

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

| دوره بیست و ششم | شماره ۴ | تابستان ۱۴۰۳ | ۴۸ صفحه | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵ |

www.roshdmag.ir

شکاف بین نیازهای ترجیحی و تجویزی دانش آموزان

کیفیت و عدالت نشانگر نظام آموزشی اثر بخش

دهه هشتادی ها چه ویژگی هایی دارند؟

گروه های نابرابر از دیدگاه جامعه شناسی

معرفی فیلم

بلیو

نویسنده و کارگردان: کریستین لوکاستامگارد

کشور سازنده: دانمارک

سال تولید: ۲۰۲۳

مدت زمان: ۱۱ دقیقه

کند. ناگهان دنیای نقاشی به هم می‌ریزد، چرا که انکر ناراحت شده است و می‌خواهد نقاشی را خط‌خطی کند. پدر که درون نقاشی است، این موضوع را متوجه می‌شود و احساس پشیمانی می‌کند.

در این نقطه از داستان متوجه می‌شویم که زندگی فرزندان ما می‌تواند نقش بسیار مهمی در زندگی شخصی ما داشته باشد و آینده آن‌ها می‌تواند آینده ما را نیز تغییر دهد. پدر این نکته را به خوبی درک می‌کند و ناگهان متوجه می‌شود که از نقاشی بیرون آمده است. او به مسئول برنامه کنسرت زنگ می‌زند و برنامه را برای کمک به پسرش در نقاشی تعطیل می‌کند. به اتاق پسر می‌رود و حالا او دنیای نقاشی را که مدتی در آن زندگی کرده است، به کمک پسرش اصلاح می‌کند.

رهبر اکستر درمی‌یابد که مقدمه اصلاح دنیا، اصلاح خود است و همه چیز از اصلاح ارتباط با دیگران شروع می‌شود؛ مخصوصاً ارتباط با فرزندان که نقطه شروع تربیت آن‌هاست. توجه و حمایت والدین نقش بسیار مهمی در رشد و پرورش نوجوانان دارد. در طول دوره نوجوانی آن‌ها با چالش‌ها، تغییرات فیزیکی و روانی، فشارهای اجتماعی و انتظارات بزرگی روبه‌رو می‌شوند. در این مواجهه با مسائل، والدین به عنوان راهنما و پشتیبان اصلی نوجوانان، می‌توانند نقش مؤثری ایفا کنند. والدین با رعایت نکته‌های زیر می‌توانند یاور فرزندان خود باشند:

۱. ایجاد اعتماد: توجه والدین به نیازها و مسائل نوجوانان، باعث ایجاد اعتماد و رابطه سالم بین والدین و فرزندان می‌شود.

۲. پشتیبانی احساسی: نوجوانان در این دوره احساس تنهایی، فشار روانی (استرس) و ناراحتی می‌کنند. حضور والدین به عنوان پشتیبان احساسی، به آن‌ها کمک می‌کند با مسائلشان مواجه شوند و احساسات خود را با والدینشان در میان بگذارند.

۳. هدایت و راهنمایی: والدین با توجه به تجربیات و دانش خود می‌توانند به نوجوانان کمک کنند تصمیم‌های بهتری بگیرند و در مواجهه با مسائل زندگی آن‌ها را راهنمایی کنند.

۴. توسعه مهارت‌های ارتباطی: با برقراری ارتباط با والدین، نوجوانان می‌توانند مهارت‌های ارتباطی خود را تقویت کنند. این مهارت‌ها در زندگی شخصی و اجتماعی آن‌ها بسیار مهم است.

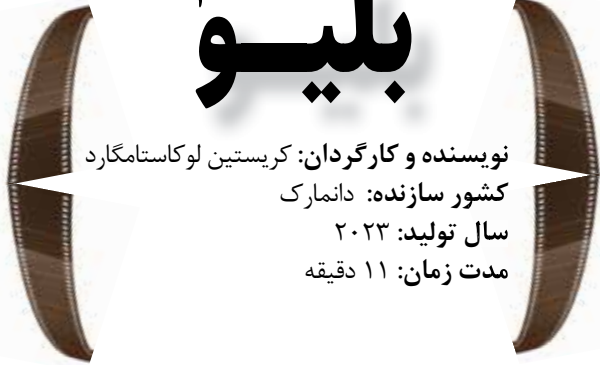
۵. پیشگیری از رفتارهای مخرب: توجه و حضور والدین می‌تواند از رویکردها و رفتارهای مخرب نوجوانان جلوگیری کند و آن‌ها را به سمت رفتارهای مثبت و سالم هدایت کند.

۶. تقویت اعتمادبه‌نفس: حمایت والدین و توجه به دستاوردها و قابلیت‌های نوجوانان، باعث افزایش اعتمادبه‌نفس و اعتمادبه‌خود در آن‌ها می‌شود.

۷. ارائه الگوی سالم: والدین با نشان دادن الگوی سالم و مثبت، می‌توانند نوجوانان را راهنمایی کنند و نقش مثبتی در توسعه اخلاقی و اجتماعی آنان داشته باشند.

پی‌نوشت

1.bliv



این پویانمایی (انیمیشن) کوتاه و جذاب، با محتوای غنی، به موضوعی که امروزه در جهان بسیار شایع شده است، اشاره دارد: «خانواده‌ها فرزندان خود را در سنین نوجوانی و یا کودکی، به بهانه‌های متفاوت، مثل کار و مشغله‌های روزمره، رها می‌کنند. این باعث می‌شود که فرزندان به مرور از خانواده‌های خود فاصله بگیرند و بکوشند خلاهای عاطفی و اخلاقی خود را درون جامعه رفع کنند. این موضوع مقدمه آسیب‌های روحی و روانی برای آن‌ها می‌شود.»

در این پویانمایی، رهبر سازگان (ارکستر) سمفونیک که هم پدر خانواده و هم چهره‌ای معروف در جامعه است، کنسرت مهمی دارد که می‌تواند مسیر شغلی او را تغییر دهد. در تمام نماهای این پویانمایی می‌بینیم که برای پدر خانواده، شغل دارای اهمیت زیادی است.

آن شب او در حال آماده کردن نه‌هاست و همکار و مدیر برنامه‌هایش برای هماهنگی برنامه کنسرت دائم به او زنگ می‌زند. در همین شرایط، انکر، پسر رهبر اکستر، شخصیت اصلی پویانمایی، از پدر می‌خواهد در تکمیل نقاشی‌ای که تکلیف مدرسه‌اش محسوب می‌شود، به او کمک کند، اما پدر آن قدر درگیر مسائل شغلی است که نمی‌تواند با او همراهی کند.

انکر ناراحت می‌شود و به اتاق خودش می‌رود. ناگهان پدر متوجه می‌شود که چوب‌دستی‌اش که با آن رهبری ارکستر را انجام می‌دهد، نیست. بعد از گشتن به سمت اتاق پسرش می‌رود و متوجه می‌شود که چوب‌دستی دست انکر است. چوب‌دستی رهبر اکستر از پدرش و پدر بزرگش به او به ارث رسیده بود و نشان می‌داد که خانواده آن‌ها نسل در نسل موسیقی‌دان بوده‌اند. با اصرار چوب‌دستی را از انکر می‌گیرد. ولی پسر نمی‌خواهد که پدر برود، چرا که دوست دارد هنگام تکمیل نقاشی کنارش باشد.

در اینجا ناگهان تحولی در داستان اتفاق می‌افتد: پدر به صورت اتفاقی درون نقاشی پسر می‌افتد و با شخصیت‌هایی که پسرش خلق کرده است، ارتباط برقرار می‌کند. تمامی نت‌های کنسرت شب و چوب‌دستی او درون نقاشی گم می‌شود و او سعی می‌کند به کمک شخصیت‌های خلق شده توسط پسرش آن‌ها را پیدا



فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
برای معلمان، دانشجو-معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
| دوره بیست و ششم | شماره ۴ | تابستان ۱۴۰۳ | ۴۸ صفحه



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

سرمقاله

● شکاف بین نیازها و انتظارات از دانش آموزان / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

- کیفیت و عدالت نشانگر نظام آموزشی اثربخش/ گزارشی از نشست علمی تخصصی/ محمد دشتی/ ۴
- تاب آوری تحصیلی دانش آموزان آسیب دیده/ سمیه محمدخانی/ ۱۱
- طراحی مطالعات اجتماعی براساس برنامه درسی ملی/ بهروز انصاری/ ۲۴
- چهار نارسایی نظام آموزشی/ دکتر مهران صولتی/ ۲۹
- تأثیرات کلاس معکوس بر مهارت های دانش آموزان/ زهرا درویشی، عذرا درویشی/ ۴۰

دانش نوین اجتماعی

- چرا نظریه های جامعه شناسی مهم هستند؟/ وحید اسلام زاده / ۸
- دهه هشتادی ها چه ویژگی هایی دارند؟/ محمود محمدی، فاطمه فرهنگیان / ۱۶
- گروه های نابرابر از دیدگاه جامعه شناسی / الناز شیر / ۳۰
- روش پژوهش زمینه ای / دکتر خلیل میرزایی / ۳۵
- نزاع اخبار جعلی و سواد خبری بر سر امر واقع / سید غلامرضا فلسفی / ۴۴

دانش اجتماعی بومی

- تحول خانواده ایرانی / فاطمه سادات میرمقعدائی / ۲۰
- اقدام پژوهی مبانی نظری و راهنمای عملی/ دکتر فریبرز بیات/ ۳۶
- معرفی کتاب/ علیه اخبار جعلی / سودابه کمال آبادی / 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 زابریه، سید غلامرضا فلسفی
● ویراستار: بهروز راستانی
● مدیر هنری: علی اصغر جعفریان
● طراح گرافیک: جعفر وافی
● دبیر عکس: اعظم لاریجانی
● نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۷۰
● تلفن: ۰۲۱-۸۸۸۳۹۱۷۸
● صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
● نمایان: ۸۸۳۰۱۴۷۸
● وبگاه: www.roshdmag.ir
● پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
● رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
● نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
● تلفن بازرگانی: ۸۸۸۶۷۳۰۸



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 یا حروفنگاری شود. ● مقاله ها می توانند در قالب ورد و از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قرار دادن 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 نمایی (کلیدواژه ها) از متن استخراج و روی صفحاتی جداگانه نوشته شوند. ● مقاله دارای عنوان اصلی، عنوان های فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود.

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

شکاف بین نیازها و انت

مروری بر یافته‌های پژوهشی در مورد نیازهای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه

فریبرز بیات

آموزش مهارت‌های حل مسئله (۱۸۸)، معرفی روش‌های شاد بودن و نشاط (۱۷۸)، و معرفی علوم کاربردی و مهارت‌های فنی و حرفه‌ای (۱۷۶).

همچنین بر مبنای یافته‌ها، نیازهای کم‌اهمیت‌تر به نظر آن‌ها به ترتیب فراوانی از این قرارند: آموزش روش تحقیق و مطالعه (۱۲۳)، آموزش کارگروهی و تصمیم‌گیری جمعی (۱۰۲)، آموزش مهارت‌های ارتباطی و روابط اجتماعی (۱۰۱)، و آموزش چگونگی تقویت روحیه و حفظ محیط زیست (۱۰۱).

همان‌طور که ملاحظه می‌شود ترجیح و تأکید دانش‌آموزان بر آموزش مسائل ادبی و هنری، مانند معرفی سینما و موسیقی (اولویت اول)، معرفی داستان و رمان‌های معروف (اولویت چهارم) و آموزش و معرفی هنر داستان‌نویسی و شعر (اولویت هفتم) است. بسیاری از دانش‌آموزان به هنر و ادبیات که تجلی قوه تخیل خلاقه است و نوجوانی از جمله مساعدترین دوران برای رشد و شکوفایی چنین قوه‌ای است، احساس نیاز می‌کنند. از سوی دیگر یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند در اسناد بالادستی (شامل سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی و اهداف دوره‌های تحصیلی، اسناد مرتبط با مجلات رشد و پژوهش‌های مرتبط با مجلات رشد) در ۴۴۵ مورد به نیازهای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه اشاره شده است.

بنا بر این یافته‌ها، در اسناد بالادستی نیازهای دینی و اخلاقی (۱۴۵ مورد) از بالاترین فراوانی برخوردار است. سایر نیازها برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه در این اسناد به ترتیب عبارت‌اند از:

۱. مباحث اجتماعی و سیاسی (۱۲۸ مورد)؛
۲. آموزش دانش، علم و موضوع‌های درسی (۵۸ مورد)؛
۳. آموزش مهارت‌های زندگی (۴۸ مورد)؛
۴. موضوع‌ها و مباحث روحی و روانی (۲۴ مورد)؛
۵. مباحث تندرستی، سلامتی و ایمنی یا به تعبیر دیگر نیازهای کاراندام‌شناختی (فیزیولوژیک) (۲۱ مورد)؛
۶. آموزش مهارت‌های اقتصادی، مالی، شغلی و کارآفرینی (۱۱ مورد)؛
۷. موضوع‌های ادبی - هنری (۲ مورد)؛
۸. موضوع‌های تفریحی و سرگرمی (۲ مورد).

تأکید اسناد بالادستی بر تربیت دینی و اخلاقی، به‌عنوان مهم‌ترین نیاز دانش‌آموزان، نشان می‌دهد آموزش‌های دینی و اخلاقی دانش‌آموزان برای این اسناد از اهمیت بسیار بالایی برخوردارند. پرورش سیاسی نیز همپا و در کنار تربیت دینی در اسناد یاد شده و مورد تأکید و توجه قرار گرفته و اولویت اصلی

نیازسنجی از گام‌های مهم و پیش‌نیاز تنظیم برنامه‌های آموزشی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی است. مهم‌ترین هدف مطالعات نیازسنجی، فراهم‌آوردن اطلاعات برای برنامه‌ریزان است. بر همین اساس یکی از مهم‌ترین منابع برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزشی تعیین نیازهای آموزشی دانش‌آموزان است.

بنا بر اسناد بالادستی آموزش و پرورش، تولید محتوای متناسب با نیازهای واقعی و ویژگی‌های دانش‌آموزان، ضمن توسعه عدالت آموزشی و ایجاد فرصت‌های برابر دسترسی به منابع خواندنی برای دانش‌آموزان، تأثیر مثبتی بر بهره‌وری کل نظام آموزشی دارد (بندهای ۶-۱۲، ۳-۴ و ۸-۱۲ سند برنامه درسی ملی، بند ۱-۱۶ سند تحول آموزش و پرورش).

با چنین درک و دریافتی از ضرورت و اهمیت نیازسنجی از دانش‌آموزان و نیز با توجه به نقص‌ها و کاستی‌های برنامه‌های آموزشی و درسی از نظر انطباق با نیازها و علاقه‌های دانش‌آموزان، «دفتر انتشارات و فناوری آموزشی» طی پژوهشی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰، سنجش نیازهای فرهنگی و آموزشی دانش‌آموزان را در یک نمونه ۷۰۸ نفری از نوجوانان دختر و پسر دوره اول متوسطه شهر تهران، در دستور کار خود قرار داد.

پژوهش مزبور ترکیبی از نوع اکتشافی است که در آن ابتدا از روش کیفی (بررسی اسنادی) و سپس روش کمی (پیمایش اجتماعی با بهره‌گیری از پرسش‌نامه نیمه‌ساختاریافته در فضای مجازی) استفاده شده است. در بخش کیفی، به منظور تعیین نیازهای تجویزی، بررسی اسنادی (سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی و هدف‌های دوره‌های تحصیلی رسمی و عمومی) انجام شده است. بر اساس نتایج حاصل از بررسی اسنادی، چارچوب مفاهیم و متغیرهای پرسش‌نامه مشخص و بر مبنای آن به نیازسنجی از دانش‌آموزان دوره اول متوسطه اقدام شد. سپس و در مرحله بعد، این نیازهای ترجیحی و اظهارشده از دانش‌آموزان، با نیازهای تجویزی و هنجاری مطرح‌شده در اسناد بالادستی برای این گروه، مقایسه شد. یافته‌ها نشان می‌دهند، ۱۰ نیاز و مطالبه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه به ترتیب فراوانی به‌قرار زیرند:

معرفی سینما و موسیقی (۲۹۳)، روش شناخت و تحلیل مسائل سیاسی و اجتماعی (۲۶۶)، معرفی رشته‌های تحصیلی و آزمون سراسری (۲۴۲)، معرفی داستان و رمان‌های معروف (۲۳۴)، مطالب درسی و فرادرس (۲۱۶)، آموزش مواجهه با آسیب‌های اجتماعی (۲۰۷)، آموزش هنر داستان‌نویسی (۱۹۱)،

نظارات از دانش‌آموزان

علمی و آموزشی، تفریح و سرگرمی، و آموزش‌های شغلی و حرفه‌ای را انتظار دارند.

یافته‌های این پژوهش نشان دادند، بین نیازهای ترجیحی دانش‌آموزان و اولویت‌های تجویزی اسناد بالادستی در مورد اولویت نیازهای دینی و اخلاقی، و تفریح و سرگرمی، و اگرایی و شکاف وجود دارد.

شکاف بین نیازهای ترجیحی دانش‌آموزان و انتظارات اسناد بالادستی از یک سو تحقق هدف‌ها و برنامه‌های قصدشده آموزش و پرورش را در زمینه تربیت دینی و سیاسی ناکام می‌گذارد و از سوی دیگر، با دامن‌زدن به نوعی بیگانگی و نداشتن احساس نیاز به آموزش‌های رسمی، از دانش‌آموزان سوره‌هایی مقاوم در برابر آموزش‌های رسمی مدرسه‌ای می‌سازد. در چنین شرایطی آموزش‌های غیررسمی محیط اجتماعی، گروه‌های دوستی و همسالان، و نیز آموزش‌های رسانه‌ای و شبکه‌های اجتماعی نقشی به‌مراتب بیشتر و مهم‌تر در تأمین نیازهای دانش‌آموزان و جامعه‌پذیری و شکل‌دهی به هویت آن‌ها ایفا خواهند کرد.

در یک جمع‌بندی می‌توان ادعان داشت، با توجه به تفاوت‌ها و تمایزات اولویت و مراتب نیازهای ترجیحی دانش‌آموزان با نیازهای تجویزی اسناد بالادستی، پیداکردن نقطه اشتراک و بهینه‌کاری بس دشوار است. یک گروه بر آموزش دانش و مهارت‌های زندگی و شغلی تأکید می‌کند و گروه دیگر بر آموزش ارزش‌های دینی و سیاسی. یک گروه بر نیازهای واقعی و «هست‌ها» پای می‌فشارد و گروه دیگر بر نیازهای ارزشی و «بایدها». یک گروه نیاز را بر مبنای «وضع موجود» تبیین می‌کند و مورد تأکید قرار می‌دهد و گروه دیگر با شاخص‌های وضع آرمانی و «مطلوب» به تدوین و تعیین نیازهای دانش‌آموزان می‌پردازد.

باید میان این دو نوع نیازشناسی نوعی تعادل و توازن برقرار کرد و ضمن توجه به علاقه‌ها و خواست‌های دانش‌آموزان، به‌عنوان ذی‌نفعان و گروه هدف اصلی، به ارزش‌ها و آرمان‌ها نیز به‌عنوان خطوط راهنمایی که باید دانش‌آموزان را به آن سمت هدایت کرد، توجه داشت. از سوی دیگر، نیازشناسی باید واقعی، شاهدمحور و در میدان عملی زندگی اجتماعی کارا و اثربخش باشد. از این‌رو باید به مقتضیات زمان، مکان، مخاطب و گروه هدف اصلی عنایت لازم را داشته باشد.

منابع

۱. شاه‌محمدی، نیره (۱۴۰۱). سنجش نیازهای فرهنگی و آموزشی دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه دفتر انتشارات و فناوری آموزشی.
۲. شاه‌محمدی، نیره، بیات، فریبرز، دهقانی مزیک، مهدی (۱۴۰۲). شکاف بین نیازهای تجویزی و ترجیحی دانش‌آموزان متوسطه اول، فصلنامه مطالعات ملی، دوره ۲۴۰، شماره ۹۶، صفحات ۷۱ - ۵۱.

برای اسناد بالادستی است. زیرا حمایت و پشتیبانی از نظام سیاسی و دینی و پایبندی به هویت و منافع ملی، احساس تعلق و تعهد سرزمینی و وطن‌دوستی را تحکیم و تقویت می‌کند. در منظر اسناد بالادستی، از رهگذر تربیت سیاسی و دینی، احساس تعهد و مسئولیت نسبت به حکومت و نظام سیاسی تأمین می‌شود.

با عنایت به یافته‌ها، همان‌طور که ملاحظه می‌شود، اسناد بالادستی آموزش و پرورش، نیازهای دینی - اخلاقی را در اولویت اول قرار داده‌اند و حتی نسبت به نیازهای علمی و آموزشی، به‌عنوان وظیفه اصلی و مورد انتظار از آموزش و پرورش مقدم دانسته‌اند. این در حالی است که دانش‌آموزان کمتر به مسائل و موضوع‌های دینی و اخلاقی اعلام نیاز کرده‌اند که احتمالاً می‌تواند به دلیل تأمین یا اشباع آن‌ها از چنین نیازهایی باشد. در مقابل برای دانش‌آموزان نیازهای ادبی و هنری اولویت دارند. این در حالی است که نیازهای ادبی و هنری برای اسناد در اولویت هشتم و نزدیک به قعر جدول قرار دارد. نیازهای سیاسی و اجتماعی، علمی - آموزشی و نیز مهارت‌های زندگی، هم از منظر اسناد و هم از نظر دانش‌آموزان، به ترتیب جایگاه مشابه دوم، سوم و چهارم را از نظر اولویت دارند.

تفریح و سرگرمی در اسناد بالادستی کمتر مورد توجه قرار گرفته و از اهمیت کمتری برخوردار است و آخرین جایگاه را به خود اختصاص داده است. این در حالی است که برای دانش‌آموزان تفریح و سرگرمی در اولویت پنجم و بعد از مهارت‌های زندگی قرار دارد. علاوه بر این دانش‌آموزان تمایل دارند حتی مطالب علمی و آموزشی هم در قالب تفریح و سرگرمی ارائه شوند.

نیازهای اقتصادی و شغلی و حرفه‌ای برای دانش‌آموزان در جایگاه ششم قرار دارد. این در حالی است که در اسناد بالادستی این قبیل نیازها در یک رتبه پایین‌تر در جایگاه هفتم قرار گرفته‌اند. از سوی دیگر، نیازهای روحی و روانی برای دانش‌آموزان در اولویت آخر و هشتم قرار دارند، اما اسناد بالادستی برخلاف دانش‌آموزان نیازهای روحی و روانی را در اولویت پنجم و بالا قرار داده‌اند. نیازهای سلامت و تندرستی در اسناد بالادستی اولویت ششم را دارد، اما دانش‌آموزان به چنین موضوع‌هایی احساس نیاز نکرده‌اند.

به‌طور کلی برای اسناد بالادستی، آموزش‌های دینی و اخلاقی، و سیاسی و اجتماعی مقدم بر آموزش علم و دانش و آموزش مهارت‌های اجتماعی، روحی، روانی و حتی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای است. به تعبیر دیگر، هدف اسناد بالادستی ترویج و اشاعه نوعی جامعه‌پذیری سیاسی و دینی است. این در حالی است که دانش‌آموزان تأمین نیازهای فرهنگی، ادبی و هنری،



«کیفیت و عدالت» نشانگر نظام آموزشی اثربخش

«نشست علمی تخصصی مفهوم پردازی و اندازه گیری عدالت
آموزشی و راهبردهای مواجهه با بی عدالتی و نابرابری آموزشی
در نظام آموزش و پرورش»

محمد دشتی



این نشست روز دوشنبه ۱۴۰۲/۱۱/۳۰ در محل جلسات «پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش»، با مدیریت دکتر **حیدر تورانی**، عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، دکتر **بهنام بهراد**، عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، برگزار شد. در این نشست تخصصی، آقایان دکتر **احمد میدری**، مدیر اندیشکده مقابله با فقر و نابرابری، دکتر **محمد حسنی**، عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، دکتر **عبدالله انصاری**، عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و خانم دکتر **عطیه وحیدمنش**، عضو هیئت علمی دانشکده اقتصاد دانشگاه تهران نیز به عنوان اعضای هیئت رئیسه (پنل) حضور داشتند.

محورهای موضوعی نشست عبارت بودند از: مفهوم پردازی عدالت آموزشی، اندازه گیری عدالت آموزشی، رابطه عدالت آموزشی و کیفیت، و راهبردهای ارتقای عدالت آموزشی. مدعوین نشست نیز مدیران و کارشناسان معاونت های حوزه ستادی وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی وزارت آموزش و پرورش، کارشناسان و اعضای هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش و «سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی» و صاحب نظران و اندیشمندان حوزه عدالت آموزشی بودند. ضمن اینکه هم زمان با برگزاری نشست، تصویر ویدئویی آن نیز به صورت اینترنتی از وبینار سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی پخش می شد. آنچه در ادامه می خوانید گزارش مقاله ارائه شده توسط آقای دکتر بهنام بهراد به شکل سخنرانی در این نشست است.



چرا به بحث عدالت آموزشی علاقه‌مند شدم!

زمان زیادی است که به‌خصوص در رسانه‌ها مطالب متعددی در خصوص عدالت آموزشی، از آزمون سراسری دانشگاه‌ها (کنکور) گرفته تا بحث فقر یادگیری، عملکرد ضعیف تحصیلی دانش‌آموزان، رتبه‌های زیر سه هزار و ... مطرح می‌شوند. من حس کردم که ما در این زمینه با خلأ دانشی روبه‌رو و نیازمند تبیین بسیاری از این مفاهیم هستیم تا مشخص شود که این مفاهیم چه زیربناهایی دارند، به لحاظ نظری چگونه شکل گرفته‌اند، چگونه باید اندازه‌گیری شوند و مسائلی از این دست که باید بدان‌ها پرداخته شود.

در این نشست، هدف ما این است که به زیربناهای مفهومی در رابطه با عدالت آموزشی بپردازیم و مشخص شود که این مفاهیم چگونه به شاخص‌ها و سنجش‌های اندازه‌گیری ترجمه می‌شوند. دست آخر نیز به موضوع آمیختگی مسئله کیفیت و عدالت اشاره‌ای خواهیم داشت، زیرا در بسیاری از مواقع اگر آموزش از کیفیت خوبی برخوردار نباشد، صحبت از عدالت آموزشی بی‌فایده و لقلقه‌زبان خواهد بود. در جمع‌بندی مطلب نیز به سیاست‌های کلی و راهبردهایی که می‌توان در زمینه عدالت آموزشی در سطح آموزش و پرورش مطرح و در عمل پیاده کرد، اشاره‌ای خواهیم داشت.

نظری به تاریخچه مباحث نظری در حوزه عدالت آموزشی

ابتدا باید نظری به تاریخچه عدالت آموزشی بیندازیم و ببینیم این موضوع از چه زمانی طرح و پرداختن به آن آغاز شده است. البته ممکن است این مفاهیم خیلی قدیمی‌تر باشند، اما می‌توان گفت اولین مرجعی که اصطلاح عدالت را در حوزه آموزش و پرورش به شکل منسجم و رسمی آن مطرح کرد، تعدادی از کشورها بودند که در سال ۱۹۹۰ از ضرورت و نیاز به دو اصطلاح «عدالت»^۱ و «کیفیت»^۲ در کنار یکدیگر صحبت به میان آوردند. ضمن اینکه از سال ۲۰۰۴ کشورهای بیشتری به این کوشش و تلاش برای روشن‌تر شدن و عملیاتی‌شدن این مفاهیم در عمل پیوستند.

اساساً اصول کیفیت و عدالت غیرقابل تفکیک هستند. ضمن اینکه مفهوم‌پردازی «عدالت در آموزش» مبتنی بر دو اصل است: اصل اول عبارت است از آموزش و پرورش با کیفیت برای تمام شهروندان، با پیگیری رشد بیشینه قابلیت‌های فردی، اجتماعی، ذهنی، فرهنگی و عاطفی در چارچوبی از برابری مطلوب در فرصت‌ها. و در اصل دوم به این معنا توجه شده است که اصطلاح عدالت با بهزیستی اجتماعی پیوند دارد که در حقیقت مبتنی بر اصل آموزش و پرورش شخصی‌شده و همگانی است. آنچه در اینجا اهمیت دارد این نکته است؛ عدالت و کیفیت دو روی یک سکه هستند. ضمن اینکه در چنین دیدگاهی، به آموزش و پرورش به‌عنوان «مساواتگر بزرگ»^۳ نگریسته می‌شود.

تأملی در باب برابری یا مساوات، عدالت آموزشی و عدالت عمومی

در این زمینه پیش از هر چیز باید بین «برابری»^۴، «عدالت»^۵ (آموزشی، بهداشتی، سیاسی، قضایی و غیره) و «عدالت عمومی»^۶ تفکیک قایل شویم. زیرا «برابری» به وجود منابع و فرصت‌های یکسان به منظور تأمین نیازهای هر فرد اطلاق می‌شود. برابری یعنی کودکان، صرف‌نظر از قومیت، طبقه اقتصادی-اجتماعی یا جنسیت، باید به منابع و فرصت‌های یکسانی دسترسی داشته باشند. یعنی به‌طور کلی دسترسی برابر به منابع مطرح است. این در حالی است که امکان دارد بسیاری از افراد نیازمند منابع بیشتری باشند. در حقیقت «عدالت آموزشی» یعنی تدارک منابع بیشتر برای افراد نیازمندتر تا تفاوت‌های ناشی از پیشینه اقتصادی-اجتماعی کاهش یابند. این امر یک فرایند است؛ یعنی استفاده از سیاست‌ها، برنامه‌ها و اقداماتی به منظور بسط و ترویج عدالت در جامعه.

«عدالت عمومی یا اجتماعی» حاصل و نتیجه عدالت آموزشی، بهداشتی، سیاسی، اقتصادی و غیره است. یعنی هدف انواع سیاست‌ها و برنامه‌ها در حوزه عدالت، دستیابی به عدالت عمومی یا اجتماعی بهتر است که در آن افراد با هم برابر و از مساوات بیشتری برخوردار باشند. «یونسکو»، به تبعیت از چاکوب و هولسینگر، برابری را به‌عنوان «وضعیتی از برابری در کمیت، مرتبه، جایگاه، ارزش یا درجه» تعریف می‌کند. عدالت عبارت است از قضاوت یا داوری هنجارمند درباره یک توزیع. اما اینکه افراد این داوری را چگونه انجام می‌دهند، می‌تواند متنوع باشد. عدالت در اینجا به معنای توزیع منصفانه یا حق‌مدارانه است.

مفهوم‌پردازی عدالت آموزشی: مفاهیم نظری بنیادین اصل برابری فرصت‌ها^۷

این اصل رویکرد شایعی است که نابرابری‌ها را به دو دسته قابل توجه و غیرقابل توجه تقسیم‌بندی می‌کند. اصل برابری فرصت بدان معناست که هر فرد، صرف‌نظر از تنوع شرایطی که در آن متولد می‌شود، باید فرصت برابر رشد و شکوفایی داشته باشد. از نظریه‌پردازان این حوزه می‌توان به رومر و ترانوی (۱۹۸۲، ۲۰۰۲ و ۲۰۱۶) اشاره کرد. اندازه‌گیری این برابری البته با پیچیدگی‌هایی روبه‌روست.

عدالت به مثابه رواداری یا «انصاف»^۸

شاید مشهورترین کوشش برای ارائه تعریف جامعی از اینکه چه نوع نابرابری قابل توجه یا عادلانه هستند، ایده عدالت به معنای رواداری و انصاف است که در کتاب جان رالز (۱۹۷۱) با عنوان «نظریه عدالت» توضیح داده شده است. نظریه رالز در مورد عدالت بر این اندیشه استوار است که: جامعه یک نظام همکاری منصفانه است و شهروندان افرادی آزاد و برابر هستند. این

اگر آموزش کیفیت خوبی نداشته باشد، صحبت از عدالت آموزشی بی‌فایده و لقلقه‌زبان خواهد بود!



