

علوم اجتماعی ۹۳

رشد آموزش



| فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان،
دانشجویان و معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش |

| دوره بیست و ششم | شماره ۱ | پاییز ۱۴۰۲ | ۴۸ صفحه | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵ |

www.roshdmag.ir



نیازها و انتظارات دانش آموزان

آموزش علوم اجتماعی شعار زده است

هر اس از جامعه‌شناسی

سرمایه اجتماعی و عملکرد تحصیلی

تقویت یادگیری مشارکتی در کلاس به

روش جیک ساو



معرفی فیلم



نام: جای خالی
قالب: داستانی کوتاه
کارگردان: نسیم اسدپور
مدت زمان: ۱۲ دقیقه

خلاصه:

خانم معلم از دانش آموزان کلاسش می خواهد که برای روز مادر انشایی بنویسند و روز بعد با خود به کلاس بیاورند. یکی از دانش آموزان کلاس به نام علی، با پول هایی که جمع کرده است یک دسته گل می خرد تا برای مادرش ببرد. او در مسیر خانه با پیرزنی آشنا می شود که سال ها قبل فرزندش شهید شده است. علی قبل از رفتن به خانه، تصمیم جدیدی می گیرد.

یادداشت فیلم:

یکی از درس های همیشه جذاب دوران مدرسه انشانویسی است؛ درسی که برای بعضی از دانش آموزان شیرین و لذت بخش و برای برخی دیگر سخت و ناخوشایند است. آموزگاران، معلمان و دبیران با موضوع های متفاوتی در زنگ انشا به دانش آموزان اعلام می کنند، حساسیت و کنجکاوی آنان را نسبت به دنیای اطرافشان برمی انگیزند و زمینه های رشد فکری و اجتماعی را بیش از پیش در آنان فراهم می سازند.

فیلم داستانی «جای خالی» را می توان در ردیف آن دسته از فیلم های علمی، آموزشی و تربیتی به شمار آورد که با پرداختن به موضوع زنگ انشا، کشف تازه ای را برای شخصیت اصلی فیلم رقم می زند. موضوع فیلم به ظاهر انشانویسی درباره مقام والای مادر است، اما خالق این فیلم به دنبال موضوع مهم تری به نام «مادران شهدا» است. مادران فداکاری که لایه لای روزمرگی های زندگی از یاد رفته اند و در حسرت تبریک روز مادر از زبان فرزندان شهید خود، با خدا معامله کرده اند.

بدون شک بخش اعظمی از حماسه های مقاومت و شهادت از صدر اسلام تا کنون به دست زنان شیردل و مادران شهدا رقم خورده است. زنانی که نسیه وار یا خود در جبهه حق علیه باطل جان فدا کرده اند و یا اموهب هایی بوده اند که دست از سرمایه های عمرشان شسته اند تا حسین علیه السلام در نبرد با یزیدیان زمانه تنها نماند. مادرانی که اگر چه به ظاهر توان اسلحه به دست گرفتن و جهاد را نداشته اند، اما با تربیت و تقدیم فرزندانشان، بیشترین نقش را در میدان های جهاد ایفا کرده اند.

فیلم داستانی «جای خالی» از جمله آثار برتر «پنجاه و دومین دوره جشنواره بین المللی فیلم رشد» بوده که توانسته است تندیس سیمین این دوره را کسب کند.



نام: پرتاب ناگهانی یک فیل
قالب: داستانی کوتاه
کارگردان: نازنین چیت ساز
مدت زمان: ۱۱ دقیقه

خلاصه:

زنی جوان به نام یلدا در زندگی مشترکی که چند سال پیش با همسرش آغاز کرده، به بن بست رسیده است. او و همسرش هر دو نویسنده هستند؛ نویسنده هایی که هنوز به آرزوهایشان نرسیده اند. یلدا تصمیم گرفته است که خوشبختی اش را در عالم واقعیت و با مادرش تجربه کند، نه در دست نوشته ها و داستان هایش. اما همسرش تمایلی به پدرش ندارد و همچنان در سودای نوشتن و چاپ کتابش سیر می کند. یلدا درصدد طلاق گرفتن است تا اینکه یک روز ...

یادداشت فیلم:

فیلم کوتاه «پرتاب ناگهانی یک فیل» به یکی از معضلات و مشکلات بعضی از خانواده های دو نقره امروزی اشاره دارد. زوج هایی که به هر دلیلی تمایلی به بچه دار شدن ندارند و سکوت خانه را بر سر و صدا، و شور و نشاطی که بچه ها با خود به همراه می آورند، ترجیح می دهند. مسئولیت نپذیرفتن زن و شوهر برای بچه دار شدن از جمله دلایلی است که طعم خوش زندگی را خیلی زود بر زوج های جوان تلخ می کند و آنان را پس از چند سال خواسته یا ناخواسته به بن بست می کشاند.

در فیلم خوش ساخت «پرتاب ناگهانی یک فیل» زن تصمیم گرفته است که تسلیم خواسته درونی و طبیعی اش شود و برای رسیدن به سعادت مادرش دست از آرزوهای قبل از ازدواجش بکشد. مرد اما همچنان بر تصمیمی که دارد پافشاری می کند و نمی خواهد رؤیای خوش نویسندگی و مشهور شدنش را با بچه دار شدن عوض کند. درست زمانی که زن چمدانش را بسته و آماده ترک خانه است، کودکی که در خانه همسایه تنهاست از راه می رسد و سکوت تلخ حاکم بر خانه این زوج را برهم می زند.

فیلم داستانی «پرتاب ناگهانی یک فیل» از جمله آثاری است که به دلیل داشتن موضوع، کارگردانی موفق، تصویربرداری و بازی خوب بازیگران آن، توانسته است به بخش مسابقه «پنجاه و دومین دوره جشنواره بین المللی فیلم رشد» راه پیدا کند و در شمار فیلم های بخش مسابقه قرار گیرد.



علوم اجتماعی

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
برای معلمان، دانشجو-معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره بیست و ششم | شماره ۱ | پاییز ۱۴۰۲ | ۴۸ صفحه



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

سرمقاله

● نیازها و انتظارات دانش آموزان / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

- آموزش علوم اجتماعی شعارزده است / گفت‌وگو با کاظم عباسی دبیر پیشکسوت / دکتر رحیم زایر کعبه / ۴
- سرمایه اجتماعی و عملکرد تحصیلی / مهیار فتحی پور، مجید حسینی نثار، رضا علیزاده / ۸
- جامعه‌شناسی انتزاعی / تحلیل محتوای درس هفتم کتاب جامعه‌شناسی (۱) / مرضیه چغانه / ۲۲
- جامعه ایرانی و رسالت جامعه‌شناسی / گزارش نشست پیشکسوتان جامعه‌شناسی / الناز شیری / ۲۶
- تقویت یادگیری مشارکتی در کلاس به روش جیگ‌ساو / بهاره ملک‌زاده دیزج چراغی / ۴۴

دانش نوین اجتماعی

- دلزدگی انسان نوگرا در سایه اقتصاد پولی / ابوالفضل رجبی / ۱۲
- سواد رسانه‌ای دیجیتال و تشخیص اخبار جعلی / سیدغلامرضا فلسفی / ۱۶
- مدل‌های آموزش سواد رسانه‌ای / ترجمه سوسن پاکدل / ۱۸
- نگاهی به فرهنگ نقد / سیدحمیدرضا رضوی / ۲۱
- عقلانیت راهبردی / علی زمانیان / ۴۰

دانش اجتماعی بومی

- تفکر انتقادی و شهروندی خوب / ترجمه سیدامین موسوی‌زاده / ۳۱
- جوانان و تمایل به گروه‌های مرجع / آتیه عبد مولایی / ۳۶
- تخریب‌گری و جوانان عصیانگر / ترجمه شهرزاد نوع‌دوست / ۴۲
- معرفی کتاب / بازگشت کنشگر: نظریه اجتماعی در جامعه پسا صنعتی / ۴۷

● مدیرمسئول: محمد صالح مژدنی
● سردبیر: دکتر فریبرز بیات
● مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
● هیئت تحریریه: دکتر شیرین احمدنیا،
دکتر مزده قربانعلی‌زاده،
دکتر حسین دهقان، دکتر وحید نقدی،
دکتر رحیم زایر کعبه، سیدغلامرضا فلسفی
● ویراستار: بهروز راستانی
● طراح گرافیک: جعفر وافی
● دبیر عکس: اعظم لاریجانی
● نشانی دفتر مجله: تهران،
ایران شهر شمالی، پلاک ۲۷۰
● تلفن: ۰۲۱-۸۷۱۹۶۵۱۱
● صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۴۵۸۵
● نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸
● وبگاه: www.roshdmag.ir
● پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
● رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
● نشانی امور مشترکین: تهران،
صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
● تلفن بازرگانی: ۸۸۸۶۷۳۰۸



با پوشش این رمزینما ما را
از نظرات ارزشمند خود
بهره‌مند کنید.



رمزینما اشتراک
مجلات رشد

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، با اهداف و رویکردهای آموزشی، تربیتی و فرهنگی این مجله مرتبط باشند و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشند. ● مقاله‌های ترجمه‌شده با متن اصلی هم‌خوانی داشته باشند و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، بر یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا حروفنگاری شود. مقاله‌ها می‌توانند در قالب ورد و از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. ● مقاله دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایی (کلیدواژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله دارای عنوان اصلی، عنوان‌های فرعی در متن و سوتیتزر باشد. ● معرفی‌نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود.

● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شوند. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

نیازها و انتظارات

فریبرز بیات



مشکلات روزمره در نظام تعلیم و تربیت به میزان کافی مورد توجه قرار نگرفته است (جوآنمرد و پورقهرمانی، ۱۳۹۴؛ امینون و شریفی پور، ۱۳۹۵؛ باقری و رحیمیان، ۱۳۹۶؛ آل احمدی و شرفی ابقا، ۱۳۹۵). به همین دلیل نیز دانش آموزان دوره متوسطه وضعیت موجود برنامه آموزشی را پاسخگوی نیازهای خود تشخیص نداده‌اند و ایجاد تغییر در این برنامه‌ها را ضروری می‌دانند (حاج حسینی، شیرینی و فرج الهی، ۱۳۸۹).

تولید محتوای متناسب با نیازهای واقعی و ویژگی‌های شناختی دانش آموزان، ضمن توسعه عدالت آموزشی و ایجاد فرصت‌های برابر دسترسی به منابع خواندنی برای دانش آموزان، نه تنها تأثیر مثبتی بر بهره‌وری کل نظام آموزشی دارد (بندهای ۶-۱۲، ۳-۴ و ۸-۱۲ سند برنامه درسی ملی، بند ۱-۱۶ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش)، بلکه تضمین‌کننده یادگیری مادام‌العمر و مشارکتی نیز هست؛ به نحوی که با انعطاف‌پذیر کردن آموزش، آن را از دایره محدود مدرسه و زمان و مکان خاص رها می‌کند و امکان آموزش آگاهانه، آزادانه و داوطلبانه، دلپذیر و اشتیاق‌انگیز را فراهم می‌سازد. علاوه بر این، شناخت نیازهای دانش آموزان برای دبیران به‌طور اعم و دبیران علوم اجتماعی به‌طور اخص، اهمیت بسزایی دارد و می‌تواند راهنمای آموزش و تدریس، جلب مشارکت دانش آموزان در تولید دانش و انطباق محتوای آموزش با زندگی اجتماعی قرار گیرد.

با چنین درک دریافتی از ضرورت و اهمیت سنجش نیازهای دانش آموزان، یافته‌های پژوهشی که سال گذشته از سوی دفتر انتشارات و فناوری‌های آموزشی انجام شده است (شاه‌محمدی، ۱۴۰۱) را در مورد نیازهای فرهنگی و آموزشی دانش آموزان دوره دوم متوسطه مرور می‌کنیم. این یافته‌ها از بررسی و تحلیل مصاحبه با ۵۶ دانش آموز دختر و پسر دوره دوم متوسطه از استان‌های هرمزگان، مازندران، خراسان جنوبی، کردستان و سه مناطق ۱، ۱۰ و ۱۵ شهر تهران به‌دست آمده‌اند.

نتایج مصاحبه با دانش آموزان پسر نشان داد که دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه به مطالب علمی و آموزشی به‌روز، جدید و متنوع، اطلاعاتی در مورد فناوری‌های نوین و شرایط دسترسی به منابع علمی معتبر، مهارت‌های حرفه‌آموزی برای کسب درآمد و برآورده کردن نیازهای اقتصادی (تحصیلی و زندگی)، معرفی افراد موفق در رشته‌های دانشگاهی متفاوت و مشکلاتی که برای رسیدن به هدف خود پشت سر گذاشته‌اند، نیاز دارند. علاوه بر این، پسران دانش آموز خواهان معرفی بازی‌های ویدئویی و رمان‌های خارجی و ایرانی و مطالبی هستند که اوقات

نهاد آموزش و پرورش نقشی اصلی و اساسی در رشد و پیشرفت جامعه دارد. ارتقای فرهنگی، سیاسی و اجتماعی جوامع به پیشرفت کمی و کیفی آموزش و پرورش بستگی دارد. در برنامه‌ریزی آموزشی و پرورشی، زاویه‌ها و فصل‌های مختلف و متفاوتی را باید در نظر داشت. از جمله می‌توان به شناخت نیازها و علاقه‌های جامعه هدف و شناخت عناصر آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده اشاره کرد. آموزش و پرورش با شناخت و آگاهی از این عوامل می‌تواند به پیش‌بینی، طراحی، برنامه‌ریزی و اجرای دقیق و حساب‌شده برنامه‌های آموزشی اقدام کند.

در این بین، «نیازسنجی» از گام‌های مهم و پیش‌نیاز برنامه‌های آموزشی و تدوین محتوای فعالیت‌های آموزشی و پرورشی است و به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی و ضروری فرایند برنامه‌ریزی در قلمروهای گوناگون محسوب می‌شود. مهم‌ترین هدف مطالعات نیازسنجی، فراهم آوردن اطلاعات برای برنامه‌ریزان در جهت تعیین نیازهای آموزشی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱).

با وجود جایگاه و اهمیت اساسی نیازسنجی در برنامه‌ریزی آموزشی، به نظر می‌رسد در نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی ایران، نیازسنجی حلقه گمشده است (بنار، ۱۳۸۱). این در حالی است که تدوین و اجرای برنامه‌های درسی مطلوب، بدون بررسی دقیق نیازها و اولویت‌ها، امکان‌پذیر نیست. گرچه ادعای نظام آموزشی، تمرکز آموزش رسمی مدرسه‌ای بر متوسط نیازهاست، اما از شیوه علمی دستیابی به متوسط نیازها اطلاع چندانی در دسترس نیست. با فرض صحت و درستی سنجش متوسط نیازها نیز، تنوع و گوناگونی خواست‌ها و علاقه‌های آموزشی و تربیتی دانش آموزان، امکان پوشش ندارد (ناصری، ۱۳۹۴).

نیازهای دانش آموزان در هریک از دوره‌های تحصیلی متفاوت است و این تفاوت در دوره متوسطه با تغییرات جسمی ناشی از بلوغ و دوره نوجوانی به صورتی شدیدتر به چشم می‌خورد. دوره نوجوانی به لحاظ شرایط و ویژگی‌های خاص از حساسیت بیشتری نسبت به سایر دوره‌های زندگی انسان برخوردار است. این دوره با تغییرات رشدی همه جانبه جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی، معنوی و اعتقادی همراه است و یقیناً تغییرات مذکور نیازهای خاصی را دامن می‌زند.

با وجود این برخی شواهد و مطالعات نشان می‌دهند در برنامه‌ریزی‌ها به چنین نیازها و مسئله‌هایی توجه لازم نشده است و آماده‌سازی دانش آموزان برای زندگی و روبرویی با



ظارات دانش آموزان

و معرفی حرفه‌ها و شغل‌ها و روند تحول آن‌ها را یک نیاز و ضرورت می‌دانند. نیازهای معنوی دینی و اخلاقی، مسئله‌ها و مشکلات روحی و روانی دوران بلوغ از یک سو، و ضرورت آشنایی با مهارت‌های اجتماعی برای برقراری ارتباط و دوستی از سوی دیگر، در کنار روند رو به تزاید رشد آسیب‌های اجتماعی، موجب شده است گروه قابل توجهی از دانش‌آموزان به آموزش چنین مسئله‌ها و موضوع‌هایی احساس نیاز کنند.

آغاز سن مشارکت رسمی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در فعالیت‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی، در کنار فوران اخبار و وقایع سیاسی، خواه‌ناخواه ذهن دانش‌آموزان را به این موضوع‌ها جلب می‌کند. به همین دلیل نیز گروهی از دانش‌آموزان نسبت به آموزش مسئله‌های سیاسی و روز و شیوه تحلیل موضوع‌های اجتماعی و سیاسی احساس نیاز می‌کنند.

منابع

۱. آل احمدی، مریم‌السادات و شرفی ابقاء، افسانه (۱۳۹۵). «اهمیت و لزوم استفاده از کتاب درسی به‌روز در فرایند یاددهی - یادگیری». کنفرانس ملی دانش و فناوری روان‌شناسی، علوم تربیتی و جامع روان‌شناسی ایران.
۲. امینیون، عفت و شریفی‌پور، زهرا (۱۳۹۵). «ضرورت بررسی کتب درسی و تحلیل محتوا در نظام آموزش و پرورش ایران». دومین کنفرانس بین‌المللی و علوم انسانی.
۳. باقری نجف‌آباد، زینب و رحیمیان، جلال (۱۳۹۶). «تحلیل محتوای متون درسی زبان فارسی از نظر تناسب آن با سن دانش‌آموزان». نشریه فناوری آموزش. شماره ۲. زمستان.
۴. بنار، نوشین (۱۳۸۱). «بررسی هدف دانش‌آموزان از فعالیت در کلاس‌های تربیت بدنی مدرسه‌های راهنمایی و دبیرستان رشت». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه گیلان. رشت.
۵. جوانمرد، غلامحسین و پورقهرمانی، سوسن (۱۳۹۴). «نقش هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی در تبیین و پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه». فصلنامه پژوهش‌های کاربردی در روان‌شناسی. شماره ۲.
۶. حاج حسینی، حمیده؛ شبیری، سیدمحمد؛ فرج‌اللهی، مه‌رمان (۱۳۸۹). «نیازسنجی و تعیین اولویت‌های آموزشی دانش‌آموزان دوره متوسطه در زمینه محیط زیست و توسعه پایدار». نشریه علوم و تکنولوژی محیط زیست. شماره ۱۲.
۷. شاه‌محمدی، نیره (۱۴۰۱). «شناخت، مطالبه و ارزیابی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه از مجله رشد». دفترانتشارات و فناوری‌های آموزشی.
۸. فتحی واجارگاه، کوروش (۱۴۰۰). نیازسنجی آموزشی: الگوها و فنون. انتشارات آیت. تهران.
۹. یابوری، ناصر؛ کاویانی، الهام؛ محمدی، سحر (۱۳۹۵). «بررسی تأثیر رسانه‌های آموزشی در بهینه‌سازی فرایند تدریس». اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی و مطالعات اجتماعی ایران. مؤسسه بین‌المللی مطالعات و توسعه علم خاورمیانه. تهران.

فراغشان را پر کند. آشنایی با مسئله‌های روز دنیا و آگاه‌بودن از مسئله‌های جامعه هم یکی از دغدغه‌های دانش‌آموزان است. یافته‌ها همچنین نشان می‌دهند برای دانش‌آموزان پسر، در کنار تمام دغدغه‌های آموزشی، توجه به هویت ملی، فرهنگی و دینی بسیار حائز اهمیت است. از چنین منظره دانش‌آموزان اعلام کرده‌اند مشتاق آگاهی از مطالبی در مورد سرگذشت پیشینیان و تاریخ قوم‌های متفاوت ایران، پیشینه و آداب و رسوم کشور هستند. دانش‌آموزان پسر با توجه به قرارگرفتن در آستانه دوران بلوغ نیازمند مطالبی در زمینه موضوع‌های روحی و روانی، آداب اجتماعی و برقراری ارتباط، شیوه‌های مهار خشم، فشار روانی (استرس) و مهارت «نه گفتن» در برابر برخی از خواسته‌های دیگران هستند.

نتایج مصاحبه با دانش‌آموزان دختر نیز نشان داد از منظر دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه، وجود بخش‌های مشاوره‌ای و پاسخ به سؤال‌های پرچالش مربوط به این گروه سنی جزو اولویت‌هاست. به‌علاوه آن‌ها به موضوع‌های علمی، آموزشی و پژوهشی، شیوه دسترسی به منابع اطلاعاتی، فناوری‌های روز، معرفی افراد موفق در زمینه‌های مختلف و بیان راز موفقیت آن‌ها از زبان خودشان، نیاز دارند.

دختران همچنین نیازمند آشنایی و آموزش شیوه‌های مهار خشم، آداب معاشرت و ارتباط‌گیری با دیگران، نحوه مدیریت زمان و مهارت‌های زندگی هستند. آموزش روش صحیح مطالعه و استفاده بهینه از فضای مجازی، آموزش سواد رسانه‌ای و چگونگی حفظ حریم‌ها، از جمله دیگر نیازهای دختران است. تقویت هویت فرهنگی - دینی، نیازهای معنوی - اخلاقی، آشنایی با مفاخر و چهره‌های ماندگار، و آشنایی با کشورهای دیگر و جهانگردی، از دیگر مطالبات دانش‌آموزان است.

به‌طور کلی یافته‌ها نشان می‌دهند، از دیدگاه گروه قابل توجهی از دانش‌آموزان، دوره دوم متوسطه پل ورود به دانشگاه است و ادامه آن تحصیلات عالی و تکمیلی است. آزمون ورودی دانشگاه‌ها و چگونگی کسب آمادگی لازم برای شرکت در این آزمون، معرفی شیوه‌های مطالعه، معرفی و مصاحبه با نفرت برگزیده آزمون ورودی دانشگاه‌ها، از جمله نیازهای دانش‌آموزان است.

گروه دیگری از دانش‌آموزان که در مقایسه با گروه اول از نظر فراوانی در جایگاه دوم قرار می‌گیرند، دوره دوم متوسطه را آغاز ورود به بازار کار و اشتغال می‌دانند. به همین دلیل آموزش فن‌های (تکنیک‌های) کارآفرینی، مهارت‌های فنی و حرفه‌ای



آموزش علوم اجتماعی شعارزده است

گفت‌وگو با کاظم عباسی،
دبیر پیشکسوت علوم اجتماعی
از تبریز
گفت‌وگو کننده: دکتر رحیم زایر کعبه



کارنامک آقای کاظم عباسی

اشاره

فصلنامهٔ رشد آموزش علوم اجتماعی با هدف تبادل تجربه‌ها و ثبت و ضبط سیر تحول آموزش علوم اجتماعی در ایران، تصمیم گرفته است با دبیران پیشگام و پیشکسوت در آموزش این رشته در کشور به گفت‌وگو بپردازد و تجربهٔ زیستهٔ آنان را در زمینهٔ آموزش علوم اجتماعی به دبیران و معلمان علوم اجتماعی، به‌عنوان کارگزاران بسط و اشاعهٔ دانش اجتماعی، منتقل کند. در همین مسیر، خدمت یکی از دبیران پیشکسوت علوم اجتماعی رسیدیم که سه دهه است به آموزش، تدریس، تألیف و ترجمه در حوزهٔ آموزش علوم اجتماعی مشغول است.

آقای کاظم عباسی متولد سال ۱۳۵۰، از مهرماه سال ۱۳۷۴ در کسوت معلمی به تدریس علوم اجتماعی در ناحیهٔ یک تبریز اشتغال داشته است. عباسی در طول این مدت، در کنار تدریس، سال‌ها عضو تخصصی کارگروه پژوهشی ناحیه بوده است. وی علاوه بر این مدرس دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های اقدام‌پژوهی، داور طرح معلم پژوهنده و انواع گزارش‌های تحقیقی و مقالات، مدرس مدعو دانشگاه‌های فنی و حرفه‌ای تبریز، و عضو گروه آموزشی استانی علوم اجتماعی نیز بوده است. این دبیر پیشکسوت در کنار آموزش و تدریس، مترجم دو کتاب، و مؤلف سه کتاب و نیز حدود بیست مقالهٔ علمی پژوهشی است. در ادامه مشروح گفت‌وگوی فصلنامهٔ رشد آموزش علوم اجتماعی با این دبیر فرهیخته و پرتلاش از نظرتان می‌گذرد.

قبل از هر چیز از خاطرات و تجربه خود در حوزه آموزش علوم اجتماعی بگویید. چگونه به رشته علوم اجتماعی علاقه‌مند شدید و در این رشته ادامه تحصیل دادید؟

در مرکز تربیت معلم شهید رجایی ارومیه، دانشجوی علوم تجربی بودم. قرار بود معلم علوم شوم. در سال دوم دانشجویی متوجه شدم که تمامی مطالعات غیردرسی‌ام، اعم از نشریات و کتاب‌ها، به حوزه علوم اجتماعی (در معنای عامش) تعلق دارند. با دیدن این تصویر، بهتر دیدم بعد از فراغت از تحصیل در تربیت معلم، در آزمون سراسری دانشگاه‌ها علوم انسانی شرکت کنم و در یکی از رشته‌های مرتبط با جامعه‌شناسی وارد شوم. بدین ترتیب فرصت ورود به دانشگاه تبریز و تحصیل تا دوره کارشناسی ارشد پژوهشگری اجتماعی برایم فراهم آمد. خاطرات و تجربه‌های زیسته هیجان‌انگیزی که در این رشته داشته‌ام، بیش از آنکه به سال‌های تدریس مربوط باشند، به سال‌های تحصیل و ساعت‌های مطالعه‌ام بازمی‌گردند. احتمالاً چنین هیجانی را به تحصیلات مقدماتی در رشته تجربی مدیونم. با وجود این، اولین سالی که مدرسه‌های خاص (نمونه‌دولتی و تیزهوشان) اقدام به پذیرش دانش‌آموز در رشته انسانی کردند، یکی از سال‌های تدریس محسوب می‌شود که احتمالاً هرگز فراموش نخواهم کرد؛ کلاسی با کمتر از بیست دانش‌آموز زبده که نه تنها خود بسیار فعال، اهل مطالعه، نکته‌بین و نکته‌سنج بودند، بلکه این ویژگی را تسری هم می‌دادند. تعامل با چنین افرادی امیدواری به آینده علوم انسانی را در این جامعه تقویت می‌کند.

از تجربه‌های آموزشی و پژوهشی خود در زمینه علوم اجتماعی در ایران برای دبیران و معلمان علوم اجتماعی بگویید؟

بر اساس تجربه زیسته خود عرض می‌کنم، بسیاری از همکاران فرهیخته‌ام، در کنار وظایف آموزشی‌شان، کارهای پژوهشی نیز انجام می‌دهند، ولی با وجود این، فعالیت ارزشمند آنان به دلیل دغدغه‌های شخصی‌شان است، نه مأموریت سازمانی. وظیفه پژوهش و تولید علم در جامعه ما با وزارت علوم است. در آنجاست که اعضای هیئت علمی با دو عنوان مجزای استاد آموزش یا پژوهش، با ساعات تدریس بسیار متفاوت، ابلاغ دریافت می‌کنند. اگر محقق که مقاله پذیرفته شده‌ای در یک هم‌اندیشی خارج از کشور دارد، به وزارت علوم منتسب باشد، علاوه بر ارتقای رتبه علمی‌اش، از کمک‌هزینه‌های تعریف شده‌ای هم بهره‌مند می‌شود، ولی این امکان در وزارت آموزش و پرورش یا وجود ندارد و یا بسیار محدود و برای شرایطی خاص وجود دارد. چنین تناقضی در نوع مواجهه با واقعیتی واحد به این

دلیل است که این دو وزارتخانه مأموریت‌های متفاوتی بر عهده دارند. به همین دلیل، به نظر می‌رسد که برخی از معیارهای رتبه‌بندی همکاران توجیه سازمانی ضعیفی دارد. به باور من، معلمان محقق در این وزارتخانه عاشقان علم‌اند و به دلیل چنین تعلق خاطری انواع هزینه‌های آن را به‌شخصه می‌پردازند.

چگونه بین کار علمی آموزش و پژوهش با کنشگری اجتماعی در فضای دانشگاهی پل می‌زنید و توازن و تعادل برقرار می‌کنید؟

این دو لازم و ملزوم یکدیگرند. نیازی نیست بینشان پلی زده شود. کنشگری، در صورتی که از پشتوانه علمی و پژوهشی برخوردار باشد، نه تنها وسعت و عمق می‌یابد، بلکه به دور از غوغاسالاری و عوام‌گرایی (پوپولیسم)، از تأثیر اجتماعی بالاتری نیز برخوردار خواهد بود.

سیر تحول آموزش علوم اجتماعی در ایران را چگونه ارزیابی می‌کنید و مهم‌ترین فرصت‌ها، چالش‌ها و مشکلات آموزش علوم اجتماعی در ایران را چه می‌دانید؟

به نظرم می‌رسد نوع نگاه به آموزش علوم اجتماعی آرمان‌گرایانه و شعارزده بود و هنوز هم هست. در صورتی که در مقابله با این چالش موفقیتی به دست آید، دسترسی به بینشی جامعه‌شناختی برای تحلیل و تبیین پدیده‌های اجتماعی از طرف دانش‌آموزان رشته علوم انسانی و حتی دانشجویان علوم اجتماعی راحت‌تر خواهد بود. با توجه به این واقعیت که پدیده‌های اجتماعی از تعدد ابعاد و تکرر وجوه برخوردارند، در تبیین آن‌ها نیز توسل به عوامل، مفاهیم و متغیرهای گوناگون ضروری به نظر می‌رسد؛ در حالی که محتوای کتاب‌های درسی چنین تنوعی ندارند.

