

علوم اجتماعی

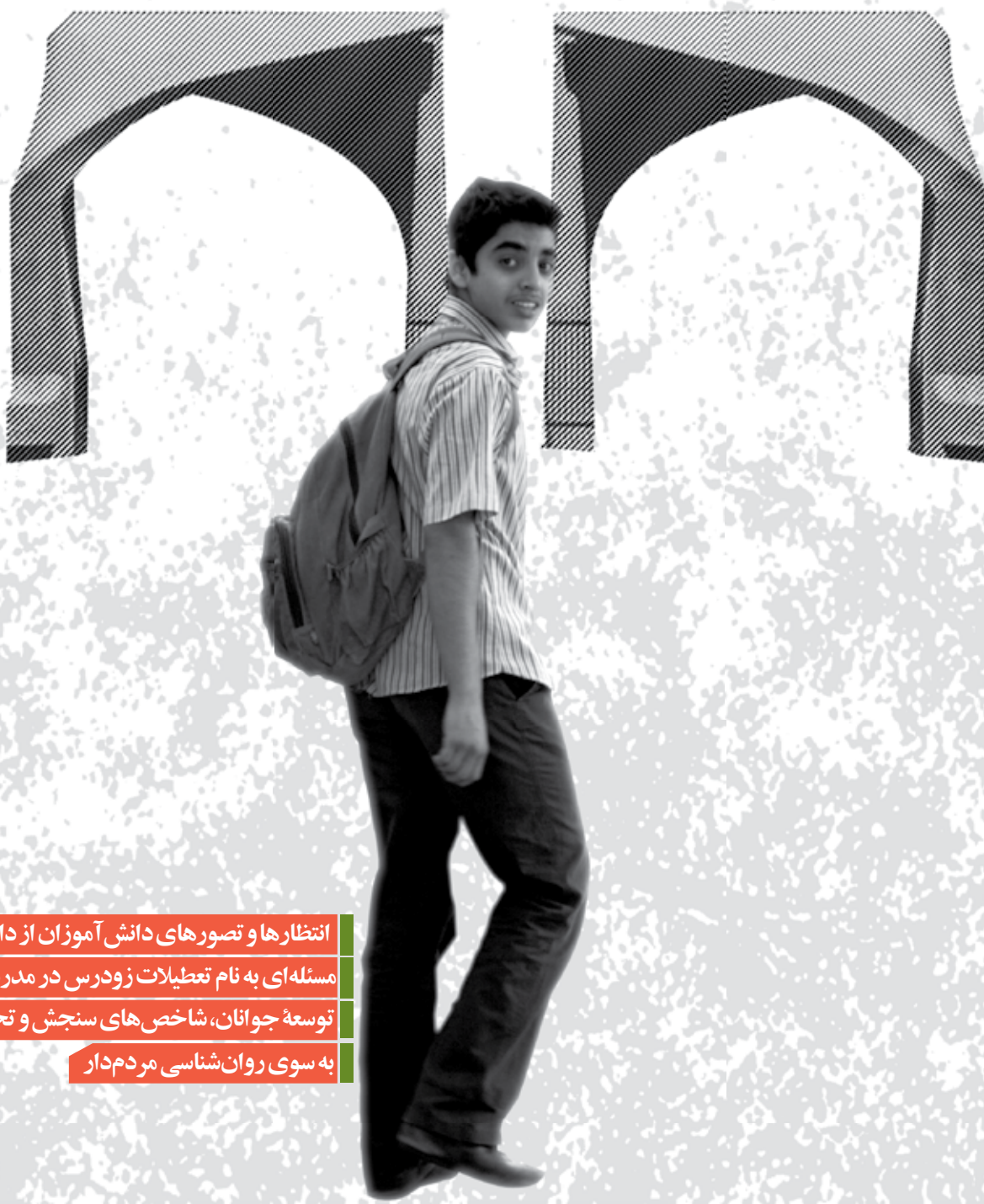
رشد آموزش



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

| دوره بیست و ششم | شماره ۳ | بهار ۱۴۰۳ | ۴۸ صفحه | پیامک: ۰۳۰۰۰۸۹۹۵ |

www.roshdmag.ir



انتظارات و تصورات دانش آموزان از دانشگاهها

مسئله‌ای به نام تعطیلات زودرس در مدرسه‌های ایران

توسعه جوانان، شاخص‌های سنجش و تحلیل آن

به سوی روان‌شناسی مردم‌دار

معرفی فیلم



توپ

نام پویانمایی: توپ
نویسنده و کارگردان: حیدر نوری گلوخان
(Haidar Nuri Galukhan)
کشور سازنده: عراق
سال تولید: ۲۰۲۲
مدت زمان: ۵ دقیقه

می‌توان گفت یکی از مسائل بسیار مهم در جهان امروز وجود «طبقات اجتماعی» و درک اعضای آن‌ها نسبت به یکدیگر است. نه به این دلیل که وجود این طبقات باعث شده است دنیا به شکل دیگری دیده شود، بلکه این طبقات باعث شده‌اند اعضای این مجموعه بزرگ نتوانند احوال زندگی یکدیگر را به درستی متوجه شوند و خواسته یا ناخواسته ارتباط خود را با دیگر طبقات درک کنند.

در پویانمایی «توپ» ابتدا رویکردی از طبقه پایین را مشاهده می‌کنیم؛ لایه‌ای از جامعه که در تاریکی است و برای رسیدن به روشنایی که در انتهای تونل مشاهده می‌کند، در حال تکاپو است. این رویکرد همان سرمایه‌داری است که در آن اعضای طبقات پایین جامعه، تحت نظر ثروتمندان کار می‌کنند و در بسیاری از مواقع خود آن‌ها به این امر، یعنی بردگی خود توسط سرمایه‌دارها، واقف نیستند. آن‌ها همواره در تلاش هستند، ولی سختی‌های فراوان و مشکلات آن‌ها را بسیار شکننده کرده است؛ به‌طوری که انعطاف مقابله با مشکلات را که نماد آن در پویانمایی توپ است ندارند و در برابر آن می‌شکنند.

این یعنی در طبقات پایین جامعه مشکلات ابتدا توان مقابله را از اعضای پایین می‌گیرند. سپس اصل مشکل آن‌ها را نابود می‌سازد. می‌توان این‌طور گفت که ابتدا فکر مشکلات و اندیشه معیشت روزمره و تماشای خانواده در حالت سختی، درون انسان را سست و شکننده می‌کند و همین امر مقدمه شکست در مبارزه است. شخصیت مرد در پویانمایی به سمت مشکل می‌دود و با تمام قدرت با آن مواجه می‌شود و دست او توپ را مهار می‌کند. او سعی دارد برای عبور خودش و خانواده‌اش مشکل را به حرکت درآورد، ولی مشکل بعدی اضافه می‌شود و این یعنی احاطه سرمایه‌دارها بر میزان فشار به طبقات پایین. به عقیده برخی از اندیشمندان غربی در نقد لیبرالیسم در روند رشد سرمایه

و بازتولید آن، مراحل مانند تجمع، انحصار و تمرکز وجود دارد. سرمایه تولیدی از آغاز دو بخش دارد: ثابت و شناور (ناپایدار). سرمایه شناور است که کار را به استخدام می‌گیرد (با تمایز میان کار مجرد و کار مشخص، و کار مولد و کار غیرمولد). با ارزشی که بر اثر کار (یک نیروی اجتماعی) پدید می‌آید و به صورت کالا مجسم می‌شود، «ارزش افزوده» ای برمی‌گردد که سرمایه را باز هم فربه‌تر و سرمایه را برای مالکان خود انباشت می‌کند. همین امر باعث قدرت گرفتن قشر اندکی از جامعه در برابر تعدادی بسیاری از افراد می‌شود.

برای درک بحران‌های نظام مهم است: در فرایند بغرنج انباشت سرمایه، پس از تراکم، تمرکز و انحصار، بخشی از نقدینه خود را از روند تولید آزاد می‌کند و به صورت سرمایه خالص مالی به جریان می‌افتد. انبوه ثروت فردی بر کل روند تولید چیره می‌شود و بر سیر آن تأثیر می‌گذارد. این موضوع یعنی در چرخه زندگی این سرمایه فردی است که نتیجه را به نفع خود تمام می‌کند. در پویانمایی مشاهده می‌کنیم، وقتی توپ بعدی با سرعت می‌آید، این بار دیگر نمی‌تواند خود را مدیریت کند و اینجاست که اعضای خانواده نیز وارد این بازی می‌شوند و هر طور که شده است می‌خواهند به او کمک کنند.

در لایه‌های تهی‌دست جامعه معمولاً تمامی اعضای خانواده سعی دارند به اقتصاد خانواده کمک کنند، غافل از اینکه کمک آن‌ها نیز نمی‌تواند جلوی شکست سرپرست خانواده را بگیرد و آن‌ها در این نوع جامعه‌ها با فکر لیبرال و حاکمیت سرمایه‌داری محکوم به نابودی هستند. اما درباره طبقه بالای جامعه چند نکته بسیار مهم در پویانمایی دیده می‌شود. ابتدا اینکه در این نوع جامعه‌ها این سرمایه‌دارها هستند که نقطه فرود توپ را انتخاب می‌کنند؛ نماد بازی بلیارد و انگشتی که نماد فراماسون‌هاست و در انگشت شخصیت سرمایه‌دار قرار دارد. در این نقطه متوجه می‌شویم که برنامه‌ریزی جامعه به دست آن‌هاست.

نکته بعد این است که با توجه به قرارداشتن قدرت در دستان سرمایه‌دارها، زندگی برایشان مثل یک بازی است. در این بازی چه ببرند و ببازند، پیروز میدان می‌شوند. زیرا قدرت در دستان آن‌هاست و آن‌ها هستند که تصمیم می‌گیرند، چه تویی در چه نقطه‌ای فرود آید. نکته آخر اینکه آن‌ها به قدری از طبقات پایین فاصله گرفته‌اند که هیچ کدام از مشکلاتشان را نمی‌بینند و شاید اصلاً ندانند که این ضربه آن‌ها باعث مشقت و سختی عده زیادی از هم‌نوعانشان می‌شود.

این پویانمایی نقدی بر ساختار سرمایه‌داری با رویکرد لیبرالیسم است که به مشکلات طبقات پایین جامعه و ایجاد آن توسط طبقات سرمایه‌دار می‌پردازد.



فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
برای معلمان، دانشجو-معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره بیست و ششم | شماره ۳ | بهار ۱۴۰۳ | ۴۸ صفحه



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

سرمقاله

● انتظارات و تصورات دانش آموزان از دانشگاه ها / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

● جامعه پذیری آموزشی یک ضرورت است / گفت و گو با دکتر رضا معصومی راد / دکتر مجید حسینی نثار / ۴

● توسعه اجتماعی و نهاد آموزش و پرورش / منصور محمودی، ایران دستیاز / ۱۰

● رویکرد ارزشیابی در سند برنامه درسی ملی / بهروز انصاری / ۱۶

● مهارت گفت و گو در کتاب های درسی ابتدایی / ویدا هاشمیان تبریزی پور، دکتر عباس نعیمی جورش، دکتر مجید حسینی نثار / ۲۰

● مسئله های به نام تعطیلات زودرس در مدرسه های ایران / مهران صولتی / ۴۱

دانش نوین اجتماعی

● به سوی روان شناسی مردم مدار / دکتر سیدحسین سراج زاده / ۲۶

● بیگانگی اجتماعی / ترجمه محسن ثلاثی / ۳۲

● جامعه شناسی محیط زیست / وحید اسلام زاده / ۳۸

● گپ جی پی تی و لجام گسیختگی اخبار جعلی / سید غلامرضا فلسفی / ۴۴

دانش اجتماعی بومی

● بررسی شاخص های سنجش و تحلیل در گزارش شاخص جهانی توسعه جوانان / دکتر شیرین احمدنیا / ۱۲

● مقایسه تأثیر روش آموزش گروهی و پس ختام / نگار غلامی، دکتر عادل سلیمانی / ۲۸

● سرمایه اجتماعی و عملکرد تحصیلی / مهیار فتحی پور، دکتر مجید حسینی نثار، دکتر رضا علیزاده / ۳۳

● عدالت ترمیمی و مصلحت سنجی نوجوانان / علی محبی / ۴۲

● معرفی کتاب / مسئله مدرسه / دکتر نعمت الله فاضلی / ۴۸

● مدیر مسئول: محمد صالح مژدانی
● سردبیر: دکتر فریبرز بیات
● مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
● هیئت تحریریه: دکتر شیرین احمدنیا، دکتر مزده قربانعلی زاده، دکتر حسین دهقان، دکتر وحید نقدی، دکتر رحیم زایر کعبه، سید غلامرضا فلسفی
● ویراستار: بهروز راستانی
● طراح گرافیک: جعفر وافی
● دبیر عکس: اعظم لاریجانی
● نشانی دفتر مجله: تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۸
● تلفن: ۰۲۱-۸۸۸۳۹۱۷۸
● صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۴۵۸۵
● نمایر: ۸۸۳۰۱۴۷۸
● وبگاه: www.roshdmag.ir
● پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
● رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
● نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
● تلفن بازرگانی: ۸۸۸۶۷۲۰۸



nazar.roshdmag.ir



رمزینۀ اشتراک
مجلات رشد

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، با اهداف و رویکردهای آموزشی، تربیتی و فرهنگی این مجله مرتبط باشند و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشند. ● مقاله های ترجمه شده با متن اصلی هم خوانی داشته باشند و متن اصلی نیز همراه آن باشد. ● چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، بر یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته با حروف نگاری شود. ● مقاله ها می توانند در قالب ورد و از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول ها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود. ● مقاله دارای چکیده باشد و در آن هدف ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلیدواژه ها) از متن استخراج و روی صفحه ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله دارای عنوان اصلی، عنوان های فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود.

● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی شوند. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبنی بر رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

انتظارها و تصورهاى دانش آموزان از دانشگاه‌ها

فریبرز بیات

را می‌توان در کسب دانش و علم، توانایی پژوهش و تحقیق، مهارت‌های شغلی و حرفه‌ای، و کسب درآمد و موفقیت خلاصه کرد. اما دسته‌ای دیگر از انتظارها و تصورهاى دانش‌آموزان از دانشگاه در زمره کارکردهای پنهان و ضمنی دانشگاه قرار می‌گیرند. این گروه از انتظارها عبارت‌اند از:

- کسب حیثیت (پرستیژ) و منزلت؛
- به‌دست‌آوردن مدرک؛
- جبران آرزوهای ناکام و برآورده‌نشده والدین؛
- دوست‌یابی؛
- ازدواج و پیدا کردن شریک مناسب زندگی آینده؛
- نه گفتن به ازدواج‌های تحمیلی؛
- فرار از محدودیت‌های محیط خانه؛
- فرار از محدودیت‌های محیط محلی؛
- محیطی برای اعمال استقلال‌طلبی؛
- فضایی برای گذار به جامعه؛
- ارتقای طبقاتی؛
- افزایش فرصت مهاجرت.

شدت و ضعف برخی از این تصورها بین نسل‌های مختلف دانشجویان متفاوت است. اما در مورد برخی انتظارها بین همه نسل‌های دانشگاهی کمابیش اشتراک نظر و تلقی وجود دارد که در این میان به نظر می‌رسد دو موضوع «کسب حیثیت» (پرستیژ) و «گرفتن مدرک» مهم‌تر از بقیه هستند. از طرف دیگر، مدرک و حیثیت به نوعی با هم مرتبط هستند و نوعی رابطه دیالکتیکی و تأثیر و تأثر متقابل دارند.

پول‌ساز یا باحیثیت

رشته‌های دانشگاهی در ایران برحسب کاربرد و علاقه به دو دسته تقسیم می‌شوند: رشته‌های پول‌ساز و رشته‌های باحیثیت. رشته‌های پول‌ساز آن‌هایی هستند که افراد پس از دریافت مدرک آن‌ها با حداقل تضمین کافی برای ورود به بازار کار و کسب درآمد روبه‌رو می‌شوند. این‌گونه رشته‌ها در ایران به‌شدت مورد توجه هستند، اما برحسب برخی شرایط، در آن‌ها هیچ‌گونه تضمینی برای پول‌دار شدن نیست. برای مثال رشته‌های مدیریت بازرگانی، حسابداری و علوم رایانه در زمره رشته‌های تحصیلی پول‌ساز به حساب می‌آیند.

اما رشته‌های باحیثیت (باپرستیژ) آن‌هایی هستند که ممکن است بازار کار مناسبی نداشته باشند، گرچه از نظر عامه مردم

دانش‌آموزان با تصورها، انتظارها و تلقی‌های متفاوتی وارد دانشگاه می‌شوند. برخی از این تصورها و انتظارها متناسب با کارکردها و نقش‌های آشکار دانشگاه است یا حداقل متناسب با برنامه و هدف‌های مصوب دانشگاه از سوی دستگاه‌های مسئول و برنامه‌ریزان نظام آموزش عالی است. این دسته از تصورها

با کلاس محسوب شوند. واقعیت این است که در حال حاضر حتی کسب مدرک در این رشته‌ها نمی‌تواند تضمین فوری و بلافاصله برای پول پارو کردن به حساب آید. مشکل ناراحت‌کننده اینجاست که در برخی رشته‌های دبیرستانی، امکان برگزیدن مجموعه‌ای از رشته‌های جذاب و مورد توجه وجود ندارد. برای مثال در رشته‌های تجربی و ریاضی، پزشکی و مهندسی از بیشترین اقبال برخوردارند. در گروه انسانی نیز رشته حقوق و علوم اجتماعی در کانون توجه داوطلبان قرار دارند. اما تا چه میزان می‌توان به تحقق نقشه‌های آرمانی دور و دراز درباره انتخاب رشته امیدوار بود؟

• تصور دکتر یا مهندس شدن

بیشتر خانواده‌ها تصور می‌کنند که دکتر یا مهندس شدن فرزندان برای خانواده افتخار آفرین است و موجب بالا رفتن شأن و شخصیت آن‌ها می‌شود. طی سال‌های اخیر این انگیزه به‌آرامی در حال رنگ‌باختن است و خانواده‌ها به کسب مدرک در هر رشته‌ای از سوی فرزندان پسندیده‌اند. امروزه کسب مدرک دانشگاهی صرفاً ابزاری تسهیل‌کننده و نه چندان کلیدی برای ورود به بازار کار محسوب می‌شود. در دوران معاصر این تفکر که فارغ‌التحصیلی یعنی مشغول شدن به کار در حوزه تحصیلی مرتبط، به کلی بی‌اهمیت شده است. اشباع جامعه از فارغ‌التحصیلان این امکان را به کلی سلب کرده است که افراد پس از گرفتن مدرک بتوانند بلافاصله در شغلی آرام و بی‌دغدغه با درآمدی بالا مشغول به کار شوند.

از سال ۱۳۷۸ به بعد که علامت‌های هشداردهنده افزایش فارغ‌التحصیلان نمود یافت، ناگهان تقاضا برای کار به حد بی‌سابقه‌ای بالا رفت. این روند به مرور تا سال ۱۳۸۳ به یک پدیده نگران‌کننده دومی نیز منجر شد که آن افزایش تعداد تحصیل کرده‌های دختر نسبت به پسر بود. اخیراً از این پدیده با عنوان برهم خوردن تعادل فارغ‌التحصیلان نام برده شده است.

• رشته باحیثیت و شغل کم‌دردر

نتایج یک بررسی نشان می‌دهند پسران تمایل دارند که برحسب تحصیلاتشان مسئولیت‌های کم‌دردر و باحیثیت به آن‌ها محول شود. به همین دلیل رشته‌های پول‌ساز بیشتر مورد توجه پسران قرار می‌گیرند. برعکس، رشته‌های باحیثیت برای دختران تحصیل کرده در درجه نخست اهمیت قرار دارند. واقعیت این است که جامعه ما اکنون اعتقاد به درس خواندن برای رسیدن به شغل مناسب را از دست داده است. گرچه در پس‌زمینه ذهنی برخی خانواده‌ها و جوانان کماکان کور سوی امیدهای آرمانی وجود دارد، اما واقع‌نگری ایجاب می‌کند که آینده برحسب پیش‌دآوری‌های غیرمعقول پایه‌ریزی نشود. تمایل پسران به رشته‌های پول‌ساز و پر حیثیت (پرستیژ) را

نمی‌توان مطلق فرض کرد.

تجربه نشان داده است که بیشتر پسران پس از قبولی در رشته‌ای که مورد علاقه آن‌ها نیست، با امید و اکراه به ثبت نام و تحصیل می‌پردازند و تعداد اندکی از آن‌ها در میانه راه انصراف می‌دهند. اما این نگرش در دختران تا حدی متفاوت است. دختران به خاطر فرصتی که در اختیار دارند، در صورتی که برای ازدواج تحت فشار خانواده قرار نگیرند، به شدت اهل ریسک و انصراف از ثبت نام در رشته‌هایی هستند که مورد علاقه‌شان نیست. از این رو تفاوت نگرش دختران و پسران در نوع انتخاب رشته دانشگاهی بسیار حائز اهمیت است.

• مدرک‌گرایی و مدرک‌فروشی

فضای مجازی باعث شده است رابطه علم و عمل گسسته شود. دانشجویان نسل قدیم پویایی داشتند، ولی امروزه در دانشجویان خستگی دیده می‌شود که این امر یکی از تفاوت‌های عمده نسل قدیم و جدید دانشجویان است. از جمله عواملی که باعث کاهش انگیزه دانشجویان به عمیق تر شدن در علم شده است، می‌توانیم به مدرک‌گرایی اشاره کنیم. در سال‌های اخیر رقابتی کاذب ایجاد شده است و افراد در همه سطوح به دنبال گرفتن مدرک هستند.

مدرک‌گرایی معضل بزرگ و اساسی آموزش عالی و جامعه شناخته می‌شود که در صورت تداوم می‌تواند مشکلات زیادی را ایجاد کند. انگیزه جوانان برای ورود به دانشگاه و دریافت مدرک در حالی افزایش یافته که «مدرک تحصیلی» در اولویت نخست شرایط استخدام اغلب دستگاه‌ها و نهادهای اعم از دولتی و خصوصی، قرار دارد.

توسعه روزافزون دانشگاه‌ها و رقابت بر سر مدرک امروز یکی از مشکلات کاهش فرصت‌های شغلی بین جوانان است. سیاست‌های اشتغال‌زایی هر چند از سامان‌دهی بحران بیکاری تقریباً ناتوان ماندند، اما توسعه و تشویق فرهنگ مدرک‌گرایی به تدریج میل به مهارت‌آموزی را بین جوانان کاهش داده است. گسترش پدیده مدرک‌گرایی بنا بر برخی آمارها موجب شده است، درصد قابل توجهی از بیکاران جامعه را فارغ‌التحصیلان دانشگاهی شکل دهند.

از سوی دیگر پدیده مدرک‌گرایی به معضلات و آسیب‌هایی چون فروش مدرک‌های معتبر دانشگاهی بهترین مراکز علمی کشور دامن زده است و با وجود اینکه وزارت علوم، پلیس فتا، قوه قضائیه، شورای عالی انقلاب فرهنگی و مجلس شورای اسلامی همگی کمابیش تلاش کرده‌اند این چالش را رفع کنند، اما همچنان کسب و کارهای دلالان این حوزه روزبه‌روز رونق می‌گیرد. افزایش مدرک‌گرایی طبعاً کاهش اشتغال را به همراه دارد و این معضل قدیمی دانشگاه‌های سراسر کشور باعث شده است بحث «مهارت» به صورت کلی به فراموشی سپرده شود و آموزش‌های نظری (تئوریک) جایگزین درس‌های عملی شوند.

جامعه‌پذیری آموزشی یک ضرورت است



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در گفت‌وگو با دکتر رضا معصومی‌راد، عضو هیئت علمی گروه علوم اجتماعی دانشگاه گیلان

گفت‌وگوکننده:
دکتر مجید حسینی‌نثار

اشاره

۱۳۷۵ تا ۱۳۷۸ در دانشگاه گیلان دوره کارشناسی ارشد را پشت سر گذاشتم. از سال ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۰ در دانشگاه تهران مشغول دوره دکتراي جامعه‌شناسی بودم و در تاریخ ۱۲ اردیبهشت ۱۳۹۰، یعنی روز معلم، از رساله دکتراي خود دفاع کردم. در آموزش و پرورش درس‌های علوم اجتماعی را تدریس کردم. گاهی فلسفه، روان‌شناسی، اقتصاد، آمار و حتی زبان انگلیسی درس دادم. در تربیت معلم و ضمن خدمت فرهنگیان هم سابقه تدریس دارم.

من دبیری علوم اجتماعی خوانده بودم و بعد از لیسانس به آموزش و پرورش پیوستم. در سال ۱۳۷۵ معلم شدم و در همین سال برای دوره کارشناسی ارشد پذیرفته شدم و به صورت مأمور پاره‌وقت با ۱۲ ساعت تدریس بودم. در این سال با ۲۲ سال سن در دبیرستان شهید بهشتی کوجصفهان که مدیر بسیار مهربانی به نام آقای فاتحی داشت، شروع به تدریس کردم. او با خوش‌رویی مرا سر کلاس درس برد و به دانش‌آموزان معرفی کرد. فاصله سنی من با دانش‌آموزان خیلی کم بود، به طوری که با بچه‌ها کاملاً دوست بودم. بعد از چند سال به ناحیه ۲ رشت منتقل شدم.

پس از آنکه دوره کارشناسی ارشد را به پایان بردم، ضمن همکاری با فرهنگیان و تدریس ضمن خدمت، با شورای تحقیقات آموزش و پرورش هم همکاری داشتم. البته در دوره تحصیل در کارهای پژوهشی و مؤسسه‌های مطالعاتی فعالیت داشتم. یک روز پس از اتمام تحصیل در دوره دکترا، یعنی در تاریخ ۱۳ اردیبهشت سال ۱۳۹۰، به‌عنوان استادیار پایه یک در گروه علوم اجتماعی دانشگاه گیلان استخدام شدم.

از این جابه‌جایی، یعنی آمدن به دانشگاه، یاد خاطره‌ای افتادم. وقتی که از آموزش و پرورش استعفا کردم، دانشجوی

«جامعه‌پذیری آموزشی» وضعیت آموزش علوم اجتماعی ایران و دلایل و عوامل حضور کم‌رنگ جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی در سیاست‌گذاری و مدیریت جامعه موضوع گفت‌وگوی فصلنامه «رشد آموزش علوم اجتماعی» با دکتر رضا معصومی‌راد، عضو هیئت علمی گروه علوم اجتماعی دانشگاه گیلان است.

معصومی‌راد از دبیران شاخص و با سابقه است و ۱۵ سال سابقه تدریس در دبیرستان‌های گیلان را در کارنامه خود دارد. او در این گفت‌وگوی صمیمانه از منظر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، با تأکید بر اینکه بخش مهمی از پژوهش‌های جامعه‌شناسی آموزش و پرورش باید به جامعه‌پذیری آموزشی اختصاص یابد، معتقد است معلم طی یک سال تحصیلی معلم نمی‌شود. معلم به معنای مربی در فرایند جامعه‌پذیری آموزشی شکل می‌گیرد. آموزش و پرورش و دانشگاه باید سازوکاری داشته باشند که معلمان و استادان تازه‌استخدام را در یک نظام ارشدیت قرار دهند و فرایند جامعه‌پذیری آموزشی‌شان را تسریع کنند و ارتقا دهند. ما باید استانداردهایی درمورد معلم داشته باشیم. باید دستورالعملی (پروتکلی) داشته باشیم که در آن کدهای حرفه‌ای دانشی، بینشی، مهارتی، اخلاقی و ارتباطی حرفه معلمی را تعریف کنیم. مشروح این گفت‌وگو در ادامه از نظر تان می‌گذرد.

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

○ من طی سال‌های ۱۳۷۱ تا ۱۳۷۵ در دانشگاه گیلان دوره کارشناسی جامعه‌شناسی را گذراندم. سپس طی سال‌های

با بچه‌های سال‌های پایین‌تر می‌توان با بازی، تشکیل گروه، مصاحبه، بردن به کتابخانه و محیط‌های گوناگون ارتباط برقرار کرد تا مشارکت دانش‌آموزان هم در آموزش بیشتر شود. مثلاً در مورد تجربه خودشان صحبت کنند، یا نگاه خودشان را در مورد جامعه بگویند. حتی در مورد مباحث فرهنگی، نظیر آسیب‌های اجتماعی، هنجارها، ارزش‌ها، تعارض‌های ارزشی، بیگانگی با جامعه و مباحث دیگر، اظهار نظر کنند. اگر فقط به مطالب کتاب اکتفا شود و با زبان رسمی همراه باشد، تأثیرگذار نخواهد بود.

نکته دیگر این است که سعی می‌کردم سؤال‌های آزمون‌هایم را به زبان ساده‌تر مطرح کنم. بدین طریق نمره‌های بهتری نصیب دانش‌آموزان می‌شد.

تجربه‌های آموزشی نشان می‌دهند، در مدرسه‌های منطقه‌های کم‌برخوردار، نقش معلم پررنگ‌تر می‌شود. در این مدرسه‌ها معلم می‌تواند با انتقال مطالب به زبانی ساده و طرح پرسش‌های روشن و واضح به ارتقای دانش‌آموزان کمک شایانی کند. اما دانش‌آموزانی که از امکانات آموزشی بهتری برخوردارند و از لحاظ طبقه اجتماعی در شرایط بهتری هستند، معمولاً می‌توانند با تلاش کمتر نمره بالای ۱۵ بگیرند. چون احتمالاً در خارج از مدرسه، مثلاً در آموزشگاه و یا در منزل، با مفاهیم و مطالب درسی آشنا می‌شوند. برعکس، دانش‌آموزان مناطق کم‌برخوردار این امکان را ندارند. پس معلم باید ابتکارهایی از خود ارائه دهد تا این قشرها هم بتوانند با درس، مدرسه و کلاس همراه شوند.

