز دارد که اطلاعات منابع مختلف را جذب کنند، درست بودن آن را تشخیص دهند، و برای قضاوت از آن بهره بگیرند. بر همین مبنا لذا **هالپرن** معتقد

چکیده

هدف پژوهش حاضر نقد و بررسی کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم دوره تحصیلی ابتدایی براساس مؤلفه‌های «تفکر انتقادی» لیپمن بود. روش تحقیق در این پژوهش توصیفی از نوع تحلیل محتوا، و جامعه آماری پژوهش شامل یک جلد کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بوده است. در این پژوهش حجم نمونه را برابر با حجم جامعه انتخاب کردیم. به منظور اعتباریابی و روایی صوری و محتوایی ابزار تحقیق نیز از دیدگاه متخصصان علوم تربیتی استفاده شد. پایایی پژوهش با استفاده از «فرمول پایایی هولستی» محاسبه گردید و ضریب توافق بین کدگذاران ۰/۸۱ به دست آمد. ابزار این پژوهش «فرم تحلیل محتوا» بود که براساس مؤلفه‌های تفکر انتقادی لیپمن تنظیم شده بود.

نتایج حاصل حاکی از آن است که در کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم ابتدایی بیشترین فراوانی مربوط به مؤلفه «ارزیابی مدارک و شواهد» (۲۹٪) و کمترین فراوانی مربوط به مؤلفه «صراحت‌داشتن» (۳٪) است. همچنین، از مجموع کل واحدهای دارای مؤلفه‌های تفکر انتقادی و فاقد آن در کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم ابتدایی که شامل ۴۳۲ واحد متن و فعالیت و تصویر است، ۳۰۵ واحد آن (یعنی ۷۰٪) دارای مؤلفه‌های تفکر انتقادی هستند. بنابراین در جهت پرورش هر چه بهتر تفکر انتقادی باید به اصل تناسب در به‌کارگیری مؤلفه‌ها و همچنین محتوای متن، فعالیت و تصویر توجه بیشتری شود.

کلیدواژه‌ها: تحلیل محتوا، تفکر انتقادی، کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم ابتدایی

است: هدف تعلیم و تربیت برای شهروند مردم‌سالار، پرورش تفکر انتقادی است. مطابق دیدگاه پل (۱۹۹۲): تفکر انتقادی یکی از هدف‌های تعلیم و تربیت نیست، بلکه هدف اساسی آن است [به نقل از: بدری، ۱۳۸۵].

دیویی ماهیت و ذات تفکر انتقادی را «قضاوت معلق» یا «بدبینی سالم» (نقد سازنده) و «پرهیز از تعجیل در قضاوت» تعریف می‌کند، به عبارت دیگر، او تفکر انتقادی را، بررسی فعال، پایدار و دقیق هر عقیده یا دانش می‌داند [مایرز، ۱۳۹۰]. **پل و الدر** (۲۰۰۶) چارچوب عملی تفکر انتقادی را یک فرایند شناختی می‌دانند و نشان می‌دهند که فقط با تبدیل شدن به تفکر درباره تفکر می‌توان توانایی‌های شخصی را برای ارزیابی استدلال‌ها و به چالش کشیدن پیش‌فرض‌های دیگران بهبود بخشید [Marnik, 2013:7].

آموزش تفکر انتقادی شامل ایجاد عمدی جو عدم تعادل است تا شاگردان بتوانند فرایندهای فکری خود را اصلاح کنند یا دوباره از نو بسازند. متأسفانه در طول سال‌های تعلیم و تربیت، آگاهی‌ها و حقایق بی‌شماری به دانش‌آموز عرضه می‌شوند، ولی نحوه تفکر و اصول اندیشیدن در او تقویت نمی‌شود. گویی استعداد اندیشیدن در جریان عمل به‌طور خودکار بروز می‌کند. یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده فقر مهارت نقد و ارزیابی در کلاس درس است. شاید به همین دلیل است که در حال حاضر، تفکر انتقادی به‌عنوان یک کمبود در سطح جهان، نظر کارشناسان را به‌طور جدی به خود جلب کرده است [تامسون، ۱۳۸۲].

کتاب درسی یا محتوای مواد آموزشی، به‌ویژه در نظام‌های آموزشی متمرکز، محور مکتوب و مدون تعلیم و تربیت محسوب می‌شود که

فعالیت‌ها و تجربه‌های تربیتی دانش‌آموزان توسط معلم و حول محور آن سازمان‌دهی می‌شود و به بررسی و تحلیل علمی نیاز دارد. نوعی از تحلیل که برای برنامه‌ریزان درسی، مؤلفان و تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های درسی بسیار مفید و ضروری است، «تحلیل محتوایی» است [بارمحمدیان، ۱۳۹۱].

یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی که نظام‌های آموزشی باید به آموزش آن همت گمارند، «مهارت تفکر انتقادی» است. متخصصان بزرگ تعلیم و تربیت با تأکید بر اهمیت تفکر، به‌ویژه تفکر انتقادی، پرورش آن را یکی از هدف‌های اصلی تعلیم و تربیت می‌دانند [مایرز، ۱۳۹۰]. برای رشد تفکر دانش‌آموزان و انتقال مهارت‌های این تفکرها به زمینه‌های دیگر، آنان باید بتوانند ارزش تفکر خود و تفکر دیگران را، با شناخت استانداردهای آشکار ارزش‌سنجی تفکر، تشخیص دهند. [Edman, 2009: 46]

بنابراین برای تحول در برنامه‌های آموزش و پرورش این چالش وجود دارد که نه تنها یک فرد نخبه، بلکه همه افراد را قادر سازند که متفکرانی مؤثر باشند. زیرا هر فردی به این قابلیت نیاز دارد. یادگیرندگان باید آگاهی‌شان را از خود به‌عنوان متفکر و یادگیرنده گسترش دهند، راهبردهایی را برای تفکر مؤثر تمرین کنند، و منش تفکر را که در طول زندگی به آن نیاز دارند، گسترش دهند [کتاب معلم تفکر و پژوهش ششم ابتدایی، ۱۳۹۱]. در دنیای امروز بیش از هر زمان دیگری کسب مهارت‌های تفکر انتقادی به ضرورتی غیرقابل انکار در بازار کار، رویارویی با سؤال‌های مادی و معنوی، ارزیابی دیدگاه‌ها، خطمشی‌های افراد، مؤسسه‌ها و نهایتاً مواجهه با مشکلات اجتماعی تبدیل شده است [Hatcher, 2005].

دانش‌آموزان ما پس از سال‌ها که تحصیل می‌کنند، باز هم فلسفی فکر نمی‌کنند و به دنبال حفظ طوطی‌وار و یادگیری مصنوعی هستند. محتوای کتاب‌های درسی ما باید مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان را پرورش دهند تا یادگیرندگانی مادام‌العمر و شهروندانی مسئول، جهانی و نقاد باشند. بنابراین تحقیق و پژوهش در زمینه تفکر انتقادی و بررسی جایگاه آن برای دادن بازخورد و راهنمایی مناسب به برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی و همچنین معلمان مجری این کتاب‌ها، امری ضروری و مهم است. بر این اساس جهت ایفای نقش مؤثر و متناسب با تحولات جهانی و افزایش تأثیرگذاری محتوا، باید محتوای درسی از بعد تفکر انتقادی مورد توجه ویژه قرار گیرد، تا این محتوا با کسب ویژگی‌های لازم، به نیازهای اساسی دانش‌آموزان پاسخ دهد و تفکر انتقادی را در آنان پرورش دهد و از این رهگذر دانش‌آموزان به یادگیرندگان مادام‌العمر و شهروندانی مسئول تبدیل شوند. بر همین اساس در سال‌های اخیر در کشورمان برای حل چنین مشکلاتی، کارگزاران، متخصصان و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت، درصدد تدوین سند تغییر و تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی برآمدند که اولین هدف اساسی آن «تربیت عقلانی» و تقویت تفکر و تعقل است [مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش در راستای تحول بنیادین، ۱۳۹۱: ۱۲۸-۱۲۷].



Lipman

حسب تمایز متن، فعالیت و تصویر، از ۱۹۲ واحد متن، ۱۲۷ واحد آن (۶۶٪)، از ۷۲ واحد فعالیت، ۵۹ واحد آن (۸۲٪)، و از ۱۶۸ واحد تصویر ۱۱۶ واحد آن (۶۹٪)، دارای تفکر انتقادی هستند. همچنین، داده‌های جدول ۱، نمای کلی میزان هر کدام از مؤلفه‌های نه‌گانه تفکر انتقادی را در مقایسه با هم در محتوای دارای تفکر انتقادی کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه پنجم ابتدایی نشان می‌دهد. از مجموع ۳۰۵ واحد دارای تفکر انتقادی کل متن، فعالیت و تصویر تحت عنوان درس، ۵۲ واحد آن، یعنی ۱۷ درصد، مربوط به مؤلفه پرسشگری، ۳۴ واحد، یعنی ۱۱ درصد مربوط به مؤلفه تحلیل و ارزیابی، ۱۶ واحد، یعنی ۶ درصد مربوط به مؤلفه استدلال، ۹۰ واحد، یعنی ۲۹ درصد مربوط به مؤلفه ارزیابی شواهد و مدارک، ۴۴ واحد، یعنی ۱۴ درصد مربوط به تفسیر داده‌ها، ۳۴ واحد، یعنی ۱۱ درصد مربوط به مؤلفه جمعی بودن، ۱۳ واحد، یعنی ۵ درصد مربوط به مؤلفه قضاوت صحیح، ۱۲ واحد، یعنی ۴ درصد مربوط به مؤلفه منطقی بودن و ۱۰ واحد، یعنی ۳ درصد مربوط به مؤلفه صراحت داشتن است.

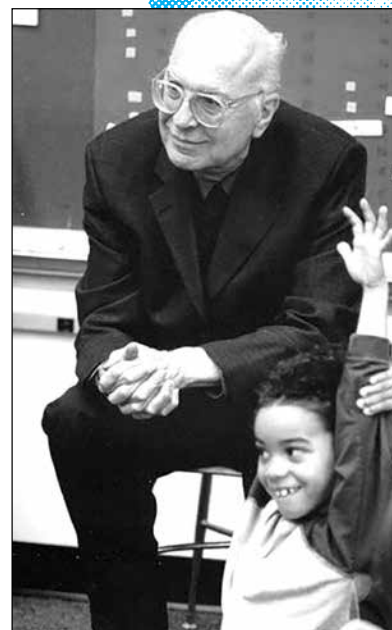
بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بیشترین مقدار فراوانی مؤلفه‌ها نسبت به کل واحدهای کدگذاری شده (دارای تفکر انتقادی) مربوط به مؤلفه ارزیابی شواهد و مدارک (۲۹٪) و پرسشگری (۱۷٪) و کمترین مقدار فراوانی مربوط به مؤلفه منطقی بودن (۴٪) و صراحت داشتن (۳٪) است.

جدول ۱. بررسی میزان مؤلفه‌های تفکر انتقادی در مقایسه با هم در مطالعات اجتماعی پنجم ابتدایی

مؤلفه‌ها	پرسشگری	تحلیل و ارزیابی	استدلال	ارزیابی شواهد	تفسیر داده‌ها	جمعی بودن	قضاوت صحیح	منطقی بودن	صراحت داشتن	واحد دارای تفکر انتقادی	درصد به نسبت دارای تفکر انتقادی
متن	۳۰	۱۵	۶	۶۲	۱۰	۴	۳	۲	۵	۱۲۷	۴۲
فعالیت	۱۵	۶	۶	۱۵	۴	۵	۴	۲	۲	۵۹	۲۰
تصویرها	۷	۱۳	۴	۱۳	۳۰	۲۵	۶	۸	۳	۱۱۶	۳۸٪
مجموع دارای تفکر انتقادی	۵۲	۳۴	۱۶	۹۰	۴۴	۳۴	۱۳	۱۲	۱۰	۳۰۵	۱۰۰
درصد دارای تفکر انتقادی	۱۷	۱۱	۶	۲۹	۱۴	۱۱	۵	۴	۳	۱۰۰	-

تفکر انتقادی در کتاب مطالعات اجتماعی پنجم ابتدایی تا ۷۰ درصد محتوا را پوشش می‌دهد. البته باید در جهت پرورش هر چه بهتر تفکر انتقادی، به اصل تناسب در به‌کارگیری مؤلفه‌ها و همچنین محتوای متن، فعالیت و تصویر توجه بیشتری شود

در همین راستا پژوهشگر بر آن است که با توجه به تغییرات و تحولات زیادی که در سال‌های اخیر در نظام آموزشی کشورمان و به تبع آن در برنامه درسی کشور و محتوای آموزشی ایجاد شده‌اند، و همچنین با توجه به تدوین برنامه درسی ملی و هدف‌های آن که به روشنی به اهمیت تعقل و تفکر پرداخته است، در این تحقیق محتوای آموزشی کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه پنجم دوره ابتدایی را با توجه به نقش و اهمیت این کتاب در پرورش انواع تفکر به خصوص تفکر انتقادی، مورد بررسی و تحلیل قرار دهد تا میزان توجه و مطابقت آن با مؤلفه‌های تفکر انتقادی مشخص شود. با توجه به آنچه بیان شد، مسئله اساسی در این تحقیق



آن است که:

● تا چه اندازه‌ای در محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه پنجم دوره ابتدایی به مؤلفه‌های تفکر انتقادی توجه شده است؟

روش‌شناسی تحقیق

محقق به منظور بررسی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم دوره ابتدایی (متن، فعالیت و تصویر) از روش تحلیل محتوا براساس مؤلفه‌های تفکر انتقادی لیپمن استفاده کرده است. جامعه آماری پژوهش کل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ است:

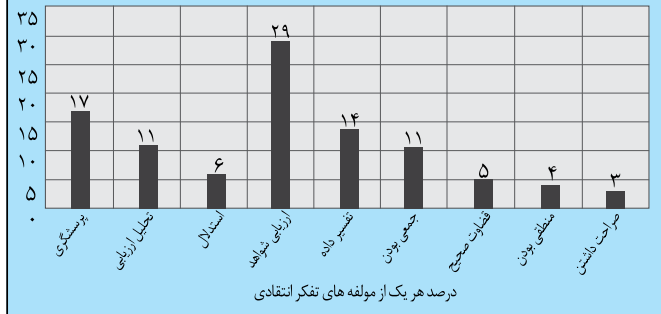
در این پژوهش حجم نمونه برابر با حجم جامعه انتخاب شد. یعنی کل محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه پنجم ابتدایی مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته است.

یافته‌های پژوهش

سؤال اصلی پژوهش: تا چه اندازه در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم، به مؤلفه‌های تفکر انتقادی توجه شده است؟ از مجموع کل واحدهای کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم دوره ابتدایی که ۴۳۲ واحد شامل ۱۹۲ واحد متن، ۷۲ واحد فعالیت و ۱۶۸ تصویر است، ۳۰۵ واحد آن، یعنی ۷۰ درصد از کل واحدهای کتاب دارای مؤلفه‌های تفکر انتقادی هستند که بر

کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم دوره ابتدایی نسبت به کتاب‌های دیگری که توسط محققان دیگر، به خصوص در دوره ابتدایی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند، از مؤلفه‌های تفکر انتقادی بیشتری برخوردار است.

درصد هر یک از مؤلفه‌های تفکر انتقادی کتاب مطالعات اجتماعی



تجزیه و تحلیل

این تحقیق نشان می‌دهد که به‌طور کلی میزان توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم ابتدایی ۷۰ درصد است و در تفکیک محتوا به سه عنصر متن، فعالیت و تصویر، براساس مؤلفه‌های تفکر انتقادی، کمترین توجه به محتوای متنی، و بیشترین توجه به محتوای فعالیت‌ها شده است. بنابراین از این جنبه می‌توان نتیجه گرفت که نتایج این تحقیق با تحقیق دهقانی (۱۳۸۷) که بیان می‌دارد: فعالیت‌های محتوای کتاب‌های هدیه‌های آسمانی و کتاب کار چهارم ابتدایی نسبت به متن و تصویرهای آن دارای مؤلفه‌های تفکر انتقادی بیشتری است و دانش‌آموزان را بیشتر در جهت پرورش تفکر انتقادی سوق می‌دهد، همسوست. می‌توان گفت که در کتاب مطالعات اجتماعی پنجم ابتدایی، به میزان ۷۰ درصد محتوا، به مؤلفه‌های تفکر انتقادی توجه شده است و محتوای این کتاب‌ها در صورت تدریس و اجرای مؤثر می‌تواند مهارت‌های تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان این پایه پرورش دهد.