معلمان و دبیران علوم اجتماعی باید دارای چه بینش و نگرش و کدام توانایی‌ها و مهارت‌ها باشند تا اهداف آموزش علوم اجتماعی، جامعه‌پذیری و تربیت شهروندی محقق شوند؟ وضعیت آموزشی دبیران علوم اجتماعی و به‌طور مشخص اکنون از چنین منظر آموزشی دانشگاه فرهنگیان و آموزش‌های ضمن خدمت دبیران را چگونه ارزیابی می‌کنید؟

اینکه فکر کنیم دبیران علوم اجتماعی در فرایند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان و تربیت شهروندی آنان پررنگ‌تر از سایر همکاران نقش دارند، چندان واقع‌بینانه به نظر نمی‌رسد؛ به‌ویژه که عمده‌ترین بخش تحقق آن در سال‌های ابتدایی تحصیل اتفاق می‌افتد. عوامل مؤثر در زمینه جامعه‌پذیری، بیش از محتوای



ندارد. محتوای این کتاب‌ها، به‌ویژه جامعه‌شناسی ۲، بیش از اینکه در طول هم قرار بگیرند، بیشتر در عرض هم قرار گرفته‌اند. برای مثال، معرفی نظام جهانی و انتقاد از شرایط فعلی آن در کتاب جامعه‌شناسی ۲، تا چه اندازه در تداوم مفاهیم کنش و هویت (طرح‌شده در کتاب جامعه‌شناسی ۱) قرار می‌گیرد و مقدمهٔ رویکردهای جامعه‌شناسی (مورد بحث قرار گرفته در کتاب جامعه‌شناسی ۳) محسوب می‌شود؟

به‌طور کلی، وضعیت نظام تعلیم و تربیت در ایران را از منظر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش چگونه ارزیابی می‌کنید؟ در مسیر کارآمدی و پویایی آن کدام موانع و مشکلات را پیش رو دارید؟

یکی از مهم‌ترین آسیب‌های نظام آموزشی ما، پیدا کردن وجه طبقاتی است. علاوه بر وجود مدرسه‌های خاص (نمونه دولتی و غیردولتی و...) که نسبت بزرگ‌تری از دانش‌آموزانشان به دهک‌های بالاتر منتسب هستند، گسترش مدرسه‌های غیردولتی از نمونه‌های بارز آن محسوب می‌شود. این روند، یعنی توانایی مالی خانواده‌ها و اینکه حاضر باشند برای آموزش فرزندان‌شان هزینه کنند، ناعدالتی آموزشی را عمیق‌تر می‌کند. بدین ترتیب، یک عامل انتسابی، از تأثیر عوامل اکتسابی بر پیشرفت تحصیلی جلوگیری می‌کند و پویایی نظام آموزشی را به‌شدت محدود می‌کند. در چنین ساختاری، چه‌اندازه زیادند دانش‌آموزان مستعدی که به دلایل مختلف، فرصت شکوفایی استعدادشان را از دست می‌دهند و هم خودشان و هم جامعه متضرر می‌شود.

آموزش جامعه‌شناسی در ایران باید با چه اهدافی و چگونه دنبال شود تا دانش‌آموختگان و دانشوران این رشته بتوانند در پیشرفت اجتماعی، انسجام و اصلاح جامعه و تغییر و تحولات اجتماعی نقش مؤثری ایفا کنند؟

این فقره، هم به محتوای آموزش علوم اجتماعی مربوط

مواد درسی، با شخصیت، رفتار و سکنات معلمان در ارتباط است. هرچقدر معلمان به‌عنوان قشری صاحب قدرت، حیثیت و احترام تلقی شوند، به همان میزان در فرایند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تأثیر بیشتری خواهند داشت.

وضعیت تحصیلی دبیران علوم اجتماعی و محتوای آموزش آنان در مراکز آموزش عالی، به دلیل اینکه با سرفصل‌های معرفی‌شده توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی و نهادهای مشابه منطبق هستند، از جایگاه علمی قابل دفاعی برخوردارند. ولی از تعمیم این موضوع به تمامی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت چندان مطمئن نیستیم. علاوه بر اینکه محتوای اغلب کلاس‌های ضمن خدمت بر اساس تعاملات دم‌دستی و با دغدغه‌های علمی کم‌مایه تعیین می‌شوند، اهداف حاضران در آن کلاس‌ها نیز کمتر بر اساس دغدغه علمی و بیشتر به دلیل دریافت گواهی اتفاق می‌افتد.

منابع و متون آموزشی علوم اجتماعی باید از نظر محتوا و ساختار و زبان به چه نحو تألیف و تدوین شوند که اهداف آموزش علوم اجتماعی محقق شود؟ منابع آموزش عمومی علوم اجتماعی را اکنون از چنین منظره‌ای چگونه ارزیابی می‌کنید؟

اگر منظور از منابع و متون آموزشی، کتاب‌های درسی دوره متوسطه باشد، باید بگویم کتاب «هویت اجتماعی» پایه دوازدهم از محتوا و حجم قابل دفاعی برخوردار است. البته اگر زبان به‌کاررفته در تألیف این کتاب را با کتاب «مطالعات اجتماعی» نظام قبلی مقایسه کنم، آن را ترجیح می‌دادم، چرا که به نظرم آن کتاب از ادبیات شسته و رفته‌تری برخوردار بود. ادبیات به‌کاررفته در کتاب‌های فعلی، بیشتر تداعی‌کننده کتاب‌هایی است که به مجادلات کلامی و مباحث فلسفی می‌پردازند.

همین موضوع زبان به‌کاررفته در تألیف کتاب «جامعه‌شناسی ۱، ۲ و ۳» نیز صادق است. از طرف دیگر، ریسمانی که قرار بود این کتاب‌ها را به یکدیگر متصل کند، استحکام کافی



نظام‌های اجتماعی که سیاست منع و محدودیت را در مورد رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی دنبال می‌کنند، چگونه می‌توانند با دنیای رسانه‌ای شده کنار بیایند؟

مجری سیاست‌های منع و تحدید رسانه‌های شبکه‌های اجتماعی در هر جامعه‌ای، نظام سیاسی آن جامعه است و چنین نیست که عملکرد آن حتماً و ضرورتاً منعکس‌کننده حساسیت‌های نظام فرهنگی جوامع باشد. واقعیت این است که دولت ملی، که پدیده‌ای به نسبت جوان در تاریخ تمدن بشری است و عمری در حدود سه قرن دارد، با اینکه خواسته است بر پدیده‌های اصیل‌تر و قدیمی‌تر منطبق شود، ولی به دلیل اینکه بر بنیان‌های کمتر معتبر بنا نهاده شده است، همواره امکان دارد توسط عوامل فراملی و فروملی به چالش کشیده شود. به عنوان مثال، می‌توان به استفاده از خودرو اشاره کرد که با وجود اهمیت غیرقابل چشم‌پوشی آن در حوزه حمل‌ونقل، اگر راننده‌ای نااهل، ناشی، سربه‌ هوا و حواس‌پرت پشت فرمان نشسته باشد، همان وسیله نقلیه می‌تواند به آلتی قتاله تبدیل شود. نظام‌ها به جای اینکه ابزارها را محدود کنند، باید شرایط استفاده بهینه از آن‌ها را فراهم کنند، چرا که در غیر این صورت از قافله تحول و پیشرفت جهانی باز می‌مانند و در جهانی که روزبه‌روز به عرصه دیجیتال وابسته‌تر می‌شود، از ظرفیت‌های تأثیرگذاری‌شان کاسته خواهد شد.

معلم‌ان و دبیران علوم اجتماعی برای اشاعه و ترویج علوم اجتماعی و نیز افزایش دانش، آگاهی و مهارت‌های اجتماعی در مورد نحوه روبه‌روشدن با دنیای رسانه‌ای شده چه وظیفه و مسئولیتی بر عهده دارند؟

اگر قرار است آموزش و پرورش در این زمینه نقشی ایفا کند و بی‌شک چنین انتظاری هم بسیار بجاست، اولین گام‌ها باید در بخش ستادی برداشته شود. معلم‌ان و از جمله دبیران علوم اجتماعی واسطه انتقال مفاهیم و مطالبی هستند که از طرف بخش ستادی در اختیار آنان قرار می‌گیرد. اگر هم تأثیرگذاری معلم‌ان به صورت غیرمستقیم منظور است، جواب همان است که در رابطه با جامعه‌پذیری بیان شد.

جناب عباسی از شرکت شما در این گفت‌وگو بسیار متشکرم.

می‌شود و هم به سازوکارهای گزینش و استخدام. در این میان تمرکز مراکز آموزشی بر محتواهای کاربردی‌تر و چربیدن آن بر محتوای نظری صرف و دادن اولویت بیشتر به نظرات برد متوسط (به تعبیر مرتون) می‌تواند مفید فایده باشد. در صورتی که چنین تحصیل‌کردگانی از اولویت جذب و استخدام در زمینه‌های مرتبط برخوردار باشند و برخورداری از چنین آموزش‌هایی، دست‌کم از نظر شغلی، کارکرد داشته باشد، بر جذابیت آن افزوده می‌شود و به جذب افراد مستعد در این رشته‌ها کمک شایانی می‌کند.

وضعیت نظریه‌پردازی اجتماعی در جامعه ایران موضوع بحث و نقد و نظر محافل علمی و دانشگاهی است. شما وضعیت نظریه‌پردازی اجتماعی در جامعه ایران را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ موانع و مشکلات و راهکارها در زمینه نظریه‌پردازی در جامعه ایران چیست؟

با وجود گذشت بیش از نیم‌قرن از ورود علوم اجتماعی به دانشگاه‌های کشور، نقد و ضعفی اساسی در همین حوزه نظریه‌پردازی وجود دارد. ظاهراً مراکز آموزش عالی مهم‌ترین مأموریت خود را در تربیت دانشجو دیده‌اند تا نظریه‌پردازی. البته این واقعیت را نه بر اساس عوامل فردی، که باید بر اساس عوامل ساختاری تبیین کرد و توضیح داد.

محدودیت ارتباطات و روابط چهره به چهره و تقویت روابط مجازی و از طریق رسانه‌ها چه آثار و پیامدهایی به دنبال داشت؟ آیا شاهد نوعی تغییر پارادایم از جامعه حقیقی به جامعه مجازی هستیم؟

دوران کرونا به اهمیت و تقویت تعامل در فضای مجازی کمک‌های شایانی کرد و بر سنگینی کفه آن افزود، ولی به باور من، این دو مکمل یکدیگرند و فرهی یکی، ضرورتاً با لاغری دیگری همراه نیست. پرتنگ‌ترشدن فضای مجازی را باید در راستای تکمیل فرایند جهانی شدن تلقی کرد که از چند قرن پیش آغاز شده است و حالا حالاها ادامه خواهد یافت. بسیار محتمل است که تقویت هر چه بیشتر فضای مجازی، به تقویت تعاملات در جهان حقیقی هم بینجامد. برخی از دوستی‌ها، وصلت‌ها، خریدها، جشنواره‌ها و هم‌اندیشی‌ها که در جهان حقیقی اتفاق می‌افتند، جرقه اولیه‌شان در فضای مجازی زده شده است.

سرمایه اجتماعی و عملکرد تحصیلی

بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی شکل‌های دانش‌آموزی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (مطالعه موردی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، شهر رشت)

مهیار فتحی‌پور؛ کارشناس ارشد پژوهشگری علوم اجتماعی
مجید حسینی‌نثار؛ دکترای مسائل اجتماعی ایران
رضا علیزاده؛ دکترای جامعه‌شناسی سیاسی

مقدمه و بیان مسئله

یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی، میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. در واقع «عملکرد تحصیلی» دانش‌آموز و درخشش وی در این حوزه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی جامعه در خصوص دستیابی به هدف‌های خود است. بنابراین نظام آموزشی جامعه را زمانی می‌توان کارآمد دانست که عملکرد تحصیلی مخاطبان آن دارای بهترین وضعیت باشد. عملکرد تحصیلی به توانایی آموخته‌شده یا اکتسابی فرد در موضوع‌های آموزشگاهی اطلاق می‌شود که به وسیله آزمون‌های فراگیری استاندارد شده یا آزمون‌های معلم‌ساخته اندازه‌گیری می‌شود (رضایی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۵۴ - ۱۵۳).

پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان از مهم‌ترین ملاک‌های ارزیابی عملکرد معلمان محسوب می‌شود. همچنین برای دانش‌آموزان نیز معدل نمره‌های تحصیلی نشان‌دهنده توانایی‌های علمی آن‌ها برای ورود به دنیای کار و اشتغال و یا دوره‌های تحصیلی بالاتر است. بنابراین نظریه‌پردازان تربیتی بسیاری از پژوهش‌های خود

چکیده

عملکرد تحصیلی از جمله مباحث‌های مورد توجه والدین، معلمان و به‌ویژه مسئولان و مدیران نظام آموزش و پرورش است. در واقع، عملکرد تحصیلی شاخصی برای مطالعه و ارزشیابی عملکرد آموزشی معلمان، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان و نیز سنجش میزان تحقق هدف‌های آموزشی است. در این راستا، مقاله حاضر به بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی شکل‌های دانش‌آموزی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته است. به این منظور، «عملکرد تحصیلی» به عنوان «متغیر وابسته»، شامل میانگین معدل نمره‌های تحصیلی دو سال متوالی، و «انگیزه پیشرفت تحصیلی و سرمایه اجتماعی»، به عنوان «متغیر مستقل» در نظر گرفته شدند. مفهوم سرمایه اجتماعی، شامل مؤلفه‌های اعتماد، هنجارهای همیاری و روابط اجتماعی، از «نظریه پاتنام»، و انسجام و مشارکت گروهی نیز از «نظریه کلمن» برگرفته شده است.

شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۳۶۸ نفر از دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر رشت بودند. برای مطالعه از روش کمی، فن (تکنیک) پیمایشی و ابزار پرسش‌نامه محقق‌ساخته بهره گرفته شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند، متغیر سرمایه اجتماعی شکل‌های دانش‌آموزی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان عضو تأثیر مثبت دارد. همچنین مؤلفه‌های این متغیر شامل اعتماد اجتماعی، هنجارهای همیاری، انسجام، روابط اجتماعی و مشارکت گروهی، بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان عضو تأثیر مثبت دارد.

کلیدواژه‌ها: سرمایه اجتماعی، تشکلهای دانش‌آموزی، عملکرد تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی



را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت

تحصیلی متمرکز کرده‌اند (دلیر ناصر، ۱۳۹۴: ۳۳).

از طرف دیگر، امروزه کارکردهای نظام آموزشی را نمی‌توان صرفاً در آموزش‌های رسمی و مستقیم دانست، بلکه باید شکل‌گیری روحیه علمی، جست‌وجوی نظام یافته در فراگیرندگان، تفکر انتقادی، خلاقیت، توانایی برقراری ارتباطات اجتماعی، توان بازآفرینی، مشارکت‌پذیری و تثبیت هویت در تعامل با دیگران را نیز مدنظر قرار داد (ذاکر صالحی، ۱۳۸۷: ۲۶).

لذا بدین منظور تشکلهای دانش‌آموزی به وجود آمده‌اند تا دانش‌آموزان بتوانند از طریق فعالیت در آن‌ها مشارکت جمعی، احترام به نظر جمع، کارگروهی و تصمیم‌گیری جمعی را تجربه و تمرین کنند. در نتیجه می‌توان گفت تشکلهای دانش‌آموزی یکی از مهم‌ترین منابع تولید و تقویت سرمایه اجتماعی دانش‌آموزان هستند. با این تفاسیر، تشکلهای دانش‌آموزی موجبات زمینه‌های همکاری و مشارکت اجتماعی را فراهم می‌کنند و این توانایی را دارند که با سایر گروه‌ها در جامعه ارتباط برقرار سازند.

در سطح نظری (تئوریک) انتظار می‌رود که ارتقای سرمایه اجتماعی بر سرمایه انسانی و وضعیت تحصیلی فراگیرندگان اثر مثبت داشته باشد. زیرا آموزش با جامعه‌پذیری علمی همراه است، در شرایط گروهی و اجتماعی صورت می‌پذیرد و ذخیره‌های جدیدی از روابط و پیوندها را دربردارد (استاک، ۱۳۹۱: ۵۲). از طرف دیگر، سرمایه اجتماعی موفقیت تحصیلی را آسان می‌سازد و به شیوه‌های گوناگون سبب تقویت آموزش فرد می‌شود (دهقان و سراجیان، ۱۳۹۶: ۸).

همچنین، طبق راهکار ۳ ماده ۸ «سند تحول بنیادین»، به حضور فعال دانش‌آموزان در تشکلهای رسمی و قانونی، به منظور افزایش مشارکت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و مدرسه، معلمان و دانش‌آموزان در رشد و تعالی کشور، در عرصه‌های دینی، فرهنگی، اجتماعی در سطح محلی و ملی، به عنوان نهاد مولد سرمایه انسانی، فرهنگی، اجتماعی و معنوی اشاره شده است. بنابراین در خصوص ضرورت ارتقای مؤلفه‌های سرمایه‌های اجتماعی بین دانش‌آموزان و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی ایشان، و از طرف دیگر، واسطاری مسئولیت به تشکلهای دانش‌آموزی رسمی آموزش و پرورش، به منظور افزایش مشارکت و به عنوان یکی از نهادهای مولد سرمایه اجتماعی، این سؤال مهم مطرح می‌شود که: «تأثیر سرمایه اجتماعی تشکلهای دانش‌آموزی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر رشت چگونه است؟»

سرمایه اجتماعی از دیدگاه نظریه پردازان

محققان سرمایه اجتماعی را در سه سطح خرد، میانی و کلان به کار گرفته‌اند. در سطح خرد، رابطه‌های فردی و شبکه‌های ارتباطی

بین افراد و هنجارها و

ارزش‌های غیررسمی حاکم

بر آن‌ها و مسئله‌هایی چون شدت

و کیفیت رابطه‌ها و تعامل‌های میان افراد و

به‌طور کلی، مجموعه ارتباط‌های افقی مورد بررسی

قرار گرفته‌اند. در سطح میانی، علاوه بر اتصال‌های افقی،

رابطه‌های سلسله مراتبی، فرافردی چون مؤسسه‌ها، سازمان‌ها

و رابطه‌های بینایی، اعم از باشگاه‌ها، انجمن‌ها، شرکت‌ها و

حزب‌های سیاسی وجود دارد. در سطح کلان، سرمایه اجتماعی

شامل محیط اجتماعی و سیاسی است که اجازه می‌دهد هنجارها

توسعه یابند و ساختار روابط اجتماعی شکل بگیرد (غفوری و

جعفری، ۱۳۸۷: ۲۱۳).

نظریه‌های (تئوری‌های) مربوط به سرمایه اجتماعی را می‌توان به

دو گروه عمده تقسیم کرد: در گروه اول به تبعیت از پاتنام، سرمایه

اجتماعی یک پدیده فرهنگی محسوب می‌شود که نشانگر میزان

توجه اعضای جامعه به امور مدنی، و نیز بیانگر وجود هنجارهای

جدول ۱. خلاصه تعاریف‌ها و هدف‌های نظریه‌های سرمایه اجتماعی

ردیف	نظریه پرداز	تعریف کلی	اهداف	سطح تحلیل	بازدهی سرمایه
۱	کلمن	جنبه‌هایی از ساختار اجتماعی است که کنش‌های هدفمند کنشگران را آسان می‌سازد.	تأمین سرمایه انسانی	افراد در زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی	خصوصی و عمومی (فردی و جمعی)
۲	بورديو	منابعی که دسترسی به کالاهای عمومی را فراهم می‌سازد.	تأمین سرمایه اقتصادی	افراد در رقابت‌های طبقاتی	خصوصی (فردی)
۳	لین	دسترسی و استفاده از منابع نهفته در شبکه‌های اجتماعی	تأمین منابع نهفته در روابط و حفظ منابع موجود	افراد در شبکه‌ها و ساختارهای اجتماعی	خصوصی (فردی)
۴	پاتنام و فوکویاما	اعتماد، هنجارها و شبکه‌هایی که تسهیل‌کننده همکاری اعضا برای رسیدن به منافع مشترک است.	تأمین دموکراسی کارآمد و توسعه اقتصادی	مناطق و اجتماعات و گروه‌ها در زمینه‌های ملی و بین‌المللی	عمومی (جمعی)
۵	نارایان	چهار دیدگاه اجتماع‌های محلی، شبکه‌ها، نهادی و هم‌گرایی را معرفی می‌کند و از بین این‌ها هم‌گرایی یا هم‌افزایی را پذیرفته است و آن را بسط می‌دهد.	ارتقای کارایی نهادی، اعتماد افقی و عمودی و مشارکت‌های عمودی کیفیت زندگی مردم	درون گروهی، برون گروهی و نهادی	عمومی (جمعی)

روش‌شناسی تحقیق

برای انجام این تحقیق از روش کمی، فن (تکنیک) پیمایشی، و ابزار پرسش‌نامه استفاده و برای بررسی عملکرد تحصیلی از روش اسنادی بهره گرفته شد. **دو اس** در مورد روش پیمایش می‌گوید: «مشخصه پیمایش، مجموعه ساختمند یا منظمی از داده‌هاست که ماتریس متغیر بر حسب داده‌های موردی نامیده می‌شود» (دو اس، ۱۳۸۸: ۱۴). جامعه آماری تحقیق حاضر دانش‌آموزان پسر و دختر دوره دوم متوسطه مدارس شهر رشت، عضو تشکلهای دانش‌آموزی هستند که ۸۹۶۵ نفر (۴۳۲۳ پسر و ۴۶۴۲ دختر) را شامل می‌شوند. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران، برابر با ۳۶۸ نفر است. در این پژوهش از نمونه‌گیری احتمالی ساده استفاده شد.

جدول ۲. پایایی سنجش (مقدار ضریب آلفای کرونباخ)

متغیرها	سوالات	ضریب آلفا
انگیزه پیشرفت تحصیلی	۱-۶	۰,۷۲۳
اعتماد	۷-۲۳	۰,۷۵۰
هنجارهای همیاری	۲۴-۲۹	۰,۷۲۹
انسجام	۳۰-۳۳	۰,۷۵۶
روابط اجتماعی	۳۴-۳۸	۰,۷۳۷
مشارکت گروهی	۳۹-۴۳	۰,۷۵۸

برای سنجش پایایی گویه‌ها، پس از اینکه گویه‌های مورد نظر در قالب پرسش‌نامه تدوین شدند، به‌صورت تصادفی در اختیار ۳۰ نفر از اعضای جامعه آماری قرار داده شد و در نهایت پس از حذف گویه‌های ناپایا، گویه‌های دقیق‌تر انتخاب شدند که مقدار آن‌ها برای هر یک از شاخص‌های تحقیق (طبق جدول ۲) است.

با توجه به اینکه مطلوب‌ترین و مرسوم‌ترین راه برای جمع‌آوری داده‌ها در پیمایش، پرسش‌نامه است، در این پژوهش، از پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده کردیم و شاخص‌های سرمایه اجتماعی را بر اساس مؤلفه‌های نظریه پردازان، پاتنام و کلمن، در نظر گرفتیم. با توجه به چارچوب نظری مستخرج از آرای پاتنام و کلمن، متغیر سرمایه اجتماعی با استفاده از مؤلفه‌های اعتماد، هنجارهای همیاری، انسجام، روابط اجتماعی و مشارکت گروهی، با ۳۷ سؤال در قالب طیف لیکرت شش گزینه‌ای (اصلاً تا خیلی زیاد)، سنجیده شد.

تعریف نظری عملکرد تحصیلی

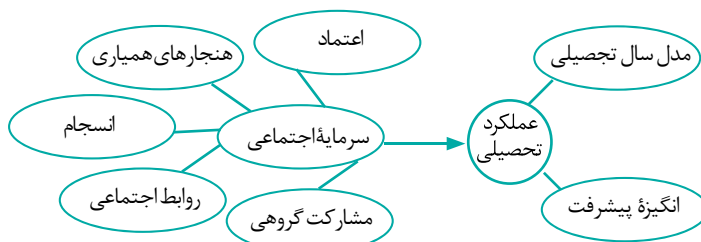
عملکرد تحصیلی مجموعه رفتارهای تحصیلی است که در دو بعد پیشرفت و یا پسرفت تحصیلی در زمینه کسب معلومات

اجتماعی مروج کنش جمعی و میزان اعتماد به نهادهای عمومی است. در این تعریف، سرمایه اجتماعی دارای ویژگی‌های یک کالای جمعی و عمومی است (جدول ۱).

در گروه دوم، بر خلاف تعریف پاتنام و به تبعیت از دیدگاه بورديو، سرمایه اجتماعی را نوعی سرمایه‌گذاری افراد در شبکه‌های اجتماعی تلقی می‌کنند. در این معنا، سرمایه اجتماعی یک کالای خصوصی و شخصی است که می‌تواند به سرمایه فرهنگی تبدیل شود و بیانگر پایگاه اجتماعی فرد باشد. لذا اندوخته سرمایه اجتماعی فرد قدرت او را در جامعه نشان می‌دهد (شارع‌پور و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۴۵ - ۱۴۴).

چارچوب نظری

براساس مدل نظری پژوهش، «عملکرد تحصیلی» شامل میانگین معدل نمره‌های تحصیلی دو سال متوالی، «انگیزه پیشرفت تحصیلی» به‌عنوان متغیر وابسته و «سرمایه اجتماعی» به‌عنوان متغیر مستقل است. سرمایه اجتماعی نیز مؤلفه‌های اعتماد، هنجارهای همیاری و روابط اجتماعی بر گرفته از نظریه پاتنام، و انسجام و مشارکت گروهی بر گرفته از نظریه کلمن را شامل می‌شود که مورد بررسی قرار می‌گیرند:



فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی: به نظر می‌رسد سرمایه اجتماعی تشکلهای دانش‌آموزی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان عضو تأثیر مثبت دارد.

فرضیه‌های فرعی: به نظر می‌رسد:

- اعتماد اجتماعی در تشکلهای دانش‌آموزی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان عضو تأثیر مثبت دارد.
- هنجارهای همیاری در تشکلهای دانش‌آموزی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان عضو تأثیر مثبت دارد.
- انسجام در تشکلهای دانش‌آموزی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان عضو تأثیر مثبت دارد.
- روابط اجتماعی در تشکلهای دانش‌آموزی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان عضو تأثیر مثبت دارد.
- مشارکت در تشکلهای دانش‌آموزی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان عضو تأثیر مثبت دارد.



نشان داده می شود. البته این عملکرد می تواند در ارتباط با عوامل دیگر تحصیلی از قبیل فعالیت های کلاسی و دانشگاهی، و ارتباط با هم کلاسی ها و استادان نیز نشان داده شود (شاوران و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۴۹) (جدول ۳).

تعریف نظری سرمایه اجتماعی

به تعبیر پاتنام، سرمایه اجتماعی جنبه هایی از سازمان اجتماعی از قبیل هنجارها، شبکه های اجتماعی و اعتماد متقابل است که همیاری و هماهنگی افراد را برای دستیابی به منافع مشترک آسان می سازد (پاتنام، ۱۹۹۲: ۱۶). پاتنام در سال ۱۹۹۶ با کمی تغییر سرمایه اجتماعی را این گونه تعریف کرد: «منظور من از سرمایه اجتماعی آن دسته از ویژگی هایی زندگی اجتماعی، شبکه ها، هنجارها و اعتماد است که مشارکت کنندگان را قادر می سازد به شیوه ای مؤثرتر هدف های مشترک خود را تعقیب کنند» (شارع پور و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۴۶).

نکته: یافته ها و پیشنهادها در قسمت دوم مقاله در شماره آینده ارائه خواهد شد.

