

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان،
دانشجو-معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش

دوره بیست و پنجم | شماره ۳ | بهار ۱۴۰۲ | ۴۸ صفحه | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

www.roshdmag.ir

بیگانگی با مخاطب



جامعه‌شناسی ژان بودریار

ارزشمندترین مهارت در عصر دیجیتال

آموزش مهارت‌های اجتماعی در کلاس درس

مدرسه‌یاری



معرفی فیلم

نام فیلم: شماره ۷

قالب: داستانی کوتاه

کارگردان: محمدرضا دوستی

مدت زمان: ۱۳ دقیقه

خلاصه

دانش آموزی به نام رضا نجار تلاش می کند با به دست آوردن کارت



امتیازهای زیادی از معلم، مدیر و معاون مدرسه، جایزه‌ای را که دوست دارد از مدرسه دریافت کند، او باید ۸۰۰ امتیاز کسب کند تا به آرزویش برسد؛ آرزویی که با فراموشی معاون مدرسه، هرگز برای او محقق نمی‌شود.

یادداشت فیلم

با گذر زمان، اتفاق‌های زندگی جای خود را به کلمه‌ها می‌دهند. کلمه‌هایی که گاهی برای ما خوشایند و گاهی ناخوشایند می‌شوند. کلمه‌هایی که خاطرات تلخ و شیرینی را با خود به همراه دارند. در واقع، این اتفاق‌های تجربه‌شده هستند که بار معنایی کلمه‌ها را برای ما ملموس‌تر می‌کنند و زنجیروار خاطره‌های سیاه و سفید و یا رنگارنگی را در حافظه بلندمدت ما برجای می‌گذارند.

همه ما از دوران مدرسه تصویرهای خوب یا بدی در دفترچه خاطراتمان داریم. خاطراتی که چه بخواهیم چه نخواهیم، گاه و بی‌گاه در تارکخانه ذهن ما زنده می‌شوند و ما را خوش حال یا غمگین می‌کنند. خاطراتی که بعضی وقت‌ها آن قدر برای ما تکرار می‌شوند که حتی رنج آور می‌شوند و تا آخر عمر هم از حافظه ما پاک نمی‌شوند.

فیلم داستانی «شماره ۷» خاطره‌ای کوتاه از زبان مردی جوان است که تلاش خود را در دوره ابتدایی، برای به دست آوردن جایزه‌ای ۸۰۰ امتیازی، روایت می‌کند. این جایزه برایش بسیار مهم بود، اما با سهل انگاری معاون مدرسه آن را از دست می‌دهد.

فیلم تلنگری محترمانه برای همه آدم‌ها، از جمله آموزگاران، معلمان، مدیران و معاونان زحمت کشی است که گاهی ناخواسته، با توجه نکردن به حرف‌ها و وعده‌های خود، دل‌هایی را می‌شکنند و کورسوی امید و انگیزه را برای مدتی کوتاه و یا شاید هم برای همیشه در آدم‌ها خاموش می‌کنند. مثل آموزگاران و معلمان اندک شماری که هر بار تکلیفی را برای جلسه بعد تعیین می‌کنند، اما هیچ وقت تکلیف‌ها را بررسی نمی‌کنند. مثل تعداد کمی از مدیران و معاونانی که مسابقه‌هایی را در مدرسه برگزار می‌کنند، اما هیچ وقت جایزه‌ای به برندگان نمی‌دهند و یا حتی نتایج آن را اعلام نمی‌کنند. مثل ...

فیلم شماره ۷ از جمله آثار داستانی کوتاهی است که در «پنجاه و دومین دوره جشنواره بین‌المللی فیلم رشد» شرکت کرد و توانست نظر هیئت انتخاب این دوره از جشنواره را برای ورود به بخش مسابقه به خود جلب کند. تماشای این فیلم بدون شک خاطرات تلخ و شیرینی را از دوران مدرسه برای تماشاگران زنده خواهد کرد.

نام فیلم: قهرمانان

قالب: داستانی کوتاه

کارگردان: علی محمدزاده فرد

مدت زمان: ۵ دقیقه

خلاصه

در یکی از مدرسه‌های محروم روستایی، بخاری نفتی کلاس آتش می‌گیرد و دانش آموزان در حلقه آتش گرفتار می‌شوند. آقای معلم همه دانش آموزان کلاس را یکی پس از دیگری از راه پنجره کلاس به بیرون می‌فرستد، اما با انفجار بخاری خودش در آتش می‌سوزد.

یادداشت فیلم

اگر مدرسه خانه دوم دانش آموزان است، پس باید بپذیریم که معلمان و آموزگاران نیز مادران و پدران معنوی دانش آموزان کلاس درس خود هستند. پدران و مادرانی که اگر بیشتر از والدین واقعی دانش آموزان دغدغه آنان را نداشته باشند، کمتر هم ندارند. چه بسا پدران آموزگاران، معلمان، دبیران و استادانی که در گوشه و کنار کشور با جان و مال خود لحظه‌های عمرشان را نثار آموزش و پرورش دانش آموزان می‌کنند تا نظاره گر رشد و شکوفایی آنان باشند. معلمانی که حتی در لحظه‌های پر خطر شجاعانه قد علم می‌کنند و ققنوس وار در آتش حادثه‌ها، زندگی ابدی می‌یابند.

فیلم کوتاه «قهرمانان» روایتگر حادثه‌ای واقعی از ایثار و فداکاری یکی از آموزگاران استان گیلان در روستای «بیجارسر» به نام حسن امیدزاده است که در ۱۸ بهمن ماه ۱۳۷۶ در حادثه آتش سوزی کلاس درس، جان ۳۰ دانش آموز را نجات داد، اما خودش دچار سوختگی شدید شد. او ۱۷ بار به زیر تیغ جراحی رفت تا سلامتی خود را بازیابد، اما سرانجام در ۲۸ تیرماه ۱۳۹۸ در سن ۵۸ سالگی، بر اثر عوارض ناشی از سوختگی، جان به جان آفرین تسلیم کرد.

هیئت داوران «پنجاه و دومین دوره جشنواره بین‌المللی فیلم رشد»، به پاس احترام به مقام شامخ معلم و گرامیداشت یاد و خاطره همه معلمان فداکار و از جان گذشته، نشان مقام معلم را در این دوره از جشنواره به کارگردان فیلم داستانی کوتاه «قهرمانان» اهدا کردند. نام و یادشان جاودان باد.



علوم اجتماعی

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
برای معلمان، دانشجو-معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره بیست و پنجم | شماره ۳ | بهار ۱۴۰۲ | ۴۸ صفحه



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

سرمقاله

● بیگانگی با مخاطب / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

- مدرسه یاری / میزگرد تخصصی نقش سازمان های مردم نهاد برای تقویت نقش مدرسه / هوشنگ غلامی / ۴
- میل به مصرف مواد در دانش آموزان / مهدی ولی نژاد / ۲۴
- الگوهای تدریس برتر علوم اجتماعی / دکتر مژده قربانعلی زاده / ۲۷
- مهارت های اجتماعی در کتاب فارسی / دکتر ستاره موسوی / ۳۱
- خلاصه نویسی / الدوز تبریزی و حسن کورانی / ۳۴
- ۹ روش برای آموزش مهارت های اجتماعی در کلاس درس / مترجم دانیال اعلمی / ۳۸
- چگونه سؤال بپرسیم؟ / مترجم حسین طالب زاده / ۴۱

دانش نوین اجتماعی

- ویژگی جامعه شناس از نگاه پیر بوردیو / مترجمان: جهانگیر جهانگیری و حسن پورسفر / ۱۱
- فرزندان فضای مجازی / دکتر علی میرزامحمدی / ۱۶
- ارزشمندترین مهارت در عصر دیجیتال / سیدغلامرضا فلسفی / ۱۸
- جامعه شناسی تصویری / جواد نظری و مرضیه مختاری / ۲۰
- در پردازش و ضرورت اهمیت پژوهش / عبدالله ولی نژاد / ۴۳
- اجتماعی شدن در برابر اجتماعی کردن / آتیه عبد مولایی / ۴۶

دانش اجتماعی بومی

- راهکارهای افزایش انگیزه دانش آموز و معلم / رضا قنبری / ۸
- جامعه شناسی ژان بودریار / مجتبی رحمانی میمند / ۱۲
- تأثیر آموزش مطالعات اجتماعی در یادگیری مهارت های اجتماعی / محمدباقر نصیری / ۳۶

- مدیرمسئول: محمد صالح مذنبی
- سردبیر: دکتر فریبرز بیات
- مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
- هیئت تحریریه: دکتر شیرین احمدنیا، دکتر مژده قربانعلی زاده، آرینا پیدقی، دکتر حسین دهقان، دکتر وحید نقدی، دکتر رحیم زابیر کعبه، سیدغلامرضا فلسفی، غلامرضا حمیدزاده
- ویراستار: بهروز راستانی
- طراح گرافیک: جعفر وافی
- دبیر عکس: اعظم لاریجانی
- نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۷۰
- تلفن: ۰۲۱-۸۷۱۹۶۵۱۱
- صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
- نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸
- وبگاه: www.roshdmag.ir
- پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
- رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
- نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
- تلفن بازرگانی: ۸۸۸۶۷۳۰۸



با پوشش این رمزینه ما را
از نظرات ارزشمند خود
بهره مند کنید.



رمزینه اشتراک
مجلات رشد

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، با اهداف و رویکردهای آموزشی، تربیتی و فرهنگی این مجله مرتبط باشند و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشند. ● مقاله های ترجمه شده با متن اصلی هم خوانی داشته باشند و متن اصلی نیز همراه آن باشد. ● چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، بر یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا حروفنگاری شود. ● مقاله ها می توانند در قالب ورد و از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله 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 دارای چکیده باشد و در آن هدف ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلیدواژه ها) از متن استخراج و روی صفحه ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله دارای عنوان اصلی، عنوان های 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 شوند. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

بیگانگی با مخاطب

♦ فریبرز بیات

پیام‌ها را دگرگون کرده است. به همین دلیل نیز دانش‌آموزان نوجوان و جوانان از موضوع‌ها و مسائل و مشکلات مورد توجه بزرگسالان، مانند سیاست و اقتصاد حرف می‌زنند.

تسلط نسل جدید روی رسانه‌های نوین نوعی جابه‌جایی نقش‌ها را رقم زده است، به نحوی که اگر تا دیروز این والدین بودند که سطح دسترسی بچه‌ها را به برخی اطلاعات بررسی (کنترل) می‌کردند، امروز این نوجوانان و جوانان هستند که به والدین توصیه می‌کنند فلان وبگاه را ببینند یا نبینند. در مجموع مخاطب‌شناسی کلیشه‌ای و مبتنی بر پیش‌داوری، فانتزی‌ها و خاطرات، و همچنین مخاطب‌شناسی ناقص و اتکا به متغیرهای جمعیت‌شناختی امروز دیگر برای شناخت دنیای مخاطبان کفایت نمی‌کند. دستگاه‌ها و نهادهای متولی امر سیاست‌گذاری در این حوزه و نیز سردبیران و تیم تولید رسانه‌ها باید شناخت علمی و روشمند، و ارتباط و تعامل مناسب با مخاطبان این عصر را به‌طور جدی در دستور کار خود قرار دهند.

مخاطب‌شناسی

سیاست‌گذاران و مدیران رسانه‌ها در فضای دیجیتال امروز، نمی‌توانند فقط بر مبنای طبقه‌بندی‌های جمعیت‌شناختی (سن و جنس، تاهل، تحصیلات یا شغل) و یا مقوله‌های کلانی چون طبقه و پایگاه اقتصادی-اجتماعی، مخاطبان را شناسایی و از هم متمایز کنند. محیط دیجیتال نارسایی و بی‌کفایتی این نوع مخاطب‌شناسی را برملا و فقدان کارکرد و اثربخشی آن را آشکار کرده است. ویژگی‌های فضای دیجیتال ما را در مخاطب‌شناسی با عامل نوینی به نام «سبک زندگی» مواجه کرده است. سردبیران و مدیران رسانه‌ها و مجله‌ها باید سبک زندگی مخاطبان را بشناسند تا بتوانند مطالب و خوراکی‌های مناسبی برای آن‌ها تهیه کنند. اما سبک زندگی چیست؟ سبک زندگی در ادبیات نظری علوم اجتماعی تا حدود زیادی فردی و خاص است؛ اگر چه می‌توان الگوهای غالب سبک زندگی را نیز شناسایی کرد. از چنین منظری است که در اسناد بالادستی آموزش سبک زندگی به منزله نوعی فرهنگ است که وجهه اجتماعی آن غلبه دارد. سبک زندگی به معنی ارزش‌ها، هنجارها، فکرها و رفتارهایی است که مخاطبان در زندگی فردی خود خوب، درست و ارزشمند می‌دانند؛ اینکه آن‌ها کدام فکر، رفتار، غذا، پوشش، آرایش و حتی کالاهای مصرفی را می‌پسندند و ترجیح می‌دهند. سبک زندگی کودکان، نوجوانان و جوانان را از نسل‌های دیگر و به‌ویژه والدینشان متفاوت می‌کند. به‌طور کلی، سبک زندگی الگو و شیوه زندگی است که افراد را از هم متمایز می‌کند و به هریک از آن‌ها هویت ویژه می‌بخشد.

سبک زندگی نسل جدید، تحت تأثیر تغییر و تحولات شتابان و سریعی که طی چند دهه گذشته و به‌خصوص به‌دنبال توسعه ارتباطات و فضای مجازی در عرصه‌های گوناگون جامعه رخ داده، کاملاً تغییر کرده است. ذهن و زبان کودکان، نوجوانان و جوانان در پرتوی این تحولات کاملاً دگرگون شده است. انواع بازی‌های رایانه‌ای و داستان‌ها و رمان‌های تخیلی و نیز دسترسی راحت و آسان کودکان و نوجوانان به انواع رسانه‌ها، دامنه و عمق ترجیحات، علاقه‌های ذهنی و همچنین تصورات قلبی آن‌ها را گسترده و وسیع‌تر کرده است. زبان نسل جوان تحت تأثیر ادبیات فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی و انواع بازی‌ها، فیلم‌ها و مجموعه‌ها (سریال‌ها) از زبان

دیجیتال شدن در حوزه رسانه‌ها و مطبوعات نه تنها ابزار و وسایل انتقال پیام، بلکه سازمان تولید، روش تولید و نوع محتوا، شیوه دسترسی به رسانه، انتشار، توزیع، فروش و تبلیغات را دگرگون کرده است. مهم‌تر بر خورد از آن به خلق نسل جدیدی از مخاطبان و مصرف‌کنندگان پیام و اصولاً تعریف جدیدی از مخاطب منجر شده است. به تعبیر دیگر، فناوری‌های نوین، چنان تأثیر عمیقی بر ساختارهای اجتماعی و فرهنگی، و کنش و رفتار گروه‌های مختلف اجتماعی گذاشته‌اند که بیراهه و گراف نیست اگر ادعا کنیم، خالق فناوری اکنون مخلوق آن شده است. اکنون به تناسب دوره‌های تحول فناوری، ما شاهد خلق و تولد نسل‌های متفاوتی از مخاطبان هستیم؛ به نحوی که گرایش‌ها و نگرش‌ها، نیازها و مطالبه‌ها، و علاقه‌ها و اخلاق نسل‌ها را فناوری‌های نوین شکل می‌دهند.

فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی سبک زندگی نسل جدید و به‌ویژه کودکان، نوجوانان و جوانان را به شدت متأثر کرده‌اند. این سبک زندگی نوع مواجهه مخاطب با رسانه، شیوه گزینش و انتخاب رسانه، روش و میزان بهره‌مندی از رسانه، چگونگی درک و دریافت معنای پیام و رمزگشایی از آن و همچنین انباشت و به‌خاطر سپاری پیام‌ها را به نحو بنیادی تغییر داده است. این وضعیت جدید، هندسه مناسبات بین مخاطب، رسانه، پیام و فرستندگان و تولیدکنندگان پیام را به کلی تغییر داده است. چنین تغییر و تحولی دقیقاً «مشکل‌زا» (پروبلماتیک) و مهم‌ترین چالشی است که رسانه‌های ما از درک و دریافت آن غافل‌اند. به همین دلیل نیز دچار پس‌افتادگی نسبت به مقتضیات و فضای جدید رسانه‌ای شده‌اند. مطبوعات از دنیای عینی و ذهنی مخاطب فاصله گرفته و دچار شکاف با مخاطب خود شده‌اند.

حاصل این شکاف و فاصله با مخاطب روی گردانی مخاطبان از رسانه‌ها و پس‌زدنشان و پشت کردن به آن‌هاست. اما فضای دیجیتال چه تغییر و تحولی را در مخاطب رسانه‌ها و مطبوعات رقم زده است؟ مخاطب عصر دیجیتال کیست و چگونه تعریف می‌شود و چه ویژگی‌ها و تمایزاتی دارد؟ پاسخ اجمالی به چنین پرسش‌هایی موضوع این یادداشت است.

آسیب‌شناسی تلقی غالب از مخاطب در رسانه‌ها و مطبوعات عموماً ناقص و مبتنی بر تصورات کلیشه‌ای و پیش‌داوری است و کمتر از شناخت دنیای مخاطب و نیازها، از علاقه‌ها و نگرش‌های او سرچشمه می‌گیرد. کمتر پژوهشی را می‌توان سراغ گرفت که به شناخت دقیق مخاطب به‌صورت علمی و روشمند اقدام کرده باشد. به همین دلیل عموماً سردبیری، تیم تولید و مدیریت رسانه‌ها خود را جای مخاطب می‌گذارند و یا حداکثر تصویری از علاقه‌های خود یا نزدیکانشان را تعمیم می‌دهند یا نوعی مخاطب مفروض و آرمانی (ایدهال) را در نظر می‌گیرند. نتیجه چنین وضعیتی تیر شلیک کردن در تاریکی و نرسیدن پیام به مخاطب، برگشت پیام و اثر بومرنگی و پس‌زدن پیام و رسانه است.

در شرایط فعلی حداکثر تلاش مدیریت و سردبیری رسانه‌ها و مطبوعات برای مخاطب‌شناسی، تکیه بر متغیرهای جمعیت‌شناختی و طبقه‌بندی مخاطبان بر مبنای سن و جنس، یا دوره و پایه تحصیلی، و یا حداکثر شغل است. در حالی که این نوع مخاطب‌شناسی ناقص در فضای دیجیتال دیگر کفایت نمی‌کند، چرا که در این محیط جدید سنین و جنسیت‌های متفاوت می‌توانند نیازهای یکسان و مشترکی داشته باشند. دسترسی به رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی، سطح‌بندی دسترسی به اطلاعات و

مخاطب دیجیتال

مخاطب دیجیتال کیست؟ چه ویژگی‌ها، نگرش‌ها، طرز تلقی‌ها، نیازها و توانایی‌هایی دارد؟ سقف حوصله، فرصت و شیوه مطالعه او چگونه است؟ نوع مواجهه او با نشریات و مطبوعات چاپی (پرینتی) به چه شکل است؟ مخاطب دیجیتال نسل شتاب و سرعت است. این ویژگی برای عقب‌نماندن از قافله علم و فناوری‌های نو و همراهی و همگامی با سرعت سرسام‌آور تغییر و تحولات پی‌درپی و لحظه‌به‌لحظه فناوری‌های ارتباطی اجتناب‌ناپذیر است. سقف حوصله این نسل بسیار پایین است و برای او خیلی زود دیر می‌شود. برای همین از مطالب طولانی بیزار و به‌دنبال پیام‌های کوتاه، ساده و جذاب است.

به دلیل چنین ویژگی‌هایی، مرور (اسکن کردن) به جای مطالعه و خواندن، مشخصه مخاطب دیجیتال است. او خیلی کمتر می‌خواند و تأمل می‌کند. بیشتر نگاه می‌کند و صفحه‌ها را بالا و پایین می‌برد. بند (پاراگراف) خوانی به جای مقاله‌خوانی و کتاب‌خوانی ویژگی دیگر این نسل است که بیشتر به تأثیرپذیری آن‌ها از شبکه‌های اجتماعی و پیام‌رسان‌ها برمی‌گردد. این مخاطب نسل شفاهی، شنیداری و پساچاپ (پرینت) است. بیشتر نوعی سواد بصری دارد. او بیشتر شکل‌ها (فرم‌ها) را می‌بیند تا کلمه‌ها را. به همین دلیل می‌توان گفت بیشتر تصویری (فیکتورال) است و از عکس و تصویر، رمان تصویری، طرح و کاریکاتور، شکل و نمودار، اطلاع‌نگاشت (اینفوگرافی)، موسیقی و «وب‌آوا» (پادکست)، چندرسانه‌ای، فیلم و ویدئو استقبال می‌کند.

مخاطب دیجیتال نسل «شکلک» (ایموجی) است. به جای کلمه‌ها، از نمادها، علامت‌ها و شکلک‌ها استفاده می‌کند، چون قدرت، سهولت و سرعت بیشتری در انتقال پیام و احساس دارند. استفاده از زبان کوچه نیز به‌وفور در مخاطب دیجیتال دیده می‌شود. این نوع مواجهه با زبان و ادبیات، از یک‌طرف به زبان معیار و فاخر ضربه می‌زند و نوعی زبان و ادبیات سست و مملو از غلط‌های املائی و انشایی، تلخیص و ترکیب‌های عجیب‌وغریب، فینگلیش و حتی واژگان غیربهداشتی را ترویج می‌کند. اما از طرف دیگر، به سبب تسریع در برقراری ارتباط و تسهیل در خواندن، کارکرد دارد.

مخاطب دیجیتال در مواجهه با رسانه‌ها فعال است، نه منفعل و پذیرنده. سرعت بازخورد مخاطب در این فضا بسیار بالاست. بنابراین می‌تواند با اتکا به سواد رسانه‌ای خود به سرعت و فوریت مطالب و محتوای رسانه‌ها را نقد کند. رابطه تعاملی با رسانه‌ها برای مخاطبان دیجیتال با «یادداشت‌ها» (کامنت‌ها) و کنش‌های سریع، شکل کامل‌تری به‌خود می‌گیرد و موجب دقت و حساسیت بیشتر تیم مدیریت و سردبیری رسانه‌ها می‌شود. این رابطه تعاملی قدرت انتخاب و گزینش مخاطب دیجیتال را بالا می‌برد. با افزایش امکان انتخاب رسانه و گزینش، پالایش و انباشت پیام، مخاطب دیجیتال قادر به شخصی‌سازی پیام مطابق با علاقه‌ها و سلیقه‌ها و تولید نسخه ویژه و انحصاری رسانه و پیام برای خود است. مجموع چنین فرایندهایی با تغییر مناسبات بین مخاطب، رسانه، پیام و فرستندگان و تولیدکنندگان پیام به آرایش جدیدی بین اضلاع ارتباط منجر می‌شود و نوعی تعادل و توازن را شکل می‌دهد که از آن می‌توان به «مردم‌سالاری‌سازی» فضای رسانه‌ها و فرایند تولید و نشر پیام تعبیر کرد. در مجموع و به‌طور کلی، بیگانگی نسبت به فضا و مخاطب دیجیتال مهم‌ترین چالش پیش روی رسانه‌ها و مطبوعات در ایران است. چنانچه نهادهای سیاست‌گذار، چون وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، آموزش و پرورش و نهادهای آموزشی، و انجمن‌ها و تشکلهای ذی‌ربط، و همچنین مدیران، سردبیران و تیم تولید این رسانه‌ها چنین مسئله و چالشی را به‌فوریت در دستور کار قرار ندهند، چندان امیدی به تداوم حیات بالنده رسانه‌ها در ایران نمی‌توان داشت.

معیار و فاخر فاصله گرفته و به زبان کوچه نزدیک شده است.

از چنین منظری برخی کلمه‌ها را جوانان و نوجوانان به‌کار می‌برند که معنی روشن و مشخصی برای پدر و مادرها ندارند. کلمه‌ها را نصف و نیمه به‌کار می‌برند و می‌شکنند، دو سه کلمه را با هم ترکیب می‌کنند، و در نوشتن از «فینگلیش» استفاده می‌کنند. به‌طور کلی سبک زندگی، ارزش‌ها، علاقه‌ها، نیازها و ترجیحات کودکان و نوجوانان تحت تأثیر فضای مجازی کاملاً دگرگون شده است، به نحوی که گویی این تحولات فناوریانه که خود مخلوق انسان‌اند، به خلق نسل جدیدی منجر شده‌اند. شناخت و درک چنین تغییراتی از نظر سیاست‌گذاران، مدیران، سردبیران و تیم تولید رسانه‌ها و مطبوعات کودک و نوجوان دور مانده است. آن‌ها سعی دارند به همان روش‌های قدیمی و مخاطب‌شناسی ناقص و ناتوان گذشته به پرسش‌ها و سؤال‌های جدید پاسخ دهند. اما به دلیل تصور غلط از مخاطب و شناختن او، هرچه بیشتر تلاش می‌کنند، کمتر نتیجه می‌گیرند. این چرخه و دور باطلی است که چنانچه فکر عاجلی برای آن نشود می‌تواند مرگ رسانه‌ها را رقم بزند.

کدام مخاطب

تصور سنتی از مخاطب تغییر کرده است. مخاطب به معنای عام در فضای یک‌طرفه معنا پیدا می‌کند. در چنان فضایی رسانه‌های بزرگ و محدود پیام واحدی را برای مخاطبان انبوه می‌فرستادند. یا رسانه‌های متعدد پیام‌های متکثری را به کمک یک تیم حرفه‌ای از روزنامه‌نگاران و گزارشگران برای گروه‌های متفاوتی از مخاطبان تولید و منتشر می‌کردند. چنین وضعیتی تصویری یک‌سویه و نیز انحصاری را از فرایند تولید، نشر و پخش اطلاعات و پیام به ذهن متبادر می‌کند که مصداق «یک‌صدا چندین جهان» است. انحصار و یک‌سویه‌بودن فرایند ارتباط در چنان فضایی امکانی برای انعکاس، شنیدن و دیدن صداهای دیگر، به‌ویژه گروه‌های بی‌صدا و محذوف، چون کودکان، نوجوانان، زنان، سالمندان و اقلیت‌های قومی، فرهنگی و سیاسی فراهم نمی‌کرد.

اما امروزه مفهوم مخاطب در فضای دیجیتال به کلی تغییر کرده است. در فضای دیجیتال، رابطه یک‌سویه به دوسویه و تعاملی تبدیل شده است. مخاطب فقط طرف خطاب و گوش شنوا نیست، بلکه مشارکت‌کننده، تولیدکننده و ارزیابی‌کننده پیام نیز هست. به تعبیر دیگر، امروز مخاطب خود بخشی از تیم تولید است. سردبیران و تیم تولید رسانه‌ها باید از برج عاج خود پایین بیایند و ببینند که مخاطبان هم حرفی برای گفتن دارند. می‌توانند تولید کنند و سردبیران و نویسندگان باید از آن‌ها یاد بگیرند؛ نوعی رویکرد یاددهی-یادگیری متقابل. این تلقی از مخاطب محصول فضای دیجیتال و توسعه فناوری‌های نوین و رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی است. کنش و واکنش دوسویه و دوطرفه‌شدن مسیر تولید، نقل و انتقال و ارزیابی و پایش پیام، هیجان‌انگیزترین ویژگی عصر دیجیتال و رسانه‌های نوین است.

این شرایط و محیط جدید، با خلع ید از انحصارات رسانه‌ای و نیز حرفه‌ای‌گرایی محافظه‌کار و مدافع وضع موجود و اسیر قواعد «دیوان‌سالاری» (بروکراتیک)، به همگانی‌شدن روزنامه‌نگاری و شکل‌گیری شهروند-روزنامه‌نگاران منجر شده است. چنین وضعیتی موجب به‌رسمیت شناختن حقوق مخاطبان، جلوگیری از سلطه منابع و فرستندگان انحصاری پیام و به‌طور کلی «مردم‌سالاری‌شدن» (دمکراتیزه) و مشارکتی‌شدن تولید پیام و فضای رسانه‌ای شده است. متأسفانه رسانه‌های ما به‌طور کلی و رسانه‌های آموزشی به‌طور خاص با چنین تلقی از مخاطب و فضای رسانه‌ای فاصله بسیار دارند. به همین دلیل نیز نسبت به مخاطب دچار بیگانگی شده‌اند.

در میزگرد تخصصی نقش سازمان‌های مردم‌نهاد برای تقویت نقش مدرسه عنوان شد

مدرسه‌یاری

تنظیم‌کننده: هوشنگ غلامی

اشاره

در هر جامعه‌ای، فقر مسئول نابرابری است و نابرابری ریشه در نبود آموزش مناسب دارد. نابرابری در کیفیت آموزش به یکی از بارزترین شاخص‌های فقر و نابرابری آموزشی تبدیل شده است. هر چند نابرابری آموزشی معلول فقر است، اما هم‌زمان آموزش راهکار مقابله با نارسایی‌های بزرگ و کوچک هم محسوب می‌شود. شیوع «کرونا» تبعات بسیار گسترده‌ای را در نظام‌های آموزشی به دنبال داشت که بی‌سودی پنهان از آن جمله است. تبعات کرونا ضرورت توجه به مدرسه‌یاری را در حوزه آموزش و پرورش دوچندان کرده است. به این خاطر امروزه مدرسه‌یاری به عنوان یک دغدغه جای خود را در میان سازمان‌های مردم‌نهاد و فعالان حوزه نابرابری آموزشی باز کرده است.

«نقش سازمان‌های مردم‌نهاد و تجربه‌های مدرسه‌یاری» عنوان یکی از میزگردهای تخصصی بود که در آن تجربه‌های مدرسه‌یاری در کشور، چگونگی تکرار موفق مدرسه‌سازی و اصلاح نظام آموزشی از سوی خیرین، سازمان‌های مردم‌نهاد و فعالان حوزه آموزش به بحث و گفت‌وگو گذاشته شد. با هم گزارش این میزگرد تخصصی را پی می‌گیریم.

بی‌سوادی پنهان

مهدی نوید ادهم،
دبیرکل سابق شورای عالی
آموزش و پرورش:



«در دهه‌های اخیر مدرسه‌سازی
به اصلی‌ترین حوزه فعالیت
خیرین و سازمان‌های مردم‌نهاد
در راستای کاهش فقر و نابرابری

در نظام آموزشی کشور بدل شده است. بر اساس داده‌های موجود، حدود یک‌سوم از مدرسه‌های کشور در مناطق محروم به همت خیرین مدرسه‌ساز بنا شده‌اند. این در حالی است که با گسترش فعالیت نیروهای مردمی در این مناطق، مسائل و مشکلات دیگری بروز کرده‌اند که امروزه به‌وضوح در بیان بسیاری از فعالان این حوزه انعکاس می‌یابند؛ مشکلاتی که از آن‌ها با عنوان نبود کیفیت آموزشی یاد می‌کنند.