(۱۹۸۴) قابل مشاهده است. این مفهوم عنوان می‌کند که کالاها و خدمات آموزشی باید بی‌ارتباط با تفاوت‌هایی مانند جنسیت، نژاد، دارایی یا محل زندگی، به طور برابر توزیع شوند. بی‌طرفی این امکان را فراهم می‌سازد که گروه‌های جمعیتی مختلف، به‌طور برابر به استانداردهای کمینه و حداقلی دست پیدا کنند و این اطمینان به‌دست آید که یک نظام به‌ظاهر نخبه‌گرا به‌راحتی یک توزیع غیرمنصفانه از فرصت‌ها را توجیه نکند و خود را پشت سر چنین ایده‌ای پنهان نسازد.

برابری شرایط^{۱۳}

رویکرد دیگر در اندازه‌گیری نابرابری، در واقع توجه به توزیع متغیرهای آموزشی در میان افراد صرف نظر از شرایط متفاوت آن‌هاست. به این رویکرد به اصطلاح «برابری شرایط» گفته می‌شود. به‌عنوان نمونه، شمار سال‌های تحصیلی هر فرد در یک جمعیت را در نظر بگیرید. با شروع از فردی با کمترین تحصیلات و پایان دادن به فردی با بیشترین تحصیلات، می‌توان نمودار (پلات) تراکمی سال‌های تحصیل را برحسب جمعیت رسم کرد. به این نمودار «منحنی لورنز» گفته می‌شود.

بازتوزیع

گاهی دولت‌ها به منظور کوشش برای ایجاد برابری در بازده یادگیری، هزینه عمومی بیشتری را صرف مناطق دارای سابقه نابرابری می‌کنند. برن و استیفل (۱۹۸۴) از این موضوع با نام «عدالت عمودی» یاد می‌کنند و آن را «برخورد نابرابر مناسب با نابرابران» تعریف می‌کنند. در نقطه مقابل، «عدالت افقی» قرار دارد که با عنوان «برخورد برابر با افراد برابر» تعریف می‌شود. بنا بر نظر آمارتیاسن (۱۹۹۹ و ۲۰۰۲)، توزیع برابر منابع و امکانات لزوماً به توزیع برابر عملکرد یا آزادی عمل نخواهد انجامید. به‌عنوان نمونه، کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری، یا مدرسه‌هایی که از زبانی غیر زبان مادری استفاده می‌کنند، ممکن است استحقاق برخورد مناسب نابرابر را داشته باشند که این امر مستلزم هزینه بیشتر یا منابع دیگر است.

مفهوم‌پردازی عدالت آموزشی در چارچوب «سازمان همکاری و توسعه اقتصادی»^{۱۴}

بر اساس دیدگاه سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، عدالت آموزشی با استفاده از دو مفهوم تعریف و اندازه‌گیری می‌شود:

۱. **عدالت به مثابه انصاف یا رواداری:** نبود ارتباط بین پیشینه اقتصادی-اجتماعی و عملکرد.

اندیشه‌ها را رالز در اصطلاح «پرده جهل»^{۱۵} خود به‌عنوان طرحی برای اندیشه دربارهٔ جامعهٔ آرمانی انعکاس داده است.

استعارهٔ «پرده جهل» کوشش برای تبیین نقش بی‌طرفی - نادیده گرفتن ویژگی‌هایی از قبیل نژاد یا دارایی و ثروت - در صورت‌بندی اصول عدالت آموزشی است. رالز عنوان می‌کند که اصول برآمده از این تجربهٔ فکری، فراتر از ایدهٔ اساسی برابری فرصت‌هاست. رالز از دو اصل یا شرط در بحث انصاف صحبت می‌کند: برابری منصفانه فرصت‌ها بدان معناست که موانع قانونی و اجتماعی تبعیض آمیزی که بخش‌هایی از جامعه را از دسترسی به مؤسسه‌های اجتماعی باز می‌دارند، نباید وجود داشته باشند. اصل تفاوت نیز بدین معناست که نابرابری‌ها فقط در صورتی پذیرفتنی هستند که تا حدودی به نفع اقشار ضعیف جامعه باشند.

نخبه‌سالاری یا شایسته‌سالاری^{۱۶}

آمارتیاسن (۲۰۰۳) بین «کارکردها» یا چیزهایی که افراد در عمل از طریق «قابلیت‌ها» به‌دست می‌آورند و مجموعه‌ای از کارکردهایی که مردم پیش روی افراد قرار می‌دهند و آن‌ها می‌توانند از بینشان دست به انتخاب بزنند، تفاوت قائل می‌شود. رویکرد آمارتیاسن می‌پذیرد که افراد مختلف اهداف یا غایات مختلفی دارند. او استدلال می‌کند که چارچوب ارزشیابی از عدالت آموزشی باید چنین تفاوت‌هایی را در نظر بگیرد. آمارتیاسن از رویکرد رالز که بیشتر بر کالاهای ابزاری به منظور دستیابی به آزادی‌ها تأکید دارد تا خود آزادی‌ها و قابلیت‌ها، انتقاد می‌کند.

استانداردهای کمینه یا حداقل استانداردها

وقتی از حالت آرمانی کالاها و خدمات صحبت می‌کنیم، آیا دسترسی به مدرسه‌های ابتدایی و معلمان خوب، مهارت‌های نوشتاری و عددی، و هزینهٔ آموزش عمومی، همگی انتظارات برابری تلقی می‌شوند؟ سپهرهای عدالت رالز (۱۹۸۴) بینش‌های سودمندی را در این زمینه مطرح می‌سازند. همهٔ کودکان نیاز برابری به سواد و دانش دارند که می‌توانند آن را در آموزش پایه به‌دست آورند. این نیاز از عضویت برابر آن‌ها به‌عنوان شهروندان آیندهٔ یک کشور مردم‌سالار نشئت می‌گیرد. رالز می‌گوید: «سنجه‌های ما از عدالت آموزشی در آموزش و پرورش پایه باید مبتنی بر ضرورت دستیابی کودکان به یک استاندارد کمینه (همگان شمولی) و تغییراتی محدود در بازده یا پیامدهای یادگیری (قابلیت) آن‌ها باشد. اصل استانداردهای کمینه عبارت است از نگاه به آموزش و پرورش با ملاکی دو وجهی؛ یعنی: آیا کودک در دورهٔ ابتدایی ثبت‌نام شده است یا نه؟ دورهٔ ابتدایی را گذرانده است یا نه؟ آیا سواد خواندن و نوشتن پایه را دارد یا نه؟ و تأکید بر ضرورت همگان شمولی آن.»

بی‌طرفی^{۱۷}

بی‌طرفی مشابه مفهوم عدالت افقی در دیدگاه استوارت (۲۰۰۲) و در مفهوم برابری فرصت‌های مورد نظر برن و استیفل

نظام‌های آموزشی دارای عملکرد عالی آن‌هایی هستند که کیفیت بالا و عدالت را با هم آمیخته‌اند. به عبارت دیگر، ترکیب کیفیت و عدالت نشان‌دهندهٔ اثربخشی نظام آموزشی است.

«برابری منصفانهٔ فرصت‌ها» بدان معناست که موانع قانونی و اجتماعی تبعیض آمیزی که بخش‌هایی از جامعه را از دسترسی به مؤسسه‌های اجتماعی باز می‌دارند، نباید وجود داشته باشند



– توصیه‌های علمی (اقدامات درون و برون مدرسه‌ای)؛
– توصیه‌های مرتبط با تأمین و تخصیص منابع.

توصیه‌ها در سطح طراحی نظام آموزشی

۱. جداسازی آموزشی را از سنین پایین محدود کنید و انتخاب دانش‌آموزان را بر اساس توانایی‌های تحصیلی به تأخیر بیندازید.
۲. انتخاب مدرسه را به گونه‌ای مدیریت کنید که به خطرات مربوط به عدالت آموزشی توجه داشته باشد.
۳. در دوره دوم متوسطه جایگزین‌های جذابی ارائه کنید. هر گونه بن‌بست در آموزش را حذف و از ترک تحصیل پیشگیری کنید.
۴. برای کسب آموزش فرصت‌های دومی نیز فراهم کنید.

توصیه‌های عملی (اقدامات درون و برون مدرسه‌ای)

۵. کمک‌های نظام‌مند به افرادی را که دچار افت تحصیلی هستند و یا از مدرسه بازمانده‌اند سازمان دهید و در عین حال تکرار پایه را کاهش دهید.
۶. به منظور کمک به والدین کم‌برخوردار برای کمک به کودکانشان برای یادگیری، پیوند بین مدرسه و خانواده را تقویت کنید.
۷. به تنوع و تکرار پاسخ دهید و امکان تلفیق موفقیت‌آمیز مهاجران و گروه‌های اقلیتی در آموزش و پرورش عمومی را فراهم سازید.

توصیه‌های مرتبط با تأمین و تخصیص منابع

۸. آموزشی قوی را برای همگان فراهم سازید. در این راستا اولویت را به خردسالی و تحصیلات پایه بدهید.
۹. منابع را به سمت دانش‌آموزان دارای نیازهای بیشتر هدایت کنید

۱۰. برای تأمین عدالت آموزشی بیشتر، به ویژه در مورد پیشرفت تحصیلی ضعیف‌تر و ترک تحصیل، شاخص‌های هدف‌گذاری عینی‌تری تعیین کنید.
- علاقه‌مندان می‌توانند گزارش کامل تصویری این نشست را در تارنمای پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی مشاهده کنید.

توضیح

در ادامه و پیوست متن برخی جدول‌ها در زمینه‌های مفاهیم مرتبط با اندازه‌گیری عدالت آموزشی، منتخبی از سنجه‌های بی‌طرفی، منتخبی از سنجه‌های برابری شرایط، سنجه‌های عدالت بازتوزیعی، منتخبی از سنجه‌های نابرابری، درخت‌واره تصمیم‌گیری برای تحلیل عدالت آموزشی، شاخص‌های متداول آموزشی و کاربرد آن‌ها در اندازه‌گیری نابرابری، الگویی از چگونگی کارکرد یک نظام آموزشی، رابطه کیفیت و عدالت آموزشی (اثربخشی) (کایر یاکیدز و همکاران، ۲۰۱۸) که در نشست مذکور در قالب پرده‌نگار (پاورپوینت) آمده بود، که تصویرهای آن به صورت رمزینۀ پاسخ سریع ارائه شده است تا در صورت نیاز مورد استفاده قرار گیرد.

۲. عدالت به مثابه «همگان‌شمولی»^{۱۴}: فراهم‌سازی ساختن استاندارد کمیته در مهارت‌های پایه از آموزش برای تمام دانش‌آموزان.

این مفاهیم برگرفته از نظریه «سپهر عدالت» جان رالز (۱۹۷۱ و ۱۹۸۴) هستند. بنابراین هم چارچوب یونسکو و هم چارچوب سازمان همکاری و توسعه اقتصادی ریشه در نظریه‌های مشابهی دارند. با این تفاوت که چارچوب یونسکو فراخ‌تر و جامع‌تر است و برای تبیین وجوه عدالت آموزشی از نظریه‌های متفاوتی بهره می‌گیرد.

رابطه عدالت آموزشی و کیفیت در نظام آموزش و پرورش

نظام‌های آموزشی دارای عملکرد عالی آن‌هایی هستند که کیفیت بالا و عدالت را با هم آمیخته‌اند. به عبارت دیگر ترکیب کیفیت و عدالت نشانگر اثربخشی نظام آموزشی است. در چنین نظام‌های آموزشی، اکثریت عمده دانش‌آموزان می‌توانند به سطوح بالایی از مهارت‌ها و دانش دست پیدا کنند که بیشتر متکی بر توانایی و انگیزه آن‌هاست تا مبتنی بر پیشینه اقتصادی و اجتماعی آن‌ها.

اثربخشی نظام آموزشی یعنی ترکیب کیفیت و عدالت

اثربخشی معلم، مدرسه و نظام آموزشی در حوزه عدالت آموزشی، با توجه به میزان کاهش نظارت و پیامدهای یادگیری در گروه‌های دانش‌آموزی دارای پیشینه‌های متفاوت، قابل اندازه‌گیری است. اندازه‌گیری کیفیت در نظام‌های آموزشی بیشتر مبتنی بر دو رویکرد دروندادمحور و رویکرد برون‌دادمحور یا پیامدمحور است. اما متداول‌ترین این رویکردها پیامدمحور با استفاده از سنجه‌های ارزش افزوده است (کایر یاکیدز، ۲۰۱۸). همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، همگان‌شمولی یعنی فراهم کردن شرایط دستیابی به استانداردهای کمیته پایه برای همگان، مانند دستیابی به مهارت‌های حداقلی پایه، افزایش درصد نرخ‌گذار از دوره‌های تحصیلی به عنوان شاخص عدالت آموزشی و در عین حال شاخص کیفیت نظام آموزشی رویکرد برون‌دادمحور یا مبتنی بر پیامد است.

راهبردهای مواجهه با بی‌عدالتی و نابرابری آموزشی

سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به منظور بهبود عدالت آموزشی، خلاصه‌ای سیاستی در سه حیطه کلیدی و ۱۰ گام ارائه کرده است:

– توصیه‌ها در سطح طراحی نظام آموزشی؛



بی‌نوشت‌ها



منابع مقاله عدالت آموزشی
– دکتر بهنام بهراد



منتخبی از سنجه‌های
اندازه‌گیری

چرا نظریه‌های جامعه‌شناسی مهم هستند؟

وحید اسلام‌زاده

دبیر آموزش و پرورش شهر تهران

جامعه‌شناختی از بررسی و پژوهش‌ها و مشاهده‌های میدانی و تجربی حاصل شده‌اند. به عبارت دیگر، نظریه‌های جامعه‌شناسی چکیده‌ای اساسی و مهم از پژوهش‌ها و مشاهده‌های میدانی و تجربی است؛ هر چند خود این امر دلیلی دیگر بر اهمیت نظریه‌های جامعه‌شناسی است.

توضیح دقیق‌تر

در این جستار به‌طور دقیق و روشن چه می‌خواهیم بگوییم: جامعه‌شناسی به‌تنهایی وجود ندارد، بلکه ترکیب نظریه‌های جامعه‌شناسی است که علم جامعه‌شناسی را ایجاد کرده است. به عبارت دیگر، جامعه‌شناسی به وجود نیامد تا نظریه‌های جامعه‌شناسی به وجود آیند، بلکه مجموع نظریه‌های جامعه‌شناسی علم جامعه‌شناسی را به وجود آوردند. جامعه‌شناسی بدون نظریه‌ها اصلاً موجودیتی ندارد.

تابلوی عظیم نظریه‌های جامعه‌شناسی که هر نظریه قطعه‌جورچینی از این تابلوست، به ما می‌گوید جامعه‌ای که در حال حاضر فردبه‌فرد انسان‌ها به‌عنوان عضو در آن حضور دارند، چگونه جامعه‌ای است و به کدام سمت‌وسو حرکت می‌کند. این تابلو سحرانگیز و بسیار زیباست و مسلم است آنانی که حوصله و دقت لازم برای شناخت آن را ندارند، می‌گویند نظریه‌های جامعه‌شناسی چندان ضرورت و اهمیتی ندارند.

شناخت این تابلوی عظیم کار جامعه‌شناس است و ما مدعی هستیم بدون این شناخت امکان به‌یدک کشیدن نام

اهمیت نظریه‌های جامعه‌شناسی

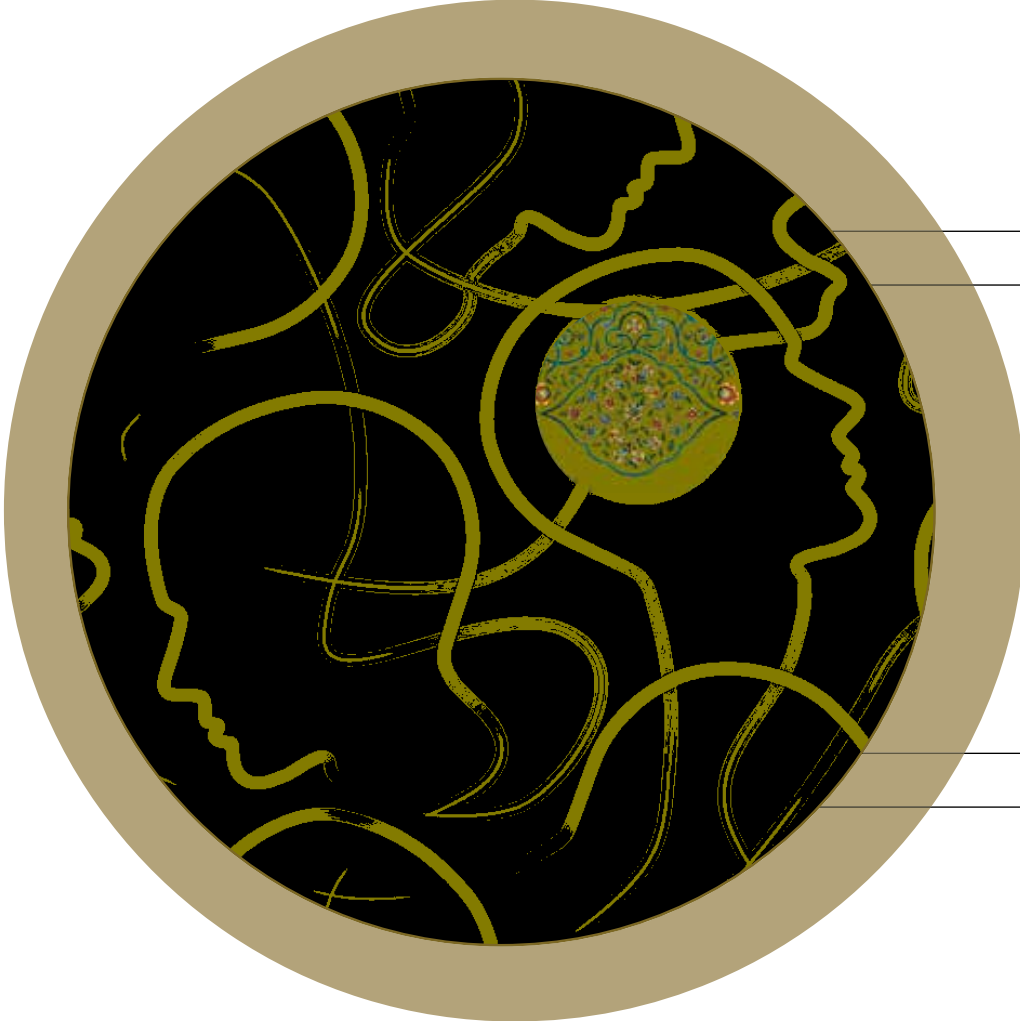
بدون شک پرسش عنوان این جستار تکراری است، اما آیا تکراری بودن پرسش، بیهودگی آن را نشان می‌دهد؟ شاید هم چنین باشد، اما می‌تواند از اهمیت بالای آن هم حکایت کند! در این جستار کوتاه می‌خواهیم با این فرضیه پیش برویم که: «نظریه‌های جامعه‌شناسی حتماً مهم هستند و وجودشان حتماً ضروری و حیاتی است، چون برای درک جامعه به‌تمامی آن‌ها نیاز است.»

شرح فرضیه این جستار

فرضیه ما این نکته را به‌دقت برجسته خواهد کرد: «هیچ‌کدام از نظریه‌های جامعه‌شناسی به‌تنهایی کارایی و ضرورت ندارند، بلکه وقتی مهم و حیاتی هستند که به یکدیگر متصل شوند. این اتصال یعنی تبلور علم جامعه‌شناسی.»

جورچین نظریه‌های جامعه‌شناسی

هدف ما در این مقاله مقایسه نظریه‌های رشته‌های گوناگون علوم اجتماعی^۱ با یکدیگر نیست. در این جستار فقط می‌توانیم این فرضیه را به‌صورت فشرده مطرح کنیم که بدنه علم جامعه‌شناسی مانند تابلوی عظیم جورچین است؛ تابلویی بزرگ و البته با تکه‌های بسیار زیاد! هنر علم جامعه‌شناسی در این است که توانسته است این تکه‌های نامحدود را به هم متصل کند و در مجموع علمی به نام جامعه‌شناسی بسازد. البته ما به این موضوع مهم ورود نمی‌کنیم که تمامی نظریه‌های



کامل کنند، چه ضرورتی و اهمیتی دارند؟ پاسخ چیست؟
 بله! منکر این نیستیم که در نظریه‌های جامعه‌شناسی نظریه‌هایی داریم که همدیگر را نقض می‌کنند و در تضاد کامل با هم هستند. اتفاقاً این ایراد نقطه قوت و پیچیدگی و ایستادگی جامعه‌شناسی در برابر اثبات‌گرایی است که همه امور را دودوتا چهارتا^۳ می‌بینند. قوت و قدرت جامعه‌شناسی چنان زیاد و محکم است که این تناقض‌ها و تضادها را در درونش به وحدت تبدیل کرده است.

چگونه!

پاسخ از جنبه‌ای پیچیده است و از جنبه‌ای ساده و سهل. جنبه ساده و سهل آن چنین است که: چون با انسان و مجموع انسان‌ها روبه‌رو هستیم؛ انسان‌هایی که از طرف فردی در حال تغییرند و از لحاظ اجتماعی شخصیتی هستند که کاملاً از حالت فردی جداست. به عبارت دیگر، انسان در فردبودنش انسانی است متفاوت از فردی که در یک گروه است. یک فرد می‌تواند یک معلم مهربان باشد، اما پدری سخت‌گیر و بداخلاق. از این مثال‌ها بسیار است و ما مختصر می‌نویسیم.

پس دقیقاً همان تضاد و تناقضی که در انسان فردی و جمعی دیده می‌شود، در علم جامعه‌شناسی که وظیفه‌اش شناخت انسان در جامعه است هم دیده می‌شود. این تضادها و تناقض‌ها ساخته جامعه‌شناسان نیستند، بلکه ساخته انسان‌ها در بستر و زمینه جامعه هستند. هر وقت توانستیم تضادها و تناقض‌های انسان فردی و انسان جمعی را از بین ببریم و انسان‌ها را به وحدت

جامعه‌شناس را نخواهیم داشت. این تابلو تابلویی برای بایگانی نیست، بلکه تابلویی کاربردی و ضروری است. ما وقتی می‌توانیم ادعا کنیم جامعه‌شناس هستیم که تک‌به‌تک قطعه‌های این تابلو را بشناسیم و حتی کاربرد آن‌ها را در جامعه درک کنیم. هر قطعه‌ای از این تابلو بخشی از جامعه را برای ما تعریف می‌کند. پس چرا نظریه‌های جامعه‌شناسی مهم هستند؟ چون کلیت علم جامعه‌شناسی امروز را می‌سازند. اما در اینجا نکته کلیدی دیگری را به صورت اشاره یادآوری می‌کنیم: شاید بگویند امکان ندارد این تابلوی بزرگ ساخته شود! چرا این امکان وجود ندارد؟ اول اینکه درون این تابلوی عظیم تناقض‌ها و تضادهایی وجود دارند. امکان ندارد علمی شکل بگیرد و نضح یابد، اما درونش تناقض‌ها و تضادهایی داشته باشد. عاقبت این علم نابودی است. از یک طرف، ما در نظریه‌های جامعه‌شناسی نظریه‌هایی داریم که در نقطه مقابل هم قرار دارند و هیچ‌گاه این دو تضاد با هم در یک قاب جا نمی‌گیرند. از طرف دیگر، تناقض‌ها اجازه وحدت علمی را نمی‌دهند و تا وحدت علمی ایجاد نشود، علمی ایجاد نخواهد شد. دقت بفرمایید که درون علم باید اتحاد باشد تا بتواند خروجی مناسب و قابل قبولی داشته باشد.

دوم اینکه این تابلو نامحدود است. همیشه نسبی است و شکل کاملی به خود نخواهد گرفت. البته که تمامی علوم نسبی هستند و رو به تکامل و پیشرفت دارند، اما مشکل جامعه‌شناسی این است که پا و توان لازم برای حرکت در مسیر علمی شدن را ندارد.^۲ پس آن قطعه‌ها یا نظریه‌هایی که نتوانند یک علم را

برسانیم، آن وقت دیگر به علم جامعه‌شناسی نیازی نداریم. در اصل علم جامعه‌شناسی وجود دارد تا تضادها و تناقض‌های انسان فردی و انسان جمعی را با نظریه‌های متضاد و متناقض به ما نشان دهد و سپس حتی پیش‌بینی و مدیریت هم بکند.

نکته کوتاهی در تفاوت بین روان‌شناسی و جامعه‌شناسی

روان‌شناسان شناخت انسان را در درون خود انسان می‌جویند، اما جامعه‌شناسان شناخت انسان را هم در درون خود و هم در جامعه می‌جویند. تفاوت این دو بسیار عمیق است.^۴

وظیفه نظریه‌های جامعه‌شناسی چیست؟

تجزیه و تحلیل، نتیجه‌گیری و شناخت جامعه و فرد با هم و پیش‌بینی آینده فرد و جامعه و در نهایت مدیریت (کنترل) آن. همان‌طور که گفته شد، پایه و اساس هر نظریه‌ای پژوهش یا مشاهده میدانی و تجربی باشد. در عمل، کسی با نشستن پشت میز جامعه‌شناس نمی‌شود. روزی یکی از موسیقی‌دانان بزرگ کشورمان^۵ گفتند: «من با مترو سفر می‌کنم، چون هر فردی برای من یک نت موسیقی است.» جامعه‌شناسان هم همین‌گونه نظریه‌هایشان را می‌سازند؛ با مطالعه فرد در جامعه و بررسی تمام ابعاد رفتاری او در برابر دیگران.

شاید بگویید امکان ندارد تابلوی بزرگ جامعه‌شناسی ساخته شود! اتفاقاً هم نباید ساخته شود. جامعه، مانند فرد، موجودی زنده است. علتش هم حضور فرد به عنوان عضوی از جامعه است. چون این دو به هم وابسته هستند و با رشد یکی آن دیگری هم رشد می‌کند، پس تابلوی جامعه‌شناسی تابلویی نسبی است و همیشه باید در حال تکامل و پیشرفت باشد. در غیر این صورت آن علم دیگر جامعه‌شناسی نیست. این تابلو نامحدود است، چون نمی‌تواند کامل شود. جامعه‌شناس با محلول بدون جان و درک و شعور روبه‌رو نیست، جامعه‌شناس با عقل و درک و شعور و سلیقه و علاقه‌ها روبه‌روست. اینان در حال تغییر و رشد هستند. پس جامعه‌شناسی هم به تبع آن در حال رشد و تغییر است. اصلاً چه ضرورتی دارد این تابلو پایان پذیرد و وحدت درونی داشته باشد؟

با توجه به نکاتی که گفته شد، باید بپذیریم داشتن تناقض و تضاد ضرورت علم جامعه‌شناسی است. مگر اینکه دچار علم‌زدگی شده باشیم و در درک این نکته ناتوان باشیم. چون در جامعه افراد متناقض و متضاد بسیار زیاد هستند و انکار آن کاری غیرعلمی است. نظریه‌های جامعه‌شناسی هم باید متناقض و متضاد باشند، چون همان افراد را مطالعه می‌کنند. فرضیه ما این بود که وقتی کلیت نظریه‌های جامعه‌شناسی را مدنظر قرار بدهیم، آنگاه می‌توانیم جامعه را تجزیه و تحلیل، پیش‌بینی و حتی مدیریت (کنترل) کنیم.

آیا تک‌نظریه در جامعه‌شناسی مفید و کاربردی است؟

خیر! چون آن وقت جامعه‌شناسی علمی تک‌بعدی خواهد

شد. جامعه مانند علم جامعه‌شناسی قطعه‌قطعه است. گاهی باید به‌طور فردی با آن مواجه شویم، گاهی گروهی و نهادی و سازمانی و گاهی به‌صورت کلان. هیچ‌گاه جامعه را به یک‌شکل و یک‌گونه نمی‌توان تجزیه و تحلیل کرد. چون جامعه چندبُعدی است، پس جامعه‌شناسی هم باید علمی چندبُعدی باشد. این کار را نظریه‌های جامعه‌شناسی که متنوع و متناقض و متضاد هستند، انجام می‌دهند.

سخن آخر

شاید در علوم پایه و دقیق این‌گونه نظریه‌پردازی وجود نداشته باشد، شاید هم وجود داشته باشد. ما وارد این بحث نمی‌شویم، اما شرط وجودی و الزامی جامعه‌شناسی، دارا بودن انواع نظریه‌های جامعه‌شناسی است که با هم موافق یا در تضاد هستند. در کنار هم قرار دادن این توافق‌ها و تضادها وظیفه اصلی علم جامعه‌شناسی است. مسلم است وقتی در جامعه‌ای بحران وجود داشته باشد، تمامی انواع نظریه‌های جامعه‌شناسی به کار می‌آیند؛ چون نتیجه نظریه‌های جامعه‌شناسی ایجاد نظم در جامعه است.^۶

پی‌نوشت‌ها

۱. یا در دایره‌ای گسترده‌تر نظریه‌های رشته‌های گوناگون علوم انسانی را با هم مقایسه کنیم و ببینیم آیا این فرضیه ما در سایر نظریه‌های علوم انسانی نیز کارایی و معنادار دارد یا نه؟
۲. تفصیل این ایراد را می‌توانید در کتاب «جامعه‌شناسی از چه معضلی رنج می‌برد؟»، نوشته استیون کول، ترجمه عبدالحسین کلانتری و نشر ترجمان بخوانید.
۳. چرا در جامعه‌شناسی هیچ‌وقت دودوتاچهارتا نمی‌شود؟» به نظر می‌رسد اثبات‌گرایان (پوزیتیویست‌ها) نمی‌توانند در جامعه‌شناسی احیا شوند، چون انعطاف حرکت در روابط انسانی را ندارند. روابط انسانی بسیار منعطف هستند. بر همین اساس علمی که این روابط را بررسی می‌کند، باید منعطف باشد. به نظر می‌رسد اثبات‌گرایان این توانایی را ندارند.
۴. نظریه‌های جامعه‌شناسی مانند هر برتمید را مطالعه کنید. فرد را هم در درون خود و هم در جامعه مطالعه می‌کند. یا نظریه مبادله که هم به فرد توجه دارد و هم جایگاه آن فرد در جامعه. مثال بسیار است.
۵. استاد بزرگوار لوریس چاکناوریان
۶. «وظیفه اصلی نظریه‌های جامعه‌شناسی چیست؟» باید دقت کنیم، حتی اگر جامعه‌شناسی علم باشد، دقیقاً وظیفه آن چیست؟ برای کدام نوع تجزیه و تحلیل انسانی و اجتماعی استفاده دارد؟ ما باید به جامعه‌شناسی هم توجه داشته باشیم و به‌دقت این موضوع را بررسی کنیم.

منابع

۱. سیدمن. استیون (۱۳۹۵). کشاکش آرا در جامعه‌شناسی. ترجمه هادی جلیلی. چاپ هشتم. نشر نی. تهران.
۲. والاس. روث، ولف. الین (۱۳۹۶). نظریه‌های معاصر جامعه‌شناسی گسترش سنت کلاسیک. ترجمه مهدی داودی. چاپ اول. انتشارات ثالث. تهران.
۳. کرایب، یان (۱۳۸۲). نظریه اجتماعی کلاسیک. ترجمه شهناز مسمی‌پرست. چاپ اول. انتشارات آگه. تهران.
۴. ریتزر، جورج. نظریه جامعه‌شناسی (۱۳۹۶). ترجمه هوشنگ نابیی. چاپ چهارم. نشر نی. تهران.