● شما رابطه بین آموزش و پژوهش را در کار استادان و معلمان چگونه می‌بینید؟

○ در مورد رابطه آموزش و پژوهش باید بگویم در دانشگاه‌ها این دو امر درهم تنیده هستند. من به عنوان استاد مثلاً در درس جامعه‌شناسی «قشرها و نابرابری‌های اجتماعی» باید آخرین مقالات پژوهشی را مطالعه کنم و از آن‌ها در کلاس درس و آموزش بهره بگیرم. یا خودم به عنوان استاد باید در این زمینه دست به تحقیق بزنم یا به دانشجوی در انجام پایان‌نامه کمک کنم. در آموزش و پرورش هم معلم‌ها نیاز دارند خودشان را با پژوهش به‌روز کنند. در آنجا پژوهشی هست به نام «پژوهش در عمل»^۱. اگر معلم‌ها این روش را بلد باشند می‌توانند پژوهش را با کار آموزش بیامیزند. معلمان برای حل مسئله خود در محل کار می‌توانند از روش پژوهش در عمل استفاده کنند. در واقع خودشان پژوهش کنند و یا از دستاوردهای پژوهشی استفاده کنند. این برای معلم‌ها خیلی مهم و لازم است.

معلم‌ها برای حل هر مسئله کوچکی در کلاس آموزشی خود، می‌توانند طرح مسئله کنند، فرضیه بسازند، اطلاعات گردآوری کنند و به استنتاج بپردازند. لازم است معلمان از منابع جدید

دکتر بودم و در پی جایی در دانشگاه. از اداره آموزش و پرورش که بیرون آمدم، روبه‌روی اداره در خودرویم نشستم و به اداره خیره شدم. حدود ۲۰ دقیقه نگاه کردم و این در حالی بود که اشک می‌ریختم. حالی که داشتم شبیه خداحافظی با خانواده هنگام مهاجرت و ترک خانه بود. انگار که با خانواده‌ام خداحافظی می‌کردم. این خداحافظی خیلی برایم سخت بود. به این ترتیب، بعد از سال‌ها تدریس در مدرسه‌ها به دانشگاه منتقل شدم.

از نظر علاقه‌مندی به علوم اجتماعی باید بگویم علوم اجتماعی از اولویت‌های من در آزمون سراسری نبود. چون حسابداری خوانده بودم، اولویت‌های من عمدتاً حسابداری، علوم اقتصادی، مدیریت بیمه، مدیریت صنعتی و ... بودند. اما بر اثر یک انتخاب نه چندان مطلوب در آن هنگام، از بین انتخاب‌های دلخواه، در رشته دبیری علوم اجتماعی قبول شدم. اما بعد سعی کردم با این رشته کنار بیایم و البته بعد از قبول شدن استادان بزرگوار داشتم که مرا مجذوب این رشته تحصیلی کردند. در دانشگاه گیلان زیر نظر استادانی مانند آقای دکتر خااری به تحصیل ادامه دادم. در هر کلاسی، علاوه بر کتاب درسی، کتاب‌های دیگر را هم می‌خواندم، ارائه می‌دادم و تحقیق می‌کردم.

به این ترتیب به این رشته علاقه‌مند شدم و ملکه ذهنم این شد که خداوند مرا به سمت علوم اجتماعی هدایت کرده است. الان فکر می‌کنم بهترین رشته‌ای که می‌توانستم بخوانم، علوم اجتماعی بود. هر چند امروزه ناملایمات اقتصادی عرصه را بر اصحاب علوم اجتماعی تنگ کرده است و منابع اقتصادی کمتری سمتشان می‌آید. ولی به نظر من برای اینکه یک نفر به بینش اخلاقی‌تری دست یابد، تحصیل در رشته‌های ادبیات، تاریخ، فلسفه و علوم اجتماعی بسیار مفید و مؤثر است. ما استادان بزرگی داشتیم که اخلاق و انسانیت در آن‌ها موج می‌زد و این قبیل ویژگی‌ها در علوم اجتماعی ارزشمندند.

● از تجربه‌های آموزشی و پژوهشی خود در زمینه علوم اجتماعی در ایران و خارج از کشور برای دبیران و معلمان علوم اجتماعی بگویید.

○ من در طول تمام سال‌های تدریس خودم در مدرسه‌ها سعی می‌کردم خیلی به کتاب درسی مقید نباشم. به هر حال کتاب‌های درسی را مؤلفان متفاوتی در آموزش و پرورش می‌نویسند؛ البته از معلم‌ها و گروه‌های آموزشی ایده می‌گیرند. مؤلفان از تجربه‌های جهانی هم در تهیه بسته‌های آموزشی استفاده می‌کنند. با همه این‌ها در محیط‌های متفاوت به خلاقیت‌های آموزشی هم نیاز داریم. دانش‌آموزان هم در پایه‌های متفاوت نیازهای مختلفی دارند.

دانش‌آموزان اول متوسطه بازگوش هستند. دانش‌آموزان سال‌های بعد و سال آخر آماده می‌شوند که به دانشگاه بروند.



شود. بخش مهمی از پژوهش‌های جامعه‌شناسی آموزش و پرورش باید به این اختصاص یابد که جامعه‌پذیری آموزشی چگونه اتفاق می‌افتد؛ چه در سطح معلم و چه در سطح استاد. معلم باید نقش خود را بپذیرد. معلم طی یک سال تحصیلی معلم نمی‌شود. امروزه در مدرسه‌های غیرانتفاعی، برای اینکه عملکرد دانش‌آموزان در آزمون سراسری موفقیت‌آمیز باشد، از دانشگاه‌های معتبر دانشجو می‌آورند سر کلاس تا به دانش‌آموزان شیمی، فیزیک و سایر درس‌ها را آموزش دهند. آن‌ها فرمول‌ها را به دانش‌آموزان خوب یاد می‌دهند ولی نمی‌توانند نقش معلم را ایفا کنند.

معلم به معنای مربی در فرایند جامعه‌پذیری آموزشی شکل می‌گیرد. آموزش و پرورش و دانشگاه باید سازوکاری داشته باشند که معلمان و استادان تازه‌استخدام را در یک نظام ارشدیت قرار دهند و فرایند جامعه‌پذیری آموزشی‌شان را تسریع کنند و ارتقا بدهند. خاطره‌ای برای شما بگویم که شاید جالب باشد. در بازدیدی که از ورزشگاه آزادی داشتم، یک باغبان برایم تعریف کرد: «قبل از انقلاب اسلامی به‌عنوان نیروی خدماتی استخدام شدم و رئیس برای ۴۵ روز یک برنامه کاری به من داد که در آن همه کارهایم زمان‌بندی شده از ساعت ۸ صبح تا آخر وقت کاری مشخص بود. او هم می‌آمد و نظارت می‌کرد. من ۴۵ روز طبق برنامه کار کردم و بعد با همین فرمان تا بازنشستگی ادامه دادم.» در واقع، این وضعیت در باغبان نهادینه شده بود. حالا منظورم این است که ما باید استانداردهایی درمورد معلم داشته باشیم. باید دستورالعملی داشته باشیم که در آن همه چیز مشخص باشد. باید کدهای اخلاقی داشته باشیم. در این کدها باید مشخص شود معلم چه لباسی باید بپوشد، چه ساعتی باید سر کلاس حاضر شود، و کی حضور و غیاب کند. وقتی کدهای اخلاقی را برای حرفه معلمی تعریف می‌کنیم، در جامعه‌پذیری آموزشی، نظارت و مراقبت اتفاق می‌افتد، معلم جوان به معلم ارشد سپرده می‌شود تا معلم شدن در وجودش نهادینه شود؛ البته با الگوهای اثربخش.

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش باید به مطالعه این فرایند بپردازد. مثلاً بررسی کند در جامعه ما جامعه‌پذیری آموزشی چگونه اتفاق می‌افتد. پذیرفتن نقش معلمی چگونه رخ می‌دهد. طی چند سال، معلم‌ها شش دانگ معلم و یا مربی می‌شوند. ممکن است معلمانی داشته باشیم که تا پایان خدمتشان معلم نشوند و چرانشان؟ این موارد باید در پژوهش‌های جامعه‌شناسی آموزش و پرورش بررسی شوند.

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

○ نسل اول پیشگامان جامعه‌شناسی در ایران در دهه‌های

و حتی محتوای مجازی و اینترنت استفاده کنند. فکر می‌کنم در این زمینه، دانش‌آموزان از معلم‌ها پیشی گرفته‌اند، چون دانش‌آموزان اکنون بومی اینترنت هستند و در محیط اینترنت رشد کرده‌اند. اگر معلمان با فضای مجازی آشنا نباشند و تولید محتوا در فضای مجازی را بلد نباشند، از دانش‌آموزان عقب می‌مانند. معلمان برای اینکه اعتبار داشته و گروه مرجع باشند، باید خود را به‌روز نگه دارند.

● **چگونه بین کار علمی آموزشی و پژوهشی با کنشگری اجتماعی در فضای دانشگاهی پل می‌زنید و توازن و تعادل برقرار می‌کنید؟**

○ فکر می‌کنم آدم‌ها براساس روحیه‌ها، ویژگی‌های شخصیتی، پیشینه خانوادگی، علاقه‌ها و سابقه‌هایشان برای جامعه دغدغه‌مند هستند؛ حالا چه جامعه‌شناسی خوانده باشند چه نخوانده باشند. کنش‌مندی یا دغدغه‌مندبودن یک ویژگی منشی و به تعبیر بورديو «عادت‌واره»^۲ است. من خودم را فردی دغدغه‌مند نسبت به جامعه و مسائل آن می‌شناسم. به‌ویژه من به‌عنوان فرد جامعه‌شناسی خوانده، نمی‌توانم هنگامی که جامعه من دچار انواع درد و رنج است، بی‌تفاوت و بدون دغدغه باشم. پس من هم احساس دردمندی می‌کنم. ضمن اینکه اگر با نگاه سی رایت میلز هم ببینیم، غیر از اینکه این دردها مسئله شخصی من هستند، ولی به‌عنوان یک جامعه‌شناس، متوجه هستم که مسئله اجتماعی هم محسوب می‌شوند و من اگر تعهد داشته باشم، دردمند خواهم بود. بخشی از این دردمندی خودش را در فضای دانشگاهی نشان می‌دهد.

من فرصت پیدا کردم که در سازمان برنامه و بودجه کشور فعالیت کنم. در برنامه‌ریزی‌های بخش‌های مختلف و در بودجه‌ریزی‌ها و هدایت دستگاه‌های اجرایی فعالیت کردم و کوشیدم دغدغه‌مندی خود را در مقام عمل نشان دهم و پیامد آن به نفع جامعه باشد. این دردها را به‌طور روزمره همه می‌بینیم. حالا باید چه کار کنیم؟ در فضای مجازی آن‌ها را منتشر کنیم؟ شاید نیاز باشد که به‌صورت مکتوب بنویسیم و به سازمان‌هایی بفرستیم. چیزهایی را مطالبه کنیم، مشاوره‌هایی به آن‌ها بدهیم، و کارهایی از این دست انجام بدهیم. این‌ها همه سطوح متفاوتی از کنشگری برای جامعه هستند.

● **بحثی با عنوان «ضرورت جامعه‌پذیری آموزشی به‌عنوان پیش‌نیاز جامعه‌شناسی آموزش و پرورش» مطرح است. تعریف شما از جامعه‌پذیری آموزشی چیست و طرح چنین موضوعی ناظر بر کدام مسئله‌ها و چالش‌ها در نظام آموزشی است؟**

○ موضوع بسیار جالبی را مطرح کردید که حتماً باید به این موضوع در پژوهش‌های جامعه‌شناسی آموزش و پرورش توجه



معاش به سراغ این رشته می‌آیند. البته در آگهی‌های استخدام هم عنایت چندانی به این رشته یا رشته‌های نزدیک به آن وجود ندارند.

یکی دیگر از مسائل مهم، گرفتاری‌های مربوط به نوشتن مقاله برای ارتقا است. بعد از جلسه دفاع خودم در دوره دکترا، استاد مرحوم دکتر رحمت‌اله صدیق سروسنایی به من گفتند که پس از این باید مرتب برای جاهای متفاوت مقاله بنویسی. این موضوع واقعاً آسیب محسوب می‌شود، چون تولید علم باید با حوصله و مجال تفکر انجام گیرد. خیلی از پژوهشگران و استادان ما اگر نگاهی به آثار قبلی خود بیندازند، شاید خیلی از آثارشان راضی نباشند. بنابراین، آثار باید کیفی و خلاقانه باشند.

● معلمان و دبیران علوم اجتماعی باید واجد چه بینش و نگرش، و کدام توانایی‌ها و مهارت‌ها باشند تا هدف‌های آموزش علوم اجتماعی، جامعه‌پذیری و تربیت شهروندی محقق شوند؟

○ حوزه علوم اجتماعی باید با بقیه حوزه‌ها تفاوت داشته باشد. نگاه ما به جامعه و به موضوع‌های اجتماعی با نگاه مردم عادی و حتی تحصیل کرده‌های رشته‌های دیگر، مانند فنی مهندسی و علوم پایه، فرق دارد. موضوع‌ها، اولویت‌ها و سطح تحلیل ما متفاوت است. همچنین مفهوم‌ها و ادبیات ما فرق می‌کند. باید یک تخیل جامعه‌شناختی در معلمان ما شکوفا شود، دیگر اینکه مهارت ارتباطی معلمان باید قوی باشد. معلم باید بتواند درک همدلانه‌ای داشته باشد. آنچه که **و بر** به زبان آلمانی مطرح می‌کند، «شناخت» یا «تفهّم»^۲، در همین معناست.

تفهّم بر این اصل دلالت دارد که تحلیل عمل اجتماعی از دیدگاه بازیگر کاملاً ضروری است. یعنی باید بتوانیم خود را جای دیگران قرار دهیم. باید خودمان را جای دانش آموز بگذاریم و از زاویه دید او دنیا را بنگریم. باید انسان‌ها را دارای آگاهی ذاتی و نوعی مشاهده‌کننده «سوژه» بدانیم، نه اینکه آن‌ها را موضوع مطالعاتی مان «ابژه» بینگاریم. باید آن‌ها را دارای ذهنی بینیم که در حال تفسیر جهان است. ما باید به دانش‌آموزان احترام کافی بگذاریم و مهارت کلامی قوی داشته باشیم.

از طرف دیگر باید دست به قلم باشیم و نگارش خوبی داشته باشیم. همچنین پژوهشگر خوبی باشیم، یعنی بتوانیم داده‌های پژوهشی را به خوبی گردآوری، تحلیل و تفسیر کنیم. این مهارت‌ها برای معلم جامعه‌شناسی لازم‌اند.

● وضعیت آموزشی دبیران علوم اجتماعی و مشخصاً آموزش‌های دانشگاه فرهنگیان و آموزش‌های ضمن خدمت دبیران را اکنون از چنین منظره‌ای چگونه ارزیابی می‌کنید؟

○ آموزش‌های ضمن خدمت مجال مناسبی برای معلمان

۱۳۴۰ و ۱۳۵۰ متن‌های خوبی تولید کردند. از این دوره می‌توان از دکتر غلامحسین صدیقی، دکتر حسین ادیبی، دکتر انصاری، احمد اشرف، جمشید بهنام و شاپور راسخ، امان‌اللهی، دکتر روح‌الامینی، دکتر توسلی نام برد. آن‌ها از دانش‌آموخته‌های دانشگاه‌های خارج بودند. مجال کافی برای آموزش و پژوهش داشتند و متن‌های استادانشان را ترجمه کردند. گاه هم ابتکاراتی از خود بروز دادند. من الان هم که این متن‌ها و آثار را ورق می‌زنم، می‌بینم هنوز آثار با ارزشی هستند. آثار احمد اشرف، آثار حسین ادیبی مانند «جامعه‌شناسی طبقات» یا «نظریه‌های جامعه‌شناسی» هنوز آثار ارزشمندی هستند. اگرچه آثار و متون جدیدی منتشر شده‌اند، اما منابع گذشته همچنان ارزشمند هستند. این نسل در شکل دادن جامعه‌شناسی در ایران بسیار تأثیرگذار بودند.

بعد از انقلاب اسلامی علوم اجتماعی بازنگری شد. همچنین نسل جدیدی به وجود آمد. فضای دانشگاه استادمحور شد و اکنون استاد می‌تواند سرفصل دانشگاه‌های کشورهای دیگر را بررسی کند و در هر نیمسال اطلاعات خود را به‌روز کند. نسل اول با منابع اصلی در ارتباط بود، اما نسل امروز شاید منابع اصلی را نخوانده باشد یا حتی سرآمدان رشته خود را در داخل کشور نشناسد. البته بخشی از چالش‌ها با نظام آموزش عالی مرتبط است، چرا که اولاً افراد زیادی در سن تحصیلات عالی قرار دارند. برای همین، دانشگاه‌های متعددی تأسیس شدند تا بتوانند به این درخواست‌ها برای تحصیل پاسخ بدهند. تعدد دانشجویان و مراکز آموزشی سبب شد کسانی به تدریس علوم اجتماعی بپردازند که خارج از حوزه علوم اجتماعی هستند و یا تسلط کافی ندارند. این نوع توسعه آموزش عالی کمی مسئله ایجاد کرد.

نکته دیگر علاقه‌مندی دانشجویان است. اکنون در رشته جامعه‌شناسی کسی موفق می‌شود که به این رشته علاقه‌مند باشد. آقای دکتر چاوشیان، از استادان گروه علوم اجتماعی در دانشگاه گیلان، روزی به من گفتند: «اگر به‌زور حضور و غیاب، و نمره و امتحان از دانشجویانم بخواهم تلاش کنند یا کتاب بخوانند، این آموزش اثربخش نخواهد بود. من از کسانی که علاقه دارند به شیوه خود دعوت می‌کنم کتاب بخوانند. به دانشجویانم می‌گویم شش یا هفت سؤال به شما می‌دهم که جوابشان مثلاً در فلان کتاب‌ها وجود دارد. این کتاب‌ها را بخوانید و جواب سؤال‌ها را بنویسید. دانشجوی علاقه‌مند کتاب‌ها را می‌خواند تا پاسخ‌ها را بنویسد. اما دانشجویی که علاقه‌مند نیست، جواب‌های دانشجویان زرتنگ را رونویسی می‌کند. امتحان هم بگیرم به همین نتیجه می‌رسم، ولی تفاوتش این است که دانشجوی علاقه‌مند نه یک جزوه یا یک کتاب، بلکه چندین کتاب می‌خواند.»

بنابراین در این رشته باید مشتاقان آن تحصیل کنند. همچنین بخشی از مسائل ناشی از این موضوع است که افرادی برای امرار



درس، متن و محتوا و همچنین سرفصل‌ها مشخص می‌شوند. استادان در دانشگاه‌های خارج این طرح درس را قبل از شروع نیمسال باید به دانشگاه ارائه بدهند. در دانشگاه‌های ایران، سرفصل‌های درس‌ها مصوب می‌شوند، با این حال استادان دارای آزادی عمل زیادی هستند و معمولاً دستاوردهای جدید علمی و پژوهشی را مورد توجه قرار می‌دهند.

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

○ الان ما چالش‌های زیادی داریم. اگر بخواهیم جامعه‌شناسی نقش خود را در جامعه به‌خوبی ایفا کند، به فضای باز و آزاد نیاز داریم. اگر ما در جامعه دخالت نکنیم، کاری از پیش نمی‌رود. کسی که حقوق می‌خواند در حقوق دخالت می‌کند. کسی که شیلات می‌خواند، در شیلات دخالت می‌کند. بنابراین، جامعه‌شناس هم باید در جامعه دخالت کند.

نکته دیگر این است که باید جامعه را حس کنیم و از آن یاد بگیریم. باید میزان‌الحراره باشیم. باید آمارها را داشته باشیم. حادثه‌ای مثل آتش‌سوزی فاجعه‌بار اردوگاه (کمپ) ترک اعتیاد در شهرستان لنگرود را در نظر بگیرید. اگر در درمان و ترک اعتیاد و نیز پیشگیری از آن، از متخصصان رشته‌های جامعه‌شناسی در کنار روان‌شناسان، پزشکان، روان‌پزشکان و ... استفاده شود، بهای کافی به امر مداخلات علمی داده شود، و از نظارت متخصصان در امر درمان استفاده شود، چنین حوادثی بسیار کم اتفاق خواهند افتاد. درحالی‌که ما اکنون حتی آمارهای اولیه مسئله اعتیاد را در اختیار نداریم. باید تعداد معتادها، تعداد ساکنان اردوگاه‌ها و همچنین تعداد مصرف‌کنندگان داروهای روان‌گردان را بدانیم. الان ما به این اطلاعات دسترسی نداریم.

جامعه‌شناس باید بداند در خانواده‌ها چه می‌گذرد، قبل از اینکه مسائل آن در دادگاه‌های خانواده مطرح شود. باید بداند در مورد خشونت‌های جسمی و روانی در خانواده‌ها و آسیب‌های اجتماعی آن وضعیت چگونه است. جامعه‌شناس باید وارد صنعت، جامعه، دادگاه، پزشکی قانونی و اداره‌ها شود و اطلاعاتی را که لازم دارد، باید در اختیارش بگذارند. مثلاً هفته به هفته خبرنامه (بولتن) خودکشی، مواد مخدر و غیره به جامعه‌شناس ارائه شود. اگر محرمانه است، پس با مهر محرمانه ارائه شود. باید از جامعه‌شناس مشاوره و حل مسئله درخواست شود. ما فاصله زیادی با این وضعیت داریم. البته شاید کمی هم نسبت به جامعه‌شناسی بدبینی وجود

فراهم می‌کنند. معلمان ارشد به معلمان کم‌تجربه‌تر درس می‌دهند. آن‌ها دستی هم در دانشگاه دارند. در واقع حلقه واسط بین جامعه، دانشگاه و آموزش و پرورش هستند و زبان و ادبیات دانشگاه و جامعه را می‌شناسند. مزیت دیگر آموزش‌های ضمن خدمت این است که معلمان در این آموزش‌ها تبادل تجربه می‌کنند. در این فرایند بازآموزی، معلمان سخنرانی می‌کنند، گزارش ارائه می‌دهند، تجربه‌های خود را به اشتراک می‌گذارند، و بحث و گفت‌وگو می‌کنند. دیگر اینکه کتاب‌های درسی را مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

از این زاویه، دوره‌های ضمن خدمت هم در سازمان آموزش و پرورش و هم در بقیه سازمان‌ها، امری لازم و ضروری است. مهارت‌هایی هم که قبلاً در مورد آن‌ها بحث کردیم، در این دوره‌ها تقویت می‌شوند. در واقع، این نوع از آموزش‌ها رکن جدایی‌ناپذیر سازمان‌ها محسوب می‌شوند. برای جامعه‌پذیری آموزشی هم لازم است. اما اینکه الان آموزش‌ها چه کیفیتی دارند، باید در مورد آن‌ها ارزیابی صورت بگیرد. در خیلی از موارد، معلم‌ها به گواهی‌های آموزشی نیاز دارند تا برای ارتقای مرتبه خودشان از آن‌ها استفاده کنند که این گونه موارد از آسیب‌های آموزش‌های ضمن خدمت محسوب می‌شوند.

● منابع و متون آموزشی علوم اجتماعی از نظر محتوا، ساختار و زبان باید به چه نحو تألیف و تدوین شوند تا هدف‌های آموزش علوم اجتماعی محقق شوند؟ منابع آموزش عمومی علوم اجتماعی را اکنون از چنین منظری چگونه ارزیابی می‌کنید؟

○ من در دبیری علوم اجتماعی درس‌هایی را گذراندم که به علوم تربیتی مربوط می‌شدند؛ مانند تکنولوژی آموزشی، مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، و تألیف کتاب درسی. به نظر من معلم‌ها باید با این مطالب آشنا باشند. در این گونه مباحث، شیوه تألیف کتاب درسی مشخص می‌شود، چون با کتاب‌های غیردرسی متفاوت است و به فن (تکنیک) نیاز دارد. در دانشگاه‌ها هم همین گونه است. مثلاً انتشارات «سمت» (سازمان مطالعه و تدوین کتاب‌های علوم انسانی) کتاب‌های درسی دانشگاهی را منتشر می‌کند، «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» به تألیف کتاب‌های درسی برای مدرسه می‌پردازد و یا پیام نور در این زمینه دارای تجربه‌های گران‌بهایی است، چون بسته‌های آموزشی مخصوص به خود را تألیف می‌کند. حتی مؤسسه‌های آموزش زبان با روش آموزشی خاص خود کتاب درسی تدوین می‌کنند.

من در مدرسه برای کلاس‌هایم طرح درس می‌نوشتم. البته در دانشگاه‌ها چنین چیزی مطالبه نمی‌شود. در طرح

دانشگاهی شود. مثلاً بورديو در فرانسه را می‌توان مطرح کرد. توجه کنیم که ما در همین مصاحبه چقدر از مفهوم‌های او استفاده کردیم؛ مفهوم‌هایی مثل سرمایه فرهنگی یا عادت‌واره. در ایران بعضی‌ها در این زمینه تلاش کرده‌اند، اما بیشتر افراد خارج از دانشگاه در این زمینه فعال بوده‌اند.

نکته این است که تا مرحله تولید علم بومی در علوم اجتماعی فاصله زیادی داریم. مفهوم‌سازی‌های صورت گرفته در ایران برگرفته و برخاسته از متن جامعه نیستند. بسیاری از مفهوم‌ها و نظریه‌هایی که مورد استفاده قرار می‌گیرند هم مناسب شرایط جامعه ما نیستند. «گراند تئوری» یعنی نظریه باید از زمینه و میدان بجوشد. نظریه‌پردازی باید مبتنی بر مشاهده مشارکتی و برخاسته از میدان تحقیق باشد. باید مصاحبه کنیم، روایت‌های کنشگران را بشنویم و با استفاده از این داده‌ها برساخت درجه ۲ را که تقریباً همان مفهوم‌سازی و نظریه‌پردازی است، انجام دهیم. کنشگران جامعه را در ذهن خود برساخت می‌کنند. ما باید برساخت‌ها را بشنویم و برساخت درجه ۲ بسازیم. به عبارت دیگر، براساس روایت‌های مخاطبان، روایتی بیافرینیم.

به نظر من در شرایط کنونی، روایت بومی در نظریه‌پردازی‌های ما چندان مطرح نیست. چه اشکالی دارد که ما در ایران مفهوم‌سازی کنیم و مفهوم ما وارد ادبیات کشورهای دیگر شود. یعنی مفهوم‌سازی به زبان فارسی صورت بگیرد و جهانی شود. البته با انجام پژوهش‌هایی با فراغ بال شاید این امر صورت بگیرد، اما آسیب‌شناسی پژوهش در ایران مقوله‌ای است که باید انجام شود تا ببینیم چرا پژوهش‌ها کیفیت لازم را ندارند. چرا داده‌ها و تحلیل و تفسیرها این گونه هستند و دسترسی به داده‌ها ضعیف است.

طبیعتاً پژوهشگران مشکلات زیادی برای ورود به میدان تحقیق دارند. مثلاً اگر بخواهند در حوزه جامعه‌شناسی پزشکی و یا جرم تحقیق کنند، ورودشان به بیمارستان و زندان به عنوان میدان‌های تحقیق، مشکل یا غیرممکن است. پس ارتباط دانشگاه با جامعه برقرار نیست. امروزه، دانشگاه‌های نسل چهارم را دانشگاه‌های «جامعه‌محور» می‌نامند. برای جامعه‌محور شدن دانشگاه، راه ورود و حضور استادان و به ویژه استادان جامعه‌شناسی به جامعه باید گشوده باشد. این یکی از الزامات جامعه‌محور شدن دانشگاه است. برداشتن این گام‌ها می‌تواند راهکارهایی برای نظریه‌پردازی اجتماعی به ما بدهد.

پی‌نوشت‌ها

1. Action Research
2. Habitus
3. Verstehen

دارد. چون جامعه‌شناسی علمی اندامگانی «ارگانیک» نیست. از بالا به موضوع و به جامعه می‌نگرد و نهادها و ساختارها را از بالا بررسی می‌کند. این شاید کمی خوشایند نباشد. نکته دیگر این است که جامعه‌شناسی در ایران با نگاه چپ عجین شده و بیشتر گرایش‌های «سوسیالیستی» دارد. جوهر و ذات جامعه‌شناسی همین است. حتی دور کنیم هم که معتقدیم مواضع اقتصادی و سیاسی لیبرال داشته، در مواضع اجتماعی‌اش سوسیال بوده است. مثلاً طرفدار لغو مالکیت موروثی و مخالف داستان ارث بوده است.

نکته بعدی این است که یکی از کارکردهای آموزش و پرورش سیاسی است. چون مشارکت سیاسی و مطالبه‌گری را آموزش می‌دهد. به هر حال ما رئیس، فرماندار، مدیر، کارشناس و حتی کنشگر بخش دولتی، عمومی و خصوصی را تربیت می‌کنیم. بنابراین به نوعی مشغول پرورش سیاسی هستیم. برای موفقیت در این کار باید اردو، همایش و تجمع (میتینگ) برگزار کنیم. بحث و گفت‌وگوها، انجمن‌ها و سازمان‌های مردم نهاد باید برقرار باشند. کلاس در پرورش دانشجو ۲۰ تا ۳۰ درصد مؤثر است. جاهایی مانند خوابگاه، تالار همایش، غذاخوری خویش‌یار (سلف سرویس)، اردو و مواردی از این دست، آموزش را تکمیل می‌کنند.

متأسفانه دانشگاه به کلاس‌های درس محدود شده است، در حالی که دانشجویان باید انجمن تشکیل بدهند و همایش برگزار کنند. در اینجاهاست که کلی مطلب یاد می‌گیرند. باید تیم ورزشی و باشگاه داشته باشند. ما در جهان فدراسیون ورزش‌های دانشجویی داریم. دانشگاه‌هایی مانند کمبریج، آکسفورد یا هاروارد تیم‌های ورزشی دارند. در بدو ورود به دانشگاه از دانشجویان می‌پرسند که در چه رشته ورزشی فعالیت می‌کنند و به آن سمت هدایت می‌شوند. همچنان که فعالیت‌های دیگری مانند فعالیت‌های هنری هم مهم هستند. درک هنری و پرورش معرفت هنر بخشی از همین ماجراست.