جدول ۳. جدول تعریف های عملیاتی متغیرها

مفهوم	مؤلفه ها	تعریف عملیاتی	شماره سؤال ها
عملکرد تحصیلی	معدل دوسال متوالی و انگیزه پیشرفت تحصیلی	در این پژوهش معیار پیشرفت و عملکرد تحصیلی، در دو بعد مورد سنجش قرار گرفته است. بعد اول سنجش عملکرد تحصیلی بر اساس نمره های کارنامه تحصیلی سالانه دانش آموزان است، و در بعد دوم به انگیزه پیشرفت تحصیلی پرداخته شد و تمایل به چالش انگیز بودن مسئله های درسی، تمایل به کسب نمره های خوب، تمایل به انجام صحیح تکلیف های درسی، تمایل به مشارکت در فعالیت های درسی در کلاس مورد توجه قرار گرفت.	۱ تا ۶
اعتماد		باور به امین بودن و بدبین نبودن نسبت به مدیریت مدرسه، معلم، و هم کلاسی ها، شایسته انگاری معلم و مدیریت مدرسه، اعتقاد به کارایی داشتن تشکیلی که در آن عضو است، داشتن تسلط بر فعالیت های روزمره زندگی، داشتن قدرت تصمیم گیری در مورد تغییر زندگی، مؤثر بودن بر محیط پیرامون، احساس خوشبختی، قابل اعتماد و امین بودن، صداقت گفتار خود، پایبندی به قول و قرار، امانت داری	۷ تا ۲۳
هنجارهای همیاری		مهم بودن مسائل و مشکلات هم نوعان، شنیدن مسائل دوستان، میزان علاقه مندی به عضویت در تشکل دانش آموزی، بردباری و صبر در کار جمعی، کاهش خودخواهی در کارگروهی، تعهد به همدیگر، مشورت دادن، قرض دادن پول یا وسایل به دوستان، حمایت و پشتیبانی از هم کلاسی ها، مطلع بودن از امور و مسائل مدرسه، چشم پوشی از منافع شخصی در قبال منافع جمعی، کمک به دیگران و همیاری	۲۴ تا ۲۹
انسجام		عرق و تعصب گروهی، پایبندی به اصول و مبانی تشکیلات، تبلیغ و جذب افراد برای تشکیلات، انجام صحیح فعالیت های ابلاغی از سوی متولیان تشکیلات	۳۰ تا ۳۳
روابط اجتماعی		میزان علاقه مندی به ارتباط با هم کلاسی ها، میزان تمایل در پیش قدمی برقراری رابطه دوستی با هم کلاسی ها، میزان اطمینان از علاقه دیگران نسبت به خود، رفتن به عیادت دوستان، شرکت در مراسم مذهبی مدرسه، صمیمیت در روابط	۳۴ تا ۳۸
مشارکت گروهی		درگیری عملی با کارهای عام المنفعه، همدلی یا مشارکت در بهبود وضعیت مدرسه، شرکت در انتخابات مدرسه، مشارکت در فضا سازی و برنامه های جنبی و مناسبی مدرسه	۳۹ تا ۴۳

منابع

- ترویجی ترویج علم. سال سوم. شماره سوم.
- بوردیو، پی یر (۱۳۸۰). نظریه کنش. ترجمه مرتضی مردی ها. انتشارات نقش و نگار. تهران.
- حسینی نثار، مجید و شبافروزان، صغری (۱۳۹۴). سرمایه اجتماعی در جامعه آنومیک (از نظریه تا سنجش). نشر وائیا. تهران.
- دلیر ناصر، نرگس و حسینی نسب، سید داود (۱۳۹۴). «بررسی مقایسه ای پیشرفت تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانش آموزان ابتدایی مدرسه های عادی و هوشمند شهر تبریز». نشریه علمی - پژوهشی آموزش و ارزشیابی. سال هشتم. شماره ۲۹.
- دهقان، حسین و سراجیان، مهدی (۱۳۹۶). «رابطه سرمایه اجتماعی خانوادگی و مشارکت والدین در امور مدرسه با موفقیت تحصیلی دانش آموزان». فصلنامه علمی - پژوهشی خانواده و پژوهش. دوره ۱۴، شماره ۳۶.
- دواس، دی. ای (۱۳۸۸). پیمایش در تحقیقات اجتماعی. ترجمه هوشنگ نایی. نشر نی. تهران.
- ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۸۷). «پارادوکس سرمایه اجتماعی تحصیل کردگان ایرانی: بررسی رابطه آموزش عالی و سرمایه اجتماعی در ایران». فصلنامه علمی، پژوهشی، آموزشی و مهندسی ایران. سال ۱۰، شماره ۴۰.
- رضایی، علی محمد؛ جهان، فائزه؛ رحیمی، معصومه (۱۳۹۵). «عملکرد تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت». فصلنامه روان شناسی تربیتی. سال دوازدهم. شماره ۴۲.
- شارع پور، محمود؛ رحمانی فیروزجا، علی؛ رضایی پاشا، صدیقه (۱۳۹۱). «بررسی وضعیت سرمایه اجتماعی بین جوانان با تأکید بر جنسیت (مطالعه موردی: دانشجویان دختر و پسر دانشگاه مازندران)». نشریه مطالعه علوم اجتماعی ایران. سال نهم. شماره ۳۳.
- شاوران، حمیدرضا؛ سلیمی، قربانعلی؛ همایی، رضا (۱۳۸۷). «سنجش عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه اصفهان بر اساس فرهنگ های چندگانه آنان». مجله پژوهشی علوم انسانی دانشگاه اصفهان. شماره ۱.
- شیبانی، ملیحه و احمدپور، خسرو (۱۳۹۶). «رابطه بین سرمایه اجتماعی و هویت اجتماعی در میان شهروندان رشت». فصلنامه علمی - پژوهشی رفاه اجتماعی. سال هفدهم. شماره ۶۶.
- غفوری، محمد و جعفری، روح اله (۱۳۸۷). «سرمایه اجتماعی، جامعه مدنی و دموکراسی: رابطه متقابل یا یک سویه». پژوهش نامه علوم سیاسی. سال سوم. شماره ۲.
- نازک تبار، حسین و ویسی، رضا (۱۳۸۷). «واکاوی رابطه سرمایه اجتماعی خانواده با تحصیل فرزندان». نشریه فرایند مدیریت و توسعه. شماره ۶۸ و ۶۹.
- Bourdieu, Pier (1986), "The forms of capital", In J.Richardson (Ed.) Hangbook of theory and re-search for the sociology of edu-cation, New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, Pier (1993), "Soci-ology of Question", Translated by Richard Nice, London: sage Publication.
- Portess, A. (1998), "Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology". Annual Review of Sociology, No. 24, p 1-24.
- Putnam, R.D. (1992), Making Democracy work, New Jersey, Princeton university press.

جورج زیمل (۱۸۵۸-۱۹۱۸) یکی از اندیشمندان کلاسیک جامعه‌شناسی است که همیشه در حاشیهٔ سه‌گانهٔ **دور کیم، وبر و مارکس** به او پرداخته شده است. میراث زیمل در جامعه‌شناسی، به دلیل انزوای اجتماعی و سبک خاص نگارش او، کمتر مورد توجه بوده و بسیاری او را صاحب یک نظام اندیشگانی یکپارچه نمی‌دانند. اما نگاه زیمل به مفهوم پول در زندگی نوین (مدرن) و همچنین ترسیم حیات کلان‌شهری و مفهوم غریبگی در وضعیت مدرن به‌شدت به تجربهٔ ما نزدیک است. زیمل خود را فیلسوف می‌دانست و روشی هم که در تحریر آثارش به کار گرفته معمولاً بر چینش یک خط سیر تاریخی استوار است. مفهوم «ارزش» در نظر این فیلسوف نوکانتی بر خواست انسان مبتنی است. او بر همین اساس به شکل‌بندی مفهوم فلسفهٔ پول و همچنین مبادله پرداخته و جابه‌جایی غایت در دنیای نوین را ناشی از سلطهٔ «اقتصاد پولی» می‌داند. این صورت‌بندی زیمل از دنیای نوین همچنان موضوعی جهانی است و به نظر می‌رسد با پیگیری این نگاه می‌توان در رابطه با وضعیت کنونی، چه در ایران و چه در جهان، پرسش‌هایی را مطرح کرد.

«سومین همایش خوانش انتقادی جامعه‌شناسان کلاسیک و مسائل اجتماعی ایران: جورج زیمل» چندی پیش به صورت برخط با همکاری «گروه جامعه‌شناسی دانشگاه خوارزمی» و «انجمن جامعه‌شناسی ایران» برگزار شد. در این همایش **یوسف اباذری، پرویز اجلالی، فرهنگ ارشاد، زهره بیات‌ریزی، توماس کمپل، مسعود گلچین، مرحوم یعقوب موسوی، محمود نجات حسینی و عبدالرضا نواح** به خوانش انتقادی از زیمل و ارتباط اندیشهٔ او با وضعیت امروز ایران پرداختند. این همایش در هفت نشست «زیمل و سنخ اجتماعی غریبه»، «حیات ذهنی و رفتار شهروندان»، «کلان‌شهر، مدگرایی و اخلاق اجتماعی»، «مدرنیته، فرهنگ و سوگنامه (تراژدی) فرهنگی»، «حیات‌گرایی و جامعه‌شناسی دین زیمل»، «جامعه‌شناسی اقتصادی، فلسفهٔ پول و از خودبیگانگی» و «جامعه‌شناسی صوری و تاریخی، دیالکتیک و تضاد در آثار زیمل» برگزار شد. در ادامه سخنرانی **یوسف اباذری** را می‌خوانید که بخشی از مراسم افتتاحیه این همایش بود.



معرفی اندیشهٔ جامعه‌شناسان کلاسیک در ایران سرنوشت تلخی پیدا کرده است، چرا که آن‌ها را در قالب کتاب‌های درسی و بری از هرگونه تناقض و پیچیدگی به شکل رسمی (فرمال) در کلاس‌های جامعه‌شناسی به دانشجویان معرفی می‌کنند. هنوز جامعه‌شناسی در ایران به آن مرحله نرسیده که از آرای کسانی چون زیمل به عنوان تاری در پود تحقیقات اجتماعی استفاده کند و از این نظر نیازمندیم که چنین جلسه‌ها و همایش‌هایی برگزار شوند تا به شکل دیگری به این موضوع بپردازیم. زیرا نظریه‌های جامعه‌شناسان بزرگ راهی جدا از تحقیقاتی که در ایران انجام می‌گیرند، دارند و در این میان هر کدام راه خود را می‌روند. این رویکرد امکان ایجاد خلاقیت و به‌کارگیری نظریه‌ها را در اندیشهٔ اجتماعی ناممکن کرده است.

اهمیت مشکل‌شناسی (پروبلماتیک) زیمل

اهمیت زیمل در تأمل عمیق او در زندگی نوین و شکل‌های متفاوت پول است. او در کنار کسانی چون دور کیم، مارکس و وبر و همچنین **ابن خلدون** برای ما اهمیت دارد و قابل تأمل است. در ادامهٔ صحبت‌م دربارهٔ شباهت و پیوند اندیشهٔ او با ابن خلدون بیشتر خواهیم گفت. اما زیمل به سه مفهوم اصلی «مراودهٔ اجتماعی»، «زندگی به عنوان جریان بی‌وقفه» و «متغیر فیلسوفی» و همچنین «فرهنگ» که به نحوهٔ

به‌وجودآمدن این شکل‌ها اطلاق می‌شود، توجه دارد. بنابراین، زیمل به شکل‌های ثابت زندگی معتقد نیست و در زندگی نوین مراودهٔ اجتماعی^۱ را عنصری برای تغییر این شکل‌های مسلط می‌داند. او با این رویکرد به تأمل عمیق دربارهٔ مفهوم پول در زندگی نوین می‌پردازد و شکل هدف‌بودگی و ابزارشدگی آن را صورت‌بندی می‌کند.

مشکل‌شناسی روش زیمل در آخرین مقالهٔ او، یعنی «تضاد فرهنگ مدرن»، روشن‌تر از هر زمان دیگری است. او با ایجاد

دل‌زدگی انسان نوگرادر سایه اقتصاد پولی

ابوالفضل رجبی

دانش‌آموخته رشتهٔ جامعه‌شناسی

یوسف اباذری در «همایش خوانش انتقادی جامعه‌شناسان کلاسیک و مسائل اجتماعی ایران»



ایده «استفاده از چهره‌های مشهور» از کجا می‌آید؟

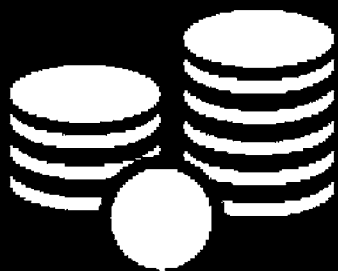
با تلفیق دیدگاه زیمل و دور کیم می‌توان شکل‌های جدید دین‌ورزی نوین را تحلیل و تفسیر کرد. امروز می‌بینید که از چهره‌های مشهور (سلبریتی‌ها) در ایجاد اعتماد اجتماعی چگونه بهره می‌گیرند و با استفاده از چهره‌های مشهور (سلبریتی‌بازی)، میل به قدرت‌طلبی خود را ارضا می‌کنند. این افراد با هاله‌ای از وجاهت و با برتری قداست‌گونه از دیگران متمایز می‌شوند و این‌ها همان چهره‌های مشهور جهان نوین هستند که با یکسان‌سازی و یکدست‌سازی در جهان کنونی ظهور کرده‌اند. «ایده چهره مشهور» در پی رشد سیاست اقتصاد پولی برای کسانی که به دنبال قدرت در این جهان هستند، شکل گرفت تا واسطه‌ای برای اعمال قدرت بر مردم باشد. پرورش چهره‌های مشهور فوتبالی و ستاره‌های سینما بیانگر دین‌خوبی در عصر جدید است که در شکل دیگری نمایان شده و با قدرت عرصه‌های اجتماع را به خود مشغول داشته است.

خواننده مشهور راک و پاپ از دل یک ایده دینی «سکولار شده» بیرون آمده است. این مفهوم از آن نظر اهمیت دارد که برخی تمایز بین امر قدسی و سکولار را پیش می‌کشند، در حالی که این دو از هم به آسانی عبور کرده‌اند. به این معنی که یک خواننده راک یا پاپ می‌تواند به یک امر دینی تبدیل شود. این

یک خط سیر تاریخی برای اندیشه‌هایش به تضاد موجود در زندگی مدرن می‌رسد و آن را صورت‌بندی می‌کند. از نظر زیمل، در یونان باستان مهم‌ترین موضوع همانا «ایده هستی» بود که تمام شکل‌های دینی و خانوادگی و نحوه مرادده اجتماعی بر این اساس برسازی می‌شد. او کمی جلوتر می‌آید و به قرون وسطای مسیحی اشاره می‌کند که تمام شکل‌های مرادده اجتماعی تحت «ایده خدا» شکل می‌گرفت.

زیمل همچنین معتقد است در قرن هجدهم این «ایده طبیعت» بود که بر زندگی اجتماعی سیطره یافت و درست در قرن نوزدهم بود که «ایده جامعه» در محوریت شکل‌گیری شکل‌های متفاوت اجتماع ظهور کرد. خود زیمل نیز در اواخر قرن نوزدهم در زمان تسلط ایده جامعه زیسته و شکل‌های جدیدی را که مبتنی بر ایده جامعه به وجود آمدند، دیده است. زیمل عصر جدید را عصر بی‌شکلی می‌داند و معتقد است بی‌شکلی شکل دوران نوین است. او از طریق تحلیل هنر نو (مدرن) به «ایده بی‌شکلی دوران نوین» می‌رسد. زیمل با مقایسه سبک هیجان‌نمایی (اکسپرسیونیسم) با نقاشی کلاسیک و همچنین رمان جدید با کلاسیک به این صورت‌بندی دست یافت. هنر در دوران نوین با ایده بی‌شکلی به حرکت خود ادامه داد و عرصه‌ها و شکل‌های گوناگونی نیز ایجاد کرد.

دیگر مصداق این بی‌شکلی را می‌توان در شکل دین و ظهور ادیان و عرفان‌های شخصی پیگیری کرد. در عصر نوین نوعی عرفان شخصی شده جایگاه دین را در ساحت اجتماع می‌گیرد. اما این بدین معنا نیست که دین از بین رفته است، بلکه مؤید همان تغییر شکل ایجاد شده در این دوران است. این استحاله دین و عرفان را در خود ایران نیز می‌توان به‌خوبی دید. با اینکه دین در جامعه ما یک سازمان مستقر هم دارد، باز این اتفاق و تغییر شکل رخ داده است. «ایده دین‌خوبی» از همین نظر به‌شدت خام‌دستانه و کوتاه‌نظرانه است، چراکه فرض اصلی آن نادیده گرفتن شکل‌های جدید زندگی نوین است. در حالی که شیوه زندگی نوین، دین را ساقط نکرده، بلکه به دلیل ذات متغیرش شکل‌های جدید دین‌ورزی را تولید و به رسمیت شناخته است.



کنار جلد سوم «سرمایه» مارکس باید خوانده شود. در این کتاب، زیمل به موضوع ارزش و اینکه از کجا شکل گرفته است، اشاره می‌کند و معتقد است ارزش امری پیشینی نیست و بر اثر مرادۀ اجتماعی با رویکرد تاریخی به وجود آمده است. او می‌گوید فرهنگ یونانی در کنار فرهنگ مسیحی و همچنین ایدۀ طبیعت در کنار ایدۀ مدرن به شکل عقلانیت و «خردگرایی»^۲ معنا پیدا کرده‌اند. بنابراین همان‌طور که **بورديو** می‌گوید: «هنر اجتماعی با هنر بورژوازی نیز از طریق همین شکل از عقلانیت با هم در ارتباط قرار می‌گیرند. از نظر زیمل سیر تاریخی دوران‌های متفاوت و همچنین مرادۀ اجتماعی به نوعی معنای خودش را مرهون عقلانیت است.»

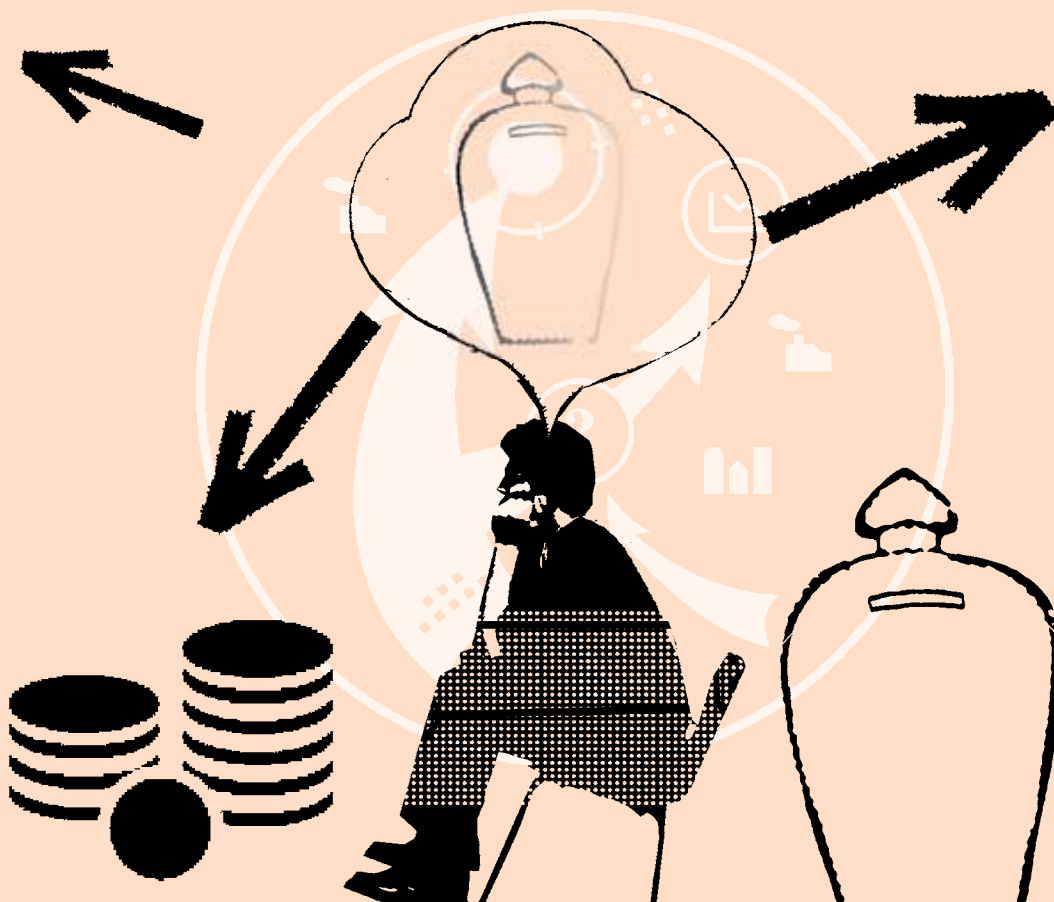
ارزش از نظر زیمل به چیزی اطلاق می‌شود که من آرزوی آن را دارم، اما نمی‌توانم در لحظه آن را به دست آورم. یعنی چیزی ارزشمند است که حصول آن زمانمند باشد. پول همچنین رابطۀ میان هدف و ابزار را نیز صورت‌بندی دوباره کرد و مبادله شکل جدیدی به خود گرفت. بر اساس الگوی نوکانتی‌ها، این خواست انسان است که به چیزی ارزش می‌دهد و در اینجاست که مبادله شروع می‌شود و افراد برای به‌دست‌آوردن آرزوهای

شکل از ارتباط برای زیمل یک رابطۀ بی‌شکل است و بسیاری به رشد اقتصاد پولی به این شکل از رابطۀ متمایل شده‌اند. شاید کمی قبل‌تر مشروعیت این نوع از رابطۀ مورد پرسش بوده است، اما اکنون به دلیل رواجش قابل پرسش هم نیست.

از همین رو ما نباید به یک قضاوت ساده‌ارزشی از این پدیده‌های اجتماعی بسنده کنیم. این بی‌شکلی، شکل جدید دوران نوین است که اقتصاد پولی و مالی مبنای آن محسوب می‌شود. به همین دلیل به این مقاله اشاره کردم، چراکه از این مقاله می‌توان به فهم زندگی مدرن رسید و مبنای حرکتی آن را دریافت. از طرف دیگر، به همین دلیل است که در تحلیل زیمل از مرادۀ اجتماعی، تحلیل یا شکل دست‌دادن مهم‌تر از تحلیل ساختار کلیسا جلوه می‌کند؛ چراکه این تحلیل‌ها ما را به عمق زیست نوین نزدیک‌تر می‌کند. زیمل همچنین اصالت خاصی برای شکل‌های (فرم‌های) گوناگون زندگی و شکل ناپایدار زندگی مدرن قائل است.

عقلانیت زیملی

مهم‌ترین کتابی که زیمل نوشته «فلسفۀ پول» است که در



خود با هم مبادله می کنند. زیمِل همچنین توضیح می دهد که چگونه پول به اینکه تنها ابزار باشد، بسنده نمی کند و به هدف نیز تبدیل می شود. به همین خاطر است که زندگی در سایه اقتصاد مالی با زندگی در قرون وسطا که ایده اصلی خدا بود، بسیار متفاوت است. پول همه چیز را همسان سازی می کند و همسان سازی در اقتصاد مالی مهم ترین مسئله و ابزار است. شما امروز در بهابازار (بورس) می بینید که هر چیزی خرید و فروش می شود و کمیت جای کیفیت را می گیرد. در این مرحله است که غایت نابود می شود و خود پول به عنوان غایت در مبادله جا پیدا می کند.

فرهنگ در سایه اقتصاد پولی

زیمِل معتقد است که فرهنگ جدید نیز دچار چنین چالشی است و در آن همه کیفیت ها به کمیت تبدیل می شوند. از این روست که فرد مدرن به شکل دائم نگاهی دل زده به جهان دارد، چرا که یکسان سازی پولی غایت زیستی او را از آن خود کرده است. زیمِل می گوید: غایتی که در ابتدا وجود دارد، در ادامه بر اثر غلبه اقتصاد مالی به فراموشی سپرده می شود و فرد نوگرا فراموش می کند که اصلاً کجا آغاز کرده است. در جامعه امروز ما نیز برخی خیال می کنند اگر قیمت بنزین افزایش پیدا کند، بزرگ ترین کنش را رقم زده اند؛ اما به هیچ وجه این گونه نیست. زیرا این غایت در نهایت تسلیم اقتصاد مالی شده و تنها سایه ای از غایت اولیه مانده است.

در اینجا می توان به نظر ابن خلدون نیز گریزی زد. این موضوع از منظر ابن خلدون همان فساد است که به معنی از بین رفتن غایت هر چیزی است. عظمت ابن خلدون در اینجا است که فساد ساختاری را مطرح می کند و معتقد است به این دلیل هم بستگی اجتماعی نیز از بین می رود و اعتماد نیز در جامعه مخدوش می شود. بر اساس نظریه ابن خلدون: در شرق، فرهنگ یعنی فساد. این نظریه محتاج واکاوی و تأمل بیشتری است تا بتوانیم پلی برای فهم وضعیت کنونی با استفاده از نظرات زیمِل و ابن خلدون ایجاد کنیم. اما در حال حاضر اندیشه جامعه شناسانه اجازه حضور در ساحت اجتماعی را ندارد.

افرادی که وضعیت اجتماعی ایران را مخدوش نشان می دهند، «نیهیلیسم» را در وضعیت بهابازار و اقتصاد پیدا کنند که چگونه همه چیز در آن هم سطح شده است. آن ها می گویند همه دنیا به این وضعیت نیهیلیستی دچار است و راه حلی برای خروج از آن نیست. این به معنای پذیرش فلاکت جهانی است. با این رویکرد چگونه می توان ادعای منحصر به فرد بودن را یدک کشید؟ من معتقدم ابتدا باید مسائل را در سطح خاورمیانه و همسایگان

زیمِل در مواجهه با طبقه دارا بر «کلبی مسلکی» آن ها تأکید می کند و معتقد است: چون این طبقه هیچ ارزش دیگری ندارد، با بریز و بپاش می خواهد صاحب ارزش شود. در ایران هم طبقه دارا دچار چنین خصوصیتی است که زیمِل از آن یاد می کند. پول آزادی بخش است، چون رد پای خودش را گم می کند

و بعد در سطح جهان حل کنیم. این وضعیت، یعنی پذیرش هم سطح سازی ای که زیمِل از آن صحبت می کند و این موضوع هم اکنون برای ما معنا یافته است. مسئله زیمِل این است که نظریه را در همه ساحت های جامعه، از اقتصاد گرفته تا عشق و خانواده، بسط دهد. اگر قصد نداریم که سیاست طبقاتی را دنبال کنیم، باید به نگاه راه گشای زیمِل توجه کنیم و اقتصاد را جور دیگری سامان دهیم. به جهان نیز کمک کنیم شکل دیگری را در پیش بگیرد.

زیمِل در مواجهه با طبقه دارا بر «کلبی مسلکی» آن ها تأکید می کند و معتقد است: «چون این طبقه هیچ ارزش دیگری ندارد، با بریز و بپاش می خواهد صاحب ارزش شود.» در ایران هم طبقه دارا دچار چنین خصوصیتی است که زیمِل از آن یاد می کند. پول آزادی بخش است، چون رد پای خودش را گم می کند. پول کثیف نیز چون رد پای خودش را گم می کند، عده ای به همین دلیل در کانادا و ترکیه خانه می خرنند و تا از چرای این موضوع پرسش می کنیم، یک عده از «ایران شهری ها» می گویند پول به جایی می رود که امنیت دارد. چون مرادۀ اجتماعی ارزش خودش را در ایران از دست داده و جای آن را اقتصاد مالی گرفته است، اندیشه ایران شهری علم می شود تا ارزشی تولید کند که مخالف کل ارزش های موجود در جامعه است. رشد فاشیسم نیز بر اثر گسترش سیاست های اقتصاد مالی به وجود آمده که اکنون به مسئله ای جهانی بدل شده است.

پی نوشت ها

1. Sociation
2. Rationalism

منبع

www.isa.org.ir

سید غلامرضا فلسفی
کارشناس سواد رسانه‌ای و سواد خبری

سواد رسانه‌ای دیجیتال و

تشخیص اخبار جعلی

واقعیت یا اوهام؟

فارغ از اینکه مواجهه با محتوا در کدام قالب، اعم از مقاله، عکس یا فیلم انجام گیرد، اولین شاخصی که نور حقیقت را بر اخبار جعلی می‌تاباند این است که محتوا، متوهمانه ارائه شده باشد؛ حتی اگر در بخش‌هایی از آن ردپای اطلاعات واقعی به چشم آید. اگر در فضای برخط، شخصی را تماشا می‌کنید که هنگام بیان دیدگاه خود درباره موضوعی خاص، اسنادی معتبر برای اثبات مدعایش ارائه نمی‌کند، نه تنها گفته‌هایش احتمالاً درست نیست، بلکه قریب به یقین نادرست است.

شاید تابه‌حال از اینکه بسیاری از منابع نامعتبر حتی زحمت انتشار شبه‌واقعیت را به خود نمی‌دهند، متعجب شده باشید. البته باید رویه منابع فوق را به فال نیک گرفت، چراکه امکان کشف و اجتناب از جعلیات را سهل‌تر می‌کند. این در حالی است که باید بکوشیم از کنار دسته‌ای دیگر از منابع مشکوک که از حقایق در مقام پوششی مضاعف برای اعتباربخشی به توهّمات خود استفاده ابزاری می‌کنند، عبور کنیم.