نابرابری در کیفیت آموزش، به تعبیر بسیاری از فعالان این عرصه، به یکی از بارزترین شاخصه‌های فقر و نابرابری آموزشی تبدیل شده است. مصداق این نابرابری در آمار مربوط به پذیرفته‌شدگان آزمون سراسری ۱۴۰۱ و توزیع نابرابر پذیرفته‌شدگان از میان مدرسه‌های دولتی و غیردولتی بازتاب گسترده‌ای در میان افکار عمومی یافت. این نقص در کیفیت آموزش به اذعان متولیان حوزه آموزش به مناطق محروم محدود نیست و در مناطقی از استان تهران هم با فقر آموزشی و پایین بودن کیفیت آموزش روبه‌رو هستیم. در عین حال، شیوع کرونا تبعات بسیار گسترده‌ای را برای نظام آموزشی سراسر جهان و از جمله ایران به دنبال داشته است. تا جایی که می‌توان از آن به‌عنوان رشد و گسترش بی‌سوادی پنهان یاد کرد که ضرورت توجه به مدرسه‌یاری را، به‌عنوان یکی از عملکردهای سازمان‌های مردم‌نهاد، خیرین و فعالان مدنی در حوزه آموزش و پرورش، دو چندان کرده است.

به باور بسیاری از فعالان، امروز کیفیت آموزش می‌باید اولویت اول و اصلی سازمان‌های مردم‌نهاد و خیرین، یا حداقل هم‌ردیف شاخص‌های کمی، مانند سرانه فضای آموزشی مورد توجه قرار گیرد. مشکلاتی چون نبود معلم در مدرسه‌هایی که توسط خیرین ساخته شده‌اند، بی‌سروسامانی و رهاشدگی اداره امور این مدرسه‌ها و فقدان ملزومات کمک‌آموزشی باعث شد که به تدریج و به‌عنوان یک دغدغه اصلی، در کنار مدرسه‌سازی، مدرسه‌یاری نیز جای خود را در میان فعالیت‌های سازمان‌های مردم‌نهاد و فعالان حوزه نابرابری آموزشی باز کند. در حال حاضر، لزوم ورود به حوزه مدرسه‌یاری در میان متولیان امر آموزش نیز مطرح شده و در دستور کار عالی‌ترین نهاد سیاست‌گذاری آموزشی کشور، یعنی شورای عالی آموزش و پرورش قرار گرفته است. در این راستا، آیین‌نامه‌ای در این شورا با هدف بسترسازی حقوقی و قانونی و رفع موانع اجرایی برای ورود خیرین و

سازمان‌های مردم
نهاد به این حوزه در حال
تدوین است.»

آموزش راه‌حل بنیادی

مطالعات و نتایج آن‌ها، چه در سطح



دکتر علی ربیعی

جهانی و چه در
سطح ملی، نشان
می‌دهند که آموزش
قلمرویی است که تأثیر
بی‌بدیلی در حرکت جامعه
در جهت مقابله با عرصه‌ها
و ابعاد گوناگون نارسایی‌ها،
بحران‌ها و نابرابری‌ها و کمک

به ایجاد فرصت‌های برابر دارد. فقر به‌طور کلی محصول نابرابری است و نابرابری در نبود آموزش مناسب در هر جامعه ریشه دارد. دستاوردها و تجربه‌های بشری به خصوص در جامعه‌های امروزی نشان می‌دهند، بدون سیاست‌گذاری صحیح و مؤثر قادر به غلبه بر مشکلات و بحران‌ها نخواهیم بود. هرچند فقر مسئله‌ای جهانی، دیرین و چالش همه جوامع است، اما در جامعه ایران امروز، با وجود خیرخواهی که همه دولت‌ها در کاهش فقر داشتند و آرمان و آرزوی آن‌ها کاهش فقر بوده، مسئله هنوز به‌طور کامل رفع نشده است. سؤال این است که چرا موفقیت به‌طور کامل حاصل نمی‌شود؟ پاسخ ساده اولیه این است: سیاست‌گذاری غیرمؤثر در درآمدت، و سیاست‌های کوتاه‌مدت مسکنی و توده‌مدار از علل اصلی دست‌نیافتن به حل مسئله بوده است. سیاست‌گذاری غلط، به‌مثابه دام مسیر طی شده عمل خواهد کرد و اثرات میان‌نسلی دارد؛ لذا حل مشکل را دشوار می‌کند. به اعتقاد من، یارانه‌های بدون هدف و معطوف‌نبودن آن‌ها به جبران آموزش، نمونه‌ای از دام مسیر طی شده در ایران است. با اعتقاد به اینکه مقابله با همه ابعاد فقر بیش از هر موضوع دیگر، با مسئله آموزش پیوند خورده است و آموزش در ابعاد گوناگون آن برای مقابله با همه ابعاد فقر راه‌حل بنیادی به شمار می‌رود، توجه به آموزش و برنامه‌ریزی آموزشی و سیاست‌گذاری آموزشی امری اجتناب‌ناپذیر است.

ما معتقدیم پرداختن به این مسئله، علاوه بر وظیفه انسانی و اخلاقی در قبال جامعه به خصوص تهی‌دستان، سبب ایجاد فضایی برای غلبه بر مشکلات متعدد می‌شود. نابرابری آموزشی معلول فقر و نابرابری است، و آموزش راهکار مقابله با نارسایی‌های بزرگ و کوچک محسوب می‌شود. آموزش، هم به‌مثابه معلول، هم به‌مثابه

بی‌سوادی پنهان
در دوران کرونا
بحران بی‌سابقه‌ای
را در توانایی
دانش‌آموزان برای
خواندن و نوشتن
در پی داشته است

علت نابرابری، و هم به مثابه راهکار مقابله با فقر است. بازماندگی از تحصیل و مهارت، یعنی بازماندن از قرار گرفتن در استفاده از فرصت‌های اجتماعی برابر.

هم‌بسته‌شدن تحریم و کرونا باعث عمیق‌شدن مشکل شده است. جوامع چه در سیاست‌گذاری‌ها و چه در اقداماتشان در سطح جامعه، نیازمند نهادهای علمی و سازمان‌های مردم‌نهاد هستند. آمار نشان می‌دهد در جنبش مدرسه‌سازی سهم قابل توجهی را خیرین سازمان‌های مردم‌نهاد به عهده گرفتند؛ به‌خصوص تمرکز سازمان‌های مردم‌نهاد در مناطق محروم بسیار مؤثر بوده است. امروزه مفهوم «مدرسه‌یاری» شکل گرفته و به‌کارگرفتن توان علمی و عملی جامعه برای ارتقای آموزش ضرورتی جدی و اساسی است. در این راستا شاید برای نخستین بار انجمن‌های علمی، صنفی و سازمان‌های مردم‌نهاد حوزه آموزش، برای تکاپوی ترکیب علم و عمل در کنار هم قرار گرفته‌اند تا دانش ضمنی و صریح، تجربه کار در عمل و تحقیقات علمی به هم آمیخته شوند.

آموزش و عدالت اجتماعی

**دکتر رضا امیدی،
جامعه‌شناس**



آموزش به عنوان مهم‌ترین قلمرو سرمایه‌گذاری اجتماعی شناخته می‌شود و نظریه‌پردازان توسعه و عدالت اجتماعی تأکید دارند، اگر بنا باشد دولت‌ها صرفاً یک حوزه را برای سرمایه‌گذاری

انتخاب کنند، اولویت با آموزش و پرورش است. آموزش موهبتی جمعی است و هنوز به‌عنوان مهم‌ترین سازوکار احیای فضیلت‌های مدنی شناخته می‌شود. همچنین پژوهش‌ها حول مسئله فقر و نابرابری اجتماعی هم نشان می‌دهند که دسترسی به آموزش باکیفیت از سیاست‌های مهم مقابله با فقر و نابرابری آموزشی است. از این رو موضوع برابری آموزشی اهمیت اساسی دارد.

تعریف‌های متفاوتی برای برابری آموزشی وجود دارد. در یک‌سو، گفتمانی داریم که برابری آموزشی را تنها در برابری فرصت دسترسی به آموزش، فارغ از ماندگاری کیفیت و دستاوردهای آن، می‌داند و در سوی دیگر، گفتمانی هست که برابری آموزشی را فراگیر می‌داند و قائل به آن است که علاوه بر دسترسی و پوشش فراگیر، نظام آموزشی باید کیفیت آموزش را هم برای همگان تضمین کند. به

**شیوع کرونا
تبعات بسیار
گسترده‌ای را
برای نظام‌های
آموزشی به
دنبال داشت
که «بی‌سوادی
پنهان» از آن
جمله است**

عبارت دیگر، باید تا حد امکان نابرابری‌های ناشی از پایگاه اجتماعی افراد را نیز در حوزه آموزش جبران کند.

نظام اجتماعی و سیاسی باید سازوکارهایی را طراحی و اجرا کند که در نتیجه آن‌ها پایگاه اقتصادی، قومیتی، جنسیتی و سکونت دانش‌آموزان کمترین تأثیر را بر دسترسی آن‌ها به آموزش باکیفیت داشته باشد. این یکی از شاخص‌های ارزیابی نظام‌های آموزشی از منظر عدالت است. امروزه این شاخص در ژاپن کمتر از ۱۰ درصد است. یعنی پایگاه اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموز حداکثر ۱۰ درصد بر دسترسی او به آموزش باکیفیت تأثیر دارد. از این منظر، مدرسه یک نهاد کانونی است که نقش مدیریت (کنترل) متغیرهای بیرونی و تحرک اجتماعی را هم برعهده دارد. به همین دلیل است که نهاد آموزش باید به عنوان یک موهبت جمعی و سازوکاری تأثیرگذار در ارتقای هم‌بستگی اجتماعی نگریسته شود.

ما طی سه دهه اخیر با دو روند در نظام آموزشی مان مواجه بوده‌ایم: یکی روند نخبه‌گرایی است. از یک سو در همین روزها، اخبار درخشش و موفقیت‌های دانش‌آموزان ایرانی را در المپیادهای جهانی داریم، و از سوی دیگر، براساس آخرین سرشماری‌ها، جمعیت بی‌سواد یا باسواد سیکل بزرگ‌سال قابل توجهی داریم. این در حالی است که سنوات تحصیل ایرانیان هم رو به افزایش است که بیشتر ناشی از گسترش بی‌رویه مؤسسه‌های آموزش عالی در گونه‌های متفاوت است که بیشتر به مشغولیت آموزشی نسل جوان توجه دارند تا وضعیت کیفی آموزش. این رویکرد در غیرعادی بودن آزمون سراسری دانشگاه‌ها (کنکور) هم نمود بارزی دارد. همین نخبه‌گرایی یکی از مؤلفه‌های مهم در تجاری‌سازی آموزش و شکل‌دادن به انواع بازارهای سایه در این حوزه بوده است.

روند دوم مربوط به کالایی‌سازی آموزش در ایران است. پژوهشگران دانشگاهی سال‌ها در تلاش بوده‌اند با شواهد گوناگون این روند را توضیح دهند که پرداخت پول بیشتر نباید به آموزش با کیفیت‌تر منجر شود. یعنی نباید کسی که پول بیشتری می‌دهد، از آموزش باکیفیت‌تری (در مدارس خصوصی و غیرانتفاعی) برخوردار شود و مدرسه‌های دولتی از کیفیت آموزشی پایین‌تری برخوردار باشند.

باید توجه داشته باشیم که آموزش و سلامت موهبت جمعی و کالاهای عمومی هستند و خیر جمعی به عمومی‌دیدن و همگانی‌دیدن این‌هاست، نه اینکه آن‌ها را شبیه هر کالای دیگری تصور کنیم که افراد می‌توانند با پرداخت پول بیشتر کالای

با کیفیت تری را خریداری کنند. اتفاقاً مأموریت نظام سیاست گذاری این است که مانع از آن شود که حقی طبیعی به یک امتیاز تبدیل شود. در این مسیر نباید اجازه داده شود مدرسه ها از نهادهای اجتماعی به بنگاه های اقتصادی تبدیل شوند، به نحوی که حتی مدرسه های دولتی به دنبال درآمدزایی باشند.

در این نشست به دنبال در انداختن گفت و گو و ارزیابی مبتنی بر گفت و گو و فراگیر بین کنشگران حوزه آموزش، یعنی دولت، انجمن های اولیا و مربیان، انجمن های علمی، تشکل های معلمان، نهادهای مدنی، خیرین مدرسه ساز و مدرسه یار، و پژوهشگران دانشگاهی و مستقل بوده ایم. امید است این گفت و گوها دستاوردهایی برای جامعه و نظام آموزشی داشته باشند.

تجربه های موفق در مدرسه یاری

فعالان حوزه آموزش و پرورش در بخش دیگری بر لزوم تلاش دولت و رفع موانع فعالیت های سازمان های مردم نهاد در حوزه مدرسه یاری تأکید کردند. رفع نگاه آسیب شناسانه در مواجهه با سازمان های مردم نهاد و هم افزایی با فعالان غیردولتی حوزه آموزش و تقویت سازمان های مردم نهاد بومی، از جمله مطالبات شرکت کنندگان در این میز گرد بود. در ادامه برخی از تجربه های موفق ورود سازمان های مردم نهاد نهاد به عرصه مدرسه یاری از سوی اعضای میز گرد بدین شرح به اشتراک گذاشته شدند:

- مناسب سازی فضای خانواده؛
- تضمین ادامه تحصیل فرزندان؛
- اطمینان از بهره مندی دانش آموزان از آموزش با کیفیت از طریق مشاوره های فردی و خانوادگی؛
- محدود نکردن فعالیت ها به اعطای کمک های مالی؛
- معلم پروری و کمک به ارتقای دانش معلمان، به ویژه در زمینه تدریس به دانش آموزانی که با اختلال یادگیری مواجه هستند؛
- ایجاد دسترسی به معلمان تخصصی در مناطق محروم که به لطف خیرین دارای فضای آموزشی هستند، اما کیفیت آموزش در آن ها بسیار پایین است و یا در مواردی معلم ندارند؛
- جذاب کردن کلاس درس؛

● لزوم مدرسه داری و حضور طولانی و پایدار سازمان های مردم نهاد در مناطقی که از نابرابری و فقر آموزشی رنج می برند. در ادامه میز گرد و پس از بحث پیرامون تبعات و تأثیرات کرونا بر فقر و نابرابری آموزشی، تشدید شکاف میان دهک های اجتماعی، و دسترسی نداشتن به آموزش با کیفیت، سازمان های مردم نهاد

خواستار اهتمام ویژه در خصوص موضوع تأثیر کرونا و تبعات آن روی نظام آموزشی شدند.

گزارش میدانی سازمان های مردم نهاد، از یک سو خبر از رشد بی سابقه شمار دانش آموزانی دارد که بعد از کرونا و آموزش برخط ترک تحصیل کرده اند، و از سوی دیگر، به گفته متولیان امر آموزش، بی سوادی پنهان و افت کیفیت آموزش در این دوران، مسئله کم توانی دانش آموزان را برای خواندن و نوشتن در پی داشته است. در این زمینه، سازمان های مردم نهاد خواستار بهره گیری از تجربه های جهانی و توصیه های بین المللی در جهت مقابله با بحران یادگیری، مانند برگزاری آزمون ملی فراگیر در پایه های دوره های اول و دوم متوسطه برای ارزیابی دقیق وضعیت سواد بین دانش آموزان شدند تا بتوانند به صورت مؤثر به مداخله در این زمینه دست بزنند.

همچنین به باور برخی از فعالان، تغییر رویکرد موجود در مواجهه با خانواده های دارای فرزند محروم از تحصیل که می تواند در محدود شدن برخی از حمایت های اجتماعی بازتاب پیدا کند، به عنوان یکی از مؤثرترین راهکارها برای کاهش شمار بازماندگان از تحصیل مطرح شد. در این مدل پیشنهاد شد برخورداری خانواده ها از حمایت های اجتماعی به حضور فرزندان در مدرسه و تحصیل آنان معطوف شود.

ایجاد زیرساخت هایی نظیر بسترهای (پلتفرم های) آماری برای شفاف شدن وضعیت شاخص های آموزشی در مناطق محروم که می تواند تا حد زیادی از هدر رفت انرژی، سرمایه و زمان فعالان جلوگیری کند و هم زمان در سامان دهی و هم افزایی فعالیت سازمان های مردم نهاد بسیار مؤثر باشد، از درخواست های سازمان های مردم نهاد در این نشست بود. لزوم دسترسی به داده های دقیق آماری از میزان بازماندگان از تحصیل در هر منطقه به عنوان اساس و پایه هر گونه فعالیت هدفمند و مؤثر سازمان های مردم نهاد در بازگرداندن دانش آموزان به مدرسه مورد تأکید قرار گرفت.

بسیاری از فعالان بر این موضوع تأکید داشتند که هر مداخله از سوی سازمان های مردم نهاد و خیرین باید بر اساس داده های دقیق صورت بگیرد که در حال حاضر هیچ اطلاعات موثقی در مورد سرانه فضای آموزشی در استان های محروم وجود ندارد. بنابراین سازمان های مردم نهاد و خیرین ناگزیر هستند برای داده های ابتدایی، مانند سرانه فضای آموزشی، مستقیماً وارد عمل شوند و به ارزیابی اقدام کنند. در حالی که وزارت آموزش و پرورش با ارائه داده های قابل اطمینان می تواند از موازی کاری های سازمان های مردم نهاد در یک حوزه جلوگیری کند.

**فقر محصول
نابرابری است و
نابرابری ریشه
در نبود آموزش
مناسب در
جامعه دارد**

**نظام آموزشی باید
نابرابری های ناشی
از پایگاه طبقاتی و
اجتماعی افراد را
نیز جبران کند**

راهکارهای افزایش انگیزه دانش آموز و معلم

رضا قنبری

کارشناس ارشد علوم اجتماعی

چکیده

مهمویی، پاکدامن و همکاران، ۱۳۹۲: ۴۶). «شبکه اجتماعی دانش آموزان» (شاد)، اگر چه محدودیت‌ها و مشکلاتی داشت، اما رفته رفته مشکلات آن مرتفع شدند؛ هرچند هنوز با آرمان‌های (ایدئال‌های) آموزش مجازی فاصله زیادی دارد (محمدي، کشاورزی و همکاران، ۱۳۹۶: ۷۹). اکنون با پایان گرفتن سیل مخرب بیماری و ورود به مرحله‌های گذار می‌باید به فکر ایجاد انگیزه در دانش آموزانی بود که مرحله‌های سخت بیماری و آموزش مجازی را گذرانده‌اند.

تأثیر فضای مجازی بر انگیزش

مدرسه جامعه کوچکی است که فضای اجتماعی معینی را به وجود می‌آورد و دارای اثرات انگیزشی است. در واقع نگرش‌هایی که مدرسه‌ها به صورت پنهان و نه به صورت رسمی به دانش آموزان منتقل می‌کنند، در میزان انگیزه تحصیلی آن‌ها مؤثر است. در پژوهش‌های آموزشی، انگیزه مفهومی اساسی به شمار می‌رود. روان‌شناسان عموماً واژه انگیزه را فرایندی می‌دانند که رفتار را برمی‌انگیزد، جهت می‌دهد و تداوم می‌بخشد (نصیری، ۱۳۸۷: ۲). اگر تردیدها کنار روند، شبکه‌های اجتماعی می‌توانند ابزاری مناسب در شرایط سخت و مقاوم انگیزه باشند (اسکندری، ۱۳۹۹: ۷۷). مهم‌ترین دستاوردهای فضای مجازی را می‌توان این موارد دانست:

۱. جبران عقب‌افتادگی تحصیلی در ایام قرنطینه؛
۲. افزایش مسئولیت‌پذیری و درگیری بیشتر اولیا با فرایند یاددهی - یادگیری دانش آموزان؛
۳. افزایش سرعت انتقال اطلاعات و ارائه اطلاعات جدید؛
۴. افزایش مسئولیت‌پذیری معلمان برای مطالعه بیشتر؛
۵. شناخته شدن معلمان توانمند و خلاق و فراهم شدن بستر به اشتراک گذاشتن فایل‌ها و تجربه‌های معلمان؛
۶. پرورش خلاقیت در دانش آموزان برای ارائه تکلیف‌ها به شیوه‌ای نو (عباسی، حجازی و همکاران، ۱۳۹۹: ۱۳).

شیوع بیماری «کرونا» نظام آموزشی مرسوم را دچار اختلال کرد. از این رو، متناسب با شرایط، ابزارهایی تهیه و در اختیار مجموعه آموزشی قرار گرفت. ولی این امکانات به تنهایی برای یادگیری کفایت لازم را نداشتند. گذشت زمان انبوهی از مشکلات را رقم زد که کاهش انگیزه یکی از آن معضلات بود. مقاله حاضر با روش تحلیلی - توصیفی مجموعه راهکارهایی برای ارتقای انگیزه در دانش آموزان و معلمان ارائه داده است. نتایج تحلیلی این مقاله نشان می‌دهد: تدوین قوانین موردنیاز در فرایند آموزش، متناسب با رخدادهای غیرمترقبه، استفاده از روش‌های مشارکتی در یادگیری و آموزش تاب‌آوری در مواجهه با مسائل از جمله بهترین راهکارها برای ایجاد انگیزه محسوب می‌شوند.

کلیدواژه‌ها: بیماری کرونا، انگیزه تحصیلی، آموزش مجازی، نظام آموزشی، یادگیری مشارکتی

مقدمه

یکی از مشکلاتی که در شرایط شیوع بیماری‌های همه‌گیر برای کودکان و نوجوانان به وجود می‌آید، مشکلات آموزشی است. کاهش زمان آموزش، کیفیت نامناسب خدمات آموزش برخط (آنلاین)، و نابرابری در استفاده از فرصت‌های آموزشی، عملکرد و «انگیزه تحصیلی» دانش آموزان را کاهش داده است (ابوالعالی الحسینی، ۱۳۹۹: ۱۵۷). با شروع بحران کرونا، مدرسه‌ها و مراکز آموزش عالی تعطیل شدند تا نزدیک به یک و نیم میلیون دانش آموز از راه دور و از طریق سامانه‌های الکترونیکی، یا به عبارت دیگر «آموزش مجازی»^۱، تحصیلات خود را ادامه دهند (حمیدی فر، ۱۳۹۹: ۱).

فناوری‌های جدید، با فراهم آوردن فرصت مناسب و متناسب با استعدادها و علاقه‌های شخصی دانش آموزان، به بهبود نظام آموزشی مدرسه‌ها کمک شایانی می‌کنند (مؤمنی

عوامل مؤثر بر ایجاد انگیزه

انگیزه عاملی است که شخص را به پیش رفتن وامی دارد و تعیین می کند که به کجا برود (شفیعی و کرمی، ۱۳۹۹: ۱۶). تلفیق عوامل محیطی و فردی با هم موجب افزایش یا کاهش انگیزه تحصیلی افراد خواهد شد. عوامل انگیزشی را می توان مدرسه ای، فردی، اجتماعی و خانوادگی دانست (نصیری، ۱۳۸۷).

عوامل مدرسه ای: شامل تنظیم صحیح برنامه ریزی درسی، وجود کتابخانه و آزمایشگاه، تعامل بین معلم و شاگرد؛

عوامل فردی: شامل توانایی جسمی، بینایی و شنوایی دانش آموز و نگرش ها و علاقه های دانش آموز؛

عوامل اجتماعی: نقش هم سالان و هنجارهای آنان، روزنامه ها، مجله ها و رسانه های گروهی، و تلویزیون و نقش آن در آموزش انتظار جامعه از افراد؛

عوامل خانوادگی: شامل معلومات والدین، انتظارات والدین از دانش آموز، جو حاکم بر خانه، وضعیت معیشتی والدین و چگونگی تغذیه (نیکنامی، ۱۳۸۲: ۱۲۱).

ایجاد انگیزه در یادگیرندگان

انگیزه چیزی است که ما را به جنبش و تحرک وامی دارد (نصیری، ۱۳۸۷: ۱۴۰). بهترین راه ایجاد انگیزه در یادگیرندگان، بهبود شرایط یادگیری و افزایش سطح کیفی روش های آموزشی است. در ادامه روش هایی را معرفی می کنیم که استفاده از آن ها معلم را در بالابردن سطح انگیزه یادگیرندگان یاری می دهد. در تدوین این قسمت از برخی نظریه های انگیزشی و یافته های پژوهشی مربوط به یادگیری و انگیزه استفاده شده است:

۱. هدف های آموزشی خود را در آغاز درس به یادگیرندگان بگویند و از آن ها نیز بخواهید برای خود هدف های یادگیری انتخاب کنند.

۲. از آزمون ها و نمره ها به عنوان وسیله ایجاد انگیزه در یادگیرندگان استفاده کنید.

۳. از خاصیت برانگیزندگی موضوع ها استفاده کنید و آموزش خود را با تجربه ها و موارد جالب همراه سازید.

۴. از ایجاد رقابت و هم چشی در میان دانش آموزان جلوگیری کنید.

۵. هنگام آموزش مطالب تازه از مثال های آشنا و هنگام کاربرد مطالب آموخته شده از موقعیت های تازه استفاده کنید.

۶. علاوه بر توضیح و تشریح مطالب به طور کلامی، تا آنجا که ممکن است از روش های دیگر آموزشی نیز بهره بگیرید و دانش آموزان را به مشارکت در یادگیری تشویق کنید.

۷. به دانش آموزان مسئله ها و تکلیف هایی بدهید که نه خیلی ساده و نه خیلی دشوار باشند.

۸. تا آنجا که ممکن است مطالب درسی را به صورت معنی دار و در ارتباط با موقعیت های واقعی زندگی ارائه دهید، و در حد امکان در انجام فعالیت های آموزشی به یادگیرندگان آزادی عمل بدهید (نجاریان کرمانی، ۱۳۹۸: ۳).

نتیجه گیری

شاید بتوان ادعا کرد، بیماری هایی مانند «کرونا» برخاسته از تحولات بزرگ سال های اخیر، یعنی جهانی شدن است (ایمانی، ۱۳۹۹: ۶۷). با وجود تمام تلاش ها در حوزه آموزش، تمام مجموعه باید بتوانند فراتر از ارتباط الکترونیکی، از نظر عاطفی، به ویژه هنگام احساس اضطراب، با هم ارتباط برقرار کنند. متخصصان اعتقاد دارند، احساسات و انگیزه برای یادگیری اهمیت دارند. لذا نباید نقش مهم مسائل عاطفی و انگیزشی را در یادگیری کوچک بشماریم. همواره بر این نکته تأکید شده که ایجاد بستر انگیزشی در محیط کلاسی با شرایط فعلی سبب ساز تحقق هدف های آموزشی است.

خلاصه و نتیجه کلام را باید این گونه بیان کرد: «وقتی انگیزه دانش آموزان پایین بیاید، به طور حتم عملکرد و پیشرفت تحصیلی آنان نیز کاهش خواهد یافت. بنابراین یکی از وظیفه های معلمان و مجموعه آموزشی این است که قبل از هر کاری انگیزه لازم را در دانش آموزان به وجود آورند. اگر این مهم محقق شود، راه تحصیل و یادگیری دانش آموزان هموار خواهد شد.»

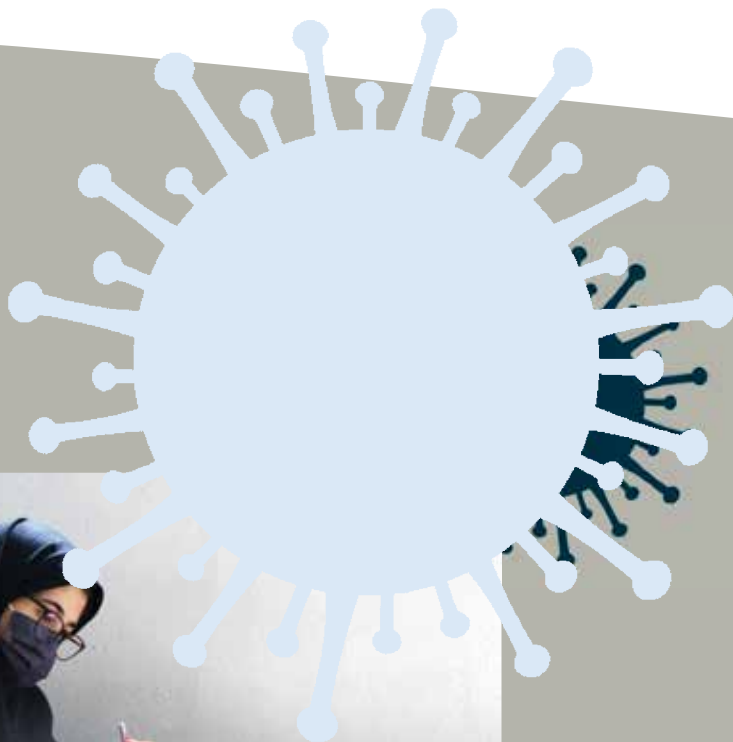
پیشنهادهای

مسئله نابرابری امکانات در فناوری ارتباطات و اطلاعات در حوزه آموزش و پرورش از چند سال پیش مورد توجه محققان این حوزه بوده است (دهقان، ۱۳۸۶: ۱۲۵). بحران کرونا عمق شکاف دیجیتال را در منطقه های کمتر توسعه یافته نشان داد. این موضوع باعث کاهش انگیزه در مجموعه آموزشی، چه دانش آموز و چه معلم، شده است. از این رو، این موارد در قالب راهکارهای انگیزشی و اجرایی توصیه می شوند:

۱. تدوین و اجرای قوانین مورد نیاز و روزآمد در حوزه ارتباطات شبکه ای بسیار اساسی است. همچنین باید فرهنگ سازی را در رأس برنامه های آموزشی خود قرار دهیم و فرهنگ صحیح استفاده از امکانات فضای مجازی را به خصوص به نوجوانان و کودکان بیاموزیم.

۲. به منظور افزایش انگیزه دانش آموزان برای یادگیری در زمان کرونا، معلم می تواند با بهره گیری بهینه از کلاس های برخط و الکترونیک، زمینه یادگیری مشارکتی، مطرح کردن پرسش ها و تکلیف های چالش انگیز، و حتی بحث در فضای مجازی را فراهم آورد و بستر مناسبی برای درگیری شناختی فعال و درگیری هیجانی در یادگیرندگان ایجاد کند.