● 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؟ مانع‌ها، مشکل‌ها و راهکارها در زمینه نظریه‌پردازی در جامعه ایران کدام‌اند؟

○ به نظر من در مورد نظریه‌پردازی تلاش‌هایی صورت گرفته‌اند، اما راضی کننده نیستند. نه تنها در جامعه‌شناسی بلکه در رشته‌های دیگر علوم انسانی هم همین‌طور است. وقتی می‌گوییم نظریه، یعنی باید برای جامعه مفهومی بسازیم یا مدلی ارائه کنیم که به یک بینش فکری تبدیل شود و بعدها دیگران با آن مدل و بینش حرف بزنند تا وارد ادبیات

توسعه اجتماعی و نهاد آموزش و پرورش

منصور محمودی

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه پیام نور سنجند
آموزش و پرورش شهرستان دیواندره
ایران دستباز
کارشناس علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان سنجند
آموزش و پرورش شهرستان دیواندره



چکیده

یک تعریف جامع از آموزش و پرورش به دست نیامده و هر کدام از صاحب‌نظران بر اساس تجربه و تفکرات خود آن را تعریف کرده‌اند. متفکران ایرانی یا مسلمان حوزه تعلیم و تربیت در دوره‌های گذشته، همچون **امام محمد غزالی**، به دنبال تعریف مفهوم آموزش و پرورش نبودند، ولی متفکران غربی، از گذشته تاکنون، تعریف‌هایی از آموزش و پرورش ارائه کرده‌اند (حاتمی و همکاران، ۱۳۹۸).

دیوبی می‌نویسد: «به‌طور کلی، تربیت مجموعه فرایندهایی است که از طریق آن گروه یا جامعه‌ای، چه کوچک و چه بزرگ، مقاصد و مهارت‌هایی را که باید کسب شود منتقل می‌کند تا بقا و رشد مداوم خود را تضمین کرده باشد» (شارع پور، ۱۳۹۲: ۱۰).

آموزش و پرورش نهاد اساسی و بنیان توسعه همه‌جانبه در هر جامعه محسوب می‌شود؛ جامعه‌ای که تربیت‌یافتگان آن به هویت ملی خود علاقه‌مند و به کوشش و تلاش در راه فرهنگ، هویت و دفاع سرزمینی افتخار کنند. همچنین، مهارت‌های زندگی و آداب اجتماعی را یاد بگیرند و در راه خدمت‌رسانی به کشور مسئولیت‌پذیر باشند. از آنجا که در جهان معاصر نهاد آموزش و پرورش مسئولیت تربیت نیروی انسانی را بر عهده دارد، پس بنیان توسعه در گرو تربیت نیروی انسانی توسعه‌مدار است.

این پژوهش به روش مروری و با استفاده از ابزار اسنادی و کتابخانه‌ای انجام شده است. شواهد نشان دادند، نقش نهاد آموزش و پرورش در توسعه جوامع بشری مؤثر است و در این تحقیق سعی شده این نقش در توسعه اجتماعی بررسی شود.

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش، توسعه اجتماعی، نیروی انسانی

مقدمه

منظور از نهاد آموزش و پرورش فقط وزارت آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت رسمی دولت نیست، بلکه نهادهای گوناگونی مانند خانواده، دستگاه‌های فرهنگی، رسانه‌های عمومی و غیره نیز متولی تعلیم و تربیت هستند (حاتمی، ذوالفقاری، منصور، اول، ۱۳۹۸: ۵۹-۱۶۵).

توسعه در لغت به معنی رشد مداوم به سمت پیشرفتگی، قدرتمندی و حتی بزرگ‌شدن است. **بروکفیلد** در تعریف توسعه گفته است: توسعه را باید بر مبنای پیشرفت به سمت اهدافی مانند کاهش فقر و نابرابری و جلوگیری از بیکاری تعریف کنیم. به عبارت دیگر، توسعه جریانی است که تجدید سازمان و جهت‌گیری متفاوت کل نظام اجتماعی را در خود به همراه دارد. **مصطفی ازکیا** توسعه را به معنای کاهش فقر و بیکاری، ارتباطات مثبت، رشد صنعت، ایجاد نظام اجتماعی بر اساس عدالت و مشارکت مردم در امور سیاسی تعریف می‌کند (رنجه، ۱۴۰۱).

مفهوم آموزش و پرورش

آموزش و پرورش مفهوم و کاربردی وسیع و مبهم دارد. تا به حال

نقش آموزش و پرورش در توسعه اجتماعی

آموزش و پرورش باعث می‌شود ایده‌های خرافاتی و سنتی جای خود را به نگرش‌های علمی بدهند و انسان‌های جامعه به کمک آموزش و پرورش از قدرت نظم فکری و تجزیه و تحلیل برخوردار شوند. از این لحاظ، کوهن‌فکری اجتماعی از بین می‌رود و در رشد و شکوفایی فرهنگ جامعه تأثیر بسزایی بر جا می‌ماند. میزان شرکت مردم در فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی که در تغییر و تحول جامعه نقش اصلی دارد، به آموزش و پرورش وابسته است (لطفی، جلایری لایین، ۱۳۹۷: ۲۲۳-۲۰۱).

در نظریه‌های جامعه‌شناسی **دور کیم**، در جوامع پیشرفته که ناهمگن هستند، شباهت و تشابه بین اعضای آن ضعیف شده و اختلافات زیادی بین آن‌ها به وجود آمده است. اما این تفاوت‌ها که مکمل یکدیگرند، به کمال جامعه منجر می‌شوند. در این جامعه که ساختار پیچیده‌ای دارد، کار و فعالیت مستلزم همکاری و همفکری است و در نتیجه پیدایش تقسیم کار و تخصص ضرورت پیدا می‌کند. افراد از گروه‌ها و دسته‌های گوناگون دور هم جمع می‌شوند و هر کدام کار خاصی را بر عهده می‌گیرند. با وجود پیچیدگی جامعه جدید، آن‌ها گرد هم می‌آیند و هر کدام وظیفه خاصی را به نفع همگان انجام می‌دهند. برای تحقق برنامه‌های آموزشی پیچیده و متنوع مورد انتظار جامعه و به عبارت دیگر در نظام

پیچیده جامعه ارگانیک، آموزش اعضای جامعه از طریق مشارکت مستقیم آن‌ها در زندگی اجتماعی اتفاق می‌افتد. به دنبال آن‌ها، شباهت‌های زیادی بین آن‌ها مشاهده می‌شود و اجبارها و الزامات خانوادگی، گروهی و قومی، دامنه و حدود رفتار را تعیین می‌کنند. در چنین جامعه‌هایی معمولاً هر فردی به‌تنهایی رفتار دیگران را الگو قرار می‌دهد و در نتیجه مجموعه‌ای از روابط ساده بر رفتار اجتماعی حاکم می‌شود و جامعه را متحد می‌کند. در هر جامعه‌ای آموزش و پرورش بر اساس اهداف و ارزش‌ها شکل می‌گیرد. بنابراین، محتوای آموزش و پرورش از جامعه‌ای به جامعه دیگر متفاوت است. اجتماعی شدن، ایجاد ارزش‌ها و هنجارهای مشترک و واپایش (کنترل) اجتماعی سازوکارهایی هستند که آموزش و پرورش از طریق آن‌ها باعث ارتقای انسجام جامعه می‌شود (صالحی امیری و عظیمی دولت‌آبادی، ۱۳۸۸: ۱۷-۸).

آموزش و پرورش از طریق نهاد مدرسه، با انتقال ارزش‌ها و الگوهای رفتاری هنجارها به تمام سطح‌های جامعه، انسجام اجتماعی را فراهم می‌کند. نظام آموزشی در ایجاد وحدت و برابری ملی زبان مهمی است. از این رو، ارزش‌ها و الگوهای رفتار موردقبول، عنصر مهم انسجام و یکپارچگی اجتماعی به‌شمار می‌رود. همه باید نوعی کار و مهارت بیاموزند. یعنی به دلیل نیاز به فناوری روز، عملیات مرتبط با تولید یک محصول، از هر نظر توسط کارگران ماهر از هم جدا می‌شوند (گلشن فومنی، ۱۳۸۹: ۶۸-۶۶).

تعلیم و تربیت به تربیت اخلاقی بستگی دارد. دورکیم معتقد بود، وجود نظم و انضباط و احساس اقتدار برای تضمین رفتار عادی ضروری است. به نظر دورکیم، ارزش‌های اخلاقی از طریق مؤسسات آموزشی ایجاد می‌شوند. او کلاس درس را جامعه کوچکی می‌دانست که عامل اجتماعی شدن است (شارع‌پور، ۱۳۹۲: ۲۵-۲۳).

از دیدگاه **مانهایم**، استفاده آگاهانه از نیروها و نهادهای اجتماعی، به‌منظور تربیت شخصیت‌های آزادمنشی است که از راه توافق فکری، یگانگی و انسجام اجتماعی را تضمین کنند و پرورش را نادیده می‌گیرد. او بر جنبه‌های فردی و روانی، تاریخی و فلسفی آموزش و پرورش اذعان دارد. باوجود آن، بر این واقعیت تأکید می‌کند که: آموزش و پرورش، هدف‌ها و فنون آن، بدون زمینه اجتماعی قابل تصور نیست، بلکه به‌طور عمده به‌وسیله جامعه و به‌صورت اجتماعی تعیین تکلیف و هدایت می‌شود (علاقه‌بند، ۱۳۷۶: ۱۵۵).

کارکردهای آموزش و پرورش از لحاظ توسعه اجتماعی

۱. جامعه‌پذیری

انتقال فرهنگ (ارزش‌ها، گرایش‌ها، هنجارها و آداب و رسوم فرهنگی و اجتماعی) به‌منظور اجتماعی کردن نسل‌های جدید جامعه صورت می‌گیرد. انسان به‌صورت شخص زاده نمی‌شود، بلکه به‌واسطه آموزش و پرورش اجتماعی به یک شخص تبدیل می‌شود (علاقه‌بند، ۱۳۷۶: ۶۱).

۲. نظارت اجتماعی

آموزش و پرورش با القای ارزش‌های یکپارچگی در نهادهای اجتماعی، به‌عنوان یک بستک (بلوک) ساختمانی واپایش (کنترل) اجتماعی عمل می‌کند. زیرا خودخواهی فردی تهدیدی برای نظم اجتماعی است. بنابراین، آموزش و پرورش رسمی می‌تواند از طریق آموزش اخلاقی این خطر را کاهش دهد. فرض بر این است که افراد خود را کنترل می‌کنند و با جذب و درونی کردن ارزش‌های اجتماعی، از نظم اجتماعی حمایت می‌کنند. روش دیگری که در آن آموزش و پرورش رسمی باعث ارتقای نظم و واپایش (کنترل) اجتماعی می‌شود، ادغام و تعادل گروه‌های اجتماعی تحت تأثیر ایده‌ها و ارزش‌های مشترک است. به این ترتیب می‌توان نقش محافظه کارانه آموزش و پرورش را به‌منظور تربیت شهروندان و جذب و تربیت سیاسی آنان در نظر گرفت (علاقه‌بند، ۱۳۷۶: ۶۳).

۳-۴. رشد و پرورش شخصی

آموزش و پرورش رسمی در فرد نگرش‌ها، ارزش‌ها، سازگاری‌های ذهنی، رفتارها و مهارت‌هایی را ایجاد می‌کند که ممکن است در زمینه‌های اجتماعی غیر از مدرسه امکان‌پذیر نباشند. مدرسه غالباً به‌عنوان مکان انتقال از دنیای شخصی به دنیای غیرشخصی در نظر گرفته می‌شود. در آنجا افراد عادت‌های جدیدی مانند وقت‌شناسی و توجه به نظم و ترتیب را یاد می‌گیرند که از نظر اجتماعی ارزشمند است. بنابراین، آموزش و پرورش رسمی در رشد فکری افراد نقش مهمی دارد (علاقه‌بند، ۱۳۷۶: ۶۶).

نتیجه‌گیری

توسعه همه‌جانبه در جامعه نیازمند نوعی نظام آموزشی برنامه‌محور و علمی است. بررسی عوامل مؤثر بر توسعه اجتماعی در کشورهای پیشرفته نشان می‌دهد، همه این دولت‌ها دارای آموزش کارآمد هستند. تبلور تعلیم و تربیت در نیروهای انسانی فداکار و متخصص است. در دنیای امروز، علم و فناوری با رشد سریع در جهان، به‌عنوان عاملی مهم در روند توسعه جوامع بشری مورد بحث قرار می‌گیرد. نهادهای و نظام‌های آموزشی نقش قابل توجهی ایفا می‌کنند و توجه بیشتر به نوع و گسترش آموزش ضرورتی انکارناپذیر است. توجه ناکافی به این موضوع، در نهایت به تنگناها و مشکلات رشد و توسعه اجتماعی منجر می‌شود. نهاد آموزش و پرورش از جنبه‌هایی مانند توسعه مهارت‌های زندگی در بین افراد و نهادینه‌سازی هنجارها در بین افراد جامعه تأثیرگذار است. نباید فراموش کرد، توسعه در هر جامعه‌ای با ذهنی تکامل‌یافته آغاز می‌شود و تا زمانی که منابع و فعالیت‌ها به آموزش افراد معطوف نباشد، نمی‌توان انتظار داشت با صرف هزینه‌های هنگفت در زمینه‌های دیگر، به اهداف توسعه دست یافت. از این رو، حمایت دولتمردان و سیاستمداران کشور و تدوین سیاست‌ها و قوانین مناسب برای ایجاد بسترهای لازم به‌منظور بهبود وضعیت آموزش و پرورش کشور نیازی مهم و مسلم است.

منابع

۱. حاتمی، صادق؛ ذوالفقاری، عطیه؛ منصوری‌اول، عطیه (۱۳۹۸). نقش آموزش و پرورش در توسعه اجتماعی و فرهنگی. مجله پژوهش و مطالعات علوم اسلامی. شماره ۱. ۱۶۵-۵۹.
۲. رنجه، علی (۱۴۰۱). نقش آموزش و پرورش در توسعه کشور. دوازدهمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران. تهران: بازیابی از وبسایت: <https://civilica.com/doc/1694627>
۳. شارع‌پور، محمود (۱۳۹۲). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت). تهران.
۴. صالحی امیری، سیدرضا؛ عظیمی دولت‌آبادی، امیر (۱۳۸۸). آموزش و پرورش و انسجام اجتماعی. مجله رشد آموزش علوم اجتماعی. شماره ۴۴.
۵. علاقه‌بند، علی (۱۳۷۶). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش (ویرایش چهارم). نشر روان. تهران.
۶. گلشن فومنی، محمد رسول (۱۳۸۹). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش (ویرایش سوم). نشر دوران. تهران.
۷. لطفی، عباسعلی؛ جلالی‌لا، بین، شیوا (۱۳۹۷). تبیین سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش و ارتباط آن با توسعه اقتصادی (مطالعه موردی: کشورهای در حال توسعه منتخب). مجله پژوهش‌های اقتصاد پولی و مالی. شماره ۱۵.

بررسی شاخص‌های سنجش و تحلیل در گزارش شاخص جهانی توسعه جوانان

این مقاله با هدف آشنایی مخاطبان با گزارش سایر مجموعه‌های مرتبط با حوزه جوانان در عرصه بین‌المللی در مجله انتشار یافته است.

دکتر شیرین احمدنیا

دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی

در جوامع سنتی پیش از این، معمولاً تنها دو مرحله در عمر انسان‌ها شناسایی می‌شدند که عبارت بودند از مرحله «کودکی» و مرحله «بزرگسالی». مبنای انتقال یا گذار از مرحله کودکی به مرحله بزرگسالی نیز تحقق بلوغ جسمانی بوده است که طی شعاعی این انتقال به رسمیت شناخته می‌شد و مورد بزرگداشت هم قرار می‌گرفت. دوره بزرگسالی برای جوامع سنتی، به معنای قابلیت احراز و ایفای نقش‌هایی چون ازدواج و اشتغال برای افراد جامعه بوده است. به همین دلیل، چه دختر و چه پسر، با ورود به مرحله بلوغ، به ازدواج و بلافاصله هم برعهده گرفتن مسئولیت فرزندآوری تشویق می‌شده‌اند، زیرا ارزش مثبتی برای تداوم هویت و انسجام جمعی تلقی می‌شده است.

دوران صنعتی شدن و به دنبال آن، رواج تدریجی تقسیم کار پیشرفته‌تر و تخصصی‌تر و نیاز به گسترش آموزش‌های رسمی (مدرس‌ها و دانشگاه‌ها)، دوره‌ای میانی را پدید آورد که طی آن افراد در جریان کسب دانش و اخذ مدارج تحصیلی رسمی قرار می‌گرفتند. در این صورت دیگر نه کودک به حساب می‌آمدند و نه بزرگسال (که از ایشان انتظار ازدواج و اشتغال برود). درگیر مرحله‌ای نو به عنوان «جوانی» بودند که طی آن از ایشان انتظار می‌رفت عمدتاً به تقویت ظرفیت‌ها و قابلیت‌هایشان بپردازند برای اینکه بعدتر امکان اشتغال و کسب درآمد و تشکیل خانواده را بیابند.

با طولانی‌تر شدن تدریجی دوران تحصیل و درگیر شدن جوانان در فعالیت‌هایی هم‌زمان با جریان کسب آموزش در دهه‌های

نوجوانان و جوانان سال‌هاست که بخش قابل توجهی از جمعیت ایران را تشکیل می‌دهند. طبق آخرین سرشماری ملی در کشور که در سال ۱۳۹۵ توسط «مرکز آمار ایران» به انجام رسید، حدود ۱۶ میلیون نفر افراد واقع در سنین ۱۱ تا ۲۴ سال، در این کشور سکونت دارند که رقمی بالغ بر ۲۰ درصد کل جمعیت ایران است.

البته تعریف عملیاتی «گروه سنی جوان» تنوع دارد و با توسل به تعریف‌های دیگر، برای مثال، هنگامی که افراد ۱۲ تا ۲۹ ساله به عنوان جوان تعریف شده باشند، حجم جمعیتی وسیع‌تری نیز به عنوان جمعیت جوان گزارش می‌شود (که برخی نهادها، مانند «سازمان ملی جوانان» که اینک به وزارت ورزش و جوانان تبدیل شده است، این تعریف را به کار برده‌اند).

واقعیت این است که همواره تعریف‌های متفاوتی در خصوص شناسایی محدوده جوانی یا نوجوانی از منظر رشته‌های متفاوت علوم انسانی، اجتماعی، حقوق و پزشکی به کار رفته‌اند. نهادهای ملی و بین‌المللی متنوع درگیر با گروه‌های نوجوان و جوان نیز بر همین اساس به صورت‌های متفاوتی به شناسایی گروه‌های هدفشان پرداخته‌اند و اقدامات و برنامه‌ریزی‌هایی را برای این مجموعه گروه‌ها تدارک می‌بینند. مثلاً برای «سازمان جهانی بهداشت» افراد بین ۱۰ تا ۲۴ ساله و برای «سازمان یونسکو» افراد ۱۵ تا ۲۴ ساله «جوان» تلقی می‌شوند.

از منظر اجتماعی، مفهوم جوانی اساساً مرحله نوظهوری در شناسایی گروه‌های سنی به حساب می‌آید که می‌توان آن را حاصل فرایند صنعتی شدن جامعه به حساب آورد. چرا که



اخیر، باور به تعیین‌کنندگی و کارایی جوانان در روند تحولات جوامع گسترش یافته است. بنابراین جوانان بیش از گذشته به‌عنوان گروه جمعیتی فعال در عرصه جامعه، مورد توجه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان جوامع قرار گرفته‌اند. هر چند اعتقاد بر این است که: «افراد جوان هستند که در سرتاسر جهان، در حال تغییر شکل دادن به اقتصاد و سیاست جوامع‌اند، با این حال، و با وجود اهمیت نسبی جوانان، شواهد و واقعیت‌ها نشان می‌دهند که تعداد کثیری از ایشان همچنان قادر به تحقق ظرفیتی خود به‌طور کامل نبوده‌اند.» این واقعیت در گزارش‌های جهانی پیرامون وضعیت رفاه و بهزیستی جوانان منعکس شده است.^۱

طی دهه‌های اخیر تدارک مجموعه داده‌هایی همچون «شاخص جهانی رفاه جوانان»^۲ توسط «بنیاد بین‌المللی جوانان»^۳ در دستور کار و اجرا قرار گرفته است که طی آن به حیطه‌های مهم تأثیرگذار بر رفاه و بهزیستی جوانان توجه می‌شود؛ حیطه‌هایی مانند میزان مشارکت شهروندی، فرصت‌های اشتغال، آموزش و سلامت، برخورداری از فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی، و امنیت و ایمنی جوانان. اعتقاد بر این است که دستیابی به رونق و «رفاه جمعی»^۴ میسر نخواهد شد، مگر اینکه «جوانان دسترسی بیشتری به فرصت‌ها و انواع خدمات مورد نیازشان داشته باشند» (همان منبع).

مجموعه داده‌های دیگری هم زیر عنوان گزارش «شاخص جهانی توسعه جوانان»^۵ به‌طور مشابه تهیه و منتشر شده‌اند، با این هدف که تغییرات وضعیت جوانان در سطح کشورهای متفاوت مورد رصد مستمر قرار گیرد، سهم ایشان در جامعه

گزارش مذکور مبتنی بر داده‌هایی در خصوص ۱۸۱ کشور جهان است که بر مبنای امتیازات حاصله در مورد جوانان ۱۵ تا ۲۹ ساله در شش حیطه مشخص - که جنبه‌های کلیدی و مهم پیشرفت و توسعه وضعیت جوانان را در بر می‌گیرند- محاسبه شده‌اند و به‌صورت مداوم گزارش می‌شوند. این حیطه‌ها که مبنای تدارک شاخص‌های توسعه جوانان را تشکیل می‌دهند، عبارت‌اند از:

- سلامت و رفاه،^۶
 - آموزش،
 - اشتغال و فرصت‌های فعالیت،^۷
 - مشارکت سیاسی و مدنی،^۸
 - برابری و شمول،^۹
 - صلح و امنیت^{۱۰}
- در ادامه، نحوه محاسبه شاخص‌های مربوط به هر یک از این

تکمیل دوره تحصیلی در مدرسه‌های متوسطه^{۱۴}، و نسبت تجربه کاربری اینترنت^{۱۵} برای گروه جمعیتی ۱۵ تا ۲۹ ساله، استفاده می‌شود.

۳. فرصت‌های فعالیت و اشتغال

این حیطه به وجود فرصت‌های شغلی در میان شغل‌های ایمن و قابل قبول یا شغل‌هایی می‌پردازد که بتوان از طریق آن‌ها به استقلال مالی دست یافت. چنین شغل‌هایی را از ویژگی‌های کلیدی هر جامعه کارا به حساب می‌آورند. بدون دسترسی به شغل یا شأن و کرامت ناشی از اشتغال، جوانان قادر به توسعه مهارت‌های خود، یا تبدیل شدن به یک شهروند مستقل و برخوردار از استانداردهای مطلوب زندگی^{۱۶} نخواهند بود. در نتیجه، ایجاد شغل، تدارک فرصت‌های اشتغال و استقلال مالی را در زمره معرف‌های مهم برای ارزیابی توسعه جوانان قرار داده‌اند. شایان ذکر است که طبق گزارش «سازمان بین‌المللی کار» در سال ۲۰۱۷، هرچند «جوانان ۲۵ درصد جمعیت واقع در سنین فعالیت (کار) در جهان را تشکیل می‌دهند، ۴۰ درصد از نرخ کل بیکاری هم مربوط به این گروه سنی بوده است. برای جوانان احتمال قرار گرفتن در زمره بیکاران، تقریباً سه برابر بیشتر از این احتمال برای گروه بزرگسالان است.» علاوه بر آن، در مقایسه بین مناطق جهان، منطقه خاورمیانه و شمال آفریقا بالاترین نرخ‌های بیکاری جوانان در جهان را پیش از رخداد همه‌گیری کرونا دارا بوده است.

برای ساختن شاخص ترکیبی در زمینه فرصت‌های فعالیت و اشتغال از شاخص‌هایی استفاده می‌شود که نشان می‌دهند چه نسبتی از جوانانی که واجد شرایط کار کردن هستند، واقع از این فرصت محروم‌اند و بیرون از بازار کار جای دارند. یعنی شاخصی با عنوان «کم‌کاری»^{۱۷} محاسبه می‌شود. شاخص دیگر، شاخصی است که نشان می‌دهد چه نسبتی از افراد جوان، نه در جریان تحصیل و کسب آموزش‌اند، نه دارای شغل‌اند، و نه در حال آموزش‌دیدن به قصد کسب‌وکار یا حرفه که این را «شاخص نیت»^{۱۸} می‌نامند. شاخص دیگر هم حکایت از آن دارد که چه نسبتی از افراد جوان دارای حساب بانکی^{۱۹} یا پول در گردش هستند. در کنار شاخص‌های مذکور شاخص دیگری هم هست که نسبت «باروری نوجوانان»^{۲۰} (۱۵ تا ۱۹ ساله) را گزارش می‌کند (که نشان‌دهنده از بین رفتن فرصت‌های فعالیت برای ایشان، در نتیجه درگیر شدن با بارداری است).

۴. مشارکت سیاسی و مدنی

ایجاد فرصت‌های مشارکت در مقابله با طرد جوانان عمل می‌کند و باعث ارتقای انسجام اجتماعی می‌شود. مشارکت دادن جوانان با سهم بخشیدن به جوانان در جامعه موجب توسعه و رشد جوانان می‌شود. میزان مشارکت جوانان در زندگی سیاسی جوامع خود نشان‌دهنده آن است که تا چه حد ایشان در

Figure 1.4 Youth Development Index domains



حیطه‌های شش‌گانه، مطابق با توضیحاتی که در این گزارش آمده است، شرح داده می‌شود:

۱. سلامت و رفاه

در حالی که غالباً تصور می‌شود که جوانان در ابتدای مسیر زندگی خود قرار دارند، مواردی چون خودکشی، بیماری‌های واگیردار (مانند ایدز) و بیماری‌های غیرواگیر همچنان چالشی برای توسعه جوانان در سطح جهانی به شمار می‌روند. علاوه بر برخی بیماری‌های مزمن که می‌توانند مانعی برای رشد و رسیدن به ظرفیت کامل توسعه‌شان باشند. همچنان که می‌دانیم، سلامت ارتباط تنگاتنگی با وضعیت اقتصاد - اجتماعی افراد دارد و خیلی از عادت‌های شکل گرفته در سنین جوانی، مانند سیگار کشیدن یا نوشیدن الکل، متعاقباً تأثیر قابل توجهی بر وضعیت سلامت و مرگ‌ومیر افراد در سنین بالاتر دارد.

برای دستیابی به شاخص ترکیبی حوزه سلامت و رفاه از چند معرف در این گزارش استفاده شده است که عبارت‌اند از: شاخص مرگ‌ومیر، نسبت ابتلا به ویروس اچ‌آی‌وی، نسبت آسیب زدن به خود^{۲۱}، سلامت روانی، سوءمصرف مواد، سوءمصرف الکل و مصرف دخانیات.

۲. آموزش

آموزش فرصت‌های زندگی را توسعه و احتمال موفقیت افراد را افزایش می‌دهد. آموزش است که در ورود به عرصه اشتغال، کسب امنیت مالی، و رضایت از زندگی نقش کلیدی ایفا می‌کند. با این حال، هنوز شمار قابل توجهی از افراد جوان از سواد و مهارت‌های اولیه آموزشی بی‌بهره‌اند و فرصت‌های آموزشی به روی برخی از گروه‌ها، مانند دختران، زنان جوان روستایی و جوانان دارای نوعی از معلولیت، بسته است. برای محاسبه شاخص ترکیبی آموزش، از نرخ باسوادی، نسبت

فرایندهای سیاسی توانمند و درگیر شده‌اند.

علاوه بر این، هنگامی که به جوانان حق اظهارنظر داده شود، پیوندهای بین‌نسلی قوی‌تری در جریان توسعه جامعه شکل می‌گیرند. به همین ترتیب، «مشارکت مدنی»^{۲۱} جزئی حیاتی در توسعه اجتماع شناخته می‌شود.

۵. برابری و شمول

این حیطه در تدارک شاخص توسعه جوانان، حیطه متأخری است که در سال ۲۰۲۰ به حیطه‌های قبلی افزوده شده است. هدف از آن بررسی میزانی است که گروه‌های متفاوت جوانان از فرصت‌های برابر در جامعه خود برخوردار هستند. یکی از معرف‌های سازنده این شاخص‌ها عرصه‌های متفاوتی چون اشتغال و باسوادی، احساس امنیت مثلاً در سطح شهر، حوزه همسایگی و نظایر آن می‌باشد.

۶. صلح و امنیت

شاخص‌های این حیطه مشتمل بر مواردی است که هم به اثرات مستقیم «خشونت بین‌فردی»^{۲۲} می‌پردازد و هم به مساعدبودن محیط برای تحقق توسعه جوانان نظر دارد. وجود خشونت و پرخاشگری، یا تهدید به اعمال خشونت‌بار و همچنین قرارگرفتن افراد جوان در معرض بلایای طبیعی می‌تواند در بر دارنده اثرات روانی، اقتصادی و همچنین تبعاتی برای رشد جوانان باشد، و محیط‌هایی که پرمخاطره یا خشن تلقی می‌شوند، اثرات زیان‌باری برای هر برنامه‌ای برای توسعه جوانان خواهند داشت.