همچنین به طریق دیگر یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهند که از مجموع ۳۰۵ واحد دارای تفکر انتقادی شامل متن، فعالیت و تصویر، تحت عنوان کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم ابتدایی:

- ۵۲ واحد آن، یعنی ۱۷٪ مربوط به مؤلفه پرسشگری،
- ۳۴ واحد آن، یعنی ۱۱٪ مربوط به مؤلفه تحلیل و ارزیابی،
- ۱۶ واحد آن، یعنی ۶٪ مربوط به مؤلفه استدلال،
- ۹۰ واحد آن، یعنی ۲۹٪ مربوط به مؤلفه ارزیابی شواهد و مدارک،
- ۴۴ واحد آن، یعنی ۱۴٪ مربوط به تفسیر داده‌ها،
- ۳۴ واحد آن، یعنی ۱۱٪ مربوط به مؤلفه جمع‌بندی بودن،
- ۱۳ واحد آن، یعنی ۵٪ مربوط به مؤلفه قضاوت صحیح،

۱۲ واحد آن، یعنی ۴٪ مربوط به مؤلفه منطقی بودن، و ۱۰ واحد آن، یعنی ۳٪ مربوط به مؤلفه صراحت داشتن، اختصاص دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بیشترین مقدار فراوانی مؤلفه‌ها نسبت به کل واحدهای کدگذاری شده (دارای تفکر انتقادی) مربوط به مؤلفه ارزیابی شواهد و مدارک (۲۹٪) و پرسشگری (۱۷٪)، و کمترین مقدار فراوانی مربوط به مؤلفه منطقی بودن (۴٪) و صراحت داشتن (۳٪) است. از این نظر، تحقیق حاضر با تحقیق یعقوبی (۱۳۸۹) که بیان می‌دارد: در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره متوسطه تا حد زیادی بر پرورش مهارت‌های سؤال کردن، تحلیل و ارزیابی، ارزیابی شواهد و اظهارات، جمع‌بندی بودن و منطقی بودن تأکید شده، اما در حد متوسطی به پرورش مهارت‌های استدلال کردن، تفسیر کردن، قضاوت صحیح درباره مسائل و صراحت داشتن توجه شده است، همسوست.

نتیجه‌گیری

بررسی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم دوره ابتدایی از نظر میزان توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی نشان می‌دهد که در محتوای کتاب‌های پایه پنجم دوره ابتدایی، از بین مؤلفه‌های تفکر انتقادی، مؤلفه ارزیابی شواهد و مدارک (۲۹٪) بیشترین مورد فراوانی را به خود اختصاص داده است و مؤلفه صراحت داشتن (۳٪) کمترین فراوانی را دارد. نکته مهمی که باید به آن توجه داشت این است که همه مؤلفه‌های تفکر انتقادی قابل پرورش و رشد هستند و همه مؤلفه‌ها از اهمیت زیادی برخوردارند. بنابراین باید به همه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در محتوای درس‌ها به میزانی مناسب توجه شود. به‌طور کلی با توجه به موارد ذکر شده می‌توان نتیجه گرفت که کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم دوره ابتدایی نسبت به کتاب‌های دیگری که توسط محققان دیگر، به خصوص در دوره ابتدایی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند، از مؤلفه‌های تفکر انتقادی بیشتری برخوردار است. این تحقیق نشان می‌دهد که طبق هدف‌های برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، که خود مدعی پرورش تفکر و انواع آن هستند، برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه پنجم ابتدایی که به‌عنوان اولین تغییرات اساسی در آموزش و پرورش به اجرا درآمد، می‌تواند پرورش‌دهنده تفکر انتقادی باشد.

بنابراین در کل، تفکر انتقادی در کتاب مطالعات اجتماعی پنجم ابتدایی تا ۷۰ درصد محتوا را پوشش می‌دهد. البته باید در جهت پرورش هرچه بهتر تفکر انتقادی، به اصل تناسب در به‌کارگیری مؤلفه‌ها و همچنین محتوای متن، فعالیت و تصویر توجه بیشتری شود. و در آخر بحث می‌توان ادعا کرد که اگر این برنامه در مرحله اجرا نیز بتواند به‌خوبی عمل کند، بقینا در پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی موفق خواهد شد.

منابع در دفتر مجله موجود است.



آموزش سواد رسانه‌ای

سوسن پاکدل

کارشناس ارشد علوم ارتباطات و دبیر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش منطقه ۱۱ تهران

برخوردارند، زمان بیشتری را با رسانه‌ها می‌گذرانند و بیشترین تأثیر را نیز از رسانه‌ها می‌پذیرند. در حالی که برخی مخاطبان دست به انتخاب پیام‌ها می‌زنند و محتواهایی را برمی‌گزینند که با نگرششان متناسب بیشتری دارد. سؤال این است: «چه کسانی این توانایی را دارند که در معرض پیام، حق انتخاب خود را حفظ کنند؟»

سواد

در گذشته سواد به توانایی خواندن و نوشتن افراد اطلاق می‌شد. «فرهنگ معین» خواندن و نوشتن را مترادف با سواد داشتن آورده است. مطابق شاخص سازمان «یونسکو»، باسواد کسی است که هم‌زمان تحصیلات عالی (دانشگاهی) داشته باشد، با رایانه آشنا باشد، به یک زبان بین‌المللی مسلط باشد، و در عین حال سواد رسانه‌ای داشته باشد. بدیهی است تغییرات به وجود آمده در مفهوم سواد، ناشی از تحولات گسترده وسایل ارتباطی است که به‌خصوص در عصر حاضر سرعت زیادی پیدا کرده است. امروزه توانایی برقراری ارتباط با

چکیده

در این مقاله مروری، سعی شده است با پرداختن به مفهوم سواد رسانه‌ای، حوزه و نحوه عملکرد، ضرورت و اصول شکل‌گیری آن بررسی شود. به‌علاوه این مقاله مشخص می‌کند چه فرآیندی برای آموزش سواد رسانه‌ای و کاربرد آن نیاز است.

کلیدواژه‌ها: سواد، سواد بصری، سواد تبلیغی، سواد رسانه‌ای

مقدمه

انسان امروز در فضای انبوه ارتباطی، خسته از سردرگمی‌های اطلاعاتی، منتظر مأمونی است تا آسایش به او بازگرداند. در حالی که رسانه‌ها با عملکرد افناعی برای تحقق اهداف از پیش تعیین‌شده، فرصت هرگونه اندیشه و اختیار را از مخاطب سلب می‌کنند و او را در فضایی مملو از پیام‌ها می‌سازند. طبق تحقیقات پیشین، مخاطبانی که از میزان تحصیلات کمتری

محیط، به دلیل تأثیرپذیری شدید از رسانه‌ها و عملکرد وسیع آن‌ها، مستلزم مهارت‌هایی است که تعریف حوزه‌های سواد را متنوع کرده است.

سواد بصری

بنا به تعریف‌های موجود، سواد بصری به توانایی درک هنری و فهم معنای یک پیام تصویری اشاره دارد. هرچند دیدن یک عمل طبیعی است و فهم پیام‌های تصویری نیز تا حدودی به صورت طبیعی انجام می‌گیرد، اما درک تأثیر متقابل این دو عمل بیشتر مستلزم آموزش و شیوه‌های یادگیری خاص خود است [داندیس، ۱۳۸۹: ۳۰].

سواد تبلیغی

سواد تبلیغی یعنی آن گونه توانایی که به مصرف‌کننده کمک می‌کند، اشکال تجاری، کارکردها و عینیت رسانه را ارزیابی و بررسی کند. سواد تبلیغی شامل مهارت مشاهده و شناخت است. به این معنی که مصرف‌کننده از شکل‌های متفاوت تبلیغات و ارتباطات تجاری آگاهی داشته باشد. معمولاً محصولات و علائم تجاری (برندها) در همه رسانه‌ها نه صرفاً در تبلیغات، بلکه حتی در فیلم‌ها، برنامه‌های تلویزیونی، اخبار، مجله‌ها و کتاب‌ها تعبیه شده‌اند. از این رو، سواد تبلیغی عبارت است از: توانایی فهم منابع اقتصاد رسانه، هم‌گرایی رسانه‌ای و تعامل مالکان رسانه، و همچنین فهم انواع متفاوت همکاری و مشارکت تجاری در صنعت رسانه [شهبازی، ۱۳۹۴].

سواد رسانه‌ای

به اعتقاد دکتر محسنیان‌راد، سواد رسانه‌ای سواد است که در حالت آنبوه‌شدن، در سپهر ارتباطی مخاطب قرار می‌گیرد؛ اینکه مخاطب چگونه به آسانی پیام‌های مورد نیاز خود را پیدا کند و به عبارتی، توانایی تشخیص پیام‌هاست و اینکه مخاطب بداند، رسانه‌ها کدام پیام را با هدف خبررسانی منتشر می‌کنند یا قصد تبلیغات سیاسی (پروپاگاندا) دارند.

مرحوم دکتر معتمدنژاد، پدر علم ارتباطات نیز سواد رسانه‌ای را نوعی درک متکی بر مهارت می‌داند که می‌توان بر اساس آن انواع رسانه‌ها را از یکدیگر تمیز داد و تولیدات رسانه‌ای را از یکدیگر تفکیک و شناسایی کرد. یعنی محصول نهایی یک رسانه را تشخیص داد و اینکه آیا محتوا، رابطه‌ای با عدالت اجتماعی دارد یا خیر.

تاریخچه سواد رسانه‌ای

تاریخچه سواد رسانه‌ای به سال ۱۹۶۵ باز می‌گردد. مارشال مک لوهان اولین بار در کتاب خود، با عنوان «درک رسانه، گسترش ابعاد وجودی انسان»، این واژه را به کاربرد و نوشت: زمانی که دهکده جهانی تحقق یابد، لازم است انسان‌ها به سواد جدیدی به نام سواد رسانه‌ای دست یابند [بصیریان، ۱۳۶۸: ۳۳].

گرچه نخستین فعالیت‌های مطالعاتی این حوزه در ایالات متحده

و انگلستان صورت گرفت، ولی کانادا اولین کشوری بود که به صورت رسمی این‌گونه سواد را در نظام آموزشی خود پذیرفت و آن را جزو برنامه‌های درسی مدارس قرار داد [قاسمی، ۱۳۹۷: ۶۸].

الکساندر فدرو در مقاله‌ای با عنوان «مدل‌های آموزش سواد رسانه‌ای در روسیه و غرب» معتقد است: مدل‌های سواد رسانه‌ای را می‌توان در سه گروه دسته‌بندی کرد:

گروه الف) مدل‌های آموزش رسانه‌ای که معرف ترکیبی از مدل‌های زیباشناختی و مدل‌های اجتماعی-فرهنگی هستند، به همراه مفاهیم پایه‌ای؛ تئوری‌های زیباشناختی و مطالعات فرهنگی آموزش رسانه‌ای که هدف آن‌ها آموزش‌های آینده‌نگرانه مخاطبان و توسعه آن‌هاست.

گروه ب) مدلی از آموزش رسانه‌ای که ارائه‌دهنده ترکیبی از مدل زیبایی‌شناختی و مدل اخلاقی است، به همراه مفاهیم پایه‌ای؛ تئوری‌های زیبایی‌شناختی و اخلاقی در آموزش رسانه. بدین معنی که هدف یک فرد نمی‌تواند به صورت خاص به زیباشناسی یا برخوردی انتقادی محدود باشد، زیرا او بالاتر از همه باید انسانی اخلاقی یا اخلاق‌مدار باشد.

گروه ج) مدل‌های آموزش رسانه‌ای مبتنی بر ترکیبی از مدل‌های اجتماعی-فرهنگی، مدل‌های اطلاعات‌دهنده، و مدل‌های کاربردی یا عملکردی. در این مدل، آموزش رسانه به‌عنوان روند توسعه شخصیت از طریق رسانه‌های جمعی در نظر گرفته شده است. طبق این مدل، سواد رسانه‌ای به هر شخص در زمینه استفاده از امکانات، زمینه اطلاعاتی تلویزیون، رادیو، ویدئو، مطبوعات، اینترنت و مشارکت جستن در زبان‌های پیچیده فرهنگ رسانه‌ای به‌طور مؤثر کمک می‌کند [فدرو، ۱۳۹۱: ۸-۳].

از دیگر مطالعات انجام شده در حوزه سواد رسانه‌ای، «تئوری شناختی سواد رسانه‌ای» متعلق به **جیمز پاتر** است. وی در کتاب «سواد رسانه‌ای» سعی می‌کند به جای مدارس، والدین و صنایع رسانه‌ای، فرد را در کانون اصلی توجه قرار دهد. پاتر همان‌طور که فدرو بیان می‌کند، معتقد است: داشتن سواد رسانه‌ای مستلزم آن است که در ابعاد گوناگون، اطلاعات کسب کنیم. این ابعاد عبارت‌اند از: شناختی، احساسی، زیبایی‌شناختی و اخلاقی.

حوزه شناختی به اطلاعاتی مانند تاریخ‌ها، نام‌ها، تعریف‌ها و ... دلالت دارد؛ این‌گونه اطلاعات در مغز مستقر هستند. پاتر تأکید می‌کند: ما نیاز داریم، تعاملات و کنش متقابل افراد با رسانه‌ها را که همیشه تقریباً در یک حالت خودکار و غیرارادی هستند، بررسی کنیم. سیل پیام‌های رسانه‌ای بسیار بزرگ و مستحکم است و بسیاری از افراد، درحالی‌که توجهشان توسط امور روزمره و غیرارادی تحت تأثیر قرار گرفته است و کنترل می‌شود، نسبتاً در یک حالت ناهوشیار و ناآگاه مانده‌اند.

حوزه احساسی شامل اطلاعاتی درباره احساساتی مثل عشق، نفرت، خشم و ... است که در قلب مستقرند. به نظر پاتر، رسانه‌ها افراد را به فکر کردن در مورد چیزهای مشخصی که به نظرشان مهم است، مقید می‌کنند. این در حالی است که به آن‌ها اجازه نمی‌دهند، به آنچه

شبهه دماسنج، جایگاهی را اشغال می‌کنند. کسانی که در سطح‌های پائین این پیوستار قرار دارند، چشم‌اندازهای ضعیف و محدودی به رسانه‌ها دارند و توانایی کافی را برای تفسیر معنای پیام‌های رسانه‌ای ندارند [پاتر، ۱۳۹۱].

اصول سواد رسانه‌ای

سواد رسانه‌ای بر یک سلسله اصول پذیرفته‌شده قرار دارد؛ از جمله اینکه: رسانه‌ها واقعیت‌ها را بازسازی می‌کنند و مخاطبان نیز مفهوم مورد نظر خود را از رسانه‌ها می‌گیرند. همچنین محصولات رسانه‌ای اهداف تجاری دارند و دربردارنده پیام‌های ایدئولوژیکی ارزشی هستند [قاسمی، ۱۳۶۸: ۹۳-۹۰]. بنابراین، سواد رسانه‌ای مخاطبان را قادر می‌کند، سبک‌های زندگی مصرفی را که رسانه‌ها اشاعه می‌دهند، و نیز اختلاف و اغراض سیاسی و ایدئولوژیک پنهان در محتوای رسانه‌ها، آثار و پیامدهای اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی محتوای رسانه‌ها، شرایط و مناسبات مادی تولید محتوای رسانه‌ای، مثل آگهی‌های تجاری که در جهت تأمین منافع اقتصادی و کسب سود مادی صاحبان سرمایه است، و کلیشه‌سازی‌های منفی اقلیت‌های فرهنگی، قومی، جنسیتی و نژادی را در رسانه‌ها فهم و نقد کنند [بصیریان، ۱۳۶۸: ۶].

نتیجه

زندگی روزمره ما مملو است از محتواهایی که بر اساس تلاش‌های پیدا و پنهان صاحبان ثروت و دارندگان منابع قدرت به‌منظور کسب فرصت‌های بیشتر شکل گرفته است. این نهادها با در اختیار گرفتن رسانه‌های فراگیر و استفاده از توانایی نفوذ و قدرت اقناعی رسانه‌ها، سعی دارند در مخاطبان برای مصرف بیشتر و هم‌سو کردن نگرش آن‌ها در مصرف با منافع خود، نوعی نیاز کاذب ایجاد کنند. با وجود این واقعیت، سواد رسانه‌ای می‌تواند مخاطب را به تحلیل پیام‌های رسانه‌ای قادر سازد و آن‌ها را در برابر سیل تبلیغات تا حدودی مصون نگه دارد.