پژوهشی در مورد تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی

تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان آسیب‌دیده

سمیه محمدخانی

کارشناس ارشد و روان‌شناس تربیتی و مدیر واحد مددکاری

چکیده

پژوهش حاضر با هدف «تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان آسیب‌دیده» صورت پذیرفت. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه شاهد (کنترل) بود. جامعه آماری آن شامل همه دانش‌آموزان تحت حمایت «مؤسسه خیریه رفاه کودک» در تهران بود که از میان آن‌ها ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و شاهد قرار گرفتند. دو گروه در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به «پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی» (ساموئلز، ۲۰۰۴) پاسخ دادند.

گروه آزمایش بین مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون آموزش مهارت‌های زندگی را به مدت ۱۰ جلسه دریافت کرد. داده‌های پژوهش به وسیله «آزمون تحلیل کوواریانس و نرم‌افزار SPSS-۲۰ تحلیل شدند. یافته‌ها نشان دادند که در مرحله پس‌آزمون بین تاب‌آوری تحصیلی و مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محور،

بین گروه آزمایش و شاهد تفاوت معناداری وجود دارد (۰/۰۱ < p). با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان عنوان داشت که آموزش مهارت‌های زندگی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان آسیب‌دیده تأثیر دارد.

کلیدواژه‌ها: تاب‌آوری تحصیلی، مهارت زندگی، جهت‌گیری آینده، دانش‌آموزان آسیب‌دیده

مقدمه

از آنجا که دانش‌آموزان به‌عنوان رکن اساسی نظام آموزشی، در دستیابی به هدف‌های نظام آموزشی نقش ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هرچه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی را موجب می‌شود (تایلور، جونگرت، ماگانو و شاتکی، دکیک و همکاران، ۲۰۱۵؛ به نقل از: بشاش، ۱۳۹۶). از طرف دیگر در چند دهه اخیر، روان‌شناسان «مثبت‌نگر»^۱ به ارتقای قوای بالقوه و ذاتی انسان‌ها علاقه‌مند شدند و بر



این نکته تأکید داشتند که توانمندی‌های انسان، ثانوی، فرعی، پس‌آیندی، و طفیلی نیستند (کوزنس، ولن، آدونووان و مک هو، ۲۰۱۳).

روان‌شناسی مثبت‌نگر به‌عنوان رویکردی تازه در روان‌شناسی، بر فهم و تشریح شادمانی و احساس ذهنی بهزیستی و همچنین پیش‌بینی دقیق عواملی که بر آن‌ها مؤثرند، تأکید دارد (سلیگمن و راشید، ۲۰۰۶؛ فیدمن و کوباتا، ۲۰۱۵؛ به نقل از: همتی، ۱۳۹۶). هم‌زمان با جنبش روان‌شناسی مثبت‌نگر در دههٔ اخیر، روی آوردن به کنش‌ورزی‌های مثبت، تجربه‌های مثبت و نیرومندی‌های سازش‌یافتهٔ انسانی به‌طور فزاینده در حال گسترش است (لومان، ۲۰۱۶؛ به نقل از: رضا‌زاده، ۱۳۹۶). در این میان، «تاب‌آوری»^۲ جایگاه ویژه‌ای در حوزه‌های روان‌شناسی و بهداشت روانی یافته است، به طوری که هر روز بر شمار پژوهش‌های مرتبط با این ویژگی افزوده می‌شود (قادری و بیاضی، ۱۳۹۴). تاب‌آوری یک ویژگی شخصیتی است که فرد را قادر می‌سازد جهش‌وار از سختی‌ها بگذرد، متعادل شود و در برخورد با شرایط نامطلوب به شکوفایی و نمو یافتگی برسد. از منظر شخصیتی افراد تاب‌آور معمولاً با ویژگی‌هایی مانند مسند مهارگری درونی، خودتصوری مثبت، خوش‌بینی، مقابلهٔ فعال، سرسختی و خودکارآمدی مشخص می‌شوند (مرادی، باقرپور، حسنوند، رضاپور و شهاب‌زاده، ۱۳۹۵).

یکی از ابعاد تاب‌آوری، «تاب‌آوری تحصیلی»^۳ است که سبب انعطاف‌پذیری فراگیرنده در مقابل مشکلات و فشارهای روانی، و شرایط چالش‌برانگیز دوران تحصیل، دستیابی به موفقیت و بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود. به عبارت دیگر دانش‌آموزان و دانشجویان تاب‌آور نسبت به سایر دانش‌آموزان و دانشجویان انگیزهٔ بیشتری دارند، در دوران تحصیل تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند و به موفقیت‌های بیشتری دست می‌یابند. احتمال ترک تحصیل هم در این فراگیرندگان کمتر از دیگران است (طاهری خرامه، شریفی فرد، آسایش و سپه‌وندی، ۱۳۹۶).

از دیگر سو، پژوهشگران می‌گویند حجم گسترده‌ای از مشکلات روان‌شناختی کودکان و نوجوانان به علت نداشتن «مهارت‌های زندگی»^۴ بروز می‌کند (عبدالمالک، آنی، آجوون و اومیکبودان، ۲۰۱۶). در جریان دشواری‌هایی که دانش‌آموزان در محیط تحصیلی و اجتماعی با آن‌ها مواجهند، در اختیار داشتن منابع و مهارت‌هایی که به ایشان کمک کنند به بهترین شکل ممکن از عهدهٔ حل مشکلات خود برآیند، مفید و ضروری است (کلینکه، ۱۳۹۴). بدین ترتیب به نظر می‌رسد مهارت‌های زندگی در دانش‌آموزان که با انواع گوناگونی از فشارها و مشکلات دست به گریبان هستند، بتواند در جهت سازگاری بهتر و در نتیجه تاب‌آوری بالاتر نقش داشته باشد که در این پژوهش به این موضوع پرداخته شده است.

اسدی، نصیری و نسائیان (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی

تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر تاب‌آوری و سازگاری نوجوانان دارای معلولیت جسمی پرداختند. در این پژوهش ۳۰ نفر از نوجوانان در دو گروه آزمایش و شاهد مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان دادند آموزش مهارت‌های زندگی بر میانگین نمرات سازگاری و تاب‌آوری نوجوانان دارای معلولیت جسمی در پس‌آزمون تأثیر گذار است.

میردریکوند، قدم‌پور و کاوریزاده (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سرمایهٔ روان‌شناختی و سازگاری نوجوانان دختر بدسرپرست پرداختند. در این پژوهش ۳۰ نفر در دو گروه آزمایش و شاهد بررسی شدند. براساس نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری، آموزش مهارت‌های زندگی باعث افزایش سرمایهٔ روان‌شناختی (خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی) و سازگاری (فردی و اجتماعی) در گروه آزمایش شد.

کاشانی، افروز، شکوهی یکتا، خرازی و غباری بناب (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی طراحی و تدوین برنامهٔ آموزش حل مسئلهٔ بین‌فردی با رویکرد خلاقانه و بررسی اثربخشی آن بر بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان سرآمد پرداختند. داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از «روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر» نشان داد که در تمامی خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی و حل مسئله، بین میانگین نمره‌های گروه آزمایش و شاهد تفاوت معناداری وجود دارد.

عبدالمالک و همکارانش (۲۰۱۶) در مطالعهٔ خود که به بررسی تأثیر آموزش مهارت زندگی حل مسئله بر رفتارهای پرخطرناک و مشکلات رفتاری کودکان دبستانی در کشور نیجریه اختصاص داشت، دریافتند که مهارت حل مسئله اجتماعی از میزان پرخطرناکی دانش‌آموزان می‌کاهد.

لی، چن، یو، جینگ، جیانگ، فو و همکارانشان (۲۰۱۶) در پژوهشی نقش میانجی مهارت حل مسئله و مدیریت فشار روانی را در رابطه با هدفمندی در زندگی، بهزیستی روان‌شناختی و سلامت خودگزارشی بررسی کردند. در این پژوهش ۶۸۴۰ نفر از معلمان چینی مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج حاصل از پژوهش نشان دادند که هدفمندی در زندگی در بهزیستی روان‌شناختی و سلامت خودگزارشی نقش دارد. در این زمینه مدیریت فشار روانی (استرس) نقش میانجی را دارد.

دانش‌آموزانی که در خانواده‌های آسیب‌دیده، چه به لحاظ مالی و چه از دیدگاه عاطفی، زندگی می‌کنند نیاز بیشتری به یادگیری و به کار بستن مهارت‌های زندگی در روال زندگی و تحصیل خود دارند. لازم است بیاموزند چه مهارت‌هایی لازم است تا باوجود تمامی مشکلات به تحصیل ادامه دهند و به سوی موفقیت گام بردارند (خالایلا، ۲۰۱۵؛ به نقل از: وحدت، ۱۳۹۵). از طرف دیگر پژوهشگران نشان داده‌اند که تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند نقشی تعیین‌کننده در وضعیت تحصیلی داشته است. تاب‌آوری تحصیلی، سطح بالای عملکرد

و انگیزش تحصیلی به‌رغم حضور رویدادهای تنیدگی‌زا و شرایطی است که فرد را در معرض عملکرد ضعیف تحصیلی و در نهایت ترک تحصیل قرار می‌دهند (چگینی، غلامعلی لواسانی و حجازی، ۱۳۹۶).

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش نیمه آزمایشی و طرح پژوهشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه شاهد است. جامعه مد نظر دانش‌آموزان تحت حمایت موسسه خیریه رفاه کودک در تهران است که حدود ۸۰۰ نفر هستند. حجم نمونه با توجه به طرح پژوهش و با توجه به سطح معناداری و توان آزمون برای گروه گواه و آزمایش هر یک ۱۵ نفر محاسبه شد که به صورت نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی (سامولز، ۲۰۰۴)

نسخه نهایی این پرسش‌نامه دارای ۴۰ سؤال است و از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود میزان تاب‌آوری تحصیلی

جدول ۱. محاسبه شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه‌های مورد مطالعه

متغیرها		تعداد	میانگین	انحراف معیار
تاب‌آوری تحصیلی	گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۵۲/۰۶	۷/۴۵
		پس‌آزمون	۵۹/۸۰	۵/۸۹
	گروه شاهد	پیش‌آزمون	۵۲/۶۶	۶/۶۷
		پس‌آزمون	۵۵/۶۶	۷/۷۳
مؤلفه مهارت‌های ارتباطی	گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۲۲/۷۳	۴/۱۹
		پس‌آزمون	۲۵/۶۶	۴/۹۰
	گروه شاهد	پیش‌آزمون	۲۳/۶۶	۴/۸۶
		پس‌آزمون	۲۴/۵۳	۴/۸۸
مؤلفه جهت‌گیری آینده	گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۱۸/۲۰	۳/۵۲
		پس‌آزمون	۲۰/۱۳	۲/۵۴
	گروه شاهد	پیش‌آزمون	۱۸/۰۶	۲/۹۸
		پس‌آزمون	۱۸/۸۶	۲/۴۴
مؤلفه مسئله‌محور و مثبت‌نگر	گروه شاهد	پیش‌آزمون	۱۱/۱۳	۲/۷۹
		پس‌آزمون	۱۴	۲/۵۰
	گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۱۰/۹۳	۲/۹۶
		پس‌آزمون	۱۲/۲۶	۲/۷۸

خود را روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی کنند. سؤال‌های ستاره‌دار در پرسش‌نامه به‌طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نخست مناسب‌بودن این پرسش‌نامه در دو مطالعه تأیید شد. در ایران، سلطان‌نژاد، آسیابی، ادهمی و توانایی (۱۳۹۳) در پژوهشی این پرسش‌نامه را هنجاریابی کردند. در بررسی روایی پرسش‌نامه، بررسی «نمودار اسکری تحلیل اولیه»، راه حل سه عاملی را نشان داد. سپس برای دستیابی به ساختار سه عاملی، تحلیل مؤلفه‌های اصلی به «روش چرخ واریماکس» انجام شد که ۱۱ سؤال به علت بار عاملی کمتر از ۰/۳ و یا به دلیل بار معنادار و مساوی روی بیش از یک عامل، حذف شدند. در نهایت تحلیل روی ۲۹ سؤال باقی‌مانده انجام گرفت که این سه عامل «مهارت‌های ارتباطی»، «جهت‌گیری آینده و مسئله‌محور»، و «مثبت‌نگری» نام‌گذاری شدند. در بررسی پایایی این پرسش‌نامه، ضرایب آلفای کرونباخ در خرده‌مقیاس‌های آن در نمونه دانش‌آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ به دست آمد.

روند اجرا به این صورت بود که ابتدا با حضور در مؤسسه خیریه رفاه کودک در تهران، ۲۰۰ دانش‌آموز انتخاب شدند. سپس پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی سامولز روی دانش‌آموزان اجرا شد. در ادامه از بین دانش‌آموزانی که نمره‌های تاب‌آوری تحصیلی‌شان یک انحراف استاندارد پایین‌تر از میانگین بود، ۳۰ نفر انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و شاهد قرار گرفتند. سپس گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه مهارت‌های زندگی را آموزش دید، اما گروه شاهد هیچ مداخله‌ای را دریافت نکرد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و اطلاعات از برنامه نرم‌افزاری spss20 استفاده شد.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار، کمترین نمره و بیشترین نمره) متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌ها و در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون لوین برای بررسی مفروضه برابری کواریانس ($n=30$)

سطح معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	آماره F	شاخص آماری	
۰/۵۲۲	۲۸	۱	۰/۴۲۰	گروه‌ها	تاب‌آوری تحصیلی
۰/۰۸۳	۲۸	۱	۰/۲۲۶	گروه‌ها	مؤلفه مهارت‌های ارتباطی
۰/۵۳۵	۲۸	۱	۰/۳۹۴	گروه‌ها	مؤلفه جهت‌گیری آینده
۰/۷۸۵	۲۸	۱	۰/۰۷۶	گروه‌ها	مؤلفه مسئله‌محور و مثبت‌نگر

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد مقدار F به‌دست‌آمده معنی‌دار نیست. بنابراین، تساوی واریانس‌ها برقرار و اجرای کواریانس امکان‌پذیر است.

جدول ۳. خلاصه تحلیل کواریانس تاب‌آوری تحصیلی در گروه‌های آزمایش و شاهد با حذف اثر متقابل ($n=30$)

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری	مجزور اتا
پیش‌آزمون تاب‌آوری تحصیلی	۱۰۸۶/۸۶	۱	۱۰۸۶/۸۶	۹۵/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۷۷۹
بین گروه‌ها	۱۶۲/۶۶	۱	۱۶۲/۶۶	۱۴/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۳۴۵
درون گروه‌ها	۳۰۸/۸۷	۲۷	۱۱/۴۴			
کل	۱۰۱۵۱۸	۳۰				

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره به ترتیب برای تاب‌آوری تحصیلی ($\text{Eta}=0/345$; $p=0/001$; $F(1, 27)=14/21$) نشان می‌دهد بین میانگین‌های پس‌آزمون دو گروه، پس از حذف اثر متغیر تصادفی کمکی، اختلاف معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر بین تاب‌آوری تحصیلی گروه آزمایش با گروه شاهد تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۴. خلاصه تحلیل کواریانس تاب‌آوری تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل با حذف اثر متقابل ($n=30$)

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری	مجزور اتا
پیش‌آزمون مؤلفه مهارت‌های ارتباطی	۵۶۸/۴۴	۱	۵۶۸/۴۴	۱۴۹/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۸۴۷
بین گروه‌ها	۳۱/۴۳	۱	۳۱/۴۳	۸/۲۷	۰/۰۰۸	۰/۲۳۴
درون گروه‌ها	۱۰۲/۶۲	۲۷	۳/۸۰			
کل	۱۹۵۸۱	۳۰				

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره به ترتیب برای مؤلفه مهارت‌های ارتباطی ($\text{Eta}=0/234$; $p=0/008$; $F(1, 27)=8/27$) نشان می‌دهد بین میانگین‌های پس‌آزمون دو گروه، پس از حذف اثر متغیر تصادفی کمکی، اختلاف معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر بین مؤلفه مهارت‌های ارتباطی گروه آزمایش با گروه شاهد تفاوت معناداری وجود دارد.





پی‌نوشت‌ها

1. Positive psychology
2. resiliency
3. Academic Resilience
4. Life skill

منابع

۱. ارخودی قلعه نوئی، مهدی (۱۳۹۴). «مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله به شیوه شناختی- رفتاری مایکن بام، بر ادراک حل مسئله و سازگاری دانش‌آموزان پسر مدارس شبانه‌روزی با عادی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد (منتشر نشده). دانشگاه فردوسی مشهد.
۲. اسدی گندمانی، رقیه؛ نصیری ورگ، سمانه؛ نسائیان، عباس (۱۳۹۶). «تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر تاب‌آوری و سازگاری نوجوانان دارای معلولیت جسمی». مجله پرستاری کودکان. شماره ۳.
۳. باقری، صدیقه (۱۳۹۴). «اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر عزت نفس و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر (۱۵-۱۳ ساله) دوره راهنمایی شهرستان نور». پایان‌نامه کارشناسی ارشد (منتشر نشد). دانشگاه آزاد واحد آیت‌الله آملی.
۴. بشاش، هدی (۱۳۹۶). «تأثیر آموزش خود نظم بخشی بر سلامت روان، عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه». پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی. دانشگاه پیام نور واحد اصفهان.
۵. چگینی، طوبی؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه (۱۳۹۶). «تقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین ادراک از سبک‌های والدگری و تاب‌آوری تحصیلی». نشریه روان‌شناسی تحولی، شماره ۱۳.
۶. شاهی، زهرا و اوجی‌نژاد، احمدرضا (۱۳۹۳). «اثربخشی آموزش به شیوه رویکرد راه‌حل‌محور بر افزایش میزان سازگاری اجتماعی و حل بحران هویت نوجوانان دختر». فصلنامه زن و جامعه، شماره ۵.
۷. طاهری خرامه، زهرا؛ شریفی فرد، فاطمه؛ آسایش، حمید؛ سپه‌وندی، محمدرضا (۱۳۹۶). «ارتباط تاب‌آوری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم». دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱۰.
۸. قادری، اسماعیل؛ بیاضی، محمدحسین (۱۳۹۴). «بررسی رابطه بین تاب‌آوری و هیجان‌خواهی با فرسودگی شغلی در زنان پلیس». مجله دانش انتظامی، شماره ۷.
۹. کاشانی، فهیمه؛ مقیمیان، مریم؛ سالاروند، شهین؛ کاشانی، پریسا (۱۳۹۴). «آگاهی، نگرش و عملکرد پرستاران در خصوص مهارت‌های ارتباط مؤثر در آموزش به بیمار». مجله توسعه پژوهش در پرستاری و مامایی، شماره ۱۲.
۱۰. مرادی، مرتضی؛ باقرپور، مهدی؛ حسنونند، محمدحسن؛ رضاپور، مصطفی؛ شهاب‌زاده، صدیقه (۱۳۹۵). «تقش واسطه‌ای حرمت خود و عواطف مثبت و منفی در رابطه بین تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی». نشریه روان‌شناسی تحولی، شماره ۱۲.
۱۱. میردیکوند، فضل‌الله؛ قدم‌پور، عزت‌الله؛ کاوریزاده، میعاد (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سرمایه روان‌شناختی و سازگاری نوجوانان دختر بدسرپرست. فصلنامه مددکاری اجتماعی، شماره ۵.
۱۲. همتی، زهرا (۱۳۹۶). «رابطه امنیت اجتماعی با سبک زندگی و شادکامی در پرستاران بیمارستان‌های دولتی منطقه ۲». پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه.
۱۳. وحدت طاهر، لیلا (۱۳۹۵). «بررسی تأثیر اعتیاد به گوشی‌های هوشمند بر استرس، پیشرفت تحصیلی و شادکامی نوجوانان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد (منتشر نشده). دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب.
14. Abdulmalik J, Ani C, Ajuwon AJ, Omigbodun (2016). Effects of problem-solving interventions on aggressive behaviours among primary school pupils in Ibadan, Nigeria, CHILD AND ADOLESCENT PSYCHIATRY AND MENTAL HEALTH, Vol: 10, ISSN: 1753-2000
15. Alzahem, A. M., Van der Molen., De Boer, J. (2015). Effectiveness of a Dental Students Stress Management Program. Health Professions Education, In Press, Uncorrected Proof Note to users
16. Bouldin, N, A., (2017). A Workshop in Creative Problem Solving Skills to Enhance Resilience in Low-Socioeconomic Status Black Males. Creative Studies Graduate Student Master's Projects. 268.
17. Kaligis, F., Setiastuti, W, N., (2012). Improving adolescent's mental health in the aftermath of Mount Merapi eruption with life-skills training. 20th World congress / Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence 60S S197-S253.
18. Kosnes, L., Whelan, R., O'Donovan, A., McHugh, L, A., (2013). Implicit measurement of positive and negative future thinking as a predictor of depressive symptoms and hopelessness. Consciousness and Cognition 22, 898-912
19. Li, F., Chen, J., Yu, L., Jing, Y., Jiang, P., & et al. (2016). The Role of Stress Management in the Relationship between Purpose in Life and Self-Rated Health in Teachers: A Mediation Analysis. Int. J. Environ. Res. Public Health 13, 719; doi:10.3390/ijerph13070719

چه ویژگی‌هایی دارند؟

فاطمه فرهنگیان
دانشجوی کارشناسی آموزش
علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان



دهه ۸۰ی‌ها

محمود محمدی
استادیار آموزش علوم اجتماعی
دانشگاه فرهنگیان

(پناهی، ۱۳۸۳: ۴). طبق این تعریف، آنچه باعث تمایز و شناخت نسل‌های گوناگون می‌شود، نه فاصله سنی، بلکه موقعیت مشترک در فرایندی تاریخی و اجتماعی است که شیوه فکر و تجربه مشابهی را میان افراد یک نسل ایجاد کند. به نظر ابر کرامبی و هیل، نسل عبارت است از گروهی از افراد که در زمان واحدی متولد شده و تجربه‌ها، منافع و نظرها‌های مشترکی دارند و از این تجربه‌ها و منافع آگاه هستند. بنابراین، از منظر جامعه‌شناسی، گروه‌های سنی هنگامی به عنوان یک نسل در نظر گرفته می‌شوند که تجربه‌ها و منافع مشترکی داشته و تا حدودی از این تجربه‌ها و منافع آگاه باشند (ابر کرامبی و هیل، ۱۳۷۰: ۱۶۷).

توجه به نسل و تفاوت‌های نسلی هنگامی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد که جامعه تحولات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی مهمی را تجربه می‌کند. جامعه ایران طی دهه‌های گذشته تغییرات بسیار معناداری را پشت سر گذاشته است و همین موضوع مسئله نسل‌های جوانان را بسیار پراهمیت می‌سازد (کوثری، ۱۳۸۷: ۸۴-۶۵). به خصوص در دو دهه اخیر، گسترش فضای مجازی و استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی در جامعه، تغییرات ارزشی و فرهنگی قابل توجهی را در جامعه ایرانی و به خصوص نسل جوان سبب شده است. این تغییرات ارزشی و فرهنگی در میان نسل جوان نه تنها نگرانی‌هایی را نزد والدین، عالمان اجتماعی و روان‌شناختی ایجاد کرده، بلکه دولت‌مردان و سیاستمداران را نیز نسبت به این تغییرات حساس کرده است. افزایش آسیب‌های فضای مجازی در میان نوجوانان و جوانان، اختلاف با والدین،

چکیده

هدف این نوشتار بررسی ویژگی‌های نسلی دهه‌هشتادی‌ها از دیدگاه دانشجویان دهه‌هشتادی است. بر این اساس با ۲۸ نفر از دانشجویان دهه‌هشتادی در خصوص ویژگی‌های دهه‌هشتادی‌ها مصاحبه شد. در این مصاحبه از مشارکت کنندگان خواسته شد نظرها و دیدگاه‌های خودشان را درباره ویژگی‌های دهه‌هشتادی‌ها بیان کنند. پس از پایان مصاحبه‌ها، روایت‌های دانشجویان کدگذاری و مضمون‌سازی شدند. ویژگی‌های نسلی دهه‌هشتادی‌ها در سه مقوله ویژگی‌های رسانه‌ای، ویژگی‌های فردی و ویژگی‌های اجتماعی دسته‌بندی شدند.

کلیدواژه‌ها: تفاوت نسلی، دهه‌هشتادی‌ها، دانشجو معلمان، ویژگی‌های نسلی

مقدمه

بررسی مفهوم نسل^۱ نشان می‌دهد تعریف‌های بسیاری از نسل شده است. با این حال، در مورد مفهوم نسل وفاق کاملی وجود ندارد. برخی از متفکران اجتماعی فاصله سنی بین دو نسل را ۳۰ سال و بعضی ۲۵ سال و بعضی ۲۰ سال یا حتی کمتر در نظر می‌گیرند (پناهی، ۱۳۸۳: ۲). کارل مانهایم، جامعه‌شناس آلمانی، اولین کسی است که نسل را در نقد مفهوم طبقه^۲ کارل مارکس به کار برد. او نسل را گروهی از هم‌سالان تعریف کرد که تجربه جمعی آن‌ها در پی یک حادثه یا حوادث تاریخی مهم شکل گرفته باشد

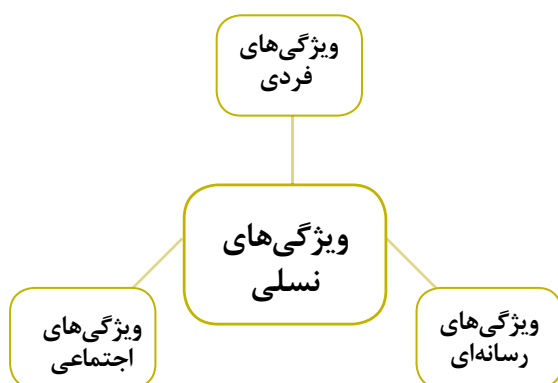


را از دهه‌هشتادی‌ها بیان کردند. روش تحلیل داده‌ها، فن تحلیل مضمون است. فرایند تحلیل مضمون با کدگذاری^۳ مصاحبه‌ها آغاز می‌شود. کد به مفاهیم، اصطلاح‌ها و عبارات‌هایی گفته می‌شود که دانشجویان برای توصیف موضوع مورد پژوهش به کار برده‌اند. بدین ترتیب پس از جمع‌آوری مصاحبه‌ها و پیاده‌سازی آن‌ها، روایت‌های دانشجویان کدگذاری شدند. پس از کدگذاری روایت‌ها تلاش شد کدهای مشابه در مضمونی^۴ مشخص طبقه‌بندی شوند.

تحلیل یافته‌ها

پس از جمع‌آوری مصاحبه‌ها، روایت‌های دانشجویان از دهه‌هشتادی‌ها کدگذاری شدند. از بررسی و ادغام کدها سه مضمون اصلی «ویژگی‌های فردی، ویژگی‌های اجتماعی و ویژگی‌های رسانه‌ای» دسته‌بندی شدند.

ویژگی‌های نسلی دهه هشتادی‌ها



۱. **ویژگی‌های فردی:** مصاحبه‌شوندگان «ویژگی‌های فردی دهه‌هشتادی‌ها» را با این اصطلاح‌ها توصیف کردند: «فردگرا، بلندپرواز و دارای انتظارات بالا، جسور و شجاع، خوش‌گذران و راحت‌طلب، رفاه‌طلب و مادی‌گرا، خواهان استقلال». مهم‌ترین ویژگی را هم «فردگرایی» اظهار کرده‌اند. بر اساس روایت‌های نمونه‌های مورد بررسی، دهه‌هشتادی‌ها افرادی «فردگرا» هستند. آن‌ها در رسیدن به اهداف لحظه‌ای و فوری خویش از خودخواهی و خودمحوری بیشتری برخوردارند. به اهداف آرمانی و جمعی و بلندمدت باور زیادی ندارند و اهداف و خواسته‌های آن‌ها به اهداف و خوشی‌های عینی، واقعی و مادی محدود و به زمان حال و اکنون مرتبط است. در انتخاب‌های خود احساس استقلال و خوداتکایی دارند و دخالت‌های دیگران را در زندگی شخصی خود بر نمی‌تابند.

این نسل به دلیل دسترسی به فضای مجازی و آشنایی با سبک‌های متفاوت زندگی به‌طور عمده اروپایی، انتظارات و خواسته‌های مادی بیشتری دارند و معمولاً برای رسیدن به اهداف و خواسته‌های غالباً مادی خود شجاع، جسور، نترس و خطرپذیرند. به ارزش‌ها و آرمان‌های نسل‌های پیشین احساس تعلق زیادی ندارند و به همین دلیل به روابط و قواعد اجتماعی و ملاحظات

رعایت‌نشدن هنجارها و ارزش‌های اجتماعی، اقدام به خودکشی، شرکت در اعتراضات سیاسی، تشکیل خرده‌فرهنگ‌های بزهکار، بحران هویتی و سبک متفاوت زندگی، مسائلی هستند که به اهمیت توجه به نسل جوان و نوجوان، و شناخت ویژگی‌های نسل جدید در جامعه منجر می‌شوند.

۱. امروزه مهم‌ترین گروه سنی نوجوان و جوان جامعه ما را دهه‌هشتادی‌ها تشکیل داده‌اند. دهه‌هشتادی‌ها به متولدان سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۰ گفته می‌شود. نوجوانان و جوانان دهه هشتاد (۲۲-۱۲ سال)، در حدود ۱۲ میلیون نفر از جمعیت کشور را تشکیل می‌دهند و به‌طور عمده در سنین جوانی و نوجوانی خود به سر می‌برند (مرکز آمار ایران، ۱۴۰۰). برخی از متفکران اجتماعی با مبنا قرار دادن انقلاب اسلامی، از متولدان دهه‌های هفتاد و هشتاد با عنوان نسل چهارم انقلاب نام می‌برند (کوثری، ۱۳۸۷؛ چیت‌ساز قمی، ۱۳۸۶: ۱۱۲-۸۵؛ جعفرپور، ۱۳۹۶).

همچنین، نسل دهه هشتادی در سال‌های آینده به تدریج وارد دانشگاه و بازار کار خواهند شد و حوزه‌های خانوادگی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی را تحت تأثیر ویژگی‌های نسلی خود قرار خواهند داد. این نسل تحت تأثیر تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی که در دو دهه گذشته رخ داده و همچنین به سبب دسترسی به فضای مجازی و زیست در شبکه‌های اجتماعی، جامعه‌پذیری متفاوتی را نسبت به نسل‌های پیشین تجربه کرده‌اند. بنابراین، تفاوت‌های قابل توجهی در سبک زندگی، باورها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای اجتماعی خود نسبت به نسل‌های پیشین دارند (پارساکیا و همکاران، ۱۴۰۲: ۱۸۱-۱۷۴؛ رضاییان و ادریسی، ۱۳۹۷: ۳۶-۹).