منابع

۱. ابوالمعالی الحسینی، خدیجه (۱۳۹۹). «پیامدهای روان‌شناختی و آموزشی بیماری کرونا در دانش‌آموزان و راهکارهای مقابله با آن‌ها». فصلنامه روان‌شناسی تربیتی. سال شانزدهم. شماره ۵.
۲. حمیدی‌فر، فاطمه (۱۳۹۹). «گزارش تحلیلی حکمرانی در جهان پساکرونا: چالش‌ها و راهبردها». فصلنامه مرکز مطالعات، برنامه‌ریزی و تعالی علوم انسانی و هنر دفتر مطالعات، برنامه‌ریزی و تعالی برنامه درسی. شماره ۱.
۳. دهقان، حسین (۱۳۸۶). «فرصت‌ها و تهدیدها برای آموزش و پرورش در مواجهه با نابرابری‌های فضایی در فناوری اطلاعات و ارتباطات». فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۳.
۴. شفیع، صابر و کرمی، مسعود (۱۳۹۹). «بررسی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان». مجله پژوهش‌های معاصر در علوم و تحقیقات. شماره ۱۲.
۵. عباسی، فهیمه؛ حجازی، الهه؛ حکیم‌زاده، رضوان (۱۳۹۹). «تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد)». یک مطالعه پدیدارشناسی. فصلنامه علمی تدریس پژوهی. سال هشتم. شماره ۳.
۶. مؤمنی مهموئی، حسین؛ پاکدامن، مجید؛ دادمهر، مجید (۱۳۹۲). «تأثیر نرم‌افزار آموزشی میشا و کوشا بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی». فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. سال چهارم. شماره ۲.
۷. نصیری، سپیده (۱۳۸۷). «بررسی افزایش انگیزش دانش‌آموزان به تحصیل و ارائه راهکارهای علمی». فصلنامه علوم اجتماعی. شماره ۱۶.
۸. نیکنامی، مصطفی (۱۳۸۲). نظارت و راه‌های آموزشی. انتشارات سمت. تهران.

۳. در بحران‌های سلامت و روزهای قرنطینه، برنامه آموزش مهارت‌های حل مسئله‌های اجتماعی و آموزش تاب‌آوری در برنامه درسی دانش‌آموزان گنجانده شود و همچنین تمهیداتی برای آموزش خانواده‌ها به منظور به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی مؤثر و راهبردهای حل تعارض اتخاذ شود.

۴. سیاست‌گذاری‌هایی به قصد تقویت صلاحیت حرفه‌ای روان‌شناسان تربیتی، مدرسه و سلامت، برای مداخله مؤثر در بحران‌های سلامت اتخاذ شود. همچنین به منظور اینکه معلمان بتوانند انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را بالا ببرند، از تدریس برخط دوره‌های آموزش ضمن خدمت برای معلمان بهره بگیرند.

۵. ترغیب دانش‌آموزان به کار با رایانه می‌تواند یادگیری را با سرعت بیشتری صورت دهد. و نیز از آنجا که محور اصلی یادگیری، انگیزه یادگیرنده است، استفاده از رایانه می‌تواند با ایجاد حس کنجکاوی، موفقیت‌هایی را برای فراگیرندگان دربرداشته باشد.

پی‌نوشت‌ها

1. Educational motivation
2. Virtual teaching

ویژگی جامعه‌شناس از نگاه پیر بوردیو



موضوع مورد مطالعه جامعه‌شناس «میدان مبارزه» است؛ میدان مبارزه طبقاتی و مبارزه علمی. در وهله نخست، جامعه‌شناس در این مبارزه‌ها به عنوان کسی که سرمایه اقتصادی و فرهنگی معینی در اختیار دارد، جایگاهی در میدان مبارزه طبقاتی اشغال می‌کند. همچنین به عنوان پژوهشگر، در میدان تولید فرهنگی و به طور خاص در خرده‌میدان‌های جامعه‌شناسی، سرمایه معینی در اختیار دارد. از این رو باید به یاد داشته باشد، آنچه می‌بیند یا نمی‌بیند، آنچه انجام می‌دهد یا نمی‌دهد - مثلاً موضوع‌هایی که برای مطالعه انتخاب می‌کند - به موقعیت اجتماعی وی بازمی‌گردد. بنابراین باید بکوشد کردار خود را مدیریت (کنترل) کند. در واقع، به باور من، یکی از علت‌های اصلی خطا در جامعه‌شناسی، رابطه مدیریت نشده (کنترل نشده) جامعه‌شناس با موضوع مورد مطالعه‌اش است. یا به طور دقیق‌تر، ناآگاهی جامعه‌شناس از این که نگاه به موضوع مورد مطالعه، تماماً به دیدگاه او بازمی‌گردد؛ یعنی به موقعیتی که وی در فضای اجتماعی و در میدان علمی اشغال کرده است. در واقع، به باور من، فرصت‌هایی که برای مشارکت در تولید واقعیت داریم، به دو عامل اصلی بستگی دارند که هر دو مربوط هستند به موقعیتی که پژوهشگر اشغال کرده است: منفعتی که شناختن و شناساندن (یا برعکس، پنهان‌ماندن و پنهان‌کردن) واقعیت برای ما دارد، و توانایی‌ای که برای تولید آن داریم.

منبع

بون ویتز، پاتریس (۱۳۹۱). درس‌هایی از جامعه‌شناسی پیر بوردیو. ترجمه جهانگیری و پورسفیر. نشر آگه. چاپ دوم.

جامعه‌شناسی ژان بودریار

ژان بودریار، متفکر و نظریه‌پرداز پسانوگرایی (پست‌مدرن)، در سال ۱۹۲۹ در شهر رنس فرانسه به دنیا آمد. پس از پایان تحصیلات، به تدریس جامعه‌شناسی در سطح آموزش متوسطه پرداخت و تا سال ۱۹۶۶ که از رساله خود با عنوان «نظام ایزه‌ها» در «دانشگاه نانتر» پاریس دفاع کرد، به این حرفه ادامه داد. بودریار در سال ۱۹۷۳ کتاب «آینه تولید» منتشر کرد که در آن به نقد اندیشه‌های مارکس در زمینه تولید پرداخته بود. او در سال ۱۹۷۵ تدریس در دانشگاه کالیفرنیا را آغاز کرد. در اواخر دهه ۱۹۷۰ با چاپ کتاب «فوکو را فراموش کن» در محافل فکری مطرح شد. مجموع مقالات وی درباره جنگ خلیج فارس باعث جلب نظر منتقدان به وی شد. آرا و اندیشه‌های بودریار متأثر از کارل مارکس، سوسور، فریدریش نیچه، لویی آلتوسر، ژرژ باتای، رولان بارت، مارسل موس و هانری لوفور بوده است. برای درک بیشتر آثار وی مطالعه نظرات این اندیشمندان ضروری است.

بودریار در ۶ مارس ۲۰۰۷ در پی یک بیماری طولانی از دنیا رفت. برخی از آثار او عبارت‌اند از:

- فوکو را فراموش کن (۱۳۷۹)، ترجمه پیام یزدانجو، نشر ثالث؛
- سرگشتگی نشانه‌ها (۱۳۷۴)، ترجمه مانی حقیقی، نشر مرکز؛
- آمریکا (۱۳۸۴)، ترجمه عرفان ثابتی، نشر ققنوس؛
- جامعه مصرفی (۱۳۸۷)، ترجمه پیروز ایزدی، نشر ثالث؛
- در سایه اکثریت خاموش (۱۳۸۷)، ترجمه پیام یزدانجو، نشر مرکز؛
- مبادله نمادین و مرگ (۱۹۷۶)، ترجمه علی رستمیان؛
- از مدرنیسم تا پست مدرنیسم؛
- آینه تولید (۱۹۷۵)؛
- به سوی اقتصاد سیاسی نشانه (۱۹۸۱)؛
- جنگ خلیج فارس اتفاق نیفتاده است (۱۹۹۱)؛

مجتبی رحمانی میمند
کارشناس ارشد جامعه‌شناسی



برخی مفاهیم مهم اندیشه بودریار

مهم‌ترین اثر بودریار در دهه ۱۹۸۰، مقاله «تقدم وانموده‌ها» در کتاب «وانموده‌ها و وانمودگی» است. در این مقاله نظر وی این است که سیطره نشانه‌ها، ایماژها، و بازنمایی‌ها در دنیای معاصر چنان گسترده و فراگیر است، که امر واقع به‌طور جدی محو شده است، و «مرجع حقیقت و علل عینی، دیگر وجود خارجی ندارند» (نوذری، ۱۳۸۸: ۲۵۰). وی از این بحث مراحل تاریخی‌ای به دست می‌دهد که به وضعیت مذکور منجر شده‌اند. در وهله نخست، **نشانه** «بازتاب یک واقعیت اساسی» است. در وهله دوم، نشانه «یک واقعیت اساسی را نقاب زده و تحریف می‌کند» (این شاید مرحله ایدئولوژی و آگاهی کاذب و ساختگی باشد). در وهله سوم، نشانه «غیاب یک واقعیت اساسی را نقاب می‌زند». در وهله چهارم که با آن دنیای معاصر فرا می‌رسد و دیگر نمی‌توان امید به فراروی یا واپس‌نشینی از آن داشت، نشانه «حامل هیچ رابطه‌ای با هر گونه واقعیتی نیست؛ نشانه وانموده ناب خود است» (پین، ۱۳۸۳: ۱۶).

بودریار می‌گوید: «پسانوگرایی (پسامدرنیته) دوره‌ای است که فناوری فرمانشی و رایانیک (سایبرنتیک) و اطلاعات، به شبیه‌سازی‌های بسیار گسترده می‌انجامند؛ شبیه‌سازی‌هایی به‌خصوص تصویری. سیطره وانموده‌ها، یعنی همان تصویرهای شبیه‌سازی شده، در جامعه پسانوگرا آن قدر زیاد است که ما فرق بین اصل و بدل را نمی‌توانیم تشخیص بدهیم. در گذشته اصل بر بدل رجحان داشت. مثلاً یک تابلوی کشیده‌شده به وسیله یک نقاش شهیر و صاحب نام خیلی ارزشمندتر بود تا اینکه همان تابلو را یک نقاش دست دوم کپی (تقلید) کرده باشد. اما در دوره و زمانه ما چاپ دیجیتالی تابلوهای مشهور نقاشی دست کمی از نسخه اصل ندارد».

بودریار که در دهه ۱۹۶۰ به بلوغ فکری خود رسیده بود، مجذوب روح انتقادی وقایع می ۱۹۶۸ شد. در حقیقت، دانشگاه نانتر که او از ۱۹۸۷ در آن صاحب کرسی جامعه‌شناسی شد، یکی از مراکز شورش دانشجویی به حساب می‌آمد. نوشته‌های بودریار در دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰، همچون **لیونار**، به تأمل درباره پیامدهای مه ۱۹۶۸ اختصاص داشت. او یک نظریه انتقادی پسمارکسی به وجود آورد که تلاش می‌کرد تصویری از جهان پسانوگرا جدید ترسیم کند (سیدمن، ۱۳۸۶: ۲۲۹).

بودریار در مجموعه‌ای از کتاب‌هایش، شامل «سامانه ابژه‌ها»، «جامعه مصرفی» و «آینه تولید»، قصد داشت مارکسیسم را اصلاح کند، اما در نهایت به مخالفت با آن پرداخت. او عنوان کرد: «اگرچه مارکس هدفی انقلابی داشت، اما مفروضات و مفاهیم راهنمای افکار اجتماعی‌اش بازتاب‌دهنده و تقویت‌کننده جامعه سرمایه‌داری لیبرال غربی است. در قلب مارکسیسم ایدئولوژی فایده‌گرا و تولیدگرایی قرار دارد که جامعه را به ابزار تولید و ورشد اقتصادی تقلیل می‌دهد. مارکسیسم که نادانسته روح فایده‌گرایی سرمایه‌داری را پذیرفته بود، نتوانست به ساختاربندی فرهنگی یا نمادین جامعه پی ببرد.

برای مثال، در حالی که مارکس کالاها را جزئی از تقسیم کار اقتصادی می‌دانست، بودریار کالاها را نظامی از نشانه‌ها تلقی می‌کند که با اعطای هویت و موقعیت (مانند جنسیت، طبقه، یا هویت محلی) به انسان‌ها و اشیاء، جهان اجتماعی را سازمان می‌بخشد. بودریار در عمل مارکسیسم را وارونه کرد. او به جای آنکه نیاز طبیعی و کار انسان را عامل حرکت تاریخ قرار دهد، بر ساختاربندی جامعه براساس معانی نمادی و زبانی تأکید می‌کند (پیشین).

اولویت و مسئله نخست نظام سرمایه‌داری در دوره صنعتی شدن، شیوه تولید بود که مورد توجه مارکس نیز قرار داشت. اما با رشد صنعت و افزایش تولیدات، ایجاد تقاضا برای کالاهای تولیدی به امر مهمی بدل شد. در این وضعیت تولید تقاضا به جای تولید کالا به مسئله اول نظام تبدیل شد. تلاش‌ها برای رفع این مشکل به ایجاد جامعه مصرفی انجامید. انسان‌هایی به وجود آمدند که مصرف‌کردن اولویت اولشان محسوب می‌شد. در شرایط جدید توجه به شیوه تولید برای فهم نظام سرمایه‌داری کافی نیست و به جای شیوه تولید باید به شیوه مصرف پرداخت. از این رو بودریار به جامعه مصرفی می‌پردازد.

برای فهم اندیشه بودریار، توجه به دسته‌بندی تاریخی وی از اشیاء، براساس نوع ارزشی که یافته‌اند، مفید خواهد بود. وی در تبارشناسی خود از اشیاء چهار یا پنج‌گونه ارزش را به اشیاء در دوره‌های تاریخی متفاوت نسبت می‌دهد. دو گونه اول را مارکس مطرح کرده بود، گونه سوم را از موس و باتای گرفت، و گونه‌های چهارم و پنجم را متأثر از نشانه‌شناسی و نیز متأثر از تحولات فناورانه و فرهنگی جدید مطرح کرد و آن‌ها را به دوره‌های تاریخی متفاوت نسبت داد. پنج گونه ارزشی که بودریار برای اشیاء برمی‌شمارد عبارت‌اند از:

۱. **ارزش مصرفی**: ارزش مصرفی معادل فایده‌ای است که یک شیء دارد و نیازهای معینی را رفع و ارضا می‌کند. شیء در منطق فایده به ابزار تبدیل می‌شود.

۲. **ارزش مبادله‌ای**: ارزش مبادله‌ای یک محصول ارزش بازاری آن است که با قیمت اندازه‌گیری می‌شود. شیء دارای ارزش مبادله‌ای همان شیء کالایی‌شده مارکس است. شیء در منطق بازار به کالا تبدیل می‌شود.

۳. **ارزش نمادین**: در ارزش نمادین، فایده شیء یا قیمت آن موضوعیت ندارد و اهمیتی درجه دوم می‌یابد. آنچه اهمیت دارد، نقش نمادینی است که ایفا می‌کند. برای مثال، حلقه ازدواج بیانگر یک رابطه دو سویه بین دو شخص است. در منطق هدیه، شیء به نماد تبدیل می‌شود.

۴. **ارزش نشانه‌ای**: در ارزش نشانه‌ای که متأثر از ساختارگرایی و نشانه‌شناسی است، هیچ شیئی جدا از دیگر اشیاء وجود ندارد. این نکته که اشیاء با هم متفاوت‌اند، در فهم آن‌ها نقشی تعیین‌کننده دارد. همین بعد تمایز یافتگی و متفاوت‌بودگی اشیاء باعث شده است، در جامعه مصرفی جدید

نقشی دیگری به عهده بگیرند. اشیا به دلیل تفاوت‌هایشان، مثلاً تفاوت ناشی از «نشان» (مارک)، درجات ارزشی متفاوتی می‌یابند. این درجات متفاوت ارزشی به افراد استفاده‌کننده از اشیا منتقل می‌شوند. به بیان دیگر، اشیا به افراد واجد آن‌ها منزلت‌های خاص اجتماعی می‌دهند. به طوری که این ویژگی بر اصل فایده آن‌ها و ارزش مصرفی‌شان تقدم می‌یابد. در یک جامعه مصرفی، اشیا صرفاً مصرف نمی‌شوند. آن‌ها بیش از آنکه برای ارضای یک نیاز تولید شوند، برای دلالت به یک منزلت اجتماعی تولید می‌شوند. بنابراین، در یک جامعه مصرفی و در منطق تفاوت، اشیا به نشانه تبدیل می‌شوند.

۵. ارزش رمزی: ارزش رمزی را می‌توان به عنوان نوع پنجم و مهم‌ترین نوع ارزشی به حساب آورد که بودریار برای اشیا (ابژه‌ها) در نظر می‌گیرد و آن را در مبادله نمادین و مرگ مطرح می‌کند. وی معتقد است: این نوع ارزش در دوران معاصر - که به پسانوگرایی معروف شده است - سلطه یافته است. دوران رمز دوران نشانه را برای مشخص ساختن تمایز میان افراد و مشخص ساختن آنان پشت سر می‌گذارد. ویژگی دوران جدید در این نهفته است که رمزها از واقعیات تمایز یابند و مستقل از آن‌ها به حیات خود ادامه دهند. این امر همان نقطه محوری است که دیدگاه‌های بودریار بر پایه آن می‌چرخد و به زعم او همین امر نقطه عطفی در زندگی بشر امروز به حساب می‌آید (پرهیزکار، ۱۳۸۹: ۱۸۱ و ۱۸۲).

حاد واقعیت

«حاد واقعیت» ترجمه اصطلاح «hyper-reality» است؛ اصطلاحی که از سوی بودریار به کار رفته است. او حاد واقعی را امری به غایت شبیه امر واقعی، بلکه عین امر واقعی و تسخیرکننده جایگاه آن می‌داند. به طوری که حاد واقعی غیاب و نبود امر واقعی را پنهان می‌سازد. کسی متوجه این جابه‌جایی و این پنهان‌کاری نیست. در این حالت، حاد واقعی واقعی‌تر از امر واقعی می‌شود. به بیان دیگر، چنان ماهرانه جای آن را اشغال می‌کند که واقعی‌تر از خود آن جلوه می‌کند. البته حاد واقعی نه تنها جای امر واقعی را می‌گیرد، بلکه هیچ ربطی هم به آن ندارد؛ یعنی رونوشتی از امر واقعی نیست. بدل ظریف و واقع‌نمای آن هم نیست. حاد واقعی به چیزی ورای خود ارجاع نمی‌یابد و امری خود بنیان است.

نکته اساسی در طرح مفهوم حاد واقعیت بودریار، رابطه و نسبتی است که او میان واقعیت و بدل‌های آن، که به وسیله بشر و به مدد فناوری ساخته شده است، برقرار می‌سازد. در واقع بودریار در اینجا نیز به نوعی تبارشناسی در خصوص بدل‌های امر واقعی دست می‌زند. وی ابتدا از فوکو متأثر بود. در همین تبارشناسی، وقتی به مرحله حاد واقعی پا می‌گذارد - جایی که در برداشت‌های بسیاری دست از واقعیت می‌شوی - از فوکو جدا می‌شود؛ همان‌طور که پیش از آن از مارکس جدا شده بود. وی در یک تقسیم‌بندی سه نوع بدل یا وانموده از واقعیت را

که به تدریج ارتباط خود را با واقعیت منقطع می‌سازند، مطرح می‌کند. این بدل‌ها در مرحله پایانی به کلی از واقعیت جدا می‌شوند و راهی جداگانه و مستقل می‌پیمایند. وی در مبادله نمادین و مرگ و ذیل عنوان نموده‌ها، سه نوع یا سه سطح نظم برای وانموده‌ها برمی‌شمارد.

(الف) جعل: که مربوط به دوره رنسانس و آغاز انقلاب صنعتی است. این نظم در سطح قانون طبیعی ارزش یا همان ارزش مصرفی عمل می‌کند.

(ب) تولید: این نظم در دوران صنعتی سلطه داشت و در سطح قانون بازاری ارزش عمل می‌کند.

(ج) وانمایی: این نظم مربوط به دوران کنونی است و در سطح قانون ساختاری ارزش که رمزها سلطه می‌رانند، عمل می‌کند (بودریار، مبادله نمادین و مرگ).

در سطح اول به راحتی می‌توان نسخه بدلی را از واقعیت تشخیص داد. در سطح دوم، هر چند مرزهای بین بدل و واقعیت محو می‌شوند، اما هنوز واقعیت وجود دارد. در سطح سوم که مختص جهان پسانوگرایی است، دیگر تقابلی بین بدل و واقعیت وجود ندارد. در چنین حالتی، بدل جایگزین واقعیت می‌شود. به عبارت دیگر، فقط فراواقعیت وجود دارد ... فراواقعیت نتیجه کاربرد فناوری‌های پیشرفته و رمزگذاری‌هاست. رمزها امکان بازتولید پدیده‌ها را هم‌زمان با نادیده گرفتن واقعیت فراهم می‌کنند (پرهیزکار، ۱۳۸۹: ۱۸۳-۱۸۲).

سرنوشت معنا در رسانه

مباحث رسانه‌ای بودریار متأثر از دیدگاه‌های مک لوهان درخصوص نقش فناوری رسانه‌ای و اینکه رسانه همان پیام است، شکل گرفت. البته وی بر چشم‌انداز مک لوهان به فناوری رسانه‌ای نمی‌ایستد و از آن نیز عبور می‌کند.

بودریار تعبیر «رسانه همان پیام» است را برای تحلیل مصرف به کار می‌برد و می‌گوید: «پیامی که رمزگشایی و مصرف می‌شود، مفهوم آشکار صداها و تصویرها نیست، بلکه این پیام الگوی مقیدکننده‌ای از تفکیک واقعیت به نشانه‌هایی متوالی و معادل است. در رسانه همه چیز در چارچوب الگوی مصرف قرار می‌گیرد.»

وی در بحث‌های خود به کثرت دال‌ها و تسلسل آن‌ها می‌پردازد. نتیجه این کثرت و تسلسل آن است که دال‌ها در گردشی پایان‌ناپذیر و در حرکتی دوری، هر یک به دیگری اشاره خواهد داشت و هر یک اعتبار خود را از دیگری و با تکیه بر دالی دیگر به دست می‌آورد. نتیجه این حرکت دوری فراموشی مدلول و معنا و بازی خوردن در جهان دال‌ها خواهد بود.

زوال امر اجتماعی و شکل‌گیری توده

بودریار نگاه خود به توده و فضای جدید اجتماعی را همچنان در مسیری پوچ‌گرایانه پیش می‌برد. وی که در فضای ضد ذات‌گرایی نیچه سخن می‌گوید، وجود سرشت اصیل انسانی و



وجود یک مجموعه نیازهای اساسی انسانی را انکار می‌کند. در نتیجه، منتقدان را فاقد معیاری برای نقد وضع موجود انسان می‌انگارد و مفاهیمی چون ازخودبیگانه‌شدن را مفاهیمی سنتی و مربوط به انسانی می‌داند که در اصل خودی داشته و سپس، از این خود بیگانه شده است. این گونه مفاهیم را برای انسان پسانوگرا ناکارآمد می‌داند.

از نظر بودریار، مشارکت‌کننده سیاسی خود یک بازیگر فعال جامعه مصرفی است. او سیاست را نیز برای مصرف‌کردن و لذت‌بردن می‌خواهد. نگاه او به تبلیغات خیابانی و رسانه‌ای سیاسی، مناظرات سیاسی و ... لذت‌جویانه است. چپ و راست تضادی ماهوی با هم ندارند. همه به یک صحنه نمایش وارد شده‌اند. بودریار توفیق رسانه را بر اساس جذبۀ آن می‌داند و توده‌ها را نیز در بند جذبۀ رسانه معرفی می‌کند و جذبه را غیرمتکی بر معنا و متناسب با سرپیچی از معنا توضیح می‌دهد.

بودریار نشان می‌دهد که نظام، بالقوه نظام بسته‌ای است که در معرض خطر انفجار از درون قرار دارد. وی می‌گوید: باید شیء (ابژه) (فناوری و پیامدهایش) را بر موضوع (سوژه) انسان مقدم داشت و نظریه سرنوشت‌ساز تعیین‌شده به وسیله شیء را بر نظریه انتقادی پیش‌پاافتاده‌ای که موضوع تعیین کرده بود، مقدم ساخت.

برای برهم‌زدن این نظام باید افراطی بود. شور و سرمستی، شیفتگی، خطرکردن و دچار سرگیجه‌شدن و پیش‌ابژه‌ای که اغوا می‌کند، بر ژرفاندیشی عاقلانه و متین نظریه پیش‌پاافتاده اولویت می‌یابد. توده‌هایی که به‌علت نبود ژرفاندیشی و تبعیت‌نکردنشان از روشن‌فکران مایه یأس روشن‌فکران انقلابی بودند، اکنون به الگویی تبدیل می‌شوند که از آن‌ها باید تبعیت کرد. توده‌ها همیشه به شور و سرمستی و بدین‌سان، به ابژه اولویت داده‌اند (بودریار، ۱۳۸۷).

به‌نظر بودریار، ما در عصر شبیه‌سازی‌ها به سر می‌بریم. فرایند شبیه‌سازی به آفرینش نمودگرها یا باز تولیدهای اشیا یا رویدادها منجر می‌شود. با فروپاشی تمایز بین نشانه‌ها و واقعیت، تشخیص چیزهای واقعی از چیزهای شبیه‌سازی‌شده از روی واقعیت، بیش از پیش دشوار می‌شود. برای مثال، بودریار از انحلال تلویزیون در زندگی و زندگی در تلویزیون سخن می‌گوید. سرانجام این بازنمودهای امر واقعی یا همان شبیه‌سازی‌ها هستند که تفوق خواهند یافت. ما به بندگی شبیه‌سازی‌هایی درآمده‌ایم که نظامی ماریجی و چرخه‌ای را شکل می‌دهند که نه آغازی دارد و نه پایانی (ریترز و گودمن، ۱۳۹۰: ۷۲۷).

بودریار این جهان را به‌عنوان فوق واقعیت توصیف می‌کند. برای مثال، رسانه‌های جمعی دیگر آینه واقعیت نیستند، بلکه به خود واقعیت یا حتی واقعی‌تر از آن واقعیت تبدیل می‌شوند. برنامه‌های خبری مهیج و خلاصه‌شده که این روزها طرفداران بسیاری در تلویزیون دارند و مثلاً پیام‌های بازگانی، نمونه خوبی از این قضیه هستند. زیرا دروغ‌ها و تحریف‌هایی که به

خورد بینندگان می‌دهند، بیش از واقعیت یا همان فوق‌واقعیت هستند. در نتیجه، امر واقعی تحت‌الشعاع قرار می‌گیرد و در نهایت به کلی منحل می‌شود و به این ترتیب تشخیص امر واقعی از نمایش آن غیرممکن می‌شود (پیشین).

در پایان باید گفت که بودریار نظریه شومی را ارائه می‌کند. او در یکی از کارهای اخیرش با عنوان «آمریکا»، می‌گوید که در دیدارش از این کشور، شکل تکمیل‌شده فاجعه آینده را یافته است. در اینجا بر خلاف کار مارکس، هیچ گونه امید انقلابی دیده نمی‌شود. حتی امکان اصلاح جامعه نیز آن‌سان که دورکیم امیدوار بود، وجود ندارد. در تصویری که بودریار ارائه می‌کند، ما محکوم به زندگی با شبیه‌سازی‌ها و فوق‌واقعیت و غرق شدن همه چیز در سیاه‌چاله‌ای تصورناپذیر هستیم (همان، ص ۷۲۹).

منابع

۱. کهون، لارنس (۱۳۸۵). از مدرنیسم تا پست مدرنیسم. ترجمه عبدالکریم رشیدیان. نشر نی. تهران.
۲. بودریار، ژان (بی‌تا). مبادله نمادین و مرگ. ترجمه علی رستمیان. [بی‌تا]
۳. بودریار، ژان (بی‌تا). جامعه مصرفی. ترجمه پیروز ایزدی. نشر ثالث. تهران.
۴. بودریار، ژان (بی‌تا) (۱۳۸۷). در سایه اکثریت خاموش. ترجمه پیام یزدانجو. انتشارات مرکز تهران
۵. نوذری، حسینعلی (۱۳۸۰). مدرنیته و پست مدرنیسم؛ تعاریف، نظریه‌ها و کاربست‌ها. انتشارات نقش جهان. تهران.
۶. ریترز، جورج و داگلاس جی. گودمن (۱۳۹۰). نظریه جامعه‌شناسی مدرن. ترجمه خلیل میرزایی و عباس لطفی‌زاده. نشر جامعه‌شناسان. تهران. چاپ اول.
۷. سیدمن، استیون (۱۳۹۲). در کشاکش آرای جامعه‌شناسی ترجمه هادی جلیلی. نشرنی. تهران.
۸. پرهیزکار، غلامرضا (۱۳۸۹). «واقعیت رسانه و توده در حادواقعیت بودریار. نشریه معرفت فرهنگی اجتماعی». سال اول. شماره چهارم. پاییز.

فرزندان فضای مجازی

دکتر علی میرزا محمدی
جامعه‌شناس

چرا با دو سال دوری دانش‌آموزان از آموزش حضوری مدرسه‌ها در دوران کرونا، «نظام جامعه‌پذیری نوجوانان» ما باید دچار اختلال شود؟ این توجیهات به این دلایل قابل قبول به نظر نمی‌رسند: ۱. نوجوانان ۱۲ سال از زندگی خود را در دوران مدرسه سپری می‌کنند و با دو سال دوری از آموزش حضوری مدرسه نباید حاصل ۱۰ سال جامعه‌پذیری به باد برود! اگر چنین اتفاقی بیفتد، باید ضعف نظام جامعه‌پذیری را بپذیریم؛ نه اینکه با انتساب ضعف‌ها به فضای مجازی، ضعف‌های خود را کتمان کنیم.

۲. حتی اگر روی دو سال دوری دانش‌آموزان از آموزش حضوری مدرسه‌ها متمرکز شویم، باید به این نکته توجه داشته باشیم که بخشی از فرصت حضور دانش‌آموزان در فضای مجازی، به آموزش از طریق «برنامه شاد» اختصاص داشته است. همچنین، فضای مجازی به طور کامل در دست رقابتی نظام جامعه‌پذیری رسمی ما قرار نداشته و نظام رسانه‌ای ما هم بیکار نبوده است.

برخی از مدیران در اظهارنظری «نوجوانان معترض» را فرزندان فضای مجازی دانسته‌اند، نه فرزندان آموزش و پرورش. همچنین درخواست کرده‌اند حوزه علمیه کمک کند باور دانش‌آموزان را تغییر دهیم.

کلیدواژه‌ها: فضای مجازی، فرزندان فضای مجازی، نظام جامعه‌پذیری

درباره این دو اظهار نظر نکات زیر قابل ذکرند:

۱. فرایند «جامعه‌پذیری» فرایندی روانی-اجتماعی است که بر پایه آن، شخصیت اساسی فرد، تحت تأثیر نهادهای تربیتی، دینی، خانوادگی و رسانه‌ای شکل می‌گیرد. تربیت نسل جدید را هرگز نمی‌توان با تقلیل‌گرایی، به یک نهاد خاص مثل فضای مجازی منتسب کرد.

۲. هم عقیده با پیتر برگر^۱، جهان معاصر در سیطره گروه‌های قدرتمندی است که برای تصاحب سازوکارهای فرایند جامعه‌پذیری، به‌ویژه در ابعاد سیاسی و دینی، با هم رقابت می‌کنند. بر این مبنای عبارت «فرزندان فضای مجازی» نشان‌دهنده اعتراف ما به شکست در جامعه‌پذیری نوجوانان در میدان رقابتی است که امکانات و فرصت‌های زمانی و مکانی آن بیشتر در دست خود ماست. این اظهارات نه تنها ضعف نظام جامعه‌پذیری ما را توجیه نخواهد کرد، بلکه ما را در ریشه‌یابی و علت‌شناسی مشکلات جامعه‌پذیری نوجوانان دچار سردرگمی خواهد کرد.