شاخص‌های این حیطه، با استفاده از مواردی چون میزان حاکمیت امنیت و صلح داخلی^{۲۳}، نسبت خشونت‌های بین فردی، نسبت تنازع و «وحشت‌افکنی»^{۲۴}، و شاخص «مدیریت مخاطره»^{۲۵} یا بحران‌های انسانی و مصائب مشتمل بر مخاطرات تغییرات اقلیمی محاسبه می‌شود.

تحلیل کلی نتایج گزارش توسعه جوانان در سال ۱۴۰۰

گزارش سال ۲۰۲۱ میلادی (۱۴۰۰ شمسی) به پیشرفت‌های حاصل طی دهه قبل از آن در مورد این شاخص در سطح جهانی اشاره کرده است. به این ترتیب که به‌طور متوسط،

توسعه جوانان در حال افزایش بوده، اگرچه پیشرفت آن کند ارزیابی شده است. برای مثال، بین سال‌های ۲۰۱۰ و ۲۰۱۸، میانگین جهانی پیشرفت جوانان به میزان ۳/۱ درصد بهبود یافته است. در میان کشورهایی که داده‌هایشان محاسبه شده‌اند، کشور سنگاپور بالاترین رتبه و کشور چاد کمترین رتبه را در مورد شاخص توسعه جوانان کسب کرده‌اند.^{۲۶} برترین رتبه‌های کشورها پس از سنگاپور، مربوط است به کشورهای اسلوونی، نروژ، مالت، دانمارک، سوئد، سوئیس، هلند، ایرلند، لوکزامبورگ و پرتغال. پایین‌ترین رتبه‌ها نیز در مقابل متعلق است به کشورهای یمن، موزامبیک، مالی، سومالی، نیجریه، افغانستان، سودان جنوبی، جمهوری آفریقای مرکزی و کشور چاد.

این گزارش رتبه کشور ایران را در میان ۱۸۱ کشور، ۹۹ اعلام کرده است.

پی‌نوشت‌ها

1. <https://www.youthindex.org>
2. The Global Youth Wellbeing Index
3. The International Youth Foundation
4. collective prosperity
5. youth-development-index
6. Sustainable Development Goals
7. <https://thecommonwealth.org/innovation/youth-development-index>.
8. Health and Wellbeing
9. Employment and Opportunity
10. Political and Civic Participation
11. Equality and Inclusion
12. Peace and Security
13. Self-harm
14. School completion
15. Digital natives
16. standard of living
17. underemployment
18. NEET= not in education, employment or training
19. account
20. Adolescent fertility rate
21. civic engagement
22. interpersonal violence
23. Internal peace score
24. Conflict and terrorism
25. Index for risk management
26. <https://thecommonwealth.org/innovation/youth-development-index>

رویکرد ارزشیابی در سند برنامه درسی ملی

بهروز انصاری

دبیر آموزش و پرورش ناحیه یک اراک

اشاره

را فراهم آورد. لازم است به جای اینکه دانش آموزان به صورت مخزن دانش و انبار اطلاعات در آیند، از همان سال های نخستین زندگی شان چگونه کشف کردن محیط را به آنان بیاموزیم و طعم موفقیت در کار گروهی و پیشرفت در مشارکت جمعی را به آن ها بچشانیم. باید با طراحی فعالیت های متنوع و فوق برنامه، خلأ موجود را جبران کنیم و شادابی و نشاط از دست رفته را به محیط های آموزشی - تربیتی مدرسه ها برگردانیم.

رویکرد الگوگذاری جدید (تعیین هدف و موضوع) در سند برنامه درسی ملی

آموزش و پرورش اسلامی به دنبال آن است که هویت افراد براساس معیار اسلامی تکوین و تعالی پیدا کند. برنامه درسی سابق براساس الگوی هدف گذاری **بلوم** در سه حیطه شناختی، عاطفی و رفتاری طراحی شده بود و بنابراین تمامی هدف ها در این سه قالب طرح ریزی و اجرا می شدند. ولی هدف گذاری برنامه درسی و تربیتی در برنامه درسی ملی فعلی، در قالبی کاملاً جدید و منحصربه فرد صورت گرفته است. در این الگو شکوفایی فطرت و دستیابی به شئون گوناگون حیات طیبه، جامعیت و یکپارچگی و توجه متوازن به ساحت های شش گانه تعلیم و تربیت مبنا قرار گرفته است.

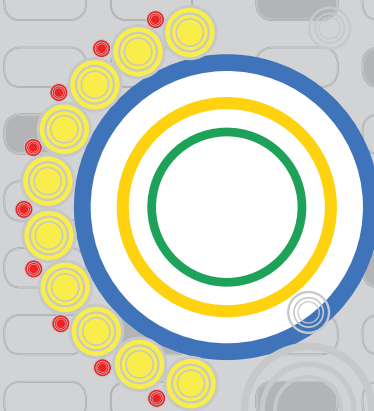
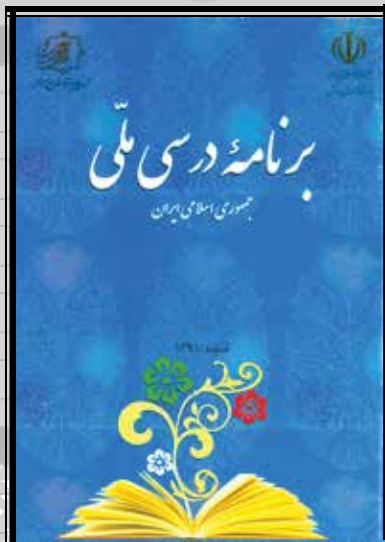
در الگوی هدف گذاری پنج عنصر تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق و چهار عرصه ارتباط دانش آموزان با خود، خدا، خلق و خلقت به صورت به هم پیوسته و با محوریت ارتباط با خدا تبیین و تدوین شده است. در میان عناصر پنج گانه، عنصر تعقل جنبه محوری دارد و سایر عناصر پیرامون آن تعریف و تبیین می شوند که هر کدام از آن ها نیز دارای مراتب معینی است. در سند تحول بنیادین، «شایستگی» را صفت ها به علاوه توانمندی و به علاوه

امروزه متخصصان تعلیم و تربیت بر توجه هر چه جدی تر به ارزشیابی فرایند محور تأکید می کنند، زیرا ارزشیابی فرایند محور نگرانی های دانش آموزان را در خصوص ارزشیابی نتیجه محور کاهش می دهد و در مقایسه با ارزشیابی نتیجه محور از قابلیت های اجرایی بیشتری برخوردار است. ارزشیابی چون آینه ای کیفیت کار و چگونگی عمل را بازتاب می دهد و توصیف و نقل معقول فعالیت هایی است که برای اداره مطلوب امور آموزش و پرورش انجام می شود. ارزشیابی در برگرفته همه عوامل آموزشی، همچون مدیر، معلم، مدرسه، برنامه و کتاب، و مبنای تعیین کننده ای در تصمیمات مدیریتی در سطوح متفاوت آموزش است. ارزشیابی چون حالت فرایندی دارد، در مرحله خاصی از فعالیت یا فعالیت ها متوقف نمی شود.

کلیدواژه ها: تعلیم و تربیت، ارزشیابی، عوامل آموزشی، سند برنامه درسی ملی، شایستگی تحصیلی

ضرورت تحول در شیوه های ارزشیابی

سیر تغییر و تحولاتی که در جهان کنونی در حال وقوع است و با سرعت شتابانی دانش و اطلاعات، نگرش و تفکرها، و نیازها و مهارت های انسان ها را تحت تأثیر قرار داده است، می طلبد که نظام های تعلیم و تربیت در سراسر دنیا آماده پذیرش این دگرگونی ها و تغییرات باشند. در این میان، نظام آموزش و پرورش ایران نیز ناگزیر از پذیرش این تحولات خواهد بود. لذا باید هدف ها، برنامه ها و روش ها و شیوه های ارزشیابی خود را متناسب با تفکرها، نیازها، چالش ها و مهارت های قابل آموزش در جامعه اسلامی - ایرانی و نیازهای جهانی، اصلاح و بازسازی کند و امکان سازگاری و تعامل فعال با تغییرات تحولات جهانی



شایستگی است.

اخلاق: این عنصر شامل تزکیه، عواطف، ملک نفسانی و تعاون، اجتناب از اعمال غیر اخلاقی، تلاش و مداومت در صفات اخلاقی پسندیده، و ... است.

مثال: آن هنگام که برای نماز لباس تمیز می پوشد و موی خود را شانه می زند و خود را خوش بو می کند، از شایستگی اخلاقی برخوردار است.

عمل: این عنصر شامل، کار و تلاش، اطاعت، عبادت، مجاهدت، کارآفرینی، مهارت، کار بست دانش در عمل، و ... است.

مثال: در همه این موقعیت های مربوط به وضو گرفتن و نماز خواندن، معیار درستی عمل مطابقت آن با نظام معیار، یعنی احکام فقهی است.

رویکرد حاکم بر ارزشیابی برنامه درسی ملی

در برنامه درسی ملی برای ارزشیابی و یادگیری در دوره ابتدایی «رویکرد فرایندی» و برای دوره متوسطه «رویکرد تلفیقی» (فرایندی و مجموعه ای) تعیین شده است. در این رویکرد در دوره ابتدایی بین آموزش، یادگیری و ارزشیابی هیچ فاصله و جدایی نباید باشد. در این دوره، از نحوه و میزان یادگیری دانش آموزان به طور مستمر در فرایند یادگیری ارزشیابی صورت می گیرد. لذا رویکرد ارزشیابی در این دوره فرایندی است. در دوره متوسطه، علاوه بر روش های کمی و آزمون های بسته پاسخ و باز پاسخ که صرفاً محفوظات را می سنجند، باید با استفاده از روش های اصیل و واقعی این موارد را ارزشیابی کرد: شناخت و معرفت عمیق؛ نحوه کار، تلاش و عمل؛ چگونگی به کارگیری مصداق های تفکر در کاوشگری، حل مسئله و تصمیم گیری؛

مهارت تعریف کرده اند که به دو دسته تقسیم می شوند:

۱. **شایستگی پایه:** که دانش آموز در دوران آموزش عمومی تا پایان دوره اول متوسطه کسب می کند. یعنی دانش آموز در جامعه و خانواده هرگاه مسئولیتی را به دوش گرفت، باید از ویژگی ها، صفت ها، توانمندی و مهارت انجام آن برخوردار باشد و در مواقع لازم از آن استفاده کند.

۲. **شایستگی ویژه:** توانمندی و مهارتی است که دانش آموز در دوره دوم متوسطه که دوره نیمه تخصصی است، کسب می کند؛ به طوری که اگر در رشته فنی و حرفه ای یا کار دانش تحصیل کرده است، بتواند خدماتی به جامعه ارائه دهد.

شرح حیطه های برنامه درسی ملی

تعقل: این عنصر شامل تفکر و اندیشه ورزی، تأمل، استدلال، تجزیه و تحلیل، توجه، نقد، کشف، خلاقیت، پژوهش و ... است.

مثال: این فرد در نماز از شایستگی عقل برخوردار است، به طوری که هنگام نماز همه وجود خود را، اعم از حس و خیال، تحت مدیریت در می آورد و با حضور قلب نماز را اقامه می کند.

ایمان: این عنصر شامل باور، تعبد، التزام قلبی، علاقه، عاطفه، نگرش مطلوب، ارزش گذاری و ... است.

مثال: هنگامی که اذان ظهر از بلندگوی مدرسه پخش می شود، گرایش ایمانی فرد به عنوان یک شایستگی، او را به شرکت در نماز جماعت مدرسه وادار می دارد.

علم: این عنصر شامل کسب معرفت و شناخت، بصیرت، آگاهی، درک در زمینه علمی، فناوری، زیستی، اجتماعی و ... است.

مثال: علم به چگونگی وضو ساختن و نماز خواندن نوعی



میزان و کیفیت خودباوری و خودارزیابی؛ نشانه‌های ایمان و توجه به ارزش‌ها؛ نشانه‌های اخلاقی.

چارچوب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی سند برنامه درسی ملی

با توجه به تغییر نقش‌ها در فرایند یاددهی - یادگیری، شیوه ارزشیابی نیز می‌باید بر همین اساس تدوین شود. در راستای اجرای بند دوم از نوزدهمین هدف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و به منظور فراهم آوردن زمینه مناسب برای ارزشیابی شایستگی‌های دانش‌آموزان در حوزه‌های یازده‌گانه تربیت، ذیل ساحت‌های تعلیم و تربیت، چارچوب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی شایستگی محور به این شرح به تصویب رسیده است:

یادگیری شایستگی محور: مجموعه صفات و توانایی‌هایی که یادگیرنده با ترکیب و هماهنگ کردن دانش، نگرش، گرایش (میل)، باور، اراده و مهارت‌های مرتبط با ساحت‌های شش‌گانه و به صورت کل سازمان یافته در وجود خود فعلیت می‌بخشد و امکان عملکرد موفقیت آمیز و آگاهانه را برای درک رابطه‌ها و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران بر اساس معیارهای اسلامی فراهم می‌کند (عمل).

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی شایستگی محور: جمع‌آوری و تحلیل نظام‌دار شواهدی از دستیابی یادگیرنده به مراتبی از شایستگی در فرایند تربیت در طول دوره / سال تحصیلی به منظور قضاوت در مورد ارزش آن‌ها بر اساس ملاک‌ها و سطوح عملکرد تعیین شده در هدف‌ها به منظور اصلاح و هدایت یادگیری / ارتقای آنان به پایه‌ها / دوره‌های تحصیلی بالاتر.

ارزشیابی پیشرفت تربیتی و تحصیلی فرایند محور: جمع‌آوری و تحلیل نظام‌دار شواهد درباره فرایند دستیابی یادگیرنده به مراتبی از شایستگی‌ها یا نتایج یادگیری به منظور

قضاوت و ارائه بازخورد برای اصلاح و هدایت عملکرد در طول پایه / دوره تحصیلی. در این نوع ارزشیابی فعالیت‌های فراگیرندگان در طول یک دوره آموزش مورد سنجش قرار می‌گیرند. این نوع ارزشیابی در دوره ابتدایی با عنوان ارزشیابی «کیفی - توصیفی» و در دوره‌های تحصیلی متوسطه اول و دوم با عنوان «مستمر - تکوینی» معروف شده است.

در عمل این نوع ارزشیابی در حد مطلوب در مدرسه‌ها نهاده نشده است. مهم‌ترین علت آن بی‌توجهی به رابطه تنگاتنگ و درهم تنیده بودن این ارزشیابی با فرایند تدریس است. به طور طبیعی در فرایند «تدریس فعال» (کاوشگری، تعاملی، دست‌ورزی و ...) امکان ارزشیابی فرایندی مهیا می‌شود. دانش‌آموزان بدون اینکه متوجه شوند، عملاً از سوی معلمان ارزشیابی می‌شوند. این نوع ارزشیابی در درجه اول به یادگیری کمک می‌کند (مجبی، ۱۳۹۵).

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی نتیجه محور: جمع‌آوری و تحلیل نظام‌دار شواهد درباره میزان دستیابی یادگیرنده به مراتبی از شایستگی‌ها یا نتایج یادگیری به منظور قضاوت و تصمیم‌گیری درباره ارتقای آنان.

ارزشیابی پیشرفت تربیتی با رویکرد تلفیقی: تلفیق شواهد و نتایج حاصل از ارزشیابی فرایند محور و نتیجه محور به منظور قضاوت و تصمیم‌گیری برای ارتقای یادگیرندگان به پایه تحصیلی بالاتر در دوره‌های اول و دوم متوسطه.

اصول ارزشیابی تحصیلی و تربیتی در سند برنامه درسی ملی

معلم باید بتواند:

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

۲. با ارائه شواهد متنوع و کافی، امکان قضاوت در خصوص سطح دستیابی دانش‌آموزان به هدف‌های برنامه‌های درسی را فراهم آورد.

۳. به صورت منعطف و مستمر، با توجه به وجوه متفاوت یادگیری هر یک از دانش‌آموزان، فرایند دستیابی به هدف‌ها و چگونگی اقدام مؤثر را منعکس کند.

۴. با تأکید بر خودآگاهی، خودارزیابی و تصمیم‌گیری از سوی دانش‌آموزان، چگونگی جبران کاستی‌ها و دستیابی به سطوح بالاتر شایستگی در هر یک از حوزه‌های یادگیری را تدارک

ببیند.

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

۶. با تأکید بر بهره‌گیری از تکلیف‌های عملکردی در سنجش میزان دستیابی دانش‌آموزان به شایستگی‌ها و تلاش برای تحقق جامعه‌محوری و دستیابی به مراتبی از حیات طیبه، گزارش عملکرد تحصیلی و تربیتی دانش‌آموز را با همکاری خود او، اولیای مدرسه و والدین تنظیم و ارائه کند (محبی، ۱۳۹۵: ۷۰).

آنچه معلم در این نوع ارزشیابی باید بداند

۱. تفکر و مهارت سطح بالای دانش‌آموزان باید سنجیده شود، نه آموخته‌های طوطی‌وار آنان.

۲. معلم باید به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان عنایت ویژه‌ای داشته باشد و به جای مقایسه عملکرد دانش‌آموزان با هم، به مقایسه عملکرد دانش‌آموزان با هدف‌های آموزش و عملکرد قبلی خودشان و توانایی آنان توجه کند.

۳. دانش‌آموزان به سوی آموختن مهارت‌های زندگی واقعی، حل مسئله‌ها و معضلات اجتماعی، و ایجاد روابط مناسب بین مدرسه و جامعه.

۴. همکاری‌های گروهی و رشد اجتماعی باید جایگزین رقابت‌های فردی شود.

۵. پرورش توانایی خودسنجی و قضاوت در مورد عملکرد خود و دیگران باید از ثمره‌های ارزشیابی معلم باشد.

۶. ارزشیابی باید بر هدف‌های آموزشی استوار باشد و برای انجام آن، متناسب با مواد درسی و هدف‌های هر درس، از انواع ابزارها، فن‌ها و راهبردهای سنجش استفاده شود.

نتیجه

آیین‌نامه جدید ارزشیابی، با پیش‌بینی سهمی برای فرایند یادگیری در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان، رویکردی را به وجود آورده است که از طریق آن می‌توان هویت فردی دانش‌آموزان را نیز مورد توجه قرار داد. توجه به فعالیت‌های فرایندی دانش‌آموز در قالب سنجش عملکرد و نحوه کوشیدن وی، ضمن آشکار کردن استعدادها و توانایی‌های منحصر به فرد هر یک از آن‌ها، امکان تولید دانش، نوآوری و خلاقیت را

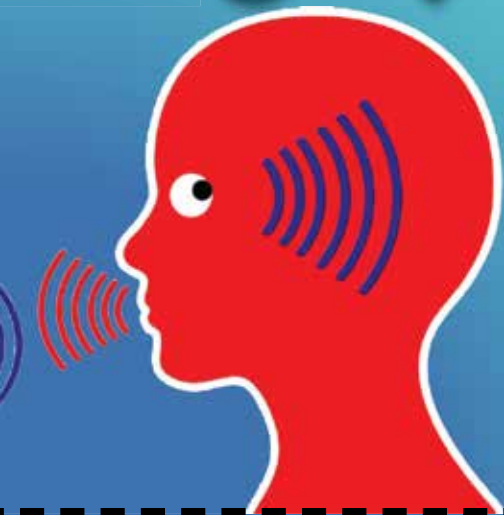
فراهم می‌کند. گفتنی است فرایندها و فراورده‌های یادگیری غیرشناختی دانش‌آموزان با روش‌های معمول قابل اندازه‌گیری نیستند.

در زمینه فعالیت‌های خارج از کلاس، با توجه به حجم تلاشی که برای انجام این گونه تکلیف‌ها لازم است، می‌باید موضوع این گونه تکلیف‌ها متنوع و جذاب باشد تا بتواند انگیزه مورد نیاز برای فعالیت را در دانش‌آموزان فراهم کند. این تکلیف‌ها می‌باید عمدتاً از مسئله‌های زندگی دانش‌آموزان انتخاب شوند و مهارت‌های زندگی را در آن‌ها تقویت کنند. انتقال دانستنی‌ها و نگرش‌ها و مهارت‌های مؤثر به صحنه زندگی، موجب پایداری آموخته‌ها و افزایش مهارت کاربست آن‌ها در حل مسئله‌های زندگی خواهد شد. بدون تردید معلمان می‌توانند راه‌های بدیع و گوناگونی را نیز ابداع و پیشنهاد کنند، ولی ارائه این نمونه فعالیت‌ها، به‌عنوان یک تجربه مؤثر، می‌تواند شروعی برای کارهای جدیدتر و جدی‌تر در جهت ارزشیابی فرایندمحور در مدرسه‌ها باشد.

منابع

۱. سند برنامه درسی ملی وزارت آموزش و پرورش.
۲. آئین‌نامه ارزشیابی تحصیلی و تربیتی دوره راهنمایی تحصیلی (۱۳۸۶).
۳. معاونت آموزش و پرورش عمومی. انتشارات رای دانش. تهران. چاپ اول.
۴. فلاحیان، ناهید و همکاران (۱۳۸۹). روش آموزش مطالعات اجتماعی. نشر کتاب‌های درسی ایران. تهران.
۵. سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۴). فرایند و فراورده‌های یادگیری. نشر دوران. تهران.
۶. محبی، عظیم (۱۳۹۵). مدرسه و تربیت دانش‌آموز فکور. انتشارات مرآت. تهران.
۷. آقازاده، محرم (۱۳۹۵). راهنمای سنجش و ارزشیابی آغازین. انتشارات مرآت. تهران.
۸. محبی، عظیم (۱۳۹۳). تبیین یادگیری و آموزش. انتشارات آوای نور. تهران.
۹. عابدی کرجی‌بان، زهره (۱۳۹۴). برنامه درسی طراحی، اجرا و ارزشیابی. انتشارات آوای نور. تهران.

مهارت گفت‌وگو در کتاب‌های درسی ابتدایی



مطالعهٔ موردی: تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی

ویدا هاشمیان تبریزی پور
کارشناس ارشد پژوهشگری علوم اجتماعی
عباس نعمی جوهری
دکترای جامعه‌شناسی سیاسی
مجید حسینی نثار
دکترای مسائل اجتماعی ایران

چکیده

بنا بر نتایج تحقیق حاضر، در تدوین کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی بر رویکرد تفکرمدار تأکید شده است. چنان‌که بیشترین فراوانی ثبت مفهوم‌های معادل مؤلفه‌های «مهارت گفت‌وگو» در ۱۰ جلد کتاب موردبررسی، «مؤلفهٔ تفکر و استدلال» با تعداد ۲۱۷ مورد معادل ۳۱ درصد است. همچنین، درحالی‌که مؤلفه‌های «تفکر و استدلال» و «سخن گفتن» بیشترین فراوانی را در کتاب‌ها به خود اختصاص داده‌اند، به مهارت «سؤال کردن» و مؤلفهٔ «ادب و احترام» توجه نشده است. در مجموع به مؤلفه‌های مهارت گفت‌وگو به‌طور یکسان توجه نشده است و توزیع این مهارت‌ها در پایه‌های متفاوت دورهٔ ابتدایی نیز متوازن نیست.

کلیدواژه‌ها: گفت‌وگو، تحلیل محتوا، کتاب فارسی، کتاب مطالعات اجتماعی، دورهٔ ابتدایی

کارکرد آموزش و پرورش در ایجاد و تقویت مهارت گفت‌وگو از اهمیت فراوانی برخوردار است. در عصر حاضر، به دلیل پیچیدگی نظام اجتماعی، آموزش و پرورش رسمی نقش گسترده‌تری نسبت به گذشته ایفا می‌کند و بخشی از هدف‌های آن به مقولهٔ مهارت‌های زندگی، از جمله مهارت گفت‌وگو اختصاص دارد. هدف تحقیق حاضر تحلیل محتوای مهارت گفت‌وگو در کتاب‌های درسی دورهٔ ابتدایی (کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی) به لحاظ شاخص‌های موردنظر بوده است. برای نیل به این هدف، محتوای کتاب‌های درسی یادشده، با استفاده از «بازبینی» (چک‌لیست) شاخص‌های مهارت گفت‌وگو که از نظریات گفت‌وگویی هابرماس، تانن و باختین و نیز برنامهٔ درسی کتاب‌ها استخراج شده بود، موردبررسی و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان دادند که در کتاب‌های فارسی دورهٔ ابتدایی در مقایسه با کتاب‌های مطالعات اجتماعی، بیشتر به تقویت مهارت گفت‌وگو پرداخته شده است.

بیان مسئله

مهارت‌های ارتباطی به‌طور کلی مربوط به فرایند برقراری ارتباط میان حداقل دو نفر هستند و به مجموعه رفتارهایی اطلاق می‌شوند که به انسان کمک می‌کنند میان عواطف و نیازهای خود ارتباط برقرار کنند و به هدف‌های میان‌فردی و اجتماعی دست یابند. به عبارت دیگر،

مهارت‌های اجتماعی رفتارهای آموخته‌شده‌ای هستند که بر روابط بین فردی با همسالان و سایر افراد بزرگسال تأثیر می‌گذارند (پالاهنگ، ۱۳۷۸).

مهارت گفت‌وگو و در پی آن، توانایی جلب نظر و متقاعدسازی دیگران هنگام مکالمه، منافع افراد را تأمین خواهد کرد. مهارت گفت‌وگو باعث می‌شود به اعتبار

اجتماعی افراد افزوده شود و در مسیر رسیدن به هدف‌های خود نیز به موفقیت نزدیک‌تر شوند. انسان‌های موفق با دیگران به گونه‌ای رفتار و صحبت می‌کنند که به خوبی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند، تعاملات خوبی با دیگران دارند و روابط اجتماعی پرثمری را برقرار می‌کنند. آموزش مهارت‌های زندگی، به‌ویژه مهارت گفت‌وگو، از طریق راه‌های متعدد جامعه‌پذیری صورت می‌گیرد. قاعدتا بخش مهمی از تکوین و تقویت مهارت گفت‌وگو بعد از خانواده بر عهده نظام آموزش و پرورش قرار دارد (درانی و ابراهیمی‌مقدم، ۱۳۹۷: ۵۴).

امروزه آموزش و پرورش یکی از سازمان‌های پیچیده و بزرگ اجتماعی هر کشور محسوب می‌شود. عصر کنونی را عصری می‌دانند که در آن هدف از آموزش و پرورش تنها انتقال میراث فرهنگی و تجربه‌های بشری به نسل جدید نیست، بلکه رسالت آموزش و پرورش، ایجاد تغییرات مطلوب در نگرش‌ها، شناخت‌ها و در نهایت، رفتار انسان‌هاست (همان، ۱۳۹۷: ۲۸).

سازمان آموزش و پرورش برای ایجاد و تقویت مهارت گفت‌وگو در نسل‌های آینده کشور ابزارهای سه‌گانه فضای آموزشی، معلم و کتاب‌های درسی را در اختیار دارد. در این میان کتاب‌های درسی مهم‌ترین ابزار نظام آموزش و پرورش در تقویت و تعمیق مهارت گفت‌وگو در ذهن دانش‌آموزان هستند. زیرا کتاب‌های درسی بدنه دانشی را شکل می‌دهند که به‌صورت آگاهانه در مدرسه‌ها انتقال می‌یابند. از آنجا که کتاب‌های درسی در سراسر کشور یکسان‌اند، بر تهیه و تدوین آن‌ها نظارت می‌شود، و مورد استفاده دانش‌آموزان گروه‌های سنی متفاوت قرار می‌گیرند،

می‌توان از آن‌ها به‌عنوان یک وسیله ارتباطی بادوام در امر جامعه‌پذیری و تقویت مهارت گفت‌وگو نام برد. از سازمان آموزش و پرورش انتظار می‌رود با توجه به اهمیت موضوع مهارت گفت‌وگو، گسترده‌ی فرهنگ ایرانی و قرار داشتن دانش‌آموزان در شرایطی که بیشترین نیاز را برای ابراز خواسته‌های خود از طریق گفت‌وگو دارند، در تدوین متن‌های درسی از شیوه‌های گوناگون تقویت مهارت گفت‌وگو استفاده کند (دهقانی، ۱۳۸۸: ۳۴).

با توجه به نقش مجموعه نظام آموزشی در شکل‌گیری یا تقویت مهارت‌های گفت‌وگو سؤال‌های متعددی مطرح می‌شوند؛ از این قبیل که: نظام تعلیم و تربیت کنونی چگونه در تقویت مهارت‌های گفت‌وگویی دانش‌آموزان ایفای نقش می‌کند؟ تا چه حد کتاب‌های درسی، به‌ویژه کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی، توجه دانش‌آموزان را به یادگیری و اهمیت مهارت‌های گفت‌وگو جلب می‌کنند؟ یکی از راه‌های دستیابی به پاسخ مطلوب برای چنین پرسش‌هایی، تحلیل و بررسی محتوای کتاب‌های درسی فارسی و مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی است.

چارچوب نظری

تحولات نظری در محافل فکری علمی و دانشگاهی (آکادمیک) از جمله عوامل مهمی هستند که زمینه‌های مقبولیت ایده گفت‌وگو را فراهم ساخته‌اند. به نظر می‌رسد بررسی آرای گفت‌وگوی نظریه‌پردازان برجسته معاصر، نظیر **هابرماس**، **تانن** و **باختین**، بتواند چشم‌انداز جدیدی در این جهت بگشاید. نظریه‌های این متفکران معطوف به مفهوم‌های نوینی از گفت‌وگوست و خود مبین تحول جهان اندیشه به سوی گفت‌وگوست (خانیکی، ۱۳۸۱).