پرچم‌های سرخ زنهادهنده

مخاطبان شبکه‌ای باید نسبت به رعایت نکات دستوری در نوشته‌ها حساسیت داشته باشند، نسب به غلط‌های نگارشی واکنش نشان دهند و دقت کنند که آیا در متن از علائم سجاوندی استفاده شده است یا خیر؟ چراکه این‌ها نشانه‌هایی محسوب می‌شوند که در خصوص احتمال نامعتبر بودن منبع به‌طور صریح هشدار می‌دهند. اخبار مشکوک به جعلی بودن، به‌طور معمول عجولانه تولید می‌شوند. به بیانی دیگر برای تولیدکنندگان این اخبار، کوتاه‌شدن حداکثری زمان تولید، بر

این روزها وابستگی شدید خانواده‌ها، دوستان و هم‌سالان به پیام‌های تصویرمحور هنگام هم‌رسانی محتوا در رسانه‌های اجتماعی و امثال آن، با تأکید بر الگوی ارتباطی مبتنی بر «میم»^۱، نگران‌کننده است. با توجه به وضعیت حاکم بر فضای برخط که به‌واسطه ترک‌تازی تبهکاران و اوباشان دیجیتال در حوزه نشر و بازنشر اطلاعات نادرست غیرعمدی^۲ و عمدی^۳ همچنین اخبار جعلی^۴، بسیار ناامن شده است. مخاطب شبکه‌ای^۵ با حضور فزون‌تر در فضای مذکور و گروه‌های مزبور که مقرانش در آن حاضرند، بیش‌ازپیش از میم‌ها تأثیر می‌پذیرد و این تأثیرپذیری احتمال انتقاد از محتوا را کاهش و امکان باورپذیری را افزایش می‌دهد. در نتیجه احتمال نقد اطلاعات و اخباری که مطابق باورهای پیشین اوست، کاهش می‌یابد. لذا تأثیرپذیری او از پیام سهل‌تر می‌شود و درصد پذیرش اطلاعات نادرست و اخبار جعلی توسط وی افزایش پیدا می‌کند.

البته و به احتمال فراوان، قاطبه خوانندگان گرامی اذعان می‌کنند که اخبار جعلی مقوله‌ای فراتر از میم‌هاست؛ آن‌هم در روزگاری که ما مخاطبان شبکه‌ای در معرض سهمگین‌ترین امواج اطلاعات و اخبار قرار داریم. این در حالی است که کثرت این قسم اخبار هر لحظه رو به تزاید است؛ اخباری که در قالب مقالات خبری مغالطه مینا، فیلم‌ها، عکس‌های منتشره در کتاب و روزنامه و امثال آن، از طریق ابزار دیجیتال در منظر و مرعایمان قرار دارند؛ از بزرگ‌نمایی‌های ساده حقایق گرفته تا دروغ‌های شاخ‌دار یا تبلیغات سیاسی. با این اوصاف، تحلیل و درستی‌سنجی محتوای رسانه‌ای که با آن مواجه می‌شویم، مسئولیت فرد فرد کاربران است. در ادامه به برخی نکات و راهکارها اشاره می‌شود که امکان کشف منابع معتبر را از میان کثیری از منابع گمراه‌کننده میسر و ممکن می‌کند.



تشخیص اخبار جعلی



هدف پیام رسانه

سنجش اعتبار، سنجش اعتبار و بازهم سنجش اعتبار

آیا می‌دانید اگر شماره تلفنی را که مشکوک به امکانی برای شیدادی است در اینترنت جست‌وجو کنید، به احتمال فراوان آن را در حالی که در یک تارنمای اعتبار‌آزمای کلاهبرداری ثبت شده است، خواهید یافت؟ مشابه این امر درباره منابع واقعی نیز صادق است.

بررسی اعتبار مقالات و سنجش واقعی بودن ویدئوها باید از طریق تارنماهای معتبر راستی‌آزمای انجام شود که اقدامی سهل است؛ البته سهل در مقایسه با یافتن رد و نشان منبع یک تصویر اطلاع‌نگاشتی (اینفوگرافیک) که دشوارتر می‌نماید.

از جمله تارنماهایی که بدین منظور توصیه می‌شوند، AllSides^{۱۰} است که نه تنها اعتبار تارنماها را بررسی می‌کند، بلکه به کاربر می‌گوید که تارنما دارای جهت‌گیری سیاسی است یا خیر و در مجموع ابزاری بسیار مفید برای یافتن منبع در حوزه سیاست محسوب می‌شود. دومین تارنما، یعنی SiteJabber^{۱۱} به کاربر امکان می‌دهد که دیدگاه‌های دیگران را درباره تارنماها ملاحظه کند. فارغ از اینکه بنا به ماهیت نظام نظردهی در فضای برخط، امکان نظردهی خلاف واقع وجود دارد، بهره‌مندی از این تارنما در مقام دومین منبع راستی‌آزمای پس از AllSides به کاربران پیشنهاد می‌شود.

در حالی که وجود خطای انسانی در این عرصه امری محتوم و کتمان‌ناپذیر است، اما اگر یک کاربر در لحظه مواجهه با منبعی برخط، اولین چیزی که به ذهنش خطور کند، راستی‌آزمایی محتوا و منبع باشد، می‌توان مدعی شد که وی از منظر سواد دیجیتالی و بررسی صحت اطلاعات و اخبار در موقعیتی ممتاز قرار دارد. بیا بید در مسیر پرمخافت جست‌وجوی حقیقت برای یکدیگر موفقیت طلب کنیم.

این نوشتار برگردان آزاد مطلبی است با عنوان:

Digital Media Literacy: How to Spot Fake News

که ۲۴ سپتامبر ۲۰۲۱ در تارنمای Makematic منتشر شد.

پی‌نوشت‌ها

۱. میم (Meme) به عنوان واحدی برای حمل ایده‌ها، نمادها یا اعمال فرهنگی عمل می‌کند که می‌تواند از طریق نوشتار، گفتار، حرکات، آیین‌ها یا دیگر پدیده‌های قابل تقلید، از ذهنی به ذهن دیگر منتقل شود. حامیان این مفهوم، میم‌ها را مشابه‌های فرهنگی زن‌ها می‌دانند، زیرا آن‌ها خود تکثیر می‌شوند، جهش می‌یابند و به فشارهای انتخابی پاسخ می‌دهند.

2. Misinformation
3. Disinformation
4. Fake News
5. Networked Audience
6. www.visualcapitalist.com/how-to-spot-fake-news
7. <https://www.whois.com>
8. <https://smallseotools.com/domain-age-checker>
9. https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_fake_news_websites
10. <https://www.allsides.com/unbiased-balanced-news>
11. <https://www.sitejabber.com>

کیفیت و قابلیت خوانایی متن اولی است. البته منابع می‌توانند حاوی غلط‌های نگارشی باشند، اما تجربه نشان داده که کمیت این قبیل اشکالات در منابع معتبر بسیار قلیل‌تر از منابع نامعتبر است.

به هر روی انجام یک بررسی سریع در گام اول می‌تواند کاربر را از خواندن بیشتر اخبار مشکوک به جعلی بودن بازدارد؛ بررسی مواردی چون تارنما، نویسنده، تاریخ، محتواهای فرعی و ...^۶ آنچه در ادامه ملاحظه می‌شود، فهرستی از پرسش‌هایی است که پاسخشان می‌تواند در انجام هر چه بهتر این مسئولیت فردی به کار آید:

- آیا از **تارنما** اطلاعاتی در دست است؟ (اعم از مالک،^۷ قدمت^۸ و ...)
- آیا دامنه اینترنتی **تارنما** مشکوک است؟ (com، com.co، blog یا ...)^۹
- آیا پس از کلیک (کلیک) روی نام **نویسنده**، مقالات/ ویدئوهایی دیگری از وی قابل مشاهده است؟
- **تاریخ** را بررسی کنید. مطلب در چه زمانی منتشر شده است؟ بدیهی است که هم‌رسانی اخبار قدیمی، نشان به‌روز بودن تارنما نیست.
- آیا مطلب دارای **تصویر** است؟ آیا از عکس‌های عمومی موجود استفاده شده یا اختصاصی مرتبط؟
- آیا منبع دارای **ارجاعات** قابل اطمینان است؟

اقدامات پشتیبانی‌کننده از اعتبار منبع

یافتن پاسخ پرسش‌های پیشین، برداشتن اولین گام در روند بررسی اعتبار منبع است. در مرحله بعد باید پیوندهای داخلی و خارجی را که در شرح و بسط مقاله یا ویدئو بدان‌ها استناد شده است، دنبال کنیم و از اینکه پیوندها واقعی‌اند و کاربر را به صفحات مجازی و مورد ادعا در محتوا هدایت می‌کنند، اطمینان حاصل کنیم. در این بین باید نسبت به منابعی که **ارجاعاتشان به دانشنامه‌های برخط مبتنی بر وب است، حساسیت و سخت‌گیری داشته باشیم**. چراکه ویژگی این دانشنامه‌ها متن‌باز بودن آن‌هاست. لذا هر کس که به اینترنت و وب دسترسی دارد، می‌تواند به سهولت متن را به اطلاعات غلط تغییر دهد یا با آن هدف متن را ویرایش کند.

هم‌زمان با بررسی پیوندها باید به اعتبار منابع مورد ارجاع، از جمله روزنامه‌های در حال انتشار، تارنماهای مهم و مشهور کاربردی و تاریخی، و همچنین مجلات برخط دانشگاهی توجه داشته باشیم و سنجش اعتبار آن‌ها را با دقت و حساسیت دنبال کنیم. از جمله اینکه آیا منابع مؤید پیوندهای ارجاعی‌اند؟ و دیگر اینکه آیا محتواهای منبع، به‌روزرسانی شده‌اند؟ همچنین آیا تاریخ‌های بارگذاری آن‌ها به هم نزدیک‌اند؟ بدیهی است اطلاعاتی که تابع گذر زمان نیستند، از این قاعده مستثنا هستند.



سواد رسانه چیست

الگوهای آموزش سواد رسانه

چکیده

کشورهای جهان آینده‌نگری وسیعی در مدل‌های آموزش سواد رسانه‌ای دارند که در فرایند آموزشی و تربیت سواد رسانه از آن‌ها استفاده می‌شود. انواع این مدل‌ها ترکیبی هستند از سه گروه:

الف) زیبایی‌شناسی و مدل‌های اجتماعی-فرهنگی.

ب) زیبایی‌شناسی، اطلاعات مفید و مدل‌های اخلاقی.

ج) اطلاعات مفید و اجتماعی-فرهنگی، و مدل‌های عمل‌گرا. مدل‌های پیشرفته سواد رسانه‌ای کمتر قادر به حداکثر استفاده از ظرفیت ممکن آموزش، وابسته به هدف‌ها و مقصدهای آن هستند. آن‌ها گزینه‌های مشخص و تغییرپذیری کامل یا جدا از هم هستند که در فرایند آموزش سواد رسانه ادغام شده‌اند. یادآور می‌شود تأکید مجله بر بهره‌گیری از مدل‌های آموزشی، استفاده از فناوری‌های نو است و محتوای پیام‌های رسانه‌های غربی در این زمینه موردنظر نیست.

کلیدواژه‌ها: روسیه، کشورهای غربی، آموزش سواد رسانه‌ای، مدل‌های آموزش سواد رسانه.

مقدمه

مدل‌های آموزش سواد رسانه‌ای عبارت‌اند از:

- آموزشی-اطلاعاتی براساس زیبایی‌شناسی و نشانه‌شناسی نظریه‌های اجتماعی-فرهنگی؛
- آموزشی-اخلاقی شامل مطالعه اخلاق، ادیان، مشکلات فلسفی اخلاق، ایدئولوژی، نظریه‌های محافظه‌کار؛

- عملی شامل استفاده از سواد رسانه‌ای، رضایتمندی از آن و توجه به جنبه‌های نظری کار عملی؛
- زیبایی‌شناسی، غنی‌سازی مهارت تحلیل فرهنگ رسانه‌ای متکی بر زیبایی‌شناسی؛
- اجتماعی-فرهنگی شامل توسعه اجتماعی-فرهنگی شخصیت خلاق در زمینه ادراک، تخیل، تجزیه و تحلیل، تفکر انتقادی متکی بر مطالعات فرهنگی، نشانه‌شناسی و مدل‌های اخلاق رسانه‌ای. باید در نظر داشته باشیم که این مدل‌ها به‌ندرت به شکل واحد وجود دارند و غالباً به یکدیگر گره خورده‌اند. گسترش حوزه رسانه‌های جمعی و فناوری اطلاعات و ارتباطات جدید فرصتی فراهم می‌کند برای ترکیب و ادغام مدل‌های آموزش سواد رسانه‌ای که برای سهولت می‌توان آن‌ها را در گروه‌های زیر معرفی کرد:

گروه الف) ترکیبی از مدل‌های زیبایی‌شناسی و اجتماعی-فرهنگی

شامل این موارد است: ادراک زیبایی‌شناسی و نظریه‌های مطالعات فرهنگی آموزش رسانه‌ای به شکل سمعی و بصری، آموزش فکری مخاطبان و توسعه انواع تفکر فعال، به‌همراه مهارت‌های ادراک، تفسیر، تجزیه و تحلیل و ارزیابی زیبایی‌شناسانه متن‌های رسانه‌ای، فعالیت خلاقانه شامل مهارت‌های انتقال دانش، مدیریت کلاس به کمک فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرم‌های چندرسانه‌ای، از قبیل فوق برنامه‌های آموزشی و فعالیت‌های اوقات فراغت دانش‌آموزان.

هدف این مدل توسعه جنبه‌های مهم فرهنگی مخاطب، از جمله تفکر فعال با قدرت درک، تفسیر، ارزیابی و تجزیه و تحلیل



های

بررسی تجربه روسیه و غرب

الکساندر فدرو

ترجمه: سوسن پاکدل

دبیر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش منطقه ۱۱ تهران

زمینه استفاده از اطلاعات تلویزیون، رادیو، ویدئو، مطبوعات و اینترنت به‌طور مؤثر کمک می‌کند. از این مدل می‌توان در مؤسسه‌های آموزشی، به‌خصوص دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان استفاده کرد. نظرات متخصصانی مثل **وارتانو و زاسورکی** (۲۰۰۳) کاملاً نزدیک به این مفهوم است. در آغاز قرن بیست و یکم، آن‌ها پیش‌نویس سواد رسانه‌ای و آموزش «آی‌سی‌تی» را به مؤسسه‌های متفاوت و مخاطبان ارائه کردند.

مفهوم‌های اساسی این مدل، نظریه توسعه تفکر انتقادی، ایدئولوژیک و نشانه‌شناختی و هدف‌های آن توسعه شخصیت خودمختار انتقادی، آموزش مخاطبان برای چگونگی درک واقعی رسانه، بازنمایی واقعیت، رمزگشایی، تجزیه و تحلیل انتقادی متن‌ها، جهت‌یابی جریان اطلاعات و ایدئولوژی در جامعه‌های نوین است.

موضوع‌های این مدل شناخت عبارت‌اند از:

۱. مالک یا اداره‌کننده رسانه‌ها (کسانی که مسئول ایجاد یک متن رسانه‌ای‌اند، مالک رسانه هستند و یا رسانه‌ها را مدیریت می‌کنند).
 ۲. چگونگی پدیدآمدن یک اثر
 ۳. ارزش‌های ارائه‌شده
 ۴. چگونگی دریافت توسط مخاطب
- این مدل سعی دارد به مهارت درک معنای پنهان یک پیام، ارزیابی اعتبار منبع برای جلوگیری یا ممانعت از دستکاری در آگاهی یک فرد توسط رسانه‌ها و مانند این‌ها بپردازد.

متن‌های رسانه‌ای، و مهارت انتقال دانش و نتایج حاصل از ادراک از طریق رسانه است.

گروه ب) ترکیب آموزش زیبایی‌شناسی و اخلاق

طبق این مدل، هدف فرد نمی‌تواند به‌صورت خاص به زیبایی‌شناسی یا انتقادی محدود باشد، زیرا یک شخص بالاتر از همه باید اخلاقی باشد؛ انسان اخلاقی.

هدف در این مدل توسعه مواد هنری متن‌های رسانه‌ای در فراگیری ذوق یا سلیقه زیبایی‌شناسی، آگاهی از ادراک کلیشه‌ای و تفکر خلاق است؛ تحقق اینکه رسانه‌ها سازه و ساخت هنر هستند و نه بازتابی از زندگی واقعی.

مطالعه ساختار هنری فیلم وقتی که با حس زیبایی‌شناسی اخلاقی انجام شود، قابلیت خودتربیتی و وحدت منطقی و احساسی در ادراک زیبایی‌شناسی از هنر فیلم‌سازی دارد. آموزش تجزیه و تحلیل فیلم، به‌عنوان یک قطعه هنری، سه هدف دارد: اول، درک نویسنده با مطالعه هر چیزی که مستقیماً با او به‌عنوان منشأ زیبایی‌شناسی، ربط دارد. دوم، درک شخصیت او به‌عنوان ناقل یا حامل اصلی منشأ زیبایی‌شناسی و سوم، ادغام یا ترکیب دو سنتز بالا. همه سه هدف از یکدیگر جدانشدنی هستند و ظهور آن‌ها به یک راه‌حل به‌طور هم‌زمان نیاز دارد.

گروه ج) آموزش مبتنی بر ارائه یک سنتز اجتماعی-فرهنگی، اطلاعات مفید و عملگرا

در این مدل آموزش سواد رسانه، به‌عنوان فرایند توسعه شخصیت در نظر گرفته شده است که به هر شخص در

مفهوم‌های کلیدی سواد رسانه‌ای از نظر مدرسان رسانه‌ای کانادا

همه متن‌ها نتیجه ساختار رسانه‌ای هستند. هر متن شکل زیبایی منحصر به فرد خود را دارد. شکل (فرم) و محتوا ارتباط نزدیکی با یکدیگر دارند. هر رسانه از نظر زبان، نکته‌ها و کدهایی از واقعیت، مختصات خود را دارد. مخاطبان اهمیت متن را از نقطه نظر عواملی نظیر جنس، نژاد، سن و تجربه ارزیابی می‌کنند. رسانه‌ها معناهای اجتماعی، سیاسی و تجاری دارند و دارای پیام‌های ایدئولوژیک و ارزشی هستند. از این نظر سواد رسانه‌ای به توسعه مهارت‌های ادراکی، رمزگشایی، ارزیابی، درک و تجزیه و تحلیل، توسعه آگاهی اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی، و توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی و ارتباطی مخاطب کمک می‌کند و به او در شناسایی و تفسیر متن‌های رسانه‌ای یاری می‌رساند. کارکرد این مدل در مؤسسه‌ها «آموزش تکمیلی» است.

اساس این مدل ارتباط نظریه با عمل، گذار از آموزش به خود، ارتباط آموزش با زندگی، و در نظر گرفتن ویژگی‌های ذاتی و فردی یادگیرنده است. وظایف اصلی آن آموختن، به‌روز کردن، رشد و توسعه دادن و نظارت یا مدیریت کردن و همچنین توسعه درک نظریه‌ها و قوانین، درک و تحلیل انتقادی متن‌ها، قابلیت به‌کارگیری این مهارت در خارج از مدرسه و رشد قابلیت‌های منطقی است.

مهم‌ترین عنصر در برنامه درسی آموزش سواد رسانه‌ای، ارزیابی سطوح مهارت سواد رسانه‌ای در مخاطب است که طبق جدول‌هایی محاسبه می‌شود. مثلاً جدول «سطوح توسعه شاخص‌های تماس» شاخصی دوسویه است. یعنی از یک‌سو، سطح بالای تماس مخاطبان با رسانه‌های متفاوت و متون رسانه‌ای نمی‌تواند به‌صورت خودبه‌خود به معنای سطوح بالای سواد رسانه‌ای عمومی باشد (ممکن است هر روز ساعت‌ها تلویزیون، ویدئو یا دی‌وی‌دی تماشا کند، اما قادر نباشد متن‌های رسانه‌ای را تجزیه و تحلیل کند). از طرف دیگر، تعداد تماس‌های کم، صرفاً نمی‌تواند به معنی شخصیت درون‌گرا و یا فردگرایی شخص باشد، بلکه می‌تواند نشانه سطح بالای انتخاب و بی‌میلی به مصرف تولیدات باکیفیت بد رسانه (در نظر او) باشد. و یا تجزیه و تحلیل جدول «سطوح توسعه شاخص محتوا و ادراک» نشان می‌دهد، ۴۰ درصد مردم آنچه را می‌بینند و ۱۰ درصد آنچه را می‌شنوند، به یاد می‌آورند.

درک اطلاعات یک فرایند فعال اجتماعی است که عوامل بسیاری در آن نقش دارند؛ از جمله فرهنگ عامه (فولکلور) و اسطوره‌شناسی، ثبات و دوام استعاره، تجسم استوار از داستان دنباله‌دار، پرداختن به احساسات غیرمنطقی از طریق انطباق یا آشنایی، همگونی جادویی قدرت قهرمانان، پایان خوش، ساختار آهنگین (ریتیمیک) فیلم، برنامه‌های تلویزیونی یا کلیپ‌های ویدئویی که در آن‌ها مخاطب نه تنها تحت تأثیر

محتوای تصویرها قرار می‌گیرد، بلکه به دنبال آن است. می‌توان نتیجه گرفت که سواد رسانه‌ای مجموعه صلاحیت‌های شخصیتی است شامل انگیزه‌ها، دانش، مهارت و توانایی‌های فردی در انتخاب، استفاده، تجزیه و تحلیل انتقادی و انتقال متن‌های رسانه‌ای در انواع شکل‌ها و «گونه‌ها» (ژانرها) و همچنین تجزیه و تحلیل فرایندهای پیچیده عملکرد رسانه‌ها. محققان کشورهای مختلف بر ضرورت آموزش آموزگاران سواد رسانه‌ای در موارد زیر توافق دارند:

– تشویق یادگیرنده به جست‌وجو برای یافتن پاسخ سؤال‌ها در ارتباط با رسانه‌ها.
– استفاده از روش تحقیق در آموزش.
– کمک به یادگیرنده در توسعه توانایی استفاده از انواع منابع رسانه‌ای.

– تشویق انعکاس تجربه‌های رسانه‌ای یادگیرنده.
بنابراین برای تحقق برنامه‌های آموزش معلمان، به طبقه‌بندی توسعه سطوح دانش و مهارت‌های لازم در فعالیت‌های آموزشی نیاز داریم که بر اساس آمادگی حرفه‌ای معلمان طراحی شده است. طبق نتایج حاصل از کار روی این سطوح، اغلب معلمان مدرسه‌ها در بیان نظرات خود گفته‌اند که آموزش سواد رسانه‌ای برای آن‌ها کار اضافی است. از این رو باید به آن‌ها دستمزد اضافی پرداخت شود. با وجود این موضوع، راهاندازی دوره‌های ضمن خدمت آموزش سواد رسانه‌ای ضروری است، زیرا معلم باید دارای سواد رسانه‌ای باشد تا قادر باشد آن را به دانش‌آموزانش آموزش دهد. معلمان باید از روش‌های تحقیق علمی استفاده کنند و دانش‌آموزان خود را با واداشتن به تجزیه و تحلیل مطالبی چون نقطه نظر نویسنده یک متن، و گفت‌وگو بین شخصیت‌های متن و مخاطبان آن به چالش بکشند.

نتیجه‌گیری

معلمان می‌توانند از روش‌های پیشنهادشده برای درک مدل‌های آموزش رسانه‌ای مدرن، در مقیاس فعالیت خلاق، در کلاس و یا در برنامه‌های فوق برنامه استفاده کنند. در آینده این مدل‌ها به‌طور گسترده در مدرسه‌ها، دانشگاه‌ها و مراکز اوقات فراغت به اجرا درمی‌آیند. علاوه بر این، کلاس‌های آموزش سواد رسانه‌ای را می‌توان در قالب درس‌های ویژه، اختیاری یا یکپارچه، و ادغام‌شده با موضوع‌های منتخب برگزار کرد. معلمان مدرسه‌ها و مدرسان دانشگاه باید اطلاعات لازم را در زمینه‌های روبه‌رشد رسانه‌ها در جامعه‌های نوین داشته باشند.

منبع

1. Russian and Western Media Literacy Education Models. Alexander Fedorov. 2014.



نگاهی به فرهنگ نقد

سیدحمیدرضا رضوی

ختم می‌شود یا به گفت‌وگوهای سازنده؟ در یک کلام، آیا دانش‌آموزان نقد (نقد کردن و نقدپذیرفتن) را یک فایده و امری عادی و لازم می‌بینند؟

ما به‌عنوان معلم، مدیر، پدر و مادر و ... برخوردمان در برابر نقد دانش‌آموزان چیست؟ آیا به دانش‌آموزان فضایی برای نقدکردنمان می‌دهیم؟ اگر نقدی مطرح کنند، انگ پررویی، چشم‌سفیدی، و زبان‌درازی به آن‌ها نمی‌زنیم؟ ما نقد را نمی‌پذیریم (که لابد چیز بدی است!)، اما دانش‌آموزان به‌اجبار نقد می‌شوند. اما زمانی که در موضع ضعف نباشند، دیگر این چیز بد را نخواهند پذیرفت. در یک کلام، آیا آن‌ها نقدکردن را تمرین می‌کنند؟

زمانی که دانش‌آموز را نقد می‌کنیم، برخوردمان چگونه است؟ نقدهایمان همواره با نوعی تنبیه (هزینه) همراه است؟ نقدهایمان واقعاً نقد است، یا انتقاد و تسویه‌حساب! در این شرایط، نقد جزئی از بسته تنبیه، تحقیر و سرزنش به حساب می‌آید. اینجاست که نقدکردن اشتباه یا نقد نامیدن عملی که در واقع نقد نیست، باعث کشته‌شدن روحیه نقدپذیری خواهد شد.

- تکلیف بدخط است، یک نمره ازت کسر می‌کنم!
- لباس مدرسه‌ات را اتو نکرده‌ای، نمره انضباطت کم می‌شود!
- بی‌انگیزه هستی، این‌طوری هیچی نمی‌شی!
- در نقاشی‌ات از رنگ‌های نامناسبی استفاده کرده‌ای. این ماه شاگرد نمونه نمی‌شوی!

ثمره این شیوه تربیتی آن است که نقد از نظر دانش‌آموزان چیزی بد و در واقع شکلی از تنبیه جلوه می‌کند. هدف نقاد، شتمانت و تحقیر است. همچنین، مهارت و شهامت نقدکردن و نقدشدن را نخواهند داشت. و این قصه ادامه دارد.

@Sociology_of_Education

به موضوع فرهنگ «نقد» از دو منظر می‌توان نگریست: یکی نقدکردن یا همان نقادی، و دیگری نقدپذیربودن یا همان نقدپذیری.

نگاه‌ها در هر دو زمینه دچار مشکل است. بخش زیادی از این مشکل می‌توانست در نظام آموزش و پرورش رفع شود و بخشی دیگر از این مشکل، نیز می‌تواند در جایی دیگر باشد. اگر بپذیریم که افراد به دنبال کسب فایده و دوری از هزینه هستند (منظور از فایده و هزینه صرفاً مسائل مادی یا اقتصادی نیست)، از نظر من، مشکل اصلی آن است که نقد در نظر غالب افراد، «هزینه» تلقی می‌شود و نه «فایده».

موضع ما در برابر نقد، به تجربه‌های قبلی ما بستگی دارد. در واقع، ما خودآگاه یا ناخودآگاه به افراد آموخته‌ایم که نقد یک هزینه است! به همین دلیل، بسیاری نقد را با عیب‌جویی، زخم‌زبان‌زدن، چوب‌لای‌چرخ‌گذاشتن، انرژی منفی دادن و ناامیدکردن مساوی یا مشابه می‌دانند. در عوض، می‌توانستیم به افراد پیام‌آمیز نقد نوعی کمک و در نتیجه فایده است. به افزایش بهره‌وری، تصحیح امور و بهبود نتایج کمک می‌کند؛ چه بسا مایه نجات از مشکلات و دلیل رهایی از سختی‌ها شود!

اما این آموزش چگونه بوده است؟

اگرچه در کتاب‌ها و صحبت‌ها همیشه از لزوم نقدپذیری سخن‌سراییه‌ها شده، اما آنچه مهم‌تر است، عملکردهاست. باید دید عملکرد ما در موضوع نقد، در نظام آموزشی و به تبع آن در جامعه، چیست؟ در این قسمت، نقادی و نقدپذیری پیوندی جالب دارند. نوع نقد و شیوه نقادی در نقدپذیری اثرگذار است. نقد، به‌عنوان موضوعی عادی و مفید، در مدرسه و جامعه جاری و ساری است؟ معلم‌ها به‌راحتی همدیگر را نقد می‌کنند یا صرفاً دل و قلوب قرض می‌دهند؟ نقدهای پدر و مادر به دعوا

جامعه‌شناسی انتزاعی

تحلیل محتوای درس هفتم کتاب جامعه‌شناسی (۱)
پایه دهم دوره دوم متوسطه

مرضیه چغانه

دبیر آموزش و پرورش شهرستان زرنديه، استان مرکزی

مقدمه

در نظام آموزش و پرورش ایران، کتاب‌های درسی نقش مهمی در آموزش و یادگیری ایفا می‌کنند. بنابراین لازم است این ابزار، تا حد امکان با کمترین نقص در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرند. تحلیل محتوا یکی از روش‌هایی است که نقاط قوت و ضعف کتاب‌های درسی را می‌تواند بیان کند.

در ابتدای قرن بیستم، «تحلیل محتوا» به‌طور برجسته‌ای حیطة کار محققان ارتباطات بود. در سال‌های دهه ۱۹۳۰، علم سیاست روش تحلیل محتوا را به‌روز کرد و پیشرفت‌های قابل توجهی در روش‌شناسی آن به‌وجود آورد. در سال‌های دهه ۱۹۴۰، تحلیل محتوا بسط و توسعه یافت و روان‌شناسان، انسان‌شناسان، مکاتب ادبی، تاریخ‌دانان و زبان‌شناسان همگی به‌نحوه‌ی با تحلیل محتوا درگیر شدند. در علوم اجتماعی این تکنیک به‌خصوص هنگام جنگ جهانی دوم به‌گونه‌ای جدید و نسبتاً دقیق به‌کار برده شد (مِهستانی و امیرآشنائی، ۱۳۹۰).