پرسش مهم آنکه، چه توجیهی برای موفق نشدن آموزش و پرورش در رقابت با فضای مجازی وجود دارد؟

سازي؟!!



۳. هم عقیده با لوسین پای^۲، جامعه‌پذیری را می‌توان فرایندی سه‌مرحله‌ای شامل جامعه‌پذیری پایه‌ای، جامعه‌پذیری سیاسی و گمارش و فعالیت سیاسی دانست. بر این اساس، کیفیت فعالیت سیاسی برخی نوجوانان در اعتراض‌های اخیر و حتی هنجارشکنی‌های آن‌ها را باید در این فرایند سه‌مرحله‌ای، به‌ویژه فرایند جامعه‌پذیری پایه‌ای جست که بخش مهمی از آن بر عهده نهادهای فرهنگی، رسانه‌ها، دستگاه تعلیم و تربیت و نهادهای دینی ماست.

۵. قبل از کمک گرفتن از حوزه‌های علمیه برای تغییر باور دانش‌آموزان، مسئولان آموزش و پرورش باید مشخص سازند که وضعیت فعلی باورها و نگرش‌های دانش‌آموزان چیست و طبق کدام روش و معیار به این نتیجه رسیده‌اند که این باورها باید تغییر یابند. سپس مشخص کنند که بهترین شیوه برای تغییر این باورها چیست و آیا حوزه علمیه می‌تواند به تحقق این هدف کمک کند یا نه. ایشان می‌توانند میزان موفقیت و چالش‌های حضور روحانیون در مدرسه‌ها را که در قالب طرح‌های متفاوت، نظیر «روشنا»، «امین» و مانند آن پیگیری شده است، مد نظر قرار دهند. سپس درباره کمک گرفتن از آن‌ها برای تغییر باورها برنامه‌ریزی کنند.

۶. اگر برخی مسئولان آموزشی به تغییر باور دانش‌آموزان به کمک نهادهای دینی معتقد هستند، بهتر است از ادبیات دیگری برای مخاطب قرار دادن نوجوانان معترض بهره بگیرند. به عبارت بهتر، اگر قصد تغییر باور دیگران را داریم، نخست باید از خودمان شروع کنیم و باورهای خود را درباره آن‌ها تغییر دهیم.

۴. انتصاب صرف اعتراض‌ها، چه در سطح نوجوانان و چه در سطح گروه‌های سنی دیگر، به فضای مجازی، نشان‌دهنده شناخت‌نداشتن ما از لایه‌های اجتماعی و مسئله‌های آن‌هاست. فضای مجازی و برساخت و بازتاب فضای واقعی بخش مهمی از جامعه است و هویتی مستقل از فضای واقعی ندارد. در نتیجه ریشه‌ها را باید در وضعیت واقعی جامعه و عملکرد خود تصمیم‌سازان

پی‌نوشت‌ها

1. Berger
2. Lucian Pye

ارزشمندترین مهارت در عصر دیجیتال

سید غلامرضا فلسفی

کارشناس ارشد علوم ارتباطات اجتماعی

وارد مرحله‌ای جدید از حیات کرده است. در این زیست‌بوم، تولیدکنندگان محتوا تولیدات خود را به شیوه‌ی برخاسته از طریق مجراهای رسانه‌ای جدید، با مقدم‌دانستن آن‌ها نسبت به رسانه‌های سنتی، توزیع می‌کنند. با این اوصاف و نظر به بالندگی نسل جوان در دنیای مبتنی بر نظریه «اول دیجیتال»، داشتن حداقل توانمندی در حوزه «سواد رسانه‌ای دیجیتال»^۱ نه تنها در زندگی روزمره، بلکه در محیط کار ضروری است.

سواد رسانه‌ای دیجیتال به‌طور دقیق همان موضوعی است که در عنوانش هویداست: «تلفیق لایه‌های سواد دیجیتال با سواد رسانه‌ای». به عبارت دیگر، سواد نوین مرکب از ویژگی‌های چندوجهی سواد رسانه‌ای و قابلیت‌های فناورانه سواد دیجیتال. جوان امروزی برای داشتن سواد رسانه‌ای دیجیتال باید در مصرف انتقادی و تولید خلاقانه محتوای چندرسانه‌ای، با استفاده از فناوری‌های دیجیتال، توانمند شود. تأثیر رسانه‌های اجتماعی، فناوری و منابع برخاسته بر مخاطبان شبکه‌ای بسیار زیاد و اجتناب‌ناپذیر است. بر این اساس و با افزایش اتکا به فناوری، سواد رسانه‌ای دیجیتال ارزشمندترین ابزار برای یادگیری مادام‌العمر آنان محسوب می‌شود.

سواد رسانه‌ای دیجیتال

برای هر شخص مهم است که به فهمی بنیادی از نحوه عملکرد رسانه و شیوه تشخیص گزارش‌های صحیح و صادقانه دست یابد. امروزه مخاطبان شبکه‌ای اخبار را به‌طور صرف از طریق روزنامه‌ها دنبال نمی‌کنند، بلکه گزارش‌های برخاسته بر بستر رسانه‌های اجتماعی و البته همچنان تلویزیون در این زمینه بسیار مورد توجه و محل رجوع است.

شناخت منابع متکثر کسب اطلاعات و اخبار، و آگاهی و اشراف بر فناوری دسترسی، گردآوری و به‌اشتراک‌گذاری محتوا بسیار اهمیت دارد. این درک فناورانه آنجایی اهمیتی مضاعف می‌یابد که امروزه شاهد تولید محتوایی به مدد فناوری «جعل ژرف»^۲ هستیم که مولود «هوش مصنوعی»^۳ محسوب می‌شود و به حد کافی شناسایی رسانه‌های جعلی و فرسته‌های (پست‌های) خبری آن‌ها را دچار تعب و پیچیدگی می‌کند تا جایی که به‌طور معمول از منابع و محتوای واقعی، غیرقابل تشخیص و تفکیک‌اند.

سواد رسانه‌ای دیجیتال مخاطبان شبکه‌ای را قادر می‌سازد تا مهارت‌ها، دانش و فهمی درست برای بهره‌مندی حداکثری از فرصت‌های عرضه‌شده در قالب خدمات ارتباطی مرسوم و نوین به کار گیرند. علاوه بر این، داشتن سواد مرتبط با رسانه‌های دیجیتال به مخاطبان شبکه‌ای کمک می‌کند که ضمن مدیریت

اشاره

این نوشتار ترجمه مقاله‌ای است با عنوان: Digital media literacy: The most valuable skill for the digital age که طی سال ۲۰۲۲ در وبگاه New Digitalage منتشر شد.

کلیدواژه‌ها: عصر دیجیتال، سواد رسانه‌ای دیجیتال، هوش مصنوعی، اخبار جعلی

تنوع و تولید انبوه اطلاعات همراه با رشد و توسعه شبکه‌های ارتباط دیجیتال، زیست‌بوم ارتباطی انسان را

محتوا و ارتباطات، از خود و خانواده خود در برابر خطرات بالقوه مرتبط با بهره‌مندی از این خدمات صیانت کنند.^۴

حال چگونه باید این چالش را شناخت و با آن مقابله کرد؟ از منظر اجتماعی باید با رویکردی از بالا به پایین با موضوع مواجه شد. نقطه عزیمت، مدرسه و شیوه‌های تربیت و یادگیری فرزندانمان است. برنامه‌های درسی به نحوی باید تغییر کنند که برطرف‌کننده نیازهای امروز و منعکس‌کننده نیازهای فردا برای تحلیل و درک رسانه و مجموعه‌های پیچیده داده، ناظر بر حوزه اشتغال محسوب شوند.

آموزش: حرکت در مسیر حل معضل

گسترش فناوری‌های دیجیتال تغییر بنیادین در ماهیت زیست‌بوم نیروی کار را به دنبال دارد که این مهم صنایع را در دنیا با واقعیت کمبود مهارت‌های سواد رسانه‌ای دیجیتال مواجه می‌کند. برطرف‌شدن این چالش‌ها مستلزم پذیرش راه‌حل‌هایی بدیع است که با تغییر برنامه درسی و به تبع آن تغییر رویه آموزش سنتی از دوره ابتدایی بروز و تا سطح رابطه کارگر/کارمند و کارفرما ظهور پیدا می‌کند.

جهت‌گیری مزبور حائز اهمیت است، چراکه خط‌مشی آموزش باید بر یاری‌رساندن به والدین و دانش‌آموزان به‌منظور انجام یادگیری در خانه، افزایش توانمندی در حوزه سواد رسانه‌ای دیجیتال و تقویت ساختارهای آموزش دیجیتال تأکید کند. این قابلیت که چگونه می‌توان از داده‌های موجود برای تحقیق درباره یک موضوع استفاده کرد و به دنبال آن، شیوه ارائه و به تصویر کشیدن آن، مهارتی اساسی محسوب می‌شود.

فقدان آموزش دیجیتال در حال حاضر به عدم تعادل آشکاری بین مهارت‌های فنی از یک‌سو و نیروی کار موجود از سوی دیگر انجامیده است. البته تصریح می‌شود که مهارت‌های سخت‌افزاری شامل به‌کارگیری ابزارهای فناوری، تنها یک روی سکه‌اند؛ روی دیگر آن عبارت است از موضوع‌هایی چون اخلاق در فناوری و تحلیل بی‌طرفانه اخبار و پژوهش‌ها، اینکه محتواها از کجا آمده‌اند، جهت‌گیری‌شان چگونه است و آیا با حسن نیت تولید شده‌اند یا بدون حسن نیت؟

بهره‌مندی مناسب از فناوری

«وزارت دیجیتال، فرهنگ، رسانه و ورزش انگلستان»^۵، اوایل سال ۲۰۲۲، قوانین و مشوق‌هایی را در حمایت از فناوری و برای اطمینان از تمرکز مستمر بر نوآوری در حوزه‌های دیجیتال اعلام کرد. این حوزه‌ها عبارت‌اند از: تبلیغات برخط اخلاق‌مدار، توسعه راهبرد داده ملی بریتانیا و تأمل بر نتایج حاصل از بررسی وضعیت کلی بازار رسانه‌های خبری با تأکید بر روزنامه‌نگاری دیجیتال که متضمن راهبرد سواد رسانه‌ای دیجیتال است.

نیکی مورگان، عضو حزب محافظه‌کار مجلس اعیان که وزیر وقت وزارتخانه مذکور در دوران نخست‌وزیری **بوریس جانسون**^۶ بود، در فراز گزارش خود درباره ارزیابی از اجرای

مقررات مزبور، ناظر بر ظرفیت‌های فنی فناوری تصریح می‌کند: «اگر فناوری به معنای تام کلمه به انقیاد انسان درآید، نیروی عظیم برای نیل به خیر محسوب می‌شود.»

در این میان، هوش مصنوعی از جمله فناوری‌هایی است که به‌طور مستقیم به تقویت تلاش‌ها در حوزه سواد رسانه‌ای دیجیتال یاری می‌رساند. برای مثال این فناوری قادر است:

– محتوا را از منابع معتبر و منحصر به فرد در سراسر گیتی گردآوری کند؛

– موضوع‌ها را در مسائل مورد مطالعه ارزش‌گذاری و دسته‌بندی کند؛

– نقل‌قول‌ها را برجسته کند و نتایج را در قالبی ساده و سلیس نمایش دهد؛

– افراد، مکان‌ها، سازمان‌ها و شرکت‌ها و موضوع‌های مورد علاقه ذی‌نفعان را به‌طور دقیق تشخیص دهد و برچسب‌گذاری کند.

البته لازم به تأکید است که هوش مصنوعی باید بر ستون اخلاق استوار شود. لذا برای اطمینان از حصول نتایجی عاری از تعصب، باید از گروهی متنوع از برنامه‌نویسان در این زمینه بهره برد.

سواد رسانه‌ای دیجیتال در درون انسان قرن ۲۱ مأوا دارد. در آن هنگام که مجال بهره‌مندی از اطلاعات و فناوری برای یافتن، سنجیدن، خلق کردن، و آنگاه هم‌رسانی اطلاعات فرامی‌رسد، انسان عصر دیجیتال در جایگاهی رفیع و بی‌همتا قرار می‌گیرد. البته مخاطب شبکه‌ای در همان هنگام که از هوش مصنوعی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها به‌منظور کاهش فشار روی نیروی کار انسانی مدد می‌گیرد، باید به یاد آورد که به‌کارگیری آن فناوری خود مستلزم تعالی در بستر زمان و اخلاق است.

در عصر دیجیتال که با کم‌سوادی گسترده رسانه‌ای در حوزه دیجیتال مواجه هستیم، باید شایستگی‌ها و توانمندی‌های فردی شهروندان افزایش یابد تا شناخت داده‌های جعلی و کژکارکردهای اطلاعات و اخبار برایشان هویدا شود. برای انجام این مهم باید به ماشین‌ها اجازه داد در درک و تفسیر بهتر اخبار و داده‌ها به مخاطبان شبکه‌ای کمک کنند و موجد سواد پرمایه‌تر شوند؛ به‌نحوی که با تکیه بر احساس قدرت ناشی از آن، مخاطبان شبکه‌ای بتوانند بیش‌ازپیش مبتنی بر آگاهی و واقعیت تصمیم بگیرند.^۷

پی‌نوشت‌ها

1. Digital media literacy
2. Deepfake
3. Artificial Intelligence (AI)
4. www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/approach
5. www.gov.uk/government/organisations/departments-for-digital-culture-media-sport
6. Nicky Morgan
7. Boris Johnson

جامعه‌شناسی تصویری

جواد نظری

مدرس دانشگاه فرهنگیان و دبیر مطالعات

مرضیه مختاری

دکترای جامعه‌شناسی و کارشناس متوسطه

جامعه‌شناس، تصویر نباید ابزار باشد، بلکه به‌عنوان داده باید از آن استفاده کند. در این صورت تصویر می‌تواند داده‌ای مطمئن در تحقیقات جامعه‌شناسی باشد. البته ایجاد، تفسیر و تحلیل این داده‌ها مبتنی است بر نظریه و روش که رعایت آن‌ها به تولید داده‌های معتبر منجر خواهد شد.

کلیدواژه‌ها: جامعه‌شناسی تصویری، فرهنگ، تصویر، عکاسی، داده تصویری

مقدمه و بیان مسئله

جامعه‌شناسی تصویری روش‌های گوناگون دیداری را شامل می‌شود و می‌توان آن را به دو قسمت اصلی تقسیم کرد: «تجزیه و تحلیل اجتماعی و بازنمایی تصویری روابط اجتماعی» و «کاربرد ابزار رسانه‌ای گوناگون، مانند عکس، فیلم، ویدئو یا اسناد و مدارک دیگر». در این حوزه برای جمع‌آوری داده‌ها، بعضی از جامعه‌شناسان خود از محیط پیرامون عکس می‌گیرند، در حالی که گروهی دیگر، عکس‌های دیگران را تجزیه و تحلیل می‌کنند (گرادی، ۲۰۰۱: ۸۳). در مطالعات اجتماعی از این فن (تکنیک) برای تحقیقات

چکیده

استفاده از داده‌های تصویری در تحقیقات جامعه‌شناسی، گرایش تحقیقاتی نوظهوری در این رشته است که توجه زیادی را در دهه‌های اخیر به خود جلب کرده است. با وجود سنت‌ها و روش‌های قدیمی در رشته‌های مرتبط، مانند انسان‌شناسی یا مطالعات اجتماعی، جای روش‌های تصویری در تحقیقات اجتماعی خالی بوده است. در گذشته، مطالعات اجتماعی غالباً مبتنی بر نوشته‌ها، اطلاعات، تجزیه و تحلیل‌های آماری و خلق استانداردهای حرفه‌ای بود که به‌عنوان ابزار تحقیق و مطالعه نامطمئن محسوب می‌شد. «جامعه‌شناسی تصویری» با گرایش‌های اصلی خود، پیدایش و تنوع فناوری‌های جدید، مانند عکاسی دیجیتال، تصویربرداری (فیلم‌برداری)، اینترنت، تشکیل سازمان‌های حرفه‌ای و چاپ نشریات تخصصی، موجب رشد و توسعه اشتیاق به تحقیقات تصویری و پذیرش بیشتر این رشته، یعنی «جامعه‌شناسی تصویری» در مقیاس گسترده شده است. این مقاله می‌تواند آغازی مناسب برای معرفی جامعه‌شناسی تصویری باشد؛ رشته‌ای پر تنوع که برای جامعه‌شناسان پراگیزه خواهد بود. نتیجه‌ای که به دست می‌آید این است که برای

اجتماعی، انسان‌شناسی، نشانه‌شناسی، مطالعات تاریخی یا هنری و ... استفاده می‌شود. البته با توجه به نبود تحقیقات تصویری در مطالعات اجتماعی، این رشته همچنان نیازمند روش‌های تحقیق و آشنایی با استانداردهای سایر رشته‌هاست و برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده به سایر رشته‌ها متوسل می‌شود. نمونه‌هایی از منابع و کارهای محققان در این زمینه عبارت‌اند از: «انسان‌شناسی بصری» (۱۹۸۶) اثر **کولیر**^۲؛ «مطالعات اجتماعی» (۲۰۰۱) اثر **پینک**^۳؛ «تجربه مشاهده» (۲۰۰۱) اثر **استارکن** و **کرتایت**^۴؛ «روش‌های بصری» (۲۰۰۷) اثر **رز**^۵؛ «تصویر پایه مطالعه و تحقیق» (۱۹۸۸) اثر **پروسر**^۶.

تاکنون فقط تعداد معدودی کتاب و مقاله با تکیه بر جامعه‌شناسی تصویری و روش‌های ویژه آن به چاپ رسیده‌اند؛ از جمله «روش‌های تصویری در تحقیقات جامعه‌شناسی» (۲۰۰۱) کار **چاپین**^۷. سایر اقدامات در این زمینه در سطح کلاسیک قرار دارند؛ مانند کتاب‌ها و مقاله‌های منتشرشده توسط **هاوارد بیکر**^۸ (۱۹۷۴ تا ۱۹۸۱)، **جان گراد**^۹ (۲۰۰۱)، **داگلاس هارپر**^{۱۰} و **جان واگنر**^{۱۱} (۲۰۰۱). همچنین «انجمن بین‌المللی جامعه‌شناسی تصویری»^{۱۲} هم اکنون بیش از ۳۰۰ عضو دارد و در هر همایش سالانه این انجمن بیش از ۶۰ نسخه مقاله، ویدئو، اسلاید و ... به دست می‌آید.

تاریخچه و اصول جامعه‌شناسی تصویری

جامعه‌شناسی تصویری در طول دهه ۱۹۶۰ پدید آمد و طی قرن اخیر توجه به آن گسترش یافته است. اما تنها شمار اندکی از جامعه‌شناسان از اهمیت موضوع‌های تصویری در مردم‌شناسی آگاه بودند و یا در آن مشارکت داشتند. در مقابل، جامعه‌شناسان تصویری پیشین تمایل داشتند از عکاسان مستندی الهام بگیرند که روی موضوع‌های جامعه‌شناسانه کار کرده بودند. این موضوع‌ها عبارت بودند از: «مطالعات تصویری روی داروها و فرهنگ دارویی» (کلارک^{۱۳}، ۱۹۷۱)، «زندگی یهودیان سیاه‌پوست» (داویدسون^{۱۴}، ۱۹۷۰)، «نژادپرستی و فقر» (آدلمان، ۱۹۷۲)، «جنبش حقوق مدنی» (هانبری، ۱۹۶۴)، «نهادینه‌سازی» (لیون، ۱۹۷۱ و جکسون، ۱۹۷۷)، طبقه‌بندی اجتماعی (اوتر، ۱۹۷۳ و استرین، ۱۹۷۹)، «تشکیل اتحادیه کارگری» (فاسکو و هورودتیز، ۱۹۷۰)، «جنبش ضد جنگ» (کری، ۱۹۷۱)، و «بی‌مسئولیتی اجتماعی در سرمایه‌داری مشارکتی» (اسمیت و اسمیت^{۱۵}، ۱۹۷۵).

اغلب این کتاب‌ها تصویری و دارای متن‌های بلندی (برای مثال، بی‌مسئولیتی اجتماعی در سرمایه‌داری مشارکتی، ۱۹۷۵) بودند که چشم‌اندازی از موضوع و گزارش‌های شخصی را ارائه می‌دادند. عکاسان مستند جامعه‌شناس نبودند و کتاب‌های آن‌ها فاقد چارچوب‌ها یا نظریه‌های جامعه‌شناسی بود، اما عکاسی‌های آن‌ها برای جامعه‌شناسانی که در جست‌وجوی

جامعه‌شناسی صریح و انتقادی‌تر بودند، مطالب زیادی را در برداشت. جامعه‌شناسانی که در پی شیوه تصویری بودند، دریافته‌اند که عکاسان مستند مشارکتی عمیقی در موضوع‌های مورد بحث آن‌ها دارند. برای مثال، **اونز** (۱۹۷۳) به عکاسی از اجتماعات حومه شهر پرداخت. افراد دیگری چون **رابرت فرانک**^{۱۶}، عکاس سوئیسی، در سراسر آمریکا سفر کرد و به عکاسی پرداخت. در جنبش مستند، هیچ بحثی در مورد چگونگی تأثیر ارتباط موضوع‌ها با مطالعات عکاسی مطرح نبود. همان‌گونه که ذکر شد، مطالعات مزبور مبتنی بر این نکته بودند که عکاس باید در معرض مشکلات اجتماعی قرار بگیرد تا بتواند به مردم چگونگی تغییر جامعه را آموزش دهد.

مقاله مهم **هاوارد بکر**، در نخستین مجله در زمینه جامعه‌شناسی یا مردم‌شناسی که به مطالعه ارتباطات تصویری اختصاص داشت، جامعه‌شناسی تصویری را در بافت آیین و عرف جامعه‌شناسی تعریف کرد. بکر خاطرنشان ساخت که عکاسی و جامعه‌شناسی دارای تاریخ پیدایش یکسان هستند و هر دو در کنار موضوع‌های دیگر، به اکتشاف در جامعه می‌پردازند. در «موضوع‌های قدیمی» که یک مجله آمریکایی جامعه‌شناسی بود، به‌طور معمول از عکس استفاده می‌شد. «مطالعات عکاسی»، اثر **لوییز هین** که مشکلات اجتماعی در اوایل قرن بیستم را بیان می‌کرد، از سوی «بنیاد راسل سیج» مورد حمایت قرار گرفت.

اما از همان آغاز پیدایش عکاسی، میان آنان که به عکاسی به‌عنوان یک پدیده توصیفی (عکاسی مستند) می‌نگریستند و کسانی که آن را به‌عنوان یک هنر تلقی می‌کردند، همواره مباحثاتی وجود داشت. بکر می‌گوید همان‌طور که جامعه‌شناسی به یک علم تبدیل شده، عکاسی نیز به یک هنر مبدل گشته است. در زمان نوشتن این مقاله، جامعه‌شناسی و عکاسی تقریباً هیچ تداخلی با یکدیگر نداشتند. مقاله وی می‌کوشید ارتباط میان این دو را بیان کند.

به عقیده بکر، جامعه‌شناسی باید به مطالعه عکاسی بپردازد، چرا که عکاسان همواره به مطالعه بسیاری از موضوع‌هایی پرداخته‌اند که جامعه‌شناس به‌طور معمول با آن‌ها سروکار دارد؛ از جمله مشکلات اجتماعی، کار، طبقات اجتماعی، جو زندگی شهری، و همچنین موضوع‌های انتزاعی‌تری چون انواع جامعه‌ها یا شخصیت‌های ظاهری.

یکی از موضوع‌های مهم مقاله کر، «نقش نظریه در ارائه عکاسی» است. بکر پیشنهاد می‌کند که به‌منظور «معقول‌تر» ساختن عکس‌ها، عکاس باید از نظریه‌ای آگاه باشد که هدایتگر عکاسی شخص است. آگاه باشد. این نظریه می‌تواند یک «نظریه عمومی» باشد. مانند فرضیات بدیهی در مورد چگونگی نظام‌یافتن جهان. یا نظریه‌ای عمیق که به تمایز دانش مردم و فعالیت‌های تحقیقی آن‌ها پردازد.

البته **باستون** و **مید** سال‌ها در این زمینه فعالیت داشته‌اند و پیش از آنکه به عکاسی موضوعی بپردازند، مطالعات قوم‌نگاری

خود را تکمیل کرده بودند. نظریه‌هایی که آن‌ها در عکاسی‌های خود کشف کردند، ریشه در دانش مردم‌شناسی آن‌ها داشت. بکر یادآور می‌شود، عکاسی‌ها که غالباً هم از آن‌ها به‌عنوان «حقیقت» یاد می‌شود، انعکاس دقیق دیدگاه، تعصب‌ها و دانش یا ناآگاهی عکاس هستند. بنابراین تلفیق عکاسی و جامعه‌شناسی باید با درک دقیق از این موضوع آغاز شود که ما تا چه اندازه خود را به دیدن عکاسی غیراجتماعی عادت داده‌ایم. عکاسی اجتماعی ممکن است به وسیله مفاهیم جامعه‌شناختی که در زمان اصلاح یک نظریه گسترش می‌یابد، تبدیل و هدایت شود (بکر، ۱۹۷۴: ۱۱).

روش‌شناسی جامعه‌شناسی تصویری

تصویر، شکلی منحصر به فرد از اطلاعات خام است که می‌توان آن را لمس و مشاهده کرد. آنچه که شما می‌بینید، همان چیزی است که دوربین از آن تصویر برمی‌دارد و در نتیجه همه چیز با واقعیت مطابقت می‌کند. تصویر معمولاً جنبه‌های مهم یک شیء یا تجربه در موضوع عکس است. این جنبه به‌خصوص با فیلم و ویدئو حقیقی‌تر جلوه می‌کند. قراردادن ساده، متوالی و مختصر تصویرها کنار یکدیگر می‌تواند فرایند ذهنی - ترکیبی را در شکل عینی به ظهور برساند. یادگرفتن چگونگی تفسیر و مدیریت تصویرها روشی مطلوب (ایدئال) برای یادگیری اطلاعات عمومی و تربیت دانشجو در رشته جامعه‌شناسی است. فکر کردن، نوشتن و گفت‌وگو درباره تصویرها، نه تنها بحث را زنده‌تر می‌کند، بلکه آن را واضح‌تر جلوه می‌دهد.

جمعی از جامعه‌شناسان دریافته‌اند که واضح‌ترین راه سازمان‌دهی مواد، رسم جدول‌ها و نمودارها خارج از جمله‌هاست. در نهایت تولیدات مستند وسیله‌ای ارتباطی هستند که به‌آسانی می‌توانند موضوع‌های رفتاری جامعه‌شناسی را در یک فرهنگ توصیف کنند. به بیانی دیگر می‌توان گفت دلیلی وجود ندارد که جامعه‌شناسان در این سبک قادر به انجام کارهای ساختار شکنانه و بدیع نباشند. ظاهراً در حال حاضر مهم‌ترین مانع، شکلی از «عدم قطعیت» است. جامعه‌شناسان به پیوستن مواد تصویری به کارشان علاقه دارند، اما هرگز از دوربین استفاده نمی‌کنند و به‌احتمال زیاد، با قراردادهای حساسیت‌های تاریخ هنری و نقد فیلم آشنایی لازم را ندارند. هر چه آن‌ها بیشتر بخواهند خود را در معرض امور قرار دهند، بیشتر نگران عملکرد خود می‌شوند.

در حقیقت یکی از جالب‌ترین ایده‌ها در مورد جامعه‌شناسی تصویری آن است که این رشته دلیلی به شما می‌دهد تا یافته‌ها و ایده‌های خود را پردازش کنید. حداقل چهار فرایند در روش تحقیق این رشته وجود دارد که شامل سؤال‌های مشخص، عملیاتی کردن متغیرها، خلق «روشگان» (متدولوژی) جدید، و بصیرت است. در زمینه روشگان این رشته، سؤال اصلی این است که: چگونه موضوع‌های اعتبار، روایی و نمونه‌گیری از سوی جامعه‌شناس تصویری مورد توجه قرار می‌گیرد؟ به عبارت

ساده‌تر، این سؤال‌ها پیش می‌آیند:

● آیا فرهنگ‌شناس به گزارش صحیح از آنچه که دیده، پرداخته است؟

● آیا تکرار یک واقعه به قدری بوده است که بتوان آن را به گروهی از وقایع تعمیم داد؟

● آیا وقایع گزارش شده بیانگر رفتار گروه هستند؟

می‌دانیم که تصویر حاصل از عکاسی، از این نظر که تصویری از واقعیتی را ارائه می‌دهد که دوربین آن را نشانه گرفته، قابل استناد و صحیح است. اما به‌طور بنیادی‌تر، همه تصاویر، با وجود رابطه آن‌ها با جهان، به‌گونه‌ای اجتماعی و فنی (تکنیکی) سازمان‌دهی شده‌اند. اعتبار آن‌ها باید بر اساس منطق و شاهد باشد، نه بر مبنای مباحثه در مورد کیفیت ذاتی عکس. هر چه دانش ما در مورد چگونگی آفرینش عکس بیشتر باشد، بهتر می‌توانیم در مورد اعتبار آن قضاوت کنیم. موضوع اعتبار و صحت به نوع دسترسی به موضوع یا صحنه وابسته است؛ اینکه آیا عکاس قادر به مشاهده و عکاسی از حیطه کامل فعالیت‌هایی است که به موضوع مورد علاقه وی مرتبط می‌شوند یا خیر؟

دوربین دسترسی را مشکل می‌سازد و در برخی از موقعیت‌ها دسترسی غیرممکن است. از آنجا که عکاسی بسیار فعالانه‌تر از مشاهده است، پس یقیناً چگونگی واکنش در موقعیت خاص را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین دوربین افراد را به‌وضوح به تصویر می‌کشد، پس برای فرهنگ‌شناسان تصویری عکس از اهمیت زیادی برخوردار است.

استیون گلد، جامعه‌شناسی که به عکاسی از موضوع‌های متنوعی پرداخته، معتقد است که برای فرهنگ‌شناس تصویری، حساسیت در یک رابطه طبیعی و منطقی میان محقق و مخاطب به وجود می‌آید، نه در یک رابطه قراردادی. برخلاف قرارداد که به‌سادگی به تعیین حقوق و وظایف طرفین می‌پردازد، یک رابطه طبیعی و منطقی مستلزم آن است که محقق رابطه خود را با موضوع‌ها در سطحی وسیع‌تر در نظر بگیرد و تعهدات ایجادشده میان طرفین را بپذیرد. برای جامعه‌شناس تصویری، مفاهیم حساسیت و اصول اخلاقی کاملاً مطرح هستند. محقق بدون داشتن درک صحیح از اعتقادات، ارزش‌ها و نگرش‌های مخاطب خود نمی‌تواند در یک رابطه متقابل و تأثیرگذار وارد شود. برای مثال، اصول اخلاقی قراردادی به محقق یادآور می‌شود که نیازهای شخصی خود را هنگام تحقیق در نظر نگیرد (گلد، ۱۹۸۹).