بدیهی است عملکرد اقناعی رسانه، اقدامی جهت‌دار و برانگیزاننده احساسات برای مصرف کاذب و تحقق کنش در همان راستاست. اما همان‌طور که پاتر و فدرو معتقدند، سواد رسانه‌ای می‌تواند قدرت درک انتقادی و تجزیه و تحلیل رسانه‌های مخاطب را تقویت کند و او را در رویارویی با پیام‌های متنوع به قدرت انتخاب مجهز سازد.

همچنین نتایج تحقیقات موجود نشان داده‌اند که این مهارت آموختنی باید از سنین پایین آموزشی، در مدارس و همچنین دانشگاه‌ها مورد توجه قرار گیرد. افرادی که با این گروه‌های سنی جامعه سروکار دارند، خود نیز لزوماً باید از سواد رسانه‌ای کافی برخوردار باشند تا بتوانند مهارت فوق را آموزش دهند. بدیهی است این موضوع در مورد خانواده‌ها هم که بیشترین تماس و ارتباط را با فرزندان‌شان دارند، صدق می‌کند تا با آموزش‌های غیرمستقیم، کودکان را برای زندگی در عصر دیجیتال و ارتباطات نوین توانمندتر کنند.



سواد رسانه‌ای مخاطبان را قادر می‌کند، سبک‌های زندگی مصرفی را که رسانه‌ها اشاعه می‌دهند، و نیز اختلاف و اغراض سیاسی و ایدئولوژیک پنهان در محتوای رسانه‌ها، آثار و پیامدهای اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی محتوای رسانه‌ها، شرایط و مناسبات مادی تولید محتوای رسانه‌ای، مثل آگهی‌های تجاری که در جهت تأمین منافع اقتصادی و کسب سود مادی صاحبان سرمایه است، و کلیشه‌سازی‌های منفی اقلیت‌های فرهنگی، قومی، جنسیتی و نژادی را در رسانه‌ها فهم و نقد کنند

منابع

۱. بصیریان جهرمی، حسین (۱۳۶۸). درآمدی بر سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی. فصلنامه رسانه. ۱۳۶۸.
۲. پاتر، دبلیو جیمز (۱۳۹۱). نظریه سواد رسانه‌ای. ترجمه ناصر اسدی، دکتر محمد سلطانی‌فر و شهناز هاشمی. انتشارات سیمای شرق. تهران. چاپ دوم.
۳. داندیس، دونیس | (۱۳۶۸). مبادی سواد بصری. ترجمه مسعود سپهر. انتشارات سروش. تهران. چاپ اول.
۴. فدرو، الکساندر (۱۳۹۱). مدل‌های آموزش سواد رسانه‌ای در روسیه و غرب. ترجمه سوسن پاکدل. تهران.
۵. قاسمی، طهمورث (۱۳۶۸). «سواد رسانه‌ای رویکردی جدید به نظارت». فصلنامه رسانه.
۶. کانسیداین، دیوید (۱۳۷۹). درآمدی بر سواد رسانه‌ای. ترجمه ناصر بلیغ‌اداره کل تحقیق و توسعه صدا. تهران.
۷. شهپازی، مهدی (۱۳۹۴). سواد تبلیغاتی چیست؟ سایت خبرخوانی همشهری آنلاین.

غبار اخبار جعلی بر سپهر رسانه‌های

آیا سواد دیجیتالی غبار اخبار جعلی و اطلاعات نادرست را از سپهر رسانه‌های می‌زداید؟

سیدغلامرضا فلسفی
ارتباط پژوه

جعلی و تمرکز اولیه آن بر مباحث پارلمانی پیرامون این موضوع باز می‌گردد. پس از آنکه رسوایی «کمبریج آنالیتیکا» از پرده برون افتاد، فعالیت‌های این کمیته ابعادی تازه به خود گرفت و حدود عملکردش از پرداختن صرف به موضوع اخبار جعلی، به اطلاعات نادرست و اخبار جعلی تعمیم یافت. این مهم بازتاب‌دهنده شرایط، اهمیت و همچنین میزان توجه مجلس و تمرکز مذاکرات، حول موضوع‌های مذکور است.

در روزگاری که **دونالد ترامپ** از لحظه تکیه بر اریکه قدرت، رسانه‌های مخالف خود را به بهره‌مندی از شمشیر **داموکلس** اخبار جعلی متهم می‌کند و حامیان «برگزیت»، از جمله **بوریس جانسون** نخست‌وزیر وقت انگلیس، با تولید اخبار جعلی و نشر عامدانه آن توسط رسانه‌ها سعی در فریب افکار عمومی دارند (فلسفی، ۱۳۹۶: ۶۴)، به نظر می‌رسد نگرانی حاکم بر روح گزارش کمیته منتخب مجلس عوام و فراتر از آن، هراس بین‌المللی از خطر بازگشت جهان به عصر تاریکی، به جد محل تأمل است. این در حالی است که طامات باقی آنانی که در صدد توجیه توأم با عادی‌سازی چنین جعلیاتی برمی‌آیند، بر شدت مصائب و هرچه بیشتر غبار آلود شدن سپهر رسانه‌ای افزوده است. به زعم این افراد، چون سده بیست و یکم دوران «پساحقیقت» و هنگامه «مرگ حقیقت» محسوب می‌شود، بهره‌مندی از حقایق جایگزین در امور، به‌ویژه از نوع سیاسی آن، امری صواب و پذیرفته است.

پیرامون موضوع پساحقیقت می‌توان به **تیموتی اسنایدر**، استاد دانشگاه ییل و متخصص جنگ جهانی دوم اشاره کرد که در واکنش به انتخاب ترامپ، کتابی را در سال ۲۰۱۶ با عنوان «در برابر استبداد، بیست درس قرن بیستم» به رشته تحریر درآورد و در مارس ۲۰۱۷ طی مصاحبه‌ای، «پساحقیقت» را «پیشافاشیسم» خواند. نظر به اهمیت و برای تبیین بهتر موضوع حقایق جایگزین نیز به روایت حادثه‌های اشاره می‌شود با عنوان «کشتار جمعی بولینگ گرین» از سوی **کلین کانوی**، مشاور ترامپ و واضع واژه «حقایق جایگزین» که پس از پیروزی ترامپ

اشاره

هزاره سوم میلادی زیر خروارها پیام جهت‌دار و غرض‌مند منتشره از صدها رسانه جمعی با نظریه «مرگ حقیقت» آغاز شده است! هراس به‌جا و درست مردمان عصر سیطره تکنولوژی رسانه‌ای از بازگشت جهان به جاهلیت و تاریکی کم‌کم به فویبا بدل می‌شود. آگاهی معلمان و مدرسان و آگاهی بخشی به مخاطبان به‌ویژه دانشجویان و دانش‌آموزان از بازار مکاره مغالطات می‌تواند راهبردی انتقادی در مقابله با استرسی‌ها در زیست‌جهان کنونی باشد.

کلیدواژه‌ها: اخبار جعلی، غبار اخبار جعلی، سواد دیجیتالی، مرگ حقیقت

دولت انگلیس در فوریه ۲۰۱۹ گزارشی ۱۱۱ صفحه‌ای درباره «اطلاعات نادرست» و «اخبار جعلی» منتشر کرد که حاوی نکاتی نگران‌کننده از وضعیت حاکم بر سپهر رسانه‌ای آن کشور است. گزارش مذکور ثمره دو سال کار تحقیقاتی کمیته‌ای منتخب از نمایندگان مجلس عوام انگلیس است که ترکیب اعضای آن از هر دو حزب محافظه‌کار و کارگر شکل گرفته بود. در ابتدای تشکیل این کمیته، اطلاعات و شواهدی فراوان پیرامون موضوع به‌طور شفاهی و مکتوب گردآوری شد که بسیاری از آن اسناد، از جمله توضیحات مکتوب **دومینیک تورینگتون**، در فضای برخط قابل دسترسی است. برای انجام این تحقیق، طی نشست‌های در اواخر سال ۲۰۱۸، از مشورت و معاضدت شرکای جهانی انگلیس، شامل تعدادی از نمایندگان برخی مجالس اروپایی که «کمیته بزرگ بین‌المللی» نامیده می‌شوند، بهره برده شد. اصل ضرورت تشکیل کمیته منتخب مجلس عوام، به مسئله اخبار

در انتخابات ریاست جمهوری سال ۲۰۱۶، برای توجیه قانون ممنوعیت مسافرت و مهاجرت از هفت کشور عمدتاً مسلمان، از جمله ایران، به آمریکا از آن بهره جست و کمی بعد هم با استفاده از حقه حقایق جایگزین، از روایت مجعول آن حادثه تبری جست. البته کانوی نخستین بار واژه حقایق جایگزین را برای توجیه دروغ **شان اسپایسر**، سخن‌گوی وقت کاخ سفید، پیرامون تعداد جمعیت حاضر در مراسم تحلیف ترامپ در سال ۲۰۱۶ به کار برد و اظهار داشت که اسپایسر در این زمینه دروغ نگفته، بلکه حقایق جایگزین را ارائه کرده است!

اسنایدر در کتاب «در برابر استبداد، بیست درس قرن بیستم»، از منظر یک مورخ، به بررسی مسائل امروز جامعه آمریکا و غرب پرداخت و از این نظرگاه، ۲۰ درس از دل تاریخ قرن پیشین و سازوکار حاکمان جبار فاشیست، نازیست و کمونیست بیرون کشید؛ درس‌هایی چون «در اطاعت پیش‌دستی نکنید»، «در دنیای مرگ حقیقت، به حقیقت باور داشته باشید» و غیره. اینکه استاد دانشگاه ییل در قالب درسی از درس‌های بیست‌گانه خود تأکید می‌کند، برای فرو نغلتیدن در ورطهٔ پرمخافت پساحقیقت: «چند دقیقه در روز اینترنت را کنار بگذارید و به جایش کتاب بخوانید»، یادآور دیدگاه **فرانسیس فوکویاما** پیرامون نقش اینترنت در جهان پساحقیقت است. به اعتقاد فوکویاما، در این روزگار منابع اطلاعاتی با مطالب مغایر و مشکوک زیر سؤال می‌روند که به وجود آمدن فضایی این چنین غبارآلود ثمرهٔ اینترنت است. وی باور دارد، هم‌گرایی نامبارک اینترنت و اخبار جعلی، به قطبی‌شدگی و بی‌اعتمادی در نهادها و تزلزل در ساختارها انجامیده است و پیامدهایی بسیار مخرب در پی دارد (سلطانی‌فر، سلیمی و فلسفی، ۱۳۹۶: ۴۵).

میچیکو کاکوتانی، برندهٔ آمریکایی «جایزهٔ پولیتزر» همچون اسنایدر که پیامد مرگ حقیقت را مرگ آزادی می‌داند؛ در کتاب خود با نام «مرگ حقیقت»، ضمن مرور جایگاه حقیقت و نقض و نادیده‌انگاشته شدن آن در دوران کمونیسم و نازیسم، بحث را بر به قدرت رسیدن ترامپ و اوج گرفتن نظریه‌ها و ایدئولوژی‌های عوام‌گرایانهٔ افراطی در زمانهٔ حاضر متمرکز می‌کند (فلسفی، ۱۳۹۸: ۸۸). کاکوتانی معتقد است: داعیهٔ مرگ حقیقت ثمرهٔ وعده‌های کذب رهبرانی کذاب است که تنها به قدرت بی‌قید و شرط می‌اندیشند و نقض و نادیده‌انگاری مدام حقیقت را رقم می‌زنند. به باور وی، بدبینی و ترس ناشی از این امر ناصواب سبب می‌شود، افراد این جوامع میان واقعیت و تجربهٔ زیسته، همچنین واقعیت و دروغ، تمایز قائل نشوند که این مهم ضمن تشدید فروکاست حقیقت، ارکان مردم‌سالاری را به لرزه درآورده است. به هر روی، فارغ از استدلال‌های مزورانه و مغلظه‌آمیز باورمندان به مرگ حقیقت و حقایق جایگزین، حقیقت گاه محل نزاع و اختلاف واقع می‌شود، چرا که افراد همیشه به حقایق یکسان یا ابعادی یکسان از حقیقت نمی‌پردازند. اما این بدان معنی نیست که هیچ امر حقیقی و در حوزه رسانه، هیچ متن حقیقت‌محوری وجود ندارد.

باری، دولت **ترزا می**، نخست‌وزیر پیشین بریتانیا، پس از وصول گزارش کمیتهٔ منتخب مجلس عوام، طی ابلاغ آن به بخش‌های ذی‌ربط، محتاطانه و به استناد گزارش مذکور از واژهٔ اخبار جعلی عبور کرد و اصطلاح «اطلاعات نادرست»

(Disinformation) را بر آن اولی دانست. در گزارش کمیتهٔ منتخب، اطلاعات نادرست که بنا به تعریف ارائه شده عبارت است از تولید گزارش عامدانه دروغ و دستکاری اطلاعات با هدف گمراه‌سازی و فریب مخاطبان برای آسیب رساندن به آنان یا کسب انتفاع سیاسی، شخصی یا مالی از مفهومی گسترده‌تر و جایگاهی رفیع‌تر از اخبار جعلی برخوردار بود. رد پای چنین رویکردی در قبال مهتری و کهتری اخبار جعلی و اطلاعات نادرست نسبت به یکدیگر در اتحادیهٔ اروپا نیز مشهود است، تا جایی که در این اتحادیه طی دو سال گذشته، موضوع اخبار جعلی و اطلاعات نادرست به سطحی فراگیرتر، یعنی «اختلال اطلاعاتی» کشانده شده است.

گزارش کمیتهٔ منتخب مجلس عوام انگلیس بخشی از یک روند رو به تکامل را نشان می‌دهد. گزارش اولیهٔ این کمیته طی ژوئیهٔ ۲۰۱۸ منتشر شد و در مقابل پاسخی را از سوی دولت در پی داشت. این تعاملات به گزارش نهایی مذکور انجامیدند که به مثابهٔ یک راهنمای عمل از سوی دولت به بخش‌های ذی‌ربط ابلاغ شد. چرا که در آن، سیاست‌های آتی و قوانین موضوعه در حوزهٔ اطلاعات و رسانه مشخص شده است. آنچه در ادامه می‌آید، نگاهی گذرا به گزارش نهایی با تأکید بر مقولهٔ سواد دیجیتال است که در فصل پایانی گزارش بدان پرداخته شده است.

فحوای گزارش: از کارکرد رسانه‌های اجتماعی تا تخطئهٔ تبهکاران دیجیتالی

به رغم وجود برخی لفاظی‌های ملال‌آور، گزارش کمیتهٔ منتخب حاوی اطلاعاتی مفید پیرامون تأثیر مخرب اطلاعات نادرست و اخبار جعلی بر نظام‌های مردم‌سالار و وضعیت حقوق بشر است و پیشنهادهایی واضح، مشخص و در عین حال مقوم را برای افزایش سطح کیفی قوانین مربوط به زیرساخت رسانه‌های دیجیتال در چارچوب اطمینان از شفافیت امور، بهبود روند پاسخ‌گویی و کاهش حداکثری آسیب‌های احتمالی ارائه می‌کند.