تحلیل محتوا به‌لحاظ سابقه و تاریخچه، هم‌زاد تکامل اجتماعی انسان است؛ بنابراین سابقه‌ای طولانی دارد (بیشین).

تحلیل محتوا، به‌عنوان یک ابزار، امکان تحلیل عمّی را فراهم می‌سازد. گاهی نه‌تنها به ارائه تصویر واقعیت در سطح می‌پردازد، بلکه در اعماق فرو می‌رود و عواملی را مشخص می‌کند که در هر زمینه اجتماعی شبکه سطحی واقعیت را فراهم می‌کند (ساروخانی، ۱۳۷۳).

برای تحلیل محتوا تعریف‌های متعددی ارائه شده‌اند. به‌عنوان نمونه، میرزائیان (۱۳۸۵) می‌نویسد: «تحلیل محتوا یک روش پژوهشی منظم برای توصیف عینی و کمی محتوای کتاب‌ها و متن‌های برنامه درسی با مقایسه پیام‌ها و ساختار محتوا با هدف‌های برنامه درسی است». به‌طور کلی می‌توان گفت تحلیل محتوا به‌عنوان روشی توصیفی یا تشریحی، عبارت است از: «شناخت و برجسته‌ساختن محورها یا خط‌های اصلی متن‌ها یا مجموعه‌ای از سخنرانی‌ها، سلسله‌ای از تصویرها و ...» (صنعتی، فروغی و علیزاده، ۱۳۹۷).

در بررسی حاضر، کتاب جامعه‌شناسی ۱ به‌طور کامل مطالعه شد. اما با توجه به حجم مطالب کتاب، تحلیل محتوای تمام درس‌ها میسر نشد. لذا سعی شده است، بعد از تحلیل محتوای کلی کتاب، محتوای درس هفتم به‌عنوان نمونه تحلیل شود.



کتاب جامعه‌شناسی (۱)

نتیجه تحلیل کلی کتاب جامعه‌شناسی (۱)

بار. این تفاوت در تکرار، نشان‌دهنده توجه مؤلفان به آرمان و آرمان‌بخشی در این سنن است.

در ادامه به برخی نکته‌ها که به نظر می‌رسد محل اشکال هستند، اشاره می‌شود:

- به نظر می‌رسد تصویر صفحه اول درس رویکردی مردسالارانه دارد، در حالی که جهان اجتماعی انسان‌ها شامل هر دو جنس است. همچنین شواهد تاریخی نشان می‌دهند، عملیاتی کردن فرهنگ آرمانی ایثار و شهادت و وارد کردن آن به قلمرو واقعی با مشارکت مردان و زنان، دوشادوش یکدیگر بوده است. با توجه به اینکه کتاب فقط برای پسران تألیف نشده است، طرح تصویرهای مرتبط با ایثار و شهادت زنان نیز می‌توانست به فهم مطالب و سازگاری آن با دانش‌آموزان دختر کمک کند. همچنین طرح بحث عدالت در درس به عنوان یک آرمان حق زیر سؤال می‌رود.

تصویر ۱. صفحه ۵۱ کتاب جامعه‌شناسی (۱)
شهید بهروز مرادی (معلم هنرمند و از رزمندگان مقاومت ۴۵ روزه خرمشهر) و هم‌زمانش جلوی مسجد جامع خرمشهر



- در صفحه ۵۲، مثال ذکر شده، توحید را آرمان جهان اسلام معرفی کرده است. در صورتی که آرمان همه ادیان آسمانی در ذات خود توحید و گرایش به یکتاپرستی است. با توجه به حضور دانش‌آموزان سایر ادیان، باید به آرمان ادیان الهی دیگر نیز اشاره می‌کرد.

- در بحث «قلمروی آرمانی و واقعی جهان اجتماعی» آمده است: «عموماً انسان‌ها خدمت به هم‌نوعان خود را خوب و خیانت به دیگران یا قتل نفس را گناهی بزرگ می‌شمارند. دروغ، رشوه و دزدی را ناروا و رعایت مقررات را پسندیده می‌دانند.» در اینجا مثال‌های ارزشی و ضدارزشی به صورتی کلی، بدون نظم و تفکیک، ذکر شده‌اند. علاوه بر آن، بیان شده است که مردم دروغ، رشوه و ... را ناروا می‌دانند. بهتر بود برای نشان دادن امور مقبول، از ارزش‌های مقبول استفاده می‌شد. مثلاً به جای دروغ، راست‌گویی، به جای خیانت، امانت‌داری و به جای رشوه، تعهد مطرح می‌شد.

- برای قلمروی واقعی و قلمروی آرمانی از تصویر ساده‌ای (دو دایره که باهم محدوده مشترک دارند) استفاده شده است که به نظر می‌رسد تصویر مناسبی نیست و دو قلمرو، در راستای

- کتاب فهرست مناسبی ندارد. مؤلف بدون ذکر مقدمه و منابع، فهرست دو فصل کتاب را به صورت نامنظم بیان کرده است.
- در فهرست مطالب برخی عنوان‌ها تکرار شده‌اند؛ مثلاً عنوان «جهان اجتماعی» یا «تحولات هویتی جهان اجتماعی».
- حجم کتاب با ساعت تعریف‌شده برای تدریس مطابقت ندارد.
- مفاهیم به صورت انتزاعی مطرح‌شده‌اند که فهم آن‌ها سخت است و دانش‌آموزان نسبت به کتاب جامعه‌شناسی و رشته جامعه‌شناسی دید منفی پیدا می‌کنند.
- مطالب درس دوم بدون مقدمه و ایجاد فضای ذهنی مطرح شده‌اند. مثلاً بدون ارائه تعریف مختصر، انواع کنش‌ها بیان شده‌اند. یا دو اصطلاح «جامعه‌پذیری» و «کنترل اجتماعی»، بدون اینکه دانش‌آموز مفهوم آن‌ها را بداند، به کار رفته‌اند.
- مطالب درس سوم واضح بیان نشده‌اند. برای مثال، فهم مباحث مربوط به گستره جهان اجتماعی مشکل است. همچنین مؤلفان تفاوت‌های جهان اجتماعی و بدن موجود زنده را با بی‌نظمی مشهودی ارائه کرده‌اند.

- در درس پنجم، صفحه ۳۴، سؤال‌های مطرح‌شده با عنوان (تیترو) مطابق نیستند. مثلاً تفاوت میان جهان‌های اجتماعی بیشتر مانند تفاوت میان شیر و آهو است یا مانند تفاوت شیرهای مختلف؟ این بحث باید در صفحه ۳۶، در بخش «تفاوت‌های میان جهان‌های اجتماعی مختلف چه نوع تفاوتی است؟» قرار می‌گرفت. همچنین موضوع نگاه طولی و عرضی بدون اینکه در متن آمده باشد، زیر تصویرهای صفحه ۳۸ ارائه شده است.
- کتاب فاقد فهرست تصویرها و نمودارهای ارائه شده در متن است.

- فهرست منابع کتاب به صورت به هم ریخته و بدون رعایت اصول نگارشی ارائه شده است.

تحلیل محتوای درس هفتم جامعه‌شناسی (۱)

عنوان	تعداد
صفحه‌ها	۸
عکس	۷
فعالیت	۳
کلیدواژه «آرمان یا آرمانی»	۳۶
کلیدواژه «واقعیت یا واقعی»	۲۰
کلیدواژه «جهان‌های اجتماعی»	۳۳

در این درس واژه «جهان اجتماعی» که واژه اصلی است، ۳۳ بار تکرار شده و «واقعیت» و «جهان‌های اجتماعی واقعی» ۲۰

و علم را از دایره ابزارهای شناخت خارج می‌کند. بهتر است این گزاره چنین بیان شود: «در کنار عقل و وحی، علم نیز می‌تواند به شناخت هستی و ارزش‌های کلان کمک کند.»

● در بخش حق و باطل، با وجود طرح نکات درست و آموزنده، نسبت این مباحث با جامعه‌شناسی مشخص نشده است. اینکه با چه شیوه‌هایی می‌خواهیم این نکات فلسفی را به مسائل جامعه‌شناسی ربط دهیم، موضوع مهمی است.

● با توجه به اینکه این درس، آخرین درس فصل اول است، ترسیم نمودار ارتباط مفاهیم می‌توانست به درک بهتر دانش آموز کمک کند.

● تقریباً در تمام مباحث، به ارائه مفهوم‌های کلی و انتزاعی بسنده شده و مثال عینی و تاریخی ملموس ارائه نشده است.



تصویر ۳
صفحه ۵۳ کتاب
جامعه‌شناسی (۱)



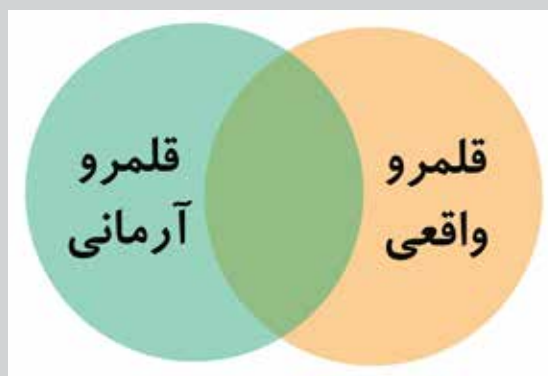
تصویر ۲



تصویر ۵

یکدیگر و در یک سطح قرار گرفته‌اند. قلمروی آرمانی، یعنی ارزش‌هایی که مثلاً در بالای هرم قرار می‌گیرند و هرچه جامعه به سمت هدف‌ها و ارزش‌ها پیش رود، وارد قلمروی آرمانی می‌شود و آن را جزو قلمروی واقعی خود می‌کند. در این مورد می‌توان از تصویری استفاده کرد که بالای آن نمادهایی از ارزش‌های والای جامعه قرار دارد و هرچه پایین می‌آید، این نمادها کم‌رنگ‌تر و حتی با ارزش‌های پست‌تر جایگزین می‌شوند.

تصویر ۲. صفحه ۵۲ کتاب جامعه‌شناسی (۱)
تمامی افراد همواره مطابق ارزش‌های جهان اجتماعی خود عمل نمی‌کنند.



● در بحث برنامه‌ریزان فرهنگی فقط به جنبه رسمی تعلیم و تربیت اشاره شده است و نهادهای غیررسمی، مثل خانواده یا گروه‌های غیررسمی اجتماعی که مسئولیت جامعه‌پذیری و انتقال فرهنگ آرمانی را به قلمرو واقعی دارند، نادیده گرفته شده‌اند.

● بحث آرمانی و واقعی مثال بیشتری نیاز دارد.

● در کادر «بخوانیم و بدانیم»، تصویرها موضوع انسان‌هایی را مطرح می‌کند که حرف و عمل متفاوتی دارند. یک تصویر سفرهای است تجملاتی و دیگری، خانواده‌ای که تکه‌ای از بدن خود را به عنوان غذا سر سفره گذاشته‌اند.

هدف تصویرها این است که نشان دهند برخی افراد مرفه، در عمل به دیگران کمک نمی‌کنند و باعث فقر آنان می‌شوند. بهتر بود از تصویرهای مناسب‌تری مانند تصویر (۴ و ۵) استفاده می‌شد:

● به نظر می‌رسد گزاره «حق و باطل بودن ارزش‌ها و عقاید کلان درباره انسان و جهان را با روش‌ها و علوم تجربی نمی‌توان شناخت»، در صفحه ۵۴ منصفانه مطرح نشده است. در کتاب‌های جامعه‌شناسی (۱) و جامعه‌شناسی (۲) نظام قدیم بارها مطرح شده بود که با سه ابزار علم، وحی و عقل می‌توان به شناخت کامل زندگی دست یافت. در اینجا کتاب آموزه‌های خود را نقض می‌کند

نتیجه‌گیری

بررسی حاضر نشان داد که کتاب جامعه‌شناسی (۱) با ایرادهای زیر روبه‌روست:

● در متن درس‌ها واژگانی بیان شده‌اند که دانش‌آموزان شناختی از آن‌ها ندارند و دبیر باید آن‌ها را توضیح دهد که زمان‌بر است.

● حجم مطالب کتاب با ساعت اختصاص یافته تطبیق ندارد.

● تقریباً در تمام مباحث کتاب، به ارائه مفهوم‌های کلی و انتزاعی بسنده شده و مثال عینی و تاریخی ملموسی ارائه نشده است.

در پایان، نظر به اهمیت کتاب جامعه‌شناسی به عنوان یکی از کتاب‌های تخصصی رشته ادبیات و علوم انسانی پیشنهاد می‌شود مؤلفان نسبت به رفع نقص‌های کتاب اهتمام ورزند.

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.

در رابطه با نقد و نظرهای مربوط به کتاب جامعه‌شناسی پایه دهم بر اساس تحلیل محتوای صورت گرفته از درس هفتم این کتاب، موارد زیر جهت توضیح خدمتتان تقدیم می‌گردد:

در تحلیل محتوای کتاب مذکور با توجه به این که مشتمل بر ۱۶ درس می‌باشد لذا بررسی نمونه‌ای یک درس از کتاب و تعمیم آن به کل کتاب به لحاظ علمی صحیح نیست کما اینکه ساختار کتاب به گونه‌ای است که بر اساس یک توالی و نظم معنایی، مفاهیم و عناوین درس به درس تعریف شده است.

همچنین نقد بر انتزاعی بودن آن نیز ناشی از عدم دربرگیری کلیت کتاب در این مطالعه است لذا سطح انتزاعی و نظری در مباحث جامعه‌شناسی لازمه دست‌یابی به یک منظر و دید کلی جهت تحلیل مباحث اجتماعی می‌باشد. ضمن اینکه در قالب ارائه فعالیت‌ها و مصادیق و تصاویر ارائه شده به‌طور مشخص از سطح انتزاعی آن کاسته شده است و به فهم مفاهیم انتزاعی کمک می‌کند؛ علاوه بر آن به دلیل پیوستگی مفاهیم به کار رفته در مباحث اجتماعی، عناوین و یا مثال‌ها در بخش‌های مختلف کتاب ذکر شده است و دیگر نیازی به تکرار آن نیست برای مثال نقدی که در مورد عدم تعریف کنش در درس دوم ذکر شده کما اینکه این موضوع در درس اول و اتفاقاً با همین عنوان به‌طور کامل توضیح داده شد.

در رابطه با ذکر فهرست و منابع و مقدمه، لازم به توضیح

است که ساختار کتاب درسی با سایر کتاب‌ها متفاوت است و همچنین مقدمه نیز در بخش سخنی با دانش‌آموز بیان شده و منابع نیز در پایان کتاب قید شده است.

درس پنجم با سؤال تفاوت موجودات زنده و تفاوت درون موجودات زنده پیش می‌رود تا به فهم تفاوت در جهان‌های اجتماعی کمک کند و متعاقباً به نمودار طولی و عرضی برسد و نهایتاً بتواند رویکرد تبیین را در پایه دوازدهم درک کند و با سایر دیدگاه‌ها مقایسه کند و حتی به‌نوعی مقدمه و زمینه‌ای برای درس فرهنگ سلطه در کتاب یازدهم نیز هست.

نقد وارد شده مبنی بر نگاه جنسیتی نیز نگاه سوگیرانه است. در این تصویر به شهادت به‌عنوان قلمرو آرمانی پرداخته و معلمی که به شهادت (آرمان) خود رسیده است و لذا در سایر بخش‌های کتاب بنا به اقتضای معنا و عنوان درس، تصاویر زنان نیز درج شده است.

در مورد تکراری بودن نیز عناوین جهان اجتماعی تکراری نیست و در مورد تحولات اجتماعی که دروس یازدهم و دوازدهم را شامل می‌شود ناظر بر علل درونی و بیرونی می‌باشد که توضیحات متن کتاب با ذکر علل درونی و بیرونی، آن‌ها را از هم متمایز کرده است.

در مورد عدم توضیح مفاهیمی نظیر جامعه‌پذیری و کنترل اجتماعی، ضمن اینکه صرفاً در نظر بوده است که بیان شود که این مفاهیم مصادیقی از پدیده‌های اجتماعی هستند لذا در پاورقی همان صفحه (ص ۱۴) نیز قید شده که در درس نهم توضیح داده می‌شود.

نویسنده مقاله استدلال منطقی و روشنی از نتایج شتاب‌زده خود نیز ندارد مثلاً چگونه طرح بحث عدالت در درس مورد سؤال است؟ یا تکرار آرمان و آرمان‌بخشی نشان‌دهنده توجه مؤلفان به این موضوع و در این سنین است؟ آیا آرمان جهان اسلام را به‌منزله دین اسلام گرفته‌اند و آن را با سایر ادیان مقایسه کرده‌اند که نهایتاً به این نتیجه رسیدند که همه ادیان آرمانشان توحید است در حالی که موضوع مورد بحث آرمان‌های جهان‌های اجتماعی مبتنی بر ارزش‌های آن‌ها بوده است.

منظور از بی‌نظمی و به‌هم‌ریختگی چیست و مصادیق آن کجاست؟ حتی برداشت ایشان از واژه «علم» گویا متفاوت است. چرا مباحث «حق و باطل» وارد در مباحث جامعه‌شناسی نیست؟ همچنین گفته شد که تفاوت جهان اجتماعی و بدن موجود زنده نیز با بی‌نظمی ارائه شده اما توضیحی داده نشده که منظور از این بی‌نظمی چیست؟ و آیا اساساً با تحلیل محتوای کتاب نهم صرفاً یک درس از کتاب، دست‌یابی به این نتیجه که دانش‌آموزان نسبت به کتاب جامعه‌شناسی و رشته جامعه‌شناسی دید منفی پیدا می‌کنند یک یافته علمی می‌تواند باشد؟

منابع

۱. رسولی، مهستی و امیرآتشانی، زهرا (۱۳۹۰)، **تحلیل محتوا با رویکرد کتاب‌های درسی**. انتشارات جامعه‌شناسان. تهران.
۲. ساروخانی، باقر (۱۳۷۳). **روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی: اصول و مبانی**. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. تهران.
۳. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۴۰۱). **جامعه‌شناسی ۱**، پایه دهم دوره دوم متوسطه. شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. تهران.
۴. صنعتی، حسین؛ فروغی، یاسر؛ عزیزاده، سجاد (۱۳۹۷). **آمار و روش تحقیق پیشرفته کمی و کیفی**. انتشارات اندیشه احسان. تهران.
۵. میرزائیان، وحیدرضا (۱۳۸۵). **تولید کتاب درسی الکترونیک: فرصت‌ها و چالش‌ها**. انتشارات سمت. تهران.

نشست پیشک‌س‌وت‌ان ج‌ام‌ع‌ه‌ش‌ن‌اس‌ی و ع‌ل‌وم ا‌ج‌تم‌اع‌ی، اردی‌ب‌ه‌شت‌م‌ا‌ه ۱۴۰۲ در «خ‌ان‌ه‌ اندیش‌م‌ن‌دان ع‌ل‌وم ان‌س‌ان‌ی» ب‌ر‌گ‌زار شد. در ابت‌د‌ای نش‌ست د‌ک‌تر س‌ع‌ید م‌ع‌ید‌ف‌ر، ر‌ئ‌یس «ان‌ج‌من ج‌ام‌ع‌ه‌ش‌ن‌اس‌ی ایر‌ان»، ب‌ا ی‌ادی از د‌ک‌تر س‌ید‌ی‌ع‌ق‌وب م‌وس‌وی، د‌ک‌تر س‌ید م‌ح‌م‌د‌ام‌ین ق‌ان‌عی‌ر‌اد و س‌ای‌ر ب‌ز‌ر‌گان ج‌ام‌ع‌ه‌ش‌ن‌اس‌ی ایر‌ان، م‌ق‌دم پیشک‌س‌وت‌ان و اندیش‌م‌ن‌دان ع‌ل‌وم ا‌ج‌تم‌اع‌ی را گ‌رام‌ی داشت و م‌رات‌ب ق‌د‌رد‌انی خ‌ود را از آن‌ان ب‌ه د‌لیل ف‌عال‌یت ع‌لم‌ی و ا‌ج‌تم‌اع‌ی ا‌ع‌لام ک‌رد. در ب‌خ‌ش ن‌خ‌ست این نش‌ست د‌ک‌تر ب‌اق‌ر س‌ارو‌خ‌انی، د‌ک‌تر ف‌ر‌ه‌نگ ار‌ش‌اد و د‌ک‌تر ژ‌اله ش‌ادی‌ط‌لب ب‌ه ط‌رح پ‌ر‌س‌ش‌ه‌ایی در ح‌وز‌ه ج‌ام‌ع‌ه‌ش‌ن‌اس‌ی پ‌ر‌دا‌خ‌ت‌ند و ب‌خ‌ش د‌وم نش‌ست ن‌یز ب‌ه ه‌م‌ان‌د‌یش‌ی اندیش‌م‌ن‌دان ع‌ل‌وم ا‌ج‌تم‌اع‌ی و ج‌ام‌ع‌ه‌ش‌ن‌اس‌ی ا‌خ‌ت‌ص‌اص ی‌افت ک‌ه در ف‌ر‌ای‌ند گ‌ف‌ت‌و‌گ‌وی م‌یان پیشک‌س‌وت‌ان ج‌ام‌ع‌ه‌ش‌ن‌اس‌ی، د‌غ‌د‌غ‌ه‌های م‌ش‌ترک خ‌ود را م‌ط‌رح ک‌رد‌ند.

گ‌زارش نش‌ست پیشک‌س‌وت‌ان ج‌ام‌ع‌ه‌ش‌ن‌اس‌ی و ع‌ل‌وم ا‌ج‌تم‌اع‌ی ایر‌ان

ج‌ام‌ع‌ه‌ ایر‌انی و رس‌الت ج‌ام‌ع‌ه‌ش‌ن‌اس‌ی

گ‌زارش‌گر: الن‌از ش‌یری



دکتر ژاله شادی‌طلب: تحول نگرش در خانواده‌های ایرانی، تغییرات شگرف آن و رسالت دانشمندان جامعه‌شناسی

دکتر ژاله شادی‌طلب، در راستای طرح یک پرسش با ارائه مؤلفه‌هایی به مقایسه دوران‌های تاریخی ایران پرداخت و گفت: «ما می‌توانیم جامعه‌ای را تصور کنیم با ۳۵ میلیون نفر جمعیت که اغلب روستایی بودند، از سطح سواد بالایی برخوردار نبودند و به‌خصوص در میان زنان، حداکثر ۱۰ درصد از زنان بالای ۱۰ سال سواد خواندن و نوشتن داشتند. زنان کشاورز و دامدار شاغل به شمار نمی‌آمدند. بر اساس پژوهش‌ها، ۷۵ درصد از مردان متأهل اشتغال زنان را مطلوب نمی‌دانستند. در این جامعه ازدواج امری الزامی و طلاق ناپسند بود. مردان تصمیم‌گیر مطلق بودند. ازدواج درون‌گروهی ترجیح داده می‌شد.

این جامعه ما در ۵۰ سال پیش است که البته تفاوت‌هایی بین جامعه‌های شهری و روستایی وجود داشت. بر اساس یافته‌های پژوهش‌ها، در روند تاریخی متوجه می‌شویم، هر چه سطح



دکتر باقر ساروخانی: آمیختن خرد جمعی و تجربه اجتماعی راهی به‌سوی استفاده از عقلانیت انباشته‌شده

دکتر باقر ساروخانی، با اشاره به نقش «بازنشسته و سالمند در جامعه ایرانی» به رویکردهای متفاوت در این زمینه پرداخت و تأکید کرد: «توجه به بازنشستگان و پیشکسوتان نشانه‌ای از عظمت و توسعه جامعه است. چگونگی استفاده از تجربه‌های پیشکسوتان برای تلفیق خرد جمعی و تجربه اجتماعی راهی را به‌سوی **عقلانیت انباشته‌شده** نزد پیشکسوتان می‌گشاید و می‌تواند به ورود عقلانیت در تصمیم‌گیری‌ها یاری رساند. برای هر تصمیم‌گیری اجتماعی، در کنار جوانانی که از فناوری بهره می‌گیرند، حضور پیشکسوتان برای به‌اشتراک گذاشتن تجربه‌های تاریخی و شناسایی تاریخ جامعه اهمیت زیادی دارد.» وی نگرانی خود را درباره اینکه جوانان برای یافتن سرزمین موعود به سرزمین‌های دیگر می‌روند، مسئله امروز جامعه ایران دانست که بی‌ارتباط با دغدغه‌های دوران سالمندی و بازنشستگی نیست.

تحصیلات افزایش پیدا می‌کند، مخالفت با اشتغال زنان کمتر، ازدواج درون‌گروهی کمتر، مشارکت زنان در تصمیم‌گیری بیشتر و مخالفت با چندهمسری نیز بیشتر شده است.

در تصویر دوم به استناد یافته‌های پژوهشی که مربوط به زمان حال است، نرخ سواد افزایش چشمگیری داشته و نرخ باسوادی در میان زنان شهری نزدیک به ۹۰ درصد و در میان زنان روستایی نزدیک به ۸۳ درصد است. در این جامعه اکثر زنان و مادران خانواده‌ها باسواد هستند. در جامعه جدید، ۵۰ درصد تحصیل‌کرده‌های دانشگاهی را زنان تشکیل می‌دهند، در حالی که در ۵۰ سال گذشته تنها ۷ درصد زنان بودند. در این جامعه میزان مخالفت مردان با اشتغال زنان به‌شدت کاهش یافته است و نگرش‌ها تغییر زیادی داشته‌اند. نگرش نسبت به ضرورت ازدواج، ازدواج درون‌گروهی و طلاق تغییر پیدا کرده است. با استناد به پرونده‌های طلاق، زنان از همسر تبعیت کامل ندارند و ازدواج مجدد همسر را نمی‌پذیرند. زنان تمایل به مشارکت در عرصه‌های عمومی دارند و مردان مخالفتی نمی‌کنند. البته این نگرش‌ها به معنای رخ دادن نیست و بیان‌کننده نگرش‌هاست. زنان در تعداد فرزندان، آموزش آن‌ها و نام‌گذاری فرزندان اظهارنظر می‌کنند و در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت دارند.»

به اعتقاد شادی‌طلب، آنچه در جامعه دوم نسبت به تصویر اول به چشم می‌خورد، تغییرات شگرف درون خانواده‌هاست و تأکید کرد: «ما به‌عنوان پژوهشگر علوم اجتماعی و جامعه‌شناس چقدر توانسته‌ایم این تغییرات بسیار شگرف درون خانواده‌ها را در جامعه مطرح کنیم؟ و چقدر از این اطلاعات به‌صورت پژوهش‌های جلدشده روی میز مانده است؟ ما جامعه‌شناسان چقدر توانسته‌ایم این اطلاعات را به مردم اطلاع دهیم و آنان را از تغییرات ۵۰ ساله در خانواده‌ها مطلع کنیم؟ چقدر توانسته‌ایم این تغییرات اجتماعی و فرهنگی را که از مردم گرفته‌ایم، به قشر خاصی از جامعه که مسئولان و قانون‌گذاران هستند، انتقال دهیم؟ چقدر توانسته‌ایم آن‌ها را از آنچه طی ۵۰ سال درون خانواده‌ها اتفاق افتاده است، مطلع کنیم؟ آیا اندیشمندان علوم انسانی، فقط رسالت آموزش و پژوهش را در کلاس‌ها دارند یا می‌توانند نقش کنشگر اجتماعی را هم داشته باشند؟»

دکتر فرهنگ ارشاد: تخیل جامعه‌شناسی و اندیشیدن جامعه‌شناسانه در ایران



دکتر فرهنگ ارشاد، با اشاره به انجمن‌های علمی در جهان

گفت: «اندیشمندان هر جامعه‌ای، به دلیل اینکه بازوهای توانمند انسانی انجمن‌های علمی به شمار می‌روند، توسط سازمان‌ها مورد حمایت قرار می‌گیرند. در حالی که در کشور ما انجمن‌های علمی توانایی حمایت صنفی و انجمنی از پیشکسوتان خود را ندارند و پیشکسوتان جامعه‌شناسی ایران تجربه‌های خود را، به دلیل تعهد قلبی و علمی، در اختیار اعضای انجمن قرار دهند. **تخیل جامعه‌شناسی** در ادبیات **میلز و اندیشیدن جامعه‌شناسانه** در ادبیات **باومن**، بیانگر این نکته است که اندیشمند جامعه‌شناسی اگر دغدغه عدالت اجتماعی، برابری و آزادی اجتماعی و سیاسی نداشته باشد، نمی‌توان او را جامعه‌شناس نامید.