این نکته مهم را می‌توان چنین خلاصه کرد: در حالی که ملاحظات اخلاقی هر موضوع عکاسی (سوژه) تحقیقاتی از دیگری متفاوت است، اما چون عکاسی بیش از دیگر روش‌ها موضوع‌ها را به تصویر می‌کشد، اصول و ملاحظات اخلاقی عکاسی اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کنند. جامعه‌شناسان باید چشم‌انداز فرهنگی موضوع‌ها را در اولویت کار خود قرار دهند.

نتیجه‌گیری

بنا به تحولات گسترده و روزافزون در دنیای اجتماعی، جامعه‌شناسی تصویری، به‌عنوان یکی از رشته‌های تخصصی جامعه‌شناسی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و در آینده‌ی نه‌چندان دور به‌عنوان یکی از شیوه‌های تحلیل رفتارهای اجتماعی فراگیر خواهد شد. هر چند به‌صورت پراکنده، محققان از تصویر به‌عنوان سندی معتبر استفاده می‌کنند، اما اهمیت و جایگاه این شیوه زمانی دوچندان خواهد شد که برای آن مبنای نظری جامعه‌شناسی در نظر بگیریم و حتی دریافت داده‌های تصویری، همانند سایر فنون تحقیقی از اصول و قواعد علمی پیروی کند.

امروزه اهمیت رسانه‌های دیداری و قدرت اثرگذاری آن‌ها بر هیچ کس پوشیده نیست. پس چرا جامعه‌شناسان از این روش و شیوه علمی برای تحلیل رفتارهای اجتماعی استفاده نکنند؟! مقاله حاضر نه تنها ما را با تاریخچه این علم آشنا می‌سازد، بلکه زمینه‌های به‌کارگیری آن را و همچنین روش‌های استنادی آن را به‌گونه‌ای خلاصه‌وار شرح می‌دهد. نویسندگان امیدوار است این مقاله فتح بابی برای طرح این موضوع به‌صورت جدی‌تری بین محققان، و دانشجویان علوم اجتماعی باشد.

پیشنهادها

۱. آموزش اصول عکاسی و تصویربرداری به دانشجویان و محققان اجتماعی؛
۲. انتخاب موضوع و براساس آن، جمع‌آوری کتاب‌ها و مجله‌های مربوطه و ایجاد آرشیو برای هر مجموعه از عکس‌ها و فیلم‌های در برگیرنده موضوع شما؛
۳. مبتنی‌بودن هر مرحله تصویربرداری بر نظریه‌های جامعه‌شناسی و جمع‌آوری تصویرها با تکیه بر فرضیات. این امر از ابتدا تا انتهای کار علمی دنبال شود.

پی‌نوشت‌ها

1. Visual Sociology
2. Collier
3. Pink
4. Sturken & Cartwright
5. Rose
6. Prosser
7. Chapin
8. Howard Becker
9. John Grady
10. Douglas Harper
11. John Wagner
12. IVSA
13. Clark
14. Davidson
15. Smith and Smith
16. Robert Frank

منابع

1. Banks, M. (2001). Visual Methods in Sociological Research. Thousand Oaks, CA: Sage.
2. Becker, H. (1974). Photography and Sociology. Studies in the Anthropology of Visual Communication 1: 3-26.
3. Becker, H. (ed.) (1981). Exploring Society Photographically. Chicago: University of Chicago Press.
4. Berger, John (1972). Ways of Seeing. London: Penguin Books.
5. Chaplin, Elizabeth (1994). Sociology and Visual Representation. New York: Routledge.
6. Collier, J., & Collier, M. (1986). Visual Anthropology: Photography as a research method. Albuquerque: University of New Mexico Press.
7. Duneier, Mitch (2001). Sidewalk. New York: Farrar, Straus and Giroux.
8. Evans, Jessica & Hall, Stuart (eds.) (1999). Visual Culture: The Reader. Thousand Oaks, CA: Sage.
9. Goffman, Erving (1979). Gender Advertisements. Cambridge, MA: Harvard University Press.
10. Grady, J. (1996). The Scope of Visual Sociology. Visual Sociology (11/2): 10-24.
11. Grady, J. (2001). Becoming a Visual Sociologist. Sociological Imagination (38/ 1-2): 83-119.
12. Harper, Douglas (1997). Visualizing Structure: reading surfaces of social life. Qualitative Sociology (20/1): 57-77.
13. Harper, Douglas (2001). Changing Works: Visions of a Lost Agriculture. University of Chicago Press.
14. Harper, Douglas (2002). Talking about pictures: a case of photo elicitation. Visual Studies (17/1): 13-26.
15. Hethorn, Janet & Kaiser, Susan (1999). Youth Style: Articulating Cultural Anxiety. Visual Sociology (14): 107 - 124.
16. Jones, Amelia (2003). The Feminism and Visual Culture Reader. London: Routledge.
17. Nochlin, L. (1999). Representing Women. London: Thames & Hudson.
18. Pink, Sarah (1997). Women and Bullfighting. Gender, Sex and the Consumption of Tradition. Oxford: Berg Publishers.
19. Pink, Sarah (2001). Doing Visual Anthropology. London: Sage
20. Pink, Sarah (2003). Representing the Sensory Home. Social Analysis (47/3): 46-63.
21. Pink, Sarah (2004). Home Truths. Gender, Domestic Objects and Everyday Life. Oxford: Berg Publishers.
22. Prosser, John (1998). Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers. London; Bristol, PA: Falmer Press.
23. Rose, Gillian (2007). Visual Methodologies. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
24. Stanczak, Gregory (2007). Visual Research Methods: Image, Society, and Representation. Thousand Oaks, CA: Sage.
25. Sturken, M. & Cartwright, L. (2001). Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture. Oxford: Oxford University Press.
26. Venkatesh, Sudhir A. (2002). American Project: The Rise and Fall of a Modern Ghetto. Harvard University Press.
27. Wagner, Jon (1999). Beyond the Body in the Box. Visual Sociology (14): 143 - 160.
28. Wagner, J. (ed.) (2002). Contrasting Images, complementary trajectories: Sociology, visual sociology and visual research. Visual Studies 17(2): 160-171.
29. West, Candace, and Donald Zimmerman (1987). Doing Gender. Gender & Society (1/2): 125-151.

رابطه سازگاری، خوش بینی، منبع کنترل و
سبک‌های مقابله‌ای با

میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان

مهدی ولی نژاد

کارشناس ارشد علوم تربیتی و مدرس آموزش خانواده منطقه موسیان

چکیده

جامعه آماری پژوهش حاضر عبارت بود از همه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه دوم استان ایلام در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰. از جامعه آماری مورد نظر بر اساس «جدول مورگان»، ۳۲۱ نفر به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از مدرسه‌های پسرانه منطقه‌های چهارده‌گانه استان ایلام برای پژوهش حاضر انتخاب شدند. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع هم‌بستگی، از نظر هدف، کاربردی و از نظر جمع‌آوری اطلاعات، میدانی بوده است. ابزار اندازه‌گیری عبارت بودند از: «آزمون جهت‌گیری زندگی»، «آزمون منبع کنترل راتر»، «پرسش‌نامه سبک‌های مقابله» (CSQ)، «پرسش‌نامه سازگاری (بهزیستی) روان‌شناختی» و «پرسش‌نامه میل به مصرف مواد» برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری هم‌بستگی پیرسون استفاده شد.

نتایج پژوهش نشان دادند که بین متغیرهای منبع کنترل درونی با میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان رابطه منفی و معنادار وجود دارد. ولی بین متغیرهای منبع کنترل بیرونی با میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری برقرار است. همچنین بین متغیرهای میل به مصرف مواد با مقابله هیجانی، مقابله اجتنابی و مقابله انفصالی رابطه مثبت و معنادار و بین میل به مصرف مواد و مقابله منطقی رابطه منفی است. علاوه بر این، بین متغیرهای رضایت از زندگی، مقیاس معنویت، شادی و خوش‌بینی، رشد و بالندگی فردی، ارتباط مثبت با دیگران و خود، با میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان رابطه منفی و معنادار است.

کلیدواژه‌ها: منبع کنترل، سبک‌های مقابله‌ای، سازگاری، خوش‌بینی، میل به مصرف مواد

مقدمه

امروزه وابستگی به مواد یکی از مهم‌ترین مشکلات سلامت عمومی در جامعه به‌شمار می‌رود. افراد زیادی در طول زندگی خود از اختلالات مصرف مواد رنج می‌برند و هرساله از بین این افراد، تعدادی نیز از طریق پیامد مستقیم و غیرمستقیم مصرف مواد می‌میرند. مصرف مواد و پیامدهای ناخوشایند آن از مهم‌ترین دغدغه‌های اجتماعی و یکی از ناگوارترین آسیب‌های اجتماعی است و مدت‌هاست که نظر متخصصان بهداشت روانی را به خود جلب کرده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند متغیرهای روان‌شناختی، همچون منبع کنترل درونی و بیرونی، سبک‌های مقابله‌ای، سازگاری روان‌شناختی و خوش‌بینی افراد، با میزان میل و علاقه آنان به مصرف مواد رابطه دارد.

بررسی‌ها همچنین نشان می‌دهند چنانچه نوجوان به راهبردهای مقابله‌ای کارآمد مجهز نباشد و توانایی کمی برای درک هیجان‌های خود و دیگران داشته باشد، در برخورد با فشارها و بحران‌های دوران نوجوانی توان کمتری خواهد داشت و مشکلات رفتاری بیشتری را به‌صورت پرخاشگری، افسردگی، میل به مصرف مواد مخدر و اضطراب نشان خواهد داد. با توجه به یافته‌های فوق و انجام‌نگرفتن پژوهش‌های مشابه در کشور، به‌خصوص بین دانش‌آموزان، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه سازگاری، خوش‌بینی، منبع کنترل، سبک‌های مقابله‌ای و میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان انجام شده است. در راستای دستیابی به این هدف‌ها، پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی به سؤال‌های زیر بوده است:

۱. آیا بین منبع کنترل درونی و بیرونی با میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۲. آیا بین سبک‌های مقابله با میل به مصرف مواد در

دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۳. آیا بین سازگاری روان‌شناختی با میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۴. آیا بین خوش‌بینی با میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر شیوه گردآوری اطلاعات، توصیفی از نوع هم‌بستگی و از نظر هدف، کاربردی است. جامعه آماری آن همه دانش‌آموزان پسر ۱۵ تا ۱۸ ساله مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در دوره دوم متوسطه استان ایلام بود. از جامعه آماری مورد نظر بر اساس جدول مورگان، ۳۲۱ نفر به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از مدرسه‌های پسرانه مناطق چهارده‌گانه استان ایلام برای پژوهش حاضر انتخاب شدند.

ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات

آزمون جهت‌گیری زندگی، آزمون منبع کنترل راتر، پرسش‌نامه سبک‌های مقابله (CSQ)، پرسش‌نامه سازگاری (بهزیستی)، روان‌شناختی و پرسش‌نامه میل به مصرف مواد ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات بودند.

یافته‌ها

۱. آیا بین منبع کنترل درونی و بیرونی با میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟ برای بررسی این فرضیه از ماتریس هم‌بستگی استفاده شد، زیرا در آن روابط چندمتغیره با یکدیگر مورد آزمون قرار می‌گیرند. بین متغیرهای منبع کنترل درونی با میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان رابطه منفی، ولی بین متغیرهای منبع کنترل

بیرونی با میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

۲. آیا بین سبک‌های مقابله با میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟ به‌منظور بررسی این فرضیه از ماتریس هم‌بستگی استفاده شد، زیرا در آن روابط چندمتغیره با یکدیگر مورد آزمون قرار می‌گیرند. بین متغیرهای میل به مصرف مواد با مقابله هیجانی، مقابله اجتنابی و مقابله انفعالی رابطه مثبت و معنادار و بین میل به مصرف مواد و مقابله منطقی رابطه منفی پیدا شد. یعنی دانش‌آموزانی که گرایش بیشتری به مصرف مواد از خود نشان می‌دهند، از سبک‌های مقابله نامناسب‌تری استفاده می‌کنند.

۳. آیا بین سازگاری روان‌شناختی و میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان نوجوان رابطه وجود دارد؟ برای بررسی این فرضیه از ماتریس هم‌بستگی استفاده شد، زیرا در آن روابط چندمتغیره با یکدیگر مورد آزمون قرار می‌گیرند. بین متغیرهای رضایت از زندگی، مقیاس معنویت، شادی و خوش‌بینی، رشد و بالندگی فردی، ارتباط مثبت با دیگران و خود، با میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان رابطه منفی و معنادار است.

۴. آیا بین خوش‌بینی با میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟ به‌منظور بررسی این فرضیه نیز از ماتریس هم‌بستگی استفاده شد، زیرا در آن روابط چندمتغیره با یکدیگر مورد آزمون قرار می‌گیرند. بین متغیر خوش‌بینی با میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان رابطه منفی و معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه سازگاری، خوش‌بینی، منبع کنترل، سبک‌های مقابله‌ای و میل به مصرف مواد در دانش‌آموزان است. نتایج پژوهش نشان دادند که بین متغیرهای منبع کنترل درونی با میل به مصرف مواد در نوجوانان رابطه منفی و معنادار است. ولی بین متغیرهای منبع کنترل بیرونی با میل به مصرف مواد در نوجوانان مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین بین متغیرهای میل به مصرف مواد با مقابله هیجانی، مقابله اجتنابی و مقابله انفعالی رابطه مثبت و معنادار و بین میل به مصرف مواد و مقابله منطقی رابطه منفی پیدا شد. علاوه بر این بین متغیرهای رضایت از زندگی، مقیاس معنویت، شادی و خوش‌بینی، رشد و بالندگی فردی، ارتباط مثبت با دیگران و خود، با میل به مصرف مواد در نوجوانان رابطه منفی و معنادار است.

چنین نتایجی بیان می‌کنند که مهارت‌های مقابله‌ای و عوامل مؤثر در افزایش آن، نقش مهمی در کاهش مصرف و پیشگیری از عود مصرف در افراد دارد. بر اساس مدل مارلات (۱۹۸۵)، نقص مهارت‌های مقابله‌ای کلی، احساس خودکارآمدی را کاهش می‌دهد و در موقعیت‌های پرخطر، به افزایش احتمال اینکه رفتارهای اعتیادی به‌عنوان یک راهبرد مقابله‌ای مناسب مورد استفاده قرار گیرد، کمک می‌کند. بر اساس این الگو، هدف اولیه درمان‌های پیشگیری از عود باید کمک به افراد برای ایجاد راهبردهای رفتاری و شناختی کارآمد برای مقابله با موقعیت‌های بین فردی و حالات عاطفی منفی باشد.

علاوه بر این می‌توان گفت که پاسخ‌های مقابله‌ای ترکیبی از تلاش‌های شناختی و رفتاری در مدیریت فشار عصبی (استرس) هستند و از ماهیت فرایندی برخوردارند. بنابراین، مقابله نه‌تنها یک حالت ایستا نیست، بلکه بسته به زمان و موقعیت‌های مختلف در معرض تغییر و تحول است. همچنین پاسخ‌های مقابله‌ای مورد استفاده از نحوه ارزیابی موقعیت از سوی افراد متأثر است. برای مثال، زمانی که افراد عوامل موجد فشار روانی (استرسورها) را قابل کنترل و تغییرپذیر بدانند، غالباً از سبک مقابله‌ای مسئله‌محور استفاده می‌کنند. در مقابل زمانی که عوامل مزبور غیرقابل کنترل ارزیابی شوند، راهبردهای هیجان‌محور به کار گرفته می‌شوند. بنابراین، به نظر می‌رسد که سبک‌های مقابله‌ای تأثیر عمیقی بر بروز رفتارهای میل به مصرف مواد دارند.

همچنین، سازگاری روان‌شناختی و خوش‌بینی با میل به مصرف مواد رابطه منفی دارند و منبع کنترل درونی با میل به مصرف مواد رابطه منفی و منبع کنترل بیرونی با میل به مصرف مواد رابطه مثبت دارد. امید است نتایج این پژوهش بتواند به کاهش اعتیاد و شناسایی افراد در معرض خطر و در نهایت افزایش سلامت روانی جامعه کمک کند.

منابع

۱. سامانی، سیامک؛ جوکار، بهرام؛ صحراگرد، نرگس (۱۳۸۶). «تاب‌آوری، سلامت روان و رضایت از زندگی». مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران. سال سیزدهم، شماره ۳.
۲. داعی‌پور، پروین (۱۳۷۸). «بررسی مقدماتی مقیاس مقابله‌های نوجوانان در دانش‌آموزان شهر تهران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی. انیستیتو روان‌پزشکی تهران.
۳. محمدی، مسعود (۱۳۸۴). «بررسی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری در افراد در معرض خطر سوء مصرف مواد». پایان‌نامه دکترای دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. تهران.
4. Marlatt, G. A., Gordon, J. R. (1985). Relapse prevention: Maintenance strategies in the treatment of addictive

الگوهای تدریس برتر علوم اجتماعی



دکتر مزده قربانعلی زاده

دبیر دبیرخانه کشوری علوم اجتماعی و سواد رسانه‌ای

اشاره

الگوهای «تدریس برتر» معلمانی هستند که روش‌های خلاقانه و مهارت‌هایشان در تدریس موفق، مؤثر و جذاب را ارائه می‌دهند. در ادامه این سلسله گفت‌وگوها با دو تن دیگر از دبیران برگزیده الگوی تدریس برتر در علوم اجتماعی مصاحبه شده است که از نظراتان می‌گذرد.

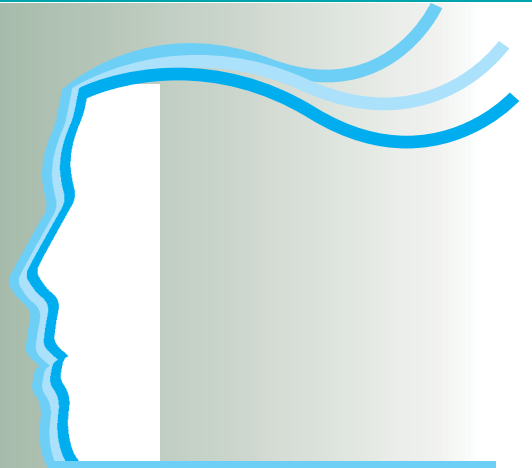


الگوهای برتر تدریس
علوم اجتماعی - قسمت دوم



شهلا سلطانی

رتبه اول جشنواره تدریس برتر در سال‌های ۱۳۹۶ و ۱۳۹۷، در محور تدریس حضوری و غیرحضوری درس تاریخ و جامعه‌شناسی



● لطفاً خودتان را به‌طور خلاصه معرفی کنید.

آموزش و پرورش برگزار شد، به‌عنوان دبیر حق التدریس در شهرستان کلاردشت، استان مازندران پذیرفته شدم. ابتدا در منطقه‌های روستایی و محروم و در دوره اول متوسطه تدریس می‌کردم و بعد

○ شهلا سلطانی، کارشناس ارشد جامعه‌شناسی هستم. در سال تحصیلی ۱۳۸۲، با شرکت در آزمونی که از طرف وزارت



از چهار سال به دوره دوم متوسطه دعوت شدم. در طول فعالیت آموزشی، علاوه بر کلاس و مدرسه، در بخش‌های متفاوتی نیز فعالیت داشته‌ام.

● چطور با جشنواره آشنا شدید؟ مهم‌ترین هدف و انگیزه‌تان از شرکت در جشنواره چه بود؟

○ اجازه دهید خاطره‌ای را تعریف کنم که به حضور در جشنواره‌ها بی‌ربط نیست. من در کودکی استادی به تمام معنا داشتم که هرگز مشاور و راهنمایی به قوت ایشان نداشته‌ام؛ مادرم خدایامرز همیشه وقتی از مدرسه برمی‌گشتم، بعد از احوال‌پرسی، روبه‌رویم می‌نشست و می‌پرسید: «خب، چه خبر؟» شور و شوق او برای شنیدن اخبار مدرسه، به من انگیزه می‌داد که از اخبار علمی و موفق حرف بزنم.

ایشان در طول هفته با من قرار «خاله‌بازی» می‌گذاشت و مهمان خانه من می‌شد. یکی از بازی‌های جذاب ما کلاس درس بود. مادر شایسته من، مثل دانش‌آموزی منضبط در کلاس من می‌نشست. من به او دیکته می‌گفتم و مشق‌هایش را خط می‌زدم. گاهی یک یا دو کلمه را غلط می‌نوشت تا من آن را تصحیح کنم. یک روز به من گفت: «اگه وقتی که با من معلم‌بازی می‌کنی، فکر کنی که چند نفر دیگه هم هستند که فقط قصد دارند از تو ایراد بگیرند، یا درباره کار تو قضاوت کنند، اون وقت چه کار می‌کنی؟»

و این برنامه‌ای شد برای دعوت از هم‌کلاسی‌ها و معلم‌بازی با آن‌ها. گاهی هم چند بالش مثل میز و نیمکت پشت سر هم می‌چیدم و عروسک‌هایم را روی هر کدام می‌نشاندم و برای آن‌ها سخنرانی می‌کردم. شاید باورتان نشود، این خاطره مربوط به کلاس دوم ابتدایی من است. اجرای برنامه در صف صبحگاه مدرسه و مبصر کلاس‌شدن، تمرینی بود که به تشویق مادرم برای گرفتن نتایج امروز در زندگی اجتماعی آن‌ها را انجام می‌دادم و اکنون معنی آن را درک می‌کنم. یادش بخیر! من اولین تجربه جشنواره‌ها را در خانه با مادرم برگزار کردم. البته ما شش خواهر و سه برادر بودیم که تقریباً یک کلاس کامل را می‌توانستیم پوشش بدهیم. من جدول ضرب را در حیاط خانه و در بازی لی‌لی با خواهران و برادرانم یاد گرفتم.

فکر می‌کنم حالا جواب سؤال شما را داده باشم. انگیزه من از دوران کودکی شکل گرفته بود و فقط باید در دنیای واقعی ارائه می‌شد. تاکنون در چندین جشنواره و مسابقه شرکت کرده‌ام، ولی طعم شیرین و لذت عاشقانه تدریس و تحصیل را با صدا و راهنمایی مادرم تجربه کرده‌ام. ان‌شاءالله تا هر وقت که خدا بخواهد، آن را ادامه خواهم داد.

و بگذارید یادی کنم از مدیریت و کمک‌های فکری پدر عزیزم که ان‌شاءالله روحش در آرامش باشد و از ما راضی باشد. من در بیشترین برنامه‌های ملی و دینی، سازمانی و اداری شهرستان مجری بوده‌ام و این موضوع را که مدرس آموزش خانواده شدم، مدیون پدرم هستم. یک روز عصر در آلاچیق حیاط خانه مشغول

صرف جای بودیم. پدرم همیشه یک رادیوی جیبی داشت که شبانه‌روز روشن بود. من دانش‌آموز دوم دبیرستان بودم. رادیو درباره اعتیاد برنامه داشت و طرح مسابقه‌ای که به نفرات برتر جایزه تعلق می‌گرفت. پدرم اصرار داشت که شما هم شرکت کن و چند جمله فرمود تا یادداشت کنم.

من با کمی اضطراب به اتاق آمدم و شماره روابط عمومی صدای استان مازندران را گرفتم. جالب است بدانید که چند دقیقه بعد صدای من از رادیو پخش شد و در انتهای برنامه جزو برندگان مسابقه بودم. تشویق و بوسه پدر روی پیشانی‌ام را هنوز به‌خاطر دارم.

برای بخش‌نامه‌هایی که به مدرسه ارسال می‌شوند، احترام زیادی قائل هستم. چون فکر می‌کنم کسانی که در اتاق فکر آموزش به این موضوع پرداخته‌اند، به توانمندی، دانش و تجربه من و همکارانم ایمان و باور دارند که مقدمات این‌گونه جشنواره‌ها و یا مسابقه‌ها را فراهم کرده‌اند. به‌علاوه، من معلم موظفم، از هرگونه تلاشی که به ارتقای علمی‌ام کمک کند، استقبال کنم.

● مقاله شما موفق به کسب رتبه در مرحله کشوری شد. از چه ایده و روشی برای تدریس استفاده کردید؟

○ گرچه تدریس مفاهیم هر درسی به روش خاص خودش نیاز دارد، اما در تدریس و سر کلاس باید به دو بعد توجه کرد: اول بعد علمی معلم و دوم بعد هنری تدریس که بر ذهنی کردن، ادراک و ابتکار، و خلاقیت تکیه می‌کند. آقای گیج، نظریه پرداز روش‌های تدریس، معتقد است که علم باید به‌عنوان بنایی نیرومند برای هنر تدریس به کار گرفته شود و نمی‌توان مجموعه‌ای از پایداه‌ها و بنیاده‌ها را از آن استخراج کرد. علم و هنر را می‌توان به‌عنوان فرایند یا محصول در نظر داشت. اگر در جریان تدریس احساس و عقل به هم پیوند بخورند، می‌توانند تأثیرات سازنده‌ای داشته باشند.

من برای تمام درس‌های کتاب یک داستان (سناریو) می‌سازم و با توجه به تعداد دانش‌آموزانم در کلاس، فعالیت‌های متفاوتی را به هر کدام از آن‌ها می‌سپارم. کار گروهی و داشتن گروه در کلاس درس مشوق خوبی برای رقابت سالم است و در کلاس رفاقت ایجاد می‌کند. گرچه در جشنواره تدریس برتر فرصت آموزش خاصی نبود، اما خوش‌بختانه داستانی که از قبل آماده شده بود، و تمرین هفت دقیقه‌ای با دخترانم در کردستان که به آن‌ها سلام و درود می‌فرستم، فضای دوستانه‌ای برای «تدریس مشارکتی» ایجاد کرد که در صحنه تدریس درخشش آن زبانزد همکاران بود.

حتماً می‌دانید که در جشنواره فقط ۱۰ دقیقه قبل از شروع مسابقه، ۹ دانش‌آموز در اختیار دبیر می‌گذاشتند که باید برای ۲۵ دقیقه تدریس همکاری می‌کردند. من در هفت دقیقه توجیهی، باید قاری قرآن که آیات مرتبط با تدریس را قرائت می‌فرمود، معلم‌یار گروه که چند سطر متن داشت، مدرس داوطلب، گروه نمایش، و بازخوان متن را آماده می‌کردم و کارهای پرسش

شفاهی و بررسی کار پژوهشی را انجام می‌دادم. یعنی همه ۹ نفر دانش‌آموزانم در جشنواره تکلیف و کاری را به عهده داشتند. یادم هست بعد از تدریس، دختران روی صحنه مسابقه کار نمادینی داشتند. آن‌ها مثل بازیکنان دور من حلقه زدند و می‌چرخیدند و با لهجه شیرین کردی می‌گفتند: «خانم خیالت تخت، رتبه اول براننده شماست.»

همکار محترمی در پایان جشنواره از من پرسید: «آیا شما به بچه‌ها سپرده بودی، در پایان تدریس آن حرکت نمایشی را اجرا کنند؟» من با لبخند جواب دادم: «اصلاً خبر نداشتم. از حرکت‌های نمایشی دختران تعجب کردم.» ایشان هم به شوخی فرمودند: «شما که در ۱۰ دقیقه این‌طور دل دانش‌آموزان را بردید، در طول سال باید کلاس فوق‌العاده‌ای داشته باشید.» گفتم: «شعار من این است که معلم باید عاشق باشد. هیچ کس از کلامی که مزین به آداب محبت باشد، گریزان نیست.» امیدوارم تا آخر عمر عاشق بمانم.

● مهم‌ترین چالش‌های شما در ارتباط با جشنواره چه بود؟

○ به نظر من هیچ آزمونی نیست که بدون فشار روانی باشد. اما بخش‌نامه‌هایی که به مدرسه‌ها ارسال می‌شوند، از حیث موضوع و نحوه اجرا و مخاطب متفاوت هستند. فقط ارسال و گذاشتن در پوشه مخصوص و امضای «رؤیت شد» دبیر نباید مورد نظر باشد، بلکه به پشتوانه اجرایی و حمایت و همکاری متولیان این موضوع نیاز دارد.

خب بخش‌نامه به همه معلمان این رشته و درس ابلاغ می‌شود. همکاری دوست دارد جدا از میزان تحصیلات و سابقه‌اش در جشنواره شرکت کند، در حالی که از صفر تا صد آمادگی به عهده خود اوست. به نظرم شرکت‌کننده در جشنواره مثل صاحب عزایی است که نمی‌داند غم از دست دادن عزیزش را تحمل کند یا چگونگی پذیرایی از مهمانان مراسم را.

همکار شرکت‌کننده، علاوه بر آموزش‌های لازم برای کلاس مسابقه، به مشاوره و آرامش درونی نیازمند است که باید از طرف مدیریت مدرسه و معاونت آموزشی اداره برایش فراهم شود. همچنین، محیط خانه باید برای آماده‌سازی مقدمات تدریس مناسب باشد. به دلیل پراکندگی جغرافیایی شهرهای استان تا مرکز، نباید دغدغه شرکت‌کننده، چگونه رفتن و آماده‌سازی وسایل ایاب وذهاب باشد. من در طول جشنواره با همکاری آشنا شدم که فیلم‌بردار و خودرو را هم خودش تهیه کرده بود.

البته نحوه تشویق شرکت‌کننده و دریافت امتیازی که ماندگار باشد و در سابقه خدمتش تأثیر بگذارد، انگیزه شرکت را در بقیه همکاران تقویت می‌کند.

● به نظر شما جشنواره چگونه می‌تواند به معلمان علوم اجتماعی کمک کند؟

○ جشنواره تدریس برتر که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در کردستان برگزار شد، به تدریس سه کتاب جامعه‌شناسی دوم

متوسطه اختصاص داشت. برای شرکت در مسابقه که به قید قرعه، درس مشخص می‌شد، باید طرح درس، سؤال استاندارد، پرده‌نگار (پاورپوینت) و روش تدریس آماده می‌کردیم. آماده‌شدن برای مجموع ۴۱ درس و مجموع مقدمات آزمون، بهترین فرصتی بود که به من دبیر برای کسب اطلاعات درست و تکمیل یافته‌هایم کمک می‌کرد. شاید من برای مسابقه آماده می‌شدم، اما یادگیری انواع روش‌ها، نوشتن نمونه طرح درس، طرح سؤال و کلاس‌داری در زمان محدود، جدا از نتایج این جشنواره، برکتی است که تا آخرین روز معلمی به من کمک خواهد کرد.

از سوی دیگر، آشنایی با همکاران از استان‌ها و شهرهای متفاوت، کسب تجربه از روش تدریس همکاران عزیز، پیدایش دوستی‌های پایدار و یا به قول معروف «داشتن خانهای در تمام شهرهای ایران»، دستاورد دیگر حضور در این جشنواره بود. معلمی که در جشنواره و مسابقه علمی شرکت می‌کند، چه امتیازی دریافت کند یا نکند، دیگر هرگز به دوره قبل از جشنواره برنمی‌گردد و دستاوردهای علمی او فراتر از دریافت تقدیر و جایزه‌های ظاهری، به کلاسش برکت می‌دهد.