به تبع ابلاغ این راهنمای عمل، وضع قوانینی سخت‌گیرانه‌تر به منظور صیانت از داده‌ها، مشی واضح‌تر در حوزهٔ تبلیغات سیاسی و منعی کارا تر برای عدم انحصار داده و اطلاعات در دست‌تور کار قرار گرفت. گزارش مذکور در عین حال حاوی ادله‌ای برای ایجاد حساسیت حداکثری در شرکت‌های رسانه‌ای پیرامون کارکردهای حرفه‌ای و «شیوه‌های محاسباتی» که مورد بهره‌مندی قرار می‌دهند، همچنین پیشنهادهایی به منظور حذف محتوای بالقوه مضر نیز است. آنچه همچنان موجبات عدم اطمینان برخی از اهالی فن را فراهم آورده، آن است که: آیا به موضوع اطلاعات نادرست باید از منظر کلان آسیب‌زا بودنش نگریست یا بر بحث و استدلال‌هایی گوناگون که در سپهر رسانه‌ای بریتانیا پیرامون موضوع سلامت روان کودکان و نوجوانان و رابطهٔ آن با اطلاعات نادرست در جریان بوده است و در رسانه‌های اجتماعی نیز موضوعی داغ محسوب می‌شود، متمرکز شد؟

بخش اعظم گزارش کمیتهٔ منتخب به بحث پیرامون چگونگی کارکرد «رسانه‌های اجتماعی» با تأکید بر رقابت‌های انتخاباتی در عرصهٔ سیاسی باز می‌گردد. جالب اینکه در روند گزارش، موضوع اخبار جعلی از متن



همه، توجه را به خود جلب می‌کند؛ روایت منقول از فیس‌بوک است که هدف اصلی قرار گرفته تا جایی که با مرور خلاصه گزارش چنین تصور می‌شود که این گزارش منحصر برای فیس‌بوک تهیه و تنظیم شده است؛ چرا که از بسیاری دیگر از شرکت‌ها و مؤسساتی که هم‌سنگ فیس‌بوک محسوب می‌شوند، ذکری به میان نیامده، تو گویی فیس‌بوک مترادف با تمام رسانه‌های دیجیتالی یا اجتماعی است! البته نشر گسترده اطلاعات نادرست و اخبار جعلی بر بستر این رسانه و همچنین رفتار تحقیرآمیز فیس‌بوک با کمیته منتخب مجلس عوام واقعیتی است که موجبات این رویکرد گزارش را فراهم و تشدید کرده است؛ تا جایی که گزارش رنگ و بویی تلافی‌جویانه به خود گرفته است.

در این گزارش چندین بار تأکید می‌شود که **مارک زاکربرگ**، به رغم دریافت دعوت‌نامه‌های متعدد برای پاسخ‌گویی به برخی پرسش‌ها، به‌شخصه از حضور در کمیته مذکور استنکاف کرد و مدیران رده چندم خود را فرستاد. این رفتار توأم با تبختر و تحقیر مدیر فیس‌بوک تا جایی خشم اعضای کمیته منتخب را برانگیخت که در بخشی از گزارش خود، زاکربرگ و مدیرانش را تبهکاران دیجیتالی نامیدند و این امر در رسانه‌هایی چون «گاردین» بازتابی وسیع یافت.

البته وارد آمدن چنین فشارهایی به فیس‌بوک، به‌طور غیرمستقیم واجد رهاوردی مثبت بود. چنان‌که این غول رسانه‌ای مضاف بر اینکه همکاری خود را با تارنمایی‌هایی راستی‌آزما چون «سنوپس» و «پلیتی فکت» برای شناسایی اخبار جعلی و انتشار مطالبی با سطح کیفی متقاعدکننده در تارنمای خود گسترش داد (فلسفی، ۱۳۹۶: ۶۵)، طی آوریل ۲۰۱۷ نیز ابزاری آموزشی با نام «نکاتی برای شناسایی اخبار نادرست» منتشر کرد. این ابزار آموزشی با همکاری یک تارنمای بررسی حقیقت مستقر در بریتانیا با نام «حقیقت کامل» تهیه و در آن به جای اصطلاح اخبار جعلی از واژه اخبار نادرست استفاده شد. در تبیین چرایی این امر آمده است که اخبار جعلی بسیار رواج یافته و کنترل آن حتی از اختیار تولیدکنندگان اولیه آن نیز خارج شده کما اینکه ترامپ با هر دیدگاه یا حقیقتی که مخالف است، به آن لقب اخبار جعلی می‌دهد. اما اخبار نادرست به نحوی دقیق‌تر حامل این پیام است که عامدانه و آگاهانه تلاش می‌شود که محتوایی نادرست با اخبار واقعی اشتباه گرفته شود. برخی توصیه‌های ارائه شده در این ابزار آموزشی برای شناخت اخباری که به تعبیر فیس‌بوک نادرست خوانده می‌شوند، عبارت‌اند از:

- به تیترها مشکوک شوید؛
 - درباره منبع خبر تحقیق کنید؛
 - تاریخ‌ها را بررسی کنید؛
 - شواهد و مستندات را کنترل کنید (مک‌نیر، ۱۳۹۸: ۱۶۴ و ۱۶۵).
- تصریح می‌شود که مطلب حاضر نه تنها در پی تطهیر فیس‌بوک نیست، بلکه اگر کسی به دنبال انگیزه مضاعف به منظور حذف حساب کاربری خود در این سایت شبکه اجتماعی می‌گردد، می‌تواند روی ادله مطروحه در این نوشتار حسابی ویژه باز کند. اما نکته اینجاست که به نظر می‌رسد، تمرکز حداکثری گزارش کمیته منتخب بر فیس‌بوک به‌طور ناخواسته و البته مؤثر نادیده انگاشتن نقش دیگر شرکت‌های رسانه‌ای چون اپل، گوگل، آمازون و مایکروسافت را در شکل گرفتن فضای مسموم حاضر

به حاشیه رانده و به نسبت محو می‌شود. همچنین در گزارش مزبور در قالب بحثی مستوفی، مدل کسب‌وکار و برخی شیوه‌های گمراه‌کننده و فریبنده «فیس‌بوک» در تجارت مورد واکاوی قرار می‌گیرد؛ کژ کارکردی که به تجمع و در نهایت فروش اطلاعات شخصی اعضای این سایت شبکه اجتماعی به پوش‌های سیاسی منجر شد. در پایان گزارش نیز تحلیلی از تأثیرگذاری عوامل مخل بر روند و نتایج انتخابات سیاسی ارائه می‌شود. از جمله عواملی مخل که ابعاد مختلف آن‌ها به‌طور کامل در گزارش مورد بررسی قرار گرفته‌اند، عبارت‌اند از موضوع کمبریج

اخبار

نادرست به

نحوی دقیق‌تر حامل

این پیام است که عامدانه و

آگاهانه تلاش می‌شود که محتوایی

نادرست با اخبار واقعی اشتباه گرفته

شود. برخی توصیه‌های ارائه شده در این

ابزار آموزشی برای شناخت اخباری که به تعبیر

فیس‌بوک نادرست خوانده می‌شوند، عبارت‌اند از:

● به تیترها مشکوک شوید؛

● درباره منبع خبر تحقیق کنید؛

● تاریخ‌ها را بررسی کنید؛

● شواهد و مستندات

آنالیتیک‌ها و شرکت‌های مرتبط با آن، استفاده از داده‌های شرکت‌های رسانه‌ای توسط پویش خروج از اتحادیه اروپا در همه‌پرسی برگزیت و همچنین بررسی نمونه‌هایی که کمتر در رسانه‌ها و بالطبع افکار عمومی بازتاب یافته‌اند، چون رسوایی شرکت فناوری «Six⁴Three» پیرامون نقض حریم خصوصی مخاطبان خود در فیس‌بوک و شرکت «اگرگیگت آی‌کیو» که در حوزه فناوری و ارائه مشاوره در امور سیاسی فعال است و به استناد شواهد ارائه شده در گزارش تحقیقی «کارول کدوالدر» روزنامه‌نگار نشریه «آزورور» چاپ لندن، ضمن ارتباط با مقامات کلیدی حامی ترامپ از جمله **استیو بنن** سردبیر سابق تارنمای خبری «بریت بارت»، موجبات نقض قانون انتخابات بریتانیا را در همه‌پرسی برگزیت فراهم کرد (مک‌نیر، ۱۳۹۸: ۱۴۸).

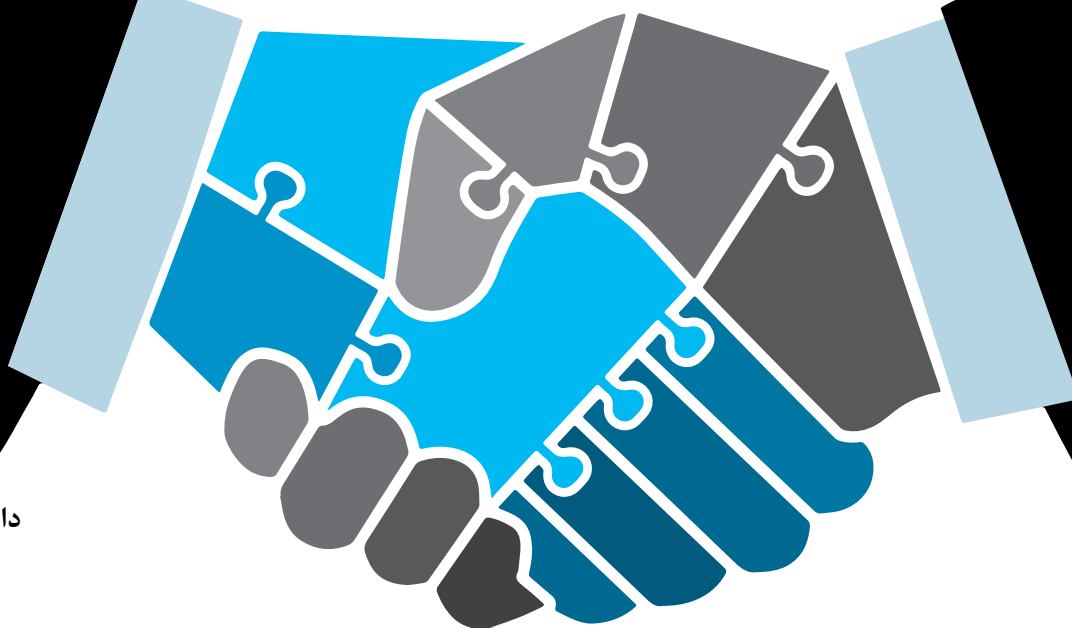
غامض و چندلایه بودن این موضوع‌ها، گاه هنگام خواندن گزارش موجب پدیدار شدن تصوراتی می‌شود دال بر اینکه نویسندگان گزارش، داستانی ماجراجویانه و پلیسی را در حوزه فناوری دیجیتال روایت کرده‌اند! مانند نحوه نفوذ به رایانه‌ها که از طریق آن پیام‌های مبادله شده درون شرکت‌ها و همچنین بین شرکت‌های گوناگون به‌طور کامل بازبایی شده و در دسترس قرار گرفته‌اند؛ منضم به گزارش‌هایی کامل با ذکر دقیق مشخصات ارسال‌کننده، دریافت‌کننده، زمان مبادله نامه، محتوا و غیره.

در حالی که به سبب برخی از این فعالیت‌های مجرمانه، شرکت‌های مذکور تحت پیگرد قانونی قرار دارند؛ اما در این گزارش آنچه بیش از

مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی سازمان‌ها

سازمان اجتماعی

کارآمد و دموکراتیک



دانیال اعلمی

مقدمه

رشته جامعه‌شناسی برای شناخت بهتر ساخت و کارکردهای نظام‌های اجتماعی به مطالعه سازمان‌ها می‌پردازد. سازمان مکانی برای کنش‌های انسانی است و از آنجا که موضوع اصلی پژوهش در جامعه‌شناسی کنش‌های انسانی است، پس به سراغ سازمان‌ها می‌رویم. حال کم و بیش همه ما در سازمان‌هایی عضو هستیم و درون سازمان‌ها از حقوق و تکالیفی برخورداریم. این حقوق و تکالیف بر مبنای قواعدی تنظیم شده‌اند که با شناخت آن‌ها می‌توان کنش‌های انسان‌ها را شناخت و پیش‌بینی کرد. این امری است که جامعه‌شناسی از دیرباز به دنبال آن بوده است.

در اینجا می‌خواهیم سازمان‌ها را از منظر جامعه‌شناسی حقوق بررسی کنیم. البته به قول نویسنده کتاب (هنری م. رابرت): پیدا کردن شاخه‌ای از دانش که در آن با مطالعات کم، نتایج بزرگی از قبیل افزایش بهره‌وری به دست آید، مشکل است. مطالعه سازمان‌ها را می‌توان در دو سطح انجام داد: یکی در سطح تصمیم‌گیری و دیگری در سطح اجرا.

هنگامی که در سطح تصمیم‌سازی هستیم و به دنبال مشارکت اعضا در آن، به جامعه‌شناسی حقوق می‌رسیم، و زمانی که به

سطح اجرا می‌رویم، در حوزه علم مدیریت خواهیم بود. در این مقاله به بررسی سازمان‌ها به لحاظ نوع تصمیم‌گیری آن‌ها و مشارکت و حقوق اعضا در تصمیم‌گیری سازمان خواهیم پرداخت و اینکه چگونه می‌توانیم با استفاده از فرایندی عقلانی در روند تصمیم‌گیری موجب کارآمدی سازمان شویم و از بروز فساد در سازمان‌ها جلوگیری کنیم.

کلیدواژه‌ها: سازمان، انجمن، کارآمد، دستورنامه رابرت، مجامع تصمیم‌گیری

طرح مسئله

مطالعه تاریخ تمدن‌های باستان بیانگر آن است که فساد در جوامع بشری قدمتی به اندازه تمدن دارد و اکنون نیز یکی از مسائل مهم و اساسی در میان کشورهای جهان است. فساد نابسامانی‌های بسیاری برای جوامع بشری به دنبال داشته است. جنگ‌های پی‌درپی، خشونت‌ها و قیام علیه تمدن‌های حاکم، از بین رفتن سازمان‌ها و در هم ریختن جوامع، همیشه ناشی از فساد بوده است. در مجموع، فساد همواره از عوامل مهم فروپاشی تمدن‌ها بوده است، به گونه‌ای که ابن‌خلدون در خصوص عوامل ظهور و سقوط تمدن‌ها

معتقد است: «عامل اصلی فروپاشی و زوال حکومت‌ها اسراف، تبذیر و فساد در دستگاه حکومتی از جانب دولت‌مردان و حاکمان است» [وثوقی و نیک خلق، ۱۳۸۴: ۲۶].

فساد در سازمان‌ها و نهادها بر کارایی و روند پیشرفت و توسعه کشور به شدت تأثیر می‌گذارد. در جوامع گوناگون و برحسب نگرش‌ها و برداشت‌ها، تعریف‌های متفاوتی از فساد اداری به عمل آمده است. در زبان لاتینی، ریشه کلمه فساد فعل «Rumper» به معنای «شکستن» است. بنابراین در فساد چیزی می‌شکند یا نقص می‌شود. این چیز ممکن است رفتار اخلاقی، شیوه قانونی یا مقررات اداری باشد. در دیدگاه **گونار میردال**، فساد به تمام شکل‌های انحراف یا اعمال قدرت شخصی و استفاده نامشروع از مقام و موقعیت شغلی اطلاق می‌شود. در «فرهنگ وبستر» در مقابل واژه فساد آمده است: فساد پاداشی نامشروع است که برای وارد کردن فرد به تخلف از وظیفه، تخصیص داده می‌شود. «بانک جهانی» و «سازمان شفافیت بین‌الملل»، فساد را سوءاستفاده از اختیارات دولتی (قدرت عمومی) برای کسب منافع شخصی (خصوصی) می‌دانند که این تعریف در جهان مورد توافق عمومی قرار گرفته است [کیانی منش، ۱۳۸۶].

اما در این مقاله منظور از فساد در سازمان‌ها هرگونه اعمال و تصمیماتی است که خارج از اصول و قواعد تعیین شده توسط همان جامعه یا سازمان یا گروه انجام می‌پذیرد و این تصمیمات و اعمال موجب منفعتی برای اقلیتی و ضررهایی برای اکثریت می‌شود. برای جلوگیری از بروز فساد در سازمان‌ها به مجموعه اصول و قواعدی عقلانی برای فرایند تصمیم‌گیری نیاز داریم که ریشه آن به تمدن عقلی یونان باستان می‌رسد و این دستاورد محصول آزمون و خطایی است که ملت‌ها و حکومت‌ها در طول تاریخ در تعامل خود با دیگر ملل به آن دست یافته‌اند. چنین قواعد و اصولی شامل یک سلسله حقوق در روابط بین مردم و حکومت می‌شوند که مهم‌ترین آن‌ها «حق برابر در تعیین سرنوشت» است. اما در کشورهای شرقی به‌ویژه خاورمیانه، نهادها و سازمان‌ها بیشتر حکومتی و به اصطلاح «شبه سازمان» هستند و در واقع اراده گروه حاکم است که با برجسب قانون تحمیل می‌شود و مصوبات آن‌ها حتی از سوی خود مردم نادیده گرفته می‌شوند.