در نظریه کنش ارتباطی **هابرماس**^۱، مشارکت‌کنندگان در وهله اول به‌سوی موفقیت‌های فردی خود سمت‌گیری نمی‌کنند. آن‌ها هدف‌های فردی خود را تحت شرایطی دنبال می‌کنند که بتوانند نقشه‌های کنش خود را بر مبنای تعریف‌های مشترک از وضعیت هماهنگ کنند. گفت‌وگو هسته مرکزی کنش ارتباطی به حساب می‌آید، چرا که کنش ارتباطی از دید هابرماس، در پی تحقیق تفاهم است و این تفاهم از مسیر گفت‌وگو حاصل خواهد شد. هابرماس، در «نظریه کنش ارتباطی» خود، به دنبال ایجاد جامعه‌ای است که در آن کنشگران بتوانند بدون تحریف با هم ارتباط داشته باشند و این ارتباط صرفاً مبتنی بر استدلال و منطق باشد و هیچ‌گونه اجبار و الزامی در آن مداخله نکند. کنش ارتباطی، نوعی کنش اجتماعی معطوف به حصول تفاهم محسوب می‌شود (هابرماس، ۱۳۸۴: ۳۸۹).

براساس نظریه **تانن**^۲، بسیاری از مردم فکر می‌کنند که گفت‌وگو در یادگیری تداخل ایجاد می‌کند. این برای نوع خاصی از گفت‌وگوی مخالف که در فرهنگ رسانه‌های ما به‌طور فزاینده‌ای رواج دارد، صادق است. تانن (۱۹۹۸) بر این باور



این پژوهش مهارت گفت‌وگو بوده است. واحد تحلیل «مضمون» بود که در متن، تصویرها، پرسش‌ها و تمرین‌های هر یک از کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی مورد بررسی قرار گرفت.

جامعه آماری

شامل همه کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بود. این کتاب‌ها عبارت‌اند از شش کتاب فارسی از اول تا ششم دوره ابتدایی و کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم که مجموعاً ۱۰ جلد کتاب درسی دوره ابتدایی را شامل می‌شوند.

تعریف مفهومی و عملیاتی گفت‌وگو

دیوید بوهم^۵ گفت‌وگو را فرایندی می‌داند که در ارتباط خود با خود یا با افراد دیگر و یا محیط او شکل می‌گیرد. هیچ هدفی را دنبال نمی‌کند اما نتیجه‌ای به بار می‌آورد که حاصل آن درک و فهم تازه برای کسانی است که در جریان این فرایند قرار می‌گیرند. در این فرایند سیر و جریانی از معنی در همه گروه روان و به پیدایش نوعی فهم تازه منجر می‌شود؛ چیزی که بدیع و خلاقانه است. همین معنای مشترک است که چسب یا سیمانی می‌شود که افراد و جوامع را به یکدیگر می‌چسباند (۱۳۸۱: ۳۲). در این تحقیق، مهارت گفت‌وگو با ۹ مؤلفه گوش‌دادن، سخن‌گفتن، پاسخ‌دادن به سؤال، سؤال کردن، مشورت کردن، استفاده از زبان بدن (در قالب نمایش و بازی)، ارائه گزارش، تفکر کردن و استدلال، و رعایت ادب و احترام در قالب ثبت تعدادی از مضامین در یک «بازبین» (چک‌لیست) سنجیده می‌شود.

یافته‌های تحقیق

نتایج بررسی جدول رتبه‌بندی کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی (جدول ۱) بر اساس میزان پرداختن به مهارت گفت‌وگو حاکی از آن است که کتاب فارسی اول ابتدایی با فراوانی ۱۴۲ مورد، با ۲۸/۴ درصد، دوم ابتدایی با فراوانی ۱۰۶ مورد با ۲۱/۲ درصد، سوم ابتدایی با فراوانی ۷۷ مورد با ۵/۱۵ درصد، چهارم و پنجم ابتدایی با فراوانی ۶۷ مورد با ۱۳/۴ درصد، و ششم ابتدایی با فراوانی ۴۰ مورد با ۸/۱ درصد، رتبه‌های اول تا پنجم میزان به کارگیری مهارت گفت‌وگو را در پایه‌های گوناگون تحصیلی دوره ابتدایی در درس فارسی به خود اختصاص داده‌اند.

است که وقتی دانش‌آموزان در بحث در کلاس درس مشارکت می‌کنند، در حال گفت‌وگو به منظور یادگیری هستند. راه‌های بسیاری وجود دارد که گفت‌وگو می‌تواند به یادگیری کمک کند: اول، گفت‌وگو شامل توسعه دانش، استدلال و ارزیابی است. نشان داده شده است که این فعالیت‌ها به یادگیری مفهومی عمیق‌تر کمک می‌کنند.

● دوم، مشارکت در گفت‌وگو به دانش‌آموزان در مورد ساختارهای استدلالی کمک می‌کند.

● سوم، به این دلیل که گفت‌وگوی تولیدی نوعی مشارکت است، می‌تواند به توسعه آگاهی اجتماعی و توانایی‌های مشارکت بیشتر کمک کند.

● چهارم، گروهی از افراد در محل کار، منزل، گردهمایی‌های اجتماعی، اغلب روش‌های گفت‌وگوی مشترکی دارند و مشارکت مؤثر در این گروه‌ها می‌تواند به یادگیری نحوه گفت‌وگوی درون آن‌ها بینجامد.

باختین^۳ بنیان «مکالمه‌گری» یا «گفت‌وشنود» را بر رابطه بین خود و دیگری بنا می‌نهد. از نظر وی گفت‌وگو از سه جزء تشکیل می‌شود: سخنگو، شنونده - مخاطب و رابطه میان این دو. در نتیجه زبان و آنچه زبان بیان می‌کند، یعنی اندیشه‌ها، شخصیت‌ها، شکل‌های حقیقت و غیره، همواره محصول تعامل میان حداقل دو نفر است. باختین (۱۹۸۴) مفهوم گفت‌وگو را در تقابل با مفهوم «تک‌صدایی» (مونولوگ) قرار می‌دهد که توسط یک شخص یا یک نهاد گفته و بیان می‌شود. همه گفتارها در پاسخ به گفتارهای پیشین بیان می‌شوند و معطوف به مخاطب هستند. به این معنا، زبان از طریق تعامل اجتماعی در زمینه آموخته می‌شود. گفتار پدیده‌ای اجتماعی است و خصلت آن از دو چیز ناشی می‌شود: اولاً گفتار خطاب به کسی ادا می‌شود و ثانیاً گوینده خود موجودی اجتماعی است. این ارتباط و عمل متقابل گفتاری و کلامی به نظر باختین بنیادی‌ترین خصیصه زبان است.

روش تحقیق

در این پژوهش، از روش تحلیل محتوای کمی استفاده شده است. در تعریف هولستی^۴، تحلیل محتوا هر روش و شیوه‌ای برای به‌دست‌آوردن استنباط‌ها از طریق تعریف نظام‌مند (سیستماتیک) و عینی ویژگی‌های پیام است. متغیر اصلی در



جدول ۱. فراوانی و درصد مؤلفه‌های مهارت‌های گفت‌وگو در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی

نام کتاب: فارسی دوره ابتدایی													
مؤلفه‌ها	اول		دوم		سوم		چهارم		پنجم		ششم		جمع
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	درصد
گوش کردن	۳۲	۶/۴	۴	۰/۸	۶	۱/۲	۶	۱/۲	۵	۱	۳	۰/۶	۵۶
سخن گفتن	۲۹	۵/۸	۲۸	۵/۶	۳۸	۷/۶	۱۰	۱/۲	۱۳	۲/۶	۲	۰/۴	۱۲۰
پاسخ دادن	۳۰	۶	۳۱	۶/۲	۱	۰/۲	۴	۰/۸	۱	۰/۲	۱	۰/۲	۷۰
سؤال کردن	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
مشورت کردن	۱	۰/۲	۲	۰/۴	۱	۰/۲	۳	۰/۶	۱۰	۲	۲	۰/۴	۱۹
استفاده از زبان بدن	۲۲	۴/۴	۱۱	۲/۲	۴	۰/۸	۲	۰/۴	۴	۰/۸	۰	۰	۴۳
ارائه گزارش	۱۴	۲/۸	۱۲	۲/۴	۰	۰	۷	۱/۴	۱	۰/۲	۶	۱/۲	۴۰
تفکر و استدلال	۴۷	۲/۸	۱۸	۳/۶	۲۷	۵/۵	۳۴	۶/۸	۳۲	۶/۶	۲۶	۵/۳	۱۵۰
ادب و احترام	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰/۲	۰	۰	۰	۰	۱
مفهوم مهارت گفت‌وگو	۱۴۲	۲۸/۴	۱۰۶	۲۱/۲	۷۷	۱۵/۵	۶۷	۱۳/۴	۶۷	۱۳/۴	۴۰	۸/۱	۴۹۹

در کتاب‌های مطالعات اجتماعی ابتدایی، ۳ مورد معادل ۵/۱ درصد به مؤلفه گوش کردن، ۵۲ مورد معادل ۲۵ درصد به مؤلفه سخن گفتن، ۶ مورد معادل ۳ درصد به مؤلفه پاسخ دادن به سؤال، ۴۹ مورد معادل ۲۴ درصد به مؤلفه مشورت کردن، ۳ مورد معادل ۵/۱ درصد به مؤلفه استفاده از زبان بدن، ۱۹ مورد معادل ۹ درصد به مؤلفه گزارش دادن، ۶۷ مورد معادل ۶/۳۲ درصد به مؤلفه تفکر و استدلال، و ۷ مورد معادل ۴/۳ درصد به مؤلفه رعایت ادب و احترام پرداخته شده است. به مؤلفه سؤال کردن در هیچ یک از کتاب‌های مطالعات اجتماعی توجه نشده است.

جدول ۲. فراوانی و درصد مؤلفه‌های مهارت‌های گفت‌وگو در کتاب‌های مطالعات اجتماعی ابتدایی

نام کتاب: مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی										
مؤلفه‌ها	سوم		چهارم		پنجم		ششم		جمع	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
گوش کردن	۰	۰	۰	۰	۳	۱/۵	۰	۰	۳	۵/۱
سخن گفتن	۲	۱	۳	۱/۵	۱۳	۶	۳۴	۱۶/۵	۵۲	۲۵
پاسخ دادن	۰	۰	۰	۰	۳	۱/۵	۳	۱/۵	۶	۳
سؤال کردن	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
مشورت کردن	۱۱	۵	۵	۲/۵	۱۰	۵	۲۳	۱۱	۴۹	۲۴
استفاده از زبان بدن	۱	۰/۵	۱	۰/۵	۰	۰	۱	۰/۵	۳	۵/۱
ارائه گزارش	۱	۰/۵	۱	۰/۵	۲	۱	۱۵	۷/۵	۱۹	۹
تفکر و استدلال	۲۴	۱۲	۷	۳	۱۰	۵	۲۶	۱۳	۶۷	۶/۳۲
ادب و احترام	۰	۰	۰	۰	۶	۳	۱	۰/۵	۷	۴/۳
جمع	۳۹	۱۹	۱۷	۸	۴۷	۲۳	۱۰۳	۳۷	۲۰۶	۱۰۰



نتیجه‌گیری

با توجه به بررسی‌های انجام‌شده در این تحقیق، در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، ضمن تشویق دانش‌آموزان به کاربرد عملی مهارت‌های زبانی، زمینه‌هایی برای تقویت مهارت‌های ذهنی نیز فراهم شده است. این موضوع هم در نگاره‌ها و هم در متن‌ها و فعالیت‌های متنوع کتاب به‌طور عینی مشهود است. در این رویکرد معلم کسی است که با تشکیل گروه‌های فعال دانش‌آموزان در کلاس، فرایند زبان‌آموزی و تفکر را در نظر می‌گیرد و در صورت لزوم، آنان را راهنمایی و هدایت می‌کند. فعالیت‌های شفاهی کتاب فارسی به این امر کمک می‌کند.

بنابر نتایج تحقیق حاضر، در تدوین کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر رویکرد تفکرمدار تأکید شده و در تدوین برنامه درسی ملی جدید نیز به رویکرد تفکرمدار توجه ویژه‌ای شده است. چنانچه بیشترین فراوانی ثبت مفهوم‌های معادل مؤلفه‌های مهارت گفت‌وگو در ۱۰ جلد کتاب موردبررسی، مؤلفه تفکر و استدلال با تعداد ۲۱۷ مورد معادل ۳۱ درصد، در بالاترین میزان به کارگیری و رتبه اول قرار دارد. برای پرورش و تعمیق توانایی دانش‌آموزان در مهارت‌های زبانی انتظار می‌رود آنان در برابر محرک‌های دیداری و شنیداری واکنش لازم را نشان دهند، تا به درجه‌ای معین از مهارت‌های زبانی برسند؛ مثلاً گوش دادن به سخنان معلم و هم‌کلاسی‌ها، صحبت کردن یا سخن گفتن و توضیح دادن درباره نگاره‌ها، گفت‌وگو درباره تصاویرهای کتاب، پاسخ به سؤال‌های معلم، خواندن متن درس و ... این نمونه‌ها احاطه رویکرد قابلیت‌مدار را بر برنامه درسی زبان‌آموزی نشان می‌دهند. بر اساس این

نتایج بررسی و مقایسه میزان آموزش مهارت گفت‌وگو در کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی در سال‌های متفاوت دوره ابتدایی (جدول ۳) حاکی از آن است که پایه ششم ابتدایی، با ۱۴۳ مورد معادل ۲۰/۲۸ درصد در رتبه اول میزان پرداختن به آموزش مهارت‌های گفت‌وگو قرار دارد. پایه اول ابتدایی، با ۱۴۲ مورد معادل ۲۰/۱۴ درصد در رتبه دوم، پایه سوم ابتدایی، با ۱۱۶ مورد معادل ۱۶/۴ درصد، در رتبه سوم، پایه پنجم ابتدایی، با ۱۱۴ مورد معادل ۱۷/۱۶ درصد در رتبه چهارم، پایه دوم ابتدایی، با ۱۰۶ مورد معادل ۱۵ درصد در رتبه پنجم، و پایه چهارم، با ۸۴ مورد معادل ۱۱/۹ درصد در رتبه ششم قرار دارد.

جدول ۳. مقایسه مؤلفه‌های مهارت‌های گفت‌وگو در کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی در پایه‌های گوناگون دوره تحصیلی ابتدایی

مؤلفه‌های مهارت‌های گفت‌وگو							
رتبه	جمع		مطالعات اجتماعی		فارسی		مؤلفه‌ها
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
دوم	۲۰/۱۴	۱۴۲	—	—	۲۰/۱۴	۴۱۲	پایه اول
پنجم	۱۵	۱۰۶	—	—	۱۵	۱۰۶	پایه دوم
سوم	۱۶/۴	۱۱۶	۶	۳۹	۱۱	۷۷	پایه سوم
ششم	۱۱/۹	۸۴	۲	۱۷	۹/۵	۶۷	پایه چهارم
چهارم	۱۷/۱۶	۱۱۴	۷	۴۷	۹/۵	۶۷	پایه پنجم
اول	۲۰/۲۸	۱۴۳	۱۴	۱۰۳	۶	۴۰	پایه ششم
—	۱۰۰	۷۰۵	۲۹	۲۰۶	۷۱	۴۴۹	جمع



خود را توسعه دهند.

پی‌نوشت‌ها

1. Habermas
2. Tanen
3. Bakhtin
4. Holisti
5. David Bohm

منابع

۱. ابراهیمی مقدم، ندا و درانی، کمال (۱۳۹۷). «تحلیل تئولوژیک مهارت‌های اجتماعی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش». نشریه مدیریت فرهنگ سازمانی. تابستان ۱۳۹۷. دوره ۱۶ شماره ۲.
۲. بوهیم، دیوید (۱۳۸۱) درباره دیالوگ. ترجمه محمدعلی حسین‌نژاد. دفتر پژوهش‌های فرهنگی. تهران.
۳. خانیکی، هادی (۱۳۸۱). «گفت‌وگوی تمدن‌ها و ارتباطات بین‌المللی: بررسی زمینه‌های عینی و ذهنی در سه دهه پایانی قرن بیستم». پایان‌نامه دکتر. دانشگاه علامه طباطبائی. تهران.
۴. دهقانی، مرضیه (۱۳۸۸). «تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس مهارت‌های اجتماعی با توجه به دیدگاه آموزگاران». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۱۴۸.
۵. هابرماس، یورگن (۱۳۸۴). نظریه کنش ارتباطی (ج ۱). ترجمه کمال پولادی. روزنامه ایران. تهران. چاپ اول.
۶. هولستی، الف رادولف (۱۴۰۰). تحلیل محتوا در علوم انسانی و اجتماعی. ترجمه نادر سالارزاده امیری. انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی. تهران. چاپ هشتم.
7. Bakhtin(1984). Problems if Dostoevskys Poetics. Edited and Translated by Caryl Emerson. manchester.. manchester University pres.
8. Tannen, D. (1998). The argument culture: Moving from debate to dialogue. New York: Random House Trade.

رویکرد، زبان‌آموز کسی است که می‌تواند در کسب قابلیت‌های زبانی توفیق یابد. نتایج تحقیق حاضر نیز حاکی از آن است که در تدوین کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر رویکرد قابلیت‌مدار تأکید شده است.

بر اساس رویکرد قابلیت‌مدار، به هر سه حیطه شناختی، مهارتی و نگرشی توجه شده و بخش تمرین‌ها و تکلیف‌های کتاب‌ها بیشترین میزان به کارگیری مصداق‌های مؤلفه‌های گفت‌وگو را به خود اختصاص داده است که حاکی از تلاش برای افزایش توانایی و قابلیت مهارت‌های خاص سخن گفتن و ... بوده است. در این تحقیق مشاهده شد که سخن گفتن با ۱۷۲ مورد معادل ۲۴ درصد در رتبه دوم میزان به کارگیری در کتاب‌های درسی قرار داشته است که حاکی از توجه مؤلفان کتاب به این بخش از مهارت گفت‌وگوست.

پیشنهادهای کاربردی

۱. در تألیف کتاب‌های درسی فارسی و مطالعات اجتماعی، به ارتباط عمودی بین کتاب‌ها در پایه‌های متفاوت توجه بیشتری صورت گیرد و محتوای کتاب‌های درسی فارسی و مطالعات اجتماعی در پرداختن به مؤلفه‌های مهارت گفت‌وگو، همسو و هم‌راستا باشند و ویژگی‌های دانش‌آموزان را مدنظر قرار دهند.

۲. در بیان و تقویت مفهوم‌های گفت‌وگو در همه کتاب‌های درسی دوره ابتدایی به تمامی مؤلفه‌های مهارت گفت‌وگو، مانند سؤال کردن، مشورت کردن، رعایت ادب و احترام، و گوش دادن توجه شود تا دانش‌آموزان در تمامی جهات توانایی گفت‌وگویی

به سوی روان شناسی م

اشاره

«نهمین کنگره انجمن روان شناسی ایران» از ۲۴ تا ۲۶ آبان ۱۴۰۲ برگزار شد. دکتر **سیدحسین سراج زاده**، رئیس قبلی انجمن جامعه شناسی ایران و استناد جامعه شناسی دانشگاه خوارزمی، در نشست «فرهنگ، جامعه و سلامت روان» این کنگره، به تبیین جامعه شناسی بیماری های روانی پرداخت. آنچه در ادامه می خوانید خلاصه سخنان اوست.

در این فرصت می کوشم به دو پرسش پاسخ دهم:

۱. چگونه بیماری روانی یا تنی می تواند یک مسئله اجتماعی باشد و به صورت جامعه شناسانه تبیین شود؟
۲. تبیین اجتماعی بیماری روانی چه دلالتی برای روان شناسی و نقش روان شناسان دارد؟

ابتدا به داده های جدید پیمایش های سلامت روان اشاره می کنم:

پیمایش های سلامت روان که روان شناسان انجام داده اند نشان می دهند، در سال ۱۴۰۰ شیوع اختلالات روانی در جمعیت ۱۵ تا ۶۴ ساله کشور ۳۰ درصد بوده است. این نسبت در تهران به ۳۷ درصد رسیده است. در سال ۱۳۹۰ حدود ۲۴ درصد جمعیت کشور دچار اختلال روان بوده اند. در سال ۱۳۸۰ این نسبت ۲۱ درصد بوده است. یعنی در یک بازه زمانی ۲۰ ساله، با حدود ۹ درصد رشد در اختلالات روانی بین بزرگسالان روبه رو بوده ایم. در شهر تهران میزان شیوع حدود ۷ درصد بیش از میانگین کشوری است. این میزان از شیوع و آهنگ رشد بیماری، یک مسئله اجتماعی است. یعنی مشکلی است که دیگر علت آن را نباید فقط در نارسایی ها و کاستی های افراد دید و آن را به صورت فردی تبیین کرد.

سی رایت میلز، جامعه شناس مشهور و تأثیرگذار آمریکایی، با طرح مفهوم «تخیل جامعه شناختی»^۱ بیان می دارد که جامعه شناسی وظیفه دارد که نشان دهد وضعیت افراد به صورت اجتناب ناپذیری به ساختارهای جامعه پیوند خورده است و مشکل افراد را نباید به خود آن ها محدود دانست و فقط با روش های فردی برای آن چاره جویی کرد.

مشکل افراد را باید در ترتیبات نهادی و شیوه های سازمان دهی اجتماعی و با توجه به شرایط اجتماعی، اقتصادی و تاریخی دید که او را احاطه کرده اند و این مشکل را برای او و دیگران فراهم ساخته اند؛ مشکلاتی مثل نابرابری ها و تبعیض ها، نظام های اداری و سیاسی فاسد، سرکوبگر و محدودیت آفرین، نظام های آموزشی ناکارآمد و ... بر این مینا، فردی که گرفتار مشکلی است، چه این مشکل بیکاری باشد یا بیماری و اختلال روانی و حتی تنی، نباید او را به عنوان یک فرد تنها در نظر گرفت، بلکه او را باید یکی از انبوه گرفتارانی به شمار آورد که به خاطر ترتیبات اجتماعی نابسامان و بی سازمان مبتلا و گرفتار این مشکل شده اند.

ایتزن، دیگر جامعه شناس انتقادی آمریکایی، دیدگاه سی رایت میلز را با مفهوم های «سرزنش فرد»، یعنی مسئله را ناشی از آسیب های فردی دانستن و «سرزنش نظام»، یعنی مسئله را ناشی از شرایط و وضعیتی که افراد گرفتار آن هستند، توضیح می دهد. او گرایش جامعه شناسی را به خصوص به سرزنش نظام متمایل می داند. تبیین جامعه شناسانه بیماری یا سلامت روان، به نرخ های مشکلات فردی توجه می کند، بر آن ها تأکید دارد، و می خواهد در افراد و جامعه نسبت به ترتیبات نهادی و نارسایی های نظام اجتماعی که ایجاد کننده و افزاینده مشکلات فردی هستند، خودآگاهی ایجاد کند.

در واقع، ایتزن توجه را از سرزنش فرد به سرزنش نظام اجتماعی معطوف می کند و از این رو تبیینی انتقادی و رهایی بخش ارائه می دهد. تبیین او انتقادی است از این نظر که ترتیبات و سازمان دهی موجود اجتماعی را به چالش می کشد و آن ها را مسئول مشکلات افراد می داند. و رهایی بخش است، از این رو که برای حل مسئله، همگان را به کنش جمعی می خواند و عاملان را به کنشگری مسئولانه برای تغییر شرایط اجتماعی دعوت می کند. او فرد گرفتار را در مجموعه انبوه گرفتارانی قرار می دهد که ظرفیت اقدام مشترک را برای حل مشکلات خود دارند.

اما با دلالت های تبیین جامعه شناسانه برای نقش روان شناسی، اگر بیماری روانی تبیین اجتماعی شود، پس نقش روان شناسان و پزشکان چه خواهد بود؟ به نظر من تبیین جامعه شناسانه بیماری های روانی و جسمی یا دیدگاه سرزنش نظام به جای سرزنش فرد، نمی تواند و نباید نقش دانش پزشکی و روانی را

مردم‌مدار

دکتر سیدحسین سراج‌زاده
دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه خوارزمی



برای درمان افراد نادیده بگیرد و با به رسمیت نشناختن نقش روان‌شناسان و پزشکان، به یک منازعهٔ حرفه‌ای و تخصصی فرساینده و بی‌حاصل دامن بزند. به هر حال مبتلایان و گرفتاران به درمان نیاز دارند و درمان آنان را نباید و نمی‌توان به حل اساسی ترتیبات نهادی و تغییر شرایط و ساختارهای اقتصادی - اجتماعی احاله کرد. پزشکان و روان‌شناسان بر اساس دانش خود به افراد مبتلا و گرفتار کمک می‌کنند و از درد و رنج آن‌ها می‌کاهند. با وجود این نقش آن‌ها نمی‌تواند در همین چارچوب محدود بماند.

آنچه من با مفهوم «روان‌شناسی مردم‌مدار»^۲ مطرح می‌کنم، ناظر به جنبهٔ دیگری از فعالیت روان‌شناسی است و نوع متمایزی از روان‌شناسی کلاسیک را پیشنهاد می‌کند. نخست اشاره‌ای بکنم به مبنای این مفهوم و ترکیب. **مایکل بورووی**، جامعه‌شناس چپ‌گرای آمریکایی، مفهوم جامعه‌شناسی مردم‌مدار را در مقاله‌ای با همین نام مطرح می‌کند. به طور خلاصه منظور او نوعی جامعه‌شناسی است که به مسئولیت اجتماعی جامعه‌شناس برای تغییر و بهبود جامعه توجه دارد. به همین دلیل علاوه بر فعالیت‌های دانشگاهی، در بیرون از دانشگاه هم در حوزهٔ عمومی و جامعهٔ مدنی، در پویش‌ها و جنبش‌های اجتماعی برای تغییر، کنشگری و فعالیت رهایی‌بخش دارد.

با الهام از این بحث می‌توان گفت، پزشکان و روان‌شناسان به‌عنوان شهروندان دارای مسئولیت اجتماعی و به‌عنوان بخشی از قشر روشن‌فکر جامعه، همواره باید به زمینه‌های اجتماعی و ترتیبات نهادی ایجادکننده و افزایش‌دهندهٔ بیماری‌های روانی و تنی توجه داشته باشند. به‌علاوه این توجه و آگاهی را در بیماران خود و به‌خصوص در جامعه نیز ایجاد کنند تا بدین ترتیب بخشی از نیروی اجتماعی رهایی‌بخش درصدد تغییر شرایط اجتماعی به‌منظور بهبودی و بهروزی مردم برآیند و به کاهش میزان اختلالات و ابتلائات و مسائل اجتماعی کمک کنند. یعنی نیرویی نباشند که با تأکیدی که بر سرزنش فرد دارند، به ایجاد غفلت نسبت به ترتیبات نهادی مسئول مشکلات فردی و اجتماعی کمک کنند.

یک مثال ساده این بحث را روشن‌تر می‌کند: اگر در محله‌ای منشأ آلودگی آب وجود دارد و افراد را دچار بیماری می‌کند،

مسئولیت پزشک البته درمان مبتلایان است، اما مسئولیت دیگری هم دارد. او باید به منشأ آلودگی آب که افراد را بیمار می‌کند هم توجه کند و بخشی از نیروی اجتماعی به شناسایی منشأ آلودگی و برطرف کردن آن بپردازد. بدین ترتیب پزشکی و روان‌شناسی مردم‌مدار بر ساخته می‌شود.

پی‌نوشت‌ها

1. Sociological imagination
2. Public psychology

منابع

۱. ایتزن، دی استانی و دیگران (۱۳۹۶). مسائل اجتماعی از دیدگاه انتقادی. ترجمهٔ هوشنگ نایی. پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات. تهران.
۲. بورووی، مایکل (۱۳۸۶). «دربارهٔ جامعه‌شناسی مردم‌مدار». مجلهٔ جامعه‌شناسی ایران. شمارهٔ ۸.
۳. میلز، چارلز رایت (۱۴۰۲). بینش جامعه‌شناختی: نقدی بر جامعه‌شناسی آمریکایی. ترجمهٔ عبدالمعبود انصاری. شرکت سهامی انتشار. تهران.

مقایسه تأثیر «روش آموزش گروهی» و «روش پس ختام»

نگار غلامی، دانشجوی دبیری علوم اجتماعی پردیس شهید صدوقی کرمانشاه
دکتر عادل سلیمانی، عضو گروه مطالعات اجتماعی دانشگاه فرهنگیان



چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش از طریق روش تدریس اعضای گروه بر میزان یادگیری دانش آموزان و مقایسه آن با روش «پس ختام» در «دبیرستان بیان کرمانشاه» طراحی و در سال ۱۴۰۲ انجام شد. طی این پژوهش ۳۰ دانش آموز دختر به طور تصادفی انتخاب، و با توجه به سن، وضعیت تحصیلی، معدل و وضعیت اقتصادی خانواده به دو گروه همتا (۱۵ نفر آزمایش و ۱۵ نفر شاهد (کنترل) تقسیم شدند. ابتدا با استفاده از آزمون ۱۰ سؤالی بر اساس هدف‌های رفتاری درس، پیش‌آزمون انجام شد و سپس به گروه آزمایش از طریق اعضای گروهی و به گروه شاهد از طریق پس‌ختام، طی دو جلسه یک‌ساعته آموزش داده شد و با همان سؤالات پس‌آزمون انجام شد و با آزمون t مورد قضاوت آماری قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد، با وجود اینکه هر دو روش آموزش از طریق روش اعضای گروه و آموزش از طریق روش پس‌ختام بر یادگیری دانش آموزان تأثیر مثبت دارند، ولی آموزش از طریق اعضای گروه نسبت به آموزش از طریق پس‌ختام تأثیر بیشتری بر میزان یادگیری دانش آموزان داشت.

کلیدواژه‌ها: روش‌های آموزشی، روش آموزش اعضای گروه، روش آموزش پس‌ختام، یادگیری

مقدمه

تدریس عبارت است از تعامل یا رفتار متقابل معلم با دانش آموز، بر اساس طرحی منظم و هدفدار برای ایجاد تغییر در رفتار دانش آموز (شعبانی، ۱۳۷۱). عده‌ای از دانشمندان تدریس را هنر می‌دانند، اما برخی اعتقاد دارند که معلمی علمی است

که می‌توان اصول آن را پس از طی مدارجی کسب کرد. عده‌ای دیگر معتقدند که معلمی صرفاً نه علم است و نه هنر، بلکه حاصل و ترکیبی از آن دو است و معلم از علم خود برای انتخاب مواد آموزشی و از هنر خود برای نحوه تدریس آن مواد استفاده می‌کند (سلیمانیان، ۱۴۰۱). امروزه روش‌های سنتی آموزش و یادگیری با ظهور روش‌های نوین، کارایی خود را از دست می‌دهند. معلمان باید به دنبال شیوه‌های جدیدی برای افزایش یادگیری باشند (فیضی و همکاران، ۱۳۸۶).