● برای تقویت جشنواره و استقبال معلمان از آن چه پیشنهادی دارید؟

○ همان‌طور که کارنامه دانش‌آموز حاصل تلاش خود او، همکاری خانواده، و تدریس معلمان است، جشنواره‌ها هم نیازمند امکانات و تجهیزاتی هستند که برای اجرای روش تدریس لازم است در اختیار معلم قرار بگیرد. حتی اجرای بعضی از روش‌ها ایجاب می‌کند که معلم دوره آموزشی خاصی را گذرانده باشد تا آمادگی لازم را برای ایفای نقش و بهره‌گیری از منابع و موقعیت به دست آورد.

آموزش روش‌های تدریس فعال، برگزاری کارگاه‌های توانمندسازی همکاران در طول سال تحصیلی، برگزاری نشست‌های تخصصی گروه‌های درسی با دعوت از استادان درس‌های جشنواره، استفاده از فضای مجازی برای تقویت آموخته‌ها از سوی دبیرخانه گروه علوم اجتماعی، تشکیل کانال‌های آموزشی که بخش‌های چالشی درس‌ها را بررسی کند و به دبیر برای موفقیت در کلاس یاری رساند (مثل کاری که خانه علوم انسانی در بررسی کتاب توسط مدرس محترم، خانم بیدقی انجام دادند)، می‌تواند در شرکت موفق همکاران در جشنواره بسیار مؤثر باشد.

بعضی فعالیت‌ها، مثل صدور بخش‌نامه، به‌قدری سنگین انجام می‌شوند که در نگاه اول «ترس» و «نمی‌توانم» را به مخاطب تلقین می‌کنند. ساده‌نگاری بخش‌نامه و پیچیده‌نبودن تعریف مطلب، ذهن همکار را برای پذیرش کار آماده می‌سازد. شاید نحوه تشویق و امتیازهای جانبی حضور در جشنواره هم نقطه قوتی در جذب و مشارکت بیشتر همکاران به وجود آورد.

ممنونم که با این مصاحبه، خاطره شیرین جشنواره را برایم تازه کردید. امیدوارم همه همکاران عزیز و دانش‌آموزان سرزمینم از همه امکانات لازم برای آموزش برخوردار باشند و خداوند یارشان باشد.



داود مهدوی کنده

رتبه اول جشنواره تدریس برتر در محور تحلیل محتوای کتاب جامعه‌شناسی ۲ پایه یازدهم رشته ادبیات و علوم انسانی

موضوع دوچندان شده بود و اخلاق پژوهش ایجاب می‌کرد که کار به صورت علمی و به‌دور از تعصب انجام گیرد. زیرا دقیق نبودن تحلیل می‌تواند به جای بهبود روند تدریس، معلمان و دانش‌آموزان را سردرگم کند. علاوه بر این، از منظر اجرایی نیز، نبود ساختار و سامانه اطلاع‌رسانی از روند پذیرش و نحوه برگزاری و مرحله‌های پایانی جشنواره، باعث سردرگمی و بلامتکلیفی شده بود.

● به‌نظر شما جشنواره چه کمکی می‌تواند به معلمان علوم اجتماعی بکند؟

○ دانش‌آموختگان رشته علوم اجتماعی، بر اساس ماهیت رشته‌شان، با پژوهش و تحقیق بیشتر سروکار دارند. جشنواره فرصت خوبی به دست می‌دهد تا توانایی معلمان علوم اجتماعی در عرصه آموزش و پرورش و به‌ویژه در فرایند تدریس رشد کند و نمایان شود.

همچنین جشنواره در این بخش، به معلمان علوم اجتماعی کمک می‌کند تا مباحث انتزاعی فلسفی و ایدئولوژیک کتاب را به روش تحلیل محتوا به‌خوبی قابل فهم سازند و با مثال‌های تجربی و انضمامی بتوانند در یادگیری و تفهیم مطالب و آسان‌سازی فرایند آموزش نقش مؤثری ایفا کنند.

● برای تقویت جشنواره و استقبال معلمان از آن چه پیشنهادی دارید؟

● به نظرم وجود مشوق‌های انگیزه‌بخش، حمایت‌های مالی و ارتقای رتبه علمی معلمان که در جشنواره شرکت می‌کنند و مقام به دست می‌آورند، می‌تواند نگرش معلمان را تغییر دهد و شرکت حداکثری را به دنبال داشته باشد تا شاهد رقابت پرباری در جشنواره باشیم.

● از طریق «گروه‌های تکنولوژی» شهرستان و استان، اطلاعات لازم در اختیار معلمان قرار گیرد تا به اهمیت جشنواره از نظر بهبود فرایند تدریس پی ببرند.

● افراد متخصص که از بدنه علوم اجتماعی هستند، به عنوان دست‌اندرکاران و ارزیابان جشنواره به کار گرفته شوند.

● لطفاً خودتان را به‌طور خلاصه معرفی کنید.

○ این‌جانب داود مهدوی کنده، دکترای جامعه‌شناسی، گرایش «سیاست‌گذاری فرهنگی» از دانشگاه خوارزمی و دبیر جامعه‌شناسی استان اردبیل، شهرستان پارس‌آباد هستم. بنده ۱۸ سال در آموزش و پرورش و ۱۰ سال در دانشگاه تدریس کرده‌ام. چندین مقاله در زمینه علوم اجتماعی در فصلنامه‌های علمی و پژوهشی، علمی و ترویجی و تخصصی و همچنین در همایش‌های بین‌المللی تألیف و به چاپ رسانده‌ام. به تدریس درس‌های جامعه‌شناسی علاقه‌مندم و به همین سبب بیشتر وقت را به بررسی نحوه تدریس و چگونگی یادگیری دانش‌آموزان و همچنین مطالعه مباحث روز جامعه‌شناسی برای تسلط بر محتوای کتاب می‌گذرانم.

● چطور با جشنواره آشنا شدید؟ مهم‌ترین هدف و انگیزه شما برای شرکت در جشنواره چه بود؟

○ آشنایی بنده با جشنواره از طریق گروه علوم اجتماعی استان اردبیل و همچنین کارشناس تکنولوژی دوره دوم متوسطه شهرستان «پارس‌آباد» بود. کتاب درسی جامعه‌شناسی مباحث نسبتاً پیچیده‌ای را مطرح کرده که سبب افت تحصیلی دانش‌آموزان و بی‌میلی معلمان به تدریس آن شده است. لذا تصمیم گرفتم در جشنواره شرکت کنم تا در راستای کاهش مشکلات تدریس متن کتاب درسی، با استخراج مؤلفه‌های اصلی و «تحلیل محتوا»، هم فرایند تدریس را برای معلمان آسان‌تر و هم شرایطی فراهم کنم که دانش‌آموزان مطابق با روش‌های فعال و مشارکتی به راحتی درس را یاد بگیرند.

● شما موفق به کسب رتبه در مرحله کشوری شده‌اید. از چه ایده و روشی استفاده کرده‌اید؟

○ بنده ساختار کتاب درسی جامعه‌شناسی پایه یازدهم را از منظر سازمان‌دهی محتوا بررسی کرده‌ام. باتوجه به اینکه روش پژوهشی رساله دکتری‌ام روش تحلیل محتوای کمی و کیفی بود، در تحلیل کتاب درسی نیز از چارچوب روش‌شناختی تحلیل محتوای کمی و کیفی بهره گرفتم. برای گردآوری اطلاعات از فن فهرست‌وارسی و کدگذاری استفاده کردم و از طریق احصای همه واحدهای تحلیل (کلمه، عکس، جمله، عبارت و فعالیت‌ها)، گردآوری صورت گرفت. ابتدا در بخش کیفی، مقوله‌های اصلی از کتاب استخراج شدند. سپس در بخش کمی، فراوانی این مقوله‌ها در متن‌ها مشخص شد. به این ترتیب یافته‌هایی به دست آوردم که در نتیجه‌گیری تحلیل به آن‌ها اشاره شده است.

● مهم‌ترین چالش شما با جشنواره چه بود؟

○ مهم‌ترین چالش بنده، تازه و بدیع بودن محور تحلیل محتوای کتاب در بخش جشنواره بود. در واقع، پیشینه‌ای در این زمینه وجود نداشت تا به عنوان الگو مورد استفاده قرار بدهم. با توجه به اینکه مخاطبان تحلیل معلمان و دانش‌آموزان هستند، حساسیت



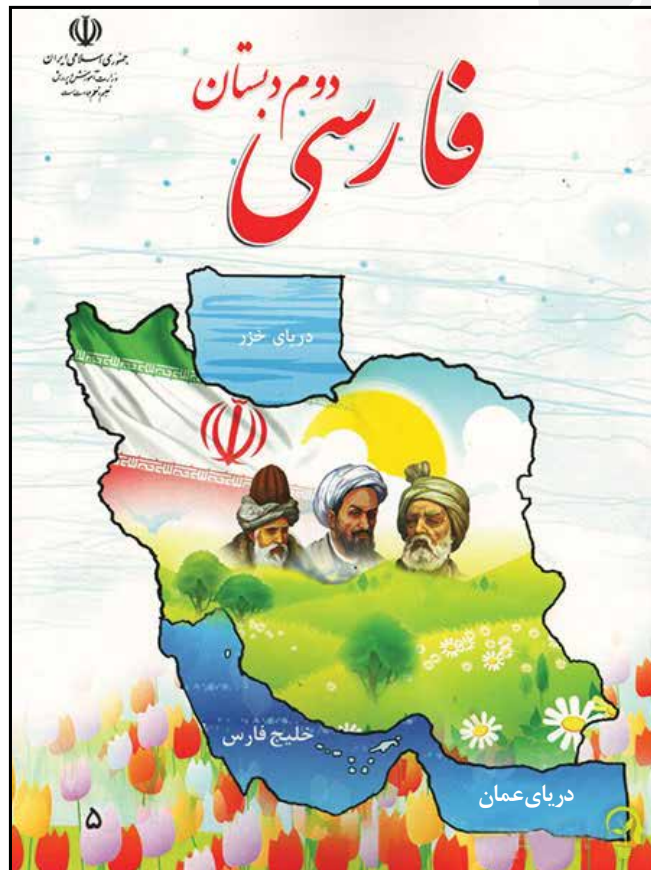
تحلیل محتوای کتاب جامعه‌شناسی پایه یازدهم رشته ادبیات و علوم انسانی - داود مهدوی کنده

مهارت‌های اجتماعی در کتاب فارسی

تحلیل محتوای کتاب درسی فارسی پایه دوم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی



ستاره موسوی
دکترای علوم تربیتی



چکیده

آموزش مهارت‌های اجتماعی در محیط‌های آموزشی، دانش‌آموزان را در مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی، با وجود مشکل‌ها و آسیب‌هایی که آن‌ها را تهدید می‌کنند، موفق می‌سازد. به عبارت دیگر، مهارت‌های اجتماعی توان افراد و مقاومت آن‌ها را در برابر دشواری‌های زندگی اجتماعی بالا می‌برد. بنابراین آموزش مهارت‌های اجتماعی از دوران اولیه زندگی ضروری است و کتاب‌های درسی یکی از منابع اصلی انعکاس این آموزه‌ها می‌توانند باشد.

در این راستا، هدف پژوهش حاضر بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در کتاب درسی تازه تألیف فارسی پایه دوم ابتدایی است. نتایج تحلیل محتوا نشان داد که میزان توجه به مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی از بیشترین مقدار توجه تا کمترین مقدار عبارت‌اند از: مهارت مکالمه، مهارت دوست‌یابی، فعالیت‌های گروهی، مدیریت بحران و تعارض، و خودتنظیمی.

کلیدواژه‌ها: مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های فردی، کتاب فارسی، دوم ابتدایی، مدیریت بحران، خودتنظیمی

مقدمه

فراگیرندگان باید تمامی مطالب و محتوای موجود در کتاب‌های درسی را مطالعه کنند و یاد بگیرند تا بتوانند به موفقیت آموزشی دست یابند (محسنی، ۱۳۹۰).

با توجه به اهمیت و کاربرد گسترده کتاب‌های درسی در نظام آموزشی متمرکز ایران، کارایی و مناسب بودن آن برابر با مطلوب بودن نظام آموزشی و ناکارآمدی و مشکل بودن آن مساوی با ناکارایی و ضعف نظام آموزشی است. از این رو، توجه به کتاب‌های درسی و رعایت اصول علمی در تدوین آن‌ها، توجه به نیازهای آموزشی در تألیف کتاب‌های درسی و هماهنگ ساختن آن‌ها با توانایی‌های ذهنی دانش‌آموزان از چنان حساسیتی برخوردار است که بسیاری از کارشناسان، برنامه‌ریزان، و مؤلفان کتاب‌های درسی و حتی معلمان به صورت مداوم مشغول بررسی و اصلاح آن هستند؛ به گونه‌ای که هر ساله هزینه‌های زیادی صرف تغییر و اصلاح کتاب‌های درسی می‌شود (مرآتی، ۱۳۸۲).

در این راستا پژوهش حاضر به تحلیل محتوای کتاب فارسی پایه دوم از نظر مهارت‌های اجتماعی پرداخته است.

روش تحقیق

پژوهش حاضر، با توجه به هدف کلی تحقیق (تحلیل محتوای کتاب درسی)، «کاربردی» است، زیرا به وسیله نتایج آن معلمان و دانش‌آموزان از میزان هوش هیجانی و مؤلفه‌های شادکامی در کتاب درسی آگاهی می‌یابند و برای رشد و پیشرفت و افزایش دانش خود در این زمینه تلاش می‌کنند. همچنین برنامه‌ریزان، مؤلفان و دست‌اندرکاران تهیه و تدوین کتاب‌های درسی می‌توانند به منظور تهیه محتوای کتاب‌های جدید و یا تهیه متون مرتبط با کتاب‌های درسی، نتایج آن را مورد مطالعه قرار دهند.

پژوهش حاضر از لحاظ میزان آگاهی در خصوص متغیر مورد مطالعه «توصیفی» است. از لحاظ توالی زمانی برای جمع‌آوری داده‌ها «گذشته‌نگر» است. از لحاظ انواع داده‌های جمع‌آوری شده، «کیفی» و از لحاظ معیار طرح تحقیق «غیرتجربی» و «توصیفی» است. این تحقیق کتاب درسی فارسی خواندن و نوشتن پایه دوم دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ را بررسی و تحلیل کرده است.

جامعه آماری تحقیق، شامل کتاب فارسی پایه دوم دوره ابتدایی بود که مشتمل بر کتاب‌های خواندن و نوشتن است. در پژوهش حاضر هر یک از بخش‌ها، مانند عنوان درس، متن درس، شکل، نقشه، فعالیت در کلاس، پرسش و گفت‌وگو در کلاس، به عنوان نمونه‌های تحقیق در نظر گرفته شده‌اند. همچنین، به علت محدودیت جامعه آماری، به جای نمونه‌برداری، از سرشماری استفاده شد و نمونه و جامعه یکسان در نظر گرفته شدند.

هر فرد برای زندگی موفق، علاوه بر مهارت‌های فردی، به مهارت‌های اجتماعی نیز نیاز دارد. مهارت‌های اجتماعی مجموعه ظرفیت‌هایی هستند که موجب پیشرفت فرد در زندگی اجتماعی می‌شوند. در واقع، مهارت‌های اجتماعی مجموعه رفتارهای آموخته‌شده‌ای هستند که فرد را توانمند می‌سازند با دیگران رابطه اثربخش داشته باشد و از بازخوردهای نامعقول اجتماعی خودداری کند. همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، تقاضای کمک کردن، تعریف و تمجید از دیگران، و قدردانی کردن، نمونه‌هایی از این نوع رفتار هستند (اکرز و همکاران، ۲۰۰۷).

بررسی‌های متعددی نشان می‌دهند که کمبود مهارت‌های اجتماعی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی دارد (ری و الیوت، ۲۰۰۶؛ به نقل از: آلماندا و همکاران، ۲۰۰۹). آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌تواند رفتارهای سازگار و همدلی را افزایش دهد و موجب بهزیستی اجتماعی دانش‌آموزان شود (صبحی و همکاران، ۱۳۹۷).

هدف از آموزش مهارت‌های اجتماعی افزایش توانایی‌های روانی - اجتماعی افراد است تا با تجهیز آنان به این قابلیت‌ها، امکان مقابله سازگارانه با مقتضیات و کشمکش‌های زندگی را فراهم آورده و عملکرد مثبت و منعطف را در ارتباط با سایر انسان‌ها، جامعه، فرهنگ و محیط تأمین کند و مانع بروز رفتارهای آسیب‌زا شود (اسکات و همکاران، ۲۰۰۱). مهارت‌های اجتماعی رفتارهایی هستند کلامی و غیرکلامی، مقبول، هدفمند، مرتبط به هم، تحت کنترل و آموختنی که بیشتر جنبه تعاملی دارند، موجب شروع و تداوم روابط متقابل و مثبت با دیگران می‌شوند، عزت‌نفس افراد را بالا می‌برند و پذیرش اجتماعی افراد را آسان می‌سازند (کرامتی، ۱۳۸۴).

کتاب‌های درسی از سنتی‌ترین رسانه‌های آموزشی

به شمار می‌آیند که از

طریق آن‌ها، برنامه‌های

درسی به صورت کتبی

ارائه می‌شوند. کتاب‌های

درسی تغییرات برنامه

درسی را منعکس

می‌کنند و ارزش‌های

جامعه را دربرمی‌گیرند.

به علاوه، در نظام‌های

آموزشی متمرکز و

امتحانات هماهنگ،

اهمیت خاصی

دارند، زیرا در این

نوع نظام آموزشی،

میزان توجه به مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در کتاب فارسی پایه دوم ابتدایی

مؤلفه	فراوانی	درصد
مهارت مکالمه	۳۷۶	۶۶/۲
فعالیت‌های گروهی	۱۹۲	۳۳/۸
مهارت دوست‌یابی	۲۳۲	۶۲/۷
خودتنظیمی	۷	۴/۶
مدیریت بحران و تعارض	۵۵	۱۴/۹

یافته‌ها

سؤال: میزان توجه به مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در محتوای کتاب فارسی پایه دوم ابتدایی تا چه حد بوده است؟

بحث و نتیجه‌گیری

۱. میزان توجه به مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی از بیشترین مقدار توجه تا کمترین مقدار عبارت‌اند از: مهارت مکالمه، مهارت دوست‌یابی، فعالیت‌های گروهی، مدیریت بحران و تعارض، و خودتنظیمی.

۲. مؤلفان، طراحان و برنامه‌ریزان برنامه درسی، در تدوین کتاب فارسی برای سال‌های آینده، به نتایج این تحقیق توجه کنند تا این کتاب و سایر کتاب‌های درسی دوره اول متوسطه از کیفیت بهتری برخوردار شوند.

۳. نتایج این پژوهش در حوزه برنامه‌ریزی درسی حاوی این پیام است که در کتاب‌های درسی فارسی دوم ابتدایی باز هم توجه ناچیزی به مهارت‌های اجتماعی شده است و ضرورت بازنگری جدی در هدف‌گذاری‌ها، محتوا و به‌طور کلی برنامه‌های درسی در زمینه مذکور احساس می‌شود. بر عهده برنامه‌ریزان درسی است که با شناخت و مطالعه بیشتر در زمینه مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در برنامه درسی ملی، نسبت به ارائه آن‌ها در محتوای کتاب‌های درسی گام بردارند و دانش‌آموزان را هرچه بیشتر با این مؤلفه‌ها آشنا سازند.

پیشنهادها

۱. به‌منظور غنی‌سازی محتوای کتاب‌های درسی، به مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی بیشتر توجه کنید.
۲. روش‌های تدریس را براساس مهارت‌های اجتماعی بررسی کنید.
۳. تصویرهای موجود در کتاب فارسی را تا حد بیشتری با مؤلفه‌های مربوط به تصویر تطبیق دهید.
۴. به منظور پرورش دانش و آگاهی معلمان دوره ابتدایی در زمینه مهارت‌های اجتماعی و شناسایی هر چه بیشتر مؤلفه‌های این مهارت، برای ایشان کلاس‌های ضمن خدمت برگزار کنید.

۵. مدیر، معلمان و سایر دست‌اندرکاران برنامه‌های آموزش و پرورش، برای استفاده از روش‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی، برنامه‌ریزی‌ها و هماهنگی‌های لازم را انجام دهند.

منابع

۱. محسنی، اکرم (۱۳۹۰). «اثر شادبودن معلمان بر دانش آموزان». وبگاه راسخون.
۲. مرآتی، کیانوش (۱۳۸۲). «به شادی همی دار تن را جوان». ماهنامه پیوند. شماره ۲۸۹.
۳. کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۴). نگاهی نو و متفاوت به رویکرد یادگیری مشارکتی. انتشارات فرانگیزش. مشهد.
۴. صبحی فراملکی، ناصر؛ پورعبدل، سعید؛ سجادیور، سیدحامد (۱۳۹۷). «اثر بخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود بهزیستی اجتماعی دانش‌آموزان زورگو». نشریه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی. دوره نهم. شماره ۳۴.
5. Amanda W. Harrell, Sterett H. Mercer, Melissa E. De Rosier. (2009). Improving the Social- Behavioral Adjustment of Adolescents: the Effectiveness of a Social Skills Group Intervention. I child FAM Stud 18:378- 387.
6. Greshman, F., Elliott, S. (1999). The social skills rating system. Criclepin MN: American Guidance services.
7. Scott, Sally, Shaw, Stant. (2001). Using development research to study one's teaching of and instruction design course. Journal of effective management in classroom. vol. 3, no. 2, pp 42-54.
8. Akers, R. M. Arvind, K. Onnlanza, K. (2007). "Social Learning and Deviant Behavior: A Specific Test of A General Theory". Journal of Western Criminology Review. Vol. 44, p. 636-655.

با توجه به ارتباط این مقاله با کتاب‌های درسی، این مقاله در اختیار کارشناسان مربوطه در دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری قرار گرفت و نظرات این دفتر درباره مقاله حاضر در این بخش برای آگاهی مخاطبان مجله آمده است.

۱. نویسنده محترم در این مقاله تنها به ضرورت و اهمیت مهارت‌های اجتماعی پرداخته است و تئوری‌وار ضرورت آموزش مهارت‌ها را بیان کرده است.

۲. دانش‌آموزان در هر پایه تحصیلی چندین کتاب دارند (مثلاً در پایه دوم کتاب‌های فارسی، ریاضی، قرآن، هدیه‌های آسمان) ضرورتی ندارد مهارت‌ها در هر کتاب تکرار شود. نویسنده باید در مجموع این چند کتاب مهارت‌ها را مشخص می‌کرد و اگر احیاناً مطالب هم‌پوشانی داشتند مشخص می‌کرد. زیرا در برنامه درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری مخصوصاً در دوره اول ابتدایی آموزش تلفیقی مدنظر است.

۳. نویسنده محترم تنها به ذکر ۵ مؤلفه از مهارت‌های اجتماعی پرداخته است و مشخص نکرده است منظور از هر مؤلفه چیست؟ مثلاً منظور از مهارت مکالمه آیا ارتباط کلامی است یا غیر کلامی؟ و یا منظور از مهارت خودتنظیمی چیست؟ قدرت نه گفتن، کنترل خشم، بیان احساس، همدلی و ... آیا این مهارت‌ها بخشی از مهارت خودتنظیمی است یا خیر؟ و ...

مهارت‌های اجتماعی که دانش‌آموز پایه دوم باید بیاموزد فراتر از مؤلفه‌های نویسنده محترم است.

۴. در این پژوهش به یافته‌های بسیار مختصر و بسیار کلی پرداخته شده است و نمی‌تواند برای مؤلفان، طراحان و برنامه‌ریزان درسی در تدوین کتاب روشنگری نماید.

خلاصه‌نویسی

الدوز تبریزی

دکترای جامعه‌شناسی

حسن کورانی

دانشجوی دکترای مدیریت

چکیده

در صفحه پایانی هر یک از درس‌های کتاب‌های «جامعه‌شناسی و هویت اجتماعی»، سه بخش «مفاهیم کلیدی»، «خلاصه کنید» و «آنچه از این درس آموختیم» قرار داده شده است که دانش‌آموز باید کامل کند. اما این صفحه‌ها در فرایند یاددهی - یادگیری علوم اجتماعی غالباً یا موردتوجه قرار نمی‌گیرند و نانوشته می‌مانند یا به شیوه‌های نادرست کامل می‌شوند. برای مثال، معلم یا یکی از دانش‌آموزان مفهوم‌ها و خلاصه را می‌نویسد و در اختیار بقیه قرار می‌دهد. در حالی که تکمیل این صفحه می‌تواند فرصت‌های مناسبی برای تعمیق دانسته‌ها و تقویت مهارت‌ها ایجاد کند.

کلیدواژه‌ها: خلاصه‌نویسی، جامعه‌شناسی، مهارت نوشتن

خلاصه‌نویسی و نکته‌برداری از مطالب مهمی که مطالعه می‌کنیم، کاری ارزشمند است که هم یادگیری را عمیق‌تر می‌سازد، هم امکان مرور سریع و چندباره مطالب را فراهم می‌آورد و هم مهارت نوشتن را ارتقا می‌بخشد.

برای دستیابی به این هدف‌ها، کسی که قصد خلاصه‌نویسی دارد، ابتدا باید متن موردنظر را به‌طور دقیق مطالعه کند، نکته‌های مهم و کلیدی آن را خوب به‌خاطر بسپارد و سپس این نکته‌ها را یادداشت یا در کتاب به طریقی مشخص کند تا برای مطالعه دوباره یا انجام فعالیت پایانی، این نکته‌های مهم را در دسترس داشته باشد. سپس ارتباط مطالب مهم را تشخیص بدهد. برای مثال، مشخص کند که کدام نکته توضیح بیشتر نکته دیگر است یا کدام نکته علت یا دلیل نکته‌ای دیگر را نشان می‌دهد یا حتی پاسخی است برای نکته‌ای دیگر.

پیدا کردن رابطه میان نکته‌های مهم و بازنویسی مطالب بر اساس نظامی که دانش‌آموز خودش بدان پی برده است،

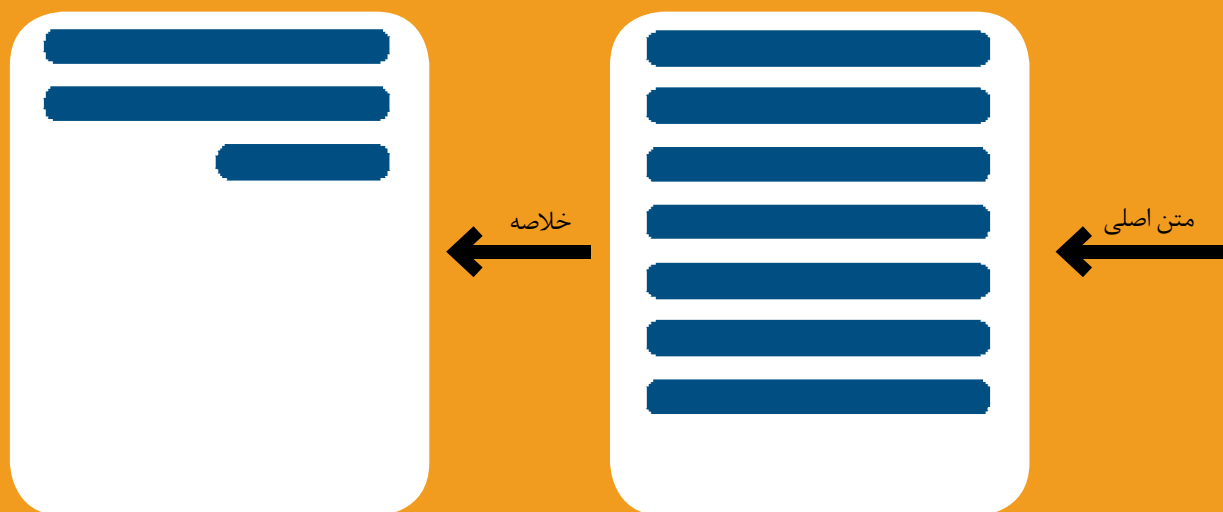
با عبارت‌ها و کلمه‌هایی که خودش کنار هم قرار می‌دهد، خلاصه‌ای مؤثر بر یادگیری خواهد بود. دانش‌آموز با این کار هم درس را بهتر یاد می‌گیرد، هم یک‌بار آنچه را که آموخته است برای خودش می‌نویسد تا مطمئن شود که توانایی روی کاغذ آوردن آن مطالب را دارد.

بنابراین مطالعه دقیق یک متن و فهم و یادگیری آن، پیش از خلاصه‌نویسی از آن، لازم و ضروری است؛ چرا که **خلاصه‌نویسی، رونویسی نیست.**

علاوه بر این، هر دانش‌آموز خودش باید کار خلاصه‌نویسی را انجام دهد. در غیر این صورت، تنها نصیب دانش‌آموز از مطالعه خلاصه نوشته‌شده توسط دیگری این است که مطالب و مباحث مرتبط با یک موضوع را که گاهی در کتاب درسی بنا به دلایلی پراکنده است، به‌صورت یکجا در دست خواهد داشت؛ آن هم در صورتی که خلاصه نوشته‌شده صحیح و کامل باشد و به دلیل خلاصه‌شدن دشوارتر از متن اصلی نباشد.

به دیگر سخن، **خلاصه‌نویسی را نباید با خلاصه‌خوانی اشتباه گرفت؛** اشتباهی که این روزها فراوان شاهد آن هستیم. خلاصه‌خوانی فرار از مطالعه کتاب درسی است و متأسفانه بسیاری از معلمان دلسوز، این امکان را برای دانش‌آموز فراهم می‌کنند. یعنی با خلاصه کردن متن درس‌ها و در اختیار دانش‌آموز قرار دادن این خلاصه‌ها به‌صورت جزوه، و یا با معرفی کتاب‌های کمک‌آموزشی، این کار را انجام داده‌اند.