بررسی و مطالعه ویژگی‌های دهه‌هشتادی‌ها از منظر و دیدگاه افرادی که در همین دهه متولد شده و رشد یافته‌اند، می‌تواند اطلاعات بی‌واسطه و مستقیمی از این نسل ارائه دهد. بنابراین، هدف این مقاله شناسایی ویژگی‌ها و مسائل نسلی دهه‌هشتادی‌ها از منظر دانشجویان دهه‌هشتادی است. اینکه دهه‌هشتادی‌ها چگونه در مورد خودشان می‌اندیشند و نسل خودشان را چگونه تصور و معنا می‌کنند، می‌تواند بر نحوه هویت‌یابی و کنش‌های آموزشی، اجتماعی و سیاسی آن‌ها مؤثر باشد. بنابراین، این نوشتار در پی پاسخ به این سؤال‌هاست که: ویژگی‌ها و مسائل دهه‌هشتادی‌ها چیست؟ یا ادراکات و تصورات دانشجویان دهه‌هشتادی از مسائل و ویژگی‌های نسل دهه‌هشتادی چگونه است؟

روش پژوهش

روش پژوهش در این مقاله از نوع کیفی است. روش تحقیق کیفی مدعی توضیح زیست‌جهان‌ها از درون و از دیدگاه کسانی است که در آن‌ها مشارکت دارند (کرسول، ۱۳۹۱). روش جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است. بر این اساس، ادراکات، نظرها و دیدگاه‌های ۲۸ نفر از دانشجویان دهه‌هشتادی در مورد دهه‌هشتادی‌ها جمع‌آوری شد. سن پاسخ‌گویان بین ۱۸ تا ۲۳ سال بود. دانشجویان در مصاحبه‌ها، نظرها، دیدگاه‌ها و تصورات خود



بزرگسالان نیز احساس تعهد چندانی ندارند. بدین ترتیب، خواسته‌ها و نیازهای خود را شفاف و جسورانه بیان می‌کنند. به نظر دانشجویان دهه‌هشتادی، این نسل به تلاش و کوشش سخت برای رسیدن به اهدافشان تمایلی ندارند و در پی آن هستند که با تلاش کمتری به خواسته‌های خود برسند، یا اینکه در پی راه‌های کوتاه‌تری برای رسیدن به اهداف هستند. اهل تفریح و خوش‌گذرانی با دوستان خود هستند و زمان و وقت بیشتری را به تفریحات و خوش‌گذرانی‌های خود اختصاص می‌دهند. در روابط خویش با دوستانشان به دنبال نوعی «لذت‌گرایی خودمحورانه» هستند و آن را معیار رفتارها و اقدامات روزمره خود قرار می‌دهند.

۲. ویژگی‌های اجتماعی: نمونه‌های موردبررسی، «ویژگی‌های اجتماعی دهه‌هشتادی‌ها» را با این عبارت‌ها توصیف کردند: «علاقه‌مند به ارتباط با همسالان، نیازمند توجه و دیده‌شدن، متمایل به اظهارنظر و بیان عقیده، ترجیح ارتباط‌های مجازی بر ارتباط‌های حضوری، خواهان تغییر، منتقد و معترض، نپذیرفتن زور و اجبار، سبک زندگی متفاوت». مهم‌ترین ویژگی اجتماعی دهه‌هشتادی‌ها علاقه به ارتباط با همسالان و گرایش به ارتباط مجازی است. دانشجویان موردبررسی بیان کردند که نوجوانان و جوانان دهه‌هشتادی روابط اجتماعی مجازی را بر روابط اجتماعی واقعی و فیزیکی ترجیح می‌دهند. به نظر آن‌ها، روابط اجتماعی این نسل غالباً به شکل ارتباط مجازی و شبکه‌های اجتماعی و با همسالان خویش است.

به لحاظ اجتماعی، دهه‌هشتادی‌ها ارتباط و گذراندن اوقات فراغت با دوستان و همسالان خود را بر خانواده و افراد دیگر ترجیح می‌دهند. در گروه‌های دوستان و شبکه‌های اجتماعی نظرات و دیدگاه‌های خود را بدون ترس و تعارف در مورد موضوعات گوناگون بیان می‌کنند. گرایش زیادی به خودبیانگری و موردتوجه واقع‌شدن و دیده‌شدن در فضای مجازی دارند. ویژگی بارز آن‌ها به‌چالش کشیدن روابط اقتدارآمیز بزرگ‌ترها و نسل‌های پیشین با آن‌هاست.

در ارتباطات اجتماعی خود روابط اقتدارآمیز و سلسله‌مراتبی را برنمی‌تابند و بیشتر به دنبال روابط برابر غیرسلسله‌مراتبی و مشارکتی هستند. نمونه‌های مورد بررسی اظهار کردند که اغلب دهه‌هشتادی‌ها نسبت به وضع موجود ناراضی و خواهان تغییر آن هستند. آن‌ها نسل‌های پیشین را مسبب وضعیت نامناسب و ناخوشایند خویش می‌دانند و نسبت به نسل‌های پیش از خود رویکرد انتقادی و حتی تحقیرآمیز دارند. آن‌ها در پی کنشگری و انتخاب بیشتر در سبک زندگی و سرنوشت اجتماعی خود هستند و بدین ترتیب سبک زندگی متفاوتی را در لباس پوشیدن، گوش‌دادن به موسیقی و گذراندن اوقات فراغت با نسل‌های قبلی و والدین خود دارند.

۳. ویژگی‌های رسانه‌ای: نمونه‌های موردبررسی، مهم‌ترین ویژگی نسلی دهه‌هشتادی‌ها را «ارتباط با فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی» بیان کردند. آن‌ها مقوله ارتباط با فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی را با این مفاهیم

بیان کردند: «آشنا با رسانه‌های جدید، داشتن هوش و سواد رسانه، دسترسی به اطلاعات، عضویت در شبکه‌های اجتماعی، بزرگ‌شدن با فناوری و اهل فضای مجازی بودن». «دسترسی به رسانه‌های ارتباطی و اطلاعاتی و عضویت در شبکه‌های اجتماعی مجازی» از مهم‌ترین ویژگی‌های نسلی متولدین دهه هشتاد است. اغلب دانشجویان بر این ویژگی دهه‌هشتادی‌ها تأکید کرده‌اند. دسترسی و حضور در فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی و استفاده از وسایل اطلاعاتی و ارتباطی باعث شده است این نسل با عنوان نسل «زد»، نسل مجازی، نسل گوگل، بومیان دیجیتال و نسل اینترنت شناخته شود. دسترسی به فضای مجازی و عضویت در شبکه‌های اجتماعی در تعیین سبک زندگی آن‌ها و رفتارها، نگرش‌ها و اولویت‌ها و تمایلات زندگی روزمره آن‌ها نقش مهمی دارد (ناجی، ۱۴۰۰ و پارسا کیا، ۱۴۰۲؛ رضاییان و ادریسی، ۱۳۹۷؛ فرقانی و مهاجری، ۱۳۹۶).

نمونه‌های موردبررسی اظهار کردند که اغلب افراد نسل دهه‌هشتادی به فضای مجازی دسترسی دارند و از وسایل ارتباطی و اطلاعاتی استفاده می‌کنند. همین موضوع باعث شده است به اطلاعات و ارتباطات دسترسی آسانی داشته باشند و به شیوه‌های متفاوت اطلاعات گسترده‌ای دریافت کنند. نسل دهه‌هشتادی در دسترسی به اطلاعات و برقراری ارتباط در فضای مجازی و اینترنت از هوش و سواد بالایی برخوردار است. حضور در فضای مجازی و استفاده از اینترنت و ابزارهای ارتباطی و اطلاعاتی و عضویت در شبکه‌های اجتماعی مجازی باعث شده است ذهنیت و احساسات و رفتار و سبک زندگی آن‌ها به‌شدت تحت تأثیر این فضا و شرایط قرار گیرد. بدین ترتیب، استفاده از شبکه‌های اجتماعی و اینترنت و داشتن گوشی تلفن هوشمند به بخشی از سبک زندگی این نسل تبدیل شده است.

این نسل زاده فناوری شبکه‌های اجتماعی، بازی‌های اینترنتی و رایانه‌ای، اینترنت و گوشی‌های هوشمند است و بدون آن‌ها زندگی برایش معنا ندارد. اعضای دهه‌هشتادی نسبت به نسل‌های گذشته آگاهی بیشتری از فناوری‌های جدید دارند و برای ارتباط و تعامل از طریق وبگاه‌های اجتماعی برخط تمایل بیشتری دارند. این نسل بازخورد و اظهارنظر فعالانه در شبکه‌های اجتماعی و گروه‌های برخط را اساسی تلقی می‌کند و از سوی دیگر به نظرات دیگران اهمیت می‌دهد (بهشتی، ۱۴۰۰: ۶۵).

نتیجه‌گیری

در این نوشتار ویژگی‌های نسلی دهه‌هشتادی‌ها از دیدگاه دانشجویان دهه‌هشتادی بررسی شد. جمعیت‌شناسان و جامعه‌شناسان مفهوم نسل را به گروهی اطلاق می‌کنند که تجربه‌های اجتماعی و تاریخی مشترک دارند. اغلب تحقیقاتی که درباره دهه‌هشتادی‌ها یا نسل نوجوان و جوان مطالعه



و شیوع ویروس کرونا همزمان بود. این شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بر نحوه جامعه‌پذیری و تکوین نسلی آن‌ها تأثیر گذاشته و ویژگی‌های اجتماعی نسلی‌ای چون «تمایل نداشتن به حضور در جمع‌های حضوری واقعی و پناه‌بردن به دنیای مجازی، ارتباط بیشتر با همسالان، منتقدبودن و معترض‌بودن، و ترجیح ارزش‌های مادی‌گرایی بر غیرمادی‌گرایی را پدید آورده است. این نسل با وجود آنکه در پیگیری خواسته‌های شخصی و فردی و مادی خود خطرپذیر و جسورند، اما این جسارت و شجاعت را در پیگیری مطالبه‌های جمعی و اجتماعی ندارند و در فعالیت‌های جمعی و گروهی احساس تعهد و مسئولیت و مشارکت کمتری دارند.

با توجه به ویژگی‌های نسلی متولدان دهه هشتاد، قلمدادکردن این نسل به‌عنوان پیشروان تغییر و تحول در جامعه کنونی نمی‌تواند تحلیل واقع‌بینانه‌ای باشد. دهه‌هشتادی‌ها مثل نسل‌های پیشین با نسل‌های قبلی خود تفاوت‌هایی دارند که حاصل شرایط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی متفاوتی است که در آن زیسته‌اند. بنابراین، تحلیل تحولات اجتماعی و سیاسی تنها بر اساس عاملیت و کنشگری نسلی دهه‌هشتادی، تحلیلی تقلیل‌گرایانه است. اگرچه بی‌توجهی و نادیده گرفته‌شدن تأثیرگذاری این نسل نیز می‌تواند گمراه‌کننده باشد. این نسل با توجه به ویژگی‌های نسلی خود به میزانی بر تغییر و تحولات سیاسی اجتماعی ایرانیان تأثیرگذار خواهد بود، اما همان‌طور که برجسته‌سازی این تأثیرگذاری می‌تواند متوهمانه باشد، نادیده گرفتن و بی‌توجهی به آن نیز می‌تواند غیر واقع‌بینانه باشد.

پی‌نوشت‌ها

1. Generation 2. Class 3. Coding 4. theme

منابع

۱. ابرکامی، نیکلاس؛ هیل، استفان؛ ترنر، برایان (۱۳۷۰). فرهنگ جامعه‌شناسی. ترجمه حسن پویان. انتشارات شرکت چاپ‌پخش، سهامی خاص. تهران.
۲. بالس، کریستوفر (۱۳۸۰). ذهنیت نسلی. ترجمه حسین پاینده، ارغنون، شماره ۱۹.
۳. بهشتی، یاسر (۱۴۰۰). استفاده نسل زد از رسانه‌های اجتماعی، دانش آینده‌پژوهی رسانه، سال دوم، شماره ۲.
۴. پارساکیا، کامدین؛ رستمی، مهدی؛ دربانی، سید علی؛ سعادت، نادره؛ نوایی‌نژاد، شکوه (۱۴۰۲). تبیین مفهوم انفعال نسلی در مطالعه نسل زد، مطالعات روان‌شناختی نوجوانان و جوانان، دوره ۴، شماره ۲.
۵. پروازی‌مقدم، زهرا؛ فتحی‌واجارگاه، کوروش؛ پوشنه، کامبیز؛ خسروی‌بابادی، علی‌اکبر (۱۴۰۱). برنامه‌درسی متناسب با ویژگی‌ها و نیازهای نسل زد: یک مطالعه سنتزپژوهی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره دوم، شماره ۴۷.
۶. پناهی، محمدحسین (۱۳۸۴). شکاف نسلی موجود در ایران و اثر تحصیلات بر آن، فصلنامه علوم اجتماعی، شماره ۲۷.
۷. جعفرزاده‌پور، فروزنده (۱۳۹۶). رسانه ابزاری برای دسته‌بندی نسل‌ها در ایران. جامعه‌پژوهی فرهنگی، سال ۸، شماره ۲.
۸. چیت‌ساز قمی، محمدجواد (۱۳۸۶). بازشناسی مفاهیم نسل و شکاف نسلی، جوانان و مناسبات نسلی، شماره اول.
۹. رضاییان، عالیبه؛ ادریسی، افسانه (۱۳۹۷). تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر سبک زندگی نسل چهارم، مطالعات میان‌فرهنگی، سال ۱۳، شماره ۳۴.
۱۰. کرسول، جان (۱۳۹۱). پوشش کیفی و طرح پژوهش. ترجمه حسن دانایی‌فرد و حسین کاظمی. انتشارات صفار. تهران.
۱۱. کوثری، مسعود (۱۳۸۷). نسل‌های ایکس، وی، زد و سیاست‌گذاری فرهنگی در ایران. راهبرد فرهنگ، سال اول، شماره ۳.
۱۲. نوری، زهره (۱۴۰۱). نگاهی بر ابعاد روان‌شناختی و سبک زندگی نسل زد. نشر بوی کاغذ. تهران.
۱۳. ناجی، مهدی (۱۴۰۰). ویژگی‌های سبک زندگی و مصرف رسانه‌ای نسل زد. اداره پژوهش‌های سیاسی صدا و سیما جمهوری اسلامی ایران.

کرده‌اند، این نسل را با عنوان نسل «زد» قلمداد کرده و ویژگی‌های نسل زد را به این نسل تعمیم داده‌اند. اما ویژگی‌های نسلی دهه‌هشتادی‌ها تنها به ویژگی‌های نسل زد محدود نمی‌شود. این نسل تحت تأثیر تحولات اجتماعی اقتصادی و سیاسی کلان‌تری پرورش یافته و جامعه‌پذیر شده‌اند. متولدان دهه‌هشتادی در ایران با تجربه‌های مشترکی چون دسترسی به وسایل ارتباطی و اطلاعاتی، عضویت در شبکه‌های اجتماعی و همچنین زندگی در خانواده‌های تک‌فرزندی یا دوفرزندی، رکود شدید اقتصادی حاصل از تحریم‌های اقتصادی و شیوع بیماری کرونا مواجه بوده‌اند. این نسل برخلاف نسل‌های پیشین فاقد تجربه‌های زیسته انقلاب، جنگ و دوران بازسازی و پس از آن هستند. بنابراین، تولد و فرایند جامعه‌پذیری متفاوت نسل دهه‌هشتادی به ویژگی‌های متفاوتی در این نسل منجر شده است که آن را از نسل‌های پیشین متفاوت کرده است.

به نظر دانشجویان دهه‌هشتادی، مهم‌ترین ویژگی نسلی دهه‌هشتادی‌ها، مهارت استفاده از فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی است. اغلب آن‌ها از آغاز تولد به فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی دسترسی داشته و در این فضا رشد یافته و جامعه‌پذیر شده‌اند. دسترسی به اطلاعات و ارتباطات به آن‌ها امکان مقایسه خود با جامعه‌های دیگر را می‌دهد و این مقایسه به ویژگی‌هایی چون افزایش اطلاعات، سواد استفاده از فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی، عضویت در شبکه‌های اجتماعی و جرئت و جسارت در ابراز نظر و بیان، خودبیانگری و تمایل به دیده‌شدن، آشنایی با سبک‌های متفاوت زندگی و مقایسه سبک زندگی خود با سبک‌های زندگی به‌طور عمده اروپایی و احساس نارضایتی و انتقادگری در آن‌ها منجر می‌شود.

ویژگی دیگر دهه‌هشتادی‌ها فردگرایی است. متولدان این نسل افرادی فردگرا، بلندپرواز و دارای انتظارات بالا، راحت‌طلب و خواهان استقلال و نیازمند توجه هستند. اغلب متولدان این نسل به خانواده‌های کم‌جمعیت تعلق دارند و معمولاً در خانواده‌های تک‌فرزند یا دوفرزند بزرگ شده‌اند. این شرایط سبب شده است والدین توجه بیشتری به مراقبت، تربیت، تحصیل و تأمین نیازهای فرزندانشان داشته باشند. توجه والدین و برآورده‌شدن نیازها و تقاضاهای این نسل سبب شده است این نسل ویژگی‌هایی فردی همچون انتظارات مادی بالاتر، راحت‌طلبی، فردگرایی و نیاز به توجه داشته باشند. فردگرایی و خودمحوری آن‌ها مانع ترجیح منافع جمعی بر منافع فردی می‌شود. آرمان‌ها و اهداف آن‌ها به ارزش‌های فردی و مادی محدود می‌شوند و کمتر در پی آرمان‌های جمعی و غیرمادی هستند؛ اگرچه رکود اقتصادی حاصل از تحریم‌های اقتصادی و محدودیت‌ها و محرومیت‌های ناشی از شیوع کرونا در جامعه سبب شد روابط اجتماعی آن‌ها محدود و برآورده‌شدن نیازها و خواسته‌های مادی و اجتماعی آن‌ها به تأخیر افتد و مختل شود.

سال‌های کودکی و نوجوانی این نسل با تحریم‌های اقتصادی



تحول خانواده ایرانی

مروری تاریخی از گذشته تا به امروز

گزارش: فاطمه سادات میرمقندائی

اشاره

دیدگاه نخست تغییرات خانواده را به مفهوم زوال و فروپاشی خانواده در دوره جدید تلقی می‌کند. از اولین متفکران این حوزه می‌توان به افلاطون در دوره قدیم و مارکس و انگلس در دوره بعدتر که کارکردهای خانواده را به دیگر نهادها سپردند، اشاره کرد. از نظر این گروه ضرورتی برای بقای خانواده وجود ندارد. در دوره جدید به فمینیست‌ها هم می‌توان اشاره کرد که در نقد مردسالاری معتقدند، فروپاشی خانواده تنها راه نجات زنان از جامعه و مردسالاری است.

دیدگاه دوم با بهره‌بردن از رویکرد کارکردگرایان ساختاری که متأثر از اندیشه کنت، دورکیم، پارسونز و مرتن است، مدعی تغییرپذیری بقا و تغییر خانواده از طریق فشارهای بیرونی است. از این دیدگاه، با تغییر نیازهای افراد و جامعه، در نظام کارکردی خانواده تغییراتی رخ می‌دهد. این دیدگاه ضمن پذیرش پایداری نسبی برای شالوده خانواده، بیشترین امکان تغییر را برای آن قائل است. با قبول اینکه نحوه و میزان برآورده کردن نیازهای جامعه از طریق خانواده یکسان نخواهد بود، در هر دوره یا در هر جامعه خاص، متناسب با تغییر در نیازها و وظایف، خانواده نیز دچار تحول خواهد شد. تحقیقات بسیاری درباره تحولات و تغییرات صورت گرفته‌اند که برخی از آن‌ها از زمان تحولات بحث می‌کنند و اتفاق نظر بین آن‌ها وجود دارد، اما در ارتباط با ابعاد و وسعت تغییرات در خانواده اتفاق نظر وجود ندارد.

در ادامه، خانم دکتر فاطمه موسوی پیرامون موضوع نشست گفت: «بحث اصلی من پاسخ به این سؤال است که در صد سال اخیر، خانواده در ایران چه تغییری کرده و این تغییرات چه تأثیری بر روابط اعضای خانواده، از جمله زوجین، والدین و فرزندان داشته است؟ در تحقیق درباره تغییرات نهاد خانواده

خانواده هسته بنیادین نظام اجتماعی، اولین نهاد اجتماعی کننده کودکان، نوجوانان و دانش‌آموزان است. تحکیم، تقویت و نهادینه کردن ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و اخلاقی در نسل جوان و نوجوان از جمله کارکردهای اساسی نهاد خانواده است. تغییر و تحولات خانواده طی دهه‌های مختلف می‌تواند بر کارویژه‌های آن اثرگذار باشد. از همین نظریه فصلنامه رشد آموزش علوم اجتماعی با توجه به اهمیت نقش و کارکردهای جامعه‌پذیری نهاد خانواده اقدام به پوشش گزارش نشست انجمن جامعه‌شناسی ایران در این زمینه کرده است.

گروه علمی-تخصصی جامعه‌شناسی خانواده «انجمن جامعه‌شناسی ایران»، چندی پیش نشستی با موضوع «تحول خانواده ایرانی از عصر قاجار تا به امروز» در «پژوهشکده توسعه جهاد دانشگاهی تهران» برگزار کرد. میهمانان این نشست دکتر فاطمه موسوی (جامعه‌شناس و پژوهشگر مطالعات حوزه زنان و خانواده)، دکتر علی نوری (جامعه‌شناس و پژوهشگر مسائل خانواده)، دکتر هاشم واعظی (جامعه‌شناس و سرپرست پژوهشکده توسعه جهاد دانشگاهی تهران) و دکتر فهیمه نظری (جامعه‌شناس و مدیر گروه علمی-تخصصی جامعه‌شناسی خانواده و مدیر نشست) بودند.

دکتر فهیمه نظری در آغاز جلسه گفت: «خانواده یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی در طول تاریخ بشر شناخته شده است. این نهاد به رغم جایگاه والای خود طی سده و به‌خصوص دهه‌های اخیر، در حال تجربه تغییر و تحولات عمیق و جهانی بوده است. در ارتباط با کم‌وکیف تحولات خانواده دو دیدگاه کاملاً متفاوت قابل تشخیص است:

در ایران که بخشی از رساله دکترایم بود، سه ساختار متفاوت خانواده شناسایی شدند:

نوع اول **خانواده سنتی پدرسالار** است که تا ابتدای عصر پهلوی شکل غالب خانواده بود. آن زمان خانواده‌های روستایی و ایلی، ۸۰ درصد جمعیت ایران را تشکیل می‌دادند. خانواده یک واحد اقتصادی بود که تحت ریاست پدر و بزرگ خاندان اداره می‌شد. هر یک از اعضای خانواده (مرد، زن و فرزندان) به اندازه قدرت و توانایی‌شان در امور اقتصادی خانواده فعالیت داشتند و به‌طور نسبی، به اندازه نیازشان از درآمد و مایملک خانواده تأمین می‌شدند. خانواده گسترده پدرسالار در پیوند با شبکه خویشاوندی و جماعت محلی بود.

دکتر موسوی درباره جایگاه زن در خانواده عصر قاجار گفت: «در جامعه سنتی مهم‌ترین نقش زن، همسری و رتق و فتق امور خانه است. ازدواج‌ها در سن پایین انجام می‌شوند و غالباً خویشاوندی هستند. میانگین ازدواج دختران ۱۳ سال و پسران ۱۵ سال است. نرخ ازدواج بسیار بالاست و به‌ندرت فرد میان‌سال مجرد وجود دارد. خانواده پدرمکان است و زوجین در خانه پدر شوهر ساکن می‌شوند. تازه‌عروس نیز زیر نظر مادر شوهر به کارهای خانواده کمک می‌کند. بعد از به دنیا آمدن کودکش هم اعضای خانواده در نگهداری بچه‌ها مشارکت دارند.

چندزنی مجاز است و همه فرزندان (پسران) حاصل از انواع ازدواج در ارث جایگاه برابر دارند. ارث دوجانبه و هم از طرف پدری و هم از طرف مادری است. زنان مالک اموالشان، به‌خصوص جهیزیه و مهریه هستند، ولی به‌ندرت اموال از خانواده خارج می‌شوند. از زن انتظار می‌رود که مطیع شوهر باشد و در برابر خواسته‌های او تمکین کند.

تعدادی از زنان بنا بر صفات شخصیتی یا جایگاه طبقاتی خود می‌توانند در چارچوب روابط خانوادگی هدف‌های شخصی خود را پی بگیرند.

مادرشدن به‌عنوان پیامد غیرقابل اجتناب ازدواج شناخته می‌شود. مادری علاوه بر نقش تربیتی - جامعه‌پذیری اجتماعی، ارزشی و اخلاقی از منظر زیستی به معنای شیردادن (دو تا سه سال) و برآوردن نیازهای زیستی کودک است. مانند سایر جوامع سنتی، نرخ زاد و ولد و مرگ و میر هر دو بالاست. هر زن در طول زندگی‌اش به‌طور میانگین ۱۰ فرزند می‌زاید، اما نیمی از کودکان قبل از رسیدن به پنج سالگی تلف می‌شوند. نرخ بالای مرگ و میر بچه‌ها، باعث می‌شود زنان سال‌های شیردهی را طولانی‌تر کنند. مشکلات جسمانی حاصل از سال‌ها بارداری و شیردهی، زنان را به سرعت فرتوت می‌کند و تجربه چندباره مرگ فرزندان، از نظر روانی آن‌ها را تقدیرگرا می‌سازد و به خرافات معتقد می‌کند.»

این پژوهشگر حوزه زنان و خانواده افزود: «دومین شکل خانواده، **خانواده هسته‌ای پرجمعیت** است. از دهه ۱۳۴۰

شمسی، در کنار خانواده سنتی روستایی، کم‌کم خانواده جدیدی ظاهر شد که می‌توان آن را خانواده هسته‌ای پرجمعیت نامید. این خانواده شامل دو بزرگسال و به‌طور میانگین هشت فرزند است، در شهر سکونت دارد و تولیدی نیست. ریاست خانواده با مرد است که وظیفه تأمین معاش را به عهده دارد.

جمشید بهنام در کتاب خود به نام «ساخت خانواده در ایران» که در سال ۱۳۵۰ منتشر شد، سه شکل خانواده شهری را از هم متمایز می‌کند:

نوع اول، خانواده مستقل زن و شوهری است که در آن رئیس خانواده شغل متوسط اداری یا شغل آزاد با درآمد متوسط دارد. مرد و زن هر دو تحصیل کرده هستند. تعداد فرزندان کمی دارند. در رفاه هستند و خانه، خودرو و تلویزیون دارند. انتخاب همسر آزادانه، وسیع و با غیرخویشان رواج دارد. نقش زن و مرد در امور خانواده مساوی و مبتنی بر تصمیم‌گیری مشترک است.

نوع دوم خانواده‌ای است که در آن مرد رئیس خانوار است. شغل او در سطح خدمات اداری پایین، خدمات بازرگانی، کارگری ماهر و تحصیلات پایین‌تر از دیپلم یا گواهی‌نامه شش ابتدایی است. زن هم خانه‌دار است. در این خانواده مرد کاملاً برتر و زن مطیع است و تعداد فرزندان زیاد و اعتقادات مذهبی قوی است.

نوع سوم خانواده زن و شوهری، مهاجر و متشکل از مهاجران روستاها و شهرهای کوچک است که چند سالی است در شهرهای بزرگ زندگی می‌کنند و حاشیه‌نشین هستند. شغل رئیس خانوار خدمات جزء و کارگری غیرماهر است. به دلیل فقدان شبکه خویشاوندی (به سبب مهاجرت)، تعهدات اجتماعی بسیار کم است. مرد معمولاً بی‌سواد و دارای جایگاه برتر در خانواده است. این خانواده مسکنی دارد و زندگی دسته‌جمعی چند خانواده با هم را در این قالب می‌توان دید.

خانواده زن و شوهری نوع دوم همان خانواده هسته‌ای پرجمعیت مدنظر ماست که برخلاف خانواده گسترده، با جماعت محلی و طایفه (روستا و ایل) پیوند ندارد؛ در عین حال همچنان با نظام خویشاوندی احاطه شده است. با آنکه خانواده هسته‌ای پرجمعیت در شهر ساکن است، اما محله سکونت خانواده نوعی جماعت محلی کوچک و مبتنی بر روابط همسایگی می‌سازد که پیوندهای خویشاوندی نیز دارند. این خانواده به‌شدت معاشرت‌پذیر و در ارتباط با خویشان و همسایگان است.

در خانواده هسته‌ای پرآلود جنبه زیستی مادری پررنگ است. سن ازدواج اندکی افزایش یافته است و از زنان جوان انتظار می‌رود تحصیلاتی داشته باشند. اما در عین حال فرزندآوری همچنان مهم‌ترین جنبه زندگی زنان متأهل محسوب می‌شود و درصد اندکی از زنان شاغل هستند. تأمین معاش و تربیت فرزندان مهم‌ترین چالش گروهی از خانواده‌های هسته‌ای پرجمعیت است. همچنین در برخی از این خانواده‌ها و نه همه، محبت و رقابت بین خواهران و برادران پررنگ است و شکاف



شده است. تجربه و تاریخ نشان می‌دهد که از دوره سنتی تا به امروز ردپای همه تغییرات را در اثر مسئله ارتباطات و مقایسه سبک‌های زندگی و اشاعه آن‌ها شاهد بوده‌ایم. تأثیرپذیری ابتدا به صورت رفتاری بوده و در مراحل بعدی، تأثیرگذاری در سطح لایه‌های عمیق شامل عقیده‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌های جامعه رخ داده است.»

این جامعه‌شناس در ادامه گفت: «نسل‌های جوان‌تر دیدگاه‌هایی مطرح می‌کنند که حتی برای صاحب‌نظران این حوزه هم غریب و غافلگیرکننده است. آن‌ها ساختارهای اصلی و اساسی را انکار می‌کنند و خواهان ارزش‌ها و سبک‌های جدیدی از زندگی هستند.»

در ادامه این نشست، دکتر موسوی در بخش دوم بحث خود متذکر شد: «هر زمان که درباره خانواده صحبت می‌کنیم این سؤال مطرح می‌شود که: آیا خانواده در حال فروپاشی است؟ از دست رفتن خانواده ایرانی - اسلامی دغدغه جامعه و حاکمیت است. نرخ طلاق از مسائل اجتماعی نگران‌کننده است. اما با توجه به تفاوت‌های فرهنگی جامعه ایران و نیز جایگاه خانواده در ایران و غرب در این نگرانی اغراق شده است که با نوگرا شدن جامعه، خانواده ایرانی نیز سرنوشتی چون غرب پیدا می‌کند. این دیدگاه غلط است. خانواده غربی اروپایی زمینه تاریخی متفاوتی از خانواده غرب آسیا دارد.»

گوران تربون، استاد دانشگاه «کمبریج»، در مقاله‌ای که در کتاب «آشوب جهانی عشق» منتشر کرده است، هفت شکل خانواده ماقبل مدرن را متمایز می‌کند:

۱. خانواده مسیحی/اروپایی مبتنی بر قانون رومی؛
۲. خانواده مسلمان خاورمیانه که در آن نظام خویشاوندی بسیار مهم است؛
۳. خانواده جنوب آسیا در هند، نپال و پاکستان که بیش از سایر فرهنگ‌ها زن ستیز است؛
۴. خانواده شرق آسیا که بنا بر فرهنگ کنفوسیوسی، روابط پدر/پسر و پدرسالاری در آن مهم‌ترین رابطه اجتماعی است؛
۵. خانواده جنوب آسیا /مالایی که بیش از سایر شکل‌های خانواده منعطف و سازگار است؛
۶. خانواده جنوب آفریقا که با وجود مردسالاری، مادرمحور است و زن ستون خانواده است؛
۷. خانواده کرول در آمریکای جنوبی که قرارداد داشتن در تضاد بین فرهنگ اروپایی و بومی، آشفتگی روابط جنسی و تعهد کمتر به ازدواج، از مشخصه‌های آن است.

این انواع خانواده از حیث مفهوم ازدواج، انحصار روابط جنسی در ازدواج، چندهمسری و جایگاه فرزندان حاصل ازدواج‌های متفاوت، نوع ارث‌بری فرزندان، پیوند با شبکه خویشاوندی، پدرسالاری و جایگاه زن با هم تفاوت دارند. البته همان‌طور که دکتر نوری شرح دادند، نوگرایی (مدرنیته) در همه جوامع تغییراتی را در نهاد خانواده به وجود آورده که ویژگی‌های آن عبارت‌اند از: ساختار خانواده هسته‌ای و کم‌فرزند، روابط برابرتر شده زن و شوهر، و پیوندهای خویشاوندی کمتر. کاهش

بین نسلی قابل اعتناست.