توانایی به‌کاربردن این تصویرهای جامعه‌شناختی، فلسفی، انسان‌شناختی و به‌طور کلی تصویرهای علمی را می‌توان **تخیل علمی** نامید. تخیل جامعه‌شناسی از نظر میلز با مردم‌سالاری (دمکراسی) و قدرت نیز در ارتباط است که در نقد جامعه آمریکا مطرح می‌کند. اما آیا این تخیل جامعه‌شناسی در ایران، با وجود موضوع‌هایی مثل تقابل من و دیگری، در کنار مسئله قدرت و مردم‌سالاری، اجازه بروز و ظهور دارد؟»



سعید معیدفر: ضرورت تشکیل بنیاد علوم اجتماعی

سعید معیدفر، رئیس انجمن جامعه‌شناسی ایران، ضمن اشاره به ضرورت ایجاد «بنیاد علوم اجتماعی» تأکید کرد: «این بنیاد دارای کارکردهایی است که به تقویت هم‌بستگی و تعامل در میان اعضا ختم می‌شود. اهداف و وظایف این بنیاد، به‌منظور حفظ و گسترش میراث مادی و معنوی علوم اجتماعی ایران، عبارتند از:

- ارتقای جایگاه علوم اجتماعی و تقویت هویت این علوم در میان کنشگران، دانشجویان و دانش‌آموختگان جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی؛

- پاسداشت و تجلیل از مقام علمی و اخلاقی استادان پیشکسوت، صاحب‌نظران و سرمایه‌های علمی این علوم؛
- معرفی ادواری آثار برجسته و تجلیل از افراد تأثیرگذار و اعطای نشان‌های علوم اجتماعی، همانند نشان دکتر **صدیقی** که پیش از این طراحی شده است، به افراد برجسته در حوزه جامعه‌شناسی؛

- فراهم‌ساختن زمینه‌های شکوفایی دانشجویان این رشته؛



محمد زاهدی اصل: لزوم تشکیل کمیته‌ای برای پیگیری وضعیت استادان بازنشسته

محمد زاهدی اصل هم جامعه‌شناس دیگری بود که به موضوع بازنشستگی و سالمندی در جهان و ایران پرداخت و گفت: «سازمان ملل در سال ۱۹۹۰، در ارتباط با این موضوع، قانونی را تصویب کرد که ۱۵ شاخص در ارتباط با سالمندان و بازنشستگان داشت، اما در کشور ما هیچ کدام از این شاخص‌ها عملیاتی نمی‌شوند. ما در قانون خدمات کشوری، قانونی برای بازنشستگان داریم و جایگاه مناسبی هم برایشان تعریف شده است، درحالی که بعضی از همکارانمان استادتمام و بازنشسته هستند، اما از مزایای قانونی بهره‌مند نمی‌شوند. ما باید تلاش کنیم تا اثرگذاری خود را در عمل نشان دهیم تا پیشکسوتان دانشگاهی با تأکید بر قانون در اولویت قرار گیرند. با وجود تصویب بودجه‌ای خاص برای بازنشستگان، در سال ۱۴۰۰ دولت وقت آن را کنار گذاشت و دولت جدید نیز آن را اجرا نکرد.»

ایشان بر تشکیل کارگروهی برای پیگیری حقوق صنفی افراد دانشگاهی، بازنشستگان دانشگاهی و پیشکسوتان تأکید و تصریح کرد این اقدام با مانع‌هایی مواجه می‌شود اما این مانع‌ها نباید از مطالبه حقوق صنفی جلوگیری کند. قوانین باید اجرا شوند تا تمام مزایایی که برای بیمه تکمیلی شاغلان در نظر گرفته می‌شوند، برای بازنشسته‌ها هم اعمال شوند.



مسعود کوثری: پروژه تاریخ شفاهی از زبان اندیشمندان ایرانی؛ راهی برای دفاع از جامعه و جامعه‌شناسی

مسعود کوثری، علاوه بر تهیه مستندهای علمی پیشنهاد کرد مجموعه‌ای (آرشیوی) تصویری از جامعه‌شناسان و زندگی علمی آنان گردآوری و تنظیم شود. وی گفت: «باید نقش تأثیرگذار جامعه‌شناسان در طرح مسائل امروز ایران و گفت‌وگوهایی که درباره دغدغه‌های اجتماعی میان اندیشمندان جامعه‌شناسی صورت می‌گیرد، به اسناد فضای جامعه‌شناسی تبدیل شوند. جزوه‌هایی که استادان نوشته‌اند و بخشی از تاریخ دانشگاهی ایران به شمار می‌روند، تا به تألیف و نشر کتاب در زمان کنونی می‌رسد،

- حمایت از کنشگران و رشته جامعه‌شناسی؛
- حمایت از انجمن‌های علمی این رشته و برگزاری روز علوم اجتماعی، شامل همایش، مراسم تجلیل و برگزاری نمایشگاه آثار؛
- اعطای کمک و راتبه (بورس تحصیلی) به دانشجویان مستعد؛
- کمک به فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی برای اعتلای این علوم؛

● تشکیل موزه علوم اجتماعی شامل مدارج، مدارک، متن‌ها و کتاب‌های اولیه، گزارش‌ها و «تک‌نگاشت» (مونوگرافی)، تاریخ شفاهی و تجمیع کتاب‌های برجسته. از سوی دیگر، انجمن محلی برای گفت‌وگوست و قابلیت بحث و جدل در آن درباره مسائل امروز جامعه ایران وجود دارد که باید آن را ارج نهاد.

مصطفی ازکیا: ضرورت مستندسازی کنشگری‌های جامعه‌شناسان در شرایط اجتماعی کنونی



مصطفی ازکیا، با هدف به اشتراک‌گذاری تجربه خویش و پروراندن ایده‌ای بر اساس نظرات پیشکسوتان، به ارائه طرح پیشنهادی خود پرداخت. وی تأکید کرد: «فراخوان مقاله، برای همکاری با نشریه‌ای خارجی با محوریت **جامعه‌شناسی** در ایران، تجربه‌ای بود که موجب شد تا این ایده مطرح شود که انجمن جامعه‌شناسی ایران نشریه‌ای به زبان انگلیسی منتشر کند تا ارتباطات بین‌المللی افزایش یابد.

پروژه دوم می‌تواند شکل‌گیری گروهی از پیشکسوتان برای تدوین آثاری، از جمله کتاب درباره ایران باشد و به این ترتیب می‌توان ایده دکتر **توسلی** را که نوشتن کتابی با عنوان **جامعه‌شناسی ایران** بود، به فعل در آورد. این کتاب‌ها می‌توانند به صورت مجموعه مقاله نیز باشند که البته محوریت موضوعی آن‌ها باید مشخص شود.

تجربه‌ای دیگر که می‌تواند در دستور کار قرار گیرد، تدوین **ارج‌نامه** برای تجلیل از افرادی است که در جامعه‌شناسی تأثیرگذار بوده‌اند و کار باارزشی است که در زمان حیات اندیشمندان می‌تواند انجام شود. در زمان حاضر، می‌توان پروژه‌های نوشتاری را اجرا کرد و از استادان جوان‌تر نیز خواست با پیشکسوتان همکاری کنند. به این ترتیب، ارتباط میان دو نسل از جامعه‌شناسان نیز تقویت می‌شود.»

بخشی از تاریخ شفاهی ایران هستند. ما می‌توانیم با ثبت و ضبط این اسناد و روایت استادان، هم از جامعه و هم از جامعه‌شناسی دفاع کنیم. در کنار این پروژه، ایجاد فضای گفت‌وگو، حتی اگر به نتیجه خاصی نرسد، به شکل‌گیری ایده‌هایی منجر می‌شود که به بقا و بلوغ فضای جامعه‌شناختی و ترسیم خاطره جمعی جامعه‌شناسان یاری می‌رساند.»

تأکید بر نقش پیوسته و اثرگذار پیشکسوتان در انتقال میراث جامعه‌شناسی

باقر ساروخانی نیز تأکید کرد: «تصور جامعه حداقل درباره پیشکسوتان علمی این نباشد که آن‌ها فعالیت علمی ندارند. آنان در حال نگارش و پژوهش هستند و ما می‌توانیم پرسش‌هایی مرتبط با کار آنان مطرح و درباره‌اش گفت‌وگو کنیم. انتقال عواطف ما در این نشست به هم‌بستگی میان ما انجامید و نقش پیشکسوتان در انتقال میراث جامعه‌شناسی بیش‌ازپیش مشخص شد. در حال حاضر کتاب‌های منتشرشده نشان می‌دهند که پیام‌های جدید از استادان پیشکسوت و بازنشسته نقش مؤثری دارند. جامعه‌شناسی و نقش آن در جامعه با میزان حضور جامعه‌شناسان مشخص می‌شود و نشان می‌دهد که جامعه‌شناسان چندان هم از جامعه و مسائل آن فاصله نگرفته‌اند. ما نگران هستیم که شعائر و مناسک جامعه ایران نفی شوند و سرزمین موعودی بسازند که ارتباطی با سرزمین کنونی نداشته باشد. این چالش‌ها از تحلیل وضعیت امروزی جامعه برآمده است.»

حذف فاصله مسئولان و جامعه‌شناسان مبنای سیاست‌گذاری علمی

شهلا کاظمی‌پور از فاصله معنادار میان تفکر اجرایی و محققان جامعه‌شناسی گفت. به اعتقاد کاظمی‌پور: «برای سیاست‌گذاری‌ها باید از جامعه‌شناسانی استفاده کرد که سال‌ها تحقیق کرده‌اند و حرف‌هایشان از سر دلسوزی است. موضوع دیگر این است که در همه صحنه‌های اجتماعی باید جامعه‌شناسان حضور پررنگی داشته باشند. چون وظیفه محقق این است که از مجریان و مسئولان جلوتر باشد. ما می‌توانیم آینده را ببینیم، نه اینکه مثل دیگران در مشکلات غرق شویم. من معتقدم که از طرف دولت‌ها، گوش شنوا برای نکات جامعه‌شناسان وجود دارد، ما هم باید مدیران را درک کنیم. رسالت جامعه‌شناس این است که اعتمادسازی کند و مسئولان بدانند که محققان دلسوزند.»

در پایان، شش نفر از اعضای حاضر در نشست پیشنهاد شدند تا بر اساس سخنان ایراد شده و نیز هم‌فکری با دیگران، پیشنهاد مدونی برای ادامه فعالیت و همکاری جمعی پیشکسوتان تهیه کنند تا در نشست بعدی به رایزنی و سپس تصویب و اجرا گذاشته شود.

هادی خانیکی: در تدقیق جایگاه پیشکسوتان علوم اجتماعی و فعالیت‌های انجمن جامعه‌شناسی ایران



گفت: «در همین نشست، سه لایه از استادان و دو لایه از دانشجویان دیده می‌شوند. همه نسل استادان برجسته و شاگردان آن‌ها هستند که آن‌ها هم جزو استادان به‌شمار می‌روند، درحالی‌که از نسل سوم خبری نیست؛ همان افرادی که مخاطبان این جمع هستند. در خصوص این موضوع باید به تبارهای علوم اجتماعی در ایران توجه کرد و ارتباطات میان‌نسلی را حفظ کرد تا به توقف ارتباط نسل‌ها منجر نشود. این همان موضوعی است که در جامعه ما دیده می‌شود. وقتی درباره جوانان صحبت می‌کنیم، همه حرفمان با افراد ۴۰-۳۵ ساله است. درحالی‌که ما گروه ۲۰ ساله‌ها را فراموش کرده‌ایم.»

این جامعه‌شناس معتقد است: «ما به نشست‌هایی با جامعه‌شناسان نیاز داریم و می‌توانیم پاتوقی داشته باشیم. در کنار همه این‌ها جامعه ما دچار تغییرات پر دامنه‌ای شده و همچنان در معرض تغییرات است. در چنین شرایطی اول باید سراغ جامعه‌شناسان و صاحب‌نظران علوم اجتماعی رفت. به‌رحال چه کسی باید بیاید و بگوید که در ایران امروز چه می‌گذرد؟ ما مورخ نیستیم، اما جامعه کارگاه جامعه‌شناسان است و همین حضور روزمره آنان ارزشمند است. به همین دلیل این توقع وجود دارد که پیشکسوتان با مسئولیت بیشتر و حضور مؤثری به مسائل ورود پیدا کنند. باید صورت مسئله روشن شود. اگر برای پیدا کردن جواب به تفاهم نرسیم، صورت مسئله را هم نمی‌توانیم روشن کنیم.»

همه این‌ها در شرایطی است که استادان جوان ما در دانشگاه‌ها در معرض تهدیدهای شغلی فراوانی قرار دارند. اگر استادان پیشکسوت در کنار آن‌ها بایستند، خیلی موضوع متفاوت می‌شود. زبان پیشکسوتان و اندیشمندان جامعه‌شناسی، علمی و مبتنی بر تحقیقات و پژوهش‌هاست. این تبار باید حفظ شود. خانواده علوم اجتماعی باید از بزرگان این رشته حمایت و دفاع کند. حالا در جریان این دفاع از آن

تفکر انتقادی و شهروندی خوب

گفت‌وگو با نایجل واربرتون درباره اینکه چگونه بهتر فکر کنیم؟

مترجم: سیدامین موسوی زاده

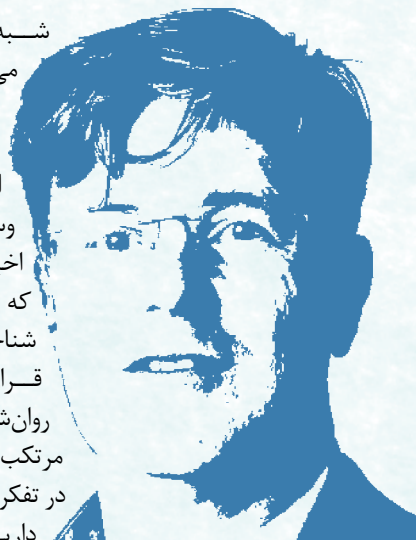
اشاره

نایجل واربرتون، فیلسوف انگلیسی، استادیار دانشگاه آزاد انگلستان و نویسنده کتاب‌های «الفبای فلسفه»، «هنر پرسیدن»، «اندیشیدن از الف تا ی» و «تاریخچه کوتاه فلسفه»، برخی از بهترین کتاب‌های تفکر انتقادی را انتخاب کرده است و توضیح می‌دهد که چگونه آن‌ها به ما در تصمیم‌گیری بهتر و ایجاد استدلال‌های معتبر کمک خواهند کرد.

نایجل واربرتون می‌گوید: «اگر شما به راحتی تحت تأثیر لفاظی قرار می‌گیرید، در تجزیه و تحلیل استدلال‌ها و روش‌هایی که مردم از شواهد استفاده می‌کنند، ضعیف و مستعد انواع سوگیری‌هایی هستید که از آن‌ها بی‌خبرید، به مهارت‌های تفکر انتقادی نیاز دارید. داشتن برخی از مهارت‌های اساسی تفکر انتقادی پیش‌شرط شهروندی خوب در یک مردم‌سالاری است.»

توضیح دهید تفکر انتقادی دقیقاً چیست و چه زمانی باید از آن استفاده کنیم؟

واربرتون: مجموعه بزرگی از مواردی وجود دارد که برچسب «تفکر انتقادی» دارند. آنچه که ممکن است شما «منطق صوری» بنامید، غلیظ‌ترین مورد از این دست است. برای مثال به این قیاس بنگرید: «اگر همه انسان‌ها فانی هستند و سقراط انسان است، شما می‌توانید از این ساختار استنباط کنید که سقراط فانی است.» شما می‌توانید هر چیزی را به جای «انسان‌ها»، «سقراط» و «فانی» قرار دهید، و هرچه را که وارد کنید، ساختار استدلال معتبر باقی می‌ماند. اگر مقدمات درست است، نتیجه‌گیری باید درست باشد. این نوع منطق که می‌تواند با استفاده از حرف‌ها و علامت‌ها به جای کلمه‌ها نشان داده شود، جای خود را دارد. منطق صوری موضوعی



شبه‌ریاضی (برخی هم می‌گویند ریاضی) است.

اما این تنها یکی از عناصر تفکر انتقادی است و تفکر انتقادی وسیع‌تر است. در سال‌های اخیر، بسیار رایج بوده است که بحث «سوگیری‌های شناختی» در این زمره قرار گیرد. اشتباه‌های روان‌شناختی که در استدلال مرتکب می‌شویم و تمایلاتی که در تفکر در الگوهای مشخص داریم، نتایج قابل‌قبولی به

ما نمی‌دهند. این جنبه دیگری است: تمرکز بر سوگیری‌های شناختی بخشی از چیزی است که گاهی اوقات «منطق غیررسمی» نامیده می‌شود؛ انواع اشتباهات استدلالی که افراد مرتکب می‌شوند و می‌توان آن‌ها را مغالطه‌آمیز توصیف کرد. البته به‌طور دقیق، آن‌ها همیشه مغالطه‌های منطقی نیستند. برخی از آن‌ها صرفاً گرایش‌های روان‌شناختی هستند که نتایجی نامعتبر به ما می‌دهند.

«مغالطه تاس‌باز» یک مورد معروف است: شخصی که تاسی را می‌اندازد، سه بار بدون آوردن عدد شش آن را پرتاب کرده است. او تصور می‌کند که طبق نوعی قانون میانگین‌ها، بار چهارم احتمال بیشتری برای شش آوردن وجود دارد، چون تا الان شش نیآورده است. این فقط یک نوع استدلال بد است، زیرا هر بار که تاس را می‌اندازید، شانس یکسان است: شانس آوردن شش هر بار یک از شش است. هیچ اثر تجمعی وجود ندارد؛ چون تاس حافظه ندارد! اما ما این گرایش را داریم، یا مطمئناً تاس‌بازها غالباً این‌طور فکر می‌کنند که اگر یک رشته شکست‌ها را بگذرانید، جهان به نحوی مساوی می‌شود و شما پیروز خواهید شد. این نوعی استدلال غیررسمی است که بسیاری از ما مرتکب می‌شویم و نمونه‌های زیادی از این دست وجود دارند.

من کتابی کوچک نوشته‌ام به نام «تفکر از الف تا ی» به منظور نام‌گذاری و همین‌طور توضیح مجموعه‌ای کامل از اقدام‌ها و اشتباه‌های اندیشیدن، و در آن به منطق، برخی سوگیری‌های شناختی، برخی اقدام‌های بلاغی و (به عنوان مثال) موضوع «شبه‌بینش» پرداخته‌ام که به موجب آن، مردم اظهارات به‌ظاهر عمیقی می‌کنند که در واقع سطحی هستند. مثال کلاسیک این است که یک ناسازنمای (پارادوکس) ظاهری ارائه دهیم. مثلاً بگوییم «دانش فقط نوعی جهل است» یا «فضیلت فقط از طریق ردیلت به دست می‌آید». در واقع، این فقط

یک ترفند بلاغی است و هنگامی که آن را مشاهده کردید، می‌توانید هر تعداد از این گونه «بینش»‌ها را ایجاد کنید. من تصور می‌کنم که در لوای بلاغت، هنر متقاعدسازی قرار می‌گیرد: متقاعد کردن مردم به اینکه شما بیش از آنچه که هستید، متفکرید و عمیق‌تر می‌اندیشید. استدلال خوب لزوماً بهترین راه برای متقاعد کردن کسی در مورد چیزی نیست و بسیاری از ترفندهای فریبنده وجود دارند که افراد در حین بحث برای متقاعد کردن افراد از آن‌ها استفاده می‌کنند. متفکر انتقادی کسی است که این حرکت‌ها را تشخیص می‌دهد و می‌تواند استدلال‌ها را تشریح کند و توجه همگان را به سمت آن‌ها بکشد.

بنابراین، در پاسخ به پرسش شما باید بگویم: تفکر انتقادی فقط منطق محض نیست، بلکه مجموعه‌ای از چیزهاست. هدفش این است که در مورد موضوع بحث، آنچه از شواهد و استدلال‌های ارائه‌شده به دست می‌آید، روشن باشد و هرگونه سوگیری‌های شناختی یا حرکت‌های بلاغی را که ممکن است ما را به بیراهه بکشاند، تشخیص دهد.

بسیاری از اصطلاحاتی که در کتاب «تفکر از الف تا ی» تعریف می‌کنید و توضیح می‌دهید - مواردی مانند مغالطه پهلوان‌پنبه و الفاظ طفره‌آمیز - به‌طور عمومی مورد استفاده قرار می‌گیرند. من آن‌ها را در شبکه‌های اجتماعی می‌بینم. آیا فکر می‌کنید آشنایی بیشتر ما با بحث، به لطف بسترهایی مانند شبکه‌های اجتماعی، تفکر انتقادی مردم را بهبود بخشیده یا بدتر کرده است؟

واربرتون: من فکر می‌کنم که بهبود تفکر انتقادی می‌تواند بسیار دشوار باشد. اما یکی از راه‌های انجام این کار داشتن برجسب‌های یادآوری است که می‌تواند نوع حرکتی را که کسی انجام می‌دهد، یا نوع خطای استدلال یا نوع فن متقاعدسازی را که او استفاده می‌کند، توصیف کند.

مثلاً می‌توانید یک مورد خاص را وارسی کنید و ببینید هنگامی که با مفهوم «قیاس ضعیف» آشنا شدید، می‌توانید برای توجه‌دادن به مقایسه بین دو چیز که در واقع از جهاتی که یک شخص به آن‌ها دلالت می‌کند، شبیه نیستند، از این اصطلاح استفاده کنید یا خیر. حرکت بعدی متفکر انتقادی این است که به جنبه‌هایی اشاره کند که این قیاس برقرار نیست و بنابراین نشان دهد قیاس مذکور در حمایت از نتیجه‌گیری ارائه‌شده چقدر ضعیف است. یا برای مثال می‌شود از «الفاظ طفره‌آمیز» استفاده کرد که وقتی این مفهوم را شناختید، تشخیص این الفاظ و صحبت درباره آن‌ها آسان‌تر می‌شود.

در رسانه‌های اجتماعی، به‌ویژه توئیتر، مردم غالباً به دنبال زاویه‌های انتقادی درباره چیزهایی هستند که دیگران گفته‌اند. من گمان می‌کنم که از این برجسب‌ها (مثل مغالطه)

احتمالاً برای کوتاه‌نویسی بهره می‌گیرند تا زمانی که از آن‌ها به‌طور دقیق استفاده شود. این عمل می‌تواند مثبت باشد، اما به یاد داشته باشید که پاسخ به استدلال یک شخص با گفتن این جمله که: «این یک مغالطه است»، بدون اینکه واقعاً مشخص شود که چه نوع مغالطه‌ای است، خود نوعی «لفظی نفی‌کننده» است.

اکنون منابع زیادی در اینترنت وجود دارند که به مردم اجازه می‌دهند، تعریف‌هایی را برای اصطلاحات تفکر انتقادی کشف کنند. اما وقتی برای اولین بار «تفکر از الف تا ی» را نوشتم، منابع یکسانی در دسترس نداشتم. من آن کتاب را به شکل الف تا ی و تا حدی به عنوان یک وسیله سرگرم‌کننده نوشتم که امکان ارجاع متقابل زیادی دارد؛ چون می‌خواستم توجه مخاطب را به نام چیزها جلب کنم. نام‌گذاری حرکات مهم است. روند نگارش کتاب، تفکر انتقادی خودم را تا حد زیادی بهبود بخشید، زیرا مجبور بودم دقیق‌تر به معنای اصطلاحات خاص فکر کنم و نمونه‌هایی بی‌ابهام از آن‌ها را پیدا کنم. این سخت‌ترین کار بود؛ یافتن نمونه‌های روشن از حرکات مختلف، و نشان دادن آن‌ها.

برخی از نام‌ها را خودم ابداع کردم: مثل «مغالطه ونگوگ» که یک الگوی تفکر است. وقتی مردم می‌گویند: «خب، ونگوگ موهای قرمز داشت، کمی دیوانه بود، چپ‌دست بود، در ۳۰ مارس متولد شد، و کسی چه می‌داند، من همه این چیزها را با او مشترک هستم و اتفاقاً کارهای او را انجام می‌دهم، بنابراین من نیز باید یک نابغه بزرگ باشم»، در واقع از این الگوی تفکر استفاده می‌کنند. این یک روش آشکارا اشتباه، اما بسیار رایج است. به نظر می‌رسد که در این الگوی تفکر، مردم از ایده «مشترک‌بودن ویژگی‌های نامربوط - مثلاً روز تولد یا شهر زادگاه - با شخصی مشهور» استفاده می‌کنند.

در مورد اثر «لنگر انداختن» به‌عنوان یکی از مغالطه‌ها توضیح دهید.

واربرتون: اگر از نظر روان‌شناختی به یک نفر شماره‌ای دلخواه ارائه کنید، به نظر می‌رسد که از آن پس، وقتی از افراد مستعد سؤالی درباره آن شخص بپرسید، در جهت این شماره حرکت کنند. مثلاً در این زمینه آزمایشی با قاضی‌ها وجود دارد. از آن‌ها پرسیده می‌شود: برای یک جرم خاص، مثلاً سرقت از مغازه، چه حکمی خوب خواهد بود؟ شاید آن‌ها بگویند یک محکومیت شش‌ماهه برای یک سرقت از مغازه کافی است. اما اگر با دادن لنگر یک عدد به سراغ یک

قاضی بروید و بپرسید: «آیا مجازات سرقت از مغازه باید بیش از نه ماه باشد؟» آن‌ها بیشتر دوست دارند به‌طور متوسط مجازات را به هشت ماه افزایش دهند. اما اگر بگویید «آیا باید با مجازات بیشتر از سه ماه مجازات شود؟» آن‌ها مجازات را به پنج ماه کاهش می‌دهند.

بنابراین با نحوه بیان یک سؤال، با معرفی این عده‌ها، اثر لنگر انداختن را می‌بینید. فکر مردم به سمت این عده‌ها منحرف می‌شود. اگر از مردم بپرسید که آیا گان‌دی هنگام مرگ بیش از ۱۱۴ سال داشته است یا نه، مردم پاسخ بالاتری نسبت به زمانی می‌دهند که شما از آن‌ها می‌پرسید: «گان‌دی هنگام مرگ چند سال داشت؟»

من این موضوع را در زمینه کمک‌های خیریه شنیده‌ام. برای مثال، وقتی از مردم درخواست ۲۰ پوند اعانه در ماه داشته باشید، نسبت به زمانی که درخواست یک پوند در ماه را ارائه می‌دهید، کمک بیشتری جمع می‌شود.

واربرتون: مردم از این فن لنگر انداختن غالباً در فروش استفاده می‌کنند. اگر کالایی با قیمت گران‌تر از ۷۵ پوند وجود داشته باشد، به‌نوعی مردم راحت‌تر به سمت کالایی که قیمتش ۴۰ پوند است، کشیده می‌شوند. اما اگر خودش در منو از همه گران‌تر باشد، مردم را به ۴۰ پوند نمی‌کشاند. یعنی با دیدن قیمت بالاتر، به نظر می‌رسد که آن‌ها به سوی



موضوع شواهد تجربی داشت یا خیر و آیا مطالعه تفکر انتقادی می‌تواند توانایی‌های تفکر شما را افزایش دهد یا خیر، اما از اینکه او تا این حد بدبین است، تعجب کردم.

کمی دیگر درباره کانمن حرف بزنیم. اشاره کردید که او جایزه نوبل را دریافت کرده است؛ نه به خاطر تحقیقات روان‌شناسی فی‌نفسه، بلکه به دلیل تأثیرگذاری او در زمینه اقتصاد. کارهای پیشگامانه او و تورسکی در مورد غیرمنطقی بودن رفتار و تفکر انسان، ستون‌های حوزه جدیدی را بنا می‌کنند.

واربرتون: در اقتصاد همواره تمایل قابل توجهی برای صحبت در مورد یک موضوع ایده‌آل و تصمیم‌گیری عقلانی برای خود وجود داشته است. اما این نوع سوگیری‌های شناختی که ما در مورد آن‌ها بحث کرده‌ایم، در اینجا در نظر گرفته نشده‌اند. رشته اقتصاد رفتاری که اکنون کاملاً جایگاه مستحکمی پیدا کرده، نوعی پادزهر برای آن است. شما الگوهای رفتاری را که افراد واقعی دارند، در نظر می‌گیرید، نه اینکه این افراد ایده‌آلی برای رسیدن به خواسته‌های خود، چه نوع ارزیابی منطقی را انجام می‌دهند. این احتمالاً یک کاریکاتور اقتصاد است، اما لب کلام آن همین است.

بیایید در ادامه به کتاب هانس روزلینگ نگاه کنیم: «واقعیت‌پذیری». این کتاب درباره تفکر انتقادی به ما چه می‌گوید؟

واربرتون: روزلینگ آمارشناس و پزشکی سوئدی بود که علاوه بر موارد دیگر، سخنرانی‌های بسیار محبوب «تد» را ارائه کرد. کتاب واقعیت‌پذیری او که پس از مرگش منتشر شد - و

عدد بیشتری کشیده می‌شوند. این پدیده در بسیاری از موارد رخ می‌دهد.

نکته‌های زیادی وجود دارند که کانمن آن‌ها را پوشش می‌دهد؛ مثل «مغالطه هزینه تلف‌شده». این مغالطه زمانی رخ می‌دهد که ما انرژی، پول یا زمان خود را در یک پروژه صرف کرده‌ایم. در این شرایط ما چندان مایل به توقف پروژه نیستیم؛ حتی اگر ادامه کار غیرمنطقی باشد. این را در توصیف خروج از شرایط جنگی بسیار می‌بینید. ما می‌گوییم: «ما این‌همه تلفات جانی داده‌ایم و آن‌همه پول هزینه کرده‌ایم، مطمئناً قصد نداریم این کارزار را متوقف کنیم.» اما ممکن است توقف جنگ عقلانی باشد. این‌همه پول که به آنجا ریخته می‌شود، به این معنا نیست که خرج کردن بیشتر در این سمت نتیجه خوبی خواهد داشت. به نظر می‌رسد که ما از پیشیمانی آینده می‌ترسیم و تأثیر آن بیش از هر اتفاق دیگری است. این ترس بر تفکر ما مسلط است.