البته این معلمان دلایلی هم برای کار خود می‌آورند؛ از جمله فراهم کردن امکان آسان‌خوانی برای دانش‌آموز امروزی که مفهوم‌ها و عبارت‌های دشوار را به‌سادگی درک نمی‌کند، انتقال فوری پیام به دانش‌آموز امروزی که حوصله شنیدن مباحث طولانی را ندارد، تأمین رضایت دانش‌آموز امروزی که حوصله خواندن متن‌های طولانی را ندارد و ... همه این‌ها شاید ویژگی‌های بسیاری از دانش‌آموزان ما - و البته نه همه آن‌ها



باشد. ویژگی‌هایی که ما معلمان آن‌ها را عیب و نقطه ضعف دانش‌آموزان امروزی می‌دانیم و همواره از آن گله‌مندیم. غافل از اینکه همین شیوه مواجهه ما معلمان با دانش‌آموزان امروزی، یکی از عوامل تداوم این ویژگی‌ها در دانش‌آموزان است. واژه‌های دشوار برای دانش‌آموز نامأنوس‌اند. ما این واژه‌ها را برای او ساده می‌کنیم. متن کتاب به نظر او طولانی است. ما این متن را کوتاه می‌کنیم. فهم بعضی از مطالب درس برای او غیرممکن به نظر می‌رسد. ما این بخش از کتاب را حذف می‌کنیم. او حوصله شنیدن توضیح‌های مبسوط معلم را ندارد. ما هم جزوهای فاقد مباحث طولانی و دشوار تهیه می‌کنیم. گفتار و نوشتار دانش‌آموز دبیرستانی ما در پرسش‌های شفاهی و آزمون‌های کتبی تفاوت چندانی با دانش‌آموز ابتدایی ندارد. ما از این نقطه ضعف او چشم‌پوشی می‌کنیم و به آنچه گفته یا نوشته با اغماض نمره‌ای می‌دهیم. در واقع آنچه ما انجام می‌دهیم، کمک به رشد توانایی‌ها و مهارت‌های دانش‌آموز نیست؛ کنار آمدن و مدارا کردن با اوست.

عیب‌های خلاصه‌نویسی معلم و خلاصه‌خوانی دانش‌آموز به همین محدود نمی‌شود. از دیگر عیب‌های این کار منتقل‌نشدن بعضی از مطالب حائز اهمیت کتاب به دانش‌آموز، تحقق نیافتن هدف‌ها و تقویت‌نشدن مهارت‌های پیش‌بینی‌شده در اسناد بالادستی و کتاب درسی است.

صفحه پایانی هر یک از درس‌های کتاب‌های جامعه‌شناسی و هویت اجتماعی شامل سه بخش «مفاهیم کلیدی»، «خلاصه کنید» و «آنچه از این درس آموختیم» است؛ صفحه‌ای که در فرایند یاددهی-یادگیری چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد. در حالی که دانش‌آموز با تکمیل این صفحه می‌تواند مهارت‌هایی کسب کند و توانایی‌هایی را در خود ارتقا بخشد که هم‌سو با هدف‌های دانشی، نگرشی و مهارتی اسناد بالادستی است. در ابتدای کتاب جامعه‌شناسی (۱) پایه دهم چندجمله‌ای هم

به‌عنوان راهنمای تکمیل این بخش آورده شده است. در «سخنی با دانش‌آموز» کتاب جامعه‌شناسی (۱) پایه دهم هم به دانش‌آموز گفته شده که برای نوشتن خلاصه، ابتدا پرسش‌های مهمی را که هر درس در پی پاسخ‌دادن به آن‌هاست، پیدا کنند تا بتوانند مطالب مهم را از مطالبی که اهمیت کمتری دارند، تشخیص دهند و خلاصه مطالب مهم را بنویسند یا مفاهیمی را که در قسمت مفاهیم کلیدی نوشته‌اند، تعریف کنند یا رابطه بین مفاهیم اصلی و فرعی درس را در قالب گزاره‌ها و جمله‌هایی بنویسند.

با انجام این کار، دانش‌آموز علاوه بر یادگیری تعریف‌های مفهومی مفاهیم، تشخیص شبکه مفهومی درس، بازنویسی مطالب مهم و تقویت مهارت نوشتن و گفتن که از نقطه ضعف‌های بسیاری از دانش‌آموزان است، به اشکال‌ها و ابهام‌های احتمالی خودش هم پی می‌برد و این فرصت را پیدا می‌کند که قبل از حضور در کلاس، یک یا چند بار دیگر درس را مطالعه کند و یاد بگیرد.

تنها محدودیتی که در پرداختن به این قسمت از کتاب وجود دارد، تناسب‌نداشتن ساعت‌های آموزشی پیش‌بینی‌شده برای کتاب‌های جامعه‌شناسی با محتوای این کتاب‌هاست که معلم و دانش‌آموز را نه تنها در تکمیل این صفحه که در انجام همه فعالیت‌های پیش‌بینی‌شده در کتاب با دشواری مواجه می‌کند. این مشکل باعث می‌شود که معلم فرصت کافی در اختیار نداشته باشد که این صفحه را در کتاب درسی دانش‌آموزان بررسی کند تا مهارت‌های دانش‌آموز را تقویت و اشتباه‌های احتمالی او را اصلاح کند که آن هم با بهره‌گیری از برخی روش‌های نوین تا حد زیادی قابل انجام است. بررسی این صفحه‌ها در کتاب‌های دانش‌آموزانی که آن را تکمیل کرده‌اند و مقایسه نوشته‌های دانش‌آموز با آنچه خودش در درس‌های قبل و در شروع خلاصه‌نویسی می‌نوشته، نشان‌دهنده اهمیت این صفحه در کتاب‌های جامعه‌شناسی است.

تأثیر آموزش مطالعات



محمدباقر نصیری
کارشناس آموزش ابتدایی

نبینیم، اما این بیماری، اگرچه پنهان، در جامعه وجود دارد. پس باید به دنبال عوامل بروز آن باشیم. اگر دولت، مدرسه و خانواده را در زمان حال محیط‌های بروز این بیماری بدانیم! وجه اشتراک آن‌ها چیست؟ یک وجه اشتراکشان این است که تمامی افرادی که امروز به‌عنوان عضوی از دولت، مدرسه و خانواده در جامعه هویت یافته‌اند، دانش‌آموختگان مدرسه‌ها بوده‌اند. اگر حس مسئولیت اجتماعی در قبال تاریخ، تمدن، فرهنگ، منابع ملی، محیط‌زیست و ... در آن‌ها کم‌رنگ است و اگر دارای روحیه فردگرایی هستند، بزرگ‌ترین دلیلش آموزش‌های اجتماعی در مدرسه بوده که نتوانسته است حس مسئولیت مدنی آن‌ها را به‌عنوان یک شهروند در قرن بیست‌ویکم تعلیم و آموزش دهد.

بنابراین لازم است در برنامه درسی مطالعات اجتماعی و تدریس آن و دبیران این رشته خانه‌تکانی اساسی صورت پذیرد، تا به دانش‌آموزانمان بیاموزیم به‌جای فحاشی به سایر رانندگان، به قوانین راهنمایی و رانندگی توجه کنند. بدانند دستورات پلیس در وهله اول برای حفظ سلامت آنان است. بیاموزیم حقوق شهروندی چیست و قانون چگونه بهترین آزادی را فراهم می‌آورد. به آن‌ها طرز انتقادکردن و صحبت‌کردن را بیاموزیم. بیاموزیم چگونه به میراث ملی و دستاوردهای مدنی کشورشان احترام بگذارند.

مطالعات اجتماعی در مدرسه‌ها فرصت مناسبی برای این آموزش‌هاست؛ که البته در اکثر مدرسه‌ها مورد بی‌مهری قرار می‌گیرد و اکثر مدیران و دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان آموزشی دغدغه علوم تجربی را دارند تا درس‌هایی مثل مطالعات اجتماعی. درس اجتماعی را برای تدریس به هر کسی واگذار می‌کنیم، در صورتی درس‌هایی مانند علوم تجربی، ریاضی و زبان را به دبیران تخصصی این رشته واگذار می‌کنیم. پس بیراه نیست که در ایران همه متخصص علم اجتماع می‌شوند و از راننده تاکسی تا کارگر ساده ساختمان، مسائل پیچیده اجتماعی را کارشناسی و در خصوص آن‌ها نظریه پردازی می‌کنند. به همین دلیل است که ما در حوزه علم اجتماع نظریه پرداز نداریم و در دوراهی سنت و نوگرایی (مدرنیته) سال‌هاست سرگردانیم. هنوز تکلیفمان با ایدئولوژی روشن نیست! و نمی‌دانیم چگونه یک جامعه به سمت «نظامی گرای» (میلیتاریسم) پیش می‌رود و عواقب آن چیست. چون ما به همه اجازه داده‌ایم به‌راحتی درباره علم اجتماع نظریه پردازی کنند.

تدریس علوم اجتماعی در دوره‌های ابتدایی و متوسطه، بخش مهمی از فعالیت‌های اساسی و هدف‌داری است که می‌توان به

درس «مطالعات اجتماعی» که با عنوان «Studies Social» در سایر کشورها نیز وجود دارد، سال‌های زیادی نیست که وارد مدرسه‌های ایران شده است (ملک عباسی، ۱۳۹۳). مطالعات اجتماعی نوعی ماده درسی است که یکی از هدف‌های اصلی آن تربیت افرادی است که بتوانند شهروندان خوبی برای جامعه باشند. در حالی که «علوم اجتماعی» نوعی رشته علمی است که به مطالعه جوامع بشری و ارتباطات افراد با یکدیگر می‌پردازد (خبرگزاری دانشجو، ۱۳۹۱). بنابراین این دو عنوان نباید با هم اشتباه گرفته شوند.

با توجه به توسعه جوامع بشری، نیاز به وجود قوانین و مقررات بیش از هر زمان دیگری احساس می‌شود؛ قوانینی که موجب برقراری نظم اجتماعی شوند و رفاه را برای همگان به ارمغان آورند (مردی، ۱۳۸۵). برای مثال، ثابت شده است هر چه میزان شناخت افراد از قوانین و مقررات راهنمایی و رانندگی بیشتر باشد، به همان میزان از تخلفات ترافیکی کاسته خواهد شد (پیشین).

مطالعات اجتماعی حوزه‌ای میان‌رشته‌ای است؛ یعنی از سایر درس‌ها، مانند جغرافیا، تاریخ، مدنی و حتی معارف استفاده می‌کند. در واقع می‌توان گفت پلی است که بین بسیاری از درس‌ها ارتباط برقرار می‌کند و در نتیجه این انسجام، یادگیری درس‌ها بهتر اتفاق می‌افتد (مظفری، ۱۳۸۰). نظر به اهمیت تدریس درس مطالعات اجتماعی در مدرسه‌ها، لازم است متخصصان تعلیم و تربیت و والدین نگاه تازه‌ای به این ماده درسی و برنامه‌ریزی درستی برای وصول به هدف‌های آن داشته باشند.

بیان مسئله

ممکن است نبود احساس مسئولیت اجتماعی را در جامعه



مات اجتماعی در یادگیری مهارت‌های اجتماعی

۲. تعاون: از شیوه‌های تدریس بسیار پر استفاده در مدرسه‌های ابتدایی، استفاده از بحث گروهی و تدریس اعضای تیم و پروژه است که میل به همکاری و تعاون را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد. در این شیوه‌ها، دانش‌آموزان با مفهوم «همکاری گروهی برای رسیدن به پیروزی» آشنا می‌شوند و درمی‌یابند که موفقیت گروه در موفقیت هر یک از اعضای گروه و به آن گره خورده است (فرخی‌پور، قربان‌زاده، نوروزی و کارگر، ۱۳۹۹، به نقل از: کاگان). بنابراین اعضای قوی‌تر گروه، ضعیف‌ترهای گروه را یاری می‌کنند.



۳. هویت: هویت مفهومی گسترده را دربر می‌گیرد و به حوزه‌های گوناگون زبان، دین و مذهب، نظام اجتماعی، تاریخ فرهنگی و ... تقسیم می‌شود (آشنا و روحانی، ۱۳۸۹). در کشور ایران نیز هویت متأثر از ملت‌های گوناگون است و از آن‌ها تأثیر می‌پذیرد (پیشین). درس مطالعات اجتماعی با یادآوری فرهنگ غنی ایران باستان، ذهن دانش‌آموزان را از سردرگمی هویتی خارج می‌سازد و آن‌ها را با دستاوردها و تاریخچه درخشان ایران باستان آشنا می‌کند که این خود موجب القای حس غرور و افتخار در دانش‌آموزان می‌شود. در کنار آن، فرهنگ غنی اسلامی را نیز نمی‌توان نادیده گرفت، زیرا از دیرباز با فرهنگ ما عجین شده و گویی از ابتدا همراه آن بوده است. یکی از مهم‌ترین تفکراتی که دین اسلام با خود به سرزمین ایران آورد، همگانی‌شدن آموزش خواندن و نوشتن بود که تا قبل از آن فقط طبقه اندکی شامل روحانیان زردشتی حق یادگیری آن را داشتند و برای افراد عادی منع شده بود (قزل ایاق، ۱۳۹۳، به نقل از: عریان، ۱۳۹۶).



نتیجه‌گیری

طبق بررسی‌های انجام‌شده، تدریس مطالعات اجتماعی و توجه به آن به‌عنوان حوزه‌ای میان‌رشته‌ای که به دنبال ایجاد آگاهی‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، انسانی و ... است، ضرورت دارد. مطالعات اجتماعی زمینه‌ساز و تقویت‌کننده میل به مشارکت و همکاری اجتماعی است و خود یکی از عوامل اصلی توسعه اجتماعی محسوب می‌شود. البته از نقش رسانه‌های جمعی نیز نباید غافل شد. مطالعات اجتماعی ابزاری است که نیل به هدف‌های موردنظر را در حیطه‌های شناختی، عاطفی و مهارتی آسان می‌کند، اما این بدان معنا نیست که تنها ابزار موجود است. نیل به هدف‌های موردنظر نیازمند خواست جمعی تمام سازمان‌ها و افراد جامعه است.

آن عنوان «جامعه‌پذیری کودکان و نوجوانان» را داد. کتاب‌های درسی در ایران به‌صورت متمرکز و از بالا به پایین تهیه می‌شوند و با وجود تلاش فراوانی که مؤلفان و دست‌اندرکاران امور انجام می‌دهند، بین مفهوم‌ها و دنیای ایجادشده توسط کتاب‌های درسی با واقعیت‌های موجود در جامعه، به‌ویژه با توجه به تنوع فرهنگی در خرده‌فرهنگ‌های مختلف، فاصله بسیار است و گاهی معلمان در ارائه مطالب و محتوای گردآوری‌شده دچار مشکلات متعدد می‌شوند.

در دوره ابتدایی سعی شده است مطالب اجتماعی به‌صورت کمی ارائه شوند. زیرا در این دوره هنوز دانش‌آموز قادر به تفکیک و درک بسیاری از مطالب به‌صورت مجزا نیست. بنابراین آنچه لازم است تا کودک بتواند ارتباط درستی با پیرامون خود برقرار کند، با هم به او ارائه می‌شود.

درس‌های مطالعات اجتماعی مجموعه‌ای بسیار ساده از موضوع‌های متفاوت، مانند تاریخ، جغرافیا، اقتصاد، مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی در ارتباط با انسان هستند. این علوم بدون اینکه هویتشان زیر سؤال برود، همگی با هم به کودک آموزش داده می‌شوند. فردی از نظر اجتماعی رشد یافته است که به‌راحتی بتواند با استفاده از مهارت‌های اجتماعی با دیگران ارتباط برقرار کند؛ یعنی با دیگران زندگی کند و سازگاری داشته باشد. رشد اجتماعی مهم‌ترین جنبه شخصیتی افراد است که هر قدر فرد سازگارتر و دارای روابط اجتماعی قوی‌تری باشد، در بستر اجتماع از نظر شخصیتی - شغلی موفق‌تر خواهد بود.

مفاهیم اصلی برنامه درسی مطالعات اجتماعی

۱. عدالت: آموزش رسمی در هر کشور نقش مستقیم و غیرمستقیمی در جامعه‌پذیری افراد بر عهده دارد (بیات و قاسمی، ۱۳۹۸). به نظر ارسطو، بهره‌مندی از سعادت و خوشبختی حاصل برخورداری از عدالت است (بیات و قاسمی، ۱۳۹۸، به نقل از: عالم، ۱۳۷۶). بنابراین عدالت از نیازهای اساسی انسان‌ها در هر دوره‌ای بوده و در عصر حاضر نیز از نیازهای انکارناپذیر جامعه است. همان‌طور که قبلاً نیز گفته شد، هدف تعلیم و تربیت در مدرسه‌ها تربیت شهروند مطلوب است. شهروند مطلوب کسی است که علاوه بر رعایت عدالت اجتماعی، دیگران را نیز به برقراری عدالت تشویق می‌کند. عدالت با مفهوم‌هایی همچون «برابری بین دو چیز» هم نزدیک است (بیات و قاسمی، ۱۳۹۸، به نقل از: یعقوبی، ۱۳۸۸).



منابع مقاله تأثیر آموزش مطالعات اجتماعی در یادگیری مهارت



۹ روش برای

آموزش مه

نیکول اردیکس^۱ نویسندهٔ کتاب «فراگیری در عمل» (راهنمای عملی برای اصلاح برنامهٔ درسی)

برخورداري از مهارت‌های اجتماعی قوی برای موفقیت در زندگی ضروری هستند. در اینجا ۹ روش برای ایجاد یک کلاس درس فراگیر^۲ و حمایت از توسعهٔ مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ارائه کرده‌ایم. تحقیقات و تجربه به ما می‌گوید که داشتن مهارت‌های اجتماعی برای موفقیت در زندگی ضروری است. معلمانی که به وجه متفاوت توسعهٔ فردی در کلاس توجه می‌کنند، همیشه مهارت‌های اجتماعی را طوری آموزش می‌دهند که طیف وسیعی از دانش‌آموزان را پوشش دهد. اساساً کلاس‌های درس فراگیر تبلور دنیای واقعی هستند که در آن، افراد با هر پیشه و توانایی در کنار هم زندگی می‌کنند. در واقع بخشی از مدرسه به همراه برنامهٔ درسی، به‌طور خاص برای رشد اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان مختلف وجود دارد. از طریق راه‌هایی که در ادامه تشریح می‌کنیم، می‌توانید کلاس درس فراگیرتری ایجاد کنید و از رشد مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان خود حمایت کنید.

تعیین وظایف کلاس

واگذاری کارهای کلاس به دانش‌آموزان فرصت‌هایی را برای نشان دادن مسئولیت‌پذیری، کار گروهی و رهبری فراهم می‌کند. وظایفی مانند توزیع برگه‌ها و مدیریت و رهبری کلاس می‌تواند نقاط قوت دانش‌آموزان را برجسته و در آن‌ها اعتمادبه‌نفس ایجاد کند. همچنین موجب کاهش حجم کاری معلم سر کلاس درس خواهد شد. باید اصل «چرخش»^۳ را در تقسیم وظایف کلاسی رعایت کرد. یعنی معلم شغل‌های کلاس را به صورت هفتگی یا ماهانه تغییر دهد و اطمینان حاصل کند که هر دانش‌آموز برای

الگوی رفتاری بودن

اگر انتظار داریم دانش‌آموزان مهارت‌های اجتماعی خوبی را بیاموزند و از خودشان نشان دهند، لازم است الگوی مناسبی برای آن‌ها باشیم. نحوهٔ استقبال، نگرش‌های مثبت، لحن و تن صدای معلم، شیوهٔ رفتار دانش‌آموزان را در ارتباط میان خودشان مشخص می‌کند. برای مثال، اگر از دانش‌آموزان انتظار داریم سر کلاس با انگیزه باشند، خودمان نیز باید با انگیزه سر کلاس حاضر شویم. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان از اعمال ما بیشتر از صحبت‌ها و سخنان ما می‌آموزند.



سارتهای اجتماعی در کلاس درس

مترجم: دانیال اعلمی

مهارتهای اجتماعی عبارتاند از:

- همیشه از دانشآموزان بخواهید جنبه مثبت یک مهارت یا موقعیت را ایفا کند، حتی اگر بحث در مورد موقعیتهای منفی مفید باشد. اگر همسالان متوجه شوند که انجام رفتار منفی خندهدار یا سرگرمکننده است، امکان دارد نقش منفی بهطور ناخواسته تقویت شود.

- موقعیت خاص و مشخصی را برای ایفای نقش معین کنید.
- زمان تمرین دانشآموزان را محدود کنید (۵ تا ۱۰ دقیقه معمولاً کافی است).

- در طول ایفای نقش، نحوه برخورد دانشآموزان را با موقعیت ارائه شده مشاهده کنید و از آنها بازخورد بگیرید.

ارتباط با دوستان قلمی

سالها ترتیبی میدادم که دانشآموزان با بچههای مدرسههای دیگر از طریق نوشتن نامه دوست شوند. این فعالیت مورد علاقه من در سطوح متفاوت تحصیلی بود. از همه مهمتر، به دانشآموزان یاد میداد که چگونه مهارتهای اجتماعی را از طریق ارتباط نوشتاری نشان دهند. نوشتن نامه، بهویژه به شخصتهای درونگرا، فرصت میداد به افکار خود نظم بدهند. من همچنین توانستم آنگونه شیوههای نگارشی را ارائه دهم که به بچهها کمک میکردند، مکالمههای مؤدبانهای با دوستان

مشارکت در وظایف و کارهای کلاس فرصت داشته است. وظایف پیشنهادی برای واگذاری به دانشآموزان میتواند این وظایف باشند: توزیع و جمعآوری برگهها، انجام حضور و غیاب، مراقبت از بهداشت و نظافت کلاس، پاک کردن تخته کلاس، رابط دفتر مدرسه، رابط کتابخانه، و وظایفی از این قبیل.

ایجاد موقعیتهای اجتماعی ایفای نقش

همانطور که هر معلمی میداند، این موضوع اهمیت دارد که مفهوم یا درسی را به دانشآموزان آموزش دهیم، این نیز مهم است که به آنها فرصت دهیم آنچه را که آموختهاند، تمرین کنند. برای مثال، اگر به دانشآموزان نحوه ضرب کردن را میآموزیم، غالباً یک کاربرگ به آنها میدهم، تا درک آنها را از عمل ضرب به ما نشان دهد. همین امر در مورد مهارتهای اجتماعی نیز صادق است. ما باید شرایط و فرصتهایی را برای دانشآموزان فراهم کنیم تا مهارتهای اجتماعی را یاد بگیرند و سپس تمرین کنند. یکی از راههای مؤثر برای تمرین مهارتهای اجتماعی روش «ایفای نقش» است. برای این کار معلم میتواند بر اساس یک داستان (سناریو)، ساختاری را در کلاس درس ایجاد کند تا دانشآموزان در قالب این ساختار به ایفای نقش بپردازند و گزارشی از قرارگرفتن در آن نقش ارائه دهند. نمونههای راهبردهای استفاده از ایفای نقش در آموزش

قلمی خود داشته باشند. راهاندازی این برنامه (دوست‌یابی قلمی) در کلاس درس، قبل از هر چیز به ایجاد زمینه و آمادگی نیاز دارد. شما باید اطمینان حاصل کنید که دانش‌آموزان در این برنامه از یک سلسله دستورالعمل‌ها برای تولید محتوای نامه و همچنین محافظت از اطلاعات شخصی پیروی می‌کنند.

انجام فعالیت‌های گروهی بزرگ و کوچک

علاوه بر مزیت‌هایی که آموزش رسمی و عمومی دارد، فعالیت‌های گروهی بزرگ و کوچک در خلال آموزش‌ها می‌تواند به دانش‌آموزان فرصتی برای توسعه مهارت‌های اجتماعی بدهد. معمولاً به دانش‌آموزان نقش‌هایی مانند گزارشگر، کاتب و نگهدار زمان می‌دهند. این گروه‌ها گاهی توسط خود دانش‌آموزان و گاهی نیز توسط معلمان تعیین می‌شوند. اگر گروه‌ها از قبل مشخص شوند، کار گروهی می‌تواند به دانش‌آموزان ساکت‌تر (درون‌گرا) کمک کند تا با دیگران ارتباط بگیرند، برون‌گراها را جذب کنند و به تقویت رفتار محترمانه در خود بپردازند. نمونه‌هایی از فعالیت‌های گروهی بزرگ عبارت‌اند از: بحث‌های گروهی، پروژه‌های گروهی و بازی‌ها. از فعالیت‌های کوچک‌تر هم می‌توان برای انجام تکالیف یا فعالیت‌های دقیق‌تر استفاده کرد.

داشتن دوستان بزرگ

ما می‌دانیم که یادگیری تعامل با هم‌سالان مهارت اجتماعی بسیار مهمی است. از طرف دیگر، به همان اندازه مهم است که دانش‌آموزان یاد بگیرند چگونه با دیگران که ممکن است از آن‌ها کوچک‌تر یا بزرگ‌تر باشند، تعامل کنند. باید برنامه‌ای در کلاس‌ها ترتیب داد که دانش‌آموزان یاد بگیرند چگونه با گروه‌های سنی متفاوت ارتباط بگیرند و به آن‌ها احترام بگذارند. برای ایجاد ارتباط بین دانش‌آموزان بزرگ‌تر و کوچک‌تر، کلاس‌های هنری و کلاس‌های کوچک مطالعه و بازی طراحی کنید. این کلاس‌ها باید به دقت طراحی شوند. به این منظور لازم است معلمان کلاس‌ها با هم ملاقات کنند، زوج‌های دانش‌آموزی را در نظر بگیرند و فعالیتی ساختاریافته را آماده سازند. همچنین باید زمانی به معلم داده شود تا دستورالعمل‌هایی را برای تعامل و ایده‌هایی را برای گفت‌وگو تعیین کند.

خواندن داستان در کلاس

داستان‌های بسیاری برای دانش‌آموزان وجود دارند که مهارت‌های اجتماعی را به روش‌های مستقیم و غیرمستقیم به آن‌ها آموزش می‌دهند. راه‌هایی برای گنجاندن این داستان‌ها در برنامه‌های کلاس خود بیابید. می‌توانید هر روز زمانی را برای

خواندن یک داستان برای کل کلاس با صدای بلند اختصاص دهید. یا از یک داستان برای تدریس یک درس استفاده کنید. می‌توانید از دانش‌آموزان بخواهید داستان‌هایی از خودشان با شخصیت‌هایی بنویسند که شخصیت‌های مزبور ویژگی‌های خاصی داشته باشند.

تشکیل مجمع تصمیم‌گیری کلاسی

تشکیل مجمع کلاسی روشی شگفت‌انگیز برای آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان است. از این طریق آن‌ها می‌آموزند که سیاستمدار (دیپلمات) باشند، از خود قابلیت رهبری و مدیریت جلسه‌ها را نشان دهند، مشکلات را حل کنند، پیشنهاد دهند، از پیشنهادهای خود دفاع کنند و مسئولیت‌پذیر باشند. می‌توانید مجمع را به صورت ماهانه یا فصلی برگزار کنید، تا طی آن دانش‌آموزان در مورد مسائل و رویدادهای کلاس درس صحبت کنند. مجمع‌هایی موفق و سازنده هستند که روی دغدغه‌های کلاس درس متمرکز می‌شوند و نه مشکلات فردی. قبل از تشکیل مجمع‌های کلاسی، معلمان می‌توانند قواعد و دستورالعمل‌ها برای مجمع کلاسی را به دانش‌آموزان ارائه دهند تا رفتارها و مکالمه‌های دانش‌آموزان را تسهیل و معنادار کنند.

آموزش‌های مستقیم

در نهایت معلمان می‌توانند در برنامه‌های درسی خود زمانی را به آموزش مستقیم مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان اختصاص دهند. فعالیت‌های پژوهش‌محور ابزارهای آموزشی مستقیمی برای توسعه اجتماعی در اختیار معلمان می‌گذارند. کتاب‌های درسی می‌توانند زبانی مشترک به منظور تبیین مجموعه‌ای از انتظارات رفتاری و هدف‌های آینده برای کلاس‌ها و مدرسه‌ها به وجود آورند.

پی‌نوشت‌ها

1. Nicole Eredics

۲. مترجم: کلاس فراگیر کلاسی است که بتواند دانش‌آموزانی را با سلیقه‌ها و علاقه‌های متفاوت، توانمندی‌ها و استعداد‌های گوناگون و فرهنگ‌های متنوع در خود جای دهد. هر چه بیشتر بتوان دانش‌آموزان ناهمگن‌تری را به کلاس جذب کرد، کلاس درس فراگیرتر خواهد بود.

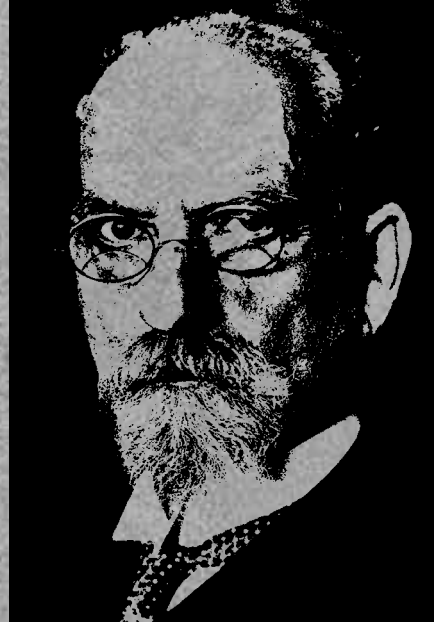
۳. مترجم: یک اصل مردمی (دموکراتیک) است که بر اساس آن احراز منصب‌ها و سمت‌ها دارای محدودیت زمانی است. به این وسیله منصب‌ها و پست‌ها در ساختارهای متفاوت در میان اعضا دست به دست می‌شوند تا علاوه بر جلوگیری از تمرکز قدرت، موجب بروز افکار جدید و شکوفایی استعدادها شود.

منبع

1. <https://www.readingrockets.org/article/9-ways-teach-social-skills-your-classroom>

چگونه سؤال پرسیم؟

(پدیدارشناسی ادموند هوسرل)



مترجم: حسین طالب‌زاده
پژوهشگر و کارشناس حوزهٔ
آموزش و پرورش

جواب در تجربیات گذشته می‌گردد؛ به‌عنوان نمونه:

- چرا فلان اتفاق افتاد؟
- چرا در فلان آزمون قبول نشدم؟
- چرا من آدم موفق نیستم؟
- چرا این‌قدر فقیرم؟
- چرا ...

جواب تمام این سؤال‌ها در گذشته نهفته است.