سومین شکل خانواده در ایران **خانواده هسته‌ای کم‌جمعیت** است. در دهه ۱۳۹۰ شمسی خانواده هسته‌ای کم‌جمعیت (دو فرزند و کمتر) متداول‌ترین شکل خانواده شد. در این خانواده تفاهم و علاقه میان زوجین اهمیت اساسی دارد. الگوی همسرگزینی، مفهوم ازدواج و انتظارات از زندگی مشترک متفاوت با تجربه نسل قبل است. از نرخ ازدواج‌های فامیلی کاسته شده، درصد ازدواج‌های ترتیب‌یافته کاهش پیدا کرده و سن ازدواج و نرخ تجرد افزایش یافته است. در عین حال همچنان فشار خانواده‌ها برای ازدواج، به‌خصوص روی دختران وجود دارد و افراد متعددی را معرفی می‌کنند. هنوز درصد کسانی که به‌طور مستقیم با یکدیگر آشنا می‌شوند کم است (۱۰ درصد). خانواده نو مکان است، اما همچنان نزدیک به خانواده والدین سکونت دارد. در اینجا نزدیکی به والدین زن برای کمک به فرزندپروری مهم شده است. روابط خویشاوندی بر حلقه اول و خویشاوندان نزدیک متمرکز است.

در گذشته فرزند عامل اصلی بقای خانواده بود، اما در خانواده هسته‌ای کم‌جمعیت، فرزندآوری اولویت نیست، بلکه سازگاری طرفین اهمیت بیشتری دارد؛ تا آنجا که تعدادی از خانواده‌ها به شکل اختیاری بی‌فرزند می‌مانند. مفهوم مادری در خانواده هسته‌ای دچار تغییر می‌شود و احتمال منازعه بر سر تصمیم‌گیری و نظارت منابع میان زوجین و احتمال طلاق و جدایی افزایش می‌یابد. در مورد خانواده معاصر بیش از این سخن نمی‌گویم و شرح و بسط مطلب را به همکار ارجمندم دکتر نوری می‌سپارم.»

سخنران دیگر این نشست، دکتر علی نوری، با موضوع «تغییرات خانواده ایرانی در دو دهه اخیر»، با اشاره به سیر و مراحل تحول خانواده در ایران، به شرح این تغییرات و ویژگی‌های آن‌ها پرداخت: «در دهه ۱۹۶۰ در کشورهای اروپایی شورشی علیه ارزش‌های مسلط جامعه با عنوان **انقلاب جنسی** شکل گرفت و حاصل آن تغییر قوانین ازدواج و تشکیل خانواده در غرب بود.

در جامعه ایران نیز سه مرحله سنتی، نوگرا و پسانوگرا قابل تمییز است. در دهه ۱۳۶۰، با شکل‌گیری جامعه پسانوگرا، ساختار خانواده تغییر و تحول پیدا می‌کند و تنوع شکل‌ها در خانواده به رسمیت شناخته می‌شود.

دکتر نوری اضافه کرد: «اگر مقایسه‌ای بین دهه ۱۳۷۰ با دوره حال داشته باشیم، مشخص می‌شود تعداد زوجینی که فرزند ندارند و یا یک فرزند دارند رو به افزایش است. این الگوی جدید از خانواده در حال تکوین است و تغییرات ساختاری در حال شکل‌گیری هستند؛ تغییراتی که از رواج فرهنگ جامعه غربی مثل فردگرایی، منفعت‌گرایی شخصی و ... در جامعه ایران به وجود می‌آیند. در غرب هم‌باشی به معنی زندگی دو نفر زیر یک سقف به‌صورت آزمایشی و مقدمه‌ای برای ازدواج بود، اما امروزه در بعضی جوامع، مثل اسکندیناوی و آمریکای شمالی، به نوعی سبک زندگی تبدیل





کارگروه امور دینی: برای بررسی ارزش‌های فرهنگی و دینی جامعه و سبک زندگی خانواده ایرانی-اسلامی و صعود و نزول گروه‌های مرجع.

کارگروه اجتماعی و زنان: برای بررسی علل رشد آسیب‌های اجتماعی اعم از طلاق، اعتیاد، مفاسد اخلاقی، حاشیه‌نشینی و ...

کارگروه فرهنگ و هنر رسانه: برای بررسی علل تضعیف نشاط، اعتماد و تعلق ملی و حس عضویت اجتماعی و القای ناامیدی به ویژه به نسل جوان.

کارگروه تعلیم و تربیت: برای بررسی علل ضعف تربیت فرهنگی، دینی و اجتماعی و سواد رسانه‌ای در سطوح و گروه‌های متفاوت، به ویژه در نهادهای آموزشی (مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها).

کارگروه اقتصاد و فرهنگ: برای اصلاح نظام حکمرانی و فرهنگ کار و سازمانی و رویکرد توسعه اقتصاد و فرهنگ و هنر.

دکتر واعظی افزود: «دستگاه‌های اداری و اجرایی باید نگاه متفاوتی به مسائل جامعه داشته باشند؛ و نباید فقط شنونده، بیننده و خبرنگار بود، بلکه باید به‌عنوان کارشناس حرفه‌ای وارد عمل شد.»

در پایان دکتر فهیمة نظری، مدیر نشست گفت: «در دوره معاصر خانواده ایرانی در ابعاد مختلف ساختاری و کارکردی خود متحول شده و در پس این تحولات متحمل چالش‌هایی شده است. برخی از این تحولات عبارت‌اند از: ازدواج، طلاق، روابط خانواده، توزیع قدرت، اشتغال زنان، نگرش‌ها و علاقه‌های اعضای خانواده، فرزندآوری و ... منظور از تغییرات ساختاری خانواده ایرانی این است که شکل گسترده خانواده به سمت اضمحلال پیش می‌رود و شکل هسته‌ای جایگزین آن شده است. همچنین شیوه ازدواج از پیش تعیین شده به سمت منسوخ شدن پیش می‌رود و زوجین خود برای زندگی‌شان تصمیم می‌گیرند.

منظور از تغییرات کارکردی خانواده چنین کارکردهایی است:

- کارکردهای حمایتی (حمایت از فرزندان و سالمندان) که مشکلات خاصی در آن وجود ندارد.

- کارکردهای تأمین عاطفی که در این حوزه با چالش‌های جدی مواجه هستیم.

- کارکردهای فرزندآوری که با تغییرات جدی مواجه شده است.

و مهم‌ترین چالش‌های خانواده ایرانی در حال حاضر عبارت‌اند از:

- سطح تحصیلات و اشتغال زنان؛
- اثرگذاری زنان در جریان‌های اجتماعی و سیاسی؛
- تغییرات اساسی در ذهنیت اجتماعی سنتی.

همان‌طور که اشاره شد، بیشترین و مهم‌ترین چالش‌ها در حوزه‌های ازدواج، طلاق، روابط درون خانواده، ساختار قدرت، و نقش‌های جنسیتی مطرح می‌شوند.

پیوندهای خویشاوندی نقش مراقبتی خانواده را در نگهداری از سالمندان، بیماران و یتیمان دچار مشکل کرده است. در ضمن نگاه به تنوع روابط و مناسبات عاطفی و ازدواج، سهل‌گیرانه‌تر شده است.

گوران تربون در مقاله خودش نتیجه می‌گیرد هر آینده‌ای برای خانواده تصور کنیم، خانواده اهمیتش را به‌عنوان جایگاه تمرکز روابط عاطفی و روابط شخصی حفظ خواهد کرد. البته که نوگرایی باعث می‌شود شکل‌های خانواده تنوع پیدا کنند. در همان جوامع غربی امروزی هم انواع خانواده داریم؛ از جمله خانواده‌های مهاجر.»

دکتر موسوی در ادامه گفت: «ما باید این تنوع سبک‌های خانواده را در ایران بپذیریم. سیاست خانواده در ایران باید بر مبنای پذیرش تنوع خانواده تغییر کند. دومین تغییر این است که خانواده پدرسالار تضعیف می‌شود و خانواده برابر و مدنی شکل می‌گیرد. سپس نظام حقوقی متناسب با آن خانواده به‌وجود می‌آید. به زعم من، یکی از دلایل مشکلات خانواده در ایران، از کاهش نرخ ازدواج تا افزایش اختلاف میان زوجین و طلاق، همین نظام حقوقی است که با انتظارات زوجین از زندگی مشترک در تعارض است. نسل جدید خانواده مدنی می‌خواهد اقتدارگرایی را نفی کند و سبک زندگی تحمیلی را نمی‌پذیرد.»

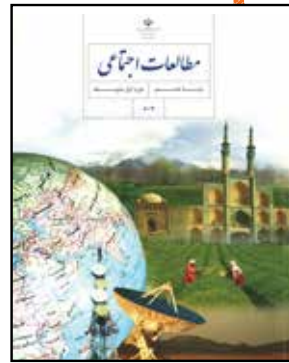
دکتر واعظی، دیگر سخنران نشست، پیرامون موضوع «اولویت‌بندی مسائل خانواده در نظام پژوهشی»، در تکمیل نظرات دکتر موسوی و دکتر نوری، بر اجرایی و عملی شدن طرح‌ها و ایده‌ها تأکید کرد و اظهار داشت: «سؤال من این است که خانواده در کشور ما از چه وضعیتی برخوردار است؟ و چه دلایلی باعث شده‌اند در دو دهه اخیر این تغییرات ایجاد شوند؟ به عبارت دیگر سؤالات چگونگی، چرایی و چه کنیم مطرح هستند.

امروزه باید برای عملی شدن هدف‌ها و حفظ خانواده‌ها دو دیدگاه اجرایی و دانش و بینش را برای حل مسئله در جامعه به هم نزدیک کنیم. آمارها و داده‌های تحقیقات و نظرسنجی‌ها بعضاً می‌توانند زنگ خطر باشند. باید توجه کنیم که این نتیجه‌گیری‌ها فقط عدد و رقم نیستند، بلکه باید چاره‌ای برای رفع و کاهش آسیب‌ها و نقاط ضعف داشته باشیم. صاحب‌نظران باید ایده‌های خود را به مرحله اجرا نزدیک کنند.

همان‌طور که دکتر نوری مطرح کردند، خانواده‌های ایرانی با خانواده غربی بسیار تفاوت دارند و خوشبختانه به دلیل فرهنگ غنی، پیچیدگی‌ها و مشکلات آن‌ها را ندارند. اما بهتر این است که سازمان‌ها و نهادهای مربوطه، و صاحب‌نظران و اندیشمندان این حوزه برای ثبات و بقای خانواده ایرانی بکوشند. چرا که به نقل از دکتر نوری، جوانان دیدگاه‌های متفاوت و دور از انتظاری ارائه می‌کنند.»

این جامعه‌شناس در مجموع برای پرداختن به کلان مسئله‌های خانواده تشکیل کارگروه‌های زیر را پیشنهاد کرد:

طراحی مطالعات اجتماعی براساس برنامه درسی ملی



بهروز انصاری

عضو شورای برنامه‌ریزی تألیف کتاب‌های مطالعات اجتماعی متوسطه اول، دبیر و مدرس کشوری

مقدمه

«طراحی آموزشی» در یک معنای کلی نقشه‌ای است برای دستیابی به هدف‌های آموزشی. در این معنای گسترده، طراحی آموزشی شامل تجزیه و تحلیل نیازها، تعیین هدف‌ها، تدوین محتوا، اجرا و ارزشیابی برای آموزش نیروی انسانی در حوزه‌های گوناگون صنعتی، کشاورزی، فرهنگی و ... خواهد بود. طراحی در این فرایند ناظر بر ویژگی‌های عام یا نقشه حاکم بر برنامه‌های درسی است. در حالت فعلی این طرح کلی همان «سند برنامه درسی ملی» است که به عنوان یکی از زیرنظام‌های «سند تحول بنیادین تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» تدوین و از سوی «شورای عالی آموزش و پرورش» تصویب شده است (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).

براساس این طرح کلان دو کار اساسی باید مورد توجه قرار گیرد:

- تدوین برنامه‌های درسی براساس اصول، رویکرد، هدف‌ها و ... ذکر شده در سند برنامه درسی ملی؛
- تدوین الگوی طراحی آموزشی در کلاس درس براساس مفاد این سند.

در الگوی موجود هدف‌های درس براساس هدف‌های کلی، جزئی و رفتاری تنظیم می‌شوند. در بخش اجرای تدریس به ذکر روش‌های مورد استفاده بسنده می‌شود و نقش معلم در زمینه ایجاد موقعیت یادگیری روشن نیست و نقش دانش آموز نیز همین‌طور.

همچنین ارتباط ارزشیابی در فرایند تدریس روشن نیست. این الگو با تفاوت‌هایی اندک در منابع تدوین شده فارسی مطرح شده است (صفوی، ۱۳۸۸؛ شعبانی، ۱۳۸۲؛ سیف، ۱۳۹۰).

اصول مهم در طراحی آموزشی کلاس

براساس سند تحول و برنامه درسی ملی می‌توان اصول زیر را در طراحی آموزشی مد نظر قرار داد:

۱. اصل توجه به پنج عنصر در هدف‌های یادگیری و فرایند آموزش (تفکر، ایمان، علم، اخلاق و عمل)
۲. اصل توجه به موقعیت‌محوری در آموزش از طریق چهار عرصه (خود، خدا، خلق، خلقت)
۳. اصل فطرت‌گرایی توحیدی به‌عنوان روح حاکم بر برنامه‌های درسی و فضای کلاس درس
۴. اصل توجه به فرصت‌های متنوع یادگیری
۵. اصل بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی
۶. اصل تفاوت‌های فردی
۷. اصل اسوه و الگوبودن معلم
۸. اصل مرجعیت معلم
۹. اصل تسهیلگری معلم
۱۰. اصل خودارزیابی دانش‌آموزان
۱۱. اصل هویت اسلامی و ملی
۱۲. اصل تنوع در روش‌های فعال، خلاق و تعالی‌بخش
۱۳. اصل ارزشیابی فرایندی در ابتدایی و تلفیقی در دوره متوسطه
۱۴. اصل توجه به خرد جمعی
۱۵. اصل توجه به آزادی عمل و تجربه فردی متریان
۱۶. اصل تأکید بر مسئولیت‌متری
۱۷. اصل توجه به تمام ساحت‌های هدف‌های تربیت
۱۸. اصل توجه به نیازهای متریان
۱۹. اصل شناخت و اصلاح موقعیت خود و دیگران
۲۰. اصل توجه به رویکرد شایستگی (توانمندی، مهارت و صفات)
۲۱. اصل توجه به کنجکاوی فطری دانش‌آموزان
۲۲. اصل توجه به سبک‌های متفاوت یادگیری دانش‌آموزان

یک نمونه طراحی واحد یادگیری

درس نوجوانی: فرصت‌ها و تهدیدها، کتاب مطالعات اجتماعی (هشتم)، براساس سند برنامه درسی ملی در این طراحی آموزشی سعی بر آن است که با توجه به برنامه درسی ملی و سند تحول و با تأکید بر حیطه‌ها و هدف‌ها در عرصه‌های تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق که انسان نسبت به خدا، خود، دیگران و خلقت دارد، الگویی در زمینه درس مطالعات اجتماعی (هشتم) ارائه شود. امید است بتواند زمینه تغییر لازم را فراهم سازد.

در طراحی این واحد یادگیری که مربوط به «درس نوجوانی:

فرصت‌ها و تهدیدها» است، دانش‌آموز محور اصلی است و معلم نقش تسهیلگر را بازی می‌کند و اجازه می‌دهد دانش‌آموز خود به دریافت اصل موضوع نائل شود. در این طراحی آموزشی دیدگاه‌ها و نگرش اعضا در خصوص مفاهیم مشخص می‌شود. از محاسن این روش می‌توان به بازی و سرگرمی، تنوع در کلاس درس، شناخت روحیات افراد، تقلیل مشکلات روابط اجتماعی دانش‌آموزان، شناخت اطرافیان در تصمیم‌گیری و روابط متقابل، شناخت مشکلات، فعال بودن همه دانش‌آموزان، و تقویت نگارش و انشانویسی اشاره کرد.



طراحی آموزشی براساس سند برنامه درسی ملی «درس نوجوانی: فرصت‌ها و تهدیدها»
کتاب تازه‌تألیف مطالعات اجتماعی (هشتم)

«به نام خدا» ماده درسی: مطالعات اجتماعی پایه: دوم متوسطه (هشتم) عنوان درس: نوجوانی: فرصت‌ها و تهدیدها تهیه کننده: بهروز انصاری مدت تدریس: ۵۰ دقیقه طراحی آموزشی براساس برنامه درسی ملی				
راهبرد موضوعی اصلی: نظام اجتماعی فرهنگ و هویت				
هدف کلی: آشنایی دانش‌آموزان با فرصت‌ها و تهدیدهای دوران نوجوانی و راه‌های مقابله با آن‌ها				
هدف‌های جزئی: آشنایی دانش‌آموزان با ویژگی‌های دوران نوجوانی؛ آشنایی با آسیب‌هایی اجتماعی که دوران نوجوانی را تهدید می‌کنند؛ آشنایی با برخی راهکارهای مدیریت (کنترل) خشم؛ آشنایی با علل گرایش به مواد مخدر و آسیب‌ها و پیامدهای مصرف، خرید و فروش این مواد				
حیطه‌ها و هدف‌ها	انتظارات از دانش‌آموزان در این درس			
	دانش	دانش	دانش	دانش
تعقل		*	*	*
ایمان		*	*	*
علم		*	*	*
عمل		*	*	*
اخلاق		*	*	*

پرسش و پاسخ، کاوشگری، ایفای نقش، بارش مغزی و استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات	روش تدریس
کتاب درسی، تصویرهای مربوط به دوران نوجوانی، پرخاشگری و مواد مخدر، کتاب درسی، فراتاب (در صورت امکان)، سی دی تهیه شده توسط معلم یا دانش آموز، حاوی مطالب مربوط به درس، مازیک، تخته، جدول طرح شبکه مفهومی و ...	امکانات و رسانه های آموزشی
زمان ۳	آماده سازی
۴	ارزشیابی آغازین یا تشخیصی

فعالیت های معلم و دانش آموز

برای ایجاد انگیزه، معلم ابتدا به وسیله فراتاب (دیپتاروژکتور)، تصویرهایی در مورد سه گروه سنی نمایش می دهد و از دانش آموزان می خواهد برداشت خود را در مورد تفاوت های ظاهری و وظایف هر یک بگویند.



- سپس از آن ها می خواهد به صورت فردی جدول شبکه ای زیر را کامل کنند:

برخی خصوصیات دوران بلوغ	آیا این خصوصیت در شما وجود دارد؟	چه مشکلی برایتان ایجاد کرده است؟	شما با این مشکل چگونه برخورد کردید؟	شما دوست دارید در دوره نوجوانی از چه حقوقی برخوردار باشید؟
شک و تردید				
هویت جویی				
هیجان طلبی و میل به تجربه				
استقلال طلبی				
حساس شدن نسبت به خود				

- به صورت تصادفی از چند دانش آموز بخواهید نتیجه را گزارش دهند.

- همچنین فعالیت صفحه ۳ کتاب را انجام و نتیجه را ارائه دهند.

- سپس با عنوان درشت لغت «پرخاشگری» را روی تخته کلاس بنویسید و از دانش آموزان بخواهید ابتدا به صورت فردی و سپس در گروه یک تعریف از آن بنویسند. از هر گروه بخواهید مطالب خود را روی تخته بنویسند و بعد تعریف های آن ها را جمع بندی کنید: «پرخاشگری عبارت است از استفاده از نیروی کلامی، جسمی یا زور به منظور آسیب رساندن به کسی یا چیزی.»

تذکر: لازم نیست این تعریف حفظ شود.

- بپرسید آیا تاکنون تجربه پرخاشگری داشته اید؟ چه عواقب و نتایجی به همراه داشته است؟

- چند نفر از دانش آموزان نقش های مربوط به عصبانی کردن دیگران و عکس العمل طرف مقابل را اجرا کنند و دانش آموزان قسمت پایانی نمایش را در گروه ها حدس بزنند و به سؤال های زیر پاسخ دهند:

* چند مورد از پیامدهای این ماجرا را بیان کنید.

* چه مشکلاتی برای خانواده های دو طرف به وجود می آید؟

* راه حل های مناسب برای ابراز عصبانیت در این نمایش را بنویسید.

از هر گروه خواسته می شود نتایج خود را به کلاس ارائه دهند.

بچه ها!

در هنگام عصبانیت این سه قاعده را به خاطر بسپارید:

۱. نباید به خودم صدمه بزنم.
۲. نباید به دیگران صدمه بزنم.
۳. نباید به وسایل یا اموال خودم و دیگران، صدمه بزنم.

جدول زیر را به صورت گروهی کامل کنید و سپس در صورت لزوم مطالب صفحه پنج کتاب را به آن اضافه کنید.		
وقتی ما از دست کسی عصبانی هستیم		وقتی دیگری از دست ما عصبانی است
از دانش آموزان بخواهید فعالیت صفحه شش را انجام دهند و کاربرگ شماره ۱ را اجرا کنند.		
قسمت مواد مخدر را به روش بارش مغزی انجام دهید، زیرا دانش آموزان در این زمینه اطلاعات قبلی دارند.		
بدین صورت که روی تخته کلاس بنویسید: «هرچه درباره مواد مخدر، انواع، عوارض و چگونگی گرایش به آن را می دانید، در گروه ها روی یک برگه بنویسید.»		
۳۰	از هر گروه بخواهید نتایج را روی تخته کلاس بنویسند و موارد تکراری را حذف کنند. سپس براساس جدول زیر مطالب خود را ویرایش کنند:	
	انواع مواد مخدر	چگونگی گرایش به آن ها
		مشکلات و عوارض استعمال این مواد
فعالیت «گفت و گو کنید» در صفحه شش کاربرگ شماره ۲ را انجام دهید.		
سپس یکی از دانش آموزان متن «سؤال ممنوع» صفحه هفت را با صدای بلند در کلاس بخواند.		
از دانش آموزان بخواهید به این سؤال جواب دهند: «نقش پلیس در آسیب اجتماعی (مواد مخدر) چیست و چرا باید با پلیس همکاری کنیم؟»		
۱۰	ارزشیابی پایانی (پایان فعالیت)	
محورهای ارزشیابی:		
ارائه شفاهی جمع بندی درس و انجام فعالیت صفحه هفت کتاب توسط دانش آموزان؛		
میزان مشارکت در بحث و گفت و گو و انجام فعالیت ها و کاربرگ ها به طور صحیح؛		
سؤال از مفاهیم اصلی با توجه به هدف ها و حیطه های پیش بینی شده در طرح درس؛		
پر کردن بازبینی (چک لیست) مربوط به مشاهدات رفتار دانش آموزان.		
۳	تعیین تکلیف ها و فعالیت های خارج از کلاس	
دو مورد از فعالیت های زیر را به دلخواه در خارج از کلاس انجام دهید:		
۱. از دانش آموزان بخواهید، چند سؤال از متن درس طراحی کنند.		
۲. از آن ها بخواهید با یکی از اعضای خانواده یا دوستان مصاحبه کنند و از آن ها بپرسند، هنگامی که با دیگران اختلاف نظر و عقیده دارند، چگونه برخورد می کنند.		
۳. دانش آموزان با توجه به توانایی خود یکی از فعالیت های تهیه روزنامه دیواری، طراحی جدول، نقاشی، تهیه محتوای الکترونیکی، انتخاب حدیث و آیه، گرفتن تصویر و نوشتن داستان را در زمینه آسیب های اجتماعی انجام دهند و نتیجه کارشان را به کلاس ارائه دهند.		
۴. برای تشکیل یگ گروه میانجی گری در مدرسه به منظور حل اختلافات و جلوگیری از آسیب های اجتماعی، به معاونت آموزشگاه پیشنهاد دهند.		

منابع

۱. فلاحیان، ناهید و همکاران (۱۳۸۹). روش آموزش مطالعات اجتماعی. نشر کتاب های درسی ایران. تهران.
۲. سیف، علی اکبر (۱۳۹۴). فرایند و فرآورده های یادگیری. نشر دوران. تهران.
۳. آفازاده، دکتر محرم (۱۳۹۵). راهنمای سنجش و ارزشیابی آغازین. انتشارات مرآت. تهران.
۴. محبی، دکتر عظیم (۱۳۹۳). تبیین یادگیری و آموزش. انتشارات آوای نور. تهران.



نمون برگ ارزشیابی طراحی آموزشی

نارسایی عمده نظام آموزشی

مهران صولتی، دبیر علوم اجتماعی و جامعه‌شناس

● **معلم ستون اصلی آموزش و پرورش است:** در گذشته و به دلیل انحصاری بودن منابع دانش و نقش انفعالی دانش‌آموزان، معلمان می‌توانستند در مدرسه نقش بسیار مؤثری داشته باشند. ولی امروزه با تعدد منابع معرفت، تبدیل دانش‌آموزان به مخاطبان فعال، برنامه درسی پنهان، و دورماندن محتوای کتاب‌های درسی از واقعیت‌های جامعه، نقش‌آفرینی معلمان دچار افول شده است.

● **اراده‌ها به راحتی می‌توانند واقعیت‌ها را تغییر دهند:** چنین خوانش و رویکردی از آنجا که در آسمان ایده‌ها سیر می‌کند، نقش اراده‌ها را در تغییر واقعیت‌ها گزافه و فراتر از امکان تلقی می‌کند. اما درست این است که بگوییم روایت‌های ارائه‌شده تنها در صورت هم‌خوانی با واقعیت‌های امروز ایران می‌توانند برای مخاطب، از جمله دانش‌آموزان، پذیرفتنی باشند. این در حالی است که در سطوح بالاتر، «روایت‌زدگی و شعارزدگی» در سیاست‌گذاری‌ها، ناکارآمدی و به تبع آن نارضایتی‌های فراوان ایجاد خواهد کرد.

نکته پایانی اینکه آموزش و پرورش مطلوب از آن رو که باید حاوی فرایندی مناظرهای (دیالکتیکی) میان معلم و متعلم، و چرخه‌ای بهبود یابنده از تأثیرات متقابل عرصه‌های سیاست، اقتصاد، فرهنگ و خانواده باشد، نمی‌تواند با انزوا، انحصار و اقتدار بر سر مهر باشد. چنان نگاهی به حوزه تعلیم و تربیت، به دلیل وفاداری به الگویی پیشینی و آزمون‌نشده، در کارزار تحولات پرشتاب ایران امروز، بیش از فایده‌بخشی، زیان‌بار بوده است.

نظام آموزش و پرورش ایران از چهار نارسایی رنج می‌برد: «آرمان‌خواهی واقعیت‌گریز، شعارزدگی سیاسی، مشارکت‌گریزی و کنکورزدگی». اما در شرایط فعلی به نظر می‌رسد در عین تداوم نقص‌های گذشته، ما با غلبه افزون‌تر نگاه واقعیت‌گریز به هدف‌ها، کارکردها و مأموریت‌های آموزش و پرورش موجود روبه‌رو شده‌ایم. برای ایده‌های آرمان‌خواهان واقعیت‌گریز تعریف‌های گوناگونی ارائه شده‌اند، ولی شاید به اختصار بتوان آن را سازه‌ای انتزاعی دانست که از طریق خط‌مشی‌سازی، مرزگذاری و غیریت‌سازی موجب بسیج هواداران در مقابل رقیبان و دشمنان می‌شود. در بیانی دیگر، خوانش آرمانی از پدیده‌های اجتماعی می‌کوشد عینیت‌ها را در چارچوب تنگ ذهنیت‌ها جای دهد و واقعیت‌ها را تغییر دهد.

خوانش آرمانی و واقعیت‌گریز از آموزش و پرورش ایران بیش از همه بر الگویی پیشینی و ثابت از تعلیم و تربیت مبتنی است که بی‌اعتنا به تحولات عمیق در عرصه واقعیت‌های اجتماعی می‌کوشد آرمان‌های (ایدئال‌های) خود را در نظام آموزشی محقق کند. در همین راستا شاید بتوان برخی از مصداق‌های واقعیت‌گریزی در آموزش و پرورش را چنین فهرست کرد:

● **تربیت در محیطی مجزا (ایزوله) قابل تحقق است:**

اینکه دانشگاه فرهنگیان فی‌نفسه با سایر دانشگاه‌ها متفاوت است و می‌تواند نسلی از معلمان متعهد و ارزشی را تربیت کند، از جمله آثار همین نگاه به عرصه آموزش و پرورش است.



گروه‌های نابرابر از دیدگاه جامعه‌شناسی

گزارش: الناز شیرى

اشاره

گروه جامعه‌شناسی نظری انجمن جامعه‌شناسی ایران چندی پیش نشستى با عنوان «گروه‌های نابرابر از دیدگاه جامعه‌شناسی» برگزار کرد. در این نشست، دو استاد جامعه‌شناسی، دکتر پرویز اجلالی و دکتر محمدحسین بحرانی به بحث و بررسی ابعاد گروه‌های نابرابر از دیدگاه جامعه‌شناسی پرداختند.

پاسخ‌های دکتر پرویز اجلالی به پرسش‌ها در مورد پیشینه نظری و دیدگاه‌ها در زمینه نابرابری و گروه‌های نابرابر در ادامه و در قسمت اول این گزارش از نظر تان می‌گذرد. نقطه‌نظرات دکتر بحرانی در شماره آینده ارائه خواهد شد.

الناز شیرى، دبیر نشست، در ابتدا گفت: «باور اصلی این است که همه گروه‌های اجتماعی براساس راه‌ها و اهداف مشترک برای پاسخ‌گویی به نیازهای مشترک تشکیل می‌شوند. براساس همین اصل از جامعه‌شناسی، تعریف رایج از این رشته نیز به مطالعه علمی گروه‌های اجتماعی اشاره دارد. این اصل را یکی از اصل‌هایی می‌دانیم که در همه ابرانگاره (پارادایم)ها بین نظریه‌پردازان مشترک است. نکته دوم این است که در میان جامعه‌شناسان نیز مفاهیم مشترکی وجود دارند که یکی از این

مفاهیم نظم است.

نظم، چه در ابرانگاره‌های انسجام‌گرا و چه در ابرانگاره‌های تضادگرا، کاربرد تحلیلی دارد. به همین دلیل است که این مفاهیم در جامعه‌شناسی نظری دو مفهوم مکتبی و تحلیلی دارند. براساس معنای مکتبی مفاهیم می‌توانیم به تفاوت ابرانگاره‌ها اشاره کنیم و براساس معنای تحلیلی مفاهیم نیز شباهت میان ابرانگاره‌ها قابل شناسایی است. مفهوم نظم در هر ابرانگاره‌ای به شکل خاص خود دیده می‌شود. در میان انسجام‌گرایان، یک نظم کلی وجود دارد که بر همه اجزا و عناصر جامعه حکم‌فرماست، ولی در ابرانگاره تضادگرا، به نمایندگی **مارکس**، یک نظم در طبقه پرولتاریا، یک نظم در طبقه بورژوا و یک نظم بر کل جامعه حاکم است که از روابط متقابل میان این دو طبقه آرمانی ناشی می‌شود و ساخت اجتماعی را تعریف می‌کند.

انتخاب موضوع این نشست نیز براساس همین بحث بود که وجود گروه‌های نابرابر در جامعه، دلیلی برای زیر سؤال بردن نظم در جامعه نیست. گرچه یکی از انتقادات وارد بر جامعه ما میزان بالای نابرابری است، در عین حال جامعه به حیات خود ادامه می‌دهد.



بنابراین، با وجود روابط دارای تضاد در میان گروه‌های نابرابر، بر روابط آن‌ها نظمی هم حاکم است و هر یک از این گروه‌ها با اهداف مشترکی که دارند، از طریق راه‌های مشترکی که انتخاب کرده‌اند، در حال پاسخ‌گویی به نیازهای مشترک هستند.»