ضرورت و اهمیت

نظام‌ها و رویه‌های پارلمانی اعضای یک جامعه و سازمان را - که اراده عمومی خود را از طریق مجمع اعضا نشان می‌دهند - قادر می‌سازند، مدیریت کارآمدی را آن‌طور که مایل هستند، مستقر سازند، و در همان حال، با دقت درجهای از کنترل مستقیم بر امور را برای خودشان محفوظ نگه دارند [کادرا، ۱۳۹۲]. نظام پارلمانی بهترین روشی است که تاکنون برای توانمندسازی جوامع و سازمان‌ها در هر اندازه، با احترام کامل به نظر تمام اعضا، برای رسیدن به اراده عمومی در مورد موضوع‌ها و پیچیدگی‌های متفاوت در کمترین زمان ابداع شده است [پیشین]. اما باید دانست که این قواعد چه هنگامی به کار می‌آیند. این قواعد

خود، ناتوان باشیم یا مشکلاتی را در سازمان خود داشته باشیم. در اینجا باید به سؤالی دیگر نیز پاسخ گفت: آیا این قواعد قابلیت انطباق با فرهنگ‌ها و عرف‌های مختلف را دارد یا خیر؟ قبل از پاسخ به این سؤال باید گفت: سازمان‌ها آیین‌نامه یا اساسنامه‌ای دارند که لازم‌الاجراست و طبق قاعده باید به تصویب اکثریت اعضای سازمان رسیده باشد. آیین‌نامه یا اساسنامه سازمان شامل شیوه کار، زمان، مکان، حدنصاب جلسه‌ها، تعریف اعضا و مسئولان آن و نوع انتخاب آن‌ها، و ... می‌شود. اما در بندی از اساسنامه‌ها باید مرجع پارلمانی سازمان که رویه تصمیم‌گیری در جلسه‌های سازمان را مشخص می‌کند، معرفی شود. اساس کار سازمان نیز آن چیزی است که اعضا در اساسنامه خود به تصویب رسانده‌اند. و در هر کجا که اساسنامه آن‌ها سکوت کرده باشد و اعضا از برطرف کردن مشکل خود در تصمیم‌گیری ناتوان باشند، به مرجع پارلمانی خود رجوع می‌کنند.

پرسش‌ها

اکنون می‌خواهیم ببینیم، چگونه می‌توان به وسیله کتاب «دستورنامه رابرت» سازمان‌های کارآمد به وجود آورد و آن‌ها را اداره کرد و رویه پارلمانی در سازمان‌ها چگونه شکل می‌گیرد و نهادینه می‌شود.

الف- قواعد ناظر بر نصاب اعضا

حداقل تعداد اعضای که باید در نشست یک مجمع مشورتی حاضر باشند تا کارها به صورت قانونی انجام گیرند، نصاب آن مجمع است. الزام حدنصاب به خاطر ممانعت از اقدام غیر دموکراتیک تعداد معدودی از اشخاص به نام گروه است [Robert, 2013: 20].

تعداد اعضای تشکیل‌دهنده نصاب، بسته به سازمان و مقرراتی که در این ارتباط تصویب می‌کند، می‌تواند متفاوت باشد. اغلب انجمن‌های داوطلبانه نصاب خودشان را در آیین‌نامه مشخص می‌کنند، اما اگر چنین مقرراتی موجود نباشد، حدنصاب طبق قانون عرفی پارلمان به شرح زیر است:

۱. در نشست‌های توده‌ای^۱، حدنصاب صرفاً تعداد افراد حاضر در هر زمان است. زیرا آنان کل اعضا را در آن زمان تشکیل می‌دهند.
۲. در سازمان‌هایی مانند بسیاری از انجمن‌های مذهبی و بعضی انجمن‌های خیریه که در آن‌ها حق عضویت سالانه الزامی و جاری وجود ندارد و ثبت‌نام اعضا به‌طور کلی یک فهرست اعضای جدی قابل‌انکاست، نصاب در هر نشست عادی یا دعوت‌شده بر اساس کسانی که حضور می‌یابند، تعیین می‌شود.
۳. در یک گروه از نمایندگان، مانند یک «کنوانسیون^۲»، نصاب اکثریت اعضایی است که به‌عنوان شرکت‌کننده ثبت‌نام کرده‌اند. (صرف‌نظر از اینکه چه تعداد عزیمت کرده باشند. این رقم ممکن است با تعداد منتخبان یا منصوبان تفاوت فاحشی داشته باشد).
۴. در هر مجمع مشورتی دیگر با عضویت ثبت شده که آیین‌نامه‌های حدنصاب را مشخص نکرده باشند، نصاب اکثریت کل اعضا است [Robert, 2013: 345-6].

ب- قواعد ناظر بر تخصیص سخن^۲

پیش از آنکه عضوی در مجمع بتواند پیشنهاد^۴ دهد یا در مذاکره صحبت کند، می‌باید نوبت بگیرد؛ یعنی، می‌باید از سوی رئیس مجمع به‌عنوان دارنده حق انحصاری شنیده شدن در آن زمان، تأیید شود. رئیس باید هر عضوی

را که تقاضای نوبت کرده است،

هر گاه که استحقاق آن

را داشت، تأیید

کند، [Robert,

2013: 29]

اگر در جریان

مذاکره، چند نفر از

اعضای مجمع، با هم

دست بلند کنند و نوبت

بخواهند، چه می‌کنیم؟

معمولاً به رئیس جلسه

اختیار داده می‌شود که به یک

نفر از میان آنان نوبت بدهد. اما

رئیس بر مبنای چه قاعده‌ای یک نفر را انتخاب

می‌کند؟ اگر قاعده‌ای وجود نداشته باشد، رئیس

مجبور می‌شود به تشخیص خودش یک نفر را انتخاب کند و به

او نوبت بدهد. اما استبداد یعنی همین! و شما فقط هنگامی عمق

این استبداد را درک می‌کنید که دریابید، در نظام حقوق پارلمانی،

در هر لحظه از فرایند تصمیم‌گیری، فقط یک نفر از میان کسانی

که به‌صورت هم‌زمان می‌خواهند کسب سخن کنند، حق انحصاری

شنیده شدن را کسب خواهند کرد و رئیس جلسه، به‌عنوان یک

قاضی بی‌طرف، جز تأیید این حق وظیفه دیگری ندارد. در قانون

عرفی پارلمانی این فرایند را «کسب سخن» و «تخصیص سخن»

می‌نامند که هیچ ارتباطی با نوبت دادن و نوبت گرفتن ندارد.

اگر دو نفر یا بیشتر تقریباً در یک زمان بلند شوند، قاعده کلی این

است که اگر تمام چیزهای دیگر یکسان باشند، عضوی که پس از

واگذاری نوبت توسط نفر قبلی زودتر از دیگران بلند شده و رئیس

را مخاطب قرار داده است، استحقاق نوبت گرفتن دارد. یک عضو

نمی‌تواند با برخاستن زودتر از نشستن عضو قبلی، از پیش نوبت

بگیرد [Robert, 2013: 30].

هنگامی که یک پیشنهاد برای مذاکره مفتوح است، سه مورد مهم

پیش می‌آید که در آن‌ها نوبت باید به فردی داده شود که ممکن

است زودتر از بقیه بلند نشده باشد. این سه مورد عبارتند از:

۱. اگر عضوی که پیشنهاد را مطرح کرده نوبت خواهد و تا آن

زمان در مورد موضوع حرفی نزده باشد، او استحقاق دارد که به جای

اعضاء دیگر نوبت بگیرد.^۵

۲. هیچ فردی استحقاق نوبت دوم در مذاکره پیرامون یک پیشنهاد

را در همان روز ندارد، مادام که عضو دیگری که هنوز (برای اولین بار)

در باره همان پیشنهاد صحبت نکرده و به گرفتن نوبت علاقه‌مند باشد.

۳. در موردی که رئیس بداند کسانی که دنبال گرفتن نوبت هستند

در مورد موضوع نظر مخالف دارند (و عضوی که قرار است تأیید شود از طریق روش مندرج در بند حدنصاب و قواعد ناظر بر تخصیص سخن تعیین نمی‌شود)، رئیس، تا آنجا که ممکن است، باید نوبت را یک در میان به موافقان و مخالفان طرح بدهد [Robert, 2013: 30-31].

ج- قواعد ناظر بر مذاکره^۶

«مذاکره» عنصری اساسی در اتخاذ تصمیم‌های منطقی مهم توسط

مردم خردمند است. در یک مجمع مشورتی، این اصطلاح در مورد بحث

در باره مزایا و معایب یک موضوع در دست بررسی به کار می‌رود. یعنی،

آیا با پیشنهاد تحت بررسی باید موافقت کرد یا نه؟ در چنین مجمعی،

که کلمه [مشورتی] به آن اشاره می‌کند، مذاکره یک حق ذاتی است

[Robert, 2013: 385]. هر عضو مجمع حق دارد پیش از آنکه اقدام

نهایی در مورد آن صورت بگیرد، درباره‌اش صحبت کند. فقط مشروط

به محدودیت‌های عمومی تعیین شده به وسیله قانون پارلمان یا

قواعد تشکیلات، آن طور که در ادامه توضیح داده می‌شود، نمی‌توان

جز با دو سوم آرا مانع این حق شد [Robert, 2013: 385-6].

زمان و تعداد نطق‌ها

در یک تشکیلات یا سازمان غیر قانون‌گذاری که قاعده خاصی در

آیین‌نامه برای مدت نطق‌ها موجود نباشد، یک عضو بعد از کسب

سخن، هنگامی که پیشنهاد بلافاصله در دست بررسی قابل مذاکره

باشد، نمی‌تواند بیش از ۱۰ دقیقه صحبت کند؛ مگر آنکه توافق

عمومی مجمع را کسب کند [Robert, 2013: 387].

حقوق مربوط به مذاکره غیرقابل واگذاری است. جز سازمانی که

قاعده خاصی در این مورد (در آیین‌نامه) داشته باشد، یک عضو

نمی‌تواند بخشی از وقت باقی‌مانده خود را به عضو دیگر واگذار کند، یا

بخشی از وقت خود را برای بعد نگه دارد. یعنی اگر یک عضو سخن را

پیش از اتمام وقتش واگذار کند، فرض را بر این می‌گذارد که از حقتش

نسبت به زمان باقی‌مانده صرف‌نظر می‌کند [Robert, 2013: 388].

قاعده‌ای علیه شرکت رئیس در مذاکره

اگر رئیس جلسه عضو مجمع باشد، به‌عنوان یک فرد همان حقوقی

را در مذاکره دارد که اعضای دیگر دارند. اما بی‌طرفی مستلزم آن است

که رئیس در یک مجمع مادام که ریاست می‌کند، از اعمال این حقوق

خودداری ورزد. معمولاً به‌ویژه در مجامع بزرگ، او نباید چیزی در

مورد مزایای مسائل در دست بررسی بگوید. گاه (که باید فوق‌العاده

نادر باشد) ممکن است رئیس جلسه فکر کند که عامل مهمی در

ارتباط با چنان مسئله‌ای نادیده گرفته شده و الزام او به‌عنوان یک عضو

برای جلب توجه به این نکته، از وظیفه‌اش به‌عنوان رئیس در آن لحظه

سنگین‌تر است. رئیس برای شرکت در مذاکره باید کرسی را ترک کند

و در چنین موردی باید صندلی را به افراد زیر واگذارد:

الف) به نایب‌رئیس؛

ب) به نایب‌رئیس ارشد حاضر که در مورد مسئله صحبت نکرده و به

خاطر علاقه‌اش به صحبت کردن در مورد مسئله، آن را رد نمی‌کند؛

پ) اگر چنین نایب‌رئیس‌سی در سالن نباشد، به عضو دیگری که

در کشورهای شرقی
به‌ویژه خاورمیانه،
نهادها و سازمان‌ها
بیشتر حکومتی و
به‌اصطلاح «شبه
سازمان» هستند و در
واقع اراده گروه حاکم
است که با برحسب
قانون تحمیل می‌شود

شرایط (ب) را داشته باشد، و رئیس او را نامزد می‌کند. (فرض بر این است که به‌اتفاق آرا تصویب مجمع را دریافت می‌کند، مگر آنکه اعضا فرد یا افراد دیگری را نامزد کنند که در این صورت، با منتخب مقام ریاست نیز به‌عنوان یک نامزد برخورد می‌شود و درباره موضوع با اخذ رأی تصمیم‌گیری خواهد شد.)

رئیس جلسه که کرسی را ترک کرد، تا وقتی که پیشنهاد اصلی در دست بررسی باشد و تعیین تکلیف نشده باشد، نباید به کرسی بازگردد. زیرا اگر بازگردد، جانب‌داری خودش را تا وقتی آن مسئله خاص در دست بررسی باشد، نشان داده است. در واقع، مقام ریاست اعتماد اعضا را نسبت به بی‌طرفی رویکردش در انجام وظیفه ریاست از دست می‌دهد، مگر آنکه در ترک کرسی برای شرکت در مذاکره فوق‌العاده بخشنده باشد [Robert, 2013: 394-5].

نتیجه‌گیری

دموکراسی قبیل از اینکه یک ساختار اجتماعی و سیاسی باشد، یک فرهنگ است. این فرهنگ یک روزه در جوامع به وجود نمی‌آید و یک روزه هم از بین نمی‌رود. دموکراسی امری «فرایند محور» است که پایان ندارد. این کتاب میوه و ثمره همین دموکراسی است. جوامعی که فرهنگ دموکراسی در آن‌ها جریان دارد، به بهترین نحو منطبق این‌گونه کتاب‌ها را می‌فهمند و می‌توانند دستورالعمل‌هایی برای اجتماعات خود به وجود بیاورند که در آن‌ها رواداری، رعایت حقوق اقلیت، و مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مهم، برای افراد تعریف شده باشد. یکی از مهم‌ترین مسائلی که در کارآمدی سازمان‌ها و انجمن‌ها مؤثر است، نوع برگزاری و اداره مجامع تصمیم‌گیری در آن‌هاست. در بسیاری از مجامع تصمیم‌گیری، اراده اعضای مجمع در تصمیم‌گیری‌ها متبلور نمی‌شود و بسیاری از مجامع دچار باند قدرت و دیکتاتوری اکثریت می‌شوند.

کتاب دستورنامه رابرت، با ارائه رویه‌ای دموکراتیک و عقلانی در فرایند تصمیم‌گیری در مجامع سازمان‌ها و انجمن‌ها، علاوه بر نجات انجمن‌ها و سازمان‌ها از فساد، با دادن احساس تعلق و تعهد نسبت به مصوبات و تصمیمات سازمان و انجمن به اعضای آن‌ها، به سازمان‌ها و انجمن‌ها کارآمدی را هدیه می‌دهد. به‌علاوه، این رویه با قابلیت‌پویایی بالا و انطباق‌پذیری با هر فرهنگ و عرفی، به‌راحتی به اعضای سازمان اجازه می‌دهد که از جبر ساختاری خارج شوند و نقش عاملیت در تصمیم‌گیری پررنگ‌تر شود. در این مقاله چند بخش جذاب و چالش‌برانگیز از این کتاب که شاید از عوامل مؤثرتر در بهبود تصمیم‌گیری در مجامع سازمان‌ها و انجمن‌ها هستند، برگزیده و شرح داده شده‌اند. کتاب دستورنامه رابرت برای نهادینه کردن رویه پارلمانی و برگزاری اداره مجامع تصمیم‌گیری طراحی شده است. به‌کارگیری این کتاب در جلسه‌های تصمیم‌گیری سازمان‌ها، ادارات و انجمن‌ها، علاوه بر محاسن بالا، می‌تواند از به‌هدر رفتن زمان جلوگیری کند. زیرا چه بسیار جلساتی که در آن‌ها شرکت کرده‌ایم و در پایان به نتیجه‌ای دست نیافته‌ایم. با استفاده از این کتاب می‌شود از شر این‌گونه مصائب نیز نجات یافت.

پی‌نوشت‌ها

۱. یک نشست توده‌ای، آن‌گونه که در قانون پارلمان درک می‌شود، نشست یک گروه سازمان نیافته است

[Robert, 2013: 543].

۲. کلمه کنوانسیون، آن‌گونه

که عموماً در

قانون پارلمان

و نیز در این

کتاب فهمیده

می‌شود، به جمعی

از نمایندگان اشاره

دارد (غیر از تشکیلات

قانون‌گذاری عمومی

دائمی) که به‌عنوان

نمایندگان منتخب

شعبه‌ها یا زیر بخش‌های

تشکیل‌دهنده یک گروه بزرگ

از مردم هستند و معمولاً به‌طور

خاص برای یک اجلاس جداگانه

به‌مثابه یک رکن مشورتی منفرد که تحت نام کل

گروه عمل می‌کند، انتخاب می‌شوند [Robert,

2013: 600].