«روش تدریس اعضای گروه» یکی از الگوهای تدریس مشارکتی است. تمرکز این الگو روی تقویت مهارت‌های اجتماعی برای رسیدن به هدف و همکاری میان دانش آموزان است (صالحی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲). در این روش، تدریس توسط اعضای هر گروه انجام می‌شود و هر عضو گروه، هم نقش معلم و هم نقش دانش آموز را ایفا می‌کند (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۶). یکی دیگر از روش‌های تدریس «روش پس‌ختام» است که یکی از روش‌های انفرادی یادگیری محسوب می‌شود و بر سه اصل مهم بهسازی حافظه استوار است: «سازمان‌دهی»، «بسط معنایی» و «تمرین بازیابی» (فضلی‌خانی، ۱۳۸۵).

با توجه به اینکه به نظر می‌رسد عمده‌ترین مسئله آموزش و پرورش کشور در میزان استفاده دبیران از روش‌های فعال تدریس است، پژوهش حاضر در صدد پاسخ‌گویی به فرضیه‌های زیر است:

۱. روش آموزش گروهی بر یادگیری دانش آموزان اثر مثبت دارد.
۲. روش آموزش پس‌ختام بر یادگیری دانش آموزان اثر مثبت دارد.
۳. روش آموزش گروهی تأثیر بیشتری بر یادگیری دانش آموزان دارد.



روش

پژوهش حاضر تحقیقی نیمه تجربی، دوگروهی و دومتغیری است که به منظور تعیین تأثیر متغیر مستقل «روش آموزش گروهی» و «روش آموزش پس ختام» بر متغیر وابسته «میزان یادگیری درس هویت اجتماعی» در سال ۱۴۰۲ انجام گرفته است. جامعه پژوهش را ۶۰ نفر (شامل چهار کلاس) از دانش‌آموزان دوازدهم «دبیرستان بیان کرمانشاه» تشکیل می‌دادند. از بین افراد جامعه، دو کلاس ۱۵ نفری از دانش‌آموزان دوازدهم رشته تجربی به عنوان نمونه به صورت تصادفی انتخاب شدند و با روش نیمه تجربی به دو گروه آزمایش (تدریس از طریق روش آموزش گروهی) و گروه شاهد (تدریس به شیوه پس ختام) تقسیم شدند. دو کلاس ۱۵ نفری فوق تا حد امکان به دو گروه همتا تقسیم شدند (جدول ۱).

ابزار گردآوری داده‌های این پژوهش را ۱۰ سؤال از درس پنجم هویت اجتماعی که بر اساس هدف‌های رفتاری درس مذکور تدوین شده بود، تشکیل می‌داد. گروه شاهد آموزش محتوا را به روش پس ختام در جلسه‌ای یک‌ساعته دریافت کرد و برای افراد گروه آزمایش از طریق روش آموزش گروهی در جلسه‌ای یک‌ساعته فرایند آموزش اجرا شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار استنباطی (t جفت شده و مستقل) برای مقایسه میزان یادگیری استفاده شد. از آزمون t مستقل به منظور مقایسه اختلاف میانگین نمره‌های روش پس ختام با آموزش از طریق روش آموزش گروهی، و آزمون t جفت‌شده برای مقایسه اختلاف نمره‌های درون هر یک از گروه‌های آموزش از طریق روش پس ختام و روش آموزش گروهی استفاده شد.

جدول ۱. ویژگی‌های مطرح‌شده برای همتاکردن گروه‌های آزمایش و شاهد

گروه‌های مورد مقایسه	سن	وضعیت تحصیلی	معدل	وضعیت اقتصادی خانواده
گروه آزمایش	۱۷/۸	دوازدهم تجربی	۱۷/۳۵	متوسط
گروه شاهد	۱۷/۸	دوازدهم تجربی	۱۷/۶۲	متوسط

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه شاهد به شرح جدول ۲ است.

جدول ۲. نتایج توصیفی نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه شاهد

	میانگین	تعداد	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
پیش‌آزمون	۱۰/۱۳	۱۵	۳/۶۶	۴	۱۶
پس‌آزمون	۱۴/۴۰	۱۵	۲/۹۹	۱۲	۲۰

همان‌طور که در جدول ۲ مشخص است، میانگین نمره پیش‌آزمون گروه شاهد ۱۰/۱۳ از نمره ۲۰ با انحراف معیار ۳/۶۶ است. این گروه پس از دریافت آموزش یک‌ساعته با روش پس ختام درمورد درس پنجم هویت اجتماعی (درس هویت (۱)) میانگین نمره ۱۴/۴۰ با انحراف معیار ۲/۹۹ را به‌دست آورد. یافته‌های توصیفی گروه آزمایش در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج توصیفی نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش

	میانگین	تعداد	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
پیش‌آزمون	۹/۳۳	۱۵	۳/۹۰	۴	۱۶
پس‌آزمون	۱۷/۶۰	۱۵	۲/۵۲	۱۲	۲۰



یافته‌های توصیفی گروه آزمایش که در جدول ۳ مشاهده می‌شود حاکی از آن است که میانگین نمره پیش‌آزمون ۱۵ نفر دیگر از دانش‌آموزان ۹/۳۳ با انحراف معیار ۳/۹۰ است. جدول ۴، میانگین و انحراف معیار اختلاف نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه شاهد و گروه آزمایش است که در مؤلفه آموزش به روش آموزش گروهی اختلاف معناداری در سطح ۰/۰۵ وجود دارد و به این معناست که آموزش از طریق روش آموزش اعضای گروه بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشته است.

روش‌های آموزش	اختلاف میانگین‌ها	انحراف معیار	نتیجه آزمون
پس‌ختم	-۴/۲۶	۲/۸۱	$T = -۵/۸۷$
روش آموزش گروهی	-۸/۲۶	۱/۴۳	$T = -۵/۷۷$

* $P < ۰/۰۵$

این گروه نیز پس از دریافت آموزش یک‌ساعته، با استفاده از روش آموزش اعضای گروه در مورد درس پنجم هویت اجتماعی (درس هویت (۱))، میانگین نمره ۱۷/۶۰ با انحراف معیار ۲/۵۲ را به دست آوردند. به منظور بررسی فرضیه‌های اول و دوم تحقیق و مقایسه گروه شاهد و گروه آزمایش از آزمون t جفت‌شده استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۵. مقایسه میانگین نمره‌های پس‌آزمون دو گروه شاهد (پس‌ختم) و آزمایش (روش آموزش گروهی)

نمره پس‌آزمون	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری
روش‌های آموزشی			۴/۵۸	۳/۱۹	۰/۰۴۶
پس‌ختم	۱۴/۴۰	۲/۹۴			
گروه آموزشی	۱۷/۶۰	۲/۵۲			

* تفاوت معنادار است.

یافته‌ها نشان دادند که بین یافته‌های گروه شاهد در مؤلفه آموزش به شیوه پس‌ختم اختلاف معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ وجود دارد و به این معناست که آموزش به این شیوه بر بین دو روش آموزشی و مقایسه میانگین نمره‌های پس‌آزمون دو روش فوق‌الذکر چنین استنباط می‌شود که آموزش از طریق روش اعضای گروه، در مقایسه با آموزش به شیوه پس‌ختم به میزان بیشتری بر یادگیری



ارتباط اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. بدین سبب لازم است جایگاه و نقش روش تدریس اعضای گروه را در آموزش مشخص و معلمان را نسبت به استفاده از آن راهنمایی کنیم.

دانش‌آموزان تأثیر داشته است. لذا فرضیه سوم تحقیق حاضر نیز تأیید می‌شود. یعنی آموزش از طریق روش آموزش اعضای گروه نسبت به روش آموزش پس‌ختم بر میزان یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بیشتری دارد.

منابع

۱. اردلان، محمد رضا و همکاران (۱۳۹۴). «تأثیر مؤلفه‌های رهبری تیمی عمل‌محور بر توسعه هم‌افزایی تیمی با نقش میانجی یادگیری فردی و مهارت‌های تیمی». نشریه مدیریت فرهنگ سازمانی. شماره ۱۳.
۲. اسماعیلی، علی و همکاران (۱۳۸۵). «مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس سنتی و مشارکتی در درس انشای دوره راهنمایی». نشریه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی. شماره ۲.
۳. اولسون، متیو اچ و هرگنهان، بی آر (۱۳۸۸). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. ترجمه علی‌اکبر سیف (۱۳۸۸). نشر دوران. تهران. چاپ هشتم.
۴. بدری گرگی، رحیم و همکاران (۱۳۹۰). «مقایسه تأثیر روش تدریس مبتنی بر تفکر فعال و روش سنتی در یادگیری درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان پسر». نشریه آموزش و ارزشیابی. شماره ۱۶.
۵. خدیوی، اسدالله و همکاران (۱۳۸۷). «مقایسه روش تدریس فعال و سنتی در پیشرفت درس علوم و میزان خلاقیت دانش‌آموزان سوم راهنمایی شهر کرج». نشریه علوم تربیتی. شماره ۲.
۶. خشنودی‌فر، زهرا و همکاران (۱۳۹۷). «به کارگیری الگوی طرح تدریس اعضای تیم در تقویت رفتار کار تیمی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه اراک». نشریه تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران. شماره ۵۱.
۷. دانایی مؤمن، شهلا و همکاران (۱۳۹۰). «کدام متد تدریس بهتر است؟ مشارکتی یا سخنرانی». نشریه آموزش در علوم پزشکی. شماره ۱۱.
۸. سلیمانیان، محمدحسین (۱۴۰۱). «نقش‌های متعدد معلمان». کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران.
۹. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۳). روان‌شناسی پرورشی. انتشارات آگاه. تهران. چاپ هشتم.
۱۰. صالحی نژاد، الهام و همکاران (۱۴۰۲). «بررسی تأثیر الگوی تدریس کارایی تیم در ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموزان». شانزدهمین همایش ملی علمی پژوهشی روان‌شناسی و علوم تربیتی.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان دادند که آموزش از طریق روش آموزش اعضای گروه نسبت به آموزش از طریق روش پس‌ختم به میزان بیشتری بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر داشته است. بنابراین تمام فرضیات پژوهش حاضر تأیید و پذیرفته شد. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش رحیم بدری و همکارانش (۱۳۹۰) و پژوهش شهلا مؤمنی و همکارانش (۱۳۹۰) مطابقت دارد و در تأیید پژوهش عامری و همکارانش (۱۳۸۹) است. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش خشنودی‌فر و همکارانش (۱۳۹۹) در زمینه تأثیر الگوی طرح تدریس روش آموزش اعضای گروه در تقویت کار گروهی و پیشرفت تحصیلی هم‌خوانی دارد. رؤفی (۱۳۹۳) نیز به نتایج مشابهی دست یافتند. معلمان باید از روش یادگیری مشارکتی بهره ببرند تا کیفیت تدریس خود را افزایش دهند.

نتایج پژوهش مؤمنی (۱۳۹۰) نیز در تأیید پژوهش انجام‌شده و کارایی مثبت روش‌های مشارکتی است. اسماعیلی (۱۳۸۵) نیز اثربخشی روش‌های مشارکتی را بر دانش‌آموزان تأیید می‌کند. در تأیید نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر می‌توان به نتایج پژوهش اردلان و همکارانش (۱۳۹۴) اشاره کرد که نشان دادند مؤلفه‌های گروهی بر یادگیری فردی اثر مثبت دارد. علاوه بر اینکه یادگیری حاصل‌شده از روش گروهی کیفیت مطلوبی دارد، باعث تقویت

بیگانگی اجتماعی

از متن کتاب «انقلاب فرانسه و رژیم پیش از آن»

اثر آلکسی - دوتوکویل
ترجمه محسن ثلاثی



بخشد. چون در این اجتماع پول نه تنها معیار انحصاری پایگاه اجتماعی شخص می‌شود، بلکه برای انسان نجیب‌زادگی نیز می‌خرد. به علاوه، از آنجا که پول پیوسته دست‌به‌دست می‌شود و حیثیت اجتماعی خانواده‌ها را بالا و پایین می‌برد، همه کس بی‌تابانه در جست‌وجوی پول است و یا در صورت ثروتمندبودن می‌کوشد ثروتش را دست‌نخورده نگه دارد.

اگر کوششی برای نظارت بر رشد این آرزوها در جامعه انجام نگیرد، سودهای یاد شده بر همه طبقات جامعه تأثیر می‌گذارند و معیارهای اخلاقی کل ملت را به پستی می‌کشانند. این در سرشت خودکامگی است که چنین آرزوهایی را تقویت کند و به آن‌ها میدانی برای تاخت و تاز بدهد. رژیم خودکامه که برای تضمین حاکمیت خود روحیه اخلاقی جامعه را تنزل می‌دهد، توجه مردم را از امور اجتماعی برمی‌گرداند و حتی آن‌ها را از اندیشیدن به یک انقلاب نیز بیزار می‌سازد.

۳. تنها آزادی است که می‌تواند این تباهی‌ها را که در واقع در سرشت چنین جوامعی سرشته‌اند، براندازد و از تأثیر زیان‌بار آن‌ها جلوگیری کند. زیرا این آزادی است که انسان‌ها را به ایجاد ارتباط با یکدیگر وامی‌دارد و بدان‌ها احساس عضویت فعالانه در اجتماع می‌بخشد.

۱. در اجتماعی که پیوندهای خانوادگی، کاستی، طبقاتی و اخوت‌های صنفی در آن از بین رفته باشند، مردم بسیار آمادگی دارند که تنها بر حسب منافع شخصی‌شان بیندیشند و بر وفق یک فردگرایی بسیار محدود فقط در اندیشه خود باشند و هیچ دلبستگی به خیر همگانی از خود نشان ندهند. رژیم خودکامه نه تنها با چنین گرایش‌های فردپرستانه‌ای مقابله نمی‌کند، بلکه به آن‌ها پروبال هم می‌دهد و بدین‌سان حکومت‌شوندگان را از هر گونه احساس هم‌بستگی و وابستگی متقابل و علاقه‌های همسایگی و دلبستگی به افزایش رفاه کل اجتماع محروم می‌سازد. به این ترتیب حکومت مردم را در زندگی خصوصی‌شان محصور می‌دارد و با سوءاستفاده از این گرایش که آن‌ها در جهت جدانگه‌داشتن خود از دیگران پیدا می‌کنند، موفق می‌شود آن‌ها را با یکدیگر بیگانه سازد. در جامعه‌ای که احساس افراد آن به هم سرد باشد، رژیم خودکامه می‌تواند یک گام پیش‌تر بگذارد و این سردی را به یخ‌زدگی تبدیل کند.

۲. از آنجا که در چنین جامعه‌هایی هیچ چیز پایدار نیست، هر کسی از فروافتادن به یک سطح اجتماعی پایین‌تر هراسان است و سراسیمه می‌کوشد وضع شخصی خود را بهبود

سرمایه اجتماعی و عملکرد تحصیلی

بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی تشکلهای دانش آموزی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان
(مطالعه موردی دانش آموزان دوره دوم متوسطه، شهر رشت)

مهیار فتحی پور، کارشناس ارشد پژوهشگری علوم اجتماعی
مجید حسینی نثار، دکترای مسائل اجتماعی ایران
رضا علیزاده، دکترای جامعه‌شناسی سیاسی

اشاره

عملکرد آموزشی معلمان، یادگیری دانش آموزان و نیز سنجش میزان تحقق هدفهای آموزشی را با شاخصی تحت عنوان «عملکرد تحصیلی» مطالعه و بررسی می‌کنند. این مقاله خلاصه پژوهشی است که تأثیر «سرمایه اجتماعی تشکلهای دانش آموزی» را بر عملکرد تحصیلی آنها مورد مطالعه قرار داده است. در بخش اول مقاله که در شماره ۹۳ (پاییز ۱۴۰۲) از نظراتان گذشت، ادبیات نظری پژوهش، با ابتدا به نظریه‌های سرمایه اجتماعی و نیز روش پژوهش که پیمایش اجتماعی است، مطرح شد. اکنون در بخش پایانی مقاله، یافته‌های پژوهش در زمینه تأثیر سرمایه اجتماعی تشکلهای دانش آموزی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان به تفصیل مطرح شده است. با هم می‌خوانیم.

یافته‌های توصیفی

عضویت در تشکلهای دانش آموزی

با توجه به جدول ۱ می‌توان گفت، بیشتر افراد مورد مطالعه عضو انجمن‌های اسلامی دانش آموزان هستند. ۵۳/۲ درصد عضو انجمن‌های اسلامی دانش آموزان، ۱۷/۴ درصد بسیج دانش آموزی، ۹ درصد عضو قرارگاه، ۷/۱ درصد عضو شورای

دانش آموزی، ۵/۴ درصد عضو کانون دانش آموزی هلال احمر و ۷/۹ درصد عضو سایر تشکیلات دانش آموزی هستند.

جدول ۱. توزیع فراوانی عضویت در تشکلهای دانش آموزی

درصد فراوانی تجمعی	درصد فراوانی	فراوانی	عضویت
۵۳,۲	۵۳,۲	۱۹۶	انجمن‌های اسلامی دانش آموزان
۷۰,۶	۱۷,۴	۶۴	بسیج دانش آموزی
۷۹,۶	۹	۳۳	قرارگاه
۸۶,۷	۷,۱	۲۶	شورای دانش آموزی
۹۲,۱	۵,۴	۲۰	کانون دانش آموزی هلال احمر
۱۰۰	۷,۹	۲۹	سایر تشکلات
-	۱۰۰	۳۶۸	جمع

معدل تحصیلی

با توجه به جدول ۲ می‌توان گفت معدل سال تحصیلی گذشته دارای میانگین ۱۸,۷۲ انحراف معیار ۰,۸۴ و مقدار حداقل ۱۶/۵۴ و حداکثر ۲۰ است. همچنین، معدل تحصیلی دو سال



جدول ۴. آماره‌های توصیفی متغیرهای مستقل

متغیرها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
سرمایه اجتماعی	۲,۷۰	۴,۶۲	۳,۷۳	۰,۳۶
اعتماد	۲,۰۰	۵	۳,۷۸	۰,۴۷
هنجارهای همیاری	۱,۶۷	۵	۳,۷۶	۰,۴۱
انسجام	۲,۵۰	۵	۳,۹۰	۰,۵۱
روابط اجتماعی	۲,۲۰	۵	۳,۸۲	۰,۵۲
مشارکت گروهی	۱,۰۰	۵	۳,۳۰	۰,۶۷

یافته‌های تحلیلی

بر اساس مقیاس‌های سرمایه اجتماعی تشکیل‌دهنده دانش‌آموزی می‌توان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد. همان‌گونه که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، مقدار R^2 برابر با ۰,۵۳۶ است که مقدار خوب و قابل قبولی است. پس می‌توان گفت مدل مورد بررسی مدل خوبی است. برای بررسی دقیق‌تر از جدول تحلیل واریانس (جدول ۶) استفاده می‌کنیم.

جدول ۵. جزئیات مدل رگرسیون

مدل	R	R^2	اصلاح شده R^2	برآورد خطای استاندارد
مدل ۱	۰,۷۳۲	۰,۵۳۶	۰,۵۳۰	۱,۰۸۴

با توجه به جدول تحلیل واریانس (جدول ۶) می‌توان گفت سطح معنی‌داری کمتر از ۰,۰۱ است، پس مدل رگرسیون می‌تواند به‌طور معناداری تغییرات متغیر وابسته را پیش‌بینی کند. لذا برای بررسی مدل رگرسیون از جدول ضرایب رگرسیونی استفاده می‌کنیم.

گذشته دانش‌آموزان دارای میانگین ۱۸,۵۹، انحراف معیار ۰,۹۲ و مقدار حداقل ۱۶/۷ و حداکثر ۲۰ است.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی معدل تحصیلی سال گذشته

آماره متغیر	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
معدل تحصیلی سال گذشته	۱۶,۵۴	۲۰,۰۰	۱۸,۷۲	۰,۸۴
معدل تحصیلی دو سال گذشته	۱۶,۰۷	۲۰,۰۰	۱۸,۵۹	۰,۹۲

انگیزه پیشرفت تحصیلی

همان‌طور که در جدول ۳ دیده می‌شود، انگیزه پیشرفت تحصیلی دارای میانگین ۳,۰۷ و انحراف معیار ۰,۵۳ است. در توصیف انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان گفت که در حد متوسط قرار دارد. چنان‌که ۵۲/۸ درصد از نمونه‌ها، یعنی بیش از نیمی از آنان، از انگیزه پیشرفت تحصیلی متوسط برخوردار هستند.

جدول ۳. توزیع فراوانی انگیزه پیشرفت تحصیلی

	بسیار کم	کم	تا حدودی	زیاد	بسیار زیاد	میانگین	انحراف معیار
فراوانی	۳۳	۴۲۳	۱۱۶۶	۵۱۳	۷۳	۳,۰۷	۰,۵۳
درصد فراوانی	۱,۵	۱۹,۲	۵۲,۸	۲۳,۲	۳,۳		

در مورد متغیرهای مستقل می‌توان گفت شاخص سرمایه اجتماعی با میانگین ۳/۷۳ در حد نسبتاً بالایی است. یعنی دانش‌آموزان عضو تشکیل‌دهنده دانش‌آموزی دارای سرمایه اجتماعی نسبتاً بالایی هستند. از بین ابعاد پنج‌گانه سرمایه اجتماعی، متغیر انسجام با عدد ۳/۹ بیشترین میانگین را به خود اختصاص داده و مشارکت گروهی با عدد ۳/۳۰ دارای پایین‌ترین میانگین است.



جدول ۶. تحلیل واریانس

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری (p)
رگرسیون	۴۹۱,۶۲۵	۵	۹۸,۲۳۵	۸۳,۶۹۱	۰,۰۰۰
باقی مانده	۴۲۵,۲۹۶	۳۶۲	۱,۱۷۵		
مجموع	۹۱۶,۹۲۱	۳۶۷			

نتیجه گیری

امروزه در کنار شکل های سنتی سرمایه ای، سرمایه های غیر ملموس جدیدی مطرح شده اند که یکی از این سرمایه ها، سرمایه اجتماعی است. سرمایه اجتماعی برخلاف سرمایه فیزیکی، بسیار فراتر از دارایی هایی است که فرد در اختیار دارد و دچار نابودی نمی شود. بنابراین برنامه ریزی برای این نوع سرمایه ضروری به نظر می رسد. از طرف دیگر، به دلیل اینکه در مدرسه ها مخاطبان به عنوان



آینده سازان جامعه شناخته می شوند و یکی از مهم ترین هدف های نظام آموزشی بهبود عملکرد تحصیلی آنان است، لذا بررسی اجزای سرمایه اجتماعی و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی اهمیت بیشتری پیدا می کند.

طبق نتایج پژوهش حاضر، سرمایه اجتماعی تشکلهای دانش آموزی و مؤلفه های آن در پژوهش حاضر (اعتماد اجتماعی، هنجارهای همیاری، انسجام، روابط اجتماعی و مشارکت گروهی)، با عملکرد تحصیلی دانش آموزان عضو رابطه معنادار و مثبت دارد. بدین معنا که با افزایش سرمایه اجتماعی تشکلهای دانش آموزی و مؤلفه های آن، عملکرد تحصیلی دانش آموزان بهبود می یابد. لذا برای بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان لازم است با تدوین سیاست های درست، سرمایه اجتماعی حاصل از فعالیت در این تشکلهای تقویت شود.

نکته حائز اهمیت دیگر اینکه حدود ۳۶ درصد دانش آموزان شهر رشت، عضو تشکلهای دانش آموزی هستند که توجه به عملکرد تحصیلی این دانش آموزان، و تأثیر تشکلهای دانش آموزی بر عملکرد تحصیلی آنان، تقویت نقاط قوت و رفع نقاط ضعف بسیار

با توجه به جدول ضریب های رگرسیونی (جدول ۷) می توان گفت مقدار سطح معناداری برای تمامی متغیرها به جز روابط اجتماعی کمتر از ۰/۰۱ و برای روابط اجتماعی کمتر از ۰/۰۵ است. پس تمامی متغیرهای مرتبط با سرمایه اجتماعی در مدل رگرسیونی تأیید می شوند. حال اگر A را اعتماد، B را هنجارهای اجتماعی، C را انسجام، D را روابط اجتماعی، E را مشارکت گروهی و Y را عملکرد تحصیلی بنامیم، رابطه رگرسیونی بین عملکرد تحصیلی و ابعاد سرمایه اجتماعی به این صورت است:

$$Y = (A * 0.197) + (B * 0.194) + (C * 0.170) + (D * 0.099) + (E * 0.367) + 0.68$$

جدول ۷. ضریب های رگرسیونی

۷ مدل	ضریب های غیر استاندارد		ضریب های استاندارد شده (β)	t	سطح معنی داری (p)
	B خطای استاندارد				
ثابت	-۱۱,۳۹۲	۰,۶۲۶		-۱۸,۱۹۸	۰,۰۰۰
اعتماد	۰,۰۳۹	۰,۰۰۹	۰,۱۹۷	۴,۵۶۱	۰,۰۰۰
هنجارهای اجتماعی	۰,۱۲۵	۰,۰۲۸	۰,۱۹۴	۴,۵۳۰	۰,۰۰۰
انسجام	۰,۱۳۰	۰,۰۳۲	۰,۱۷۰	۴,۰۲۷	۰,۰۰۰
روابط اجتماعی	۰,۰۶۰	۰,۰۲۵	۰,۰۹۹	۳۷۷,۲	۰ ۰ ۰ ۰
مشارکت گروهی	۰,۱۷۳	۰,۰۱۹	۰,۳۶۷	۹,۱۵۱	۰ ۰ ۰ ۰



۱. مشارکت گروهی

- ایجاد فضای انتخاباتی سالم و پرشور در مدرسه‌ها و تقویت آن؛
- اجرای برنامه‌های فوق برنامه با محوریت متولی بودن دانش آموز؛
- برپایی مراسم صبحگاهی، مراسم مذهبی و ... با مشارکت دانش آموزان به منظور تقویت مشارکت گروهی.

۲. فعالیت در تشکله‌ها

- رسمیت بخشیدن به اعضای تشکله‌ها و تسهیل برای انجام فعالیت‌های آنان در مدرسه‌ها.
- اصلاح قوانین و هنجارهای مدرسه به منظور فعالیت‌های داوطلبانه و خودجوش دانش آموزان در قالب این مجموعه‌ها.
- تدوین واحد درسی با محوریت سرمایه اجتماعی و مؤلفه‌های آن.

۳. ایجاد اعتماد

- ایجاد فضایی صمیمی بین کارکنان مدرسه و دانش آموزان با استفاده از ظرفیت ساعت‌های پرورشی و برنامه‌های فوق برنامه؛
- حمایت عاطفی و اجتماعی معلمان و کارکنان مدرسه از دانش آموزان فعال در تشکله‌ها.

۴. تقویت هنجارهای همیاری

- ایجاد بستری مناسب برای مسئولیت‌پذیری، تعهد و اجرای مناسب امور محوله توسط دانش آموزان در قالب فعالیت‌های گروهی و فوق برنامه؛
- درگیر کردن دانش آموزان در فرایند تعیین هدف‌های مشترک، با فراهم‌سازی زمینه مشارکت بیشتر آن‌ها در فعالیت گروهی در قالب تشکله‌ها؛
- ترویج فرهنگ همیاری بین دانش آموزان با استفاده از بروشورها، روزنامه دیواری، فضای مجازی و ...؛

حائز اهمیت است. از طرف دیگر، طبق اعلام رسمی آموزش و پرورش، در زمان اجرای تحقیق، میانگین معدل دانش آموزان استان گیلان ۱۴/۵۳، اعضای تشکله‌های دانش آموزی استان گیلان ۱۵/۲۱، دانش آموزان شهر رشت ۱۲/۹۶ و اعضای تشکله‌های دانش آموزی ۱۴/۴۳ است. با توجه به اینکه میانگین معدل دانش آموزان رشت، پایین‌تر از سطح استان است، بررسی جدی‌تر عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی و تبیین راهکارهای مرتبط با آن ضروری به نظر می‌رسد.

حال با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش، و از طرف دیگر، بالاتر بودن میانگین معدل دانش آموزان عضو تشکله‌های دانش آموزی نسبت به سایر دانش آموزان، یکی از مؤثرترین راه‌ها، تمهیدات لازم برای حضور و فعالیت دانش آموزان در تشکله‌های دانش آموزی است. البته با در نظر گرفتن این مهم که سیاست‌ها و برنامه‌های ابلاغی می‌باید در مسیر بهبود عملکرد تحصیلی تدوین شوند.

پیشنهاده‌ها

با توجه به یافته‌های پژوهش، نظام آموزش و پرورش می‌باید با توجه بیشتر به تشکله‌های دانش آموزی و گسترش دایره نفوذ و اثربخشی آن‌ها، و هدایت دانش آموزان به مشارکت در امور این تشکله‌ها و فوق برنامه، زمینه حضور حداکثری و با انگیزه دانش آموزان را در این مجموعه‌ها فراهم آورد. همچنین با توجه به اینکه طبق پژوهش حاضر از میان مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی، متغیر «مشارکت گروهی» بیشترین اثرگذاری را بر عملکرد تحصیلی دارد، لذا با برنامه‌ریزی مناسب به منظور افزایش مشارکت میان دانش آموزان، می‌توان به ارتقای سطح سرمایه اجتماعی و به تبع آن، بهبود عملکرد تحصیلی کمک کرد. در ادامه، با توجه به متغیرهای پژوهش و نتایج به دست آمده، موارد زیر پیشنهاد می‌شوند:



- ایجاد زمینه‌ای مناسب برای رفع مشکلات افراد و حتی مسائل پیش آمده در سطح جامعه و مدرسه توسط اعضای تشکل‌های دانش آموزی.