بروز گرایش‌های فرهنگی و نادیده گرفتن نظام‌های قشربندی متنوع

اجلای سخنان خود را این‌گونه آغاز کرد: «به دلیل گرایشی که در سال‌های اخیر به مباحث فرهنگی پیدا شده، جامعه‌شناسان جوان کمتر به طبقات اجتماعی توجه می‌کنند. وقتی درباره نابرابری بحث می‌شود، منظور نابرابری بین گروه‌هاست نه تفاوت‌های فردی. قشربندی به بهره‌مندی و برابری گروه‌ها از امکانات و مواهب اجتماعی می‌پردازد. نکته دوم این است که نابرابری همیشه وجود داشته است، اما گاهی نابرابری به ساختارهایی تبدیل می‌شود که در طول تاریخ و عرصه جغرافیا تداوم پیدا می‌کند. به عبارت دیگر، نابرابری نهادی می‌شود. در این جلسه، منظور از قشربندی، هر نوع گروه‌بندی اجتماعی است که وجود دارد. در طول تاریخ نظام‌های قشربندی و نابرابری‌هایی وجود داشته‌اند که براساس تفاوت‌ها ایجاد شده‌اند. مثلاً نظام قشربندی برده‌داری، نظام قشربندی براساس رنگ پوست و انواع دیگری از نظام قشربندی داریم. این نظام‌های قشربندی ویژگی‌هایی دارند، از جمله: تداوم، نهادی شدن، برخورداری از الگوهای مشخص قابل پیگیری در طول تاریخ و جغرافیا.

امروزه درباره نابرابری بحث‌های متنوعی وجود دارد: نابرابری جنسیتی، نابرابری قومی، نابرابری بین ملت‌ها و شکل‌های دیگر. اما بحث ما درباره نابرابری براساس عدالت توزیعی است. دو نکته درباره دیدگاه جامعه‌شناسان قابل توجه است؛ به خصوص مارکس که بیش از یک جامعه‌شناس است و تأثیر شگرفی بر جهان گذاشته و تبعات سیاسی و اقتصادی آن را نیز پذیرفته است. ابتدا باید به تفاوت بین نظریه‌پردازی و جامعه‌شناسی اشاره شود. نابرابری در جامعه‌شناسی تفاوت‌هایی با نابرابری در عرصه سیاست دارد. نکته مهم تفاوت بین سیاست^۱ و عمل^۲ است. در عالم سیاست و حتی سیاست‌هایی که از نظریه‌های جامعه‌شناسی اقتباس شده‌اند، مثل مارکسیسم یا لیبرالیسم، خلطی بین سیاست و عمل وجود دارد که علم را به ایدئولوژی تبدیل می‌کند. نظریه (تئوری) فکر و ایده است. سیاست روش‌ها و پیشنهادهایی برای تحقق ایده‌هاست و آن چیزی است که در جهان واقع اتفاق می‌افتد. جهان اجتماعی بسیار پیچیده است. هر کنش اجتماعی عوامل متعددی دارد که شاید در آن لحظه قابل فهم نباشند. به دلیل همین پیچیدگی است که امروزه کمتر به کارهای کمی پرداخته می‌شود. ما از جهان واقعیت، مفاهیمی را انتزاع می‌کنیم و با پیدا کردن روابط میان مفاهیم، به نظریه‌پردازی نائل می‌شویم. براساس این نظریه‌ها قصد تأثیرگذاری بر جامعه را داریم.

جمله‌ای از فوئرباخ است که مارکس بر آن تأکید و انتقاداتی نیز بر آن وارد می‌کند. جمله این است: فیلسوفان قدیمی جهان را تعریف کرده‌اند، ما باید آن را تغییر دهیم. گاهی این جمله را چنین تعبیر می‌کنند که از نظریه به‌طور مستقیم وارد عمل شویم و سلسله‌مراتب را رعایت نکنیم. این کار بسیار خطرناک است. برای مثال در سنت مارکسی که مارکس آن را بنا کرده است، هنوز هم ایده‌های جدید مطرح می‌شوند و این سنت ایدئولوژی نیست، بلکه یک سنت اندیشه است؛ مانند سنت وبری یا سنت دورکیمی. در کتابی نوشته شده بود، در سنت مارکسی، ما باید زیربنا را تعیین‌کننده بدانیم و به مسائلی مثل سیاست، فرهنگ و غیره توجه نکنیم. بعد به این نکته اشاره کرده بود که این تعیین‌کنندگی اهمیت زیادی در مارکسیسم پیدا کرده بود. **مائو** آن را شکست و سیاست را ارجحیت داد. بنابراین، انقلاب فرهنگی کرد تا دیالکتیک را در عمل اجرا کرده باشد.

این نکته در ظاهر صحیح است و بسیار جزمی است که بگوییم زیربنا تعیین‌کننده روبناست. در حالی که ممکن است زیربنا روبنا جابه‌جا شوند و در هر دوره‌ای یکی از این‌ها ارجحیت یابند. گرچه مارکس از انقلاب فرهنگی نام نبرده است، اما زمانی که از مرحله سوسیالیسم بحث می‌کند، اشاره دارد که در سرمایه‌داری انسان‌ها دچار خلق‌وخوی فردگرایی شده‌اند و برای از بین رفتن این خلق‌وخو یک دوره نیاز است تا انسان‌ها تغییر کنند. این همان چیزی است که به انقلاب فرهنگی معروف شده است. ولی ما می‌دانیم، این بحث نظریه‌ای (تئوریک) ما را به واقعیت نمی‌رساند و می‌دانیم که در چین چه اتفاقاتی رخ داده است. در جامعه‌ای روستایی و کم‌سواد، نوشته‌ها و جمله‌های قصار مائو به کتاب قرمزی تبدیل شدند که هر انسان کم‌سوادی باید با آن زندگی می‌کرد. در میان دانشجویان هم تبلیغ می‌کردند که در روستا به کار یدی بپردازند تا انقلاب فرهنگی رخ دهد و بتوانند افکار بورژوازی را کنار بگذارند و جمع‌گرا شوند. ماجرای بدتری در کامبوج اتفاق افتاد. فاصله عمل تا نظریه را در اینجا می‌توان دید. می‌توان دید که نمی‌توان از نظریه یک‌باره وارد عمل شد. نظریه فقط فکر است. بعد از آن سیاست را داریم. وقتی به عمل می‌رسیم، هیچ‌گاه یک نظریه نمی‌تواند پاسخ‌گو باشد، زیرا جهان پیچیده است. ما در عالم نظریه می‌توانیم طرفدار یک سنت جامعه‌شناختی باشیم؛ مثلاً مارکسی، وبری یا دورکیمی. اما

زمانی که پای عمل می‌رسد، ترکیبی از این اندیشه‌هاست که هر یک بخشی از واقعیت را نشان می‌دهد. شاید بتوانیم بدین صورت کمی بر جهان پیچیده تأثیر بگذاریم. از اینجا به نتایجی می‌رسیم که **الین رایت** آن را مطرح کرده است.

شرایط تکوین اندیشه

اجلای به مفهوم نابرابری پرداخت و گفت: «مفهوم نابرابری در نظریه به شکل‌های متفاوتی تبیین شده است. یکی از این مفاهیم، طبقه است؛ کسی که این مفهوم را به معنای امروزی به کار برد، مارکس بود. وبر هم پس از مارکس از این مفهوم استفاده کرد. مفهوم دوم منزلت اجتماعی است که **پارسونز**، **دیویس** و **مور** و **لوئی وارنر** بهتر از همه در جامعه آمریکایی توضیح داده‌اند. مفهوم دیگر توده و نخبه است که از تبارهای **ماکیاولی** است و بعد به **ماسکا** می‌رسد و ما آن را به نام **پارتو** می‌شناسیم و **میلز** هم در این رویکرد جای می‌گیرد. مفهوم چهارم سبک زندگی است که رویکرد جدیدی به گروه‌های نابرابر است و نمونه نظریه‌پردازان آن **بورديو** است.

وقتی می‌خواهیم درباره اندیشه یک جامعه‌شناس بحث کنیم، باید به شرایط اجتماعی شکل‌گیری اندیشه او هم بپردازیم. تنها با درک شرایط اجتماعی آن نظریه‌پرداز است که می‌توان درک درستی از نظریه داشت. اوج فعالیت مارکس در نیمه دوم قرن نوزدهم بوده است؛ قرن‌ی که اختراعات زیادی در آن پدید آمدند. قرن‌ی که صنایع کارخانه‌ای در آن شکل گرفت، جامعه نوگرا به وجود آمد، طبقات کارگر و سرمایه‌دار صنعتی ظهور کردند، انباشت سرمایه صورت گرفت، بی‌عدالتی در کشورهایی که در حال صنعتی‌شدن بودند رشد کرد و بیشترین رنج‌ها را طبقات زحمتکش تحمل کردند. استثمار و استعمار فراوان بود. بی‌ثباتی سیاسی در کشورهای اروپایی وجود داشت. جنبش‌های کارگری شکل گرفتند.

یک قرن طول کشید تا انقلاب فرانسه برای مردم‌سالاری به ثمر رسید. در سال ۱۷۸۹ در فرانسه انقلاب شده بود و در سال ۱۸۸۹ برج ایفل به نشانه شکل‌گیری جمهوری فرانسه ساخته شد. یعنی صد سال بی‌ثباتی سیاسی از انقلاب فرانسه تا رشد مردم‌سالاری در این کشور ادامه پیدا کرد. پس از آن نیز انقلاب‌های دیگری در جهان شکل گرفتند. دولت‌های اشرافی (آریستوکراسی) بی‌اثر و ناتوان از مدیریت تحولات

نقد محسنات یا معایب

اجلای سخنان خود را در راستای تفکیک علم از ایدئولوژی ادامه داد: «رایت بر مبنای جداکردن ایدئولوژی از علم در کتابش نوشته است: ایدئولوژی عبارت است از مجموعه‌ای از احکام که همه چیز را تعیین می‌کنند، به هم پیوسته هستند و قرار است همه چیز از این زاویه نگریسته شود. در حالی که در علم همه چیز نسبی و غیرقطعی است و ما همیشه می‌توانیم فکرهای نو داشته باشیم. برای خارج‌شدن از این حالت یا وضعیت، الین رایت می‌نویسد: «من اوایل فکر می‌کردم جامعه‌شناس مارکس‌گرا شبیه شوالیه‌های قرون وسطاست که با شمشیرش دوئل می‌کند. فردی هم در مقابلش است که جامعه‌شناس بورژوا است و این دو با هم می‌جنگند تا در نهایت یکی شکست بخورد و هر آنچه فرد برنده می‌گوید درست است و هر چه فرد بازنده بگوید، نادرست است».

اما رایت به این نتیجه می‌رسد که چنین نیست و از نقد مبتنی بر محسنات به جای نقد مبتنی بر معایب بحث می‌کند. تاکنون چنین بوده است که هنگام برخورد با رویکردهای انتقادی و رویکردهای دیگر درباره هر مسئله‌ای، صحنه‌ای از مبارزه شکل می‌گیرد که در آن هر طرف می‌کوشد استدلال‌های طرف مقابل را رد کند. البته در هر مباحثه‌ای ممکن است شرایطی به وجود بیاید که رد نظر طرف مقابل لازم باشد. اما در نهایت دانش ما در زمینه تحلیل طبقاتی به این بستگی دارد که به اندیشه‌های مفید و تدوینگر همه صاحب‌نظران توجه کنیم، نه اینکه بر اشتباهات آنان انگشت بگذاریم. این شیوه را الین رایت نقد مبتنی بر محسنات می‌خواند و آن را از نقد مبتنی بر معایب تفکیک می‌کند. لازمه نقد مبتنی بر محسنات این است که نه تنها سنت‌های نظری مخالف را به رسمیت بشناسیم، بلکه بکوشیم آن را همچون ابعاد گوناگون مفاهیم بشناسیم و ارزیابی کنیم. حتی

شگفت‌انگیزی بودند که در غرب در حال رخ‌دادن بودند. مارکس معتقد بود، دولت چیزی نیست جز کارگروه (کمیته) اجرایی بورژوازی که این نظر امروزه مقبول نیست. زمانی که مارکس این نظر را براساس دولت‌های کشورهای اروپایی می‌دهد، به شرایطی اشاره می‌کند که یک مشت اشراف‌زاده در مجلس (پارلمان) نشست‌اند و صحبت از هر نفر یک رأی می‌کنند، ولی نمی‌توانند مشکل طبقه کارگر را حل کنند. چون طبقه کارگر آزادی نمی‌خواهد، بلکه رهایی می‌خواهد. کسی که گرفتار تأمین معاش روزمره است، رأی خود را می‌فروشد تا نان تهیه کند. در واقع، از اواخر قرن نوزدهم دولت‌ها شکل جدیدی به خود گرفتند و از اوایل قرن بیستم دولت‌هایی پیدا شدند که در هر بخشی مداخله می‌کردند.

و بر پس از مارکس به دنیا آمده و زمانی که در دانشگاه تدریس می‌کرده است، اکثر دانشجویان مارکسیست بودند. و بر از اینکه دانشجویان برداشت‌هایی سطحی و ساده‌لوحانه از آرای مارکس داشتند، عصبانی می‌شد و یکی از دلایلی که و بر به مارکس زیاد فکر می‌کرد و یکی از فعالیت‌های دوباره اندیشیدن به موضوعاتی بود که مارکس به آن‌ها فکر کرده بود، همین فضای دانشگاهی بود. و بر در قرن بیستم هم زندگی کرد، به آمریکا رفت و انحصارهای اقتصادی و شرکت‌های سهامی، پیدایش طبقه متوسط جدید، پیدایش ثبات سیاسی در کشورهای صنعتی اروپایی، و رشد صنعتی و اقتصادی سریع آمریکا را هم دید. بنابراین، وقتی در نظریه و بر به اهمیت طبقه متوسط می‌رسیم، باید شرایطی را که و بر درک کرده است هم بشناسیم.»

طبقه در آثار مارکس؛ از جایگاه فرد در تولید اجتماعی تا کنش طبقاتی

اجاللی گفت: «مارکس مفهوم طبقه را به کار می‌برد، اما این اصلی‌ترین مفهوم او نیست. هسته اصلی نظریه مارکس بیگانگی است. انقلاب یا نظریه طبقه راهکارهایی برای حل مسئله بیگانگی هستند. اینکه آدم‌ها در اثر کار برای پول و معاش بدون فهم چرایی و چگونگی کار، مثله می‌شوند و هم از کار و هم از خودشان بیگانه می‌شوند که استثمار هم نتیجه آن است. همه بحث مارکس از یک نگاه انسانی به جامعه آغاز می‌شود. یکی از بزرگ‌ترین حسن‌های مارکس این است که او اولین متفکری است که به توده مردم توجه دارد. پیش از مارکس، از افلاطون تا هگل، همه درباره طبقات بالا و به قول افلاطون سر جامعه صحبت می‌کنند. تعریف مارکس از طبقه یک پیوستار است؛ در واقع از یک نقطه شروع می‌کند و تعریف او در حال پیچیده‌شدن است تا به مرحله بعدی برسد. ساده‌ترین تعریف او این است که می‌گوید: طبقه پول، ثروت، درآمد یا شغل نیست. چیزی که طبقه را مشخص می‌کند، جایگاه فرد در نظام تولید اجتماعی است. وقتی فرد وارد نظام تولید اجتماعی می‌شود، صاحب جایگاه می‌شود. جایگاه فنی تولید، مثل مهندس و فن‌ورز (تکنسین) یا

جایگاه اجتماعی تولید، بدین ترتیب که فرد یا صاحب سرمایه است، یا مزد می‌گیرد و کار می‌کند. تولید در جامعه سرمایه‌داری افراد را در یکی از دو طبقه بزرگ اجتماعی قرار می‌دهد؛ صاحب راه‌های تولید که صاحب سرمایه هستند، یا فاقد راه‌های تولید، که در برابر کار، مزد می‌گیرند. بنابراین، در مرحله اول، کسانی که در نظام تولید اجتماعی جایگاه مشابهی دارند، یک طبقه را تشکیل می‌دهند.

وقتی در آثار مارکس دقیق‌تر می‌شویم، درمی‌یابیم که او تعریف دیگری از طبقه دارد. مثلاً زمانی که از بورژوازی بحث می‌کند، رشد آن را در دوره‌های گوناگون تاریخی مثل اواسط قرن هجدهم و حتی در قرون وسطا و در زمان انقلاب‌ها پیگیری می‌کند. در اینجا است که معلوم می‌شود طبقه از نظر مارکس یک مفهوم مجرد نیست، بلکه موجودیتی تاریخی است. بورژوا گروهی از افراد هستند که در قرون وسطا زندگی می‌کردند. نسل‌های بعدی آنان در جنگ‌های صلیبی شرکت کردند، بعد آمریکا را کشف کردند. نسل‌های بعدی به چین رفتند، بعد ثروتمند و صاحب سرمایه شدند. این نشان می‌دهد بورژوازی موجودیتی تاریخی است. طبقه کارگر صنعتی هم چنین است؛ پس از شکل گرفتن، رشد کرد و در مراحل بعدی تغییر شکل داد.

نکته بعدی، هم‌بستگی و آگاهی طبقاتی است. در برخی از تحلیل‌های مارکس می‌بینیم، منظور او از طبقه نه جایگاه افراد در نظام تولید اجتماعی است و نه موجودیت تاریخی. در جایی که می‌گوید کارگر نسبت به هستی خود باید آگاهی پیدا کند، یعنی هم اشتراک در هستی دارد و هم آگاهی به اشتراک در هستی. اینجا است که طبقه کارگر شکل می‌گیرد. طبقه کارگر مبارزه می‌کند، خودش را از طبقات دیگر تفکیک می‌کند و دنبال منافع خود است. در اینجا طبقه یک گروه اجتماعی است که در فکر اشتراک و هویت مشترک دارند. افراد برابر با خود را می‌شناسند و از افراد نابرابر با خودشان تشخیص می‌دهند.

مارکس از این هم جلوتر می‌رود و به وظیفه بورژوازی می‌پردازد. وی معتقد است، ضرورت تاریخی ایجاد کرده بود که وظیفه تاریخی طبقه بورژوا این باشد که جامعه را از قرون وسطا به سمت جامعه نوگرا سوق دهد؛ حتی اگر این وظیفه با استثمار طبقه کارگر و استعمار و با فناوری جدید همراه باشد. این وظیفه از اواخر قرن نوزدهم تمام شد، چون در این زمان طبقه بورژوا مانع تحول نیروهای مولد بود. براساس این نظر مارکس که معتقد است طبقه بورژوا وظیفه‌ای تاریخی دارد، به مارکس انتقاد می‌شود. منتقدان مارکس او را تاریخ‌گرا می‌دانند و می‌گویند مارکس به تاریخ موجودیت انسانی می‌دهد. در حالی که تاریخ هویت و شخصیت ندارد. طرفداران مارکس، از جمله جامعه‌شناسان پیرو او، این موضوع را رد می‌کنند. مارکس به جبریت زمانی اعتقادی ندارد و از نقش انسان برای ساختن آینده‌اش غفلت نکرده است.

در نهایت، تعریف طبقه براساس کنش طبقاتی است. گاهی

به نظر می‌رسد آن‌طور که مارکسیست‌های امروز می‌گویند، مارکس طبقه را امری رابطه‌ای می‌داند، نه یک مفهوم ساختاری. طبقه یک رابطه است. زمانی که کارگر کار می‌کند و از صاحب سرمایه مزد دریافت می‌کند، طبقه کارگر رابطه‌ای است بین صاحب کار و نیروی کار. مارکس خودش هیچ‌گاه طبقه را به صورت مشخص تعریف نکرده است، ولی از متن آثارش پیوستاری استخراج می‌شود که مبنای تعریف وی از طبقه قرار می‌گیرد.»

بنیان‌های طبقه در آثار وبر؛ بخت زندگی، منزلت و قدرت

اجلالی چنین ادامه داد: «مهم‌ترین مسئله‌ای که ذهن وبر را مشغول کرده بود، جزم‌گرایی (دگماتیسمی) بود که دانشجویان تحت تأثیر مارکس پیدا کرده بودند؛ تحلیل‌های تعیین‌کننده (دترمینیستی) و ساده‌انگارانه‌ای از مارکس ارائه می‌شد. بنابراین، شروع به بازخوانی اندیشه‌های مارکس و تردید در نگرش یک‌سویه کرد.» وبر در روش خودش سه نکته دارد که مهم هستند: اول، **تبیین احتمالی**: یعنی در علوم اجتماعی باید بگوییم x ممکن است بدهد y و هیچ قطعیتی وجود ندارد. دوم، **کثرت‌گرایی علی**: یعنی ما در علوم اجتماعی با دلایل چندگانه مواجه هستیم و سوم **تفهم**: یعنی تبیین عینی و ذهنی.

ما در علوم اجتماعی یا فرهنگی، روشی دیگر علاوه بر مشاهده داریم. ما می‌توانیم خودمان را جای دیگران بگذاریم. چون موضوع مطالعه ما انسان‌ها هستند. زمانی که انقلابی رخ می‌دهد، باید ببینیم مردم چه انگیزه‌ای دارند. برای این کار باید خودمان را جای آن‌ها بگذاریم و سعی کنیم انگیزه‌های کنش آن‌ها را بفهمیم. بنابراین، وقتی به مطالعه طبقه می‌پردازد، برای دوری از دگماتیسم، شک می‌کند و می‌خواهد بنیان‌های نابرابری را پیدا کند.

از نظر وبر، نابرابری سه بنیان دارد: بخت زندگی، منزلت و قدرت. بخت زندگی عبارت است از همه مواهبی که مادی هستند و ما از آن‌ها استفاده می‌کنیم. منزلت ارزشیابی گروه‌های اجتماعی از یکدیگر است، همان شأن که یک ارزیابی ذهنی است. قدرت کم یا زیاد هم در طبقه تأثیر می‌گذارد. بنابراین، وبر در تعریف طبقه می‌گوید: گروه‌های نابرابری که بر مبنای هم‌بختی (خطرات و منافع مشترک) تشکیل می‌شوند، طبقه اقتصادی هستند. گروه‌های هم‌منزلت، گروه‌های اجتماعی حاصل ارزیابی ذهنی، و حزب هم گروه‌های قدرت‌جویی هستند که در فعالیت‌های قدرت‌طلبانه خود اشتراک دارند.

وبر معتقد است، روابط بازاری و سرمایه‌داری همیشه بوده است. آنچه جدید است، نظام سرمایه‌داری است که از قرن هجدهم به بعد شکل می‌گیرد. نظام سرمایه‌داری براساس بازار است، اما نه بازار مبتنی بر تهاوت یا ثروت براساس سنت. بلکه

بازار جایی است که در آن روابط مسالمت‌آمیز برای کسب امکانات زندگی وجود دارد. بازار با خشونت رابطه ندارد. وبر در بخش اول کتاب **اقتصاد و جامعه** می‌گوید: در جامعه سرمایه‌داری، افراد در بازار براساس دارایی و مهارت خودشان مشارکت می‌کنند. بستگی به ظرفیت بازار دارد که چقدر این دارایی‌ها را بپذیرد. یعنی ارزش هر مهارت یا دارایی در بازار چقدر است و به اندازه بازارپذیری یا ظرفیت بازار است که افراد بخت زندگی به دست می‌آورند.

در بخش دوم کتاب اقتصاد و جامعه، وبر این تعریف را رها می‌کند. او پس از تعریف طبقه اقتصادی، به طبقات هم‌منزلت می‌پردازد که آگاهی مشترک و دو ویژگی مهم دارند: یکی انسداد اجتماعی؛ دیگری سبک زندگی مشترک که پایه‌ای بوده برای نظریه‌های جدید. انسداد اجتماعی یعنی گروه‌ها پس از به دست آوردن امکانات زندگی، شروع می‌کنند به پیدا کردن راه‌هایی برای انحصار فرصت‌ها، تا مانع شوند که دیگران هم همان امتیازات را به دست بیاورند. بنابراین، انسداد اجتماعی اساس نابرابری است. کسانی که هم‌منزلت هستند، سبک زندگی همانندی دارند و شبیه هم زندگی می‌کنند. وبر ابتدا مفهوم را تجزیه می‌کند و دوباره دست به ادغام می‌زند تا در یک مفهوم واحد به نام طبقه اجتماعی درباره آن بحث کند. وقتی این مفهوم را با مفهوم طبقه در آثار مارکس مقایسه می‌کنیم، شباهت دارند، به جز یک تفاوت. در ادبیات وبر، طبقات اقتصادی نابرابری عینی دارند و در گروه‌های هم‌منزلت، نابرابری ذهنی. در طبقه اجتماعی هم نابرابری عینی در بخت زندگی و هم نابرابری ذهنی در منزلت وجود دارد.

مارکس مفهوم طبقه را در نظریه انقلاب به دو گروه **طبقه در خود و طبقه برای خود** تقسیم می‌کند. طبقه در خود همان طبقه کارگری است که به اشتراک در هستی و اشتراک در آگاهی به هستی خود نرسیده است که برای مبارزه و ایفای نقش تاریخی آمادگی داشته باشد. بنابراین، هنوز هویت طبقاتی ندارد. طبقه در خود، نابرابری عینی دارد و گروه اجتماعی است. طبقه برای خود هم نابرابری عینی دارد. هم کنش جمعی و هم گروه اجتماعی است. مارکس معتقد است، طبقه زمانی شکل می‌گیرد که دست به کنش جمعی طبقاتی بزند؛ از شکل لباس پوشیدن خاص تا گذران اوقات فراغت یا تشکیل اتحادیه (سندیکا) و رأی‌دادن به حزبی مشخص را کنش جمعی طبقاتی می‌داند. وبر و مارکس در ساختار طبقاتی شبیه هم فکر می‌کنند، اما برخلاف وبر که به کنش طبقاتی اهمیت نمی‌دهد، مارکس آن را مهم می‌داند و برای نظریه انقلاب و ساختن جامعه‌ای نوین فراتر از جامعه سرمایه‌داری به کارش می‌گیرد.»

پی‌نوشت‌ها

1. policy
2. practice

روش پژوهش زمینه‌ای

دکتر خلیل میرزایی

این کنش و واکنش به معنی مورد نظر آن مردمان و چیزها برایشان بستگی دارد.
۲. این معنی‌ها از ارتباط بین افراد حاصل می‌شوند.
۳. این معنی‌ها از طریق فرایند تفسیری افراد درگیر، تعدیل و محقق می‌شوند.
فرایند پژوهش زمینه‌بنیاد

- شناسایی حوزه‌های جوهری و طرح مسئله در خصوص رخداد(های) موردنظر؛
- جمع‌آوری و تحلیل هم‌زمان داده‌ها؛
- مقایسه پیوسته داده‌ها؛
- کدگذاری؛
- کدگذاری باز؛
- کدگذاری نظری؛
- کدگذاری گزینشی؛
- حساسیت نظری؛
- یادداشت‌نویسی نظری؛
- دسته‌بندی و پالایش یادداشت‌های نظری از طریق نمونه‌گیری نظری؛
- اشباع نظری و نیل به مقوله (ها)ی کانونی برای نظریه‌پردازی؛
- مرور ادبیات پژوهش و نگارش نظریه.

منبع

میرزایی، خلیل (۱۳۹۵). کیفی پژوهی، پژوهش، پژوهشگری و پژوهش‌نامه‌نویسی. انتشارات فوژان. تهران. چاپ اول.

نظریه «زمینه‌بنیاد» یا «زمینه‌ای» که گاهی به آن «نظریه مبنایی» نیز گفته شده است، بر عکس آنچه از عنوانش برمی‌آید، یک نظریه یا نحله نیست، بلکه روش پژوهشی نظام‌مندی در علوم اجتماعی و حتی سایر حوزه‌ها برای کشف و تدوین نظریه یا فرضیه از طریق داده‌هایی است که از میدان طبیعی به دست می‌آیند. بنابراین هدف از این روش، تدارک رویه‌های مفصل و با جزئیات کامل، دقیق و نظام‌مند برای جمع‌آوری و تحلیل مداوم داده‌های به‌دست‌آمده از میدان طبیعی در زمان وقوع و نظریه‌پردازی با استفاده از روش مقایسه پیوسته است.

نظریه زمینه‌بنیاد، روشی پژوهشی است که تقریباً متضاد با «پژوهش‌های قیاسی فرضیه‌آزما» عمل می‌کند و کار خود را با فرضیه و چارچوب نظری از پیش تعیین‌شده شروع نمی‌کند. بلکه در اولین گام سراغ جمع‌آوری داده‌ها می‌رود و از طریق فرایند پیوسته تحلیل مقایسه‌ای یک رخداد، یک موقعیت یا پدیده‌های معین، فرضیه یا نظریه‌سازی می‌کند؛ و نه فرضیه یا نظریه‌آزمایی. اما وقتی در مرحله کدگذاری گزینشی، مفهوم‌ها و رابطه آن‌ها با هم مشخص شوند، به نوعی مورد آزمون قرار می‌گیرند تا نظریه به دست آید و بعد آن نیز با توجه به ادبیات بررسی شوند.

نظریه زمینه‌بنیاد بیشتر مبتنی بر «تحله کنش متقابل نمادین» و سه اصل اساسی مورد نظر **بلومر** (۱۹۶۹) است:

۱. مردم با سایر مردمان و چیزها کنش و واکنش می‌کنند و



اقدام پژوهی

مبانی نظری

راهنمای عملی

فربرز بیات

مسئله یا کشف مجهول.
ترکیب این دو کلمه از نظر روش‌های پژوهش ما را به روش جدیدی رهنمون می‌شود که با تعریف‌های زیر مشخص شده است:

• **بیسی (۱۹۹۴):** جست‌وجو در راستای ادراک، ارزشیابی و تغییر به منظور بهبود عملی.

• **کوهن و ماینون (۱۹۹۴):** رویکردی موضعی برای حل مسئله‌ای ملموس که در یک وضعیت اضطراری قرار گرفته است.

• **بل (۱۹۹۹):** در جهت ادراک بیشتر و بهبود عملی طی زمان حرکت می‌کند (او بر ماهیت عملی و حل مسئله اقدام‌پژوهی تأکید می‌کند).

• **بیکر (۱۹۹۹):** به‌عنوان راهبرد تحقیق، نوعی روش هنجاری است که بر نتیجه‌ای تأکید می‌کند که از تحقیق حاصل شود. دو هدف عمده دارد: تشویق مشارکت‌کنندگان به اینکه مورد مطالعه واقع شوند، و نائل آمدن به نتایج تجربی (ص ۲۴۱).

• **ریزن و برادبری (۲۰۰۱):** فعالیتی دربارهٔ پیامدهای عملی و ایجاد ساختارهای جدید ادراک است، زیرا عمل بدون ادراک (نظریه) نابیناست و نظریه نیز بدون عمل بی‌معنی است.

• **هاپکینز (۲۰۰۴):** عمل واقعی را با روش تحقیقی ترکیب می‌کند. این عمل با کاوش نظم می‌یابد و محقق هم‌زمان که در فرایند بهبود و اصلاح قرار دارد، در تلاش برای فهم و ادراک نیز هست (کوشای، ۱۳۸۵: ۱۹-۱۸).

در مجموع می‌توان اقدام‌پژوهی را جست‌وجوی منظم برای حل یک مسئله فوری به منظور بهبود عملی و ادراک بیشتر تعریف کرد.

بنیادهای معرفت‌شناختی

اقدام‌پژوهی ریشه در اندیشهٔ واقع‌گرایی، عمل‌گرایی و «پیشرفت‌گرایی»^۱ دارد. اساس فلسفهٔ پیشرفت‌گرایان را «تجربه» تشکیل می‌دهد. تجربه از این منظر به معنی آزمایش و کسب معرفت است. جان دیویی از شاخص‌ترین چهره‌های این رویکرد معتقد است: «عمل» برای شناخت ضروری است و نظر و عمل را نمی‌توان از هم تفکیک کرد. او برای تفکر پنج ویژگی برشمرده است:

۱. تجربه آغاز تفکر است.
۲. تفکر مستلزم برخورد با مسئله است.
۳. تفکر نیازمند اطلاعات است.
۴. تفکر متضمن کشف راه حل است.
۵. تفکر به عمل می‌انجامد (دیویی، ۱۳۳۹: ۱۱۲۲).