کانمن تأکید می‌کند که تفکر نظام‌مند، گرچه غالباً ارزیابی اشتباه یک موقعیت است، اعتماد بیش‌ازحدی ایجاد می‌کند. همه ما در معرض این سوگیری‌های شناختی هستیم و حذف آن‌ها بسیار دشوار است. کانمن از برخی جهت‌ها اندیشمندی عمیقاً بدبین است. او تصدیق می‌کند که حتی پس از سال‌ها مطالعه این پدیده‌ها نمی‌تواند آن‌ها را از تفکر خود حذف کند. من یک بار با او برای یک وب‌آوا (پادکست) مصاحبه کردم و به او گفتم: «مطمئناً اگر تفکر انتقادی را به مردم آموزش دهید، آن‌ها می‌توانند برخی از این سوگیری‌ها را بهتر از بین ببرند.» اما او در این باره خوش‌بین نبود. من خیلی بیشتر از او خوش‌بین هستم. من نمی‌دانم که آیا او برای اثبات این



مردم تصور می‌کنند که زمان حال مانند گذشته است، بنابراین وقتی چیزی در مورد وضعیت فقر جهان آموخته‌اند یا در مورد سلامتی آموخته‌اند، به گذشته رجوع می‌کنند و غالباً از قرائت دوم و مشاهده جهت حرکت همه‌چیز غافل می‌شوند؛ حرکتی که باعث می‌شود، همه‌چیز در حال تغییر باشد. این پیام کتاب روزلینگ است.

«واقعیت‌پذیری» کتاب جالبی است. بسیار چالش‌برانگیز است و امکان دارد بیش‌از حد خوش‌بینانه باشد. اما این تأثیر شگفت‌انگیز را بر خوانندگان دارد که مفروضات گسترده‌ای را به چالش می‌کشد؛ همان کاری که در کتاب «فرشته‌های بهترس‌شست ما»، استیون پینکر انجام داده است. این یک استدلال است که به داده‌های تجربی نگاه کنید و تصور نکنید که می‌دانید اوضاع در حال حاضر چگونه است. داشتن برخی از مهارت‌های اساسی تفکر انتقادی پیش‌شرط شهروندی خوب در یک مردم‌سالاری است. اگر شما به راحتی تحت تأثیر لفاظی قرار می‌گیرید، و در تجزیه و تحلیل استدلال‌ها و روش‌هایی که مردم از شواهد استفاده می‌کنند ضعیفید و مستعد انواع سوگیری‌هایی هستید که از آن‌ها بی‌خبرید، پس چگونه می‌توانید وارد عمل سیاسی شوید؟ افراد بدبین تمایل ندارند که تغییرات به سمت بهتر شدن را متوجه شوند. از جمله، آمار و عددی که در ارتباط با گرمایش جهانی و فاجعه آب‌وهوا می‌گویند، دقیق و درست نیست؛ گرچه آمار واقعاً برای بشریت بسیار مفید است.

منبع

<https://fivebooks.com/best-books/critical-thinking-nigel-war-burton/>

پسر و عروسش کتاب را تکمیل کردند - بسیار خوش‌بینانه است، بنابراین از نظر لحن کاملاً با کتاب کانمن تفاوت دارد. اما او به شیوه‌ای مشابه بر روش‌هایی که افراد مرتکب اشتباه می‌شوند، تمرکز می‌کند.

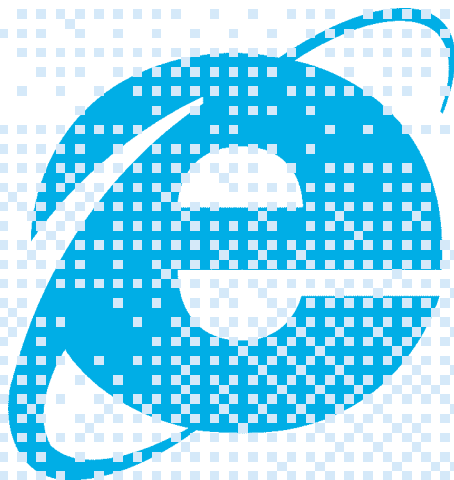
ما به‌طور سنتی و بیش‌از حد بدبینانه در مورد تغییرات جهان در اشتباه هستیم. در یکی از مثال‌ها، روزلینگ می‌پرسد: «چند درصد از جمعیت جهان با کمتر از دو دلار در روز زندگی می‌کنند؟» مردم تقریباً همیشه این عدد و همچنین جهت حرکت چیزها و سرعت حرکت آن‌ها را بیش‌از حد ارزیابی می‌کنند. در واقع، در سال ۱۹۶۶، نیمی از جمعیت جهان با این میزان در فقر شدید بودند، اما در سال ۲۰۱۷ این به تنها ۹ درصد مردم رسید. بنابراین فقر جهانی به‌طور چشم‌گیری کاهش یافته است. اما اکثر مردم به این دلیل که بر واقعیت‌ها تمرکز نمی‌کنند، این موضوع را درک نمی‌کنند و احتمالاً تحت تأثیر آنچه در مورد اوضاع در دهه ۱۹۶۰ می‌دانستند، قرار می‌گیرند.

اگر از مردم بپرسید: چند درصد از کودکان در برابر بیماری‌های شایع واکسینه شده‌اند، تقریباً همیشه آن را دست‌کم می‌گیرند. پاسخ صحیح نسبت بسیار بالایی است؛ چیزی حدود ۸۰ درصد. از مردم بپرسید: «میانگین جهانی امید به زندگی برای هر کودکی که امروز متولد می‌شود، چقدر است؟» باز هم مردم در مورد آن اشتباه می‌کنند. این عدد اکنون بیش از ۷۰ سال است؛ یکی دیگر از رقم‌های شگفت‌آور بالا. کاری که روزلینگ به عنوان یک آمارشناس انجام داده این است که او با دقت به جهان نگاه کرده است.

جوانان

و تمایل به گروه‌های مرجع

آتیه عبدمولایی کارشناس پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت



گروه مرجع می‌تواند نقش الهام‌بخشی در شکل‌دهی به نگرش‌ها، ارزش‌ها، هنجارها و در نهایت رفتار افراد داشته باشد. نیاز انسان به سنجش خود و دیگران باعث انتخاب گروه مرجع می‌شود. این انتخاب فرایندی است که طی آن فرد به گروهی روی می‌آورد که با معیارهای ارزیابی خودش منطبق باشد و به او درباره نگرش‌هایش الهام دهد. این گروه می‌تواند عضویتی یا غیرعضویتی، بومی یا غیربومی باشد.

علل تمایل جوانان به دیگر گروه‌های مرجع

به این دلایل است که نسل جوان به دیگر گروه‌های مرجع روی می‌آورد:

۱. باز و بسته‌بودن ساختارهای اجتماعی و سرعت تغییرات ساختاری این جامعه‌ها باعث می‌شود گروه‌های مرجع نتوانند خود را با این تغییرات منطبق کنند. بعضی از ساختارها نسبت به نوآوری حساس و از کار افتاده هستند. مدل‌های تصمیم‌گیری و ذهنی آن‌ها همچنان در گذشته باقی مانده است و کمترین نوآوری را بر نمی‌تابند. برخی دیگر اما با گشاده‌رویی نوآوری را می‌پذیرند. در گروه‌های مرجع سنتی مفهوم و معنی جدید مطرح نمی‌شود و کنش‌های تازه‌ای در آن‌ها اتفاق نمی‌افتد. این گروه‌ها با مقتضیات حال حاضر، در انتقال هنجارها و ارزش‌ها به نسل جدید موفق نخواهد بود. از سوی دیگر، تغییر سریع در ساختارهای اجتماعی باعث شده است که جوانان دیگر افراد مرجع مورد نظر خود را در محله خودشان جست‌وجو نکنند و به افراد دور دستی که بتوانند با آن‌ها همانندسازی و هم‌نویی کنند، پناه ببرند. **اتوفشل** معتقد است: «سرعت تغییرات ساختاری موجب می‌شود همانندسازی‌های بادوام امکان نداشته باشند» (مرتین، ۱۹۶۸).

۲. هنگامی که گروه مرجع بومی جذابیتی برای جوانان نداشته باشد، با سفرهای مجازی از داخل کشور به شکل نمادین - حتی اگر به شکل فیزیکی و مکانی اتفاق نیفتد - با دیگر گروه‌های مرجع خارجی ارتباط برقرار می‌کنند و به دنبال آن هستند که معیارهای جدیدی را جایگزین معیارهای قبلی کنند. به‌مرور زمان، این فاصله از گروه مرجع بومی باعث می‌شود آنان دیگر در خدمت جامعه خود نباشند. انتخاب گروه مرجع برای جوانان به سبب این موارد است: قابلیت‌ها و توانایی آن گروه‌های خاص، از جمله اعطای نقش‌های تربیتی، منزلتی، هویتی، احترام و ارزش‌های اجتماعی؛ درک خواسته‌ها و نیازهای جوانان؛ درک انتظارها، سلیقه‌ها و همچنین زمان‌بندی مناسب آن‌ها. **شریف** معتقد است: «گروه‌های مرجع لزوماً گروه‌هایی نیستند که فرد در آن‌ها عضویت دارد، بلکه هر گروهی که مورد توجه وی قرار گیرد و در شکل‌گیری درک او از موقعیت و هویتش نقش ایفا کند، گروه مرجع وی تلقی می‌شود» (چاپمن و داوسن، ۲۰۰۰).

۳. نهاد خانواده نخستین نهاد برای تمرین پذیرش جامعه است، اما امروزه نقش و کارکرد خانواده در حال تغییر است. طبق مطالعات انجام‌شده می‌توان گفت نهاد خانواده دیگر مانند گذشته تنها گروه مرجع نیست و دیگر نقش منحصربه‌فردی را در امر جامعه‌پذیری جوانان ایفا نمی‌کند (خسروشاهی، ۱۳۹۰). دسترسی فرزندان به وسایل ارتباط جمعی، و اطلاعات و دانسته‌های آنان از نظر تحصیلی و شغلی، دیگر اهمیت خرده‌فرهنگ‌ها و شیوه‌های جدید، سبک زندگی درون خانواده

را به چالش کشیده است. تا جایی که از قدرت مرجع سنتی خانواده کاسته و باعث می‌شود، نسل جوان از بین الگوهای متنوع‌تری حق انتخاب داشته باشد و دست به انتخاب گروه مرجعی غیر از خانواده بزند.

۴. گرایش به گروه‌های مرجع عضو و غیرعضو به پایگاه اجتماعی افراد هم مرتبط است. جوانان به دنبال تغییر پایگاه خود هستند و تحرک را از نظام سیاسی و اجتماعی موجود خواستارند. اما در مقابل با نوعی «نادیده‌انگاری» روبه‌رو می‌شوند و در این شرایط بیش از هر زمان دیگری رنجیده‌خاطر می‌شوند و احساس بی‌توجهی و تنهایی می‌کنند. پس از آنجا که گروه مرجع غیرعضویتی حیثیت و پایگاه نسبتاً بالاتری در مقایسه با گروه‌های عضویتی به جوانان اعطا می‌کند، فرد ترجیح می‌دهد گروه مرجع خود را از گروه غیرعضویتی برگزیند. به عقیده **شیبوتانی**: «جوانان با چنین گروه‌هایی که در خارج هستند و هنوز به عضویت آن‌ها در نیامده‌اند و تحت مستقیم هنجارهای آنان قرار نگرفته‌اند، نوعی احساس نزدیکی و یگانگی دارند».

۵. انزوای اجتماعی یکی از عوامل گرایش جوانان به انتخاب گروه مرجع از بین گروه‌های غیرعضویتی و غیربومی است. این دسته از جوانان حس می‌کنند به بازی گرفته نشده‌اند و این احساس از دوران مدرسه در آنان شکل می‌گیرد. البته رسانه‌ها به بیشتر شدن چنین احساسی دامن می‌زنند. به همین دلیل است که افراد «منزوی» آمادگی بیشتری دارند که ارزش‌های گروه‌های غیرعضویتی را به منزله چارچوب‌های هنجاری مرجع برگزینند.

۶. قهرمان‌گرایی از دوره کودکی و نوجوانی آغاز می‌شود. به این دلیل، نوجوانان هنوز هویتشان به‌صورت کامل شکل نگرفته است و بیشتر از هر زمان دیگری در زندگی‌شان به الگو و مرجع نیاز دارند. در واقع افراد، معیارهای ارزشی، فکری، زیبایی‌شناسی این گروه‌های مرجع غیرعضویتی را ملاک قرار می‌دهند و سعی می‌کنند هویت خودشان را با آن معیارها تنظیم کنند. بازیکنان فوتبال، چهره‌های مشهور (سلبریتی‌ها)، و افرادی از این قبیل می‌توانند ابتدا به‌عنوان مدل یا الگو برای فرد مطرح باشند و به‌تدریج به فرد مرجع یا قهرمان وی تبدیل شوند. در واقع نپذیرفتن تکثرها و فقدان تنوع در گرایش‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی در یک جامعه سبب می‌شود، جوانان با توجه به فرهنگی که در آن پرورش یافته‌اند، به دنبال گروه‌های مرجع متناسب با خواسته‌ها و انتظارهای خود بگردند. همین موضوع تنوع، پایداری و جاذبه گروه‌های مرجع را کمتر می‌کند.

و بر در بحث انواع اقتدار و اقتدار کاریزماتیک معتقد است: «مهم نیست که چه ویژگی‌هایی در فرد کاریزما وجود دارد، بلکه بیشتر آنچه که پیروانش در او می‌بینند، اهمیت دارد.» هر چند قهرمانان بیشتر به‌عنوان گروه مرجع مثبت عمل می‌کنند، اما قهرمانان منفی نیز می‌توانند گروه مرجع منفی را تشکیل

گروه‌های مرجع این نسل بسیار متنوع و متکثر است و آنان از حیث سنی در شرایطی هستند که حساس‌ترین مرحله‌های جامعه‌پذیری را طی می‌کنند. نهادهای و نظام اجتماعی برای جامعه‌پذیرکردن این نسل آمادگی کافی نداشته‌اند و به همین سبب، جامعه دچار تنش و بحران شده است. از سوی دیگر، جوانان وقتی احساس کنند از طریق هم‌نوایی چیزی به دست نمی‌آورند و در ساختارهای اجتماعی و سیاسی دیده نمی‌شوند، بیشتر به سمت گروه‌های مرجع غیرعضو کشیده می‌شوند. نمی‌توان از این تمایزپذیری تحت عنوان نابسامانی و آسیب یاد کرد، بلکه بیشتر نشان‌دهنده آن است که نوجوانان و جوانان به دنبال هویتی می‌گردند که در قالب چارچوب هنجارهای گذشتگان تعریف نمی‌شود. برخی معتقدند که ارزش‌های نسل جدید با نسل قبلی تمایزی جدی پیدا کرده است.

ارزش‌ها و هنجارهای جوانان از ارزش‌ها و هنجارهای حاکمیت که از نسل‌های قبلی هستند، متفاوت شده و دوگانگی فرهنگی را در جامعه رقم زده است. برخی به تمایز ارزش‌ها اعتقاد ندارند، بلکه به تفاوت در روش و شیوه‌های تحقق ارزش‌های مشترک در میان دو نسل اعتقاد دارند. برخی نیز به تمایز اندکی در میان ارزش‌ها و هنجارهای دو نسل قائل هستند.

۹. جوانان ممکن است به دنبال تأیید و پذیرش اجتماعی باشند. نسل جوان ممکن است احساس کند که نظام فعلی نمی‌تواند به نیازها و تمایلاتش پاسخ دهد و به دنبال یافتن راه‌حل‌های جدید در دیگر گروه‌های مرجع باشد. همین احساس ناامنی برخی افراد از نسل جوان، به دلیل اعتمادناداشتن به نظام موجود، ممکن است باعث شود آن‌ها به دنبال پیوستن به گروه‌های غیرمرجع باشند. در این گروه‌ها ممکن است احساس کنند بهتر می‌توانند از خود مراقبت کنند و در مقابل هرگونه خطری که در جامعه وجود دارد، از خود محافظت کنند. گروه‌های غیرمرجع ممکن است به عنوان یک فضای امن برای این افراد عمل کنند. به همین ترتیب در این گروه‌ها ممکن است جوان‌ها با احساس قدرت و تأیید و تشویق، احساس بهتری نسبت به خود داشته باشند.

نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه جامعه ایران یکی از کشورهای در حال گذار از جامعه سنتی به جامعه مدرن محسوب می‌شود و راهی که نسل جوان طی می‌کند، رنگ زمان خود را خواهد داشت، نبود سازوکارهای لازم برای ایجاد تغییرات لازم در ساختارهای اجتماعی برای زندگی مناسب‌تر، در کنار چالش‌های جهانی شدن، بستر را برای در مضیقه قراردادن نسل جوان فراهم

دهند؛ مانند چنگیز و هیتلر که برای عده‌ای قهرمان مثبت و برای عده‌ای قهرمان منفی بودند (انتظاری، ۱۳۸۴).

۷. رسانه‌ها با ارائه الگوهای متعدد در تلاش‌اند معیارهای ارزیابی، نگرش‌ها و در نتیجه رفتار مخاطبان خود را تغییر دهند؛ به طوری که به منزله گروه مرجع عمل می‌کنند. به خصوص از نظر اطلاعاتی چنین وانمود می‌کنند که آنچه مهم است در آن رسانه وجود دارد و آنچه وجود ندارد، مهم نیست. به تعبیر **گافمن**: «بازیگر نه تنها مایل است به تماشاگر آن چیزی را بنمایاند که او می‌خواهد، بلکه بازیگر یا نمایشگران مایل هستند از این راه تماشاگر را در اختیار بگیرند»، یا به اصطلاح بلومر «سلطه‌پذیر» کنند.

اینجاست که می‌بینیم رسانه‌های رسمی که یکی از وظایفش کشف و برجسته کردن گروه‌های مرجع روشن‌فکری و استعدادهای هنری، فرهنگی و سیاسی در رسانه است، به کار ستاره‌سوزی و حذف کسانی دست می‌زند که در آن‌ها نبوغ فکری، هنری، سیاسی و اندیشه‌ای وجود دارد. در واقع نسل نوجوان و جوان به سمتی رانده می‌شوند که خودشان بتوانند گروه‌های مرجعشان را جست‌وجو و پیدا کنند؛ یعنی به سمت شبکه‌های اجتماعی و فضای مجازی کشیده می‌شوند. به زبان دیگر، این‌ها در این شبکه‌ها با مراجع روشن‌فکری، هنری و فکری برجسته مواجه نشدند، بلکه سراغ گروه‌های مرجعی رفتند که آن‌ها را گروه‌های مرجع درجه ۲ می‌نامیم (قانع‌راد، ۱۳۹۵).

گروه‌های مرجع متأخر در زمره چهره‌های مشهوری قرار می‌گیرند که اصلاً برای این کار ساخته نشده‌اند و نمی‌توانند کار روشن‌فکر و کنشگر اجتماعی را انجام بدهند. چهره‌ها مرجع نیستند، بلکه مصرف می‌شوند. در شرایطی که چهره‌های مشهور در جامعه مرجع شوند، نقدی به مسائل صورت نمی‌گیرد. این در حالی است که روشن‌فکران در جامعه معنا تولید می‌کنند، پرسش می‌افکنند، نهیب می‌زنند و مسئله تکثیر می‌کنند» (فرستخواه، ۱۳۹۷).

۸. شکاف نسلی محصول نظام اجتماعی است که نتوانسته خود را با محیط درونی و بیرونی‌اش هماهنگ کند. نسل نوجوان و جوان متفاوت از نسل خود است؛ گفتمان، سبک زندگی، عادت‌واره‌ها، ارزش‌ها و





مرزهای جغرافیایی چشم بدوزند، بدین معنی است که برای نسل جوان جذاب نیستند و نمی‌توان به آن‌ها خرده گرفت (تنهایی، ۱۴۰۲).

۳. لازم است آموزش و پرورش بسترهای لازم را در ارائه الگوهای فکری و رفتاری جوانان ایجاد کند. مسئولان و متولیان می‌باید در انتخاب برنامه‌های آموزشی و پرورشی مناسب، نقش مؤثرتری ایفا کنند. آموزش و پرورش باید متناسب با مقتضیات زمان، استانداردهای انسانی، اجتماعی و فرهنگی مناسب در زمینه انتقال ارزش‌ها، هنجارها و مهارت‌های لازم تلاش کند. پس تا هنگامی که ساختارهای نهادی جامعه، مثل آموزش و پرورش توانایی جذب، به کارگیری و حمایت از نسل جوان در بخش‌های متفاوت را نداشته باشند، و جامعه بومی و دولت‌ها بسترهای اولیه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی را برای ارتقای جایگاه جوانان در نردبان پایگاه‌های اجتماعی به خوبی تعبیه نکرده باشند، این موضوع باعث روی گردانی، دلزدگی و بی‌اعتمادی جوانان خواهد شد و آرزوها، تعلقات و آرمان‌های تحقق نیافته خود را در گروه‌های مرجع غیربومی دنبال می‌کنند.

منابع

۱. انتظاری، علی (۱۳۸۴). «سامان‌دهی گروه‌های مرجع جوانان». دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. تهران.
۲. تنهایی، حسین ابوالحسن (۱۴۰۱). «جوانان به دنبال هویتی می‌گردند که هنوز تثبیت نشده است/گروه‌های مرجع داخلی برای نسل جدید جذاب نیستند». پایگاه خبری و اطلاع‌رسانی رکت. تهران.
۳. صبوری خسروشاهی، حبیب (۱۳۹۰). «بررسی گروه‌های مرجع جوانان در شهر تهران». فصلنامه پژوهش اجتماعی. شماره ۱۱. سال چهارم.
۴. صدیق سروسستانی، رحمت‌الله و گنجابی، کرم (۱۳۸۶). «بررسی نیازهای اجتماعی، فرهنگی و آموزشی دختران دانش‌آموز سراسر کشور». مجله پژوهش زنان. شماره ۳. دوره ۵.
۵. فراس‌خواه، مقصود (۱۳۹۷). «چرا گرایش مردم جامعه ایران به تنهایی روزبه‌روز بیشتر می‌شود؟» نشریه سربوش.
۶. قانع‌راد، محمدامین (۱۳۹۵). «تلاش برای تبیین گروه‌های مرجع به حاشیه». مجله ایران. شماره ۶۴۴۹.
۷. کوهن، بروس (۱۳۷۳). مبانی جامعه‌شناسی. ترجمه غلامعباس توسلی و رضا فاضل. انتشارات سمت. تهران.
۸. هزارجریبی، جعفر و صفری شالی، رضا (۱۳۹۵). «بررسی چرایی دگرگونی‌های گروه مرجع بین دانشجویان». فصلنامه فرهنگ در دانشگاه اسلامی. شماره ۱. سال ششم.
9. Dawson, E., & Chatman, E. (2001). Reference group theory with implications for information studies: A theoretical essay. Information Research, 6, 1-26.
10. Merton, Robert K., (1968). Social Theory and Social Structure, The Free Press, New York.

می‌کند. بدین معنی که در ساختارهای اجتماعی که تحمل نوآوری و به تبع آن، تحرک اجتماعی پایین باشد، پیوستن به گروه‌های مرجع غیرعضویت‌ی و بیگانه به‌سختی انجام می‌گیرد. مطالعات حاکی از آن است که گرایش به دیگر گروه‌های مرجع تابع عوامل دافعه و جاذبه در گروه‌های مرجع بومی و غیربومی است. در واقع نسل جوان صرفاً توسط گروه عضویتی خود متأثر نمی‌شود، بلکه تحت تأثیر گروه غیرعضویت‌ی به‌عنوان گروه مرجع قرار می‌گیرد (مرتین، ۱۹۶۸).

جوانان به هویت دستوری و یک‌شکل‌بودن تمایل ندارند. آن‌ها علاقه‌مندند با شرکت در صورت‌بندی‌های مختلف، مشارکت اجتماعی احساس «مابودن» را تقویت کنند (صدیق سروسستانی و حبیب پور گنجابی، ۱۳۸۶) تا بتوانند تفسیر جدیدی از خود ارائه دهند که در بستر جهانی قابل‌فهم باشد. آنان شوق همکاری، مشارکت و دیده‌شدن دارند و علاقه‌مندند بر اساس سبک زندگی و آزادانه، گروه مرجع خود را انتخاب کنند تا بتوانند تغییر به وجود آورند. این امر جدیدی نیست و لزوماً نمی‌توان آن را به‌عنوان نابسامانی و آسیب در انتخاب گروه مرجع تلقی کرد.

پیشنهاده‌ها

۱. به‌منظور ایجاد گرایش در نسل جوان برای پیوستن به گروه‌های مرجع بومی، می‌باید نظام اجتماعی به نیازها و تمایلات این نسل پاسخ دهد و محیطی امن و پویا برای مشارکت آنان در گروه مرجع فراهم آورد تا جامعه بتواند راه‌ها و امکانات مناسب و متنوعی برای رسیدن به هدف‌ها در اختیار گروه‌های گوناگون نسل جوان قرار دهد.
۲. اگر نظام اجتماعی می‌خواهد نسل جوان را جذب کند، باید از گروه‌های مرجعی که از دید آن‌ها جذاب‌اند استفاده کند، مسئولان باید بدانند که در مدیریت جامعه، لازم است از چشم کسی که قرار است مدیریتش کنند به دنیا نگاه کرد. مسئولان اگر متوجه نشوند که گروه‌های مرجع چقدر اهمیت دارند و در ساخت فکری و روانی مردم، به‌ویژه جوانان، چقدر تأثیرگذار هستند، ممکن است در مدیریت دچار خطاهای بزرگی شوند. در همه جای دنیا این مهم اتفاق می‌افتد که جوانان به گروه‌های مرجعی که خارج از کشور خودشان هستند، گرایش پیدا کرده‌اند.
- در واقع طبیعی است انسان‌ها به چیزی جذب شوند که برایشان قابل‌توجه‌تر است. بنابراین اگر جوانان از برخی گروه‌های مرجع جامعه بگذرند و به گروه‌های مرجع فراتر از



عقلانیت راهبردی

علی زمانیان

دکترای جامعه‌شناسی و پژوهشگر

بود. شطرنج‌باز همواره با محاسبهٔ دو یا سه حرکت آینده و با حساب احتمالات، موقعیتش را نسبت به واکنش حریف کنترل می‌کند.

در این موقعیت، علاوه بر آنکه با جابه‌جایی مهره‌های هر بازیگر، برای رقیب محدودیت و مانع ایجاد می‌شود، به‌نحو طبیعی، امکان‌ها و فرصت‌های جدیدی هم برایش باز می‌شوند. بنابراین، شطرنج‌باز زنده می‌کوشد مهره‌هایش را به‌گونه‌ای حرکت دهد که کمترین فرصت و امکان را برای حریف فراهم آورد و در عین حال، مسیرها و امکان بیشتری برای خود خلق کند.

در موقعیت دوم اما حریف و رقیبی در میان نیست. فقط این کنشگر است که صرفاً بر اساس هدف ازپیش‌تعیین‌شده، بر کارآمدترین کنش و نتایج ناشی از آن متمرکز می‌شود. برای مثال، موقعیتی را در نظر آورید که دانش‌آموزی قصد دارد به دانشگاه راه یابد. برای چنین مقصودی، برنامه‌ریزی درسی و مطالعاتی می‌کند و می‌کوشد با کسب مهارت و دانش لازم در

دنیل لیتل، در کتاب «تبیین در علوم اجتماعی»، از دو گونه «عقلانیت» سخن گفته است:

الف. عقلانیت راهبردی

ب. عقلانیت پارامتری

برای توضیح مختصر این دو نوع عقلانیت کافی است دو گونه کنش، دو موقعیت، یا دو نوع بازی را در خیال خود تصور کنیم: موقعیت اول وقتی است که بازیگر در میدان بازی تنها نیست و با حریف یا حریفانی روبه‌رو می‌شود. از این رو هر بازیگر، علاوه بر سنجش عمل خود (از منظر کارآمدی)، هم‌زمان واکنش حریف را نسبت به عمل خود محاسبه و پیش‌بینی می‌کند. بازی شطرنج نمونهٔ روشنی از این موقعیت است. زیرا شطرنج‌باز علاوه بر اینکه باید مسیر و حرکت مهرهٔ خود را محاسبه کند و بهترین حرکت را انجام دهد، باید پیش‌بینی کند که حریف، پس از حرکت مهره‌اش، کدام مهرهٔ خود را حرکت خواهد داد، از کدام فرصت و امکانی که در اختیارش قرار می‌گیرد، بهره خواهد جست و نتیجه و حاصل حرکت مهرهٔ حریف چه خواهد



علت، بی‌آنکه واکنش حریف را در صحنه بین‌الملل مورد توجه و اعتنا قرار دهد، اسب خود را می‌تازد و نمی‌داند در چه شرایطی گرفتار شده است!