۵. ایجاد انسجام

- ایجاد بستری مناسب برای تبلیغ، عضوگیری، رقابت سالم و تقویت هویت تشکل‌ها؛
- تشکیل جلسه‌های هم اندیشی با فعالان تشکل‌ها، کادر مدرسه و اولیای و مربیان؛
- ایجاد نشاط، نظم و احترام متقابل بین عضوها توسط سرپرستان در فعالیت‌های تشکل‌ها؛
- ارائه جدول برنامه‌ای فعالیت‌های تشکل‌ها، تدوین هدف‌های مرتبط با هر برنامه و فعالیت تشکل‌ها، تعیین افراد متولی برای انجام هر فعالیت، و تدوین ارتباط بین تشکلی.

۶. روابط اجتماعی

- حضور دانش آموزان به همراه مربیان در برنامه‌های هم کلاسی هایشان (مراسم تولد، فوت بستگان و...)
- برگزاری اردوها و برنامه‌های تفریحی؛
- اجرای برنامه‌های گروهی حتی با تشکل‌های سایر مدرسه‌ها و یا مجموعه‌های امین فرهنگی بیرون از مدرسه‌ها؛
- انجام فعالیت‌های خارج از سطح مدرسه (درون شهری) و ایجاد زمینه حضور فعالانه دانش آموزان در انجام این گونه فعالیت‌ها.

منابع

- استاک، روح الله (۱۳۹۱). «بررسی رابطه سرمایه اجتماعی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پایه اول دبیرستان شهر تهران». فصلنامه علمی - ترویجی ترویج علم، سال سوم، شماره سوم.
- بوردیو، پی‌یر (۱۳۸۰). نظریه کنش. ترجمه مرتضی مردی‌ها. انتشارات نقش و نگار. تهران.
- حسینی نثار، مجید و شبافروزان، صغری (۱۳۹۴). سرمایه اجتماعی در

جامعه انومیک (از نظریه تا سنجش). نشر وائیا. تهران.
- دلیر ناصر، نرگس و حسینی نسب، سید داود (۱۳۹۴). «بررسی مقایسه‌ای پیشرفت تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانش آموزان ابتدایی مدرسه‌های 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.

- شاعر پور، محمود؛ رحمانی فیروزجاء، 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 فرهنگ‌های چندگانه آنان». مجله پژوهشی علوم انسانی دانشگاه اصفهان. شماره ۱.

- شبانی، 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 research for the sociology of education, New York: Greenwood Press.

- Bourdieu, Pier (1993), "Sociology 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.

جامعه‌شناسی محیط زیست

وحید اسلام‌زاده
دبیر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش
منطقه ۴ تهران



درک اهمیت محیط‌زیست

استفاده ابزاری از محیط‌زیست همان استفاده‌ای است که تنها برای کسب سود و منفعت صورت می‌گیرد. انسان سعی کرده است با بهره‌گیری تمام و کمال از هوش و استعداد پایان‌ناپذیر خود عرصه‌های ناشناخته را رام دست خود کند و نسبت به آن به شناخت کامل برسد. هوش و استعداد انسانی باعث شده است انسان موجودیتی مقتدر، سلطه‌طلب و خودخواه بیابد. به‌راستی انسان در استفاده از هوش و استعداد خود چقدر مسئولیت‌پذیر است؟ اگر بخواهیم از هوش انسانی تا بی‌نهایت استفاده کنیم، آن‌هم بدون کمترین مسئولیتی، و سعی در اثبات هر آنچه از آن تراوش می‌کند داشته باشیم، به نظر می‌رسد جز راهی به نیستی نخواهیم یافت. دقت کنیم که منکر هوش و استعداد انسانی نیستیم و آن را عامل پیشرفت و بزرگی انسان می‌دانیم. قبول هم داریم

به‌راستی ذات انسان از طبیعت است و انسان نمی‌تواند بدون طبیعت و جدا از آن زندگی کند. پس انسان چه زمانی متوجه اهمیت طبیعت و محیط‌زیست خواهد شد؟ حتی برای خودش هم که شده باید به آن اهمیت بدهد. چراکه اگر طبیعت نباشد، انسان هم نخواهد بود. زمان اینکه انسان طبیعت را - حتی اگر شده برای خودش - محافظت کند، کی فرا خواهد رسید؟ انسان چه زمانی به این نتیجه خواهد رسید که نابودی محیط‌زیست یعنی نابودی انسان؟ اگر دقت کنیم، می‌بینیم از زمانی که انسان در تمامی کارها دخالت کرده و پا به عرصه‌های ناشناخته و بکر نهاده است، آن عرصه‌ها به‌تمامی دچار بحران و مشکل شده‌اند. به‌راستی مسئول کیست؟ چه کسی جواب‌گوی استفاده «ابزاری» از محیط‌زیست به‌وسیله انسان است؟ نتیجه این استفاده‌های بی‌رویه و نابودی محیط‌زیست نابودی انسان است.

که هر پیشرفت، هر بزرگی و به‌طور کلی هر تحولی مشمول هزینه نیز هست. اما سخن این است که باید بدون تعارف برای هوش و استعداد انسانی، در از بین بردن محیط‌زیست، برنامه حساب‌شده‌ای در نظر گرفت. هزینه‌کردن برای پیشرفت و عظمت انسان انکارناپذیر است، اما در هزینه‌کردن از محیط زیست می‌باید دقت داشت. به عبارت دیگر استفاده بدون نظارت و برنامه‌ریزی از هوش و استعداد انسانی، ویرانگری و هزینه‌ای بس سنگین‌تر از آنچه به دست می‌آورد، در پی دارد. انسان اگر می‌خواهد از تمامیت هوش خود استفاده کند، باید تحمل پرداخت هزینه‌های سنگین‌تری را داشته باشد.

مسئولیت‌پذیری در قبال محیط‌زیست

اساسی‌ترین وظیفه انسان امروزی در قبال همه داشته‌های زیست‌محیطی و ساخته‌های دست انسان، مسئولیت‌پذیری اوست. با کمی دقت می‌بینیم تا وقتی که انسان از طبیعت می‌تسید و تا زمانی که طبیعت توانسته بود قدرت و اقتدار خود را حفظ کند، همه چیز روال معمول خود را طبق قانون طبیعت داشت. حتی قانون جنگل و طبیعت هم زیبا بود، چرا که چرخه‌ای بود منظم که در آن هر از بین رفتنی، تولدی دوباره داشت. اما انسان با ورود خود به مدد هوش و استعدادش، نظم طبیعت و حرکت چرخه‌ای آن را برهم زد. انسان از بین برد، بدون آنکه تولدی دوباره ایجاد کند. انسان به معنای واقعی نظم طبیعت را برهم زد، تا جایی که اکنون در حال افسوس خوردن است که چرا نسل فلان حیوان در حال انقراض است، چرا خط سبز در جهان رو به کاهش است، چرا آلودگی هوا در اکثر شهرهای بزرگ جهان بیداد می‌کند، چرا لایه اوزن - که نعمت بزرگی بود و ما از آن اطلاعی نداشتیم! - روزه‌روز آسیب‌پذیر و آسیب‌رسان‌تر می‌شود. این‌ها تمامی آسیب‌هایی هستند که انسان برای خود به بار آورده است. ما در پی مجرم و مقصر هستیم، در صورتی که خود مجرمیم و خود به‌دست خود زمین زیبا را به آلودگی و تباهی کشانده‌ایم. به این نتیجه می‌رسیم که در جامعه امروز ما، هر چه بحران، مسئله، مشکل، و آسیب روانی، اجتماعی و طبیعی وجود دارد، ساخته دست انسان است.

چرا انسان امروزی برای هوش و استعداد خود خدمت‌رزی قائل نبوده و برای آن مسئولیتی نپذیرفته است که حالا ناچار نشود بر ویرانه‌های خودساخته‌اش ترانه حفظ محیط زیست سر دهد؟ این امر بدیهی و لازمی است که انسان قرن بیست و یک همان قدر که برای زندگی‌اش به آب، نان، مسکن، بهداشت و امنیت احتیاج دارد، به همان مقدار نیز به محیط‌زیست، هوای سالم و لایه اوزن نیاز دارد. واقعاً انسانی که رؤیای جهانی‌شدن دارد، چرا تا این حد به محیط زیست و لازمه زندگی‌اش، یعنی هوای سالم که دور از هر گونه آلودگی باشد، بی‌توجه است؟ به خصوص و با تأکید می‌گوییم «ما ایرانیان».

آیا تابه‌حال نهاد، سازمان یا مرجعی قانونی وجود داشته است که به ایرانیان توجه بدهد که سهمشان در آلوده کردن جهانی که در آن زندگی می‌کنند چه مقدار است؟ آری، چنین مرجعی وجود داشته است و آمار و ارقامی که از تمامی رسانه‌های جمعی ارائه شده‌اند عمق فاجعه را بهتر نشان می‌دهند. ولی چرا مردم متوجه این قضیه نشده‌اند و نسبت به خود و آینده جهانی که فرزندانشان می‌خواهند در آن زندگی کنند تا این حد بی‌توجه هستند؟ سهم ما از این جهان، ناچیز است، سهم کودکان از سهم ما بیشتر و سهم آیندگان از سهم کودکان ما بیشتر. پس ما چه حقی داریم از طبیعتی که فقط در انحصار استفاده ما نیست، استفاده ابزاری کنیم؟

مسئولیت‌پذیری برعهده چه کسانی است؟

از دیدگاه جامعه‌شناختی می‌توان جامعه را به دو بخش تقسیم کرد: بخش عمومی و بخش خصوصی. بخش عمومی همان نهادها، سازمان‌ها و مراجع قانونی هستند. با استفاده از قدرت و ابزاری که در اختیار انحصاری بخش عمومی است، باید توجه عامه مردم را به این نکته جلب کرد که هر چه بیشتر به محیط زیستمان بی‌توجه باشیم، با سرعت بیشتری به سوی مرگ فرسایشی حرکت خواهیم کرد. به عبارت دیگر، این موضوع باید به صورت یک دیدگاه عمومیت‌یافته انتشار یابد که محیط زیست و منابع زیست‌محیطی اقلام مصرفی نیستند، بلکه اقلامی سرمایه‌ای هستند و انسان عاقل هیچ‌گاه سرمایه را خرج نمی‌کند. به نظر می‌رسد یکی دیگر از وظایف بخش عمومی ایجاد دیدگاه آینده‌نگری است. البته قابل ذکر است که این به‌تنهایی امکان‌پذیر نیست و باید مشارکت مداوم و پی‌درپی بخش خصوصی را نیز به همراه داشته باشد. از طرف دیگر وضع کردن قانون‌های سخت‌گیرانه و دقیقی که بتوانند قاطعانه با افراد سودجو و یا سارقان منابع طبیعی برخورد کنند، ضروری است. در این صورت می‌توان هر فرد یا هر سازمانی را در این زمینه مورد مؤاخذه و پیگرد قانونی قرار داد. بسیاری از نهادها یا سازمان‌های بخش عمومی خود از بین برنده منابع طبیعی و محیط زیست هستند. لازم است بدون توجه به نام آن نهاد، سازمان یا افراد، با آنان برخورد قانونی و جدی شود. بخش خصوصی نیز شامل خانواده، گروه‌های همسالان، دوستان و آشنایان و بخش اقتصادی خصوصی است. بخش خصوصی چه وظیفه‌ای در امر حفاظت از محیط‌زیست دارد؟ به‌طور کلی ریشه‌های فکری و رفتاری یک فرد در جامعه، در خانواده او شکل می‌گیرد. البته نه اینکه فکر کنیم هوش و استعداد فردی و یا محیط اجتماعی در این زمینه بی‌تأثیر بوده است. وقتی که انسان به دنیا می‌آید، با خود نحوه اندیشیدن و رفتار جدیدی را به دنیا می‌آورد و بعد از آن نیز جامعه به‌طور کامل و مستقیم بر این دو تأثیر می‌گذارد. اما خانواده می‌تواند





نیز شامل آن می‌شویم. اگر استعمار محیط‌زیست ما را به‌طور غیرمستقیم آلوده کرده و یا منابع طبیعی ما را بلعیده و از بین برده است، روزبه‌روز خودمان نیز بیشتر به آن دامن زدیم و آن را گسترش دادیم. آیا لحظه‌ای فکر کرده‌ایم که چه می‌کنیم؟ البته در گذشته استثمار و استعمار بر این مردم مظلوم ستمی روا داشته است، اما امروز که دیگر پای استعمار و استثمار از کشور ما کوتاه شده؛ چرا خود ما از تمامی منابع به‌صورت بی‌رویه و بدون فکر کردن به آینده، از آن استفاده می‌کنیم؟ چرا امروز کسی دلش به حال کودکان و آیندگانی که بیشتر از ما سهم دارند نمی‌سوزد؟ امروز که می‌خواهیم استقلال بیابیم چرا اولین قربانیان ما منابع زیست‌محیطی هستند؟

آیا می‌توانیم در قبال حفظ محیط زیست مسئولیت‌پذیر شویم؟

نکته اصلی که در این جستار باید برجسته شود، «مسئولیت و مسئولیت‌پذیری» انسان‌هاست. ایجاد مسئولیت و مسئولیت‌پذیری حتی از آموزش نیز باید پیش‌تر باشد. اگر در فرد احساس مسئولیت به وجود آید و درونی و نهادینه شود، برجستگی و اهمیت آموزش مطرح می‌شود و راه نیز هموارتر خواهد شد. منظور این است که اگر فرد به این باور نرسد که کوچک‌ترین عمل او در سطح جهانی تأثیر دارد، نمی‌تواند مسئولیت‌پذیر شود. افراد یک جامعه باید به این درک برسند که جمع اعمال کوچک، مسائل و مشکلات بزرگ را به‌وجود می‌آورد و اگر هرکسی با دید تنگ‌نظرانه خود بگوید که کار ما مقدار بسیار کمی تأثیرگذار است، در اشتباه به سر می‌برد. سر زدن هر عملی از ما، در سطح جهانی اهمیت دارد.

بسیاری از حساسیت‌ها را در کودکان قوی‌تر یا ضعیف‌تر کند یا اصلاً آن را به وجود نیاورد. اگر انسان درست پرورش پیدا نکند و نحوه کسب اندیشه و علم را نیاموزد، هیچ ارزشی بر هیچ عمل او وارد نیست. انسان خواسته یا ناخواسته تحت تأثیر خانواده، گروه همسالان، دوستان و نزدیکانش قرار می‌گیرد. نحوه برخورد انسان با همهٔ مواردی که در طول زندگی‌اش اتفاق می‌افتند، از تمامی موارد فوق شکل می‌گیرند.

از طرف دیگر متولیان بخش خصوصی اقتصادی، به‌خصوص کسانی که برای کسب درآمد آن‌چنانی نیم‌نگاهی به منابع زیست‌محیطی دارند، می‌کوشند از نبود قانون مدون محافظت از محیط‌زیست سوءاستفاده کنند و منابع زیست‌محیطی را منبع کسب سود و منفعت خود قرار دهند. هر گوشه از طبیعت دریایی از سود است اما نه سود اقتصادی. ما انسان‌ها حق نداریم بی‌رحمانه به طبیعت بتازیم و آن را فقط در انحصار نسل امروز قرار دهیم؛ زیرا این کسب سود، سوداگری مرگ‌فرسایشی است. از همهٔ این‌ها گذشته، فراوانی استفاده از این سودها چه مقدار است؟ یعنی آیا تمامی مردم جهان می‌توانند از این منابع به‌طور یکسان استفاده کنند؟ یا خیر، کسی که قدرتش بیشتر باشد سودش بیشتر است؟

به نظر من این موضوع قابل شکافتن و به‌عمق آن رفتن نیست. چراکه هرچه بیشتر وارد آن می‌شویم، می‌بینیم که انسان‌هایی استثمار می‌شوند تا اقلیتی از محیط زیست و منابع آن سود ببرند. در نهایت هم محیط زیست آلوده و در آینده‌ای نزدیک محیط‌زیست ویران‌شده‌ای را برای اکثریت به ارث می‌گذارند. این موضوع تنها به کشوری صنعتی مثل آمریکا یا دیگر کشورهای سرمایه‌دار، منفعت‌خواه و انحصارطلب اروپای غربی مربوط نمی‌شود. این مشکل همهٔ جهانیان است و ما ایرانیان

مسئله‌ای به نام تعطیلات زودرس در مدرسه‌های ایران!

مهران صولتی
دبیر و دکترای جامعه‌شناسی

می‌شوند. افول جایگاه دانش، آموزش به مثابه تلاش برای حقیقت‌جویی را با پرسش‌های جدی روبه‌رو ساخته است. به دلیل تراکم بالای دانش‌آموزان، معلمان نیز بیشتر در نقش بخشی از نیروی کنترل ظاهر می‌شوند و کلاس‌ها را از جذابیت حداقلی تهی می‌سازند. روزی نیست که دانش‌آموزان از بی‌ارتباطی برخی درس‌ها با آینده‌ی شغلی خود پرسش نکنند و معلمان را با چالش مواجه نسازند.

مفهومی به نام «معلم الهام‌بخش» که یادآور حک‌شدن نام و تأثیرات اخلاقی این چهره‌ها در خاطره‌ی جمعی نسلی از دانش‌آموزان بود، به فراموشی سپرده شده و جبر زمانه معلمان را به تصدی بیش از یک شغل واداشته است. افزایش حضور برخی نادانش‌آموزان، بعضاً موجب تشدید پدیدآمدن نامعلمان شده و همین امر، توجیهات ممکن برای چرایی تداوم فعالیت‌های آموزشی را با پرسش‌های جدی روبه‌رو ساخته است. به نظر می‌رسد بدون عزمی جدی برای بازاندیشی در سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی، شاهد تضعیف هر چه بیشتر مدرسه‌ها و مسائلی خواهیم بود که برخی از آن‌ها شامل کشتن خلاقیت‌ها و فردیت‌ها، آموزش‌ندادن مهارت‌های زندگی در فرایندهای تعاملی، تحمیل آموزه‌ها و ... است. اینجاست که برخورد واقع بینانه‌ی وزارتخانه با مسئله‌ی تکراری تعطیلات زودرس مدرسه‌ها می‌تواند نشانه‌ای هر چند کوچک از اراده‌ی معطوف به بازاندیشی در کارنامه‌ی آموزش و پرورش کشور محسوب شود.

وارد کلاس که می‌شوم آهی از نهاد دانش‌آموزان بلند می‌شود. گویا همه انتظار داشته‌اند که نیایم. این حس زمانی تشدید می‌شود که اعلام می‌کنم مطابق اعلام قبلی امتحان را برگزار می‌کنم. در فرصتی که به بچه‌ها برای یادآوری مطالب می‌دهم، بحث داغی بر سر آمدن یا نیامدن به مدرسه در می‌گیرد. دانش‌آموزان با حرارت یکدیگر را مؤاخذه می‌کنند که چرا خلف‌وعده کرده و آمده‌اند. بیستم اسفند است و عطش تعطیلی زودرس مدرسه‌ها بچه‌ها را بی‌تاب کرده است.

این داستان بحران کلاس و مدرسه در هفته‌ی آخر آموزش و پرورش ایران است. قصه‌ای تکراری که با تأکید ملال‌آور و هرساله‌ی مسئولان بر دایر بودن مدرسه‌ها تا ۲۸ اسفند، ابعادی طنزآمیز نیز می‌یابد. در یکی دو هفته آخر اسفندماه استفاده از ابزارهای نظارتی نیز اوج می‌گیرد. تأکید اداره‌ها به مدیران برای حضور و غیاب بچه‌ها، اصرار مدرسه‌ها به خانواده‌ها برای فرستادن دانش‌آموزان به مدرسه، و تلاش معلمان برای حفظ بچه‌ها، همه و همه در این زمینه معنا می‌یابند؛ نوعی هم‌دستی سه‌گانه برای تداوم فرمالیسم!

بچه‌ها معتقدند اگر معلمان امتحانی برگزار نکنند، مشکلی با آمدن ندارند؛ هر چند که بعد از گفت‌وگو متقاعد می‌شوند که بدون تدریس یا ارزشیابی هم توجیهی برای آمدن نمی‌یابند. اکثر دبیرستان‌های امروز جذابیتی برای بچه‌ها ندارند. بعضی از دانش‌آموزان تنها بر اساس اجبار والدین یا با هدف خوش‌بودن در کنار دوستان هر روز از خواب بیدار

مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی حقوقی

عدالت ترمیمی و
مصلحت‌سنجی نوجوانانعلی محبی
کارشناس ارشد حقوق کیفری

نوجوان و وارد کردن او به زندگی اجتماعی است، زمینه بازگشت او را به جامعه فراهم می‌آورد. در پاسخ‌های رهایی‌ساز، تربیت و پرورش کودک یا نوجوان برای کاهش آسیب‌های بعدی، مانند جلوگیری از برچسب‌خوردن یا فراهم‌آمدن زمینه برای تبدیل نوجوان به مجرم حرفه‌ای و به نوعی مجرم‌سازی صورت می‌گیرد. در واقع می‌توان با صدور حکمی ترمیمی مسیر زندگی کودک و نوجوان را تغییر داد و با ایجاد زمینه رشد و تکامل در محیط باز به جای محیط بسته، ارتباط طفل را با جامعه محکم کرد.

کودکان و نوجوانان نسل آینده جامعه هستند. چگونگی برخورد با این دسته در عرصه حقوق کیفری می‌تواند در وضعیت رفتاری آنان و در نتیجه جهت رفتاری جامعه نقش بنیادی ایفا کند. اگر جامعه به طور کلی، و خانواده و محیط آموزشی به‌طور ویژه، وظایف عرفی و قانونی خود را در زمینه‌های تربیتی و آموزشی در قبال آنان به‌خوبی انجام ندهد، فرایند کیفری باید تا اندازه‌ای این خلأها را از طریق رسیدگی و پاسخ‌دهی مناسب به بزه‌های ارتكابی پر کند. به همین سبب، لازم است دادگاه در مورد این دسته که اساساً بیشتر آنان مسئولیت کیفری ندارند، تصمیم‌های قضایی سرنوشت‌سازی اتخاذ کند.

رسیدگی به بزه کودکان و نوجوانان از انعطاف و ملایمت بیشتری در مقررات قانونی مرتبط برخوردار است و اصول آن از رعایت مصلحت در مورد کودک سرچشمه می‌گیرد که تمایزات آن‌ها را می‌توان به این صورت مشاهده کرد:

۱. تعویق اصدار رأی و تعویق اجرای آن؛
۲. حذف تکرار جرم در مورد کودکان؛
۳. تجدید نظر در احکام صادره؛
۴. ثبت‌نکردن سابقه و زایل‌شدن آثار کیفری؛
۵. منتشرنکردن جریان تحقیقات و محاکمه؛
۶. معافیت کودک و نوجوان از حضور در محاکمه؛
۷. قابل‌گذشت‌شدن تمامی جرایم تعزیری درجه ۵ و پایین‌تر ارتكابی توسط افراد زیر ۱۸ سال.

پاسخ‌دهی به کودکان و نوجوانان متهم باید با درنظرگرفتن وضعیت آنان صورت گیرد، چون برخورد کیفری کودکان و

در این مقاله به بررسی «مصلحت‌سنجی درمورد کودکان و نوجوانان» پرداخته شده و هدف ما رسیدن به جواب مناسب برای این سؤال است که: «مصلحت‌سنجی درمورد کودکان و نوجوانان در پاسخ‌های رهایی‌ساز و سلب‌کننده آزادی چگونه باید صورت گیرد؟ قانون‌گذار در این‌باره چه تدابیری اندیشیده است؟»

امروزه برخلاف مکاتب کیفری سنتی، کشورها به سوی عدالت ترمیمی روی آورده‌اند و می‌کوشند از هزینه‌های افزایش زندان‌ها و افزایش کارکنان زندان‌ها، نگهداری زندانی‌ها و ... بکاهند. تجربه نشان داده است که برخوردهای کیفری سنتی خود تولیدکننده مجرم است و ما با برچسب‌زنی، به‌خصوص به کودکان و نوجوانان، این ذهنیت را در ذهن آن‌ها به وجود می‌آوریم که من مجرم هستم. این طرز برخورد نه تنها امنیت اجتماعی را تضمین نمی‌کند، بلکه آینده اجتماعی را به خطر می‌اندازد. به‌علاوه، هزینه‌های زیادی باید صرف شود تا با مجرمینی که خودمان در میان کودکان و نوجوانان به وجود آورده‌ایم، برخورد کنیم و این چرخه را ادامه دهیم.

با نفوذ جرم‌شناسی در قوانین کیفری، نقش مصلحت پررنگ شده و قانون‌گذار را متقاعد کرده است، کودکان و نوجوانان آینده‌سازان کشور هستند. آن‌ها همچون بذرهایی هستند که هر قدر خوب کاشته شوند و رسیدگی بیشتری به آن‌ها شود، در آینده محصول بیشتر و باکیفیتی خواهند داشت. اما هر چه به این بذر بیشتر بی‌توجهی شود و با بذر آلوده آمیخته شود، در آینده باید هزینه بیشتری برای آن پرداخت کنیم و محصول ما نیز چنگی به دل نمی‌زند. در نگرش نوپیدا به عدالت کیفری، مصلحت همگانی صرفاً در گرو تعقیب و کیفردهی بزهکاران نیست. دست‌اندرکاران عدالت کیفری می‌توانند با ارزیابی همه‌جانبه اوضاع و احوال مربوط به بزهکاری، طرفین جرم، و جامعه، نسبت به انجام‌دادن یا انجام‌ندادن اقدام‌های تعقیب‌کننده و یا مجازات‌دهی مجرم‌ان تصمیم بگیرند.

در مصلحت‌اندیشی برای کودکان و نوجوانان که به پاسخ‌های رهایی‌سازی می‌انجامد، بزه کودک و نوجوان خطای اجتماعی تصور می‌شود و با برخورد ترمیمی که هدف آن اصلاح کودک و



رهاسازی و یا واگذاری او به پدر و و مادری که صلاحیت ندارند نیست و بهتر است با محدودسازی و یا تسلیم او به اشخاص بند ب ماده ۸۸ و یا بند ث نگهداری در «قانون اصلاح و تربیت»، کمک مؤثر به آموزش و پرورش کودک و نوجوان، ترک اعتیاد و جلوگیری از ارتباط و معاشرت مضر و رفت و آمدشان به محل های آسیب پذیر، از تباهی آینده آن ها جلوگیری کرد.

تفکیک سن در کودکان و نوجوانان، به خصوص در پاسخ های سالب آزادی، بسیار حائز اهمیت است. زیرا اثرات منفی ناشی از کیفر سالب آزادی کودکان و نوجوانان نسبت به بزرگسالان بسیار بیشتر و غیرقابل اجتناب است.

نتیجه گیری

کودکان و نوجوانان در سن پرورش یافتن و الگوگیری هستند و چه بسا یک رفتار مسیر آینده آن ها را تعیین کند. هدف ما از مدیریت پاسخ های رهایی ساز و سالب آزادی باید در جهت تقویت خودمدیریتی و رشد اجتماعی، فرهنگی، عاطفی کودکان و نوجوانان باشد. لازم است محیط تحصیلی به گونه ای شکل داده شود که وابستگی دانش آموزان به مدرسه، دوستان، همسالان، معلمان و جامعه افزایش یابد. در این زمینه باید با اقدامات تأمینی و تربیتی، زمینه سازی بازگشت اصلاح شده آن ها را به جامعه فراهم کرد. در این زمینه بهترین روش، فردی سازی مجازات کودکان و نوجوانان است و باید با توجه به وضعیت خانواده و موقعیت اقتصادی آن، محل سکونت و ... برای هر کودک به کمک مشاوران تصمیمات مقتضی اتخاذ شود که این تصمیم در موردی پاسخ دهی رهایی ساز و در مورد دیگری ممکن است پاسخ دهی سالب آزادی باشد.

برجسته ترین رسالت قانون اصلاح و تربیت ایجاد بسترهای مناسب بازپروری برای کودکان و نوجوانان بزهکار در پاسخ های سالب آزادی است. در کنار بازپروری فرهنگی، مهارت آموزی که از بارزترین شاخص های اقتصادی است نیز می تواند در مواردی در اصلاح نقش آفرین باشد. در واقع سیاست کیفری در مورد کودکان و نوجوانان باید حمایتی باشد و بستری برای بازسازی رفتاری آنان فراهم سازد که زمینه های این سیاست در قانون ۱۳۹۲ پیش بینی شده است. امیدواریم با توجه حمایتی دستگاه های قضایی و با پاسخ دهی مناسب در آینده، شاهد دادگاه های کم رفت و آمد باشیم.

نوجوانان بر آینده رفتاری شان تأثیرگذار است و در نتیجه پاسخ نامناسب می تواند سرنوشت آنان را تغییر دهد. به همین سبب دور ساختن کودک و نابالغ متهم از خانواده که شاخص ترین محیط برای پرورش و تربیت اینان به شمار می رود، چندان مناسب نیست.

بنابراین استفاده از این سازوکار، از یک سو از مدت حضور و ماندگاری این دسته از متهمان در قلمروی عدالت کیفری می کاهد و از سوی دیگر، از احتمال خوردن برچسب مجرمانه به اینان که در مرحله رشد قرار دارند، کم می کند. قانون گذار در ماده ۸۸ و ۸۹ «قانون مجازات اسلامی» مصوب ۱۳۹۲ بین افراد ۹ تا ۱۵ و ۱۵ تا ۱۸ سال در دو ماده تفکیک قائل شده است و در جرایم تعزیری، پنج بند از پاسخ رهایی ساز و یا سالب آزادی کودکان و نوجوانان را بیان کرده است. نسبت به جرایم حدی نیز بلوغ ملاک است که پسران زیر ۱۵ سال مطلقاً حد نمی خورند و در مورد پسران ۱۵ تا ۱۸ سال و دختران ۹ تا ۱۸ سال اصل بر عدم بلوغ و عدم مسئولیت آنهاست. یعنی اصل بر این است که حد نمی خورند، مگر خلاف آن، طبق تبصره ماده ۹۱، طبق نظر پزشکی قانونی ثابت شود.