دیویی به هر آگاهی و شناختی «علم» نمی‌گفت. وی معتقد بود اطلاعاتی که در گنجینه‌های متفاوت انبار شده است، علم نیست، بلکه فقط اطلاعات است. تنها می‌توان آنچه را که در تجربیات فعلی و شخصی ما به ظهور می‌رسد با اطمینان کامل علم نامید. در این فلسفه، عمل و تجربه مقدم بر نظر است؛ یعنی نظریه‌ها (تئوری‌ها) از عمل و تجربه ناشی می‌شوند (شاتو، ۱۳۶۹: ۳۰۲).

بر مبنای چنین بنیاد فلسفی و معرفت‌شناختی است که در اقدام‌پژوهی روی سه فرایند پیوسته و دوری پژوهش تأکید

اشاره

اگر پژوهش را به معنی جست‌وجوی نظام‌مند برای حل مسئله یا کشف مجهول تعریف کنیم، روش‌های معمول و مرسوم پژوهش از این نظر مورد انتقادند که کمتر به شکل مستقیم در حل مسائل یا بهبود محیط اجتماعی مؤثرند، نخبه‌گرا هستند و کمتر افراد عادی و مردم درگیر با مسئله را در پژوهش دخالت می‌دهند، و زبانی پیچیده و فنی دارند که کمتر برای غیرمتخصصان قابل درک است. همین نقدها نقطهٔ آغاز «اقدام‌پژوهی» به‌عنوان روشی است که بر کاربرد فوری و حل مسئله در موقعیت عملی تأکید می‌کند. این مقاله تلاش کرده است ضمن مرور مبانی و بنیادهای این روش، اصول، الگوها و گام‌های عملی اقدام‌پژوهی را تشریح کند. در ادامه بخش اول مقاله از نظر تان می‌گذرد.

کلیدواژه‌ها: اقدام‌پژوهی، راهنمای عملی، جست‌وجوی نظام‌مند

تعریف

«Action Research»، به معنای «اقدام‌پژوهی»، از دو کلمه تشکیل شده است: «Action» به معنی عمل، اقدام، کنش، کار و فعالیت و «Research» به معنی جست‌وجوی منظم برای حل

می‌شود: تجربه، تفکر و عمل یا اقدام.

نقد روش‌های مرسوم پژوهش

با چنین بنیاد معرفت‌شناختی، اصحاب اقدام‌پژوهی روش‌های معمول پژوهش را نقد می‌کنند. از چنین منظری روش‌های مرسوم پژوهش از کاستی‌های زیر رنج می‌برند:

- بیشتر بر کسب دانش محض و نظری تأکید دارند؛
- در حل مسئله و بهسازی محیط اجتماعی به شکل مستقیم قابل استفاده نیستند؛

- نخبه‌گرایانه‌اند و افراد عادی کمتر قادر به درگیر شدن در فرایند پژوهش هستند؛

- رسمی، اداری، خشک و بی‌انعطاف هستند؛

- بین سوژه و ابژه و موضوع تحقیق و محقق جدایی و فاصله وجود دارد؛

- زبان روش‌های مرسوم پژوهش آماری، فنی و پیچیده است که برای اکثر مردم قابل درک نیست؛

- روش‌های مرسوم محافظه‌کارانه و مدافع وضع موجود هستند؛
- بیشتر انگیزه‌برتری جویی و سلطه دارند و کمتر منافع گروه‌های ذی‌نفع در تحقیق را تضمین می‌کنند.

ویژگی‌ها

نقد اقدام‌پژوهی نسبت به روش‌های متداول پژوهش و مشخص شدن تفاوت و تمایزهای اقدام‌پژوهی با این روش‌ها، در واقع وجوه سلبی آن را مشخص می‌کند. اما جدا از این نقدها، ویژگی‌های ایجابی اقدام‌پژوهی را چنین می‌توان فهرست کرد:

تغییر وضع موجود محور کار است: هدف اقدام‌پژوهی حل مسئله‌ها و مشکلات عملی است که مشارکت‌کنندگان در فعالیت روزمره خود درگیر آن و در پی تغییر و تحول آن هستند (ایرانی و بختیاری، ۱۳۸۲: ۵۳).

عملی است: هدف اقدام‌پژوهی یافتن راه‌های عملی برای مسائلی است که سازمان‌ها، گروه‌ها و افراد درگیر آن هستند (دیویی، ۱۳۳۹: ۱۲۰).

فرایندی یا دوری است: مشارکت‌کنندگان در پژوهش به‌صورت خطی و مستقیم عمل نمی‌کنند، بلکه پیوسته مشاهده، فکر و عمل می‌کنند، عمل خود را مورد ارزیابی قرار می‌دهند و گاهی دیگر پیش می‌گذارند.

مشارکتی است: اقدام‌پژوهی به وسیله گروهی خاص به‌عنوان پژوهشگر صورت نمی‌گیرد (پژوهشگر حرفه‌ای)، بلکه افراد زیادی درگیر مسئله هستند. هرچند گروهی به‌عنوان طراحان و تسهیل‌کنندگان فعال ترند اما تمرکز بر تشریک‌مساعی، چاره‌گشایی و آگاهی‌رسانی است (فرشاد گهر و بیگدلی، ۱۳۸۰: ۱۸).

مردمی است: طرفداران این روش به انگیزه‌های فردی و اجتماعی افراد بیشتر توجه می‌کنند. به قول میشل فوکو:

تحقیقات در اینجا به خاطر استیلا و سلطه، مشابه روش‌های علمی جوامع مدرن نیست، بلکه به خاطر منافع گروه‌های ذی‌نفع است. به همین دلیل اصل را بر توجه به غرور، عزت، هویت و احساس

تعلق، مسئولیت و همبستگی گروه‌های مردمی (بومی) و احساس آرامش آن‌ها قرار می‌دهد.

مردم‌سالارانه است: این نوع پژوهش بنا دارد میان افراد درگیر مسئله که با هم تفاوت دارند، پیوند مثبت ایجاد کند تا با همکاری هم راه‌های بهتری برای حل مشکلات پیدا کنند (استرینگر، ۱۳۷۸: ۳۳-۳۲).

مبتنی بر ارزش‌هاست: هدف اصلاح وضع موجودی است که برای پژوهندگان نامطلوب و ناخوشایند است. بنابراین به احساسات و ارزش‌های افراد نسبت به وضع موجود اهمیت می‌دهد و نوعی احساس تعهد به تغییر و تحول اوضاع دارد.

انعطاف‌پذیر است: برعکس روش‌های کمی، از قبل طرح منسجم و کاملاً پیش‌بینی‌شده‌ای برای آزمون متغیرها ندارد. خصیصه‌ای حل‌زونی دارد و پژوهنده در هر مرحله می‌تواند در نظر و عمل خود تغییرات لازم را به وجود آورد.

تجربی است: اطلاعات و داده‌های مورد نیاز عمدتاً براساس مشاهده به دست می‌آیند. بنابراین از نظر روش‌شناسی در زمره پژوهش‌های تجربی است. همچنین در این روش رفتارهای ملموس به‌صورت «مسئله» شناسایی و تعریف می‌شوند و برای کاهش یا رفع آن‌ها پیشنهادهایی به اجرا گذاشته می‌شوند که اجرای پیشنهادها و ارزیابی آن‌ها به‌صورت عینی و عملی است.

غیررسمی است: برعکس پژوهش‌های متداول «جامعه‌مدار» است، جنبه‌های رسمی و دیوان‌سالارانه (بوروکراتیک) آن کمتر است و پژوهندگان برای خود و سایر افراد درگیر به‌صورت غیررسمی و براساس ارزش‌های فرهنگی محیط، همانند مددکار و مشاور، هر نوع اقدام لازم را انجام می‌دهند.

نقادانه و تفسیری است: پژوهندگان ضمن توصیف وضع موجود برای رسیدن به وضع مطلوب، وضع کنونی را «مسئله» تلقی و به آن انتقاد می‌کنند. آن‌ها هم وضع موجود را نقد می‌کنند و هم از دیگران می‌خواهند که نظر و عمل پژوهشگر را در ترازوی نقد قرار دهند و بسنجند (ایرانی و بختیاری، ۱۳۸۲: ۵۸-۵۶).

پرسش تحقیقی شخصی است: برعکس تحقیقات متداول که غالباً آزمودنی‌ها جدا از پژوهشگر هستند، و هدف توصیف و تبیین افعال آزمودنی‌هاست و توجهی به فاعل نمی‌شود، در اقدام‌پژوهی ضمیر «من» و «ما» محور اساسی کار است. بدین ترتیب که تأکید می‌شود «من» می‌خواهم معلم را اصلاح کنم. یا «ما» می‌خواهیم اعمال و رفتارمان را عوض کنیم. بنابراین پرسش تحقیق شخصی است نه عمومی (قاسمی پویا، ۱۳۸۲: ۴۴-۳۶).

با موقعیت واقعی پژوهش و محیط کار تماس مستقیم دارد: در این نوع پژوهش، محقق با موقعیت‌های واقعی محیط کار (پژوهش) مستقیماً ارتباط دارد و با آزمودنی‌ها، مثل شاگردان، معلمان، کارکنان، مربیان و ... در تماس دائم است (نادری و نراقی، ۱۳۶۹: ۹۵).

پژوهش طولی است: طی تحقیقات متناوب و پی‌درپی، تغییرات نمونه تحقیق را در زمان‌های متوالی مورد واکاوی قرار می‌دهد. البته توالی می‌تواند بنابر مقتضای تحقیق و شرایط نمونه‌ها

نزدیک به هم یا با فاصله‌های طولانی باشد.

بر اساس تجربه عمل می‌کند: ایده‌ها و نظریه‌هایش را براساس تجربه در میدان تدوین، تصحیح و تکمیل می‌کند و تجربه و عمل را بر تئوری و نظریه مقدم می‌داند.

مربوط به افراد و گروه‌های دارای فعالیت، هدف و موقعیت مشترک است

رویکردی موقعیت‌محور و محلی دارد: و بنابراین قابل تعمیم به موقعیت‌های دیگر نیست.

تفاوت با انواع دیگر تحقیق

اقدام‌پژوهی با توجه به ویژگی‌هایی که برشمردیم، با سایر انواع تحقیقات تفاوت دارد:

هدف «تحقیق بنیادی» نظریه‌سازی است و این کار را با پروراندن مفاهیم نظری و از طریق کشف اصول و قواعد کلی دنبال می‌کند. تحقیق بنیادی چون به دنبال تعمیم یافته‌های خود به موقعیت‌هایی فراتر از جامعه مورد مطالعه است، دقت و کنترل قابل توجهی در نمونه‌گیری به خرج می‌دهد. اما اقدام‌پژوهی به دنبال نظریه‌سازی و تعمیم یافته‌های خود نیست (بیانی، ۱۳۷۸: ۹۵).

«تحقیق کاربردی» هدف نظریه‌آزمایی را از طریق آزمودن مفاهیم نظری در موقعیت‌های واقعی پیگیری می‌کند. همچنین از آنجا که تحقیق کاربردی به دنبال تعمیم یافته‌ها و نتایج خود است، در مراحل نمونه‌گیری کنترل شدیدی اعمال می‌کند و از این نظر مشابه تحقیق بنیادی است. اما اقدام‌پژوهی به دنبال نظریه‌آزمایی و تعمیم یافته‌های خود نیست، به همین دلیل نیز تعداد واحدهای مورد مشاهده در اقدام‌پژوهی بسیار کمتر از تحقیق کاربردی است (سرمد و بازرگان، ۱۳۸۱: ۷۹).

در «تحقیق موردی» نیز پژوهشگر به مطالعه یک مورد از ابعاد مختلف می‌پردازد که این مورد می‌تواند یک سامانه (سیستم) با حد و مرز مشخص یا متشکل از اجزا و عناصر متعدد و مرتبط به هم باشد. در تحقیق موردی مشاهده جنبه‌های مختلف در یک نمونه و مورد مشخص و محدود مدنظر است. تفسیر و مشاهده در تحقیق موردی عمیق است و از این نظر به روش‌های کیفی نزدیک می‌شود (بازرگان و مرادی، ۱۳۷۴: ۶۲-۴۵).

اما اقدام‌پژوهی همچنان که گفته شد نه به دنبال نظریه‌سازی است، نه نظریه‌آزمایی و نه بررسی عمیق جوانب مختلف یک مورد مشخص و محدود. اقدام‌پژوهی بر کاربرد و حل فوری یک مسئله مشخص در موقعیت محلی تأکید می‌کند. به علاوه اقدام‌پژوهی به دنبال تعمیم یافته‌های خود نیست و بنابراین شدت کنترل فرایند تحقیق در اینجا همانند دیگر انواع تحقیق نیست و انعطاف بیشتری دارد. زیرا یافته‌های اقدام‌پژوهی از نظر قابلیت اجرایی در سطح محلی ارزیابی می‌شود، نه براساس روایی عام (ایرانی و بختیاری، ۱۳۸۲: ۶۳).

هدف‌ها

با این اوصاف و ویژگی‌ها می‌توان هدف‌های اقدام‌پژوهی را چنین خلاصه کرد:

● حل مسئله و رفع مشکلاتی که سازمان‌ها، گروه‌ها و افراد در موقعیت‌های خاص با آن‌ها مواجه شده‌اند؛

● تولید دانش و اعمال و اشاعه شیوه‌ها و روش‌های جدیدی در کار و فعالیت‌های مختلف که به طور معمول با دافعه و مقاومت مواجه می‌شود؛

● تسهیل ارتباط مدیران و مجریان عمل‌گرا با پژوهشگران اجتماعی (سیف، ۱۳۷۹: ۷۷)؛

● رفع نقص‌ها و کاستی‌های روش‌های مرسوم و متداول پژوهش؛
● گذر از نخبه‌گرایی در امر پژوهش و تقویت اعتماد به نفس و خودباوری پژوهشگران غیر حرفه‌ای.

الگوهای اقدام‌پژوهی

الگوی نگاه کنید. فکر کنید. عمل کنید (ارنست تی. استرینگر)

نگاه کنید: اطلاعات مربوط را جمع‌آوری کنید (مسئله چیست؟).
ترسیم کنید: وضعیت موجود را شرح دهید (بیان مسئله).
فکر کنید: کشف و تجزیه و تحلیل کنید: اینجا چیزی دارد روی می‌دهد (فرضیه‌سازی).

تفسیر کنید و شرح دهید: چرا و چگونه چیزها این گونه‌اند (نظریه پردازی).

عمل کنید: برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی کنید (استرینگر، ۱۳۷۸: ۳۱-۳۰).

الگوی هشت مرحله‌ای (مایکل باسی)

این الگو از هشت مرحله براساس سه پرسش اساسی تدوین شده است:

پرسش ۱. در حال حاضر در سازمان ما چه می‌گذرد؟
مرحله اول: پرسش موردنظر را تعریف کنید: مسئله چیست؟ پرسش‌های پژوهش کدام‌اند و چه کسانی مورد نظرند؟ کی و کجا؟
مرحله دوم: موقعیت را توصیف کنید: از ما چه کاری مورد انتظار است؟ ما باید چه کاری انجام دهیم؟ زیربنای فکری عمل ما چیست؟

مرحله سوم: داده‌های ارزیابی را جمع‌آوری و آن‌ها را تحلیل کنید: مشخص کنید از نظر مشارکت کنندگان در این وضعیت چه می‌گذرد؟ یا با به‌کاربردن روش‌های تحقیق چه چیزهایی در مورد این وضعیت می‌فهمیم؟

مرحله چهارم: داده‌ها را بررسی و مرور کنید و تناقض‌های موجود را بیابید: میان آنچه دلخواه شماست و آنچه به نظر می‌رسد دارد اتفاق می‌افتد، چه تناقض‌هایی وجود دارند؟

پرسش ۲. چه تغییراتی باید به وجود بیاوریم؟
مرحله پنجم: با ارائه تغییر و اصلاح پیشنهادی، تناقض را برطرف کنید: با اندیشیدن نقادانه و خلاقانه درباره تناقض‌ها چه تغییری را می‌توانیم پیشنهاد کنیم که به نظر مفید می‌رسد؟

پرسش ۳. وقتی تغییر به وجود آید چه وضعیتی پیش خواهد آمد؟
مرحله ششم: بر تغییر پیشنهادی نظارت کنید و وقتی تغییر

پیشنهادهای اعمال شد، باید ببینید که روزبه‌روز چه می‌گذرد و چه تغییراتی ایجاد می‌شوند.

مرحله هفتم: داده‌های ارزیاب را در مورد تغییر پیشنهادی تحلیل کنید: در حال حاضر در نتیجه تغییر پیشنهادی، در موقعیت چه تغییری رخ داده است؟ آن چنان که مشارکت‌کنندگان گوناگون می‌فهمند، با به‌کاربردن روش‌های تحقیق در مورد این رخدادها چه می‌توان فهمید؟

مرحله هشتم: تغییر را بررسی و مرور کنید و تصمیم بگیرید که بعد چه باید کار کرد: آیا تغییر انجام گرفته ارزش داشت؟ آیا در آینده تغییر لازم را ادامه خواهید داد؟ پس از این مرحله چه کار خواهید کرد؟ آیا این تغییر کافی است یا لازم است با چرخه دیگری از پژوهش و با تمرکز بیشتر تحقیق را دوباره انجام دهید؟ نتایج این پژوهش را باید با چه معیاری سنجید و با چه کسی در میان گذاشت؟ (قاسمی پویا، ۱۳۸۹: ۸۷-۸۵).

الگوی شش پرسش کلیدی (مک نیف و همکاران) مرکز توجه شما چیست؟

وقتی مشغول کاری هستید، به طور طبیعی با مسئله‌های متفاوتی مواجه می‌شوید با مسئله‌هایی مورد توجه و علاقه شما قرار می‌گیرند. برای تعیین کانون توجه یا مرکز توجه پژوهش از خودتان پرسید: **مسئله مورد علاقه من چیست؟**

«جان دیویی اولین مرحله هر پژوهش را احساس مشکل یا مسئله می‌داند: چرا این مسئله را به عنوان موضوع مرکزی و کانون توجه انتخاب کرده‌اید؟»

در هر پژوهش عملی یک هدف اجتماعی و ارزشی نهفته است. در واقع پژوهشگر می‌خواهد هم خودش را اصلاح کند و هم تسهیل‌کننده تغییر رفتار دیگران باشد. ما به سراغ موضوع‌هایی می‌رویم که هم از پس آن‌ها برمی‌آییم و هم با ارزش‌های ما هماهنگ هستند.

برای اینکه تصویر روشنی از وضعیت محیط کارتان ارائه دهید، باید برای آن شواهدی در دست داشته باشید. این کار را باید از طریق «جمع‌آوری داده‌ها و ارائه شواهد» انجام دهید. (بهتر است داده‌ها اول در مورد خودتان و همکارانی باشند که با شما در این کار مشارکت می‌کنند).

در مورد آنچه یافته‌اید چه کاری می‌توانید انجام دهید؟ پس از اینکه داده‌ها را جمع‌آوری کردید باید ببینید که چگونه می‌توان از این داده‌ها در حل مسئله و مشکل استفاده کنید. راه‌های متعدد را بررسی و در مورد آن‌ها بحث و تفسیر کنید. ممکن است داده‌ها مفید باشند. اگر نبودند به راه‌های دیگر بیندیشید و اگر بودند آن‌ها را توسعه دهید.

چگونه تأثیر عملی خود را ارزیابی خواهید کرد؟

برای اینکه متوجه شوید عمل شما چه تغییری در دیگران به وجود آورده، لازم است واکنش‌های آن‌ها را بررسی کنید.

اگر کسی از شما بپرسد از کجا مشخص است که این تغییر نتیجه اقدام شما بوده، پاسخ این است که من نمی‌توانم بگویم که این

تغییر حتماً نتیجه کار من بوده است، اما می‌توانم نشان دهم که این رخدادها در ارتباط با من روی داده‌اند؛ یعنی نوع روابط لزوماً علت و معلولی نیست.

چگونه مطمئن خواهید شد که داوری شما منطقی و دقیق است؟

وقتی می‌گویید فکر می‌کنم چنین و چنان است، باید بپذیرید که اگر به شما گفتند ثابت کن، از نظر منطقی و عقلانی باید شواهد لازم را برای اثبات ادعایتان فراهم آورید و ثابت کنید که آنچه می‌گویید واقع‌بینانه است نه ساختگی.

پس از انجام تحقیق چه خواهید کرد؟

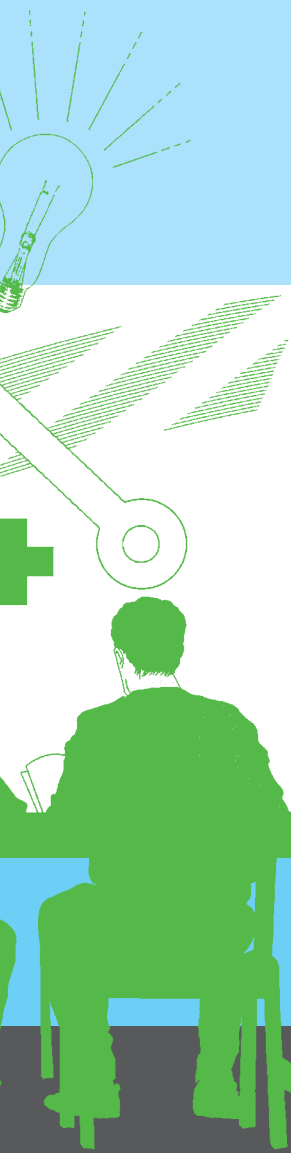
حتی اگر راه و روش شما نسبت به شیوه قبلی راه بهتری تلقی شود، باید تلاش کنید راه‌های دیگری پیدا کنید. زیرا هنوز ممکن است کارها به‌طور باید و شاید پیش نرود. ما پیوسته در معرض تعارض‌ها و تضادها قرار می‌گیریم و در این جهان بیشتر اوقات واقعیات موجود با آرمان‌های ما در تعارض قرار می‌گیرند، پس همواره باید به فکر راه‌ها و چاره‌های بهتر بود (قاسمی پویا، ۱۳۸۲: ۹۹-۹۱).

پی‌نوشت

1. progressivism

منابع

۱. استرینگر، تی. ارنست (۱۳۷۸). تحقیق علمی، راهنمای مجریان تغییر و تحول. ترجمه سیدمحمد اعرابی و داود ایزدی. دفتر پژوهش‌های فرهنگی، تهران.
۲. ایرانی، یوسف و بختیاری، ابوالفضل (۱۳۸۲). روش تحقیق علمی. انتشارات لوح زین. تهران.
۳. بازرگان، عباس و مرادی، نعمت‌الله (۱۳۷۴). «روش مطالعه موردی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت». مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه تهران. شماره ۲ (بهار).
۴. بیانی، احمد (۱۳۷۸). روش‌های تحقیق و سنجش در روان‌شناسی و علوم تربیتی. انتشارات رهیافت. تهران.
۵. دیویی، جان (۱۳۳۹). دموکراسی و آموزش و پرورش. ترجمه امیرحسین آریان‌پور. انتشارات فرانکلین. تهران.
۶. سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۸۱). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. انتشارات آگه. تهران.
۷. سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۹). روان‌شناسی پرورشی. انتشارات آگاه. تهران.
۸. شاتو، ژان (۱۳۶۹). مربیان بزرگ. ترجمه غلامحسین شکوهی. پژوهشکده امور اقتصادی. تهران.
۹. فرشاد گهر، ناصر و رضایی‌بیگدلی، محمدتقی (۱۳۸۰). پژوهش مشارکتی. پژوهشکده امور اقتصادی. تهران.
۱۰. قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۲). راهنمای معلمان پژوهنده: معلم پژوهنده کیست؟ پژوهش در عمل چیست؟ انتشارات لوح زین. تهران.
۱۱. راهنمای عملی پژوهش در عمل. پژوهشگاه آموزش و پرورش. تهران.
۱۲. کوشای، والس (۱۳۹۰). اقدام‌پژوهی، پژوهشی در جهت بهبود عملکرد. ترجمه مهدی نامدار پژمان. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. تهران.
۱۳. مک‌نیف، جین و همکاران (۱۳۸۲). اقدام‌پژوهی. ترجمه محمدرضا آهنگیان. انتشارات رشد. تهران. چاپ دوم.
14. Baker, Therese L. (1999) Doing Social Research, second edition, published by McGraw Hill.



تأثیرات کلاس معکوس بر مهارت‌های دانش‌آموزان

مطالعه موردی دانش‌آموزان پایه‌های هشتم و نهم
شهرستان ماهشهر

زهرا درویشی

دانشجوی دکترای رفاه اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی تهران (نویسنده مسئول)

عذرا درویشی

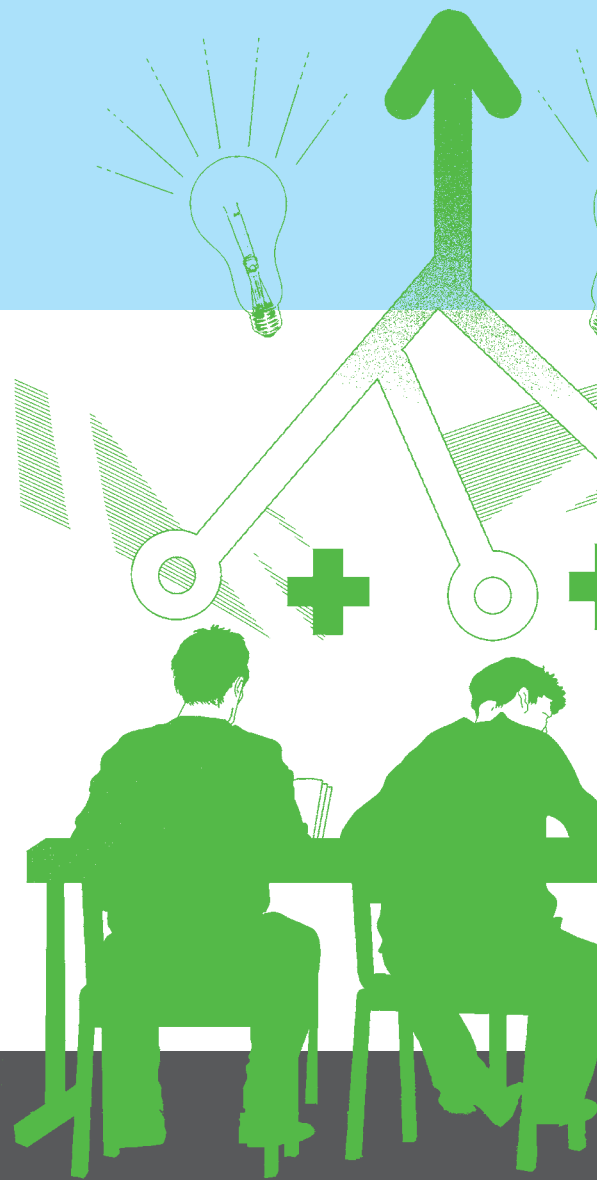
کارشناس مطالعات اجتماعی - پردیس فاطمه‌الزهر (س) اهواز

مقدمه

به منظور شکوفایی و رشد استعدادهای فکری دانش‌آموزان، روش‌های تدریس نوینی مطرح شده‌اند، زیرا اکثر صاحب‌نظران نقش تدریس معلم و جو آموزشی حاکم در کلاس درس را عاملی اساسی و تأثیرگذار در شکوفایی این استعدادها می‌دانند. ایده یادگیری معکوس را در سال ۲۰۰۷ **جاناتان برگمن** و **آرون سمز** مطرح کردند. برگمن معلمی است که در گذشته، کلاس معلم‌محور را دوست داشت، اما زمانی که دید چگونه دانش‌آموزانش با معکوس کردن آموزش، درگیر فرایند یادگیری شده‌اند، آن روش را رها کرد. یادگیری معکوس به او امکان داد دانش‌آموزانش را بهتر بشناسد و دلیل معلم‌شدنش را به یاد بیاورد. او یکی از پیشگامان جنبش یادگیری معکوس است (عبداللهی و همکاران، ۱۳۹۸).

اشتیاق دانش‌آموزان برای استفاده از فناوری و رسانه‌های دیجیتال می‌تواند تأثیر مثبتی بر آموزش داشته باشد. به گفته **رفیع‌پور و گویا (۱۳۸۴)**، با خروج از دوران صنعتی و ورود به دوران جدیدی که «عصر اطلاعات» نامیده شده است، هدف‌های آموزش و پرورش پیچیده‌تر شده‌اند و از یادگیرندگان انتظار می‌رود به سطوح بالاتری از مهارت‌های حل مسئله، خلاقیت، یادگیری مشارکتی و قدرت ترکیب برسند.

آموزش رویکرد کلاس معکوس با مربیانی آغاز و تمرین شد که می‌خواستند دانش‌آموزان را بیشتر در فرایندهای یادگیری درگیر سازند (واگن، ۲۰۱۴). این رویکرد تعامل بین دانش‌آموزان و معلمان را افزایش می‌دهد. برگزاری یک کلاس دانش‌آموز‌محور، مبتنی بر تجربه‌های شخصی، به تلاش و کوشش دانش‌آموزان کمک می‌کند، مفاهیم درسی را در قالب قطعه‌های کوتاه ارائه می‌دهد، و از مشکلات مدیریت کلاس می‌کاهد (پاپادوپولوس و رومن، ۲۰۱۰).



آید (احمدآبادی و همکاران، ۱۳۹۹).

با شروع سال تحصیلی و برگزاری کلاس‌ها به صورت مجازی، مشکلاتی به شرح زیر که پژوهشگران نیز شاهد آن‌ها بودند، رخ دادند:

۱. شرکت نکردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی؛
۲. گرایش نداشتن به کار و تکلیف؛
۳. گرایش نداشتن به پیشرفت در زمینه تولید محتوا؛
۴. نداشتن روحیه رقابت‌جویی؛
۵. نداشتن اعتماد به نفس در ارائه مبحث‌های درسی به صورت زنده.

با مشاهده این مشکلات، پژوهشگران با استفاده از مطالعات کتابخانه‌ای، مشاهده و مصاحبه با دانش‌آموزان و دبیران درصدد پاسخ به این سؤال برآمدند که آیا استفاده از کلاس‌های مجازی (یادگیری معکوس) موجب افزایش مهارت‌های فردی فراگیرندگان شده است؟ چه راهکارهایی را به کار ببندیم تا با حل مشکلات موجود، مهارت‌های فردی فراگیرندگان در کلاس‌های مجازی ارتقا پیدا کنند؟

هدف‌های پژوهش

۱. تعیین نقش یادگیری معکوس در ارتقای مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی؛
۲. تعیین نقش یادگیری معکوس در افزایش گرایش فراگیرندگان به کار و انجام تکلیف؛
۳. تعیین نقش یادگیری معکوس در افزایش گرایش به پیشرفت در زمینه تولید محتوای الکترونیکی (سواد فناوری)؛
۴. تعیین نقش یادگیری معکوس در ارتقای روحیه رقابت‌جویی در فضای مجازی بین فراگیرندگان؛
۵. تعیین نقش یادگیری معکوس در افزایش اعتماد به نفس در ارائه مبحث‌های درسی به صورت زنده در فراگیرندگان؛
۶. تعیین نقش یادگیری معکوس در استفاده صحیح از زمان در ساعت‌های خارج از محیط کلاس درس توسط فراگیرندگان.