3.rules governing assignment of the floor

۴. «پیشنهاد» یک طرح رسمی از سوی یک عضو در یک نشست است، مبنی بر اینکه مجمع دست به اقدام خاصی بزند. اقدام پیشنهادی ممکن است یک عمل واقعی باشد، یا یک نظر خاص را بیان کند یا توصیه به انجام یک تحقیق مشخص و گزارش یافته‌های آن به مجمع برای اقدام ممکن بعدی، یا نظایر این امور باشد (ص: ۲۷).

۵. اولین کسی که درباره پیشنهاد مطرح شده حق صحبت کردن دارد، شخص پیشنهاددهنده است.

6. rules governing debate

منابع

۱. صوری کاشانی، منوچهر (۱۳۹۱). جامعه‌شناسی سازمان‌ها. نشر تب تاب. تهران.
۲. کیانی‌منش، کامران (۱۳۸۶). تأملی بر موضوع فساد اداری. بازیابی شده از وبسایت: <https://boushehr.ict.gov.ir/fa/article/36/>
۳. گروه نویسندگان (۱۳۹۲). از سازمان‌های انقلابی تا باندهای قدرت: اصول زیربنایی قانون پارلمان. بازیابی شده از وبسایت: <http://www.kadrha.com/spip.php?article1>
۴. گروه نویسندگان (۱۳۹۵). فهرست مطالب کتاب دستورنامه رابرت. بازیابی شده از: <http://www.kadrha.com/spip.php?article17>
۵. منتسکیو، شارل لوئی دوسکوندا (۱۳۹۵). روح القوانین. ترجمه علی‌اکبر مهتدی. امیرکبیر. تهران.
۶. وثوقی، منصور و نیک خلق، علی‌اکبر (۱۳۸۶). مبانی جامعه‌شناسی. شرکت نشر بهینه فراگیر. تهران.
7. Robert, Henry M. (2013). Robert's Rules of Order Newly Revised. United States of America: Da Capo.

منظور از فساد در سازمان‌ها هرگونه اعمال و تصمیماتی است که خارج از اصول و قواعد تعیین‌شده توسط همان جامعه یا سازمان یا گروه انجام می‌پذیرد و این تصمیمات و اعمال موجب منفعتی برای اقلیتی و ضررهایی برای اکثریت می‌شود

معرفی نرم‌افزار تولید کتاب و مجله سه‌بعدی

تولید منابع تعاملی آموزش علوم اجتماعی

مصطفی سهرابلو

دبیر متوسطه اول استان کردستان

شهرستان بیجار (پیرتاج)

اشاره



انواع مجله‌ها و کتاب‌های سه‌بعدی، تعاملی و چندرسانه‌ای معرفی می‌شود. معلم علوم اجتماعی به کمک این نرم‌افزار می‌تواند برای تدریس مفاهیم درس‌ها در کلاس، و آموزش معکوس دانش‌آموزان در خانه و فضای مجازی، محتواهای چندرسانه‌ای باکیفیت تولید کند.

ابزارهای مجازی متنوع، با داشتن قابلیت‌های مناسب و جذاب برای دانش‌آموزان، فرصت‌های ارزشمندی را برای مشارکت فعال مخاطبان، افزایش کیفیت یادگیری، و آموزش مؤثر توسط معلم فراهم می‌کنند. در این مقاله، یکی از نرم‌افزارهای جالب برای طراحی و تولید آسان

کلیدواژه‌ها: منابع تعاملی، ابزارهای مجازی، تولید منابع تعاملی، نرم‌افزارهای تعاملی و چندرسانه



XFlip Enterprise

معلم با این نرم افزار به آسانی و در کمترین زمان ممکن می تواند انواع مجله ها و کتاب های سه بعدی جذاب و چندرسانه ای طراحی و تولید کند. به این منظور، ابتدا تمامی فایل های مدنظر، مانند فیلم ها، تصویرها، و فایل های پاورپوینت، اکسل، صداها و ... وارد نرم افزار می شوند (تصویر ۱).



سپس تنظیمات لازم، مانند نحوه قرارگیری و نمایش فایل ها در مجله سه بعدی، نوشتن متن های آموزشی تعاملی، انیمیشن بزرگنمایی، ورق زدن خودکار، قراردادن دکمه های تعاملی و ... روی فایل های چندرسانه ای اعمال می شود. به آسانی می توان در بخش های متفاوت و در کنار مفاهیم خاص، فیلم ها، تصویرها و انیمیشن های مرتبط را ضمیمه کرد تا دانش آموز بتواند با مطالعه متن، چندرسانه ای های آن را نیز مشاهده کند (تصویر ۲).





در بخش‌های متفاوت صفحه‌ها می‌توان از دکمه‌های تعاملی استفاده کرد. بدین صورت که با لمس متن‌ها، دانش‌آموزان به بخش‌های دیگری، مانند صفحه‌های وب، بخش چندرسانه‌ای‌ها و ... منتقل می‌شود و حالت تعاملی و جذابی برای آموزش مفاهیم به وجود می‌آید (تصویر ۳).

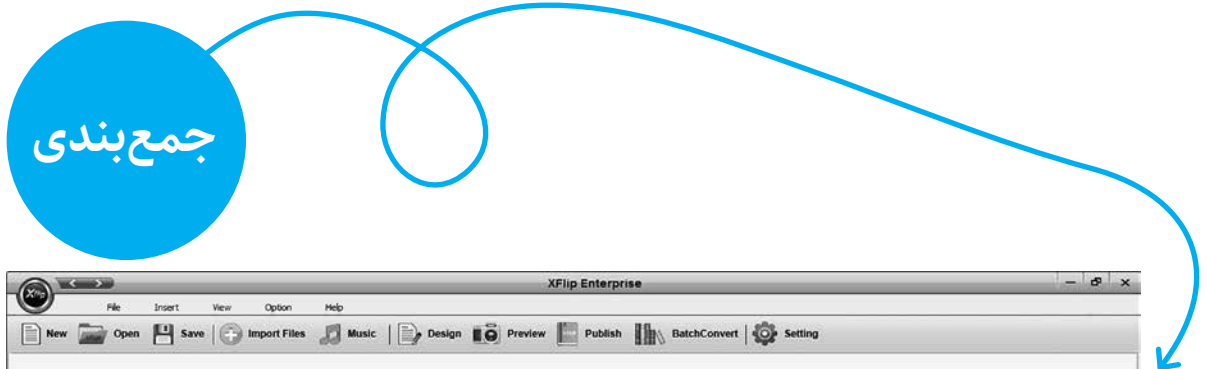


طی طراحی می‌توان پیش‌نمایش مجله تعاملی را هم مشاهده کرد و محتوا را بر اساس طراحی آموزشی و تدریس، بررسی و تنظیم کرد (تصویر ۴).





در پایان می‌توان از مجله الکترونیکی و سه‌بعدی که طراحی شده است، خروجی‌های متفاوتی روی فلش و ... گرفت و در کلاس مورد استفاده قرار داد، و یا برای استفاده در خانه در اختیار دانش‌آموزان قرار داد (تصویر ۵).



نرم‌افزار معرفی شده، با قابلیت‌های جالبی که دارد، مانند امکان افزودن فایل‌های چندرسانه‌ای متفاوت، دکمه‌های تعاملی، ورق زدن خودکار، رمزگذاری روی مجله تولیدشده، ویرایش پیشرفته محتوا و ... به معلم در تولید آسان و سریع مجله‌ها و کتاب‌های سه‌بعدی، چندرسانه‌ای و تعاملی براساس طراحی آموزشی کمک می‌کند. همچنین، با یک بار تولید مجله آموزشی الکترونیکی، می‌توان خروجی‌های متفاوتی برای دستگاه‌هایی نظیر رایانه، تلفن همراه و ... دریافت کرد و ضمن استفاده در کلاس و مدرسه، آن‌ها را برای آموزش‌های معکوس در خانه نیز در نظر گرفت.

*** توجه: دسترسی به نرم‌افزار مذکور از روش زیر به آسانی امکان‌پذیر است:

سایت محتواها و نرم‌افزارهای آموزشی و کاربردی:
www.amuzeshikarbordi.sellfile.ir



گزارش یک مطالعه کیفی در اردبیل

خودآسیب‌رسانی دانش‌آموزان

قربان کیانی

رئیس مرکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی دانش‌آموزان استان اردبیل

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی کیفی عوامل مؤثر در رفتار «خودآسیب‌رسانی» دانش‌آموزان بوده است.

مواد و روش‌ها: پژوهش از نوع توصیفی و در حیطه پژوهش‌های کیفی بود و به روش پدیدارشناسی انجام گرفت. نمونه‌گیری به روش دسترس انتخاب شد و تا اشباع داده‌ها ادامه یافت که حاصل آن نمونه‌ای ۱۸ نفری بود. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه با نمونه دانش‌آموزانی که به «خودآسیب‌رسانی» دست زده بودند و خانواده آن‌ها انجام شد. به منظور دستیابی به موثق بودن و پایایی داده‌ها از معیارهای بازنگری مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج این مطالعه که مبتنی بر داده‌های کدگذاری‌شده بر اساس مصاحبه انجام شده بود، نشان داد که هشت عامل در رفتار خودآسیب‌رسان دانش‌آموزان مؤثرند که عبارت‌اند از: ۱. عوامل خانوادگی؛ ۲. عوامل مربوط به دوستان؛ ۳. عوامل آموزشی؛ ۴. عوامل زیستی؛ ۵. عوامل درون‌فردی؛ ۶. عوامل بین‌فردی؛ ۷. عوامل مربوط به محله؛ ۸. عوامل مذهبی و معنوی.

نتیجه‌گیری: عوامل رفتار خودآسیب‌رسان دانش‌آموزان طیف گسترده‌ای دارد که با شناخت آن‌ها می‌توان نسبت به پیشگیری و درمانشان اقدام کرد.

کلیدواژه‌ها: خودآسیب‌رسانی، نوجوانی، پیشگیری، مشکلات هیجانی

مقدمه

«خودآسیب‌رسانی» در مواجهه با مشکلات هیجانی، خشم و ناامیدی، از روش‌های اجتنابی به‌شمار می‌رود. با انجام این رفتار، تنش فرد

به‌طور موقت کاهش می‌یابد و احساس آرامش می‌کند. در واقع او از مواجه شدن با مشکلات اصلی خود اجتناب می‌کند. خودآسیب‌رسانی علل متفاوتی دارد و گاه از «اختلالات افسردگی»، «اختلالات خوردن» و «اختلال شخصیت رمزی» ناشی می‌شود. در «راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی»، رفتار خودآسیب‌رسانی عملی غیرکشنده، با یا بدون سوء مصرف مواد قانونی و یا غیرقانونی تعریف شده است که در آن فرد به صورت آگاهانه، بدون مداخله دیگران و غیرعادی این رفتارها را انجام می‌دهد و موجب آسیب به خود می‌شود. خودآسیب‌رسانی به چهار دسته تقسیم شده است [Jacobson & Gould, 2007].

۱. خودآسیب‌رسانی «کلیشه‌ای» که مختص کودکان دچار اختلال‌های نافذ رشد (مانند اوتیسم) و «کم‌توانی ذهنی» است.
۲. خودآسیب‌رسانی «عمده» که شامل موارد شدید و مرگ‌آفرین، و آسیب به اندام‌ها، مانند دستگاه تناسلی و چشم است.
۳. خودآسیب‌رسانی «اجبارگونه» که شامل رفتارهای آیینی و تکرارشونده است و امکان دارد هر روز چندین بار انجام شود؛ مانند کندن وسواس‌گونه مو.
۴. خودآسیب‌رسانی «تکانشی» که به‌صورت رفتارهای تکانشی و پرخاشگرانه، مانند خودزنی و خودسوزی تعریف می‌شوند و احتمالاً برای رهایی از حالات روانی و هیجانی غیرقابل تحمل انجام می‌گیرند. در یک طبقه‌بندی تشخیصی دیگر، والش (۲۰۰۶) رفتارهای خودآسیب‌رسان را به دو دسته مستقیم و غیرمستقیم تقسیم کرده است. خودآسیب‌رسانی مستقیم به رفتارهایی اشاره دارد که به‌طور مستقیم موجب صدمه به بافت‌های بدن می‌شوند و نیت رفتار به کلی مشخص است (مانند خودزنی، اقدام به خودکشی و خودسوزی). خودآسیب‌رسانی غیر مستقیم به رفتارهایی اشاره دارد که در آن‌ها اثر صدمه‌ها بعد

مشخص می‌شود و انگیزه اصلی مشخص نیست (مانند انواع رفتارهایی خطر جویانه، پر خوری، سوء مصرف مواد و رفتارهای پر خطر جنسی). رفتاری‌های خود آسیب‌زنی به صورت، خودزنی، خودسوزی، تنبیه خود و مصرف مواد، پریدن از جاهای بلند و خودمسموم‌سازی دیده می‌شود. در تعریف این رفتار به داشتن یا نداشتن انگیزه خودکشی توجه نمی‌شود و به جای آن از واژه‌های معادل، نظیر شبه‌خودکشی، خودشکست‌دهی، خودجرحی و خودجرحی بدون خودکشی، استفاده شده است. «خودجرحی بدون خودکشی» بیشتر به رفتارهایی اطلاق می‌شود که موجب آسیب به بافت‌های سطحی بدن، به‌ویژه پوست می‌شوند و نداشتن انگیزه خودکشی به صورت صریح، در تعریف آن گنجانده شده است.

روش

این مطالعه در فاصله زمانی آبان‌ماه تا اسفندماه سال ۱۳۹۶ صورت گرفت. هدف آن بررسی عوامل مؤثر و تداوم‌بخش رفتارهای خود آسیب‌رسان بود. تحلیل داده‌ها براساس روش هفت‌مرحله‌ای «کالیزی» گام‌به‌گام انجام گرفت.

جامعه مورد پژوهش نوجوانان دارای سابقه خودزنی مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی دانش‌آموزان استان اردبیل بودند که از بین آن‌ها ۱۸ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس برای این مطالعه انتخاب شدند. این ۱۸ نفر دانش‌آموز، ۱۳ دختر و ۵ پسر بودند. سن آن‌ها از ۱۱ تا ۱۸ سال بود.

یافته‌ها و نتیجه‌گیری

در مجموع خود آسیب‌رسانی نوجوانان با عوامل زیر مرتبط بودند:

۱. عوامل خانوادگی: شکاف ارزشی نوجوانان با خانواده؛ سبک تربیتی استبدادی خانواده؛ حمایت پایین خانواده از نوجوانان؛ نظارت بالای خانواده در مورد نوجوانان؛ احساس تعلق پایین نسبت به خانواده؛ پیوند عاطفی ضعیف با خانواده؛ مشکلات جسمی و روانی اعضای خانواده؛ اختلاف عقیده با اعضای خانواده؛ ناهم‌سوایی سبک تربیتی پدر و مادر؛ دخالت فرزندان بزرگ‌تر در امور والدین و کنترل فرزندان کوچک‌تر؛ انتظارات بالای خانواده، فقدان پدر و مادر یا یکی از آن‌ها؛ نبود ارتباط مطلوب با خانواده؛ احساس تنهایی در خانواده؛ سوء استفاده جنسی از جانب اعضای خانواده؛ وجود بیماری، بیکاری، طلاق و ... در والدین.

۲. عوامل مربوط به دوستان: احساس تعلق بالا یا پایین به دوستان، انتظارات غیرمنطقی دوستان از آن‌ها؛ انتقام‌گیری از دوستان؛ کمک‌طلبی از دوستان؛ ارتباط با دوستان غیرهم‌جنس و مورد سوء استفاده جنسی قرار گرفتن توسط آن‌ها؛ بی‌اعتنایی از جانب دوستان؛ تهدید از جانب دوستان هم‌جنس و غیرهم‌جنس؛ روشی برای مقابله با هم‌کلاسی‌های قلدر.

۳. عوامل آموزشی: کارآمدی پایین تحصیلی؛ کارکرد ضعیف تحصیلی؛ استرس امتحان؛ پیوند ضعیف با مدرسه؛ تهدید شدن از جانب عوامل مدرسه به خاطر پوشش نامناسب؛ افت تحصیلی و بی‌انضباطی؛ تبعیض گذاشتن معلمان بین دانش‌آموزان؛ تحقیر شدن

توسط معلمان و هم‌کلاسی‌ها، انتظارات بالای معلمان و دشوار بودن سؤال‌های امتحانی.