در حقیقت پاسخ های سلب کنندگی آزادی آخرین راه حل سیاست جنایی هستند و وضعیت برخی نوجوانان و بزهکاران از چنان وخامتی برخوردار است که آخرین راه حل بهترین راه حل است. با توجه به ماده ۸۸ قانون مجازات اسلامی، در وهله نخست کودکان و نوجوانان متهم را صرفاً می توان به پدر و مادر و دیگر سرپرستان سپرد و در صورت نبود آنان، در دسترس نبودن یا شایسته نبودن و مصلحت طفل، می توان اشخاص حقیقی و حقوقی را برگزید.

پس با توجه به این ماده، مراجع قضایی باید امکان سپردن این دسته از متهمان را به پدر و مادر و سایر سرپرستان ارزیابی کند. احتمال دارد که پدر و مادر و دیگر سرپرستان از نظر اخلاقی ناصالح و یا از تشویق کنندگان کودک و نوجوان به ارتکاب بزهکاری باشند. در این صورت، سپردن این گروه به خانواده آنان را در معرض خطر بزهکاری دوباره و حتی بزه دیدگی قرار می دهد.

در حالت دیگر، زمانی که طفل در شرایط خطرناکی قرار داشته باشد، قاضی باید حالت خطرناک او را بسنجد و بر اساس آن پاسخ سالب آزادی در نظر بگیرد. پس در این موارد، مصلحت طفل در



منبع

گپ جی پی تی ولجام گسیختگی اخبار جعلی

سید غلامرضا
فلسفی
کارشناس ارشد علوم
ارتباطات اجتماعی



چرا این نرم افزار
کاربردی هوش
مصنوعی فاجعه ای برای
حقیقت محسوب
می شود؟

اشاره

از زمان بهره‌مندی از «گپ جی پی تی»^۱ تا هویداشدن اثرات مخرب این نرم افزار کاربردی هوش مصنوعی، زمانی بسیار کوتاه لازم بود. ستون نویس حوزه فناوری نیویورک تایمز نوشت: یک دستیار رایانه‌ای (سایبری) هوشمند (بات گفت و گو) احساسات را بیان می‌کند^۲ که غیرممکن است رسانه‌های دیگر نیز مملو از ارائه نمونه‌هایی^۳ از عملکرد «سیدنی»^۴ بودند که نتایج جست و جوی «بینگ جدید»^۵ را که مبتنی بر «هوش مصنوعی»^۶ است، سرشار از بی‌نزاکتی و قلدری بیان کرده بودند. بن تامپسون^۷ مؤسس و نویسنده نشریه‌ای راهبردی که دربارهٔ وجوه تجاری فناوری و رسانه، و همچنین تأثیر فناوری بر جامعه تحلیل ارائه می‌دهد، می‌گوید^۸ کار با سیدنی هیجان‌انگیزترین تجربهٔ رایانه‌ای زندگی‌اش محسوب می‌شود. وی در ادامه نتیجه گرفت که هوش مصنوعی شیوه‌های برانگیختن واکنش‌های احساسی را آموخته است و به نظر می‌رسد در انجام این مهم موفق هم عمل می‌کند.

سکویی که تقریرات انسانی را غیر متعهدانه و مقلدانه بازآفرینی می‌کند، عطیه‌ای به تبهکاران دیجیتالی است که از اطلاعات نادرست عمدی منتفع شوند. اکنون زمان آن است که حدود و ثغور بهره‌مندی از این امکان مشخص شود.

برای روشن ترشدن ابعاد موضوع ابتدا تصریح می‌شود که دارای احساسات بودن هوش مصنوعی، همچون گپ جی پی تی و سیدنی، تا به این لحظه امری غیرممکن است. دیگر اینکه گپ جی پی تی و سیدنی نمی‌توانند در رابطه با معنی دار یا منطقی بودن تولیداتشان اعلام نظر کنند. آنچه این مدل‌ها در انجام آن بسیار عالی عمل می‌کنند، عبارت است از تقلید نثر انسان و پیش‌بینی کلمه‌های صحیح در کنار یکدیگر. این مدل‌های بزرگ زبانی^۹ نرم افزارهای کاربردی هوش مصنوعی مانند گپ جی پی تی می‌توانند به این امر مبادرت ورزند، چراکه خوراک مناسبی شامل میلیاردها مقاله و مجموعه‌هایی از داده‌های منتشرشده در اینترنت در اختیارشان قرار گرفته و بر این اساس آن‌ها قادر به پاسخ‌گویی به انواع پرسش‌ها می‌شوند. در چارچوب هدف‌های روزنامه‌نگاری، این دستیاران رایانه‌ای هوشمند می‌توانند در کم‌ترین زمان ممکن حجمی عظیم از

محتوا را شامل کلمه‌ها، عکس‌ها، صوت‌ها و فیلم‌ها بسازند؛ اما مشکل اینجاست که آن‌ها در ساخت محتوا به‌طور مطلق هیچ تعهدی به حقیقت ندارند. لحظه‌ای را تصور کنید که یک کاربر گپ‌چی‌پی‌تی^{۱۱} با چه سرعتی می‌تواند اینترنت را از اخباری جعلی آکنده کند که به‌نظر رسد توسط انسان تقریر شده‌اند.

با عنایت بدین اوصاف، از نوامبر ۲۰۲۲ که نسخه آزمایشی گپ‌چی‌پی‌تی توسط «شرکت هوش مصنوعی اپن‌ای‌آی»^{۱۲} رونمایی شد و در اختیار عموم قرار گرفت، حواشی فراوان پیرامون این نرم‌افزار کاربردی بر اساس مشکلات در توان (بالقوه) آن شکل گرفت که نگران‌کننده اما قابل‌پیش‌بینی بود. فضای حاکم بر این رویداد فناورانه، همانند روزگار رونمایی از رسانه‌های اجتماعی، با افزایش استقبال و حضور سرمایه‌گذاران و صاحبان شرکت‌ها همراه شد که به‌نوبه خود موجبات بیان مواضع صریح را فراهم آورد.

کریستوفر منینگ^{۱۳}، مدیر آزمایشگاه هوش مصنوعی استنفورد، در توثیقی اظهار کرد^{۱۴}: «از ابتدای سال ۲۰۲۳ گروه‌های اخلاق‌گرا در حوزه هوش مصنوعی، درباره نمونه‌های هوش مصنوعی تولیدشده که برای استفاده از آن‌ها بیش از حد تمایل وجود داشت و در عین حال غیرقابل اعتماد و خطرناک‌اند، به بیان موسع روایت‌هایی مشغول شده‌اند. اما در پی طرح چنین مواضعی مردم علاقه‌مندند بدانند که این نمونه‌ها چگونه ظرفیت‌های جدیدی را برای تغییر در شیوه انجام امور، کسب اطلاعات و ایجاد سرگرمی برایشان فراهم می‌کنند».

من که خود عضوی از این جماعت اخلاق‌مدار محسوب می‌شوم، تصریح می‌کنم که اگر می‌خواهیم از خطاهای وحشتناک ۳۰ سال گذشته در حوزه فناوری مصرفی احتراز کنیم - از افشای اطلاعات کاربران فیس‌بوک و نشر اطلاعات نادرست غیرعمدی^{۱۵} که مغل در انتخابات است گرفته تا تحریک و دامن‌زدن به نسل‌کشی - بدون فوت وقت به استماع دغدغه‌ها و نگرانی‌های کارشناسان در مورد آسیب‌های احتمالی این فناوری نیازمندیم.

نگران‌کننده‌ترین واقعیتی که به‌طور مرتب باید تکرار و یادآوری شود آن است که گپ‌چی‌پی‌تی هیچ تقیدی به حقیقت ندارد. همان‌طور که در بخش بررسی فناوری ام‌آی‌تی آمده است^{۱۶}، دستیاران رایانه‌ای هوشمند مدل بزرگ زبانی، یاهو‌گویانی بدنام محسوب می‌شوند. بدیهی است که دادن عمدی اطلاعات نادرست^{۱۷}، شیادی و جنایت به التزام به حقیقت نیاز ندارد. اگر از اتاق‌های گفت‌وگوی وبگاه «بلک هت ورد»^{۱۸} که در حوزه تجارت غیرقانونی فعال است و ایده‌هایی برای کسب انتفاع از محتوای جعلی در آن ارائه می‌شود، بازدید کنید، می‌بینید که گپ‌چی‌پی‌تی در مقام برگ‌برنده برای ساختن دیدگاه‌های باورپذیرتر جعلی و همچنین نظرات و نمایه‌های متقاعدکننده معرفی می‌شود.

اگر به موضوع دستیاران سایبری هوشمند مدل بزرگ زبانی از منظر روزنامه‌نگاری نیز توجه شود باید گفت چند صباحی است که بسیاری از اتاق‌های خبر از هوش مصنوعی بهره می‌برند. اگر به‌تازگی دریافته‌اید که برای کمک مالی به یک وبگاه یا پرداخت هزینه خواندن یک مقاله، به صفحه مالک وبگاه هدایت شده‌اید یا اگر هنگام ویگردی با تبلیغاتی تجاری مواجه می‌شوید که بیش از پیش به ذائقه و سلیقه‌تان نزدیک است، می‌توانید نسبت به وجود رد و نشان هوش مصنوعی در آن گمانه‌زنی کنید.

امروزه برخی ناشران و مدیران رسانه تا مرحله‌ای که از هوش مصنوعی برای نوشتن گزارش استفاده کنند پیش رفته‌اند که البته نتایجی متفاوت در پی داشته است. برای مثال، کاشف به‌عمل آمده است که نشریه «سی‌نت»^{۱۹} که در حوزه تجارت فناوری فعال است، با استفاده از مقالاتی که از سوی نرم‌افزارهای کاربردی تقریر می‌شدند، انتشار می‌یافت. این امر زمانی افشا شد که یکی از کارکنان سابق این نشریه در استعفانامه الکترونیکی خود^{۲۰} مدعی شد،

محتوای ساخته‌شده توسط هوش مصنوعی این نشریه با انتشار اطلاعاتی غلط، همچون یک خبرنامه رایانه‌ای امنیتی، می‌تواند به‌طور مستقیم به خوانندگان خسران وارد کند.

فلیکس سایمون^{۲۱}، پژوهشگر ارتباطات در «مؤسسه اینترنت آکسفورد» درباره آینده هوش مصنوعی در اتاق‌های خبر، با بیش از ۱۵۰ روزنامه‌نگار و صاحبان مؤسسه‌های خبری مصاحبه کرد. او می‌گوید هوش مصنوعی ظرفیت لازم را دارد که نگارش مصاحبه‌ها یا خواندن سریع مجموع اطلاعات جمع‌آوری‌شده را برای روزنامه‌نگاران بسیار تسهیل کند. اما مشکلات ریشه‌دار پیشین، مانند بررسی صحت، بی‌طرفی و آگاهی از منبع داده‌ها همچنان به‌شدت به قضاوت انسانی وابسته است.

چارلی بکت^{۲۲} که مدیر یک برنامه مرتبط با روزنامه‌نگاری و هوش مصنوعی در مدرسه علوم اقتصادی و سیاسی لندن است می‌گوید: «حدود ۹۰ درصد بهره‌مندی از هوش مصنوعی در روزنامه‌نگاری در قالب کارهایی چون شخصی‌سازی جمع‌آوری اخبار یا ایجاد دیوارهای پرداخت هوشمند برای مطالعه کاربران که اموری به نسبت ملال‌آور محسوب می‌شوند، صورت می‌گیرد.» وی می‌افزاید که **بلومبرگ** سال‌هاست قسمت‌هایی فراوان از جمع‌بندی پوشش اخبار مالی خود را با این امکان به‌طور



مردیت بروسارد^{۲۷}، استاد دانشگاه نیویورک که تحقیقاتش بر نقش هوش مصنوعی در روزنامه‌نگاری متمرکز است، کتابی با عنوان «بیش از یک خطای اتفاقی» به رشته تحریر درآورده که در مارس ۲۰۲۳ منتشر شد. وی در کتاب مذکور به راه‌های مقابله با مواردی چون تبعیض نژادی، تعصب جنسیتی و شایستگی در فناوری پرداخته است. بروسارد می‌گوید همه آنچه که تشکیل‌دهنده مدل‌های مولد کنونی مانند گپ‌جی‌پی‌تی محسوب می‌شوند - از مجموعه داده‌ها تا منابع و سرمایه - همه و همه بازتاب‌دهنده نبود تنوع است. بروسارد می‌افزاید این موضوع برگرفته از تک‌فرهنگی بودن ابرشرکت‌های فناوری است. بدین معنی که قریب به اتفاق محصولات فناورانه از تولیدات این ابرشرکت‌ها محسوب می‌شوند. لذا اتاق‌های خبر با تمسک به فناوری نمی‌توانند به راحتی از آن حذر کنند. امروزه اتاق‌های خبر در خدمت سرمایه‌گذاری‌های فناورانه از سوی چنین شرکت‌هایی قرار دارند، چراکه رسانه هیچ‌گاه سرمایه مالی مکفی برای رشد مستقل نداشته است.

در روزهای آغازین سال ۲۰۲۳، **جونای پرتی**^{۲۸} بنیان‌گذار و مدیرعامل بازفید^{۲۹}، یادداشتی برای کارکنانش ارسال و اعلام کرد که مشتاقانه قصد دارد برای ارتقای کار و کسب بازفید از گپ‌جی‌پی‌تی استفاده کند. او در بخشی از یادداشت خود^{۳۰} نوشت: «ما پیشرفت‌هایی را در حوزه هوش مصنوعی شاهدیم که دروازه عصری جدید از خلاقیت را با فرصت‌ها و برنامه‌های نامحدود برای همیشه به روی ما و دیگر رسانه‌های دیجیتال می‌گشاید.» او در ادامه اظهار داشت که محتوای الهام‌گرفته از هوش مصنوعی بازفید سال ۲۰۲۳ راه‌اندازی می‌شود تا فهرست‌ها، تجربه آزمونها و سایر محتواهای سرگرم‌کننده را تقویت، طوفان فکری ما را اطلاع‌رسانی و محتواهای ما را برای کاربران شخصی‌سازی کند.

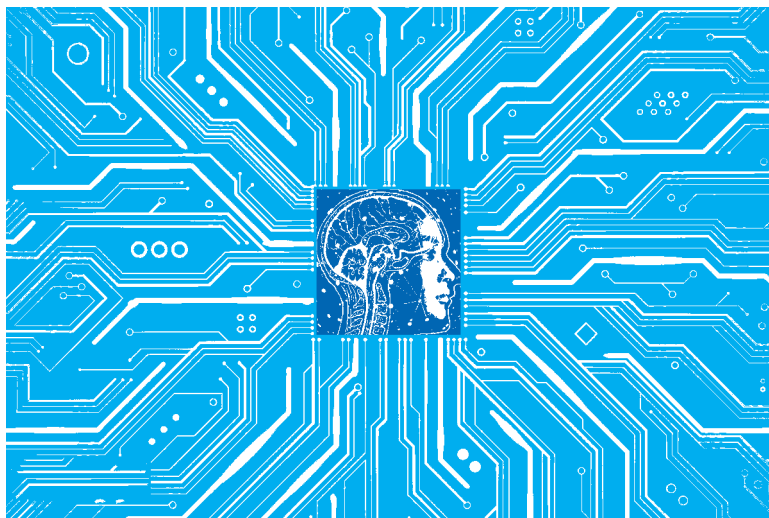
این یادداشت باعث شد بلافاصله ارزش سهام خاموش این

شرکت رسانه‌ای، خبری و اینترنتی در معاملات ۱۵۰ درصد افزایش یابد و به بیش از دو دلار به ازای هر سهم برسد. اتخاذ چنین راهبردی بسیار نگران‌کننده است، چراکه این امر به‌طور قطع و یقین به ساخت و انتشار انبوهی از محتوای نازل از سوی این نرم‌افزار کاربردی هوش مصنوعی می‌انجامد. این قبیل روایت‌های نظام‌مند جدید، نه یک مدل کاروکسب آرمانی، بلکه باید بدترین نوع برنامه‌ریزی آینده‌نگرانه از سوی شرکت‌های رسانه‌ای تلقی شوند. البته این میزان ذوقمندی نسبت به تولیدات هوش مصنوعی مولد می‌تواند با این

خودکار انجام می‌دهد. با این حال ایده استفاده از برنامه‌هایی چون گپ‌جی‌پی‌تی برای ساختن محتوا بسیار نگران‌کننده است. بکت اظهار می‌کند: «برای اتاق‌های خبری که انتشار اخبار دروغ را غیراخلاقی می‌دانند، پیاده‌سازی طرح استفاده از گپ‌جی‌پی‌تی بدون بهره‌مندی از ویراستاری انسانی و راستی‌آزمایی محتوا امری به‌غایت دشوار است.»

فارغ از مشکلات مبتلا به نرم‌افزارهای کاربردی هوش مصنوعی، موضوع‌های اخلاقی همواره ماهیت عملکرد شرکت‌های فناوری را تحت تأثیر خود قرار داده‌اند. افشاگری تایم^{۳۱} نشان داد شرکت اپ‌آی‌آی که شرکت پشتیبان گپ‌جی‌پی‌تی است، به کارگران کنیایی کمتر از دو دلار در ساعت دستمزد می‌داد تا محتواهایی مانند کودک‌آزاری، خودکشی، زنا با محارم و شکنجه را که جزو محتوای مضر گرافیکی می‌دانسته، شناسایی کنند تا بتواند به گپ‌جی‌پی‌تی آموزش دهد که این قبیل محتواها را موهن بداند. سایمون در این زمینه می‌گوید: «در مقام فردی که از خدمات گپ‌جی‌پی‌تی استفاده می‌کند، تصریح می‌کنم که شرکت مذکور در رابطه با این قبیل محتواها، نظارتی روی نرم‌افزار کاربردی هوش مصنوعی خود ندارد.»

طی مطالعه‌ای^{۳۲} در سال ۲۰۲۱ دانشگاهیان توجه خود را به مدل‌هایی از هوش مصنوعی مانند «دال - ئی»^{۳۳} و «استیل دیفیوژن»^{۳۴} که نوشته را به عکس بدل می‌کنند، معطوف کردند. آن‌ها دریافتند که این سامانه‌ها «کلیشه‌های جمعیت‌شناختی» را در مقیاس بزرگ بازتولید می‌کنند و تعمیم می‌دهند. برای مثال وقتی از آنان خواسته شد تصویری از «شخصی که در حال نظافت است» تولید کنند، تمام عکس‌های ساخته‌شده ناظر به زنان بود. پژوهشگران همچنین اظهار کردند که وقتی از سامانه‌ها، تولید عکس یک فرد جذاب خواسته شد، همه چهره‌های بازتولید شده، نمایشگر و ناظر به «سفیدپوست ایدئال» بود.



پی‌نوشت‌ها

1. Chat Generative Pre-trained Transformers (ChatGPT)
2. www.nytimes.com/2023/02/16/technology/bing-chatbot-microsoft-chatgpt.html
3. www.theverge.com/2023/2/15/23599072/microsoft-ai-bing-personality-conversations-spy-employees-webcams
4. Sydney
- اسم رمز پروژه موتور جست‌وجوی جدید مایکروسافت
5. The New Bing
6. Artificial intelligence (AI)
7. Ben Thompson
8. <https://stratechery.com/2023/from-bing-to-sydney-search-as-distraction-sentient-ai>
9. www.theguardian.com/technology/chatgpt
10. LLMs
11. www.theguardian.com/technology/chatgpt
12. <https://openai.com>
13. Christopher Manning
14. https://twitter.com/chrmaning/status/1625178544010838019?s=20&t=IPLveAStaG6PI0B_EgYGFA
15. Misinformation
16. www.technologyreview.com/2023/02/14/1068498/why-you-shouldnt-trust-ai-search-engines
17. Disinformation
18. Black Hat World
19. Cnet
20. www.theverge.com/2023/1/19/23562966/cnet-ai-written-stories-red-ventures-seo-marketing
21. Felix Simon
22. Charlie Beckett
23. <https://time.com/6247678/openai-chatgpt-kenya-workers>
24. <https://arxiv.org/pdf/2211.03759.pdf>
25. <https://openai.com/research/dall-e>
26. <https://stablediffusionweb.com>
27. Meredith Broussard
28. Jonah Peretti
29. www.buzzfeed.com
30. www.wsj.com/articles/buzzfeed-to-use-chatgpt-creator-openai-to-help-create-some-of-its-content-11674752660
31. <https://misinforeview.hks.harvard.edu/article/research-note-this-salesperson-does-not-exist-how-tactics-from-political-influence-operations-on-social-media-are-deployed-for-commercial-lead-generation>
۳۲. «دیپ‌فیک» به ساخت تصاویر و صداهای واقع‌گرایانه بر پایه هوش مصنوعی گفته می‌شود که چهره‌ها و صداهای افراد، به‌خصوص افراد مشهور، جعل می‌شود.
33. <https://vrgl.ir/ZJIDI>

* این نوشتار ترجمه آزاد مقاله‌ای است با عنوان:

A fake news frenzy: why ChatGPT could be disastrous for truth in journalism

نوشته امیلی بل، استاد دانشکده تحصیلات تکمیلی روزنامه‌نگاری دانشگاه کلمبیا و مدیر the Tow Center for Digital Journalism دانشگاه مذکور در نیویورک که ۳ مارس ۲۰۲۳ در وبگاه گاردین منتشر شد.

واقعیت که ممکن است این نرم‌افزارهای کاربردی خیلی هم خوب و کارآمد از آب درنیایند، دچار تزلزل شود.

ما در مرکز تحقیقاتی خود در دانشکده روزنامه‌نگاری دانشگاه کلمبیا درباره تلاش‌های انجام‌شده برای تأمین منابع مالی شبکه‌های پول سیاه از طریق بودجه‌های سیاسی مطالعه می‌کنیم؛ شبکه‌هایی که صدها هزار روایت از اخبار محلی جوامع را به‌منظور منافع سیاسی و تجاری هدف می‌گیرند و از «راهکنش» (تاکتیک) تکرار‌شونده بهره می‌برند. مطالعات مرکزمان نشان می‌دهد قابلیت‌های گپ‌جی‌پی‌تی این قسم خبرسازی‌ها را می‌افزاید و آن را بسیار آسان‌تر در اختیار مخاطبانی زیادتر قرار می‌دهد. همچنین در مقاله منتشرشده^{۳۱} طی سپتامبر ۲۰۲۲ درباره اطلاعات نادرست عمدی و هوش مصنوعی گفته شده است پژوهشگران دانشگاه استنفورد شبکه‌ای از نمایه‌های جعلی را با استفاده از هوش مصنوعی مولد در لینکدین شناسایی کرده‌اند. البته به نظر می‌رسد ردوبدل کردن متن همراه‌کننده با دستیاران رایانه‌ای هوشمند که روزنامه‌نگاران آن را بسیار وسوسه‌انگیز می‌دانند، در مقایسه با گفت‌وگو با کاربرانی آسیب‌پذیر که اطلاعات شخصی و جزئیات حساب بانکی خود را اعلام می‌کنند، از جذابیتی کمتر برخوردار است!

درباره ظرفیت فیلم‌ها و صداهاى جعل عمیق (دیپ‌فیک)^{۳۲} - مطالب بسیاری به رشته تحریر درآمده‌اند^{۳۳}، اما با رونمایی از مدل‌های مولد کنونی، به نظر می‌رسد خطر واقعی نمونه‌هایی مانند گپ‌جی‌پی‌تی محسوب می‌شوند که مرزهای دنیای فریب‌آنی، مانند جعل ژرف را درنور دیده‌اند؛ چراکه در مقایسه با این نرم‌افزار کاربردی افراد را به‌راحتی می‌توان نسبت به خطرات جعل عمیق آگاه کرد. گپ‌جی‌پی‌تی با ساختن و انتشار کثیری از جعلیات، در فضای رایانه‌ای طوفان به‌پا می‌کند و ضمن ایجاد سردرگمی و فرسوده‌کردن کاربران، حقیقت را در طوفان جعلیات پامال می‌کند یا جنبه‌های فکری میانه و متعادل را به حاشیه می‌برد.

برای برخی چون من که از دریچه اخلاق به فناوری می‌نگریم، باورنکردنی است که از روند ۲۰ سال گذشته و شیوه بسیار ضعیف مدیریت و نظارت بر فناوری‌های رسانه‌های اجتماعی، آن‌هم در دو دهه‌ای که این رسانه‌ها به‌سرعت در حال گسترش بودند، درس نگرفتیم و کاهلی در این امر سبب شد به‌جای بهبود شرایط، تشدید مشکلات اجتماعی و مردم‌سالارانه را به‌نظاره بنشینیم. به نظر می‌رسد تاریخ در حال تکرار است و ما همچون دو دهه قبل توسط گروه‌هایی مشابه و متشکل از شرکت‌های همسو و متمول حوزه فناوری، و همچنین صندوق‌های مالی در زمینه سرمایه‌گذاری در تولیداتی با خطر بالا، به سمت مسیرهایی به‌بوته آزمون سپرده نشده و فاقد مقررات رهنمون می‌شویم؛ با این تفاوت که این بار خطر بزرگ‌تر و توجه به امنیت کاربران کمتر از گذشته است.

مسئله مدرسه

دکتر نعمت‌الله فاضلی



نیازمند تأمل و تفکر. از درون سال‌ها درگیری فکری و انتقادی با جامعه بیرون می‌آید و نیازمند سال‌ها دقت، تمرکز و دود چراغ خوردن است.

آنچه امروز در محافل مختلف می‌شنویم همان‌هایی است که سال‌هاست من و برخی محققان دیگر می‌گوییم. کار محقق متعهد و دغدغه‌مند همین است. متأسفانه روایت‌های انتقادی را نمی‌خوانند، نمی‌شنوند و نمی‌بینند. این هم مشکل ماست. اما بر عهده ما دانشگاهیان است که این صداهای معرفت‌اندیشانه انتقادی را روایت کنیم و طنین این صداها را بلند و بلندتر سازیم. تا کی و تا کجا از راه جنبش و اعتراض، و فریاد و خون جامعه را بسازیم؟ بیایید جنبش معرفتی و فکری یکدیگر را حمایت و نشر کنیم. کم نیست کتاب‌ها، نوشته‌ها و اندیشه‌هایی که نظام آموزشی ما را نقد و راه‌های توسعه آن را روایت کرده‌اند. کتاب «مسئله مدرسه» من بر دوش همین اندیشه‌ها و اندیشمندان بزرگ ایران و جهان ایستاده و به آن‌ها تکیه کرده است. نمی‌دانم چه و چگونه بگویم تا دردمندان ایران عزیز را متقاعد و مجاب به شکل‌دادن به جنبش معرفتی - انتقادی کنم. اما با چشمی اشک‌بار، دلی اندوهگین و روانی سخت‌آزرده، همچنان امیدوارم به کمک دانش و دانایی به راهی برای ساختن ایران دست یابیم.

در کتاب «مسئله مدرسه: بازاندیشی انتقادی در آموزش و پرورش ایران» نکته‌ای هست که همه فصل‌های کتاب آن را شرح می‌دهند: «اینکه نظام آموزشی ما ماشین مولد بحران‌های جامعه است.» من در این ۲۹۵ صفحه متن و استدلال سازوکار تولید بحران را نشان داده‌ام. می‌دانم آن‌ها که در نظام آموزش و پرورش دخیل و سیاست‌گذارند، این کتاب را نمی‌خوانند و به نقدهایم توجه نمی‌کنند. درعین حال، سال‌هاست ما محققان را سرزنش می‌کنند که چرا به مسئولیت‌مان عمل نمی‌کنیم و حرفی برای گفتن نداریم. ما را متهم می‌کنند که فقط حرف‌های غربی‌ها و مفاهیم آن‌ها را تکرار می‌کنیم.

در این کتاب با زبان ساده و واقعاً قابل فهم برای همگان و درعین حال مبتنی بر منطق و علم، روایتی دست‌اول از بحران‌های مدرسه، معلمی و یادگیری و یاددهی در ایران امروز ارائه کرده‌ام. امید ندارم اهل سیاست این کتاب را بخوانند، اما امیدوارم همه آن‌ها که این روزها دلشان درگرو عشق به ایران است و صدای فریاد و ناله دانش‌آموزان و دانشجویان را می‌شنوند، همت کنند و این کتاب را بخوانند و معرفی کنند تا شاید بتوانیم راهی به روشنایی و رهایی از مشکلات باز کنیم. باور کنیم که محتاج این گفت‌وگوها و دانایی و نشر دانایی هستیم. این کتاب محصول ۱۰ سال نوشتن، اندیشیدن و گفتن درباره مدرسه، آموزش و پرورش ایران است. «انتشارات هوش‌ناب» هم انصافاً کتاب را زیبا و با کیفیت چاپ کرده است. داستان همه را می‌بوسم که این کتاب را بخوانند و نقد کنند.

دوستان نازنینم، می‌دانید که گفت‌وگوی انتقادی شکل‌های گوناگون دارد. سخت‌ترین و عمیق‌ترین آن‌ها بازاندیشی انتقادی در بنیادها و نهادهای جامعه است. این کار واقعاً دشوار است و



● عرفان دادخواه
● استان قزوین



● محمد ابراهیم سقایی
● نهمین دوره جشنواره ملی دوسالانه عکس رشد



● مریم آل مؤمن دهکردی
● استان چهارمحال بختیاری
● دوازدهمین دوره جشنواره ملی دوسالانه عکس و تصویرگری رشد

رژیم صہیونیستی وحشت افکنے دولتے

آدم کشی شیوہ رژیم صہیونیستی است.