واقعاً حرف هوسرل خیلی درست و جالب است. متوجه شدم آدم‌های تأثیرگذار و موفق تاریخ، مثل **ولتر**، **نلسون ماندلا**، **گاندی**، **لوتر کینگ**، **جایز**، **ایلان ماسک** و ... به این دلیل توانستند دنیای ما را تغییر بدهند که سؤال‌هایشان را با «چرا» نپرسیدند. آن‌ها سؤال‌هایشان را با «چگونه» یا «چطور» مطرح کردند:

- چگونه می‌توانیم پویش حقوق بشری موفق‌تری تشکیل بدهیم؟
- چگونه می‌توانیم امپراتوری استعماری انگلیس را شکست دهیم؟
- چگونه سیاه‌پوستان به حق و حقوق برابر خواهند رسید؟
- چگونه دنیای بهتری خواهیم داشت؟

چند سال پیش مطلبی از **هوسرل**، بنیان‌گذار پدیدارشناسی دیدم که گفته بود: «بسیاری از مشکلات بشر از نوع سؤال پرسیدن او شروع می‌شوند». این مطلب خیلی ذهنم را درگیر کرد و اصلاً نمی‌فهمیدم منظور هوسرل چیست. تا اینکه

ویدیویی از **استیو جابز** دیدم و یاد جملهٔ هوسرل افتادم. سؤال‌هایی که استیو جابز در آن ویدئو پرسیده بود، هیچ‌کدام با «چرا» شروع نشده بودند! موضوع خیلی برایم جالب شد. چند تکه‌فیلم (کلیپ) و مطلب دیگر هم از استیو جابز دیدم. در آن‌ها هم هیچ‌کدام از سؤال‌های جابز با «چرا» شروع نمی‌شد. همه با «چگونه» و «چطور» شروع می‌شدند. این موضوع مرا مجبور کرد قدری بیشتر روی آن مطالعه کنم. آثار **دیوید برنز**، **کیوساکی**، **رابینز**، **دارن هاردی** و چند نفر دیگر را که در زمینهٔ رفتاردرمانی فعال هستند مطالعه کردم و نتیجه برایم شگفت‌انگیز بود که در ادامه توضیح می‌دهم. بشر موجودی تجربه‌گراست و هنگامی که پدیده‌ای جدید را تجربه می‌کند، نتایج در مغزش ثبت می‌شوند و از آن نتایج در برخورد با پدیده‌های جدید استفاده می‌کند. در واقع وقتی ما سؤالی را با «چرا» شروع می‌کنیم، مغز دنبال



● چگونه ...

حالا سؤالی که مطرح می‌شود این است: «تفاوت سؤال‌هایی که با چرا شروع می‌شوند با سؤال‌هایی که با چگونه شروع می‌شوند چیست؟» در ادامه به این سؤال پاسخ می‌دهم. همان‌گونه که در بالا اشاره کردم، جواب سؤال‌هایی که با چرا شروع می‌شوند، در گذشته هستند. آن‌ها دلیل و چرایی یک اتفاق و پدیده را بیان می‌کنند و به نوع تجربیات ما بستگی دارند. برای مثال، جواب سؤال «چرا من این‌قدر آدم فقیر و بدبختی هستم؟» از این دست دلیل‌هاست: «پدر و مادر من فقیر بودند؛ خانواده ما پر جمعیت بود؛ هیچ‌وقت سرمایه کافی برای شروع کار خوبی نداشتیم؛ از بچگی آدم بدشانسی بودم؛ و...»

این جواب‌ها در بهترین حالت دلیل‌های درستی برای این فقر ارائه می‌کنند و در نتیجه من می‌پذیرم که تا ابد فقیر باشم و به این سرنوشت گردن نهم.

ولی جواب سؤال‌هایی که با «چگونه» یا «چطور» شروع می‌شوند، علاوه بر پاسخ چرایی مسئله، راهکار عملی برای برون‌رفت یا حقیقت‌بخشی به چیزی را بیان می‌کنند. یعنی تمام جواب در گذشته نیست و نیاز به تفحص، تحقیق و تفکر بیشتر دارد. بر عکس سؤال‌هایی که با چرا شروع می‌شوند، جواب‌ها آماده نیستند؛ مثلاً:

● چگونه می‌توانم فقیر نباشم؟

● چگونه می‌توانم فلان کار را با موفقیت انجام دهم؟

● چگونه ...

پاسخ‌دادن به این سؤال‌ها راحت نیست و به تحقیق و تفکر

نیاز دارد. نتیجه هم هرچه باشد، یک راهکار عملی است که امکان دارد درست یا غلط باشد، ولی به هر حال یک راهکار است.

متأسفانه ما یاد نگرفته‌ایم که درست سؤال کنیم و تقریباً تمام سؤال‌هایمان را با چرا شروع می‌کنیم.

چند روز پیش معلم برادرزاده‌ام از بچه‌های کلاس پرسیده بود: «چرا محیط پارک‌های ما پر از آشغال است؟» و خواسته بود درباره آن تحقیق کنند. برادرزاده‌ام کلی جواب در مورد بی‌فرهنگی مردم نوشته بود و از من خواست که جواب‌ها را ببینم که درست‌اند یا نه.

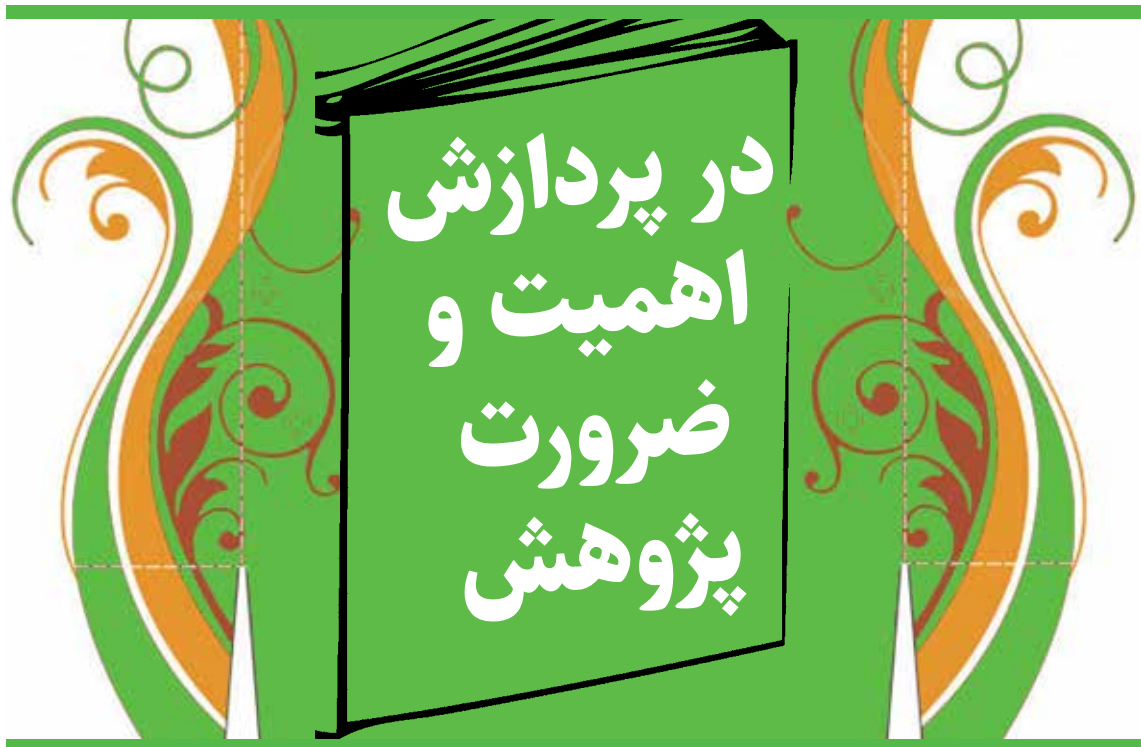
مسلماً قصد معلم فرهنگ‌سازی بود، ولی آیا اگر سؤال را این‌گونه می‌پرسید بهتر نبود: «چگونه محیط پارک‌های ما می‌تواند همیشه تمیز باشد؟» به این ترتیب طرز درست فکر کردن را از همان کودکی به بچه‌ها یاد می‌دهیم.

خوشبختانه آن معلم از پیشنهاد من استقبال کرد و خیلی هم خوش حال شد.

مسلماً پاسخ سؤال «چرا نمی‌توانیم ...؟» با پاسخ سؤال «چگونه می‌توانیم ...؟» خیلی متفاوت است. پاسخ اولی در بهترین حالت دلیل‌های ناتوانی را بیان می‌کند و دومی راه‌های توانستن را شرح می‌دهد. پاسخ اولی باعث ناامیدی و یأس می‌شود و دومی پر از انرژی مثبت است.

منبع

<http://gahnamemodir.ir/>



عبدالله ولی‌نژاد

دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

و اکتفا به پردازش تنها یکی از آن‌ها می‌تواند اعتبار تحقیق را مخدوش کند.

کلیدواژه‌ها: علم، اهمیت پژوهش، ضرورت تحقیق، مسئله، نقد پیشینه

مقدمه

مرسوم است که در تحقیقات علمی بخشی در باب «اهمیت و ضرورت تحقیق» گنجانده شود. اینکه پژوهش در کدام چارچوب معرفتی صورت گرفته باشد، مهم نیست. در هر حالت، «چرایی انجام یک تحقیق» موضوعی است که گفته می‌شود باید در هر پژوهشی به آن پرداخته شود. با نگاهی گذرا به رساله‌های دانشگاهی موجود و همچنین مقالات علمی منتشر شده، می‌توان دریافت که نقص‌ها و ابهام‌های زیادی در

تحقیق علمی در معنای دانشگاهی (آکادمیک) آن متشکل از این اجزای اصلی است: «عنوان»، «چکیده»، «بیان مسئله»، «پیشینه تحقیق»، «روش تحقیق»، «چارچوب نظری»، «یافته‌ها» و «تحلیل نتایج». هر کدام از این بخش‌ها نیز خود به زیربخش‌هایی تقسیم می‌شوند که هر یک الزامات خاص خود را دارند. «اهمیت و ضرورت تحقیق» یکی از این زیربخش‌هاست که در پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی در بخشی مجزا و در مقاله‌های علمی نیز ذیل «بیان مسئله» به آن پرداخته می‌شود. از این حیث که چارچوب مشخصی برای بیان «اهمیت و ضرورت تحقیق» وجود ندارد، این نوشتار بر آن است که در ارتباط با چگونگی پردازش آن استدلال‌آوری کند. به صورت کلی می‌توان این بخش را دربردارنده دو قسمت مجزای «اهمیت» و «ضرورت» دانست که به ترتیب، ناظر بر «موضوع» (مسئله) و «تحقیقات پیشین» هستند. از همین رو، یکی دانستن این دو

«اهمیت» تحقیق

می‌دانیم که پژوهش علمی ابزاری برای شناخت هرچه بیشتر واقعیتی است که در پیچیده‌ترین حالت ممکن قرار دارد. پژوهش دانشگاهی نیز در صدد تبیین کلیت واقعیت یا تمامیت یک موضوع خاص نیست، بلکه مسئله ما همواره ناظر بر جزئی از یک «کل» است. کل نیز متشکل از اجزایی است که در ارتباط متقابل با یکدیگرند و همین ارتباطات متقابل است که آن را سر پا نگه داشته است. پس می‌توان در پردازش اولیه «اهمیت» یک تحقیق، به این ایده بدیهی «ضرورت نیاز کل به اجزا» بسنده کرد. با این حال صرف تعامل یک جزء با سایر اجزا، یا نیاز آن کل به جزء مورد اشاره، برای نشان دادن «اهمیت» یک تحقیق کافی نیست. علاوه بر تعامل متقابل، تشریح وجوه راهبردی موضوع و مسئله مورد مطالعه نیز ضروری است. البته اهمیت راهبردی بیشتر به مسئله و نه موضوع ارتباط دارد. در عین حال ارجاع به آرای نظریه پردازان و صاحب نظران نیز برای توجیه اهمیت یک تحقیق به کار می‌آید. اینکه نظریه پردازان حول موضوعی اندیشه‌ورزی کرده و آن را مهم دانسته‌اند، اگرچه نه لزوماً، ولی به احتمال بالا می‌تواند نشان دهد که تحقیق ما در ارتباط با آن موضوع دارای اهمیت است.

پس «اهمیت» یک تحقیق می‌تواند در پیوند با مواردی از این قبیل باشد:

۱. موضوع مورد مطالعه اشاره به تعاملات بین فردی یا ساختاری‌ای دارد که اختلال در آن‌ها می‌تواند کلیت جامعه را به خطر بیندازد. از این رو، پژوهش حول آن دارای اهمیت است.
۲. مسئله مورد نظر از اهمیت راهبردی برخوردار است و به همین سبب، پرداختن به آن اهمیت بالایی دارد.
۳. موضوع مورد نظر، توسط اندیشمندان و نظریه‌پردازان زیادی مورد واکاوی قرار گرفته است و از این رو می‌توان آن را موضوعی حائز اهمیت در نظر گرفت.

«ضرورت» تحقیق

در فراز پیشین آوردیم که «اهمیت» یک تحقیق مسبوق به موضوع (مسئله) آن است، ولی لازم است اشاره شود که صرف بیان «اهمیت» برای یک تحقیق مکفی نیست. «ضرورت» پژوهش نیز دیگر مورد مهم است که باید بیان شود. در این باره باید دانست که اعتبار منطقی «ضرورت» پژوهشی که مسئله آن به درستی فرموله شده، منوط به احراز اصولی است که در ارتباط با «نقد پیشینه» موضوعیت دارند. یعنی اساساً این نگاه انتقادی پژوهشگر به تحقیقات صورت گرفته در ارتباط با موضوع و مسئله ماست که «ضرورت» انجام آن تحقیق خاص را

چگونگی پردازش این بخش - که شاید به خاطر نبود چارچوب توضیح‌دهنده و مشخصی در این زمینه بوده باشد - وجود دارد. این نوشتار قصد دارد به تشریح فرایندی بپردازد که می‌توان در آن راستاً «اهمیت» و «ضرورت» یک پژوهش را بیان کرد. اساساً تحقیق در معنای علمی آن معطوف به حل تناقضی است که میان واقعیت و معرفت محقق به وجود آمده است. واضح است که حل مسئله پیش آمده به خودی خود واجد اهمیت است و به نظر می‌رسد لزومی در تشریح اهمیت آن نباشد. با این حال باید بدانیم که هر نوع تناقضی نمی‌تواند سرآغاز یک تحقیق علمی باشد و از این روست که از «بیان مسئله» به عنوان یکی از مهم‌ترین بخش‌های یک تحقیق علمی یاد می‌شود. پس آنچه «اهمیت تحقیق» می‌نامیم در وهله اول ناظر بر مسئله ماست. مسئله به معنای مشکلی است که باید در حل آن کوشید؛ و این خود حائز وجهی مهم است که ضرورت پرداختن به آن را توجیه می‌کند. با وجود این امکان منطقی انجام یک تحقیق مشخصاً به مسئله آن معطوف نیست. چرا که ممکن است همان مسئله پیش‌تر مورد ملاحظه و مطالعه پژوهشگران پیشین بوده است و از همین رو، ضرورتی در انجام دوباره آن دیده نشود. پس ما در واقع، با دو موضوع «اهمیت» و «ضرورت» مواجهیم که باید در یک تحقیق علمی به هر دو بپردازیم. در ادامه به هر دوی این موارد اشاره می‌شود.





جای خاص بیان شوند، که باید در بدنه آن پژوهش پردازش شده باشند. اینکه انتظار داشته باشیم محقق در بخشی که نه نظری (تئوریک) است و نه تجربی، بتواند اهمیت و ضرورت تحقیق خود را استدلال کند، اگر نگوییم اساساً اشتباه که کاری بس دشوار است.

در پایان لازم است مجدداً تأکید شود که «اهمیت تحقیق» در وهله اول منوط به فرموله شدن صحیح مسئله است و اعتبار «نقد پیشینه» به عنوان پایه اصلی پردازش «ضرورت تحقیق» نیز در گرو صحت مسئله بیان شده است. از این رو، فصل‌های مشخص شده از منابعی که در ادامه می‌آیند، برای مطالعه در این باره پیشنهاد می‌شوند.

منابع

۱. فصل‌های دوم و سوم کتاب «طراحی پژوهش‌های اجتماعی» از نورمن بلیکی (۱۴۰۰)، با ترجمه حسن جاوشیان، انتشار یافته در «نشر نی».
۲. فصل دوم کتاب «روش تحقیق در علوم اجتماعی» از ترزال بیکر (۱۳۹۱)، با ترجمه و اقتباس هوشنگ نائی، انتشار یافته در «نشر دانشگاه پیام نور».
۳. فصل سوم کتاب «مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی» از محمدرضا حافظنیا (۱۴۰۰)، انتشار یافته در «نشر سمت».
۴. فصل سوم کتاب «پیمایش در تحقیقات اجتماعی» از دی‌ای دواس (۱۳۹۴)، با ترجمه هوشنگ نائی، انتشار یافته در «نشر نی».
۵. فصل سوم کتاب «روش تحقیق در علوم اجتماعی؛ با رهیافت عقلانیت علمی»، از علی ساعی (۱۳۹۸)، انتشار یافته در «نشر سمت».
۶. فصل دوم کتاب «روش‌های تحقیق در علوم رفتاری»، از زهره سرمد، عباس بازرگان و الهه حجازی (۱۴۰۰)، انتشار یافته در «نشر آگه».
۷. بخش مقدمه و فصل اول کتاب «روش تحقیق در علوم اجتماعی (نظری و عملی)»، از ریمون کیوی و لوک‌وان کامپنهود (۱۴۰۰)، با ترجمه عبدالحسن نیک‌گهر، انتشار یافته در «نشر توتیا».

نشان می‌دهد. به بیان دیگر، ممکن است مسئله‌ای در چارچوب علمی آن تشخیص و پردازش شده باشد، ولی به دلیل مورد پژوهش واقع شدنش از قبل «ضرورت» انجام دوباره آن توجیه نشود. پس «اهمیت» یک تحقیق ناظر بر مسئله آن است و «ضرورت» آن نیز به شرطی احراز می‌شود که تفاوت پژوهش مورد نظر با موارد مشابه قبلی به‌درستی روشن شده باشد. به تفاوت مذکور نیز باید در قسمت «پیشینه پژوهش» و در قالب «نقد پژوهش‌های پیشین» پرداخت.

آنچه که می‌توان در این بخش از یک تحقیق علمی و در راستای توجیه ضرورت انجام آن بیان کرد به این شرح است:

۱. این اولین باری است که به این مسئله پرداخته می‌شود.
۲. به نظر می‌رسد مسئله مرتبط با موضوع مورد مطالعه به‌خوبی در تحقیقات پیشین فرموله نشده و همین نیز باعث شده است نتایج قابل‌قبولی به دست ندهند.
۳. مسئله در گذشته مورد پژوهش نبوده و اساساً این نتایج تحقیقات پیشین بوده است که الگویی معنادار در ارتباط با آن موضوع را نشان داده‌اند.

۴. با نظر به پژوهش‌های صورت گرفته حول مسئله مورد نظر، می‌توان دریافت که انجام آن با روش و فن‌های نو و جدید بتواند به حل و فهم عمیق‌تر آن کمک کند.

۵. اگرچه مسئله در تحقیقات پیشین به‌درستی فرموله شده، ولی پایه نظری (تئوریک) توان هدایت تحقیقات مذکور را نداشته است. از همین رو، در تحقیق جدید و با به‌کارگیری چارچوب نظری مناسب می‌توان به نتایج معتبری دست یافت.
۶. در نتایج تحقیقات پیشین در ارتباط با مسئله مورد نظر تناقض‌های غیرقابل‌اغماضی دیده می‌شود که ضرورت پرداختن مجدد به آن را توجیه می‌کنند.

از آنچه آوردیم این نتیجه حاصل می‌شود که «اهمیت» و «ضرورت» یک تحقیق علمی در «بیان مسئله» و «نقد پیشینه» آن مستتر است. پس برای نشان دادن این دو، «مسئله» باید به‌درستی بیان شده باشد؛ و در عین حال نقد پیشینه نیز بر ادعاهای منطقی ابتننا داشته باشد. اگر این دو بخش از یک پژوهش به‌خوبی پردازش شده باشند، «اهمیت» و «ضرورت» آن تحقیق آشکار می‌شود و دیگر نیازی به پرداختن به آن ذیل یک عنوان مجزا نخواهد بود.

سخن نهایی

آنچه «اهمیت» یک تحقیق نامیده می‌شود، ناظر بر موضوع (مسئله) آن است. «ضرورت» نیز به «توجیه چرایی انجام» آن اشاره دارد که با مرور و نقد پیشینه آن موضوع حاصل می‌شود. پس با فرض بیان صحیح مسئله، اهمیت آن روشن می‌شود و ضرورت انجامش نیز از خلال نقد پژوهش‌های صورت گرفته در ارتباط با آن موضوع قابل استنباط است. به بیان دیگر، «اهمیت» و «ضرورت» واقعی یک تحقیق، نه اینکه در یک

اجتماعی شدن در برابر اجتماعی کردن



رشد خلاقیت او توجهی نمی‌کنند؛ به طوری که هر فرهنگی سعی دارد، کودکان را بر اساس معیارهای خاص خود اجتماعی کند. فرهنگ مسلط نیز همواره تلاش می‌کند، ارزش‌های مورد توجه خویش را به‌عنوان تنها ارزش‌های معتبر به همه اعضای جامعه تحمیل کند.

دورکیم، به‌عنوان یکی از پیشگامان «انسجام‌گرایی»، معتقد است می‌توان اخلاق انضباطی را در فرایند آموزش و پرورش در میان افراد جامعه درونی کرد؛ به طوری که هدف‌های وجدان جمعی در هنجارها متبلور شوند. پس می‌توان گفت: هدف اصلی و نهایی دستگاه تعلیم و تربیت که ذاتاً اجتماعی است، فقط اجتماعی کردن افراد از طریق الگوی آموختن اطاعت و نه عاملیت است، و تقلید و هم‌نوایی بر خلاقیت برتری دارند. به همین دلیل است که در مفهوم اجتماعی کردن، عاملیت کم‌رنگ، منفعل و پذیرنده است. چنین فرایندی در اصل اجتماعی کردن است و نه اجتماعی شدن.

از سوی دیگر، از منظر مید و بلومر، در جامعه‌شناسی تفسیری، انسان موجودی کنشگر، فعال و تأثیرگذار است و پس از درونی کردن ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی، با فهم و دریافت از موقعیت خویش، دنیا را درک و تفسیر می‌کند. بدین معنی که افراد، پس از روبه‌رو شدن با انتظارات جامعه، درباره آن انتظارات می‌اندیشند، آن‌ها را تحلیل می‌کنند و سپس دست به انتخاب می‌زنند. به عبارت دیگر، بر اساس درک و تفسیر فردی

اجتماعی شدن فرایندی است که طی آن، افراد دانسته یا ندانسته خود را با هنجارها، اعتقادات و ارزش‌های جامعه سازگار و هماهنگ می‌کنند. انتظارات جامعه از فرد از طریق اجتماعی شدن آموخته می‌شوند. جامعه‌شناسان و روان‌شناسان معتقدند اجتماعی شدن به معنای جامعه‌پذیری یا اجتماعی کردن یا یادگرفتن و آموختن هنجارها و قواعد زندگی اجتماعی است. برخی نیز با تأثیر از نظریه فروید، فرایند اجتماعی شدن را به دوران کودکی و نوجوانی منحصر می‌دانند.

در نگاه جامعه‌شناسی با رویکرد «تفسیرگرایی»، به رهبری **مید و بلومر**، اصطلاح «سوسیولیزیشن» نایستی به معنای اجتماعی کردن فرد زیر فشار جامعه تعبیر شود. زیرا انسان موجودی مطالبه‌گر و انتخابگر است و می‌باید با درک و تفسیر جدید خود از موقعیت کنشگری کند. بلومر و فرم، برای تبیین معنای اجتماعی کردن از اصطلاحات دیگری استفاده کرده‌اند. بلومر فرایند اجتماعی کردن را فرایند «یادگیری» و فرم آن را فرایند «یکی شدن» می‌داند (تنهایی، ۱۳۹۱). اینجاست که «اجتماعی کردن فرایندی است که فرد از طریق آن، ارزش‌ها و هنجارهای جامعه را کسب می‌کند، به آن‌ها حالتی درونی می‌بخشد، با پذیرش نقش اجتماعی خویش، با گروه یا جامعه هم‌نوایی می‌کند و در نظام اجتماعی تقسیم کار قرار می‌گیرد.» بر اساس این مفهوم، نظریه‌ها روند اجتماعی شدن فرد را فقط از جنبه‌های «همانند شدن» با دیگران در نظر می‌گیرند و به



آتیه عبدمولایی

کارشناس پژوهشی تعلیم و تربیت اسلامی

می گیرد، و چون کمترین تجربه را در طول زندگی داشته است،

در کوتاه ترین مدت بیشترین تأثیر را از تجربیات فرا می گیرد.

۲. دیگر عامل اجتماعی شدن افرادی هستند که در خانواده رفت و آمد می کنند؛ مثل عمه ها، خاله ها، دایی ها یا دوستان.

اینان کسانی هستند که مهم و تأثیر گذارند. گاهی افراد مهم از افراد دیگر خانواده مهم تر می شوند و ممکن است اثر تربیتی بیشتری داشته باشند. هر قدر فرد پیش تر می رود، ممکن است دوره بعدی دوره قبلی را اصلاح کند.

۳. سومین عامل اجتماعی شدن گروه همالان است. واژه «همال»

به معنای برابر است و روابط دوستی میان افراد به طور معقول به برابری طلبی گرایش دارد. گروه همالان کسانی هستند که بنا به سلیقه ها، عادت ها، تعلق ها و سوگیری های شخصیتی و فکری دور هم جمع می شوند. برخی کودکان با گروه سنی خودشان بازی نمی کنند و با افراد مسن تر بازی می کنند. این به ویژگی های فکری و شخصیتی فرد بستگی دارد و باز ممکن است این دوره، دوره قبل را جبران کند. به هر حال، بیشتر تغییرات شخصیتی افراد به وسیله آن گروه انجام می شود.

۴. چهارمین عامل تأثیر مدرسه ها و سازمان های رسمی است. مدرسه ها نیز در فرایند اجتماعی شدن افراد نقش دارند.

در مدرسه از کودکان انتظار می رود به موقع در کلاس حاضر شوند، در کلاس آرام باشند و مقررات مدرسه را بپذیرند. واکنش های معلمان نیز بر انتظاراتی تأثیر می گذارند که

یا گروهی، به عملی ترین انتخاب دست می زنند.

اما فرایند جامعه پذیری به یک وجه از واقعیت اشاره دارد و این نگاه یک جانبه، قدرت تفکر و انتخابگری را از انسان سلب می کند. بنابراین، انسان پس از آنکه خود و محیط خویش را از طریق انجام نقش های اجتماعی، در نظام تقسیم اجتماعی کار، شناخت و هنجارهای آن را به طور نسبی فرا گرفت، در تحلیل خویش از موقعیت، به نتایجی خواهد رسید که احتمالاً می تواند با راه ها و هدف های فرهنگی موجود، مشابه یا متفاوت باشد. بلومر گام نخست را «یادگیری» و گام دوم را «اجتماعی شدن» نام گذاری می کند. بدین معنی که فرد در فرایند یادگیری و آموختن هنجارها در دوران کودکی جامعه پذیر و سپس در ارتباط با دیگران اجتماعی می شود. در حالی که فرم با همان ویژگی های مورد نظر بلومر، اما مستقل از وی، گام نخست را «همسانی، یگانگی یا یکی شدن» و گام دوم را «اجتماعی شدن» نام می نهد. عامل های اجتماعی شدن عبارت اند از:

۱. در همه فرهنگ ها، خانواده عامل اصلی اجتماعی شدن کودک در دوران طفولیت است. والدین یا تمام کسانی که کودک را از آغاز تولد سرپرستی و نگهداری می کنند، شامل پدر و مادر، پرورشیگاه ها، پدرخوانده و مادرخوانده و یا هر کس دیگری که مکلف به نگهداری کودک است، نخستین واسطه به شمار می آید. در نهاد خانواده، هر کسی می تواند مؤثر باشد. زیرا کودک بزرگ ترین و بیشترین تجربه را با پدر و مادر فرا



شبکه‌های رادیویی و تلویزیونی، به ویژه ارتباطات تلویزیونی و شخصیت‌های گوناگون آن‌ها، دنیای ساده و نقش‌پذیر کودکان را چنان شیفته خود می‌کنند که هر کودکی برای تماشای آن‌ها از هر چیز دیگری صرف نظر خواهد کرد.

تأثیر رسانه‌ها شاید مهم‌ترین تأثیری باشد که در تمدن نوین (مدرن) می‌توان از آن سخن گفت. علت این میزان تأثیر به ویژگی‌های خاص سه‌بعدی برخی رسانه‌ها، و نیز همه‌گیر بودن آن‌ها برمی‌گردد. مثلاً شخصیت‌های فیلم‌های سینمایی یا شخصیت‌های مربوط به پویانمایی‌ها به گونه‌ای جلوه‌گر می‌شوند که گویی موجودیتی واقعی دارند. به همین دلیل بزرگسالان هم تحت تأثیر آن‌ها قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر، اطلاعات و داده‌های فرهنگی از طریق این واسطه‌ها به طرف دیگر اجزای نظام اجتماعی می‌روند، به سازمان شخصیتی افراد می‌رسند، و سرانجام موجب همانندی و همسازی آنان در جامعه می‌شوند.

پی‌نوشت

1. Sociolization

منابع

۱. تنهایی، حسین ابوالحسن (۱۳۹۱). بازشناسی تحلیلی نظریه‌های مدرن جامعه‌شناختی در مدرنیته در گذار. نشر علم. تهران. چاپ اول.
۲. گیدنز، آنتونی (۱۳۸۳). جامعه‌شناسی. ترجمه منوچهر صبوری. نشر نی. تهران. چاپ بیست و ششم.

کودکان از خودشان دارند و به نوبه خود با تجربه شغلی آن‌ها زمانی پیوند می‌خورد که مدرسه را ترک می‌کنند (گیدنز، ۱۳۸۳). معلم دبستان برای شاگردانش الگوست. البته این بستگی به عادات‌های معلم و رابطه او با شاگردان هم دارد. ویژگی‌های شخصیتی فرد و رفتار دیگر کودکان «دارای نفوذ بر دیگران» (دارای کاریزما) در مدرسه نیز می‌تواند در صورت لزوم جانشین و یا رقیب الگوی تربیتی معلم قرار گیرد. رفتار معلم بر کودک بسیار مؤثر است.

۵. پنجمین عامل نقش مجامع عمومی است. مجامع عمومی مانند پارک‌ها، شهر بازی‌ها، مکان‌هایی که مردم دور هم جمع می‌شوند و اوقات فراغت خویش را می‌گذرانند، و به دلیل رهاسازی آدمی در چنین اوقات فراغتی، احتمالاً بیشترین تأثیر را اعمال می‌کنند. کارکردهای اجتماعی این مجامع از این قرارند:

- ایجاد تعاملات اجتماعی میان افراد؛
- کسب و شناخت برخی از شاخص‌های اجتماعی (هنجارها، ارزش‌ها و خرده‌فرهنگ‌ها)؛
- اجتماعی شدن افراد و پیدا کردن دوستان جدید و پرکردن خلوت و تنهایی؛

- شکل‌گیری تشکلهای غیردولتی؛
- ایجاد محیطی مناسب برای تفریح در اوقات فراغت.
- ۶. ششمین عامل نقش رسانه‌ها و ارتباط جمعی است. رسانه‌ها در انتقال ارزش‌ها، هنجارها و جامعه‌پذیری جوانان نقش دارند.



● سعید رضا مقصودی
● استان مرکزی
● هشتمین جشنواره عکس رشد



● رضا گلچین
● استان گیلان
● هشتمین جشنواره عکس رشد



● سعید رضا مقصودی
● استان مرکزی
● هفتمین جشنواره عکس رشد



استاد مری مطهر کرامی باو
دوازدهم اردیبهشت، روز معلم و سالروز شهادت