یافته‌ها

گردآوری اطلاعات و شواهد-۱

در پژوهش حاضر جامعه آماری دانش‌آموزان دختر، دبیران و والدین آن‌ها بوده است برای جمع‌آوری اطلاعات از فن‌هایی (تکنیک‌هایی) همچون مصاحبه با دانش‌آموزان، شورای دبیران، والدین دانش‌آموزان، نظرسنجی و همچنین مطالعات کتابخانه‌ای استفاده شده است. پس از گردآوری اطلاعات، مطالعه اسناد و مدارک و مصاحبه‌های انجام‌شده با مصاحبه‌شوندگان، اطلاعات

در پی شیوع ویروس کرونا و ابتلای تعدادی از هموطنان به این بیماری، بنابر اقتضای خانواده‌ها برای ممانعت از بیرون رفتن فرزندان از خانه و اصرار بر تعطیلی مدرسه‌ها، آموزش مجازی جایگزین آموزش حضوری شد و روزه‌روز این آموزش رونق بیشتری گرفت. وقتی که تصمیم گرفته شده، برای مقابله با ویروس کرونا، دانش‌آموزان در منزل بمانند، بهترین روش برای تداوم امر تعلیم و تربیت آموزش مجازی به روش کلاس درس معکوس بود. البته تعدادی از دانش‌آموزان درباره این رویکرد اظهار ناامیدی کردند و نگران مدیریت زمان در توازن و تعادل با منابع یادگیری بودند. با این حال کاربردی و مفید بودن روش معکوس در شرایط کرونایی نیز باعث شد که فرصت‌های یادگیری زیادی بین معلمان و دانش‌آموزان به وجود

حاصل از این فرایند مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و مشخص شد که مشکلات دانش‌آموزان در دوران کرونا در استفاده از شیوه کلاس معکوس به شرح زیر بوده است:

۱. انطباق سریع نداشتن دانش‌آموزان با شرایط جدید؛
۲. توانایی نداشتن دانش‌آموزان در تهیه و تولید محتوا به صورت فردی؛

۳. مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی؛

۴. ناآشنایی دانش‌آموزان با نحوه ارسال فعالیت‌ها؛

۵. زیاد بودن حجم کار دبیران در هفته و کمبود وقت برای آماده کردن منابع لازم؛

۶. ناآشنایی دانش‌آموزان با کار گروهی؛

۷. روحیه انتقادی نداشتن دانش‌آموزان؛

۸. نداشتن اعتماد به نفس در ارائه مباحث‌های درسی به صورت پخش زنده؛

۹. داشتن فشار روانی و اضطراب در ارائه درس به صورت پخش زنده؛

۱۰. نداشتن برنامه‌ریزی برای استفاده از زمان خود

در ساعات‌های خارج از کلاس؛

۱۱. همراهی نکردن والدین با دانش‌آموزان

در انجام فعالیت‌ها و شرکت در

کارهای گروهی.

با توجه به موارد مذکور، روحیه

انتقادی و کار گروهی نداشتن

دانش‌آموزان باعث می‌شد

که نتوانند مطالب را به نحو

احسن بیان کنند. درحالی‌که

اگر آن‌ها روحیه انتقادی و

کار تیمی داشتند، امر تدریس

به راحتی پیش می‌رفت و

دانش‌آموزان از گفتن مطالب

خود نگرانی نداشتند. در راستای

گفته‌های بالا چنین می‌توان گفت

که هر قدر ارتباط عاطفی بین

فراگیرندگان بیشتر باشد، نه تنها

معلم بلکه دانش‌آموزان نیز در کار خود

موفق‌تر خواهند بود.

راه‌حل‌های پیشنهادی برای بهبود کار

با توجه به مشکلاتی که در فرایند برگزاری

کلاس‌های درس به صورت مجازی (یادگیری

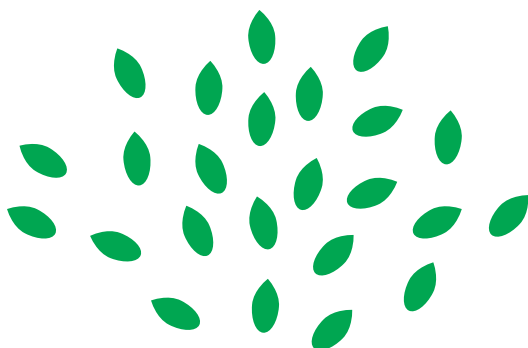
معکوس) از ابتدای سال تحصیلی با آن

مواجه شدیم، برای ارتقای مهارت‌های فردی

دانش‌آموزان در دوران کرونا، راه‌حل‌هایی را به

شرح زیر طراحی و اجرا کردیم:





۱. شرکت در کارگاه‌های آموزشی نرم‌افزارهای تولید محتوا؛
۲. آشناسازی دانش‌آموزان با نحوه روحیه انتقادپذیری در فضای مجازی و بیان نظر خود به صورت محترمانه؛
۳. آموزش کار گروهی به دانش‌آموزان؛
۴. صحبت با والدین برای تشویق فرزندان به کار بیشتر با نرم‌افزارهای تولید محتوا؛
۵. آموزش روحیه مشارکتی به دانش‌آموزان؛
۶. به‌کارگیری تولید محتوای آموزشی در فرایند یاددهی-یادگیری.

نتیجه‌گیری از اجرا و نظارت

با توجه به راهکارهای انجام گرفته دریافتیم، استفاده از کلاس معکوس در دوران کرونا، در کنار مشکلاتی که دارد، می‌تواند باعث افزایش توانایی‌ها و مهارت‌های فردی نظیر کار گروهی، تهیه تکه‌فیلم‌های (کلیپ‌های) آموزشی، اعتماد به نفس، مشارکت در حل تکلیف‌های کلاسی، و خلاقیت در دانش‌آموزان شود.

گردآوری داده‌ها درباره تأثیر اقدام بهینه (اطلاعات شواهد ۲)

در این مرحله، همان سؤال‌هایی را که ابتدا در مورد نقش کلاس معکوس (فضای مجازی) در دوران کرونا و در افزایش مهارت‌های فردی دانش‌آموزان در نظر گرفته بودیم، بار دیگر و در پایان با دانش‌آموزان در میان گذاشتیم و نتایج را تجزیه و تحلیل کردیم.

تجزیه و تحلیل شواهد ۲- (تأثیر بهینه)

- پس از گردآوری اطلاعات از مصاحبه‌شوندگان و مشاهدات پژوهشگران، و انجام راهکارها نتایج زیر حاصل شدند:
۱. افزایش سواد فناورانه فراگیرندگان؛
 ۲. تهیه تکه‌فیلم‌های (کلیپ‌های) آموزشی متنوع توسط فراگیرندگان؛
 ۳. پیشرفت چشمگیر در افزایش یادگیری فراگیرندگان و شرکت آن‌ها در فعالیت‌های کلاسی به صورت مستمر؛
 ۴. علاقه‌مندی دانش‌آموزان به شرکت در فعالیت‌های گروهی؛
 ۵. افزایش یادگیری شاگردمحور؛
 ۶. ایجاد روحیه انتقادی در دانش‌آموزان؛
 ۷. ایجاد ارتباط عاطفی و صمیمی بین دانش‌آموزان و معلم؛
 ۸. بهبود قدرت بیان دانش‌آموزان؛
 ۹. افزایش انتقال مطالب فراتر از کتاب توسط دانش‌آموزان؛
 ۱۰. زمینه‌سازی برای انتقال تجربیات به دانش‌آموزان دیگر؛
 ۱۱. افزایش اعتماد به نفس فراگیرندگان در ارائه درس به صورت پخش زنده.

تصمیم نهایی

بعد از بررسی شواهد ۱ و ۲ و همچنین نتایج به دست آمده،

تصمیم‌هایی به این شرح را برای افزایش مهارت‌های فردی فراگیرندگان اتخاذ کردیم:

۱. تشویق دانش‌آموزان به بحث در کلاس بدون احساس نگرانی؛
۲. بالا بردن اعتماد به نفس دانش‌آموزان با تشویق آن‌ها برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی؛
۳. ایجاد رابطه صمیمی و عاطفی بین دانش‌آموزان با معلم؛
۴. تحرک و پویایی دانش‌آموزان با تهیه تکه‌فیلم‌های آموزشی؛
۵. نظارت معلم بر نحوه صحیح تهیه و تولید محتوای مرتبط با درس؛
۶. دادن امتیاز تشویقی بیشتر به دانش‌آموزانی که تکلیف‌ها را سریع‌تر انجام داده‌اند.
۷. تشویق دانش‌آموزان به توسعه مهارت‌های اجتماعی خود؛
۸. تشویق دانش‌آموزان به تهیه تکه‌فیلم‌های خلاقانه آموزشی؛
۹. تشویق دانش‌آموزان به ارائه درس به صورت پخش زنده.

منابع

۱. احمدآبادی، آرزو؛ زین‌آبادی، حسن‌رضا؛ استادرحیمی، مریم (۱۳۹۹). «تأثیر تدریس به روش معکوس در مقایسه با روش‌های همیاری، کاوشگری و سخنرانی، بر یادگیری علوم تجربی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی». فصلنامه پژوهش در تربیت معلم. دوره چهارم. شماره ۱.
۲. رفیع‌پور، ابوالفضل و گویا، زهرا. (۱۳۸۳). «هفت موقعیت برای تلفیق ICT در آموزش ریاضی». گزیده مقالات هفتمین کنفرانس سالانه آموزش ریاضی ایران. انتشارات پرتو بیان. سنجند.
۳. عبدالهی، بیژن و احمدآبادی، آرزو (۱۳۹۸). «نظریه زمینه‌ای یادگیری به روش معکوس: ایجاد یادگیری به روش معکوس در کلاس درس». فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم. شماره ۴.
4. Vaughn, M. (2014). The effectiveness of a flipped classroom approach unit on student knowledge, skill development, and perception of collegiate physical education. Doctoral dissertation, Auburn University.
5. Papadopoulos, Christopher & Roman, A. (2010). Implementing an Inverted Classroom Model in Engineering Statics: Initial Results. Proceedings of 2111 ASEE Annual Conference & Exposition. Louisville, KY.

نزاع اخبار جعلی و سواد خبری پر سر باور امر واقع

سید غلامرضا فلسفی

پژوهشگر حوزه سوادهای رسانه‌ای و خبری

تشکیک خواننده را در همه چیز، از جمله اخبار واقعی، رقم می‌زند.

در ایالات متحده اعتبار رسانه‌های خبری سنتی بین دانش‌آموزان رو به افول است. این در حالی است که اعتماد دانش‌آموزان به رسانه‌های خبری ملی این کشور نیز از سال ۲۰۱۰ تاکنون ۱۳ درصد کاهش یافته است.^۶ نتایج حاصل از یک پژوهش^۷ گواه آن است که نوجوانان و جوانان آمریکایی نه تنها به طور اعم نسبت به اخبار بسیار بدبین‌اند، بلکه به طور اخص نسبت به نادرستی و

وب‌گردی در هنگامه کنونی به مثابه تصویر آینه‌ای گام برداشتن تلقی می‌شود؛ چنانکه راست، چپ و بالا، پایین می‌نماید. اخبار ساختگی و روایات مجعول در فضای رایانه‌ای (سایبری) به سرعت در همه گروه‌ها و بین‌کثیری از کاربران نشر می‌یابند و مقامات مسئول، اخبار و گزارشات شدید را غیرواقعی و جعلی اعلام می‌کنند.

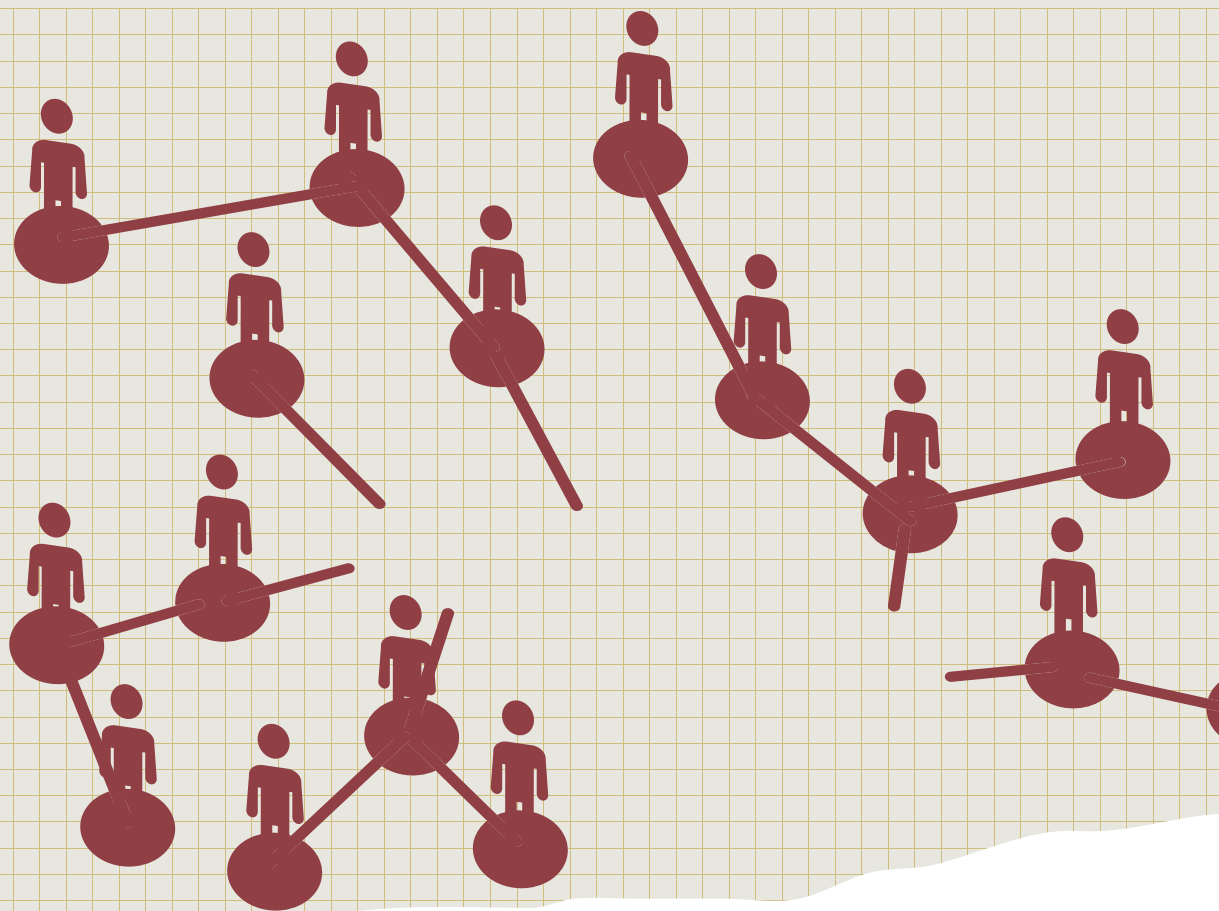
لذا یاری دانش‌آموزان برای تفکیک امر واقع از غیرواقع^۱ دیگر موضوعی نیست که بدان سبب آنان را به سوی منابع خبری معتبر همچون پی‌بی‌اس، نیویورک تایمز، گاردین و دیگر رسانه‌های جهانی معتبر رهنمون شویم.

مایکل لینچ^۲، استاد فلسفه دانشگاه «کنیتیک»، علت این مهم را از سکه افتادن موضوعیت زودباوری می‌داند یا حداقل اینکه زودباوری دیگر همه موضوع و مشکل محسوب نمی‌شود. از نظر لینچ مشکل اساسی و فراگیرتر آن است که اخبار جعلی، ناباوری امور واقع را از سوی مردم سبب می‌شود.^۴

سابرینا تاورنیز^۵، روزنامه‌نگار آمریکایی نیویورک تایمز، در همین زمینه معتقد است اخبار جعلی و کثرت عقاید بی‌اساس که بر اصالت اخبار سایه می‌افکند و اثر می‌گذارد، مخاطب شبکه‌ای را به سرگشتگی مبتلا می‌کند. فروکاست و مثله‌سازی حقیقت به ساخت استعاره‌ای از واقعیت و دروغ می‌انجامد که موجبات

اخبار جعلی به ناباوری حقیقت از سوی مخاطب شبکه‌ای می‌انجامد





مدرسان و استادان دانشگاه نیز در عین دارا بودن تحصیلات عالی و داشتن چندین مدرک تحصیلی، اذعان می‌کنند که در تشخیص اخبار جعلی روزگاری پر تعب را سپری می‌کنند.^{۱۱} بر این اساس **نانسی واتسون**^{۱۲}، کارشناس فناوری آموزشی، می‌گوید که شرایط فعلی به‌روشنی بیانگر آن است که تشخیص اعتبار یک تارنما یا صحت محتوایش برای یک نوجوان ۱۰ ساله و حتی دانش‌آموز ۱۷ ساله دبیرستانی چقدر دشوارتر از یک فرد دانشگاهی است.

واتسون در همین رابطه به سواد دیجیتالی در مقام یکی از سوادهای مهم نوین اشاره می‌کند. وی ضمن ارائه تعریفی از این سواد، مبنی بر مجموعه‌ای بسیار مهم از مهارت‌ها و نگرش‌ها که در عصر حاضر دانستن آن‌ها برای یادگیرندگان امروزی ضرورت دارد، می‌افزاید دستیابی به سطوح بالای تفکر انتقادی، مهارت‌های دیجیتالی و فهم رفتار برخط ما نشان می‌دهد که حتی شروع به درک نحوه ارزیابی یک تارنما تا چه میزان با پیچیدگی همراه است.

لذا جای شگفتی نیست که از هر چهار دانش‌آموز، سه نفر نمی‌توانند تفاوت اخبار واقعی از جعلی را در رسانه‌های اجتماعی تشخیص دهند.^{۱۳}

به لحاظ قدمت، البته اخبار جعلی موضوعی تازه نیست و پیشینه آن به‌طور

سوگیرانه بودن اخبار رسانه ملی نیز نگران‌اند. **اریک پالمر**^۸، کارشناس سواد رسانه‌ای، می‌گوید که فرض پیشین مبنی بر «من باور دارم»، به «من هیچ چیز را باور نمی‌کنم» در شرف تغییر است. وی می‌افزاید وقتی مسئولان بلندپایه، اخبار معتبرترین رسانه‌ها را جعلی توصیف می‌کنند، به‌واقع همه منابع اطلاعاتی را زیر سؤال می‌برند.

البته این فقط دانش‌آموزان نیستند که در مواجهه با اخبار دچار بی‌اعتمادی شده‌اند. دو نفر از هر سه بزرگسال آمریکایی^۹ نیز معتقدند که اخبار ساختگی، آنان را در مواجهه با حقایق رویدادهای جاری به‌شدت دچار سردرگمی کرده و اعتمادشان به رسانه‌ها را به پایین‌ترین حد ممکن کاهش داده است.^{۱۰} حتی





زیر سؤال بردن واکنش‌های آنی خود و منوط کردن پذیرش تمام روایت به بررسی منابع متعدد عادت دهیم.

۲. اخبار جعلی و سوگیری همسان نیستند

گفت و شنودهای عمومی ناظر بر رسانه، غالباً خبر جعلی و سوگیری را یکسان می‌دانند و در هم می‌آمیزند، اما دانش‌آموزان باید درک کنند که اینان مفاهیمی متفاوت‌اند. برای مثال، رسانه‌های خبری می‌توانند تصویرهایی را از فردی منتشر کنند که او را به واسطه بهره‌مندی از تابش نور، خوشایند یا ناخوشایند بنمایانند. پالمر معتقد است که هر دو تصویر واقعی‌اند، چراکه عکس‌ها وجود دارند. این کارشناس سواد رسانه‌ای می‌افزاید این سوگیری شماسست که تصویری را بر تصویر دیگری ارجح می‌داند.

۳. واکنش‌های عاطفی شدید علامت اعلام خطر است

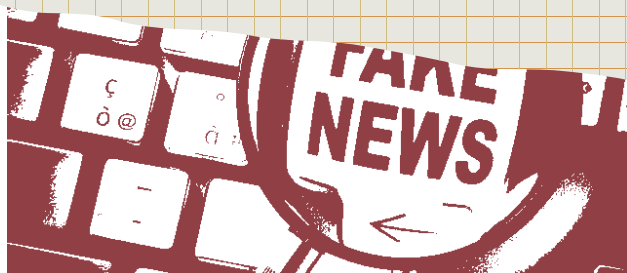
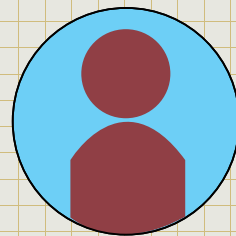
اگر روایتی بیش از حد غیرمتعارف به نظر رسد، به نحوی که به دشواری بتوان باورش کرد، شرط عقل ایجاب می‌کند که در آن تشکیک شود. از سویی دیگر، اگر چنین روایتی برای دانش‌آموزان باورپذیر محسوب شود، این خود نشانه‌ای از مشکلی خاص است که به توجه نیاز دارد. **دارن هاجینز**^{۱۹}، پدیدآور همکار کتاب «واقعیت در مقابل دروغ: آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی در عصر اخبار جعلی»^{۲۰}، می‌گوید

قطع به دوران پیش‌اینترنت بازمی‌گردد^{۱۴}. اما آنچه جدید به نظر می‌رسد فضای سیاسی بیش از حد متأثر از احزاب امروزی است که در چارچوب سوءظن تصمیم‌گیرندگان به منابع خبری سنتی، این رسانه‌ها را علیه اهداف و مقاصد حزبی خود می‌انگارند.

دنيس پيرس^{۱۵-۱۶}، نویسنده باسابقه حوزه فناوری آموزشی، در این خصوص می‌گوید کثیری از معلمان با این دیدگاه موافق‌اند که به نظر می‌رسد در فضای فعلی مستثناسدن رهبران و دیگر مقامات ارشد حکومتی از مجازات، آموزش سواد رسانه‌ای را چالش‌برانگیزتر می‌کند. استناداردهای «انجمن بین‌المللی فناوری در آموزش»^{۱۷-۱۸} دانش‌آموزان را نسبت به ارزیابی صحت، چشم‌انداز، اعتبار و رابطه اطلاعات و رسانه‌ها تشجیع می‌کند. برای تحقق این هدف بلندمدت در عصر جدید که سر در آبخور شک‌گرایی دارد، برنامه‌های سواد رسانه‌ای روزآمد باید به مفاهیم زیر بپردازند:

۱. واقعیت و دروغ در یک پیوستار قرار دارند

جداسازی اخبار واقعی از جعلی به سهولت آنچه به حرف و صوت و گفت آید نیست، چراکه مناطق خاکستری فراوان بین آن‌ها وجود دارد و دیر می‌پاید تا کودکان بتوانند ظرایف افتراقی میان واقعیت و دروغ را درک کنند. نکته کلیدی آن است که باید تمامی دانش‌آموزان را اعم از باورمند و ناباورمند، نسبت به



پی‌نوشت‌ها

1. www.iste.org/explore/Digital-and-media-literacy/Todays-newsA-Real-or-fake?articleid=2093
2. <https://michael-lynch.philosophy.uconn.edu>
3. University of Connecticut
<https://vrgl.ir/BvV8>
۴. برای مطالعه بیشتر رجوع کنید به:
5. www.nytimes.com/by/sabrina-tavernise
6. <https://dailytargum.com/article/2016/01/study-finds-millennials-lack-trust-in-national-media>
7. www.usatoday.com/story/college/2017/03/21/surprise-young-people-dont-trust-the-media/37429287
8. Erik Palmer
9. www.pewresearch.org/journalism/2016/12/15/many-americans-believe-fake-news-is-sowing-confusion
10. <https://news.gallup.com/poll/195542/americans-trust-mass-media-sinks-new-low.aspx>
11. <https://nancywtech.com/2016/12/29/digital-literacy-and-the-fake-news-epidemic>
12. Nancy Watson
13. www.npr.org/sections/thetwo-way/2016/11/23/503129818/study-finds-students-have-dismaying-inability-to-tell-fake-news-from-real
۱۴. برای مطالعه بیشتر مراجعه کنید به: www.magiran.com/1998506/paper
15. Dennis Pierce
16. <https://thejournal.com/articles/2017/06/28/iste-participants-respond-to-spike-in-fake-news-websites.aspx>
17. International Society for Technology in Education
18. www.iste.org/standards/iste-standards-for-students
19. Darren Hudgins
20. https://my.iste.org/s/store?hsCtaTracking=6ba204eb-6b44-40d4-8787-10761b4a90dd%7Ca42d7ab1-2f26-4089-b60a-73b91c7c2add&_ga=2.146986800.621156193.1686726418-232444418.1686726418#/store/browse/detail/a1w1U000004Lp6nQAC
21. Jonathan Gold
22. www.learningforjustice.org/magazine/a-classroom-discussion-about-the-media-trust-and-knowledge

که احساسمان نسبت به محتوایی که مصرف می‌کنیم، درباره اینکه آیا محتوا برای دخل و تصرف در عواطفمان طراحی شده است یا نه، می‌تواند چیزهایی فراوان به ما بگوید. هاجینز می‌افزاید که همه باید نسبت به فیلم‌هایی که باعث نشان دادن واکنش‌های آنی، هیجانی و غالباً منفی، مانند ترس یا خشم می‌شوند، با احتیاط و شبهه‌ناک برخورد کنند.

۴. رسانه‌های اجتماعی اتاق‌های پژواک می‌سازند

جاناتان گلد^{۲۱-۲۲}، معلم تاریخ دوره اول متوسطه می‌گوید که با ارائه محتوای خبری بسیار شخصی‌سازی شده، رسانه‌های اجتماعی می‌توانند اثری منزوی‌کننده بر مخاطب شبکه‌ای بر جای بگذارند. آن‌ها می‌توانند سبب شوند مردم به‌طوری فزاینده به شیوهٔ برخط و شاید در عرصهٔ واقعی زندگی در نظام‌های بستهٔ سیاسی دارای حاکمیت یکدست و تفکرات هم‌گرا، در عزلت زیست کنند. دانش‌آموزان با جست‌وجوی خبرهایی که دیدگاهی متفاوت از حاکمیت تمامیت‌خواه و یکدست ارائه می‌دهند، می‌توانند از محبس اتاق پژواک رهایی یابند. با اینکه ابهامات و سردرگمی‌های ماهیتی اخبار جعلی و واقعی، آموزش سوادهای رسانه‌ای، دیجیتالی و خبری را پیچیده‌تر می‌کند، اما بیش از هر زمانی دیگر نیز اهمیت آموزش و یادگیری این سوادهای نوین را مشخص می‌کند.

* این نوشتار ترجمهٔ آزاد مطلبی است با عنوان:

Teaching Digital Literacy in an Era of Skepticism

نوشتهٔ نیکل کروگر، نویسنده و روزنامه‌نگار آزاد. این مقاله در ۱۶ نوامبر ۲۰۲۲ در وبگاه سازمان بین‌المللی غیردولتی فناوری در آموزش منتشر شد.

علیه

اخبار جعلی

سودابه کمال آبادی

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

**نام کتاب: علیه اخبار جعلی****نام نویسنده:** سید غلامرضا فلسفی**ناشر:** نشر یانا**سال چاپ:** ۱۴۰۲

مؤلف در کتاب علیه اخبار جعلی در تلاش است به موازات تبیین مسائلی چون هوش مصنوعی و فراجهان (متاورس) که در حوزه ساخت اخبار جعلی دروازه‌های دوزخ را روی مخاطبان شبکه‌ای می‌گشایند، به معرفی شیوه‌های شناسایی و مبارزه با اخبار جعلی از ابعاد گوناگون بپردازد. شاید این امر در نگاه اول و با دیدن عناوین مقالات به‌روشنی دریافت نشود، اما خواننده با مطالعه مکتوبات، گام‌به‌گام به وجود پیوستگی و توالی مفهومی پی می‌برد.

از ویژگی‌های بارز این کتاب پرهیز از لفاظی و ارائه به‌روزترین راهکارهای علمی و عملی ناظر بر برنامه‌ریزان آموزشی و درسی به معلمان، خاصه دبیران علوم اجتماعی و تفکر و سواد رسانه‌ای به‌منظور تبیین اهمیت و شیوه آموزش راه‌کنش‌ها و فنون مواجهه و مبارزه با اخبار جعلی است.

در کتاب علیه اخبار جعلی ۱۶ مکتوب هم‌نشین یکدیگرند که عنوان برخی از آن‌ها از این قرار است: «صحنه‌آرایی گپ‌جی‌پی‌تی و هوش مصنوعی در آوردگاه سواد رسانه‌ای»، «سواد هوش مصنوعی راه‌رستگاری مخاطب شبکه‌ای در قرن ۲۱»، «فراجهان و اخبار جعلی: حکایت همچنان باقی است»، «جعل عمیق میهمان ناخوانده حاکمان و شهروندان ایرانی»، «ضرورت آموختن تفکر انتقادی و سواد رسانه‌ای برای مبارزه با اخبار جعلی»، «سواد خبری واکسنی برای مقابله با ویروس اخبار جعلی»، «سواد رسانه‌ای دیجیتال امکانی برای تشخیص اخبار جعلی».

مؤلف کتاب «علیه اخبار جعلی» که از مؤلفان کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای نیز محسوب می‌شود، در پیشگفتار این کتاب اظهار می‌کند که با توجه به پیشینه مطالعاتی خود در حوزه سواد رسانه‌ای از سال ۱۳۹۲ و سواد خبری از سال ۱۳۹۵، بر اشاعه ادبیات مفهومی و کاربردی این دو سواد نوین با محوریت مبارزه با اخبار جعلی همت گماشته است. لذا این کتاب ثمره بخشی از جهد انجام‌شده توسط وی در این زمینه طی سال‌های اخیر است.

اخبار جعلی تاریخی به بلندای پیشینه بشر دارد، اما درعین حال، چه آنانی که متأخر بودن اخبار جعلی را باور دارند و چه دیگرانی که به سابقه متقدم و دیرپای این اخبار مؤمن‌اند، در یک موضوع اتفاق نظر دارند؛ اینکه در دوران پسا انقلاب دیجیتال، پیچیده‌شدن روابط انسانی، پیشرفت فناوری و کثرت رسانه‌ها موجبات فزونی اهمیت و اثرگذاری اخبار جعلی را بیش‌ازپیش مهیا و امکان رشد کروناگون آن را تسریع کرده است. این در حالی است که پس از رونمایی از «گپ‌جی‌پی‌تی» در نوامبر ۲۰۲۳ شواهد از آن حکایت می‌کنند که تأثیر هوش مصنوعی بر ساختن، نشر و بازنشر اخبار جعلی به حدی است که برخی صاحب‌نظران جعلیاتی چون «جعل عمیق» (دیپ‌فیک) را -که هنوز راه‌حلی تام و تمام برای شناسایی و مبارزه با آن یافت نشده است- برابر آنچه وقوع آن در آینده‌ای نزدیک متصور است، چیزی در حد یک شوخی کودکان تلقی می‌کنند!

باری به نظر می‌رسد برای کنشگری سازنده در طریق مبارزه با ویروس جهش‌یافته اخبار جعلی، دولت‌ها و مخاطبان شبکه‌ای هر یک وظایفی خطیر بر عهده دارند که در عین تلاطم ماهیتی، پابندی به انجام هر کدام، نافی وظایف آن دیگری نیست. چه دولت‌ها به مسئولیت‌های خود در این خصوص عمل کنند و چه نکنند، کاربران باید متفطنانه وظایف فردی و اجتماعی خود را در این رابطه انجام دهند. گام نخست در راه پذیرش این مسئولیت‌پذیری، کسب توانمندی در زمینه‌هایی چون تفکر انتقادی و سوادهای نوین است که موجب می‌شود فرد هنگام حضور در فضای سایبری و مواجهه‌شدن با اخبار از خود مراقبت کند که هدف از تألیف کتاب «علیه اخبار جعلی» مساعدت و معاضدت در این امر خطیر است.



● ایمان حامی خواه
● استان همدان
● نهمین دوره جشنواره ملی دوسالانه عکس رشد



● فرناز قاسم زاده
● استان خراسان رضوی
● نهمین دوره جشنواره ملی دوسالانه عکس رشد



● مرتضی امین رعایایی
● استان خراسان رضوی
● دوازدهمین دوره جشنواره ملی دوسالانه عکس و تصویرگری رشد



در این حادثه تلخ ملت ایران خدمتگزار صمیمی،
مخلص و باارزشی را از دست داد.

از بیانات مقام معظم رهبری
۱۴۰۳/۲/۳۱