۴. عوامل زیستی: مشکلات قاعدگی دردناک؛ وجود رفتارهای خود آسیب‌رسان بین افراد فامیل و خانواده؛ مشکلات خلق و خوی نوجوان.
۵. عوامل درون‌فردی: تنظیم هیجانی پایین و اجتناب تجربه‌ای؛ وجود افسردگی، اضطراب، استرس پس از سانحه؛ تکانشگری؛ اعتمادبه‌نفس پایین؛ خودکنترلی پایین؛ هیجان‌خواهی، قدرت‌طلبی؛ احساسات منفی؛ شخصیت روان‌رنجور؛ گرایش به رفتار پرخطر؛ طرح‌واره رهاشدگی و بی‌اعتمادی؛ مهارت‌های اجتماعی پایین؛ رضایت نداشتن از ظاهر خود؛ هوش هیجانی پایین.

۶. عوامل بین‌فردی: وجود نافرمانی مقابله‌ای؛ استفاده از خودزنی به منظور تأثیرگذاری روی دیگران؛ تحمیل نظر خود به دیگران؛ پیشگیری از توبیخ دیگران؛ رهایی از تهدید دیگران؛ ابراز عشق و علاقه‌مندی خود به آن‌ها؛ ابراز خواسته‌های درونی خود به آن‌ها، جلب توجه دیگران و همانندسازی با گروه؛ پی بردن به دوست داشته شدن از جانب دیگران؛ ناتوانی در بیان احساسات و عواطف خود (ناگویی خلقی).

۷. عوامل مربوط به محله: الگوگیری این رفتار از افراد محله؛ مورد تحقیر و تهدید واقع شدن توسط افراد محله؛ مورد آزار جنسی و تجاوز قرار گرفتن از جانب افراد محله؛ ترس از روده شدن و مورد تجاوز واقع شدن توسط افراد محله؛ بی‌اعتنایی توسط افراد محله.

۸. عوامل مذهبی و معنوی: داشتن حس مالکیت بر بدن؛ وجود انحرافات عقیدتی؛ احساس گناه و تنبیه خود؛ از دست دادن معنای زندگی و ناامیدی.

یافته‌های پژوهش اخیر

با یافته‌های پژوهش‌های

انجام شده توسط چامپان

و گرانتز (۲۰۰۲)، هانیز و

ویلیامز (۲۰۰۳)، لینکس و

همکارانش (۲۰۰۵)، ودیچ

و نوک (۲۰۰۷)، پولک

و لیس (۲۰۰۷)،

نوک (۲۰۰۹)، پاور

و همکارانش (۲۰۱۰)،

تان و همکارانش (۲۰۱۰)،

والش (۲۰۱۲)، بریسوا و

همکارانش (۲۰۱۵) و سازمان

بهداشت جهانی (۲۰۱۴)، و

همچنین با پژوهش خانی‌پور

و همکارانش (۱۳۹۲)

و حکیم شوشتری

و خانی‌پور (۱۳۹۱)

هم‌سوایی دارد.



جدول ۱. عوامل دخیل در خودزنی

ردیف	مفاهیم اصلی	خرده مفاهیم
۱	عوامل خانوادگی	شکاف ارزشی با خانواده (عقاید، احساسات، نگرش‌ها)، سبک تربیتی خانواده (سبک استبدادی)، حمایت اندک خانواده، نظارت بالای خانواده، احساس تعلق کم به خانواده، پیوند عاطفی پایین با خانواده، مشکلات جسمی و روانی اعضای خانواده، اختلاف با اعضای خانواده، اختلاف در سبک تربیتی پدر و مادر، دخالت فرزندان بزرگ‌تر در امور والدین و کنترل فرزندان کوچک‌تر، انتظارات بالای خانواده، فقدان پدر و مادر یا یکی از آن‌ها، نبود ارتباط مطلوب با خانواده، احساس تنهایی در خانواده، سوءاستفاده جنسی، وجود بیماری، بی‌کاری، طلاق و ... در والدین
۲	عوامل مربوط به دوستان	احساس تعلق افراطی به دوستان، طرد توسط دوستان، انتظارات غیرمنطقی دوستان، انتقام‌گیری از دوستان، کمک‌طلبی از دوستان، ارتباط با دوستان غیرهم‌جنس، سوءاستفاده جنسی از جانب دوستان غیرهم‌جنس، بی‌اعتنایی از جانب دوستان، تهدید از جانب دوستان هم‌جنس و غیرهم‌جنس، مقابله با هم‌کلاسی‌های قلدر
۳	عوامل آموزشی	کارآمدی پایین تحصیلی، کارکرد ضعیف تحصیلی، استرس امتحان، پیوند ضعیف با مدرسه، تهدید شدن از جانب عوامل مدرسه، افت تحصیلی و بی‌انضباطی، وجود تبعیض آموزشی، تحقیر توسط معلمان و هم‌کلاسی‌ها، انتظارات بالای معلمان، دشوار بودن سؤال‌های امتحانی
۴	عوامل زیستی	مشکلات قاعدگی، مسائل ارثی و ژنتیکی، مشکلات خلق‌و‌خو
۵	عوامل درون فردی	تنظیم هیجانی پایین، افسردگی، اضطراب، استرس پس از سانحه، تکانشگری، اعتمادبه‌نفس پایین، خودکنترلی پایین، هیجان‌خواهی، قدرت‌طلبی، احساسات منفی، شخصیت روان‌رنجور، گرایش به رفتار پرخطر، وجود طر حواره‌رهانندگی و بی‌اعتمادی، مهارت‌های اجتماعی پایین، رضایت نداشتن از ظاهر خود، هوش هیجانی پایین، اجتناب تجربه‌ای
۶	عوامل بین فردی	نافرمانی مقابله‌ای، تأثیرگذاری روی دیگران، ابراز عشق و علاقه‌مندی، ابراز خواسته‌های درونی، جلب توجه دیگران، همانندسازی با گروه، پی بردن به دوست داشته شدن از جانب دیگران، پیشگیری از توبیخ دیگران، رهایی از تهدید دیگران، ناگویی خلقی، تحمیل نظر خود بر دیگران
۷	عوامل مربوط به محله	الگوگیری از افراد محله، تحقیر و تهدید توسط افراد محله، آزار جنسی و تجاوز، ترس از ربوده شدن توسط افراد محله، بی‌اعتنایی توسط افراد محله
۸	عوامل معنوی	حس مالکیت بر بدن، انحرافات عقیدتی، احساس گناه و تنبیه خود، از دست دادن معنای زندگی، ناامیدی

بین والدین، اعتیاد والدین، طلاق والدین، مورد سوء استفاده جنسی قرار گرفتن توسط نزدیکان، و آزار و اذیت جنسی توسط هم‌سالان می‌تواند زمینه‌ساز رفتار خودآسیب‌رسان باشد. در کاربست یافته‌های این پژوهش باید به ترکیب گروه نمونه، جامعه آماری تحقیق و شیوه‌های جمع‌آوری اطلاعات توجه داشت. با توجه به اینکه افرادی که به مرکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی دانش‌آموزان می‌آیند، غالباً از مدرسه ارجاع شده‌اند و شیوه نمونه‌گیری از نوع در دسترس است، ترجیح دارد در پژوهش‌های بعدی از شیوه‌های نمونه‌گیری احتمالی به‌منظور بررسی این رفتار استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود، علاوه بر بررسی رفتارهای خودآسیب‌رسان مستقیم، به بررسی رفتارهای غیرمستقیم، نظیر رانندگی پرخطر و یا مصرف مواد مخدر نیز پرداخته شود. به منظور پیشگیری از رفتارهای خودآسیب‌رسان توصیه می‌شود، در موقعیت‌های بالینی و غیربالینی مهارت‌های لازم برای تنظیم هیجان، مدیریت استرس و حل تعارض با والدین و هم‌سالان به دانش‌آموزان آموزش داده شود.

منابع در دفتر مجله موجود است.

از دیدگاه «روان تحلیل‌گری»، رفتار خود آسب‌رسان نوعی واکنش به خواسته‌های نهاد است، «نهاد» بخشی از شخصیت است که در پی لذت‌جویی است. وقتی خواسته‌های نهاد به فرد فشار می‌آورند و «فرمان» که همان پدر و مادر و عوامل اجتماعی درونی شده است، مانع بروز آن‌ها می‌شود، فرد اضطراب پیدا می‌کند. قسمت «من» شخصیت هم که نقشی عقلایی دارد، به سازوکارهای دفاعی متوسل می‌شود تا اضطراب را کاهش دهد. رفتار خودآسیب‌زنی نیز به نوعی سازوکار دفاعی در برابر اضطراب است. بیشتر نوجوانانی که به خودآسیب‌رسانی دست می‌زنند، می‌گویند: وقتی پوست بدنم را خراش می‌دهم، آرام می‌گیرم.

از لحاظ زیست‌شناختی نیز نشان داده شده است، با اقدام به خودزنی مغز برخی از انتقال‌دهنده‌های عصبی ضد درد و شادی‌آور، نظیر «سروتونین» را ترشح می‌کند که همانند مواد مخدر تسکین‌دهنده هستند. رفتار مذکور به مدیریت هیجان‌های آن‌ها کمک می‌کند و ذهن آن‌ها را از فشارهای اجتماعی منحرف می‌سازد. این عمل یک راهبرد هیجان‌مدار منفی برای مقابله با افکار و احساسات دردناک است. فقر اقتصادی خانواده، اختلافات شدید

حقوق شهروندی در مجله رشد دانش آموز

دکتر حسین زارع، رئیس اداره آموزش و پرورش جرقویه سفلی استان اصفهان
معصومه خلیلی، رئیس گروه بررسی و تحلیل محتوای اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین میزان توجه به مؤلفه‌های حقوق شهروندی در مجله «رشد دانش آموز» انجام گرفت. بدین منظور مؤلفه‌های حق برخورداری از امنیت، آزادی انتخاب، صلح، آموزش و پرورش، محیط زیست سالم، تأمین اجتماعی و بیمه، برابری و عدالت، آزادی عقیده، آزادی بیان، حمایت قانون، داشتن کار و حرفه، و حق مالکیت انتخاب شدند. روش تحقیق توصیفی بود که با استفاده از روش «تحلیل محتوا و آنتروپی شانون»، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت هر یک از مؤلفه‌های دوازده‌گانه حقوق شهروندی در مجله رشد دانش آموز محاسبه و میزان توجه به هر یک مشخص شد. جامعه آماری پژوهش همه شماره‌های رشد دانش آموز از سال ۱۳۹۰ تا پایان ۱۳۹۵ بود. براساس نتیجه به دست آمده، بیشترین ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه برخورداری از حق محیط زیست سالم و کمترین ضریب اهمیت مربوط به حق برخورداری از تأمین اجتماعی و بیمه است.

مقدمه

در نظام نوین کنونی، وسایل ارتباط جمعی به عنوان جزء جدایی‌ناپذیر زندگی بشری، یک منبع قدرت و نیز ابزاری قوی برای کنترل و اداره جامعه به حساب می‌آیند که به طور فزاینده همه افراد را تحت تأثیر قرار داده‌اند. در میان گروه‌های مختلف جامعه، کودکان و نوجوانان از تأثیرپذیرترین و در عین حال آسیب‌پذیرترین مخاطبان رسانه‌های گروهی به حساب می‌آیند. همین موضوع نگرانی‌های عمده‌ای را بین والدین، متخصصان و صاحب‌نظران علوم تربیتی برانگیخته و پژوهش‌های زیادی را به خود اختصاص داده است [رضایی بایندر، ۱۳۸۲]. بی‌شک کودکان و نوجوانان سرمایه‌ها و آینده‌سازان هر کشوری به شمار می‌آیند. استفاده از برنامه‌های رسمی و غیررسمی برای تعلیم و تربیت آن‌ها، سیاستی است که مسئولان در رأس برنامه‌های خود قرار می‌دهند [محمدی و همکاران، ۱۳۸۹]. در فرایند جامعه‌پذیری، خانواده، مدرسه و رسانه‌های گروهی عملاً نقش هدایت کودکان و نوجوانان را برعهده دارند. وسایل ارتباط جمعی در کنار معلمان و دولت وظیفه دارند، به نیازهای کودکان و نوجوانان به صورتی شایسته و مناسب پاسخ دهند. شهروندی مقوله‌ای است که با مفهوم فرهنگ هر جامعه گره

کلیدواژه‌ها: تحلیل محتوا، حقوق شهروندی، امنیت، آزادی انتخاب، صلح، آموزش و پرورش، محیط زیست سالم، حمایت قانون، رشد دانش آموز



با اینکه تأمین اجتماعی و بیمه نیز از جمله نیازهای ضروری مردم به‌شمار می‌رود و لازم است دانش‌آموزان با مفهوم بیمه به‌عنوان سرمایه‌گذاری در سلامت انسان‌ها برای زندگی عاری از نگرانی و همراه با شادابی در آینده آشنا شوند، رشد دانش‌آموز کمتر به این مقوله پرداخته است

خورده است. از آنجا که فرهنگ هر مرز و بوم ناشی از سه قلمروی اساسی فعالیت‌های اجتماعی، فضای سیاسی و وضعیت اقتصادی آن جامعه است، فرهنگ هر جامعه کاملاً منحصر به فرد و هر فرهنگی نیز شهروند ویژه خود را می‌طلبد. صاحب‌نظران عقیده دارند شهروند کسی است که:

- حقوق فردی و جمعی خود را می‌شناسد و از آن‌ها دفاع می‌کند؛
- قانون را می‌شناسد و به آن عمل می‌کند؛
- حقوق و خواسته‌های خود را از طریق قانون مطالبه می‌کند و از حقوق معینی برخوردار است.

• می‌داند که فرد دیگری هم حضور دارد و دفاع از حقوق او، یعنی دفاع از حقوق خودش و فردی که در امور شهر مشارکت دارد. پس شهروندی نه تنها به معنای سکونت در یک شهر به مدت مشخص که به معنای مجموعه‌ای از آگاهی‌های حقوقی، فردی و اجتماعی است [فتحی و اجارگاه و واحد جوکده، ۱۳۹۳].

شهروند عضو رسمی یک شهر یا یک کشور است. این دیدگاه، حقوق و مسئولیت‌هایی را به او یادآور می‌شود که در قانون پیش‌بینی و تدوین شده است. از نظر حقوقی، جامعه نیازمند مقرراتی است که روابط تجاری، مالکیت، شهرسازی، امور سیاسی و حتی مسائل خانوادگی را سامان دهد. از این رو از دید شهری، موضوع حقوق شهروندی، روابط، حقوق و تکالیف مردم شهر در برابر یکدیگر، و اصول، اهداف، وظایف و روش انجام این تکلیف است. همچنین نحوه اداره امور شهر و کیفیت نظارت بر رشد هماهنگ شهر منشعب از حقوق اساسی کشور است [شکری، ۱۳۸۶].

گیدنز (۱۹۸۰) حقوق مدنی را حقوق قانونی مردمی می‌داند که در اجتماع ملی معینی زندگی می‌کنند. همچنین، مارشال

(۱۹۷۳) سه نوع حق در ارتباط با رشد شهروندی تشخیص داده است که عبارت‌اند از:

۱. **حقوق مدنی:** به حقوق فرد در قانون اطلاق می‌شود. این حقوق شامل امتیازاتی است که بسیاری از ما امروز آن‌ها را بدیهی می‌دانیم، اما به‌دست آوردن آن‌ها زمانی دراز طول کشیده است. حقوق مدنی شامل این موارد است: آزادی افراد برای زندگی در هر جایی که انتخاب می‌کنند؛ آزادی بیان و مذاهب؛ حق بیان؛ حق دادرسی یکسان در برابر قانون.

۲. **حقوق شهروندی:** حقوق سیاسی و به‌ویژه حق شرکت در انتخابات و انتخاب شدن.

۳. **حقوق اجتماعی:** این حقوق به حق طبیعی هر فرد برای بهره‌مند شدن از حداقل استانداردها رفاه اقتصادی و امنیت مربوط می‌شود و شامل مزایای بهداشتی و درمانی، تأمین اجتماعی در صورت بی‌کاری، و تعیین حداقل دستمزد است. به‌عبارت دیگر، حقوق اجتماعی به خدمات رفاهی مربوط می‌شود [جمالی و همکاران، ۱۳۹۲].

هدف‌های پژوهش

هدف کلی: تعیین میزان توجه به مؤلفه‌های حقوق شهروندی در مجله رشد دانش‌آموز.