بسیاری از مشکلات در حوزه اقتصاد، سیاست و غیره، ناشی از نبود عقلانیت راهبردی است. اما چرا چنین است؟ چرا عقلانیت راهبردی در ساختار تصمیم‌گیری کم‌رنگ است؟ برای پاسخگویی به پرسش از علت‌های نبود عقلانیت راهبردی، به اختصار به پنج عامل اشاره می‌کنیم که هر یک سهم خاصی در این معضل دارند:

۱. فهم نادرست از صحنه و درک نکردن شرایط و منطق حکمرانی؛

۲. نبود مهارت لازم و توانایی معرفتی در محاسبه عوامل اثرگذار؛

۳. رویکرد وظیفه‌گرایانه نسبت به امور محاسبه‌پذیر از نظر عقلی؛

۴. خود را بیش از آن که هست، توانا و قدرتمند دیدن؛

۵. شکست‌ناپذیر دانستن خود.

کنکور شرکت کند. یا فردی که می‌خواهد ساختمانی را بنا کند، لازم است بداند در چه زمان، با چه امکانات و سرمایه‌ای و ... شروع به کار کند.

بنا بر آنچه دنیل لیتل در توضیح دو گونه عقلانیت آورده است، در موقعیت اول، عقلانیت راهبردی و در موقعیت دوم عقلانیت پارامتریک فعال می‌شود. عقلانیت راهبردی آنجایی مطرح است که باید به واکنش رقیب و حریف توجه و بنا به کنش و واکنش‌های او موضع اتخاذ کرد. لیکن جایی که برای رسیدن به هدف فقط کافی است نسبت میان وسیله و هدف را سنجید، عقل پارامتریک عهده‌دار این سنجش است.

نظام تصمیم‌گیری با عقلانیت پارامتری دست به کنش می‌زند خود را تنها بازیگر میدان می‌بیند و «دیگری» را نه می‌بیند و نه به رسمیت می‌شناسد. فرصت‌ها، امکان‌ها و واکنش‌های حریف را محاسبه نمی‌کند. می‌اندیشد که تنها راننده ماشین موجود در بزرگراهی عریض است. خود را تنها بازیگر صفحه شطرنج سیاست می‌بیند و به همین



مروری بر دیدگاه جامعه‌شناس بریتانیایی

کوهن معتقد است که دست‌زدن به تخریب در واقع بیش از اینکه راه‌حل مشکلی باشد، نوعی گریز از مشکلات است. اما برای کسانی که انجامش می‌دهند، از هیچ کاری نکردن بهتر است

تخریب اموال عمومی، از نظر کوهن، واکنش بخشی از جوانان غربی به توزیع نامتوازن امکانات در ساختارهای آموزش و کار و رفاه است. بنابراین اگر قرار است چاره‌ای در خصوص رفتار این جوانان اندیشیده شود، باید به ساختارهای ناعادلانه در دولت‌های غربی توجه کرد

تعلق دارند که به چشم جامعه نمی‌آیند تا وقتی که مرتکب همین اعمال می‌شوند. این به چشم آمدن خود بخش مهمی از افسانه‌پردازی و منفی‌بافی درباره طبقه فرودست به‌عنوان عاملان جرم و جنایت می‌شود. اما از دید کوهن، جامعه غربی دو رویکرد متناقض نسبت به جوانان عصیانگر دارد: از یک طرف جامعه مدعی است که انواع و اقسام اسباب رفاهی را در اختیار جوانان گذاشته است، اما آن‌ها بی‌دلیل مشغول تخریب اموال عمومی و شخصی‌اند. از طرف دیگر، جامعه حاضر نیست با وضعیت جوانانی که هیچ سهمی از رفاه نبرده‌اند، رویکردی همدلانه داشته باشد. در مقابل، جوانان فرودست آرزومند امکاناتی هستند که به آن‌ها وعده داده شده، اما هرگز عطا نشده‌اند.

تخریب‌گرایی صرفاً نوعی عصیان بی‌معنا و بی‌هدف نیست. بلکه طبق پژوهش کوهن، الگو و انواع و خاستگاه‌های متنوع دارد. کوهن دسته‌بندی شش‌گانه‌ای برای انواع تخریب‌گرایی ارائه می‌دهد:

۱. **تخریب‌گرایی جوینده:** تخریبی که به قصد به‌دست آوردن پول یا مال انجام می‌شود. مثل خردکردن جعبه تلفن عمومی یا دستگاه «توقف‌سنج» (پارکومتر) برای برداشتن پول (وقتی پولی بودند). یا برداشتن شلنگ و شیر از دست‌شویی‌های عمومی.

اغلب تحلیلگران هنجارشکنی‌ها، تخریب‌گری‌ها و سایر مظاهر شکستن قواعد اجتماعی توسط جوانان غربی را بر اساس مفهوم‌هایی چون «بحران هویت»، «سردرگمی نقش‌ها»، «شکاف نسلی»، «مردم‌آمیزی ناقص»، و «ناتوانی در رساندن پیام» تحلیل می‌کنند. **استنلی کوهن**، جامعه‌شناس بریتانیایی، می‌گوید: «پیام اجتماعی این حرکت‌ها از سوی جوانان اتفاقاً به‌خوبی بیان و ارسال شده است. این **بزرگ‌سالان** هستند که نمی‌خواهند پیام هنجارشکنی **جوانان** را بشنوند. شنیدن این پیام حتی وقتی در قالب‌هایی منزوی و فنی بیان می‌شود نیز برای آن‌ها نامطبوع بوده است، چه رسد به اینکه از راه‌های زننده ابراز شود.»

جوانانی که عامدانه اموال عمومی را تخریب می‌کنند، همواره مورد حملات اخلاقی و خشم اجتماعی‌اند؛ مجموعه اعمالشان غیرقابل فهم است و کسی با آن‌ها همدلی نمی‌کند. پدیده «جوانان بی‌کله» را که بی‌دلیل شیشه مغازه‌ها را خرد می‌کنند، دستگاه‌های تلفن عمومی را از کار می‌اندازند یا چراغ‌های خیابانی را می‌شکنند، چگونه باید تحلیل شود؟

کوهن نشان می‌دهد که «تخریب‌گرایی» (وندالیسم)^۱ نه یک عارضه فردی، بلکه یک پدیده اجتماعی است که باید در بستر سیاسی، اقتصادی و ایدئولوژیک جامعه تحلیل شود. جوانان تخریبگر معمولاً به اقشار فرودست و بی‌قدرت

شگرى و جوانان گرى!

ساىى بر روى رفتار جوانان غربى

استنلى كوهن
ترجمه و تلخىص: شهرزاد نوع دوست

تخرىب گراىى برائى لفظاتى به
تخرىب گران مى دهد كه خودشان
برائى خودشان هويتى بسازند و آن را
ابراز كنند و در بند هويتى نباشند كه
جامعه براى شان رقم زده است

نوميدى شان تخرىب مى كنند؛ همان كارى كه غالباً در تخرىب
اموال طبقه متوسط اتفاق مى افتد و بيشتر از سوى طبقه
متوسط و رسانه ها شريانه و بى هدف شمرده مى شود.

از ديد كوهن، بسيارى از اعمال تخرىب گرايانه جوانان غربى،
عنصرى از تخرىب گراىى بازىگوشانه و بدخواهانه را با هم دارند.
تخرىب گراىى برائى لفظاتى به تخرىب گران مى دهد كه
خودشان برائى خودشان هويتى بسازند و آن را ابراز كنند و در
بند هويتى نباشند كه جامعه براى شان رقم زده است. هرچند با
اين كار هزينه گزافى مى دهند و تصوير جامعه از خود را به عنوان
«مشتى اراذل و اوباش» تأييد مى كنند.

۲. تخرىب گراىى شگردي: آسبى كه تخرىب گران وارد
مى كنند، شگردي آگاهانه برائى رسيدن به هدفى مشخص است.
شيشه اى را مى شكند به قصد اينكه دستگير شوند و شب جاى
خوابى در بازداشتگاه داشته باشند. دستگاهى را در خط توليد
كارخانه از كار مى اندازند تا وقت استراحت پيدا كنند يا توجه را
به شرايط سخت كارشان جلب كنند.

۳. تخرىب گراىى ايډئولوژيك: شبيهه مورد قبلى، يعنى
تخرىب گراىى شگردي است، ولى با يك آرمان ايډئولوژيك انجام
مى شود: مثل ديوارنويسى يا شكستن شيشه هاى يك سفارتخانه
خاص.

۴. تخرىب گراىى انتقام جويانه: برائى انتقام گرفتن آسب
مى زنند. مثلاً شيشه هاى باشگاهى را كه با مربي اش مشكل
دارند، مى شكند.

۵. تخرىب گراىى بازىگوشانه: برائى تفريح كردن تخرىب
مى كنند. مثلاً با هم شرط مى بندند كه كدامشان مى تواند در
طول يك خيابان شيشه هاى بيشترى بشكند.

۶. تخرىب گراىى بدخواهانه: به قصد ابراز خشم يا

پى نوشت
1. vandalism

منابع

1. <https://daneshkadeh.org/youth-politics/11563/>

۲. ترجمه و تلخىص: شهرزاد نوع دوست
استنلى كوهن (۱۹۴۲-۲۰۱۳) جامعه شناس و جرم شناسى فقيد برىتانيائى
است. اين گزارش مختصرى است از منبع زير:
Cohen, Stanley. "Breaking Out, Smashing Up and The Social
Context of Aspiration." CCCS Selected Working Papers. Rout-
ledge, (2007): 199-215

تقویت یادگیری مشارکتی

بهاره ملک‌زاده دیزج چراغی
کارشناسی ارشد پژوهش و دبیر علوم اجتماعی



در ابتدای سال تحصیلی دانش‌آموزان مشارکت کمی داشتند. در پرسش و پاسخ کلاسی همیشه فقط چهار نفر داوطلب بودند و به پرسش‌های معلم پاسخ می‌دادند و شرکت کردن دانش‌آموز در فرایند یاددهی و یادگیری خیلی کم صورت می‌گرفت. در جلسه‌های اولیه شروع سال تحصیلی اوضاع قابل قبول و عادی بود، چون من برای بچه‌ها هنوز جذابیت لازم را نداشتم و اولین سالی بود که معلمشان بودم. پس از گذشت چندین جلسه کلاس، علاوه بر مشارکت نکردن دانش‌آموزان موضوع دیگری را متوجه شدم که غالباً در کلاس‌هایم اتفاق می‌افتاد. هنگام ارائه درس، کلاس در دست دانش‌آموزان قوی‌تر می‌چرخید. گویی روند عمق‌بخشی به درس را آن‌ها هدایت می‌کردند. اگر بخواهم منظورم را دقیق‌تر بیان دارم، باید بگویم که مثلاً وقتی درس می‌دادم و سؤال‌هایی در جریان تدریس می‌پرسیدم، این افراد زودتر از بقیه جواب می‌دادند و حتی فرصت تفکر برای بقیه باقی نمی‌گذاشتند.

شرح روش کار

خود گروه، به‌صورت پنج نفره مدل جیگ‌ساو؛
● انتخاب نماینده هر گروه به‌صورت دوره‌ای و گردشی در گروه؛
● آماده کردن محلی برای نصب تحقیقات و عکس‌ها و نوشته‌های مربوط به درس جدید.
یکی از ویژگی‌های تکلیف‌های مهارت‌محور در گیر کردن دانش‌آموز در کلاس و به چالش کشیدن آن‌ها در زمینه اطلاعات و همچنین ایجاد رقابت در بیان مسئله و در نتیجه تفکر خلاق است. دانش‌آموزی که محتوای درسی تولید می‌کند، باید برنامه تعیین‌شده‌ای داشته باشد تا بتواند آنچه را که مد نظر است، به‌صورت مفهومی و در جهت یادگیری هم‌کلاسی‌هایش آماده کند. پس در اولین مرحله، بعد از مشخص شدن قسمتی از درس، دانش‌آموز باید در صدد جست‌وجو و جمع‌آوری اطلاعات بیشتر

تصمیم داشتم دانش‌آموزانم را با چگونگی «تولید محتوای درس» آشنا کنم. در اولین جلسه تدریس، توضیحاتی ابتدایی در مورد تکلیف‌های مهارت‌محور و چگونگی انجام کار به دانش‌آموزان دادم. بعد از توضیح، از دانش‌آموزان پرسیدم چه کسی تا به حال مفهوم‌ها و محتوای کتاب‌های درسی را به‌صورت خلاصه نوشته است. از بچه‌های کلاس فقط دو نفر خلاصه‌نویسی کرده بودند. معلوم شد که تا آن زمان کسی خلاصه‌نویسی را با آن‌ها کار نکرده است.
در دومین جلسه تدریس در مورد مرحله‌های تولید محتوا توضیحاتی دادم و مواردی هم انجام شدند:
● گروه‌بندی و نام‌گذاری هر یک از گروه‌های کلاسی توسط

در کلاس به روش جیگ ساو



فعال و تجربی، تعامل‌های گروهی مثبت در محیط و فضای کلاس، ابتکار شخصی و مالکیت یادگیری، یادگیری خودراهبر، مدیریت زمان، و تکلیف‌های مهارت‌محور را تجربه کردند. به‌علاوه، مهارت‌های اجتماعی اعتمادبه‌نفسشان ارتقا یافت.

پیشنهادهای

- برگزاری دوره‌های آموزشی روش تدریس فعال و پژوهش‌محور برای معلمان؛
- تأکید بر کار گروهی و مشارکتی در فرایند آموزش و پژوهش برای یادگیری جمعی و تقویت مهارت‌های اجتماعی تعامل، مشارکت و همکاری؛
- تعیین تکلیف مسئله‌محور کم‌حجم و محدود، اما عمیق به‌گونه‌ای که تعادل ذهنی دانش‌آموزان را به‌هم بزند و تفکر آنان را به چالش بکشد؛
- تشویق دانش‌آموزان به استفاده از ظرفیت پژوهش‌سراها، انجمن‌های علمی و همچنین نهادهای جامعه محلی؛
- مستندکردن تجربه‌های پژوهشی دانش‌آموزان، تشکیل پرونده برای پژوهش‌های دانش‌آموزی، و ارائه آن‌ها به والدین به‌منظور نمایش پیشرفت دانش‌آموزان به کلاس‌ها و حتی مدرسه‌های دیگر برای سهم‌پذیری در تجربه‌ها؛

از طریق کتاب مطالعات اجتماعی، روزنامه، مجله، اینترنت و منابع معتبر برآید.

در مرحله دوم، تمامی مطالبی را که در اولین مرحله زیر عنوان یک موضوع جمع‌آوری کرده است، به‌صورت یک پروژه در آورد. در مرحله سوم باید برای ارائه و جمع‌بندی کل درس برنامه‌ریزی کند. در این مرحله، از بین دانش‌آموزان یک همیار معلم انتخاب می‌شود تا اگر هم‌کلاسی‌ها در مورد درس و تولید محتوا مشکلی داشتند، آن‌ها را راهنمایی کند و در صورت حضور نداشتن معلم در گروه کار متوقف نشود.

در اینجا یک جلسه ویژه به‌منظور استفاده از اینترنت برای پژوهش و یافتن برخی سؤال‌ها در «گوگل» و سایر موتورهای جست‌وجوی اینترنتی برگزار می‌شود که محقق از این اطلاعات در ارائه پژوهش در کلاس بهره می‌گیرد.

در پایان، محقق داده‌هایی را که جمع‌آوری کرده و خلاصه‌هایی را که نوشته است، در گروه به هم‌گروهی‌های خود آموزش و توضیح می‌دهد. بعد متن نهایی را در قسمت «آنچه من آموختم» نصب می‌کنند^۱ تا هرروز دانش‌آموزان نوشته‌ها و داده‌ها را نگاه کنند و درس را در ذهن مرور کنند.

نتایج تجربه

دانش‌آموزان از این طریق یادگیری دانش‌آموز‌محور، یادگیری

- سهولت بخشیدن به دسترسی دانش آموزان به اینترنت برای انجام کارهای پژوهشی و مطالعاتی؛

- تشکیل نشست‌های ارائه یافته‌های پژوهشی در سطح داخل مدرسه و حتی در سطح مدرسه‌های هم‌جوار برای تشکیل جامعه یادگیرنده دانش آموزی و وسعت ارتباطات علمی؛

- تشکیل کارگروه پژوهش در سطح مدرسه و دعوت از استادان و صاحب‌نظران برای عضویت در کارگروه و دریافت مشاوره‌های تخصصی.

پیوست‌ها (نمایش الگوی جیگ‌ساو)

گروه اول (الف): شامل دانش آموز (الف ۱)، دانش آموز (الف ۲)، دانش آموز (الف ۳)، دانش آموز (الف ۴) تا دانش آموز (الف ۸) است.

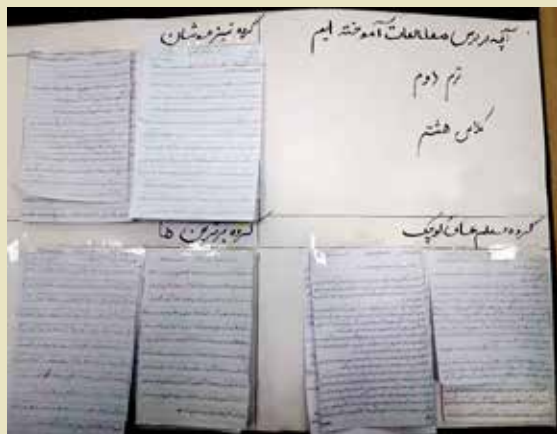
گروه دوم (ب): شامل دانش آموز (ب ۱)، دانش آموز (ب ۲)، دانش آموز (ب ۳)، دانش آموز (ب ۴) تا دانش آموز (ب ۸) است.

گروه سوم (پ): شامل دانش آموز (پ ۱)، دانش آموز (پ ۲)، دانش آموز (پ ۳)، دانش آموز (پ ۴) تا دانش آموز (پ ۸) است.

گروه چهارم (ت): شامل دانش آموز (ت ۱)، دانش آموز (ت ۲)، دانش آموز (ت ۳)، دانش آموز (ت ۴) تا دانش آموز (ت ۸) است.

دانش آموزانی که شماره آن‌ها ۱ است، گروه متخصص ۱ را تشکیل می‌دهند و یک مسئله مهم به آن‌ها داده می‌شود تا در آن تبحر پیدا کنند. دانش آموزانی که شماره‌ی آن‌ها ۲ است، گروه متخصص ۲ را تشکیل می‌دهند و مسئله دیگری به آن‌ها داده می‌شود تا در آن تبحر پیدا کنند و دانش آموزانی که شماره آن‌ها ۳ تا ۸ است به همین ترتیب عمل می‌کنند. این گروه‌های متخصص موقتی با بخشی که به آن‌ها داده شده است، کاملاً آشنا می‌شوند و شیوه‌ای را به وجود می‌آورند که بتوانند با آن دانسته‌های خود را به گروه اصلی و اولیه خود توضیح دهند. پس از اینکه گروه‌های متخصص کار خود را به خوبی انجام دادند، گروه‌های اولیه‌ی الف تا ت (اول تا چهارم) دوباره تشکیل می‌شوند. سپس دانش آموزان بخش‌هایی را که روی آن‌ها کار کرده‌اند، به یکدیگر یاد می‌دهند.

(آنچه آموخته‌ام)



پی‌نوشت

۱. به پیوست مراجعه شود.





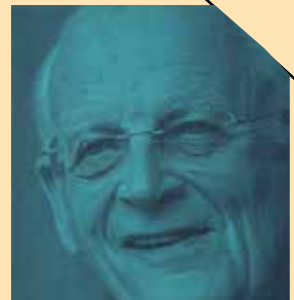
بازگشت کنشگر: نظریه اجتماعی در جامعه پسا صنعتی

کتاب بازگشت کنشگر از سه بخش اصلی تشکیل شده است: بخش نخست کتاب که «بازنمایی نوین زندگی اجتماعی» نام دارد، متشکل از چهار فصل است:

۱. از جامعه به کنش اجتماعی؛
۲. جهش جامعه‌شناسی؛
۳. بحران در مدرنیته؛
۴. آیا زندگی اجتماعی کانونی دارد؟

تورن در این بخش نشان می‌دهد که چگونه بازنمایی جامعه‌شناسی کلاسیک از زندگی اجتماعی منسوخ شده است. او نشان می‌دهد که چگونه جامعه‌شناسی کلاسیک برای بیش از یک سده مفهوم «نظام اجتماعی» را به مهم‌ترین مؤلفه تحلیل جامعه‌شناختی بدل کرد و نقش کنشگران اجتماعی را به حاشیه برد؛ به نحوی که کنشگر تنها در پیوند با الزامات نظام و ایفای نقش‌های اجتماعی معنا می‌شد.

مکاتب بزرگ جامعه‌شناسی کلاسیک، از جمله ساختارگرایی، کارکردگرایی و تکامل‌گرایی، با رویکردی ایدئولوژیک، امکان کنشگری اصیل را نفی و این‌گونه وجود کنشگر را انکار کردند. مهم‌ترین نقطه گسست در این جریان فکری، شکل‌گیری جنبش ماه مه ۱۹۶۸ در فرانسه بود که جامعه‌شناسی کلاسیک توان تبیین نظری آن را نداشت. این جنبش زمانی به وقوع پیوست که بسیاری از نظریه‌های جامعه‌شناسی امکان شکل‌گیری هرگونه جنبش مدنی اصیل را منتفی می‌دانستند. تورن در بخش نخست کتاب، سرآغازهای علم جامعه‌شناسی



نویسنده: آلن تورن
مترجم: سلمان صادقی‌زاده
ناشر: ثالث
سال نشر: ۱۴۰۰

«بازگشت کنشگر: نظریه اجتماعی در جامعه پسا صنعتی» یکی از آثار برجسته آلن تورن، جامعه‌شناس شهیر فرانسوی است که به تازگی به فارسی ترجمه شده است. از آنجا که این کتاب تصویر جدیدی از جامعه‌شناسی به دست می‌دهد، به لحاظ نظری (تئوریک) اهمیت بسزایی دارد و مطالعه آن برای اهالی علوم اجتماعی و به‌ویژه جامعه‌شناسی ضروری است. تورن در این کتاب جامعه‌شناسی کلاسیک را مورد انتقاد جدی قرار می‌دهد و در برابر آن می‌کوشد جامعه‌شناسی نوینی را ارائه کند؛ جامعه‌شناسی که بر آن نام «جامعه‌شناسی کنش» می‌گذارد. در ادامه می‌کوشیم بخش‌ها و فصل‌های اصلی این کتاب را به صورت مختصر معرفی کنیم.



را با ظرافتی تمام ترسیم می‌کند و آن را هم‌زمان با پیدایش درک جدیدی از امر اجتماعی می‌داند. به تعبیر او، «جامعه‌شناسی به مثابه شیوه خاصی از تحلیل زندگی اجتماعی شکل گرفت. بنا بر تصویری که جامعه‌شناسی ترسیم می‌کرد، نظام اجتماعی مجموعه‌ای در حرکت بود که از سنت به نوگرایی، از باور به خرد، از بازتولید به تولید و در گسترده‌ترین صورت‌بندی و به تعبیر فردیناند تونیس، از **جماعت** به **جامعه** گذار می‌کرد. در تمامی این برداشت‌ها، جامعه بر پایه نوگرایی شناخته می‌شد. در نتیجه، کنشگران یا در جایگاه کارگزاران پیشرفت تعریف می‌شدند یا در جایگاه موانع نوسازی» (ص ۹).

تورن در مبحثی با عنوان «فروپاشی جامعه‌شناسی کلاسیک» می‌نویسد: «در اروپا جامعه‌شناسی که هم‌زمان تکامل‌گرا و کارکردگرا بود، در خلال نیمه نخست سده بیستم فروپاشید. این فروپاشی بیش از آنکه برآمده از انتقادات روشن‌فکری باشد، براینند دگرگونی‌های تاریخ بود. پس از رکود بزرگ، سربرداشتن نازیسم و برپایی اردوگاه‌های کار اجباری در اتحاد شوروی و همچنین در آلمان، اروپا باور خود را به نوین‌سازی و عقلانی‌سازی از دست داد. عبارت‌هایی مانند «بحران پیشرفت» و «افول خرد» نشان از وسعت ابعاد توهم‌زدایی اروپایی دارد.

تاریخ سده بیستم به‌خوبی نشان داد که به‌هم‌آمیختن نظام اجتماعی با دولت تا چه حد وهم‌آلود است. زیرا آنچه امروز بر سیاره زمین حکم‌فرمایی می‌کند، بورژوازی حاکم بر دولت‌ها نیست، بلکه دولت‌هایی صنعتی‌ساز و اقتدارگراست؛ دولت‌هایی که یا کمونیست یا ملی‌گرا هستند. در همان حال، جامعه‌شناسی به جایگاه کنشگر به‌مثابه قهرمان تاریخی شک کرده است. از این زمان به بعد پرولتاریا، بورژوازی و ملت همگی به برساخت‌هایی ایدئولوژیک شبیه‌اند؛ به عروسک‌های خیمه‌شب‌بازی که نخ آن‌ها در دست دارندگان قدرت سیاسی است» (ص ۲۲ و ۲۳).

عنوان بخش دوم کتاب «جامعه‌شناسی کنش» است. این بخش پنج فصل دارد:

۱. هشت پادنهاده جامعه‌شناسی کنش
 ۲. جنبش‌های اجتماعی: هدفی جزئی یا مسئله کانونی تحلیل جامعه‌شناختی؟
 ۳. دو چهره هویت
 ۴. تغییر و توسعه
 ۵. روش جامعه‌شناسی کنش: مداخله جامعه‌شناختی
- تورن در این بخش نظریه جدید «جامعه‌شناسی کنش» را ارائه می‌کند. جامعه‌شناسی کلاسیک برای مطالعه جامعه صنعتی طراحی شده بود، اما درک مناسبات جامعه پسا صنعتی از گذر جامعه‌شناسی کنش ممکن می‌شود؛ جامعه‌شناسی که بیش از مطالعه نظم اجتماعی بر تغییر

اجتماعی تمرکز دارد و مطالعه جنبش‌ها را بر مطالعه ساختارها تقدم می‌بخشد. در این نظریه جدید، مفهوم‌های «تاریخمندی»، «جنبش اجتماعی» و «سوژه»، جایگزین مفهوم‌های «جامعه»، «تکامل» و «نقش» شده‌اند و در کانون بازنمایی نوین از زندگی اجتماعی قرار می‌گیرند.

در نهایت، بخش سوم کتاب «پرسش از اکنون» نام دارد. این بخش دربرگیرنده چهار فصل است:

۱. تولد جامعه برنامه‌ریزی شده
 ۲. منازعه‌های اجتماعی جدید
 ۳. افول جنبش‌های اجتماعی
 ۴. جنبش‌های اجتماعی، انقلاب و دموکراسی
- در این بخش تورن آخرین تحولات جامعه‌های نوپدید را بررسی می‌کند و از جمله به بررسی جنبش‌های اجتماعی، انقلاب و دموکراسی می‌پردازد. او نشان می‌دهد که در نوگرایی متقدم میان این سه مفهوم تفاوتی گذاشته نمی‌شد: «سنت غربی تا مدت‌ها تفاوتی میان جنبش‌های اجتماعی، دموکراسی و انقلاب قائل نبود. انگاره جنبش اجتماعی - با تأکید بر واژه اجتماعی - درواقع وجود خارجی نداشت؛ زیرا جنبش‌ها سیاسی بودند.

از سوی دیگر، تفاوتی میان دموکراسی و انقلاب گذاشته نمی‌شد. انقلاب به معنای نابودی رژیم سابق و از بین بردن تبعیض‌ها یا سلطه خارجی بود. دموکراسی نیز تجلی سیاسی انگاره پیشرفت به شمار می‌آمد و نمادی از برتری یافتن خرد بود» (ص ۲۱۱ و ۲۱۲). تورن نشان می‌دهد که ظهور فاشیسم و توتالیتاریسم، ظهور دولت‌های اقتدارگرای ملی‌گرا و برآمدن سرمایه‌داری افسارگریخته پس از پایان جنگ جهانی دوم، به ما نشان داد که این مفاهیم تا چه حد می‌توانند متفاوت و حتی واگرا باشند.

به‌طور کلی، هدف اصلی کتاب آن است که کانون تحلیل اجتماعی را از ساختارها به سوژه‌ها تغییر دهد. سوژگی چیزی نیست جز ظهور و بروز کنشگری‌های اجتماعی که در پیوند با الگوهای فرهنگی و درون تاریخمندی جامعه قرار دارد. به باور تورن، تنها گرویدن به سوژه است که می‌تواند فرهنگ تحول‌یافته را مقدمه خلق کنشگرانی کند که با باورها و منازعه‌های خود سوژگی را گسترش می‌دهند.

تورن در کتاب بازگشت کنشگر می‌کوشد نشان دهد که جامعه، تاریخ و سیاست چیزی نیستند جز برآیند کنش فردی و جمعی کنشگران اجتماعی. به بیان دیگر، جهان اجتماعی آینده‌گردان کنش کنشگران اجتماعی است و اصالت یا استقلال ذاتی و ابدی ندارد.

منبع: نقل از ایرنا- کد خبر ۸۴۴۹۰۷۷۸



● مرتضی امین‌الرعا یایی

● استان خراسان رضوی

● دوازدهمین دوره جشنواره ملی عکس و تصویرگری رشد



● اعظم لاریجانی

● استان تهران



● راضیه اخلاقی

● استان قم

● دوازدهمین دوره جشنواره ملی عکس و تصویرگری رشد



میلااد حضرت رسول اکرم (ص) و امام صادق (ع)،
روز اخلاق و مهرورزی و هفته وحدت گرامی باد!

حمید
رسول الله