هدف‌های جزئی

۱. تعیین میزان توجه به مؤلفه حق برخورداری از امنیت و صلح در مجله رشد دانش‌آموز؛
۲. تعیین میزان توجه به مؤلفه حق برخورداری از حمایت قانونی و آزادی و عدالت در مجله رشد دانش‌آموز؛
۳. تعیین میزان توجه به مؤلفه حق برخورداری از آموزش و پرورش در مجله رشد دانش‌آموز؛
۴. تعیین میزان توجه به مؤلفه حق برخورداری از تأمین اجتماعی و بیمه؛
۵. تعیین میزان توجه به مؤلفه حق برخورداری از کار و حرفه و مالکیت در مجله رشد دانش‌آموز؛
۶. تعیین میزان توجه به مؤلفه حق برخورداری از محیط زیست سالم در مجله رشد دانش‌آموز.

جدول ۱. ضریب اهمیت هر یک از مقوله‌های حقوق شهروندی

مقوله	شماره مجله	انتخاب	صلح	آموزش و پرورش	محیط زیست	تأمین اجتماعی و بیمه	برابری و عدالت	آزادی عقیده	آزادی بیان	حمایت قانون	کار و حرفه	حق مالکیت
ضریب اهمیت	۰/۸۴	۰/۸۲	۰/۷۵	۰/۷۸	۰/۹۱	۰/۵۶	۰/۷۵	۰/۷۶	۰/۷۷	۰/۶۰	۰/۷۵	۰/۷۷



روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی است که به روش تحلیل محتوا انجام گرفته. واحد تحلیل در پژوهش حاضر صفحه‌های (داستان، شعر، تصویر و دیگر مطالب) مجله رشد دانش آموز منتشر شده از سال ۱۳۹۰ تا پایان سال ۱۳۹۵ بوده است. جامعه آماری شامل همه شماره‌های رشد دانش آموز در دوره زمانی ذکر شده بوده است که به صورت تصادفی تعداد ۲۹ شماره از بین آن‌ها انتخاب شدند.

خلاصه بحث و نتیجه‌گیری

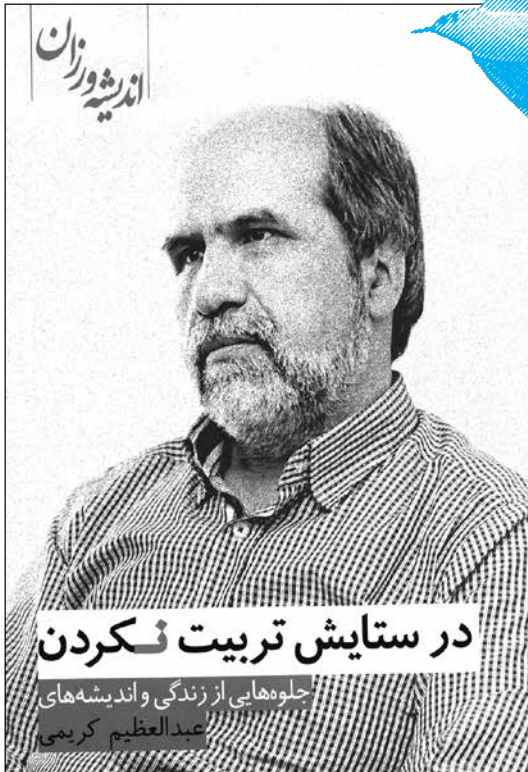
همان‌گونه که تجزیه و تحلیل آماری (جدول ۱) نشان می‌دهد، «رشد دانش آموز» به همه ۱۲ شاخص حقوق شهروندی مورد تحلیل در این پژوهش پرداخته است، لیکن میزان اهمیت هر یک از حقوق شهروندی در شماره‌های مجله متفاوت بود. در مجموع نتایج تحقیق نشان داد که بیشترین ضریب اهمیت به محیط زیست سالم داده شده است که بسیار بجا و مناسب بود. چون یکی از دغدغه‌های دولت و مردم حفظ و حراست از محیط زیست است. با اینکه تأمین اجتماعی و بیمه نیز از جمله نیازهای ضروری مردم به‌شمار می‌رود و لازم است دانش آموزان با مفهوم بیمه به‌عنوان سرمایه‌گذاری در سلامت انسان‌ها برای زندگی عاری از نگرانی و همراه با شادابی در آینده آشنا شوند، رشد دانش آموز کمتر به این مقوله پرداخته است که به نظر می‌رسد، توجه ویژه به موضوع تأمین اجتماعی و نیاز به برخورداری از حمایت قانون باید در اولویت بحث‌های مجله قرار گیرد.

منابع

۱. آذر، عادل (۱۳۸۰). «بسط و توسعه روش آنتروپی شانون برای پردازش داده‌ها در تحلیل محتوا». فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س). سال یازدهم شماره ۳۸-۳۷.
۲. ال آر، هولستی (۱۳۷۳). تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی. ترجمه نادر سالرزاده امیری. دانشگاه علامه طباطبایی. تهران.
۳. جمالی تازه‌کند، محمد؛ طالب‌زاده نوبریان، محسن؛ ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۲). «تحلیل جایگاه مؤلفه‌های تربیت شهروندی در محتوای برنامه درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه». پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. دوره ۱۰. شماره ۳۷.
۴. درانی، کمال (۱۳۷۵). «درآمدی بر تجزیه و تحلیل محتوا (فن تعبیر و تفسیر نظارتی)». فصلنامه دانش مدیریت.
۵. رضایی بایندر، محمدرضا (۱۳۸۲). «درآمدی بر نقش تلویزیون در تربیت دینی کودکان و نوجوانان». پژوهش‌های ارتباطی. شماره ۳.
۶. سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۷۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. آگاه. تهران.
۷. شکری، نادر (۱۳۸۶). مجموعه مقالات همایش نظارت همگانی، شهروندی، و توسعه سازمانی. شهرداری تهران و دانشکده مدیریت. تهران.
۸. فتحی واجارگاه، کورش، واحد جوکده، سکینه (۱۳۹۳). «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی و علوم اجتماعی پایه ششم ابتدایی از حیث توجه به هویت ملی بر محور استانداردهای مصوب». نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی. مرودشت.
۹. محمدی، مهدی؛ آزاده، فریدون؛ باب‌الحوائجی، فهیمه (۱۳۸۹). «نقش ادبیات در شکل‌گیری شخصیت کودکان و نوجوانان با تأکید بر گرایش‌های دینی و اخلاقی. تربیت اسلامی». شماره ۱۰.



طبعیت تربیت در برابر



در ستایش تربیت نکردن

جلوه‌هایی از زندگی و اندیشه‌های
عبدالعظیم کریمی

با حضور صاحب‌نظران مورد نقد و بررسی قرار گرفته است. بخش سوم نیز به دستاوردهای علمی، تألیفات، ترجمه‌ها و سوابق پژوهشی و آموزشی این صاحب‌نظر تعلیم و تربیت ایران اختصاص دارد.

اندیشمندان معمولاً به چشم‌اندازهای متفاوت، «مطلوب» و مغایر با وضع «موجود» می‌اندیشند. به همین دلیل خلاف جریان آب شنا می‌کنند و در برداشت اولیه و رفتار و افکارشان عجیب و غریب و حتی ناهنجار به نظر می‌رسد. دکتر عبدالعظیم کریمی از جمله چنین افرادی است. او با نگاهی غیرمتعارف و «خلاف آمد عادت» به تعلیم و تربیت می‌نگرد. ما او را با گزاره‌های وارونه و پارادوکسیکالی چون «تربیت آسیب‌زا»

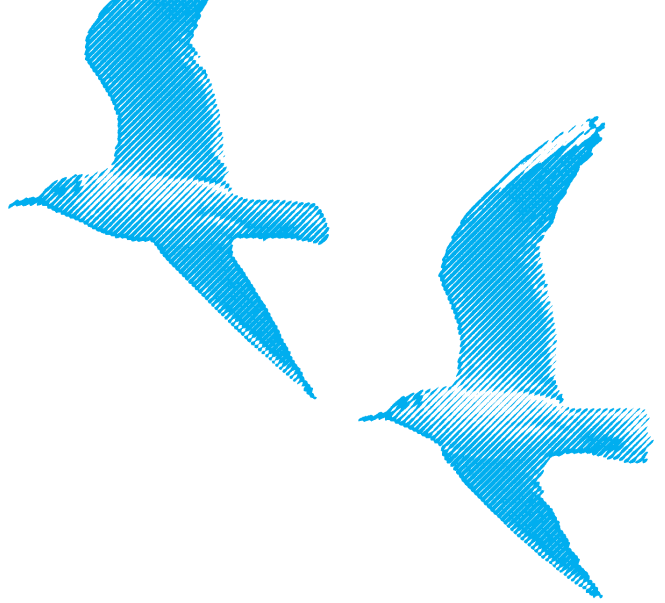
عنوان کتاب: در ستایش تربیت نکردن

نویسندگان: دکتر فریبرز بیات و علیرضا متولی

ناشر: شرکت افست (سهامی عام)

سال انتشار: ۱۳۹۸

کتاب در ستایش تربیت نکردن که جلوه‌هایی از زندگی، آرا و اندیشه‌های تربیتی دکتر عبدالعظیم کریمی را به تصویر می‌کشد، سه بخش دارد: در بخش اول، تجربه زیسته و زندگی پرفراز و نشیب و آموزنده یک اندیشه‌ورز تعلیم و تربیت در قالب داستانی جذاب و گیرا ارائه شده است. در بخش دوم، آرا و اندیشه‌های تربیتی دکتر کریمی طی گفت‌وگوهایی



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی دبستانی

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

رشد کودک برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

رشد نوآموز برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

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

مجله‌های دانش‌آموزی متوسطه

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

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان دوره اول آموزش متوسطه

رشد برهان برای دانش‌آموزان دوره اول آموزش متوسطه

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره دوم آموزش متوسطه

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره دوم آموزش متوسطه

مجله‌های عمومی بزرگسال

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

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

مجله‌های تخصصی بزرگسال

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

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

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

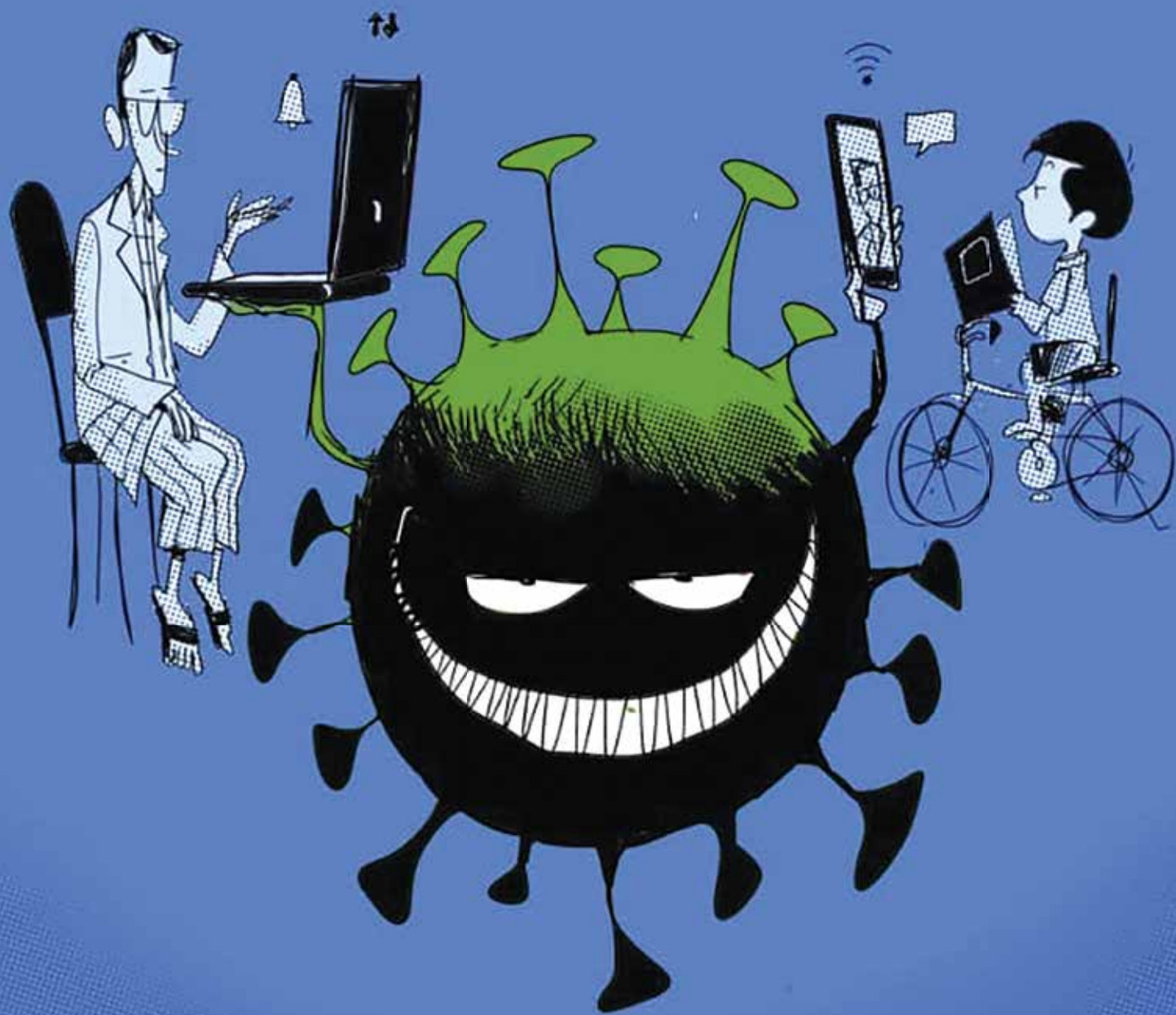
- نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶.
- تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸
- وبگاه: www.roshdmag.ir

«آموزش ندهیم»، «یاد نگیریم»، «تربیت نکنیم»، «دین دهی نکنیم»، «تغییر ندهیم»، «مدیریت نکنیم» و «خوش بخت نشویم» می‌شناسیم که نوعی آموزش علیه آموزش و «نظریه تربیت سلبی» را مطرح می‌کند.

چنین نظریه‌ای شاید در نگاه اول نوعی انفعال و بی‌عملی را به ذهن متبادر کند، اما تجربه زیسته و ظرایف و دقایق نظری او این برداشت را منتفی می‌کند. چنین نظریه‌ای از جانب دکتر کریمی فقط حاصل تأملات نظری و انتزاعی نیست، بلکه محصول ترکیب توأمان عمل و اندیشه، و سال‌ها تجربه زیسته در حوزه تعلیم و تربیت و به تعبیری، تجرید تجربه و نوعی «پراکسیس» است و از مسئله‌شناسی دقیق او از جامعه ایران حکایت می‌کند.

واقعیت این است که نظام تعلیم و تربیت ما طی سالیان اخیر آنچنان در تربیت ایجابی، تحمیلی و از بالا جلو رفته و از خانواده، مردم و کنشگران سلب مسئولیت و اختیار کرده است که تربیت از مسیر و هدف اصلی و طبیعی‌اش فرسنگ‌ها فاصله گرفته و حتی به ضد خود تبدیل شده است. تا جایی که هم‌اکنون شاهد پیامدهای خسارت‌بار و آسیب‌زایی چون رشد و گسترش انواع ناهنجاری‌ها، بزهکاری‌ها و انحرافات اجتماعی هستیم. از چنین منظری، نظریه تربیت سلبی به‌درستی تأکید می‌کند: تربیت نکنید؛ آموزش ندهید؛ مداخله نکنید؛ دستکاری نکنید. چون این شیوه تربیت در مدرسه و جامعه آسیب‌زا و عامل شیوع بی‌تربیتی است.

این دریافت از «پروبلماطیک» جامعه و تعلیم و تربیت ایران و مسئله‌شناسی دقیق، عمیق و هوشمندانه، دکتر کریمی را در ردیف نظریه‌پردازان برجسته تعلیم و تربیت ایران قرار می‌دهد. به علاوه انس و الفت وی با اندیشه‌های صاحب‌نظران تربیتی، از روسو و دیویی تا اندیشه‌های انتقادی ایلچ و فریره از یک سو، و عرفان و اخلاق و تعلیم و تربیت اسلامی از سوی دیگر، هندسه خاصی به آرا و اندیشه‌های او بخشیده است. با وجود این، هر چند مسئله‌شناسی دکتر کریمی و نظریه تربیت سلبی وی بسیار دقیق و هوشمندانه است و درد و مشکل را به‌درستی و دقت تمام نشان می‌دهد، اما در درمان این درد، حل این مشکل و چه باید کرد دچار ابهام و عدم شفافیت است. مسلم است که راه‌حل او برای چنین معضلی از مسیر





سال جهش تولید
۱۳۹۹